

CUADERNOS DE EDUCACIÓN

1

LAURA PLA

ENSEÑAR Y APRENDER INGLÉS

(Bases psicopedagógicas)

ice

Universitat de Barcelona



HORSORI

Director: César Coll

Consejo de Redacción: Serafín Antúnez, Iñaki Echebarría, José M. Bermudo, Francesc Segú.

Primera Edición: Noviembre, 1989

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

Editorial Horsori

Blesa, 37

Apartado 22.224 - Barcelona

© Laura Pla

Reservados todos los derechos de esta edición para:

I.C.E. Universitat Barcelona - Editorial Horsori

Diseño: Clemente Mateo

Depósito Legal: B. 40498-1989

I.S.B.N.: 84-85840-05-4

Impreso en España

Líbergraf, S.A., Constitución, 19 - 08014 Barcelona

PRÓLOGO

Enseñar y aprender inglés no es simplemente una propuesta de metodología didáctica; tampoco es simplemente una investigación sobre la enseñanza del inglés como segunda lengua. Es ambas cosas a la vez y mucho más. El trabajo de Laura Pla ilustra las ventajas de tomar en serio la ya clásica recomendación de Bruner sobre la conveniencia de analizar las prácticas educativas reales que han mostrado su eficacia, en vez de proceder a la comparación de métodos de enseñanza diseñados con la pretensión de conservar al máximo su pureza pero, por esta misma razón, escasamente representativos de lo que sucede habitualmente en las aulas. La autora nos relata en las páginas de este libro su experiencia, compartida por tantos otros profesores, sobre los problemas, dificultades y también frustraciones surgidas en sus intentos de enseñar inglés a los alumnos de bachillerato; como sucede a tantos otros profesores, los intentos por superar dificultades y frustraciones la han llevado, más allá de la utilización mecánica de propuestas metodológicas previamente elaboradas, a una determinada manera de plantear el trabajo con sus alumnos que parece «funcionar», que responde a sus expectativas y objetivos. Pero Laura Pla ha dado un paso más y ha intentado comprender por qué y cómo funciona esta manera de plantear la enseñanza del inglés con alumnos de secundaria.

Lo que se nos ofrece en esta obra es pues al mismo tiempo la descripción detallada de una propuesta para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y un análisis de sus bases psicopedagógicas. Aunque la riqueza de la propuesta excluye la posibilidad de resumirla en unas pocas líneas, merece la pena subrayar algunos de sus rasgos más destacados. En primer lugar, la formulación en términos muy próxi-

mos a la realidad de las aulas y a las preocupaciones cotidianas del profesorado —problemas de espacio, problemas de disciplina, organización geográfica del aula, motivación de los alumnos, procedimientos de evaluación coherentes con los objetivos perseguidos, evaluación de actitudes, etc.—, reflejo sin lugar a dudas de una amplia experiencia profesional y de una confrontación continuada en la práctica. En segundo lugar, la vinculación de la enseñanza y el aprendizaje del inglés al logro de objetivos educativos que, sin renunciar al dominio del mismo como herramienta lingüística, son mucho más ambiciosos en sus pretensiones. El aprendizaje del inglés se contempla no sólo como el dominio de una herramienta lingüística, sino también como el dominio de una herramienta para la comunicación, para el enriquecimiento de la visión del mundo y, lo que es más importante, para realizar nuevos aprendizajes.

Importa señalar que la adopción de un enfoque comunicativo conduce a la autora, contrariamente a lo que sucede con otras propuestas que se sitúan en la misma línea, a proponer una enseñanza que integra como elemento esencial el contraste con las otras lenguas. En síntesis, el procedimiento consiste en analizar cómo se satisfacen en las diferentes lenguas unas determinadas necesidades de comunicación comunes a todas las culturas. De este modo, gracias a la adopción de un enfoque contrastivo, el alumno aprenderá las distintas funciones, formas y registros de uso de la lengua inglesa, pero podrá además relacionar este aprendizaje con las funciones, formas y registros de uso que le permiten satisfacer esas mismas necesidades de comunicación en su propia lengua. Lo que se pretende de este modo es incardinar el aprendizaje del inglés en el marco de una mejor comprensión de la lengua como instrumento para comunicarse y para conocer el mundo; lo que se pretende, en otras palabras, es conseguir un aprendizaje lo más significativo posible.

Quizás uno de los aspectos más novedosos —y tal vez polémicos— de la propuesta sea el relativo al tratamiento de los contenidos gramaticales entendidos como las distintas formas que permiten satisfacer las necesidades de comunicación. Mediante un sugerente análisis de algunos puntos gramaticales básicos —la parte nominal, la parte verbal, las preposiciones— y del sistema fonológico de la lengua inglesa, la autora muestra que, cuando el objetivo último es que los alumnos entiendan la lengua, que realicen un aprendizaje lo más significativo posible de la misma, estos aspectos no sólo no son secundarios, sino que constituyen un elemento clave del proceso global de enseñanza y aprendizaje. Al fin y al cabo, nos recuerda, en un enfoque comunicativo como el que se propone, «todo fenómeno lingüístico está al servicio de unas necesidades de comunicación» y «la gramática no es más que una decisión tomada en este sentido, es decir, una elección entre muchas posibles, la mayoría de las veces explicable y justificable».

El cuadro se completa con otra opción metodológica que, al menos en principio, parece ser ampliamente compartida en la actualidad por los especialistas en la enseñanza de segundas lenguas: la utilización de los intercambios comunicativos como instrumento esencial del aprendizaje en el aula. Pero también en este caso aparecen algunas novedades interesantes. Dos de ellas merecen ser destacadas. La primera es la adopción de un modelo de secuencia didáctica en tres fases —aportación de la información, trabajo en grupo cooperativo y evaluación del aprendizaje realizado—, que integra de una manera armoniosa y relativamente fácil de llevar a la práctica las exigencias que se derivan de un enfoque comunicativo, de la propia naturaleza de la lengua inglesa como objeto de conocimiento y de la voluntad de vincular el aprendizaje del inglés al logro de objetivos educativos más amplios. La segunda es la importancia atribuida en esta secuencia a los procesos interactivos, tanto en lo que concierne a la interacción profesor / alumno —especialmente en las fases de aportación de la información y de evaluación—, como a la interacción que se establece entre los propios alumnos —especialmente en las fases de trabajo en grupo cooperativo y de evaluación.

Decía antes que *Enseñar y aprender inglés* es al mismo tiempo la descripción de una propuesta didáctica y el análisis de su fundamentación psicopedagógica. Es ejemplar, a este respecto, como los diferentes elementos de la propuesta son puestos en relación con algunas de las aportaciones más actuales de la psicología del aprendizaje y de la psicología de la educación: el establecimiento de puentes cognitivos entre los nuevos contenidos del aprendizaje y los conocimientos previamente adquiridos; el papel de la actividad autoestructurante en el aprendizaje escolar; los mecanismos de revisión, modificación y construcción de nuevos esquemas de conocimiento; la construcción de conceptos científicos; el papel regulador del lenguaje y su papel como instrumento de influencia educativa; la importancia del trabajo cooperativo en grupos relativamente homogéneos; etc. Es importante, sin embargo, llamar la atención sobre el hecho de que propuesta didáctica y fundamentación psicopedagógica no corresponden a dos fases cronológicamente ordenadas ni se derivan automáticamente la una de la otra.

Desde el privilegio que supone asistir al nacimiento de un proceso de indagación y participar en su desarrollo como «oyente» y «veedor», he podido comprobar cómo la propuesta didáctica inicial, surgida y contrastada en la práctica, servía de punto de arranque y guía para la reflexión psicopedagógica, iba enriqueciéndose y matizándose progresivamente con sus aportaciones y se sometía de nuevo a la contrastación en el aula, reiniciándose de nuevo todo el proceso. La propuesta que formula la autora es así el fruto de una práctica profesional enriquecida por la reflexión teórica; o si se prefiere, una demostración de cómo el análisis teórico,

y más concretamente el análisis psicopedagógico, puede ser inteligentemente utilizado para mejorar la práctica educativa. En este proceso, perfectamente reflejado en el libro que el lector tiene en sus manos, reside a mi juicio el mérito principal del trabajo y su valor ejemplar.

CÉSAR COLL

*A José Manuel, el meu home, i als nostres fills,
José Manuel i Nerina, en agraïment pel
seu constant suport.*

INTRODUCCION

El presente trabajo tiene como origen nuestra Tesis Doctoral, presentada en el mes de abril de 1987 en la Universidad de Barcelona. Aquí exponemos fundamentalmente la parte teórica que nos sirvió para poder comprender nuestra práctica, haciendo un resumen de las conclusiones a las cuales nos condujo este esfuerzo de reflexión teórica. Se trata, pues, de un trabajo que intenta elevar a conocimiento teórico toda una experiencia práctica.

Vivimos en unos momentos en los cuales parece que se plantea el problema de la educación y del aprendizaje con una fuerza renovada. Hay muchas formas de proceder: desde planteamientos teóricos globales hasta la búsqueda de soluciones prácticas que permitan resolver aquella serie de problemas cotidianos que tan árdua y difícil pueden llegar a hacer la docencia. Nuestro enfoque pretende no perder de vista que todo proceso de enseñanza es esto, un *proceso*, y que no conviene parcelar demasiado esta totalidad ya que, en caso contrario, se corre el riesgo de deformar los resultados que se obtengan en su análisis. La cantidad de variables que interaccionan es casi infinita, porque son *personas* las que interaccionan, con todos sus problemas, sus debilidades, sus éxitos, sus buenos y malos humores... Y toda esta serie de fenómenos no quedan nunca aparcados delante de la puerta de clase, sino que entran en ella junto con el profesor y los alumnos. Por esta razón trataremos aspectos aparentemente tan diferentes como la motivación, la actitud, los procesos cognitivos que hacen posible el aprendizaje, los modelos de interactividad que favorecen su aparición y, en conjunto, todos aquellos fenómenos que están incorporados, queramos o no, a una situación escolar.

La búsqueda de nuevas maneras de enseñar la sentimos en su día como una necesidad cuando, en nuestro primer contacto con los Institutos

de Bachillerato, vivimos la desagradable y angustiosa experiencia de ver cómo todos nuestros métodos, nuestros recursos, se desmoronaban frente a la dura realidad: delante de nosotros no teníamos alumnos ideales sino alumnos reales, vivos, con un bagaje intelectual muy diferente del que habían tenido los alumnos de la Escuela de Magisterio, en la que habíamos trabajado hasta aquel momento. Su presencia en tanto que chicos y chicas jóvenes, llenos de dudas, de conflictos aún sin resolver y, lo que es aun más duro, sin saber si los podrían llegar a resolver algún día, hacía que el aprendizaje pasase claramente a un segundo término. Esta situación nos enseñó que los alumnos sólo aprenden si *ellos* lo quieren, en absoluto cuando lo quiere el profesor o cuando lo quieren sus padres. Y que convencerlos de la «bondad» y conveniencia del estudio no se consigue mediante razonamientos. Sirven momentáneamente, pero al cabo de muy poco tiempo los buenos principios se pierden, se olvidan, y su propia realidad se les impone. Aprendimos que sólo hay una forma de conseguir cambios profundos de actitud hacia el estudio: conseguir que su esfuerzo les resulte rentable. Cuando logran tomar conciencia de que es posible poner orden en el mundo, entenderlo, crear nuevos enlaces, nuevas relaciones que antes no conocían, cuando descubren que es posible una coherencia, entonces están dispuestos a seguir adelante: es el placer que proporciona el esfuerzo que tiene éxito, la satisfacción de saber que se es capaz de hacer las cosas bien hechas. No se debe olvidar nunca la importancia de conseguir que logren tener confianza en sí mismos. La valoración que hagan de ellos mismos, de su capacidad, tendrá unas repercusiones que van mucho más allá de la obtención de buenas notas. Tenemos que conseguir unos alumnos más seguros de sí mismos, con una mayor confianza en la propia capacidad, que puedan convivir en una comunidad como la de la clase.

Empezamos a crear una nueva práctica que nos resolviese todos aquellos problemas y, una vez hallada, hicimos el esfuerzo teórico de encontrar la explicación de lo que nos funcionaba. Como diría Bruner (1966), rehicimos el trayecto realizado. Nuestra intención no era en absoluto generalizar nuestra práctica, sino encontrar aquellos razonamientos teóricos que nos posibilitasen entender por qué nuestra práctica nos permitía obtener un proceso de enseñanza-aprendizaje con unas características diferentes. La ventaja de esta forma de proceder en el análisis es que no niega la posibilidad de otras prácticas diferentes a la nuestra pero que resulten igualmente válidas. No pretendemos que nadie nos «copie», sino que los profesores tengan una herramienta de reflexión para *su* práctica, que comprendan, de una manera ilustrada, que las diferentes intervenciones del profesor no son diferentes por el tipo de resultados que se obtienen con ellas, sino por los procesos psicológicos que activan. Una vez hecha la opción del modelo de enseñanza-aprendizaje que se per-

sigue, una vez comprendidos cuáles son los procesos psicológicos que favorecen su aparición, los profesores estarán en situación de dibujar su práctica de muchas maneras diferentes pero conservando siempre la coherencia. Diferentes soluciones a un problema (el de la educación) planteado de una manera claramente definida.

El trabajo de investigación fue largo y a menudo difícil y frustrante. Pero nos permitió conseguir algo muy valioso para nosotros: hallar aquellos razonamientos teóricos que nos permitiesen entender la relación entre intervención y procesos psicológicos activados. Esta relación era lo que nos interesaba encontrar, no buscábamos exclusivamente la obtención de unos determinados resultados de aprendizaje. Porque *aunque no se obtuviesen aquellos resultados*, si se activan los procesos psicológicos que favorecían el aprendizaje, en un momento u otro se lograrían los resultados deseados. Nuestra apuesta es, por tanto, una apuesta para el futuro, a largo plazo. Creemos que es necesario conseguir que los alumnos sean autónomos en su aprendizaje, es decir, es necesario que los alumnos *aprendan a aprender*.

Este estudio está dividido en cinco capítulos. En el primero abordamos los objetivos que, según nuestro punto de vista, debe asumir una lengua (en este caso el inglés) en el programa de Secundaria. El segundo capítulo aborda la realidad escolar y sus determinaciones en la enseñanza de una segunda lengua.

Un tercer capítulo está dedicado a una revisión de los principales puntos de gramática inglesa desde una perspectiva semántica. Los dos últimos capítulos, por fin, presentan las bases psicopedagógicas que avalan la práctica analizada, descrita especialmente en el quinto capítulo.

1. EL APRENDIZAJE DE UNA NUEVA LENGUA

1. EL APRENDIZAJE DE NUEVAS LENGUAS

Nos movemos en un mundo en el cual el conocimiento de nuevas lenguas supone casi una condición indispensable para el éxito. Los adultos que no son capaces de expresarse en inglés con una cierta fluidez lo viven como una clara deficiencia. Y si el inglés es la lengua que predomina socialmente en el momento de decidir qué nueva lengua se quiere aprender, esto se debe a su característica de *lingua franca*. Por razones político-económicas el inglés se ha impuesto por encima del francés, que ha quedado relegado a una especie de capricho cultural, pero con escaso valor práctico. Es posible que en nuestro país la entrada en el Mercado Común suponga una revalorización del francés.

El valor indiscutible que se otorga al inglés es discutido por determinados sectores del mundo cultural, que ven en este predominio, en su papel de *lingua franca*, un riesgo para las lenguas minoritarias. Sin embargo, lo cierto es que este temor lo manifiestan determinados núcleos intelectuales que *ya* hablan y entienden el inglés y, por tanto, se pueden permitir el lujo de criticar su validez o conveniencia. El hecho cierto, e indiscutible, es que los padres siguen queriendo que sus hijos aprendan inglés porque se considera que este conocimiento es una herramienta casi indispensable para moverse en la sociedad actual. Vale la pena, pues, que los alumnos dispongan de esta herramienta, aunque quizás luego la rechacen. Pero mal se puede rechazar aquello que no se conoce. Démosles, por tanto, la herramienta, y que luego decidan cómo la van a utilizar.

Hay muchas maneras posibles de aprender una nueva lengua, en este caso el inglés, y algunos enfoques destacarán más que otros su papel de *lingua franca*, acentuando el riesgo de dominio sobre otras lenguas, más

o menos minoritarias. Es necesario encontrar un enfoque que permita enriquecer la estructura cognoscitiva de los alumnos, descartando todo riesgo de lo que podríamos denominar, con un cierto tono ya un poco «retro», «dominio imperialista» de la lengua. Un enfoque que permita aprender a conocer qué es una lengua, qué supone su conocimiento en tanto que indicador de determinados tipos de interacción social, en tanto que hecho cultural. Y a través de este conocimiento de las lenguas (cuantas más y cuanto más diferentes entre sí, mejor), llegar a valorar más la propia lengua en tanto que reflejo de la propia cultura.

Es precisamente este aspecto del aprendizaje de una nueva lengua, en tanto que producto social que refleja unas determinadas formas de interacción y de análisis de la realidad, lo que justifica la incorporación de su aprendizaje en la programación de BUP. A continuación trataremos este punto con más detenimiento.

2. JUSTIFICACIÓN DE SU INCORPORACIÓN EN EL BUP

Creemos que, en parte, los temores de que el inglés pueda ir disminuyendo el área de influencia de las demás lenguas, sobre todo de las minoritarias, no resulta infundado. Basta con hacer un repaso de toda la extensa gama de terminología anglo-americana que se ha instalado en nuestra lengua de una manera irreversible: desde el término tan común del «stop» (que si bien se pronuncia / estop /, las señales de circulación conservan la grafía inglesa), hasta palabras que, siendo de origen técnico, ya se han vulgarizado debido al impulso tecnológico, tales como el «software», «hardware», «bit», etc. En algunos casos se ha intentado hacer una «nacionalización» del término, como con el verbo «formatear», derivado del «format» inglés. Es de temer que con la fuerza imparable del desarrollo técnico esta situación vaya a empeorar.

Nuestro papel es el de educar y enseñar a unos alumnos para que puedan desarrollarse en la sociedad en la cual les toca vivir. Aunque quizás para que estén en situación de cambiarla luego. Novak (1982) describe la finalidad del proceso educativo en los siguientes términos:

«El propósito de la educación es transmitir a los niños de una cultura determinada los conceptos y las prácticas que van a necesitar cuando sean adultos. Sin embargo, conceptos y prácticas cambian con el tiempo; por tanto, la educación no sólo debe realizar una selección cuidadosa de aquellos que tienen un valor más duradero, sino también ayudar a los niños a adquirir la capacidad de desarrollar y utilizar otros nuevos.» (Novak, 1982, pág. 17-18).

No hay duda de que el inglés es una herramienta que se hace cada vez más indispensable y no parece que en el futuro vaya a dejar de serlo. No creemos que ningún educador tenga el derecho a cuestionar la validez de su aprendizaje con argumentaciones que caen ya dentro de un campo de valoraciones subjetivas.

Los alumnos tienen que llegar a poder manejar la lengua inglesa. Pero esta materia de conocimiento puede adoptar diferentes formas, puede ser presentada bajo enfoques diferentes. Es necesario buscar un enfoque que por un lado les permita llegar a dominar una lengua, pero por otro impida que a través de su aprendizaje se caiga en el error de aplicar unos juicios de valor al fenómeno lingüístico.

Si analizamos la historia de la evolución de los enfoques metodológicos adoptados en la enseñanza de las lenguas vemos que se va formando una especie de espiral, recuperando viejos enfoques que se modifican ligeramente, pero no en su base. Parece como si la historia nos quisiese hacer tomar consciencia de que no existe un modelo ideal, que todos suponen ventajas y desventajas, que tienen su parte buena y su parte mala. Y que, en la práctica diaria, los elementos negativos van pesando cada vez más hasta que se intenta darle la vuelta y buscar una salida que los evite. Salida que, sin embargo, supondrá la aparición de otros factores negativos que a la larga también pesarán. Más adelante trataremos de esta cuestión más a fondo, al hablar de opciones de modelos educativos y definir el significado de los términos *enseñar* y *aprender*. Por ahora querríamos limitarnos a subrayar el hecho de que quizás esta espiral que parece inevitable tenga su raíz en la falta de costumbre en analizar los distintos métodos desde una perspectiva psicopedagógica. Comprender los mecanismos que hacen posible el aprendizaje permitiría encontrar posturas intermedias, aprovechar lo bueno de los diferentes enfoques porque se entendería qué incidencia tienen en el proceso de aprendizaje.

Son básicamente dos las ideas que han servido de soporte a las correspondientes metodologías: el predominio de la lengua viva, real, o el predominio de la lengua en tanto que sistema. Las connotaciones negativas son, en el primer caso, que a la larga se pierde la idea de que la lengua viva es un sistema y, por tanto, se notan a faltar unas bases gramático-conceptuales que sirvan de soporte a la lengua viva; en el segundo caso, la lengua corre el riesgo de convertirse en un producto de laboratorio sin tener en cuenta que toda lengua es, por encima de todo, un medio de comunicación.

Después de un dominio del método directo en el estilo más puro, alejado de toda gramática, se impuso una visión estructuralista del lenguaje. Hay una cierta tendencia a considerar una lengua como una estructura cerrada, como un sistema que se define en relación consigo mismo. Si bien no podemos decir que esta afirmación sea incorrecta (toda estructu-

ra, y una lengua lo es, mantiene una ordenación definible por sí misma), no es menos cierto que es una afirmación incompleta. Si no partimos de esta idea, el aprendizaje de una lengua puede quedar reducido al aprendizaje de una serie de reglas y de palabras nuevas y a la adquisición de unas habilidades. Si bien estos requisitos *también* se deben cumplir, creemos que constituyen la parte más mecánica y menos rica que puede aportar su aprendizaje.

La única vía para superar el problema de una excesiva teorización, evitando el riesgo de caer en una total falta de estructuración de contenidos, es la de presentar la nueva lengua bajo un enfoque *contrastivo*. La finalidad de este tipo de enfoque es conseguir la integración de la nueva lengua en las estructuras lingüísticas previas de los alumnos, creadas a través del aprendizaje de la primera lengua.

2.1. *El conocimiento por contraste*

Contrastar dos elementos implica necesariamente encontrar unos rasgos comunes y otros diferenciadores, destacando las particularidades de cada elemento por su ausencia en el otro: A es A y no es B porque tiene (o deja de tener) determinados rasgos que no tiene (o tiene) B. Si no se conociese B no se podría saber cuáles son los rasgos de A que hacen que sea A y no B. El resultado es que a través del contraste podemos conocer los rasgos diferenciadores que caracterizan los diferentes elementos, llegando así a un conocimiento más profundo.

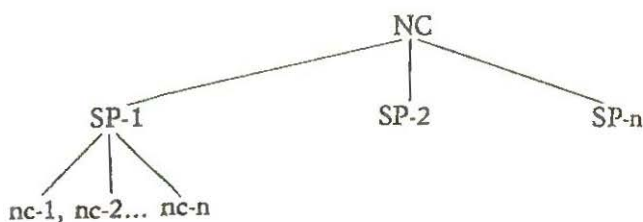
La finalidad de una lengua, de cualquier lengua, es permitir la comunicación con otros sujetos. Cuando Bruner (1983) describe el proceso de adquisición del habla de los niños lo ve determinado por su participación en diferentes *formatos* de interacción con la madre. Bruner define el concepto de *formato* en los siguientes términos:

«una interacción repetida que ha llegado a ser rutinaria, en la cual un adulto y un niño *hacen* cosas para el otro y con el otro (...) es una interacción contingente entre, al menos, dos partes activas; contingente en el sentido que las respuestas de *cada* miembro dependen de la respuesta anterior del *otro*». (Bruner, 1983, pág. 142)

Así, a través de los juegos del niño con su madre (el juego del «cucú», de esconder y buscar, etc.), el niño va aprendiendo a utilizar las diferentes formas de lenguaje que aparecen en los diferentes formatos. Y ante una nueva necesidad de comunicación sentida (por ejemplo, el deseo de un juguete que está en un lugar que le resulta inaccesible), va experi-

mentando la necesidad de comunicación lingüística con la madre porque, de no hacerlo, quizás tardase demasiado en entender qué le pide su hijo. El lenguaje aparece como una herramienta que permite la resolución de unos problemas, que permite incidir en la actividad de otra persona (en este caso la madre) de una manera más rápida y eficaz que no unos simples gritos o gesticulaciones. El sentido de *herramienta*, su valor funcional, aparece enseñada.

Por tanto, el primer elemento común que tienen todas las lenguas es la satisfacción de una Necesidad de Comunicación. Esta Necesidad de Comunicación en abstracto se analizará en unas determinadas necesidades de comunicación que dependerán de la situación práctica de la cual surgen. Gráficamente podríamos representarlo de la siguiente manera:



El objetivo de la lengua es la satisfacción de estas necesidades de comunicación particulares.

Desde la perspectiva de la psicología soviética, que plantea el lenguaje como un producto surgido para satisfacer las necesidades de comunicación sentidas en el proceso de trabajo, Vygotsky (1962) ve la relación entre la primera lengua y la lengua añadida en los siguientes términos:

«The child's strong points in a foreign language are his weak points in his native language, and vice versa. In his own language the child conjugates and declines correctly, but without realizing it. He cannot tell the gender, the case, or the tense of the word he is using. In foreign language he distinguishes between masculine and feminine gender and is conscious of grammatical forms from the beginning. Of phonetics, the same is true. Faultlessly articulating his native speech, the child is unconscious of the sounds he pronounces, and in learning to spell he has great difficulty in dividing a word into its constituent sounds. In a foreign language, he does this easily, and his writing does not hang behind his speech. It is the pronunciation, the «spontaneous phonetics», that he finds hard to master. Easy, spontaneous speech with a quick and sure

command of grammatical structures comes to him only as the crowning achievement of long, arduous study». (Vygotsky, 1962, pág. 10).

Es decir, el niño tiene su primera lengua perfectamente interiorizada y le sirve de ayuda para representar el mundo, la realidad. Esta primera lengua a menudo acompaña y a veces incluso precede su actividad (pensamos en el caso de un niño que juega y va diciendo: «ahora venía un camión que metía mucho ruido, bruummm...»). Con el aprendizaje de la nueva lengua el esquema cambia: ya no es una lengua estrechamente ligada a su actividad. En la primera lengua los significados de las palabras, por ejemplo, se iban deduciendo a partir de las situaciones prácticas en las cuales surgían; en cambio, en la lengua añadida los significados se enuncian de una manera más abstracta, mediatizada por la primera lengua, no ya estrechamente ligada a la práctica. A menudo más bien se buscan ejemplos prácticos para justificar y reforzar la definición previamente dada. Aquellos conceptos gramaticales cuyo conocimiento resultan innecesarios para manejar perfectamente la primera lengua (no es necesario tener claro el concepto de «género» para saber que es necesario decir «la niña guapa / el niño guapo», sino que el hecho de haber interiorizado la lengua a partir de situaciones prácticas hace que la forma salga correcta sin necesidad de planteárselo) se manifestarán en cambio de forma expresa en el momento de formular una idea en la nueva lengua. En este caso, la actividad precede a la representación.

Planteamos la relación L-1 versus 2 como procesos en movimiento en sentido inverso: la primera lengua evoluciona desde el conocimiento práctico hacia el conocimiento teórico, y las lenguas añadidas desde el conocimiento abstracto, teórico, hacia el uso práctico. Lo que ambas lenguas tienen en común son las necesidades de comunicación que deben satisfacer y una capacidad de representación y de combinación. Varía, sin embargo, la codificación de la experiencia. Es una lástima no aprovechar estos puntos de conexión para facilitar el aprendizaje al alumno y, lo que es más importante, permitir que se produzca una evolución en el aprendizaje global que realiza el alumno en el campo de las lenguas, evitando una parcelación del conocimiento y facilitando la aparición de una amplia estructura lingüística que facilite posteriores aprendizajes de otras lenguas.

Luría (1980) ve la evolución del lenguaje como un proceso de independencia de su contexto práctico. Recordemos que toma la definición de lenguaje de Vygotsky, presentándolo como un medio de satisfacer las necesidades de comunicación surgidas en el trabajo. Si bien al principio hay una total dependencia de la práctica en la significación de los sonidos (el significado depende del contexto práctico), lentamente este len-

guaje se va «independizando» de esta práctica y va adquiriendo un valor semántico propio, independiente de la situación de enunciación. Pone el ejemplo de los sonidos del niño que comienza a hablar, que sólo tienen significado en un contexto dado; si grita y alarga la mano hacia un juguete quiere decir que espera que se lo den; el mismo grito alargando los brazos hacia la madre quiere decir que espera que ésta lo coja en brazos. Cuando por desconocimiento de la lengua no es posible comunicar algo verbalmente, el gesto intenta siempre suplir esta deficiencia. En la etapa en la cual el significado depende fuertemente de la situación de enunciación predomina lo que Luria denomina *carácter simpráctico* (SP) de la palabra. Cuando el significado de la palabra no depende ya del contexto práctico, Luria habla del *carácter sinsemántico* (SS) de la palabra.

Podríamos representar gráficamente el proceso de apropiación del lenguaje como un continuum, en un extremo del cual se encontraría el carácter simpráctico y en el otro el sinsemántico. Esta teoría tiene una posible aplicación en la enseñanza de una nueva lengua, y explica el proceso de progresiva independización de la nueva lengua de la situación práctica. Así, por ejemplo, una *función* (la traducción a lenguaje de un tipo de necesidad de comunicación, si bien todavía en un plano abstracto: «función de saludar», «función de aceptar», «función de rechazo de un ofrecimiento»...) se presenta en una determinada situación práctica (entonces ya bajo una *forma* lingüística determinada. Ver capítulo III). El alumno deberá ir aprendiendo a ser capaz de utilizar aquella función en nuevas situaciones prácticas. Para conseguirlo se deberá ir desligando de la característica simpráctica del lenguaje, aprendiendo a actuar con la característica sinsemántica. En el capítulo IV, al hablar de la formación de conceptos, volveremos a analizar esta cuestión con más detalle. Por ahora queremos sólo subrayar que si la evolución del aprendizaje de las lenguas es paralelo, se crea forzosamente una interrelación entre los dos aprendizajes (el de la primera y el de la añadida) que se puede utilizar mediante un enfoque contrastivo.

La finalidad es, pues, común: la satisfacción de unas necesidades de comunicación. El medio es la utilización del aparato fonador del hombre. Por el modo *cómo* se aprovecha este aparato fonador es muy diverso y se concreta en los diferentes sistemas (lenguas) de los hombres. Y se podría concretar en otros (pensemos en los lenguajes artificiales o en el esperanto), en muchos otros. Cuando aprendemos una nueva lengua lo que hacemos es procurarnos un nuevo medio para satisfacer una necesidad que ya era sentida previamente: la *Necesidad de Comunicación*.

Al alumno se le debe presentar la nueva lengua bajo esta perspectiva: un nuevo medio para satisfacer una antigua Necesidad de Comunicación, no como un conjunto de estructuras que forman un sistema explicable sólo por sí mismo, sino como una *ampliación* del método que utiliza para

satisfacer su necesidad de comunicación. Esto implica no separar, no aislar, sino *contrastar*, encontrar los puntos de unión entre los medios (sistemas) diferentes. Partiendo del elemento común (las necesidades de comunicación sentidas en las diferentes situaciones prácticas), ver los diferentes medios (diferentes códigos) para satisfacerlas.

Estas necesidades de comunicación dependen, como ya hemos dicho, de las situaciones prácticas de interrelación personal en las cuales aparecen. Por esta razón, no forzosamente todas las lenguas tendrán una copia exacta de las mismas necesidades de comunicación (nc), sino que éstas estarán en función de las características propias de la situación práctica de enunciación en la cual se manifiestan. En este sentido, Luria pone el ejemplo del número de palabras existentes para el concepto «color blanco» en función del medio ambiente en el cual vive una comunidad determinada. Así, en los pueblos del trópico sólo hay una. En cambio, en las zonas frías no hay menos de diez o doce: el color de la nieve caída hace poco, esponjosa, a punto de fundirse...

«La designación de los colores en el lenguaje está estrechamente ligada a la actividad práctica de las personas, reflejan aquellos rasgos de los matices del color que tienen para ellos una significación práctica» (Luria, 1980, pág. 105).

Un hablante esquimal seguramente no sería consciente de esta particularidad de su lengua a menos que conociese otra y, ante la falta de tantas designaciones para lo que nosotros conocemos por «blanco», la pudiese interpretar como un elemento caracterizador de su lengua. *Es necesario ser capaz de cuestionar aquello que en principio parece evidente antes de poder reconocer que, en realidad, es muy particular.*

2.2. La lengua como transmisora de cultura

Las necesidades de comunicación que se satisfacen mediante el uso de una lengua son *en principio* comunes a todas las lenguas. Para entender esta afirmación conviene comprender de dónde provienen los estímulos que crean aquellas necesidades de comunicación y, de esta manera, poder entender el valor de una lengua como transmisora de cultura.

Bruner (1983), al describir cómo se aprende a hablar la primera lengua, define el lenguaje diciendo que

«el lenguaje tiene un papel constitutivo, es decir, un papel de “creador” del mundo al cual el niño accede» (Bruner, 1983, pág. 136).

El conocimiento que el niño adquiere del mundo que lo rodea es indispensable sin la herramienta del lenguaje. A medida que domina este lenguaje es capaz de ordenar el mundo, de analizarlo en elementos individualizados y capaces de ser *re-creados* por él en nuevas situaciones.

La necesidad de hablar, de comunicarse, aparece en el niño cuando en su interacción en el mundo que lo rodea experimenta algún problema. Para conseguir la ayuda de un adulto ha de conseguir transmitirle este deseo de ayuda, especificándole el tipo de ayuda que quiere. En unas primeras etapas predominará la comunicación mediante los gestos y los gritos indiferenciados; después aparecerán unos gritos diferenciados, sobre todo por lo que hace a la entonación y, finalmente, con la ayuda del modelo que representa la madre y su grado creciente de exigencia, irán apareciendo unos vocablos que tendrán ya una validez social, es decir, no pertenecerán a un sistema de codificación limitado al uso del niño, sino que serán correctamente interpretados por los demás.

De esta presentación que hace Bruner sobre el mecanismo de adquisición del lenguaje subrayaríamos su afirmación de que

«la única manera como se puede aprender a utilizar el lenguaje es *utilizándolo* en situaciones comunicativas» (Bruner, 1983, pág. 128).

Esta afirmación es muy importante en el planteamiento metodológico de aprendizaje de una nueva lengua. Las situaciones en las cuales se manifiestan estas necesidades son más o menos las mismas en los hablantes de las diferentes lenguas. Ahora bien, en la interacción con los adultos, aquellos tipos de interacciones definidas por Bruner como *formatos*, es decir, las interacciones repetidas que se han convertido en rutinarias y en las cuales un adulto y un niño *hacen* cosas para el otro y con el otro, estos tipos de interacciones incorporan las intenciones comunicativas a una «matriz cultural». Al niño se le va enseñando cuál es la forma correcta de expresar una determinada necesidad de comunicación. Por esta razón Bruner establece una continuidad entre la adquisición del lenguaje y la adquisición de la cultura:

«la cultura está hecha de procedimientos simbólicos, conceptos y distinciones que sólo se pueden realizar en el lenguaje» (Bruner, 1983, pág. 144).

Cuando un alumno de BUP aprende una nueva lengua ya ha pasado por la fase de codificar el mundo desde una perspectiva cultural: la que viene determinada por su primera lengua. Al aprender una lengua añadi-

da se puede aprovechar este aprendizaje para que tome consciencia de las particularidades de la primera lengua por contraste con la añadida, y así se dé cuenta de la diferente codificación del mundo y de las relaciones interpersonales que comportan ambas lenguas. Y conocer diferentes codificaciones del mundo implica conocer mejor este mundo, del mismo modo como conocer mejor diferentes modelos de interacción social permite conocer mejor a los seres humanos.

Así, el aprendizaje de una nueva lengua en el BUP tendría una doble justificación: por un lado, la de llegar a dominar una herramienta que permite un mejor desarrollo en el mundo actual y por el otro, mediante el contraste con las lenguas ya conocidas, conseguir una mejor comprensión del mundo y de las relaciones interpersonales que se establecen entre los hombres gracias al uso del lenguaje.

2.3. *El aprendizaje de una nueva lengua y las capacidades mentales originarias*

Un niño es capaz de aprender su primera lengua cuando ya posee lo que Bruner denomina *capacidades mentales originarias* y que son cuatro:

- a) la disponibilidad para las relaciones medio-fin;
- b) la sistematicidad en organizar la experiencia;
- c) la sensibilidad para llevar a término intercambios transactivos;
- d) la abstractividad en la formación de reglas.

Estas capacidades mentales originarias son previas, condición indispensable para que se pueda producir el aprendizaje de cualquier lengua. O, como dice Bruner:

«... parece que es bagaje mental mínimo que un niño necesita para *utilizar* el lenguaje» (Bruner 1983, pág. 127).

El análisis que hace sobre la relación que se establece entre estas cuatro capacidades mentales originarias y el aprendizaje de la primera lengua nos puede ayudar a comprender la relación que se establece entre el conocimiento de la primera lengua y el aprendizaje de una nueva. Estas capacidades mentales originarias formarían lo que se podría denominar «estructura profunda» sobre la cual se basarían los nuevos aprendizajes. Y no sólo el de nuevas lenguas, sino también el de otras materias que las aplicarán constantemente.

Partiendo de la teoría de Bruner intentaremos extenderla al aprendizaje de una segunda lengua, mostrando cómo su aprendizaje *también* su-

pone la aplicación de estas capacidades mentales originarias, que en su día hicieron posible la asimilación de la primera lengua.

a) *La disponibilidad para las relaciones medio-fin.* Tal como hemos dicho más arriba, una lengua surge delante de una Necesidad de Comunicación abstracta sentida en una situación de interacción. En cada situación determinada surgen unas determinadas necesidades de comunicación concretas que dependen de las particularidades propias de aquella situación. Es necesario, sin embargo, una vez sentida esta necesidad, disponer de una herramienta para satisfacerla. La nueva lengua es una, tan válida como la primera lengua, pero que por sus características diferenciadoras aportará matizaciones, diferencias a veces considerables, a la ordenación del mundo que supone el análisis de la realidad implicada en la otra lengua. Al disponer de esta lengua el alumno es capaz de satisfacer unas necesidades de comunicación (lo cual es la finalidad de la interacción) con un medio: la nueva lengua.

b) *La capacidad de organizar la experiencia.* Luria (1980) escribe que ante una realidad, un mundo complejo, cada lengua realiza un análisis propio no forzosamente idéntico en las diferentes lenguas. Así, por ejemplo, cuando vemos el arco iris decimos que esta compuesto por *siete* colores. No ocho, ni seis, ni nueve, sino *siete*.

Sin embargo, la realidad es que el arco iris es un continuum de colores, no siete colores clara y perfectamente delimitados. Cabría la posibilidad que otra lengua hubiese hecho otro análisis de este continuum cromático y que hubiese analizado un número mayor o menor de colores. Lo cierto es que, cuando lo miramos, los colores vecinos parecen fundirse y resulta imposible determinar con precisión en qué punto acaba uno y comienza otro. Una lengua distinta podría describir otra «realidad» y ambas serían verdaderas y compatibles.

Esta capacidad de elección se pone de manifiesto también en una cuestión tan fundamental como es el conjunto de sonidos que se utilizarán en la lengua. En principio, el aparato fonador del hombre puede articular una infinita cantidad de sonidos diferentes, aunque sólo sean mínimamente diferentes. Sólo es necesario articular un sonido conocido de manera un poco más abierta o más posterior, por ejemplo, para que el sonido sea *diferente* del primero (diferencia que será directamente observable a través del espectro resultante de la grabación de las ondas sonoras producidas en su emisión). En este sentido, el reparto de los sonidos en una lengua implica también la organización de la experiencia de una manera determinada. Así, el castellano utiliza *cinco* fonemas vocálicos, mientras que el catalán utiliza *ocho* (dos tipos de *e* y de *o*, cerradas y abiertas, más una nueva vocal en posición central, la *e* neutra) y el inglés

doce (mantiene aproximadamente el sistema vocálico catalán, ampliando los extremos cerrados tanto posterior como anterior y aprovechando la posibilidad de la línea de pronunciación central).

Al organizar la experiencia, el lenguaje cumple toda una serie de funciones, que estudiaremos a continuación. De entrada haremos una división en dos bloques diferenciados:

- la ordenación de la experiencia del mundo exterior, común a todos todos los miembros de la comunidad, que permite la utilización de la lengua como medio de regulación interpersonal, y

- la ordenación de la experiencia propia, ya interiorizada, que permite la regulación intrapersonal.

b.1) *El lenguaje como medio de regulación interpersonal*. Si pretendemos captar el mundo *antes* de tener un lenguaje, el mundo exterior se nos aparece como un conjunto desordenado. El primer paso para poder hablar de este mundo exterior es ordenarlo. La necesidad de hablar de él surge, como hemos visto más arriba, cuando ante una situación de conflicto se requiere la ayuda de alguien. Y en el mismo instante en el cual se establece una interacción se hace imprescindible que se dé una «ordenación» del mundo equivalente en el emisor y el receptor. Así, si dos niños pretenden jugar con un carrete de hilo atado a un cordel diciendo que «es un camión», el juego sólo será posible si aquella cosa de madera que rueda es reconocida por ambos como «un camión». El orden aparece al poner nombre a los diferentes elementos.

Este «dar nombre» es lo que Luria (1980) denomina la *función designativa* del lenguaje. Ahora bien, esta función designativa va estrechamente ligada a la *función analizadora*: la palabra no sólo substituye o representa a los objetos (función designativa) sino que también los analiza:

«para penetrar más profundamente en las propiedades de los objetos, para abstraer y generalizar sus características. La palabra no sólo reemplaza a la cosa, sino que la analiza, *introduce esta cosa en un sistema de complejos enlaces y relaciones*. Nosotros llamamos significado categorial a esta función abstrayente, analizadora y generalizadora de la palabra» (Luria, 1980, pág. 39).

Al designar un objeto la palabra no sólo establece una relación entre ella y el objeto, sino que separa la característica esencial de este objeto, *analizándolo*. Así, el carrete de hilo pasará a hacer ruido como un camión, porque los camiones hacen ruido.

Por otro lado, la palabra también *generaliza* el objeto introduciéndolo en una determinada categoría. Esta *función generalizadora* permite que

la palabra pase a ser un instrumento de abstracción y generalización, que son las dos operaciones más importantes de la consciencia. Esta generalización permite que el lenguaje tenga una validez social. Por esto, si un niño dice «esto era un camión. Y lo conducía por esta subida y casi no podía», el otro niño seguramente tomará parte en el juego emitiendo muchos «plof, plof», indicando la poca potencia del camión en la subida. El mero nombre de «camión» le permite identificar toda una serie de comportamientos como propios de aquella situación, gracias a esta función generalizadora de unos rasgos que antes se han analizado. Es debido a esta validez social que Vygotsky y Luria ven el lenguaje como un transmisor de la experiencia social, incluida en el análisis realizado mediante la palabra.

Estas funciones del lenguaje tienen una *utilización representativa*: ante un hecho determinado, observado por diversos sujetos, el análisis de esta experiencia en una verbalización no tiene por qué ser la misma en todos los sujetos. Pongamos un ejemplo: un niño se levanta, anda hasta la puerta y la abre. Estos movimientos son una realidad observada por todos los sujetos. La verbalización puede representar una parte determinada de esta realidad, no *toda* la realidad, en función de las necesidades de comunicación de la situación de enunciación en la cual se produce. Así, por ejemplo, un sujeto puede decir: «el niño se levanta», mientras que otro puede decir «el niño abre la puerta»; pero si el tercer observador es médico puede realizar un recuento de los músculos que se ponen en movimiento.

En algunos casos esta utilización representativa puede adoptar una variante *interpretativa*, cuando ya no se verbaliza sobre la realidad directamente observable, sino que se quiere interpretar los motivos que han conducido a aquella realidad. En el ejemplo anterior, pongamos por caso, podemos decir «el niño tiene calor», «el niño quiere salir para ir a merendar», etc. Esta utilización interpretativa es totalmente subjetiva, y es gracias a ella que el lenguaje puede crear mundos irreales, de fantasía, inexistentes pero equiparables al mundo real.

Esta teoría de Luria puede aplicarse al proceso de enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua, ya que este aprendizaje se puede planear poniendo de manifiesto esta capacidad para organizar la experiencia que tiene toda lengua, subrayando la cosmovisión implícita y contrastándola con la cosmovisión propia de la primera lengua así como de las otras conocidas. Aquello que en inglés se dice «idioms», o frases hechas, son un claro ejemplo de esta particular cosmovisión de la lengua. Por ejemplo, «*to make up one's face*» para denominar la acción de maquillarse, se puede explicar como una manera posible de interpretar la actividad de maquillarse. El verbo «*to make*» implica la acción de *hacer* como un determinado tipo de actividad. La partícula *up* puede tener el significa-

do de reforzar el verbo al cual acompaña, indicando su realización total, hasta los últimos extremos. Cuando alguien se maquilla se *vuelve a hacer completamente* la cara. De la acción de maquillarse, la expresión inglesa es una lectura posible, con una lógica y una justificación. Demuestra una especie de sentido del humor burlón que no está presente en la expresión castellana o catalana. Adoptando un enfoque contrastivo, la nueva lengua permite ilustrar la capacidad que toda lengua tiene para organizar la experiencia. A un inglés seguramente no le pasa por la cabeza «pensar en» la ironía de la expresión que acabamos de comentar porque no se le ocurre ninguna otra manera de decirlo. Es por contraste con la neutralidad o «aburrimiento» de nuestra expresión que nos sorprende el análisis del mismo hecho realizado a través de la lengua inglesa.

Esta ordenación de la experiencia se pone de manifiesto incluso en cuestiones gramaticales. Nosotros estamos acostumbrados a decir que *tenemos X años* al hablar de la edad. Y a los alumnos les sorprende siempre que en inglés se utilice el verbo *to be*. Pero esta elección de la lengua inglesa es explicable y justificable: el significado del verbo *tener* en catalán (y también en castellano), va desde indicar aquel estado fácilmente modificable (como *tener* un coche), hasta aquél cuya modificación no depende de nuestra voluntad (como *tener* el pelo blanco). En este segundo caso el verbo *tener* funciona con el mismo tipo de significado que el verbo *to be* inglés. Es posible, por tanto, trazar un paralelismo entre cómo el catalán satisface la necesidad de comunicación y cómo lo hace el inglés. Si bien todos los alumnos conocen esta utilización del verbo *tener* «a la inglesa», en un primer momento no se percatan de su similitud con la propia lengua, y será necesario un proceso de reflexión antes de que tomen consciencia de que aquello que parece *diferente*, en realidad no lo es tanto.

b.2) *El lenguaje como medio de regulación intrapersonal*. El lenguaje no sólo es un medio para ordenar el mundo exterior y permitir la relación interpersonal, sino que también permite la regulación intrapersonal. Este lenguaje que permite la regulación intrapersonal se manifiesta en el lenguaje egocéntrico. Básicamente son dos autores quienes hablan de este tipo de lenguaje: Piaget y Vygotsky. Si bien utilizan la misma expresión, *lenguaje egocéntrico*, el contenido que le dan no es el mismo.

Para Piaget el niño comienza teniendo un *pensamiento autístico*, no verbal, que dará lugar al *lenguaje egocéntrico*. Con el tiempo este tipo de lenguaje dará paso al *lenguaje socializado* y al *pensamiento lógico*. Es importante subrayar el hecho de que para Piaget el lenguaje egocéntrico no cumple ninguna función útil en el comportamiento del niño.

Para Vygotsky, en cambio, el lenguaje es, en un principio, *social*. Su función primaria es la *comunicación*, el contacto social. En una etapa pos-

terior, este lenguaje social tendrá dos funciones: al lado del *lenguaje comunicativo* (el que Piaget llamaba *socializado*), aparece el *lenguaje egocéntrico*. La diferencia entre ambos tipos es la función que tienen: mientras el lenguaje comunicativo tiene una función de *regulación interpersonal* (es el tipo de lenguaje descrito en el apartado b.1), el lenguaje egocéntrico tiene una función de *regulación intrapersonal*. Ambos lenguajes son verbalizados, pero su sintaxis es diferente. El lenguaje comunicativo, con una función de regulación interpersonal, a fin que esta regulación sea posible, debe presentar una sintaxis desplegada, completa. El aprendizaje de la primera lengua supone el desarrollo de esta capacidad de comunicar una idea con una sintaxis cerrada. El niño pequeño comienza indicando con un gesto qué es lo que quiere, luego añade unos sonidos que reclaman atención y, lentamente, va pasando de una capacidad de comunicación «telegráfica» a una expresión completa de su deseo.

En cambio el lenguaje egocéntrico, como que no tiene una finalidad comunicativa sino de regulación intrapersonal, presenta una sintaxis plegada, incompleta, a menudo poco clara para un posible receptor. Con el tiempo este lenguaje egocéntrico dará lugar al *lenguaje interior*, no verbalizado y ya máximo exponente de lenguaje con una función de regulación intrapersonal.

Nos encontramos con la situación de que los dos autores utilizan la misma expresión, *lenguaje egocéntrico*, pero con un significado diferente. Las características de este concepto en Piaget serían: el niño habla para sí mismo, no tiene en cuenta las expectativas del interlocutor, no intenta comunicar nada, no espera respuesta alguna y, a menudo, tanto le da si lo escuchan o no. Este tipo de lenguaje no cumple ninguna función *útil* en el comportamiento del niño y, sencillamente, se atrofia cuando se acerca a la edad escolar.

Para Vygotsky, si bien el lenguaje egocéntrico no tienen ninguna finalidad comunicativa, sino de regulación intrapsíquica, tiene una gran importancia a nivel evolutivo en el proceso de interiorización del lenguaje. El esquema que presenta es el siguiente:



La diferencia entre el lenguaje egocéntrico y el interior radica en la verbalización del primero y la no verbalización del segundo, con un mayor plegamiento de la sintaxis. La diferencia entre el lenguaje egocéntrico y el comunicativo está en la finalidad de regulación intrapsíquica del primero y la finalidad de la regulación interpsíquica del segundo. Esta regulación intrapsíquica comienza como una herramienta de ayuda ante una dificultad. Parece como si al verbalizar se «pusiese orden» en una experiencia «desordenada» y, por tanto, «incomprensible» por «inanali-

zable». Más adelante tendrá una función de planificación de la acción *fu-tura*. Encontraríamos gran cantidad de ejemplos de esta finalidad plani-ficadora y exploradora si observamos un niño pequeño que juega solo con piezas de construcción: «Ahora pondre ésta aquí y esto será la torre del castillo; y después aquélla hará de barrera para los caballos». Lenta-mente, este discurso dicho sin ninguna finalidad comunicativa se irá «si-lenciando», *interiorizando*. Piaget no tiene en cuenta esta doble función del lenguaje egocéntrico, primero como un elemento que permite actuar estableciendo un orden en el mundo a través del lenguaje y, después, re-trayéndose y regulando el pensamiento.

Más adelante veremos cómo este lenguaje egocéntrico, que según Vygotsky aparece también en los adultos ante una situación que se les presenta como conflictiva, nos permite justificar un planteamiento de aprendizaje en grupos cooperativos homogéneos. El aprendizaje de una nueva lengua plantea una situación que, sin lugar a dudas, es conflictiva. El hecho de que este lenguaje sea verbalizado permitirá valorar las ver-balizaciones en tanto que indicadores del nivel estructural del alumno, pudiendo dar lugar a correcciones de contenido. Por ahora, sin embar-go, nos interesa señalar exclusivamente el hecho de que el aprendizaje de una nueva lengua actúa sobre la capacidad de organizar la experiencia tanto a nivel social (en su función de regulación interpersonal) como a nivel individual (en su función de regulación intrapersonal).

c) *La sensibilidad para llevar a término intercambios transactivos*. Pa-ra que el aprendizaje de una nueva lengua sea realmente válido tiene que ser *funcional*. Es decir, aquello que se ha aprendido en una situación prác-tica determinada debe poderse aplicar a una nueva situación práctica. Como dice Bruner (1983, pág. 127), la única manera de poder aprender a utilizar el lenguaje es *utilizándolo* en situaciones comunicativas.

Con un enfoque comunicativo todo aquello que se presenta al alum-no en una situación práctica, en un contexto determinado, después de-berá de ser utilizado por él en contextos y situaciones diferentes. Esta operación implica que es capaz de llevar a término intercambios transac-tivos. Y es en el proceso de llevar a término estas operaciones, en el paso de creación de nuevas situaciones concretas para utilizar una abstracción realizada previamente, es en este proceso que se van creando los *concep-tos*. Ach (1921), a raíz de sus investigaciones, afirma que un concepto surge y toma forma a lo largo de una operación compleja que tiende a la solución de un problema. Y que la mera memorización de palabras y su conexión con objetos no conduce por sí misma a la formación de con-ceptos. Para que el proceso se ponga en marcha debe surgir un problema que no se pueda resolver más que a través de la formación de nuevos conceptos.

También esta teoría de la formación de conceptos es de gran impor-

rancia explicativa del proceso de aprendizaje de una nueva lengua y nos permitirá más adelante justificar nuestra opción de trabajo en grupos cooperativos homogéneos.

Es evidente que la palabra *no es* el concepto, sino que al principio juega un papel de *medio* para formar el concepto. Y más tarde se transforma en su símbolo. En esta búsqueda de funcionalidad de los elementos y de sus relaciones en la nueva lengua, las categorías que se van utilizando van haciendo que lleguen a alcanzar el estadio de conceptos. El alumno va evolucionando en el aprendizaje a medida que va siendo capaz de llevar a término estos intercambios transactivos, cuando no se queda ya con el nuevo elemento en una única situación práctica, sino cuando es capaz de encontrarle nuevas aplicaciones concretas. De esta manera, mediante las operaciones que debe realizar para llevar a término esta tarea, va alcanzando el estadio de conceptos.

d) *La abstractividad en la formación de reglas.* Bruner (1983) nos recuerda que las facultades cognitivas de los niños son de carácter abstracto:

«El mundo perceptivo del niño no es un desconcierto zumbador y cegador, sino que más bien está ordenado y organizado por lo que parecen ser reglas muy abstractas» (Bruner, 1983, pág. 32).

Si bien el lenguaje no es el primer ejemplo de realización de una regla abstracta (pensemos que los objetos que han sido explorados por el niño sólo por el tacto es capaz luego de reconocerlos sólo por la visión, lo cual implica un determinado nivel de abstracción de unos rasgos y la posterior «traducción» del código táctil al visual), el lenguaje le servirá más adelante para especificar y ampliar aquellas distinciones que ya tiene sobre el mundo.

Cuando en una clase queremos que nuestros alumnos aprendan una lengua, sea cual sea el enfoque adoptado, las reglas gramaticales se deben aprender. Nuestra propuesta es que este aprendizaje sea planteado como un aprendizaje *consciente*, no limitarnos a *suponer* que se producirá. Esta propuesta no es demasiado original pero creemos que es necesario matizarla un poco a fin de que sea entendida correctamente.

En un enfoque conductista, como la intención es reproducir el proceso de aprendizaje de la primera lengua, el alumno no recibe ninguna información en relación con las reglas gramaticales, o reglas «combinatorias» que permiten una formulación correcta y la valoración de si una formulación determinada lo es o no. Se supone que las irá captando intuitivamente en el transcurso de la práctica. O sea, el *método directo* opera de la práctica a la teoría. El problema, sin embargo, es que en ningún

momento hay el objetivo claro y especificado de verificar si se ha producido la comprensión (y por tanto la interiorización) de las reglas que justifican un determinado procedimiento. Y esto hace que, a menudo, el alumno sienta una gran inseguridad respecto a su propia capacidad en la nueva lengua.

Por otro lado, en el caso de la aplicación de un *método gramatical*, será el profesor quien enuncie una regla y plantee una serie de casos prácticos en los cuales dicha regla sea directamente aplicable, más un conjunto de excepciones. En este caso el aprendizaje es consciente, pero una cosa es resolver problemas puntuales (saber pasar una frase de singular a plural) y la otra, muy diferente, hacerlo en una situación comunicativa real. La correcta utilización de unas reglas en la que podríamos calificar de «situación de laboratorio» no implica necesariamente una capacidad comunicativa satisfactoria ni tan solo por lo que hace a los aspectos estudiados. A menudo se crea una sensación de *irrealidad*, como si lo que sucediese en clase no tuviese nada a ver con la gente que está allí.

Hay otro enfoque posible, que intenta aprovechar al máximo esta capacidad mental originaria descrita por Bruner, convirtiendo el aprendizaje de la nueva lengua en una prolongación del aprendizaje de la primera: conseguir que el alumno abstraiga unas reglas que vayan estrechamente ligadas al significado, significado que es común a las diferentes lenguas ya que hace referencia a la satisfacción de unas necesidades de comunicación. No se trata ya de reglas frías, sino que sabrá situarlas en un contexto más amplio, integrándolas en aquellas otras reglas abstractas que rigen el conocimiento de su primera lengua.

2.4. *Por un aprendizaje significativo*

Todo lo que hemos dicho hasta ahora se podría resumir en una frase: *el aprendizaje de una lengua debe ser un aprendizaje significativo*. Más adelante, al definir las bases psicopedagógicas del aprendizaje del inglés según nuestro punto de vista, trataremos en profundidad este tema. Sin embargo ahora, cuando queremos dar una justificación de la inclusión del inglés en el programa de BUP, no podemos dejar de hacer alguna referencia al respecto.

Nuestra experiencia nos había demostrado que los alumnos aprendían mejor —retenían durante más tiempo lo aprendido y les resultaba menos difícil aprender— si era posible incluir aquel nuevo elemento de conocimiento en el esquema cognitivo ya existente. De esta manera tomaban consciencia de ciertos aspectos que en caso contrario seguramente no habrían captado. No sólo esto, sino que en el momento en que se producía un olvido total o parcial, era posible hacer una referencia a aque-

llos conocimientos anteriores y esto era suficiente para que los recordasen: todo lo que iban aprendiendo se enmarcaba en un contexto mucho más amplio, tenía unas connotaciones que facilitaban su incorporación en la estructura cognitiva. Así, por ejemplo, cuando en una frase negativa con un verbo de actividad faltaba el verbo gramatical *to do*, era suficiente una insinuación como «¿Recuerdas la cara de Johnny?» por parte del profesor para que el alumno se autocorrigiese (en el capítulo III explicamos la razón de esta reacción).

Teníamos que ser capaces de explicar aquel fenómeno, ver si era teorizable y sistematizable y, por tanto, capaz de ser utilizado en otras situaciones de enseñanza-aprendizaje. A lo largo de nuestras lecturas conocimos las teorías de Ausubel a través de Novak (1982), su teoría sobre los organizadores previos, los conceptos inclusores... Nuestra sensación de que una enseñanza del inglés como la que procurábamos a los alumnos favorecía el aprendizaje pudo tener un nombre era un *aprendizaje significativo*. Y la sospecha de que el aprendizaje del inglés *sí* podía tener un valor para mejorar la estructura cognitiva del alumno encontró un marco en el cual encajar: el aprendizaje significativo «crea hábito». A fin de cuentas, permite justificar los nuevos elementos que se quieren incluir a partir de una serie de conceptos, ideas y nociones que ya se consideran «normales». Una vez que el alumno experimenta la posibilidad de *aprender significativamente*, esta experiencia se vuelve una especie de necesidad, entre otras razones porque los alumnos tienen la sensación de que entienden de qué va la historia.

En nuestra experiencia lo hemos vivido cada año: las preguntas que hacen los alumnos experimentan una modificación *cualitativa* muy interesante. Al principio piden la *repetición* de las cuestiones poco claras, y por regla general quieren que las palabras utilizadas por el profesor no se modifiquen. Esta demanda correspondería a un hábito de *aprendizaje memorístico* (ver capítulo IV), a un querer retener literalmente aquello que el profesor ha dicho (cabe la sospecha de que no lo entienden y, por tanto, se sienten incapaces de procesar la información de otra manera, con otras palabras). Sin embargo, con el tiempo las intervenciones van cambiando y se modifican cualitativamente: ya no piden la repetición, sino que esperan nuevas relaciones, de hecho ellos mismos las sugieren. Tratan de encontrar un *significado* a los concepto nuevos, situaciones prácticas en las cuales su utilización fuese posible, definiciones alternativas. Al verbalizarse, este significado se debe basar en conceptos anteriores. El aprendizaje se vuelve significativo y a los alumnos se les abre la posibilidad de utilizar elementos que ya poseen para tener éxito en su aprendizaje. El nivel de participación de los alumnos es más elevado y cualitativamente diferente.

Se podría considerar que el aprendizaje *significativo* del inglés justifi-

ca ya por sí solo su incorporación en la programación del BUP, porque supone una nueva posibilidad de mejorar la estructura cognitiva del alumno. Y no somos los únicos en creer en esta posible justificación: Novak (1982) también lo plantea, con las siguientes palabras:

«... el ayudar a los estudiantes a establecer una disposición hacia el aprendizaje significativo puede influir considerablemente en el modo en que se internaliza la información en la estructura cognitiva. Esta orientación debería ser una de las funciones principales del profesor y sobre ella debería llamarse la atención en la formación del profesorado» (Novak 1982, pág. 78).

Quizás justificar la presencia del inglés en el BUP simplemente por este hecho sea excesivo. No cabe duda de que el sentimiento de *necesidad* de su aprendizaje impuesto por la sociedad es la razón que más justifica su inclusión en la programación. Ahora bien, lo que querríamos demostrar a lo largo de nuestro trabajo es que se puede favorecer el aprendizaje del inglés de una forma tal que, además de facilitar que los alumnos dispongan de una herramienta esencial, su esfuerzo les pueda servir también para conseguir una mejor estructuración del fenómeno que conocemos bajo el nombre de *lenguaje*.

II. EL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN EL BUP

En el capítulo anterior hemos intentado explicar en qué sentidos el aprendizaje de una nueva lengua puede favorecer la maduración de los alumnos a nivel de BUP. Cuando esta lengua añadida es el inglés vemos que, por un lado, es ampliamente aceptada su importancia como *lingua franca* y que se ha convertido en una herramienta casi imprescindible para una multiplicidad de actividades. Por otro lado, con un *enfoque contrastivo* el inglés, como cualquier otra lengua, pone de manifiesto toda una serie de peculiaridades no sólo de la lengua añadida, sino también de la primera lengua de los alumnos. Además, con un *aprendizaje significativo* se consigue una importante aportación a la creación de una estructura sólida al enlazar los nuevos conceptos con los antiguos, lo cual permitirá que, en el futuro, el alumno asimile otros nuevos con más posibilidad de éxito.

Además del *efecto* que el aprendizaje de una nueva lengua puede producir en la estructura cognitiva del alumno, afectando también el conocimiento de su primera lengua, en este caso concreto nos encontramos con que en la actualidad el inglés es la lengua *socialmente* preferida en el momento de optar por una «lengua extranjera».

Ahora bien, ambas cosas funcionan si el inglés se enseña / aprende de una determinada manera. Serán las necesidades que marque esta sociedad las que impondrán la aparición de nuevos métodos de enseñanza / aprendizaje. A continuación haremos un breve recorrido histórico por los diversos enfoques aparecidos a lo largo del tiempo.

1. LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A LO LARGO DE LA HISTORIA

De igual manera como una lengua surge de la interacción social, la necesidad de aprendizaje de nuevas lenguas también responde a una necesidad sentida socialmente. La nueva lengua viene a satisfacer unas necesidades de comunicación sentidas en un momento histórico determinado y, por tanto, la metodología de enseñanza adoptada en cada momento se debe acomodar a la satisfacción de aquellas necesidades de comunicación concretas, sentidas en aquella situación concreta. Esto nos permite extraer dos conclusiones importantísimas: En primer lugar, no hay ningún *método ideal*; en segundo lugar, cada situación, con sus necesidades y objetivos, exige la adopción de un método determinado.

Estas dos observaciones se ven claramente validadas si hacemos un breve recorrido histórico por las corrientes metodológicas que se han sucedido a lo largo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

A finales de siglo XVI, con la llegada de los hugonotes a Inglaterra, se comienza a sistematizar la enseñanza del inglés. Aquellos franceses tenían la necesidad de aprender inglés para poderse espabilar en el nuevo país. Las necesidades que debían satisfacer mediante la nueva lengua eran de orden práctico, no intelectual, ya que muchos de ellos eran comerciantes. Si bien el francés funcionaba en aquella época bastante como *lingua franca*, esto no impidió que el aprendizaje del inglés comenzase a surgir con fuerza. Howatt (1984) analiza este fenómeno con no poco sentido del humor:

«Perhaps they found the French of their English countreparts difficult to understand at times and so decided to learn English themselves. More likely, however, they recognized the old truth that even a smattering of your client's mother tongue works wonders in business. It also helps to safeguard against sharp practice» (Howatt, 1984, pág. 6).

La realidad, las necesidades de orden práctico, se imponían. El comercio y el deseo de éxito impulsaban al aprendizaje de la nueva lengua. Necesitaban conocer principalmente una serie de frases que se repetían una y otra vez en sus relaciones comerciales, de manera que no resulta extraño que surgiesen unos textos en forma de manual doble francés-inglés, con conversaciones típicas en diferentes situaciones de la vida diaria. Como el objetivo era eminentemente práctico, en los manuales no aparecía información de tipo lingüístico de ninguna de ambas lenguas. Sencillamente, una conversación aparecía en francés y, a su lado, en inglés. Se suponía que los alumnos debían memorizar aquellos diálogos,

que después les servirían para moverse en una situación equivalente dentro de la vida práctica. En cierta manera, estos manuales dobles podrían ser considerados como una especie de «antecesores» de los libros de texto situacionales.

A partir de 1560, con el problema suscitado por la Reforma, muchos extranjeros llegaron a Inglaterra, en aquellos momentos bajo el reinado de Elisabet I. Alguno de estos emigrados eran profesores y se establecieron en calidad de profesores de lenguas en Londres y en otras ciudades importantes. Muchos de ellos eran nativos de las lenguas que enseñaban pero, contrariamente a lo que ocurriría en el siglo XX, no adoptaron un enfoque metodológico monolingüe, sino que siguieron con el método bilingüe tradicional de los manuales anteriores.

Parece comprensible que los hombres necesitasen aprender inglés, no tanto en profundidad, pero sí al menos para poderse mover en el ámbito de su trabajo; por lo que hace a las mujeres, que acostumbraban a quedarse en casa, no parecía que fuesen a necesitar tanto su conocimiento. En cambio, como dice Howatt:

«the ability to speak English would have been more essential for them than for men. Not only were there all the obvious situations such as shopping and getting about the city, but there were social needs as well. Local grassroot hostility to foreigners could break out at any time. With both the most powerful nations of Europe, France and Spain, ranged against them, the English were suspicious and "jumpy". Rumours of foreign spies, Catholic agents, and conspiracies of every kind were flying about and small incidents frequently flared into ugly scenes in the overcrowded street. The women and the elderly in particular would have been exposed to insults, if not outright physical danger, and a knowledge of everyday English was some protection against mindless scare-mongering» (Howatt, 1984, pág. 14).

La necesidad de resolver unas situaciones prácticas cotidianas para evitar males mayores hacía que también las mujeres procurasen aprender inglés. Debido a las características de estas necesidades comunicativas, J. Belot escribió un libro, *Familiar Dialogues*, que trataba de las conversaciones más tópicas que se desarrollaban en el seno de una familia.

Pero en las escuelas las lenguas que se enseñaban eran básicamente el latín y, en menor grado, el griego. La metodología seguida en la enseñanza de estas dos lenguas en las escuelas, donde los intereses no eran ya de orden práctico (ni el latín ni el griego estaban destinados a satisfacer determinadas necesidades de comunicación en la vida diaria), sino

intelectual, influyó fuertemente en la metodología seguida en la enseñanza de las lenguas modernas. Así surgieron dos tendencias: mientras Asham (1570) operaba con la *traducción doble*, pretendiendo enseñar la gramática de una manera inductiva (con este enfoque el alumno también tomaba consciencia de las particularidades de la propia lengua, ya que los aspectos contrastivos aparecían con claridad), J. Webbe (1620) prescindía totalmente del estudio de la gramática. Este contraste se repetirá a finales del siglo XIX entre Henry Sweet, que sigue la tendencia de Asham, y los seguidores de Webbe, los profesores del Método Directo, según los cuales, a través del ejercicio de la habilidad de comunicación, se quiera o no, se llegará a un conocimiento de la gramática. Es decir, la gramática se aprenderá no como un objetivo prioritario, sino a través del uso de la lengua. Después de la Restauración de 1660 se siguieron utilizando diálogos como base para la enseñanza, pero unos diálogos no ya propios de situaciones que podríamos calificar de «populares», sino «de alta sociedad», rebuscadas y complicadas. En 1685 Guy Miège publicó la obra titulada *Nouvelle Méthode*, que fue traducida al inglés bajo el nombre de *The English Grammar* en 1688. En ella desaconsejaba el aprendizaje de una lengua sin reglas gramaticales en base al siguiente razonamiento:

«(it is) properly building in the Air. For whatever progress one makes that Way, unless he sticks constantly to it, the Language steals away from him; and, like a Building without Foundation, it falls insensibly» (Howatt, 1984, pág. 57).

De todos modos, parecía no tomarse demasiado en serio sus propias palabras, ya que al mismo tiempo aconsejaba comenzar por hacer aprender textos de memoria, llegando a las reglas gramaticales más tarde, cuando ya no pareciesen extrañas sino

«very plain, easy and delectable» (Howatt, 1984, pág. 57)

Al igual que otros profesores no nativos, era sensible a las particularidades distintivas del inglés, como en el caso del *Continuous Aspect*, por ejemplo, y que los nativos solían pasar por alto.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera fue menos activo en Gran Bretaña en el siglo XVIII que en el siglo XVII, ya que no llegaron al país nuevos contingentes importantes de emigrantes hasta después de la Revolución Francesa, en 1790. Por aquella época aumentó la importancia de la enseñanza del inglés en las escuelas, en lugar del latín, lo cual supuso una mayor demanda de gramáticas para los nativos. En cambio, por aquella misma época creció considerablemente la importancia

del inglés como lengua extranjera fuera del país, comenzando por los países vecinos y extendiéndose hasta Rusia, sobre todo hacia finales del siglo XVIII.

A lo largo del siglo XVIII en Gran Bretaña se pretende fijar la lengua. Se divide su estudio en cuatro partes: ortografía, etimología, sintaxis y prosodia. Debemos remarcar que ninguna de estas partes hacía referencia al habla. Este hecho tenía una justificación, ya que

«Their primary purpose was to establish a standard for the teaching of literacy, and, as such, it was inevitable that they should be concerned with “correct” English and, even more problematically, “good” English. They were, in other words, normative in intention and didactic in purpose» (Howatt, 1984 pág. 77).

La necesidad de *fijar* la lengua, de saber qué era lo que se debía considerar «correcto» y qué «incorrecto», les obligaba a tener más en cuenta los aspectos normativos que no los aspectos de lengua viva. No es que no fuesen conscientes de que aplicar las categorías latinas a una lengua que no tenía flexiones era, en cierto modo, un absurdo. Pero como que se quería conseguir una normativización que permitiese tomar decisiones de «correcto / incorrecto» por encima de los usos de los diferentes grandes escritores, que no siempre se ponían de acuerdo (ni tan solo consigo mismos, ya que una misma construcción podía aparecer escrita de diversas maneras a lo largo de pocas páginas), adoptaron las categorías propias del análisis del latín. Pensemos que la noción de la descripción de la lengua de manera objetiva y científica no surge hasta el siglo XIX con el desarrollo de los estudios filológicos. Lo que nosotros ahora y desde nuestra perspectiva consideramos «errores» (el olvido del habla, la imposición de normas «correctas», etc.) eran vistas por ellos como aspectos positivos, como una manera de *fijar* la lengua.

A grandes rasgos, en el siglo XIX hubo un claro predominio de lo que se conoce como el *grammar-translation method*, que fue desplazado a finales de siglo por el enfoque directo. Este *grammar-translation method* fue concebido y desarrollado para las escuelas secundarias. Comenzó en Prusia a finales del siglo XVIII, no tanto porque quisiesen enseñar la lengua a través del estudio de la gramática y la traducción, sino porque el interés básico del aprendizaje de las lenguas era conseguir *leer* en las lenguas extranjeras. Quienes las aprendían era gente altamente instruida que conocía bien la gramática clásica. Al trasladar el aprendizaje de las lenguas a las escuelas surgió el método *grammar-translation* en un intento de adaptar aquellas tradiciones a las circunstancias y exigencias de las escuelas. Por esta razón se mantenía el marco básico de la gramática y la traducción,

ya que eran familiares tanto a los profesores como a los alumnos por razón de sus estudios clásicos. La finalidad básica de este enfoque era facilitar el aprendizaje a los alumnos. En la segunda mitad del siglo XIX en Inglaterra se estableció un sistema de exámenes públicos que estaban controlados por las universidades. Como dice Howatt,

«The “washback effect” of these examinations had the inevitable result of determining both the content of the language teaching syllabus and the methodological principles of the teachers responsible for preparing children to take them. Though public examinations did not create the grammar-translation method, they fixed its priorities.» (Howatt, 1984, pág. 133).

Hasta aquel momento en las escuelas no había demasiada unidad en relación con los contenidos, con los currícula. Una manera de poner orden eran unas regulaciones que venían dadas de más arriba, del nivel universitario. En las universidades se demostró que las chicas eran mejores en el estudio de las lenguas vivas que los chicos, que destacaban más en las lenguas clásicas y los aspectos más lingüísticos del estudio del inglés. Estas circunstancias hicieron que, por miedo a parecer la *opción fácil*, los profesores de lenguas modernas de las universidades y los escritores de libros de texto imitasen los métodos utilizados por los clásicos. De esta manera, el estudio del francés tenía que resultar tan *exigente* como el del latín, y el del alemán, por ejemplo, tan *intelectualmente disciplinado* como el griego. Los libros de texto tenían que ser completos y rigurosos. El lenguaje hablado, mucho más flexible y permisivo, era considerado irrelevante.

Pero con el tiempo, a causa del enorme desarrollo de los medios de comunicación, aumentó la necesidad de libros de frases hechas especialmente dedicadas a los viajeros (como aquellos libritos que todavía circulan de «Cómo aprender inglés en diez días», o una cosa parecida). Para satisfacer este tipo de necesidades, entre el 1880 y el 1890 comenzaron a aparecer las primeras escuelas *Berlitz*.

Por otro lado, la industrialización de la segunda mitad del siglo XIX originó una nueva clase de estudiante de lenguas extranjeras, unos estudiantes que no seguían un curso regular en una «grammar school» y que, por tanto, no tenían ningún interés en hacer el esfuerzo de aprender una lengua extranjera según el método tradicional, tal como marcaban las universidades. Mientras que este método suponía para los alumnos una manera de incorporar el nuevo conocimiento (la nueva lengua) a unos hábitos de estudio ya existentes que venían condicionados por el tipo de aprendizaje de las «grammar school», para este otro tipo de estudiante hacer un esfuerzo semejante no habría tenido ningún sentido. Así comenzaron

a surgir (o, mejor, *re-surgir*) los métodos directos, que no exigían ningún conocimiento previo de gramática.

Este planteamiento no nos resulta demasiado ajeno: en la actualidad en las escuelas de lenguas extranjeras se continúa utilizando un sistema parecido, y los alumnos que tienen unos determinados hábitos de estudio (por ejemplo profesores o estudiantes universitarios) a menudo se lamentan de la falta de explicaciones gramaticales, que en su caso particular aligeraría el esfuerzo memorístico y les facilitaría enormemente el aprendizaje. En cambio, para el hombre de negocios o para la secretaria, que han perdido el hábito de un estudio sistemático y que seguramente han olvidado las categorías gramaticales que aparecen en una explicación de aquel estilo, este sistema resulta mucho más conveniente.

A menudo se ha criticado el método *grammar-translation* por el hecho de presentar una serie de frases absurdas para ilustrar unos puntos gramaticales. Ahora bien, lo cierto es que las frases utilizadas en un *drilling* (o ejercicio de substitución, la finalidad del cual es que el alumno llegue a tener una cierta seguridad y soltura en el uso de una estructura determinada), no son tampoco menos absurdas. La diferencia se centra no en el absurdo de la frase, sino en el objetivo que persigue el curso y en el planteamiento de cómo se puede aprender una lengua. Mientras que el primer método postula que un curso de enseñanza de lenguas se puede basar en una secuencia de categorías lingüísticas, el segundo afirma que estas categorías se pueden ejemplificar en frases-muestra, para someterlas posteriormente a una práctica intensa. Mientras el primero considera que lo verdaderamente importante es el análisis de las lenguas en unas estructuras y categorías gramaticales, a fin de que el resultado sea un aprendizaje «ordenado», en el segundo se da prioridad al conocimiento de la lengua como una herramienta de comunicación de acuerdo con unos módulos previamente establecidos.

A finales del siglo XIX se produjo el *Movimiento de Reforma*, que supuso un importantísimo trabajo de cooperación interdisciplinar entre fonetistas y profesores. Era la primera vez que esto sucedía y los resultados permitieron encontrar una salida a aquello que parecía un pez que se muerde la cola, el eterno retorno al comienzo. Esta interdisciplinariedad no fue buscada desde fuera sino que dio la casualidad de que tres de los cuatro fonetistas más importantes de la época (Viëtor en Alemania, Passey en Francia y Jespersen en Dinamarca) habían comenzado sus trabajos como maestros de escuela. Henry Sweet, el cuarto del grupo, fue un erudito desde el inicio. Los fonetistas conocían la realidad de las aulas, pero al mismo tiempo tenían unos conocimientos profundos de la fonética. Contrariamente a lo que ocurre con frecuencia con los cambios educativos, el *Movimiento de Reforma* comenzó de manera súbita, con la publicación del artículo de Viëtor *Der Sprachunterricht muß umkehren!* «¡La

enseñanza de las lenguas debe transformarse!». Se trata de un artículo poco conocido, en parte porque no está traducido al inglés. Por esta razón Howatt (1984) añade un apéndice en su libro, en el cual traduce este artículo al inglés. No nos vamos a extender en el comentario de dicho artículo, pero sí que pondremos un ejemplo que, creemos, ilustra claramente la importancia que tiene en el curso de las investigaciones el hecho de haber sido maestro.

En su artículo Viëtor dice:

«Ask any class of schoolchildren what a word consists of. You will either get no answer at all —in the long run that might be the best answer— or you will get the answer “letters”. Suppose you were to give an example, *schwartz*, for instance. The child will stick to this original view and tell you that *schwartz* consists of *s, c, h, w, a, r, t, z*. He has no idea that this is a matter of orthographical convention that has nothing to do with the language as such. Possibly the teacher has explained the distinctions between letters and spoken sounds. In that case, ask the child about the sounds, and back will come the answer: */s/c/h/w/a/r/t/z/*. He will not know that the three letters *s, c, h* stand for a single sound, or that the letter *z* stands for two sounds. Nor will the teacher either, though both will know that sometimes the pronunciations is “like this” and sometimes “like that”. (...) Practice follows theory.» (cf. Howatt, 1984, pág. 169-170)

Viëtor partía de su conocimiento profundo de lo que pasaba en el aula, entendía cuál era la problemática real, y en su análisis partía precisamente de esta realidad. No era el típico erudito, del cual a menudo desconfían quienes se dedican a la enseñanza de los niños, sino que era uno de ellos, conocía los problemas reales y ofrecía una posible solución. Quizás este «partir de la realidad» permite entender la gran resonancia que tuvo este movimiento. El hecho de presentarse no como el «gran descubrimiento», sino como una posible vía para resolver unos problemas que surgían en la práctica diaria. Y también explica que una vez aceptada la necesidad de poner remedio a aquella situación, hombres como Sweet, que representaba de una manera clara el mundo intelectual fuera del aula, también fuese escuchado. Una vez sentida la necesidad de encontrar vías alternativas nadie duda de la autoridad intelectual de aquellas personas que se dedican de una manera intensa a estudiar aquellos temas.

El *Movimiento de Reforma* se basaba en tres principios fundamentales. Por un lado aceptaba la primacía del *habla* por encima de la norma

gramatical; consideraba el *texto* como el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en lugar de la frase, y daba prioridad absoluta a una *metodología oral en el aula*. Si bien seguía aceptando en parte las directrices del enfoque directo, en cambio incorporaba un conocimiento *científico* de las lenguas. Surge la filología comparativa e histórica y, con el tiempo, la aportación decisiva de los resultados obtenidos en las investigaciones sobre la fisiología del habla dio lugar a la elaboración del alfabeto fonético internacional. Si bien aceptaba una metadología oral en el aula, Sweet pondría los cimientos de lo que se ha acabado por denominar *lingüística aplicada*: se oponía al «método natural» con el razonamiento de que éste sitúa al adulto en la situación de un niño pequeño y, al mismo tiempo, no le permite utilizar las ventajas propias de su nivel estructural mental y del poder de análisis y generalización que ya posee.

Durante la primera mitad del siglo actual la enseñanza del inglés como lengua extranjera surgió como una profesión autónoma. Por otro lado, con la expansión del Imperio Británico, y más tarde con la aparición de la Commonwealth, surgió el fenómeno del inglés como *segunda lengua*. Sólo más tarde aparecería esta especialidad dentro de la propia Gran Bretaña, con la llegada al país de nativos de otros países que habían quedado integrados en el Imperio. El trato que le dieron fue el resultado de la fusión de dos tradiciones reformistas del siglo anterior: por un lado, el enfoque de la lingüística aplicada del *Movimiento de Reforma* y, por el otro, la metodología monolingüe del *método directo*. Hacia los años 50 se comenzó a diferenciar entre la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) y el inglés como segunda lengua (ESL). El elemento común era, y sigue siendo, el enfoque monolingüe.

Lo que parece el eterno problema, la eterna lucha entre aprendizaje estructural versus aprendizaje práctico, no ha terminado. Pensamos en los métodos (o, quizás mejor, en los libros de texto) con un enfoque situacional, en los cuales se trata de predecir las situaciones comunicativas en las que se encontrarán los alumnos y, a continuación, darles el lenguaje mínimo para que puedan desenvolverse en ellas. Pero no podemos olvidar la gramática generativa de Chomsky, que parece retomar aquel intento de ordenación científica del conocimiento de una lengua, que en algunos casos puede llegar a «crear» frases comunicativamente impensables, de modo que estructuralmente fuesen correctas pero semánticamente absurdas.

En la actualidad la situación es poco clara. Por un lado, en el mercado hay gran cantidad de métodos con un predominio todavía grande de ejercicios que recuerdan el *grammar-translation method*: ejercicios descontextualizados, la razón de ser de los cuales es la práctica de una determinada estructura. Por otro lado, hay una enorme cantidad de textos que reproducen el más puro *método directo*: «drillings» para que, a fuerza de

insistir, se cree el hábito de dar una determinada respuesta ante un determinado estímulo. Hay todavía libros *situacionales*, que quizás sean los que hayan quedado más descolgados. Finalmente, textos con un enfoque *comunicativo*, basados en la idea de que hay unas necesidades de comunicación que son comunes a los hombres y que en cada lengua encuentran una expresión determinada. Si bien nos consideramos partidarios de este último enfoque (quizás porque es el último y, por tanto, pretende resolver las insuficiencias evidentes en los anteriores), la verdad es que somos conscientes de sus deficiencias e incoherencias con aquello que en principio postula. Es para intentar resolver estas deficiencias, que se nos ponían de manifiesto diariamente en nuestras clases, que decidimos emprender este trabajo.

Con este breve recorrido histórico se nos pone claramente de manifiesto aquello que decíamos al comienzo de este apartado: no existe el *método ideal*, sino que todos los métodos surgen para resolver una situación práctica concreta, en un momento histórico concreto que manifiesta unas necesidades concretas. Será «bueno» aquel método que sea capaz de resolver aquellas necesidades concretas, y dejará de ser «bueno» y pasará a ser «malo» cuando las necesidades cambien como consecuencia de las transformaciones de la comunidad en la cual se ponen de manifiesto.

2. EL INGLÉS EN EL AULA

Antes de comenzar querríamos subrayar el hecho de que cuando se generalizan ideas no se pretende ser exhaustivo ni incluir a todo el mundo en el mismo saco, de modo que seguro que habrá muchos profesores que no reconocerán su práctica en la descripción que haremos. Éste es el problema de las generalizaciones, pero no por eso quedan invalidadas ni injustificadas. La descripción que haremos de aquello que pasa en el aula refleja una situación que nosotros vivimos y que fue la que nos creó aquel sentimiento de insatisfacción que nos ha llevado a hacer este trabajo, en un intento por analizar los mecanismos de aprendizaje del inglés y superar aquella situación.

2.1. El número de alumnos

En los Institutos las aulas están llenas. En la actualidad la increíble cifra de 40 alumnos por clase es ya habitual. Parece una ironía de dudoso gusto el hecho de que, por un lado, las ordenaciones ministeriales recomienden una presentación eminentemente práctica de la lengua, preten-

diendo que predomine el aspecto oral por encima del escrito y, por otro lado, se mantenga esta cifra desorbitada de alumnos por clase. En Catalunya se intenta resolver —o paliar— este efecto negativo incorporando la figura de «horas tipo B», pero esto presenta también la dificultad de tener menos tiempo real para cumplir todo el programa oficial (según la normativa actual, en las horas B no se puede avanzar el programa).

Cuando el profesor quiere organizar el trabajo con este número de alumnos, la tarea no resulta fácil. Pensar en una enseñanza individualizada, organizada por el profesor, es realmente mucho pedir. Porque el primer efecto negativo que produce esta cantidad de alumnos por clase es facilitar enormemente su dispersión. Escuchan y siguen la clase unos cuantos y otros muchos se descuelgan enseguida. Se crea así un desnivel que cada vez se hace mayor y al cabo de un tiempo es ya de una magnitud insalvable. Cuando los alumnos se dan cuenta de su situación y ven los suspensos demasiado próximos como para poder olvidarlos, no saben ni siquiera qué es lo que saben y qué lo que desconocen, no pueden identificar ya los problemas concretos que la materia les plantea. De este modo, la recuperación y la reducción de los desniveles se hace cada vez más difícil. Si el profesor quiere intervenir, el deseo de organizar un trabajo personalizado a menudo se estrella contra esta situación. A menudo, ante la imposibilidad de recuperar el tiempo perdido y ponerse a tono con el resto de la clase, el alumno adopta una postura de desinterés, como si aquello no le preocupase, como si «pasase de todo». No es fácil dominar actitudes como éstas, que a menudo encuentran una salida fácil dedicándose a llamar la atención con comportamientos cada vez más difícilmente aceptables por parte del profesor. La reacción suele ser dura: debe conseguirse, como sea, que el trabajo pueda proseguir; hay demasiados alumnos que sufren las consecuencias de una situación como ésta sin tener culpa alguna, y esto no se puede permitir. Entonces surgen actitudes represivas por parte del profesor, que las considera «el mal menor».

De todos modos, a veces esta situación, que de entrada es sin lugar a dudas una fuente de posibles problemas, sirve también de excusa para posibles actitudes derrotistas por parte del profesor. Guste o no, contar con unos cursos de 40 alumnos por grupo es un hecho que se repite con demasiada frecuencia como para que sorprenda: debemos contar con ello, aunque nos neguemos a seguir aceptándolo.

El principio que debe regir la programación de cualquier profesor debe ser siempre partir de un conocimiento lo más profundo posible de la situación real en la cual debe ejercer su papel, y esta situación comporta, por lo menos por ahora, la existencia de ese montón de alumnos. Del mismo modo como se reprimen las actitudes negativas de algunos alumnos con el razonamiento de que afectan las posibilidades de aprendizaje

de los otros alumnos, ignorar la masificación de las aulas también afecta negativamente las posibilidades de aprendizaje, «a pesar de todo», de los alumnos. Por tanto, se debe intentar encontrar una metodología que, *a pesar de todo*, permita que los alumnos aprendan inglés.

En ya prácticamente todos los centros se dispone de material audio y vídeo. Desde los laboratorios de idiomas (con las cabinas, un montón de magnetófonos y la mesa de conexiones del profesor) hasta el montaje de los vídeo. En bastantes centros se ha «sacrificado» el laboratorio de idiomas (que sólo puede ser utilizado para estas asignaturas) a favor del aula de vídeo (más rentable para la vida del Instituto). El problema de espacio en los Institutos es tan desesperante que a menudo es imposible conservar las dos aulas especiales.

Durante un cierto tiempo se pensó que el laboratorio era la salvación (sobre todo cuando los métodos directos eran la panacea a todos los problemas). Los buenos centros escolares presumían de dos cosas: de laboratorio de idiomas y de profesorado nativo, herramientas que consideraban indispensables para un buen aprendizaje del inglés. Con el tiempo y los cambios de enfoque metodológico este tipo de «sarrampión» ha pasado, pero ha estado substituido por otro: las instalaciones de vídeo, más de acuerdo con un enfoque comunicativo. La verdad, sin embargo, es que en la actualidad comienza ya a percibirse un cierto desencanto, ya que la *comunicación* con las cintas de vídeo no puede substituir jamás ni la comunicación viva entre personas, ni las explicaciones del profesor. Es indudable que la imagen resulta altamente atractiva: el alumno no sólo *oye* sino que *ve*, y el lenguaje, por el hecho de presentarse en una situación más completa, resulta más comprensible. A los alumnos suele hacerles bastante gracia trabajar con vídeo (si bien ahora menos que hace un cierto tiempo), en parte seguramente porque mientras miran el vídeo no hacen aquello que ellos consideran «clase».

Lo que a estas alturas parece que ya queda claro es que no es posible montar un curso *exclusivamente* a base de vídeo, sino que el vídeo, igual que los medios audio, son sólo unos métodos auxiliares, unas herramientas de soporte.

De este modo, nos volvemos a encontrar con una aula masificada y con un profesor que debe aceptar la responsabilidad de programar un curso teniendo en cuenta este hecho. Podrá contar con unos medios auxiliares con los cuales no podía contar hace unos años, pero tampoco lo podrá hacer de manera satisfactoria, ya que a menudo hay cola para utilizar el aula de vídeo. La clase vuelve a ser cuatro paredes, muchísimos alumnos, un profesor y ganas de encontrar soluciones.

2.2. La distribución del espacio en el aula

No vamos a tratar aquí de aquellos casos especiales en los cuales todos los alumnos de un curso se trasladan al aula de audiovisuales, o al laboratorio, sino de cómo está distribuido el espacio del aula en la cual se suele trabajar regularmente. Por regla general, es la misma aula en la cual se imparten las otras materias. En nuestros Institutos son los diferentes profesores quienes van a un aula de un determinado curso, no los alumnos quienes van al aula destinada a un determinado profesor.

La distribución del espacio en el aula, lo que llamamos *geografía del aula*, es un importante factor de influencia sobre el desarrollo del curso y, sobre todo, sobre el tipo de interrelación profesor-alumno y alumno-alumno que se establece. No es *determinante*, ya que es posible escoger el tipo de interacción deseado a pesar de no cambiar la geografía del aula, pero no resulta fácil y se debe saber exactamente los objetivos que se persiguen y conocer hasta qué punto aquella geografía del aula produce interferencias.

En la mayor parte de las aulas el espacio queda organizado de la siguiente manera: existen una serie de hileras de bancos o mesas, de cara a la pizarra, grande, que domina la clase. Los bancos suelen ser para dos alumnos y las mesas también suelen estar agrupadas de dos en dos.

En frente de las hileras, y ocupando el espacio de pared a pared, suele haber una tarima, cuya función es la de elevar al profesor de modo que los alumnos lo puedan ver mejor y él pueda controlar mejor a los alumnos. Sobre la tarima, a un lado, está la mesa del profesor. Ésta es, más o menos, la geografía del aula en la mayor parte de los Institutos. Hay algunas variantes bastante comunes, como que los bancos sean móviles o estén clavados al suelo (hay quien dice que de este modo los alumnos hacen menos ruido al levantarse), que dispongan de armarios para dejar los abrigo y carteras o que, sencillamente, tengan unos ganchos en la pared... a pesar de que cuando hay armarios las carteras sigan estando tiradas por el suelo de cualquier manera y la clase ofrezca un aire indescriptible de desorden.

Sin embargo, lo más importante es el hecho de que los alumnos estén sentados en hileras y el profesor enfrente. El tipo de interacción que ofrece esta geografía es la de profesor-alumno, no la de alumno-alumno. En general, esta última relación suele estar penalizada. Los alumnos, en cambio, buscan todas las formas posible para hablar entre ellos y uno de los recursos es sentarse en las últimas hileras, a ver si así pasan desapercibidos y pueden charlar a sus anchas. La posición elevada del profesor hace que estas maniobras sean detectadas enseguida, y al cabo de poco tiempo se produce una especie de identificación entre los alumnos que se sientan en las primeras hileras como «alumnos buenos» y los que lo hacen

en las últimas como «alumnos malos». En muchos casos es cierto, pues los segundos buscan refugio en la lejanía física del profesor. Pero no siempre lo es, claro está, ya que *alguien* debe sentarse en la última hilera. En las evaluaciones es muy frecuente escuchar frases como la de «el grupito del fondo, a la derecha, no deja de charlar», y otras como la de «X se sienta en la última hilera *pero* es un buen alumno». Es decir, se produce una cierta identificación entre el lugar que ocupa un alumno en la clase y la opinión que de él tienen los profesores. La influencia que el lugar puede tener en el rendimiento se considera tan importante que, ante un problema grave de disciplina, a menudo se propone como solución que haya un movimiento rotativo en la clase, de manera que vayan cambiando de asientos. La proximidad física del profesor hace tan evidente la ausencia de una actitud seria ante el trabajo, que se considera suficiente como para que cambien de actitud.

2.3. *La planificación: qué pasa en el aula*

Un aula con estas características impone el dominio del profesor en todo momento. La relación que se establece es la de profesor-alumno y no la de alumno-alumno. Como máximo, la relación alumno-alumno es aceptada entre compañeros que se sientan juntos, y todavía sólo en aquellos casos en los cuales el profesor accede a ello. A menudo, sin embargo, la comunicación con un compañero es penalizada. Por otro lado, el alumno tiene muchos recursos para escabullirse del trabajo: a menudo su trabajo no es fácilmente detectable. Parece estar atento a la explicación (no charla, mira hacia la pizarra o al profesor) pero en realidad su grado de atención es nulo: está en las nubes.

Si bien la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje corre a cargo del profesor, el alumno tiene la posibilidad de intervenir haciendo preguntas, expresando dudas, respondiendo, proponiendo alternativas... Hasta qué grado sus intervenciones podrán modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje dependerá de la voluntad del profesor: desde su tolerancia o incluso agradecimiento ante las intervenciones, hasta la rigidez en su planteamiento de qué conseguir y cómo conseguirlo.

2.3.1. *Modelos de interactividad*

Estamos hablando de proceso de enseñanza-aprendizaje y no de *enseñanza* por un lado y *aprendizaje* por otro, como si se tratase de dos cosas diferentes. El fenómeno que Coll (1981) define como *interactividad* aparece siempre: la relación dialéctica entre las actividades respectivas del

profesor y del alumno. La actividad del profesor condiciona la del alumno y ésta, recíprocamente, la del profesor.

En la tipología de modelos de interactividad definidos por Coll, el que corresponde al proceso de enseñanza-aprendizaje que más frecuentemente se establece en las aulas y que se ve favorecido por la geografía que presentan, es el que corresponde a la actividad del profesor como *organizador-interventor*. La concepción del profesor como *organizador* implica los siguientes principios:

«... el maestro enseña y el alumno aprende. Enseñar implica aquí varias cosas: en primer lugar, se postula que el enseñante posee el conocimiento; se postula también que es conveniente hacer partícipe al alumno de este conocimiento que no posee; puesto que esto es así, no es posible dejar al alumno la iniciativa de lo que quiere aprender ni mucho menos cómo tiene que aprender... El maestro tiene pues la responsabilidad no sólo de elegir los contenidos (responsabilidad que en la práctica resulta disminuida total o parcialmente por los planes de estudio y los programas), sino también de organizarlos adecuadamente para asegurar una transmisión correcta (...) la planificación cuidadosa de actividades y de ejercicios que debe ejecutar el alumno. El maestro elige los contenidos, los organiza, los estructura, los plasma en actividades y en ejercicios y vigila cuidadosamente su ejecución.» (Coll, 1981, pág. 10).

La relación entre la geografía del aula y la aparición de esta modalidad de interactividad parece clara: toda la clase, todos los alumnos, están pendientes de las indicaciones que va dando el profesor y el peso de toda la actividad de los alumnos recae en él. Esto no quiere decir que sea siempre negativa, ya que es cierto que el profesor tiene un mayor conocimiento que el alumno y, por tanto, debe jugar un papel importante en la transmisión de los conocimientos.

No se trata ya del reconocimiento de la superioridad del profesor en cuanto a conocimientos interiorizados, sino que se trata de aceptar que esta superioridad en conocimientos se traduce en una superioridad en la decisión de *cómo* los alumnos deben organizar estos conocimientos. Este tipo de actividad del profesor en tanto que organizador-interventor condiciona claramente la aparición de un determinado tipo de actividad en el alumno. En primer lugar, a lo largo de la parte expositiva de nuevos contenidos, los alumnos presentan una *actividad de seguimiento*:

«... concreta sus esfuerzos en seguir atentamente la actividad motriz o verbal del educador, exactamente igual como si asis-

tiera a la representación de una obra de teatro, a la proyección de un film, a una conferencia o a una lección magistral» (Coll, 1981, pág. 5).

La aparición de esta actividad no quiere decir pasividad, sino que se trata de un tipo de actividad mental, no directamente observable. Esto implica que a menudo resulta difícil detectar si esta actividad mental se produce o no. Los alumnos están en silencio, pero no es posible saber si son receptivos a lo que ocurre en la clase o bien si, por el contrario, no siguen el hilo y están en las nubes. A fin de poder tener un mejor control y evitar «voladas» exageradas, el profesor pide a menudo intervenciones a base de preguntas, pero en realidad sólo obtiene una respuesta parcialmente útil: sabe si el alumno en cuestión está al corriente de lo que se ha hecho en clase o bien si se ha despistado, pero no ayuda a detectar en qué momento ha perdido el hilo.

La verdad es que si tenemos en cuenta el número de horas que los alumnos tienen que estar en clase escuchando, no resulta sorprendente que de vez en cando «desconecten» porque les resulte muy difícil mantener constante esta actividad de seguimiento. Como dice Coll:

La actividad de seguimiento es de hecho una de las actividades más difíciles que se pueden exigir al alumno. Nuestra propia experiencia nos demuestra que en innumerables ocasiones la exigencia de una actividad de seguimiento da lugar simplemente a una actividad de falsa atención sin contrapartida mental alguna» (Coll, 1981, pág. 6).

No deja de sorprender que si la propia experiencia nos demuestra la dificultad de llevar a cabo esta actividad de seguimiento durante un período de tiempo relativamente largo, en las aulas obliguemos a los alumnos aún jóvenes a que la mantengan de una manera bastante constante. Una de las soluciones para luchar contra esta evasión indeseada consiste en pedir a los alumnos una *actividad de ejecución*:

«...el alumno hace lo que el maestro indica y como él lo indica. Su actividad no se limita sólo a seguir mentalmente las explicaciones y acciones del educador, sino que además tiene que ejecutar por sí mismo una serie de acciones respetando un conjunto de indicaciones más o menos precisas.» (Coll, 1981, pág. 6)

La idea es que, al tener que escribir, la evasión se hace más difícil, ya que por un lado la actividad de escribir es directamente observable,

y por otro implica una ordenación de contenidos antes de redactar una posible respuesta.

Antes hemos dicho que la geografía del aula es un factor de influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No lo *determina*, pero sí que *influye* en él. En estos momentos, cuando a nivel institucional se intenta modificar el planteamiento de la enseñanza, no sabemos hasta qué punto se es consciente de este factor de influencia. Parece aceptarse a nivel de preescolar (la geografía del aula en preescolar y parvulario es diferente a la que hemos descrito aquí); incluso a nivel de EGB, en muchas escuelas se propicia la distribución por grupos. O, por lo menos, en todas las escuelas tienen mesas móviles y a nadie se le ocurriría clavarlas en el suelo. Así la geografía del aula se puede modificar en pocos minutos.

En cambio, en la enseñanza secundaria la estructura es mucho más rígida. Si un profesor quiere hacer una clase «diferente», con una geografía diferente, por regla general debe recurrir a otros espacios como la biblioteca, la sala de padres, la sala de reuniones... Parece como si al aumentar la dificultad de los contenidos a aprender se impusiese un trabajo individualizado, como si fuese necesario un mayor control por parte del profesor. De entrada, esto equivale a una valoración muy especial del grado de dificultad, ya que se realiza desde la perspectiva de los adultos.

Esta mayor rigidez de la geografía del aula en los niveles de educación superiores creemos que tiene una explicación. Nos encontramos con la aparente dicotomía *educador / enseñante*. El profesor de Instituto goza socialmente de un «prestigio» superior a un maestro de EGB (si bien inferior al profesor de Universidad). Parece tener más consciencia de su superioridad intelectual que el maestro y, en general, la sociedad lo ve como un transmisor de un estado de conocimiento, como un *enseñante*. En cambio, al maestro se le ve como un *educador*, y por tanto se espera que tenga en cuenta factores tan importantísimos en la evolución de los niños como es su socialización, su capacidad de relación con los demás. Por su lado, los profesores de BUP suelen rechazar consciente o inconscientemente esta tarea educadora y prefieren su papel de enseñantes. No es que haya clara negativa a ejercer de educador, sino más bien ocurre que cuando las circunstancias le obligan a ello a menudo lo percibe como una necesidad que no debiera darse ya en aquellos niveles de educación.

2.3.2. *¿La actitud como objetivo bien definido?*

Todo grupo clase forma una comunidad y, como en toda comunidad, se establecen unas determinadas normas o pauta de comportamiento. Estas

pautas de comportamiento ejercen una influencia evidente en la posibilidad de asimilación de los contenidos por parte de los alumnos y no pueden ni deben ser olvidadas o despreciadas.

En los boletines de notas, tanto en la EGB como en el BUP, al lado del espacio dedicado a la valoración de los *conocimientos* hay un espacio dedicado a la *actitud*. En el caso del BUP este espacio a menudo no se llena, y en EGB suele valorarse como «normal». Sólo se modifica la valoración en la EGB y se incluye en el BUP en el caso de que el alumno presente una actitud claramente negativa (que no trabaje, que constantemente se le deba llamar la atención...). Llevar a término una valoración de la actitud de los alumnos en clase implicaría llegar a un acuerdo a nivel de Centro con el fin de evitar arbitrariedades.

Llegar a un acuerdo en este sentido, de manera que *todos* los profesores de un centro se sintiesen vinculados, plantearía problemas difíciles de resolver. Por regla general, las expectativas de actitud no son formuladas de manera clara y concreta a nivel de Claustros —más allá de unos mínimos (que los alumnos, por ejemplo, deben escuchar en silencio y no pueden hacer gamberradas excesivas), sin determinar demasiado bien los límites (¿qué quiere decir exactamente esto de «gamberradas excesivas»?)— y esto hace que la valoración de la actitud a los alumnos les parezca altamente subjetiva. Y no dejan de tener razón, ya que un comportamiento aceptado por un profesor no forzosamente lo será por otro. Los problemas fundamentales que plantea la valoración de la actitud como objetivo, y que la hacen tan subjetiva, creemos que se pueden resumir en los cuatro puntos siguientes:

- 1) La definición de un objetivo implica necesariamente la definición de los diferentes conceptos que la constituyen. En este caso, la definición del tipo de relación interpersonal a la cual se quiere llegar, así como la justificación de por qué esta y no otra.
- 2) Esta definición y su justificación debería ser compartida como mínimo por todos los profesores que dan clase a un mismo grupo, a fin de no provocar una gran desorientación entre los alumnos. Claro que el ideal sería que un objetivo tan a largo plazo como éste fuese interpretado de la misma manera por todos los profesores del centro, con el fin de garantizar su continuidad.
- 3) Toda definición de un objetivo debe ir acompañada de la definición de una modalidad de evaluación que haga posible la interpretación y valoración del proceso de adquisición de aquel objetivo. En el caso de la actitud, la dificultad es innegable: no sólo implicaría una misma escala de valores por parte de to-

dos los evaluadores, sino que la definición de los parámetros de evaluación resultaría difícil de establecer. Al valorar la actitud nos encontramos con el caso espinoso de tener que valorar las intervenciones de los alumnos no sólo por lo que *que* dicen, sino por *cómo* lo dicen: todos tenemos una amplia experiencia en que una misma frase, según como se diga, puede resultar inofensiva, incluso afectuosa, o bien burlona o incluso insultante.

- 4) El eterno problema de la influencia que tiene la valoración de la actitud en los resultados finales de un curso. Los alumnos saben que un «insuficiente» en el contenido de una materia implica la repetición de aquella materia, que más de dos «insuficientes» en la evaluación de septiembre suponen forzosamente la repetición del curso. No sería fácil llegar a un acuerdo sobre la influencia que los «insuficientes» en actitud deberían tener en el proceso educativo. Un acuerdo de este estilo seguramente debería ser regulado a nivel de Estado, de la misma manera como la norma de «más de dos insuficientes implica la repetición de curso» también es válida a nivel estatal. Si este acuerdo no es posible, la valoración de la actitud será siempre menos importante para los alumnos. Y si se debe creer a los alumnos, también para muchos padres: «a mis padres lo que les interesa es que apruebe. Si me ponen una E en actitud (es la peor calificación) me arman una bronca, pero se pasa antes». Sea o no cierta esta observación tan frecuente entre los alumnos, a menos que se llegue a equiparar la valoración de la actitud con la de los contenidos en lo relativo a su influencia en los resultados del proceso educativo, aquélla será vista como «menos importante», «menos seria» o incluso como «una manía de los profesores».

Todos estos problemas son sentidos, y con razón, como de solución difícil. Es por lo que muchos profesores de BUP, antes de crear una situación de arbitrariedad prefieren dejar en blanco el espacio destinado a la valoración de la actitud de los alumnos. Esta decisión es el mal menor, pero no la solución al problema. En la práctica, a lo largo del curso, algunos alumnos se ven enfrentados a acusaciones de presentar mal comportamiento, una actitud pasiva o falta de disciplina. Si bien estos problemas por sí solos, si no van acompañados de mal rendimiento, pocas veces dan lugar a la repetición del curso (a veces los profesores son conscientes de la injusticia que supone aprobar el curso a determinados alumnos, pero se encuentran con unos resultados a nivel de conocimientos que no hacen posible la valoración de «insuficiente»), sí que dan lugar

a enfrentamientos. Y cuando el problema que crean aquellos alumnos es ya insoportable, la medida adoptada no es ya la repetición del curso, sino la más drástica: la pérdida de escolaridad o la no rematriculación. Por tanto, la valoración de la actitud no se puede decir que no juegue un papel importante en el proceso educativo, sino que a veces parece que se va aplazando su valoración, su influencia, hasta que la situación llega a un punto insostenible.

Sin querer defender en absoluto las actitudes negativas de los alumnos, lo que nos parece injusto es este aplazamiento de su incidencia en el proceso educativo. Al no existir una graduación en cuanto a la gravedad, la aproximación al extremo más negativo no siempre se puede prever. La decisión de «por qué hasta ahora no, y ahora sí», la decisión de cuál es la gota de agua que hace rebosar el vaso, puede ser considerada como arbitraria —y todos los alumnos en una situación parecida la interpretan así, con un «tampoco hay para tanto». La medida es tan grave que cae sobre el alumno y su familia como una losa. Y como telón de fondo: la imprecisión entre el límite de una actitud negativa todavía tolerada y la ya no tolerada. Hay algunas valoraciones que sí son objetivas, sobre todo las faltas de asistencia injustificadas, que comportan la posibilidad de pérdida de la escolaridad siempre que se hayan enviado los pertinentes avisos previos a la familia. Pero incluso en estos casos, a menudo hay dudas sobre la interpretación de qué es una falta injustificada. ¿Sencillamente, una tarjeta de los padres? Porque, desgraciadamente, en muchos casos hay una clara complicidad entre padres e hijos, como pretender que no oír el despertador permite justificar una falta, o la madre (más frecuentemente son las madres que no los padres), que escribe que su hijo o hija tenía dolor de cabeza, remiendo la bronca con el padre si éste se entera de que su hijo o hija se ha fugado la clase...

Al definir nuestra propuesta volveremos a tratar este tema, pero por ahora quisiéramos adelantar que la situación actual en lo relativo a la valoración de la actitud y su incidencia en el proceso educativo sólo se podrá aclarar cuando se llegue a una formulación de los objetivos de la actitud que la presenten no como «algo más» dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como una *condición indispensable* para que se pueda producir el aprendizaje de los alumnos. Será necesario, pues, definir el concepto de «actitud» en la medida en que favorezca o entorpezca la asimilación de nuevos contenidos.

2.3.3. *Los contenidos*

En los libros de texto, lógicamente, los contenidos aparecen ordenados. Según cual sea el enfoque metodológico del libro de texto, el

reparto de contenidos y los ejercicios que se propongan serán diferentes.

Si bien el enfoque más gramatical no es ya tan frecuente como hace algunos años, en la actualidad todavía se utilizan algunos libros que siguen un enfoque eminentemente gramatical, con una gran cantidad de ejercicios escritos para que los alumnos practiquen unas determinadas estructuras. En este tipo de libros, el núcleo de cada lección está formado por un concepto gramatical (el uso del artículo, una forma verbal, los adjetivos posesivos, etc.). Toda la lección gira alrededor de este concepto gramatical y presenta una serie de ejercicios para practicarlo. Hay también una lectura y algunas preguntas de comprensión del texto. Ahora bien, lo que sí se ha modificado en relación con los planteamientos del siglo pasado es que, por influencia del método directo y de los estudios de lingüística aplicada, ya nadie pone en duda la importancia de la lengua hablada.

En un libro de texto que adopte un enfoque directo se presentan unos textos —en general cortos— que pretenden introducir un tema gramatical. No se dice claramente qué finalidad tiene el texto y la gramática (que en el fondo es el objetivo de cada unidad) está disfrazada, camuflada, y se presenta bajo la forma de *drills*, ejercicios orales la finalidad de los cuales consiste en conseguir la automatización de aquellos puntos gramaticales que se quieren interiorizar. En la actualidad, muchos de estos libros van acompañados de unos cassettes con la grabación del texto y de las preguntas, de modo que el alumno tenga que responder al estímulo auditivo. El problema práctico que a menudo surge es que si bien estos ejercicios están pensados para ser realizados oralmente, la masificación de las aulas obliga a que sean realizados por escrito.

Con una considerable frecuencia, cuando el alumno está haciendo un *drilling* no sabe demasiado bien qué es lo que está practicando, y la mayor parte de las veces se produce un «drilling a ciegas». Las explicaciones gramaticales de qué es lo que se hace son escasas —o nulas en el caso de la aplicación del método directo más puro— y lo que se valora es el automatismo conseguido. Por otro lado, debemos recordar que el método directo quisiera que la única lengua que apareciese en clase fuese la inglesa; si el conocimiento de los alumnos es todavía escaso, porque hace poco tiempo que lo estudian, es perfectamente justificable la ausencia de explicaciones gramaticales *en inglés*, ya que no las entenderían.

En los dos enfoques los objetivos son en esencia conseguir el dominio en lo que se conoce como las *cuatro habilidades básicas*: la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión oral y la expresión escrita. El alumno debe dominar estas cuatro habilidades, que son tratadas de manera diferenciada: hay ejercicios de comprensión, ejercicios de redacción, ejercicios de audición...

En los últimos años ha ido tomando fuerza el *enfoque comunicativo*.

Se parte de la idea de que la lengua es un medio de comunicación y que, por tanto, básicamente, su aprendizaje debe orientarse hacia la capacidad de comunicación en las diferentes situaciones prácticas de la vida cotidiana. De esta manera pretende superar el problema de unos ejercicios semánticamente desligados de toda situación práctica real. En su presentación del material a aprender, los libros con este enfoque intentan hacer un reparto del lenguaje en tanto que *unidades de comunicación*. Definen toda una serie de conceptos operativos como el de *función, forma, registro...*

Si bien este enfoque resuelve de forma bastante satisfactoria la cuestión de los contenidos a enseñar y la manera cómo los presenta, queda por resolver la cuestión de cómo conseguir que este material se interiorice eficazmente. Si no se consigue dar respuesta a esta cuestión, posiblemente dentro de un cierto tiempo volverá a aparecer la insatisfacción que provoca la sensación de que los resultados obtenidos no son los deseados. Y, sinceramente, creemos que el planteamiento es muy bueno y que el problema no se centra en el planteamiento de objetivos, sino en cómo conseguir una interiorización satisfactoria. En el caso de que esta insatisfacción llegara a aparecer, ¿tocaría el turno a un enfoque gramatical? Posiblemente, porque muchos profesores todavía sienten muy viva la insuficiencia que suponía el método directo.

Por esto conviene analizar cuáles son los mecanismos de aprendizaje que hacen posible la utilización correcta de esta estructuración de contenidos. No debemos olvidar que este enfoque va más allá de las propias fronteras, ya que es el definido y aceptado por el Consejo de Europa. Su importancia radica, básicamente, en el hecho de que la definición de los contenidos la realiza *a partir de unas necesidades de comunicación que sienten los alumnos, sean del país que sean*.

2.3.4. *La evaluación: qué se evalúa y cómo se evalúa*

Al cabo de un cierto tiempo de dar clases a un grupo determinado se realiza la primera prueba. Cabría esperar que a la hora de corregirla y puntuarla no se produjesen excesivas desviaciones de las expectativas del profesor respecto a cada alumno. Evidentemente, siempre son posibles unas ciertas variaciones (el alumno poco comunicativo, que por timidez no participa, pero que es inteligente y trabajador, o el caso contrario de aquellos alumnos que *a pesar de charlar por los descosidos*, después dan muestras de haber interiorizado bien los contenidos), pero por regla general se deben a la personalidad de los alumnos.

Sin embargo, en la práctica es muy frecuente escuchar comentarios de los profesores tales como «los resultados no encajan con la idea que

tenía del grupo». A veces porque aprueban demasiado, con notas demasiado elevadas, incluso alumnos que se sabe a ciencia cierta que tienen un nivel claramente inferior al que deberían tener y que lo han estado demostrando a lo largo de todo el período de tiempo en el cual han tenido clase; otras veces, en cambio, porque el nivel de aprobados es alarmantemente bajo.

En el primer caso, a menudo se produce una «rebaja» de las notas con argumentos tales como que su nivel de lengua oral es inferior a la nota que en principio han recibido —y esto es cierto— o que los trabajos entregados no eran suficientemente buenos... El profesor no miente, sino que incorpora esta valoración a los resultados que le proporcionan los exámenes escritos.

En el segundo caso, se reconoce que han trabajado mucho y que, por tanto, la calificación de 4 equivale a un aprobado. De una manera u otra se intenta corregir un resultado que no se cree de acuerdo con la idea que uno tiene del conocimiento de inglés de los alumnos en cuestión.

Estos hechos ponen de manifiesto la poca concordancia que a menudo hay entre lo que se ha hecho en clase y lo que se pretende evaluar de los alumnos. Lo que creemos indiscutible es el hecho de que todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe ir seguido, como culminación de dicho proceso, de una *evaluación*: una vez realizado un determinado aprendizaje, se debe verificar si éste se ha producido y en qué medida. Lógicamente, la evaluación debe permitir evaluar aquello que se había marcado como objetivos. Esto, que en principio resulta tan evidente, en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera resulta bastante complicado de llevar a cabo.

Si el enfoque adoptado es el gramatical, en el cual los objetivos se centran en dominar unas estructuras, el tipo lógico de examen debería consistir en una serie de ejercicios gramaticales (transformaciones, substituciones, etc.). Se trata de obtener información relativa al grado de capacidad de manipulación de unas estructuras —las enseñadas. La evaluación permite, entonces, valorar la capacidad del alumno en la correcta utilización de unas determinadas estructuras. En general, los resultados obtenidos mediante la evaluación cuando se sigue este enfoque son bastante fiables: los objetivos son muy claros, y la formulación de unos ejercicios para obtener la información necesaria es relativamente fácil.

Si se ha adoptado un método directo, los objetivos iban encaminados hacia despertar la automatización en el uso de determinadas estructuras. En realidad, y para guardar una coherencia con aquellos objetivos, los exámenes deberían ser orales, ya que un examen escrito proporciona al alumno un tiempo extra para pensar la respuesta, cosa que no tendría en el caso de una situación de comunicación oral. Por tanto, la realización de exámenes escritos ya supone una contradicción inicial.

Una vez asumida esta contradicción, y pensando que con el número de alumnos que hay en las clases la realización de pruebas orales es una utopía, el objetivo del examen se centra en obtener información sobre la capacidad del alumno en la *diferenciación* de las estructuras que se utilizan en una situación comunicativa determinada. Por esto, el tipo preferido de examen es el de la *elección múltiple*: se plantea un problema y se ofrecen cuatro respuestas posibles; el alumno debe indicar cuál es la correcta. La verdad, sin embargo, es que a menudo hay dos que se parecen mucho, incluso que podrían ser utilizadas dependiendo de la situación real en la cual apareciesen.

Las pruebas de este estilo suelen ser muy rápidas: no se les deja pensar demasiado, a fin de no olvidar del todo que el objetivo es responder a un estímulo en una situación comunicativa oral, en la cual la velocidad de reflejos es primordial. Su planteamiento es tan riguroso, que en el recuento que servirá para dictaminar el resultado final se tienen también en cuenta el número de respuestas que estadísticamente pueden ser acertadas por azar. La ventaja que para el profesor tiene este tipo de evaluación es que es de corrección muy rápida (se puede utilizar una plantilla) y no da la sensación de arbitrariedad, al menos de entrada. La desventaja para los alumnos es que les hace bailar la cabeza: como hemos dicho, siempre hay casos que se parecen mucho y la diferenciación entre uno y otro no siempre es tan clara como todos querrían.

El problema más grave que encontramos en estos dos tipos de exámenes es que *descontextualizan* el lenguaje y, por tanto, los ejercicios gramaticales sólo comprueban la capacidad de aplicación de una regla determinada y los de elección múltiple el conocimiento de la respuesta estadísticamente más frecuente a un estímulo lingüístico determinado. Ahora bien, en el campo de las lenguas dos y dos no hacen forzosamente cuatro: siempre hay el *quizás*, el *depende*, el *en algún caso*... Siempre aparece la subjetividad del hablante. Olvidar esto implica olvidar que el lenguaje tiene un componente de creación, que no es algo frío y aséptico, igual para todos. Dentro de unas ciertas reglas cabe la variación, la aportación de nuevas aplicaciones. Si no se acepta esto resulta difícil explicar la diferencia entre un texto escrito por un gran escritor o por alguien que, si bien conoce la lengua, no se le consideraría eso tan difícil de definir que se conoce como «artista».

El enfoque comunicativo, que supone un gran adelanto en el momento de definir objetivos y fijar contenidos, presenta una grave contradicción al plantear la evaluación. Se pretende que los alumnos sean capaces de moverse en una situación práctica de manera creativa, no ya dentro de una relación estímulo-respuesta, pero a menudo, en el momento de la evaluación, se cae en una prueba de tipo múltiple. En algunos casos se quiere que desarrollen lo que se conoce como «role-play» (un diálogo en-

tre personas que tienen un rol determinado), pero casi siempre se considera que la información que se recibe es insuficiente y, por si acaso, se añaden algunas preguntas de gramática. Además, las indicaciones relativas al «role-play» se suelen dar en inglés (en un intento de suprimir al máximo la lengua autóctona), de manera que, sin querer, el profesor está facilitando mucho la tarea del alumno. Si éste es un poco avisado, la realización del «role-play» se puede convertir en un ejercicio de transformación de estructuras: el vocabulario ya viene dado. Y, por regla general, para este tipo de cosas los alumnos suelen ser pero que muy avisados.

Lo cierto es que el problema de cómo evaluar en un enfoque comunicativo está todavía por resolver. Cuando hagamos nuestra propuesta volveremos a tratar este tema con más detalle. Por ahora, lo que nos interesa subrayar es que, con todo lo que llevamos escrito, vemos que en el momento de definir una metodología se debe partir forzosamente de un análisis de las condiciones que se dan en la realidad y que por el momento resultan insuperables (como por ejemplo el número de alumnos), para intentar después marcar unos objetivos de acuerdo con el momento histórico actual. Será también necesario encontrar una manera de llevar aquellos objetivos a la práctica de manera que no resulten incoherentes con los objetivos originalmente fijados. Sólo así conseguiremos que aquella metodología perdure, como mínimo mientras las condiciones objetivas se mantengan.

III. LA LENGUA INGLESA

Al plantear la enseñanza de una nueva lengua, el primer problema que se debe abordar es qué lengua enseñar. Hablar de «lengua catalana», «lengua castellana», «lengua inglesa», resulta una abstracción. Ninguna de estas comunidades, la catalana, la castellana o la inglesa, tienen una lengua unitaria, no se habla de la misma manera en todo el país. Coexisten toda una serie de lenguas paralelas: las que se hablan en las diferentes zonas del país, las que se hablan en los diferentes grupos sociales...

Pasquier, Bronckart y Oñate (1981) plantean el problema que supone al niño de la zona de Ginebra la ida a la escuela. Cuentan que en clase de lengua el profesor adopta una *actitud normativa*, que consiste en atribuir valores diferentes a algunos tipos de frases que funcionan dentro de la lengua. De repente, el conocimiento que el niño ya tiene de la lengua y que le sirve para comunicarse con los demás miembros de la comunidad en la cual vive es considerado «incorrecto». Se le ocasiona una ruptura entre aquello que le resulta comunicativamente útil en su medio y aquello que en la escuela es considerado «correcto», porque le deberá servir para integrarse en otro medio, en el cual los valores los impone la clase económica y culturalmente poderosa.

Cuando se trata del aprendizaje de una nueva lengua, al empezar su estudio el alumno no tiene ningún conocimiento previo de la materia (y en esto radica la diferencia respecto al problema señalado por Pasquier y sus colegas), pero el profesor no puede olvidar que debe realizar una opción en cuanto a la modalidad de lengua a enseñar. En realidad, esta opción le viene bastante impuesta: se pretende que el aprendizaje de la nueva lengua permita la integración en los estamentos cultos del país.

Habíamos dicho anteriormente, al hablar de la historia de las meto-

dologías seguidas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, que cada nuevo método viene a satisfacer unas necesidades de comunicación sentidas en aquel momento histórico determinado. En la actualidad, una de las funciones que debe cumplir el aprendizaje de la nueva lengua es la de facilitar la comunicación oral entre los miembros de diferentes países. Por esta razón, a fin de facilitar la comunicación con *todos* los miembros del país, a la pregunta de «¿qué lengua enseñar?» responderíamos: cuantas más variantes, mejor, a fin de que el abanico de posibilidades de comunicación con los diferentes estamentos sociales y culturales sea lo más amplio posible. Debemos conseguir que los alumnos dominen la lengua, a fin de que puedan utilizarla para integrarse en el grupo social que en cada momento determinado necesiten.

1. EL «THRESHOLD LEVEL»

En estos momentos, el aprendizaje de las lenguas extranjeras satisface unas necesidades muy determinadas, básicamente como herramienta de comunicación entre diferentes países, con un valor económico importante.

El año 1954, cuando los Estados que forman el Consejo de Europa suscribieron la Convención Cultural Europea, se acordó la promoción del estudio de las lenguas extranjeras con el fin de mejorar la comprensión entre los pueblos de Europa y conseguir una mejor integración entre los países miembros del Consejo. Al definir este tipo de necesidad, en cierta manera ya se planteaba la conveniencia de un enfoque diferente: se debía facilitar la comunicación, debía ser posible satisfacer en la nueva lengua unas determinadas necesidades de comunicación que surgirían en la interacción entre los miembros de los diferentes países.

En el año 1971, el Consejo para la Cooperación Cultural nombró un equipo de expertos para que elaborase un sistema para la enseñanza de nuevas lenguas. Se trataba de definir las necesidades de comunicación mínimas, comunes a las diferentes culturas, que deben ser satisfechas en las diferentes lenguas. Este marco mínimo ha recibido el nombre de *Threshold Level*, literalmente, «nivel umbral». Más tarde, en el año 1979, Van Ek recibiría el encargo de la redacción del documento *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*.

1.1. *El objetivo*

La justificación que el Consejo de Europa daba a la necesidad de un marco común a todos los países por lo que hace a la enseñanza de las

lenguas, en tanto que herramienta que facilitase la comunicación, explica que en el *Threshold Level* se especifique el conocimiento de las nuevas lenguas no ya como un conocimiento de tipo intelectual, sino como una *habilidad* que haga posible esta comunicación. En el *Threshold Level* el objetivo se define en los siguientes términos:

«to enable learners to survive, linguistically speaking, in temporary contacts with foreign language speakers in everyday situations, whether as visitors to the foreign country or with visitors to their own country and to establish and maintain social contacts.» (Van Ek, 1979, pág. 11).

Estos objetivos tendrán sin duda una influencia en la definición de los contenidos a enseñar. Si el objetivo es la comunicación entre los diferentes países, no es sorprendente que este documento proporcionase un importante impulso al enfoque comunicativo: no se trataba ya de hacer posible la capacidad de reacción ante un estímulo lingüístico determinado, generalmente suministrado por un nativo, sino que se trataba de conseguir un conocimiento *creativo* de las lenguas, que hiciese posible la comunicación entre los pueblos sin someter las lenguas a una escala de valores ficticia. Pensemos que cuando el método directo impone un *drilling* determinado, lo que hace es prescindir de la lengua originaria y de la manera de interpretar el mundo que tiene la lengua nativa del alumno, para someterlo a unos esquemas que le resultan no sólo difíciles de entender, sino que ni entra en los objetivos el hecho de explicarlos. En el planteamiento que se hace en el *Threshold Level* se parte de las necesidades de comunicación comunes a las diferentes comunidades lingüísticas y lo que se pretende es que los alumnos consigan la habilidad de transmitir aquellos mensajes utilizando otro código.

1.2. Características del contenido

El hecho de aceptar este enfoque comunicativo hace que el centro de cada lección no pueda ser ya el estudio de categorías gramaticales como el artículo, por ejemplo, o los adverbios, sino que será necesario buscar una *unidad comunicativa*. Por esto, se hablará de *función*, *forma* y *registro*.

1.2.1 El concepto de «función»

Vygotsky (1962) dice que el lenguaje surge en el proceso de interacción entre los hombres, que provoca unas necesidades de comunicación.

Sin embargo, para transmitir las, es necesario codificarlas lingüísticamente. Ahora bien, antes de poderlas transmitir es necesario *analizarlas*. Al producto de este análisis le llamamos *función*. Lo que pretende el Threshold Level es, precisamente, analizar cuáles son estas necesidades de comunicación comunes a las diferentes comunidades, con el fin de definir después las *funciones* que deberán ser objeto de estudio. Las funciones, pues, constituyen el elemento que unifica y coordina el estudio de cualquier lengua extranjera.

1.2.2. El concepto de «forma»

Lo que se consigue mediante la definición de las *funciones* es el análisis de las necesidades de comunicación de más alta frecuencia de aparición en un proceso de comunicación. Sin embargo, como todo análisis, es algo abstracto. En el momento de «traducir» esa necesidad de comunicación, esa *función*, al código lingüístico, aparece la *forma* lingüística. Sin embargo, a menudo, a una determinada función le corresponden varias *formas*. Así, por ejemplo, a la función de saludo le corresponderían las formas castellanas:

- «¡Hola!»
- «¡Qué tal!»
- «¡Cómo va la vida!»

y las catalanas:

- «Hola!»
- «Què tal!»
- «Com va això!»

En función de la hora en la cual se produce el saludo, en castellano tendríamos:

- «Buenos días»
- «Buenas tardes»
- «Buenas noches»

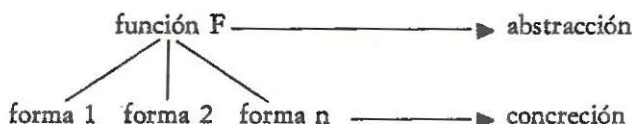
en catalán:

- «Bon día»
- «Bona tarda»
- «Bon vespre»

—«Bona nit»

En realidad, el reparto catalán se asemeja más al inglés, ya que añade al reparto de las 24 horas del día el concepto «vespre», que comprende las horas de media tarde en adelante, semejante el «evening» inglés.

Gráficamente, podríamos representar la relación *función-forma* de la siguiente manera:



O sea, una forma es la expresión lingüística de una función.

1.2.3. El concepto del «registro»

La definición del concepto de *forma* lleva inevitablemente a la necesidad de definir las diferentes modalidades de interacción que comporta la utilización de una *forma* u otra. Es evidente que en según qué situaciones no se podrán utilizar indistintamente las dos formas de saludo siguientes:

—«Buenos días, ¿cómo está usted?»

—«¡Hola, tío!»

Este diferente tipo de relación que se puede establecer mediante el tipo de forma con la cual se satisface una determinada función, recibe el nombre de *registro*. Básicamente, el registro viene marcado por dos características: de *clase* y de *grado de formalismo*.

El registro de *clase* a menudo no es estable. Una forma que en un principio puede resultar muy marcada, con el tiempo puede «desclasarse» (sobre todo en el sentido clase social baja→clase social media-alta) por efecto del esnobismo lingüístico y de un cierto deseo de renovación de formas. Más difícil resulta que la clase social baja adpote las formas de un registro marcado en el sentido «clase alta». Pongamos un ejemplo: la función de mostrar aceptación de algo toma tradicionalmente, entre otras, la forma de «¡qué bonito!». En los últimos años, pero, han ido apareciendo formas como «¡qué guapo!», o «¡qué guai!», si bien esta última forma comienza ya a estar pasada de moda. Estas formas eran en un principio rechazadas porque se consideraba que tenían un registro fuertemente marcado de clase, pero con el tiempo se han ido infiltrando con fuerza,

sobre todo en el sector de los jóvenes, y de tener un *registro de clase* han pasado a tenerlo de *formalismo*.

En relación con el registro de *formalismo*, los ejemplos son muy numerosos. A nadie le pasaría por la cabeza, en una presentación, saludar a una importante personalidad con un «¡qué tal, tío!», sino que lo haría con un «encantado de conocerlo», o «tanto gusto».

Estas son las tres categorías que definí y utiliza el Threshold Level. Cuando nosotros nos planteamos, en el momento de hacer la programación, cuáles son las formas que deberían presentarse en la clase, la respuesta que damos es diferente a la que propone el *Threshold Level*: mientras allí se cree que se deben presentar las menos «marcadas» en un sentido o en otro, nosotros nos inclinamos hacia la presentación del máximo de formas posibles, a fin de que los alumnos puedan entender el valor del concepto *registro*, aprendiendo a ver la lengua como un transmisor de la cultura de la comunidad, llegando a poder elegir ellos el tipo de interacción que quieran establecer con los hablantes nativos. Su conocimiento de la lengua no debe *determinar* el tipo de interacción que establezcan. Por ejemplo, si en inglés sólo saben responder al saludo «How do you do?» con un «I'm very well, tahnk you, and you?», el tipo de relación que establecerán será siempre muy formal. En cambio, si tienen otras opciones, como pueden ser «Fine, thanks», o bien «I'm OK.», el tipo de interacción será mucho más informal y, por tanto, más adecuada a determinadas situaciones.

Así, con el fin de facilitar la integración de los alumnos en el mundo anglosajón, nuestra propuesta iría dirigida a conseguir el aprendizaje de todas aquellas formas que determinen, o puedan determinar, diferentes tipos de interacción.

1.2.4. Los códigos adicionales: la entonación y el gesto

Cuando el proceso comunicativo se realiza a través del canal oral, no escrito, la información que se transmite verbalmente se ve reforzada por la información transmitida a través de otros dos códigos: el de la *entonación* y el del *gesto*.

El discurso escrito adopta siempre una sintaxis desplegada. Para desarrollar un pensamiento por escrito es necesario utilizar todos los elementos gramaticales que hagan posible su desarrollo lógico: toda la información tiene que venir de las palabras escritas. En cambio, cuando el discurso es oral, su formulación, si bien también es desplegada, no lo es en el mismo grado. Siempre lo es en menor cantidad. Esta ligera abreviación es posible porque el canal a través del cual se transmite la información no es único, como en el caso de la lengua escrita.

La unidad de información acostumbra a recibir el nombre de *bit*. Pongamos el caso de un texto con x bits. En el momento de transmitir estos mismos bits por el canal oral, al código lingüístico le pueden corresponder $x-n$ bits. La diferencia en cuanto a cantidad de información sería substituida por el *código de la entonación* y el *código del gesto*.

Formulemos ahora una situación en forma de enunciado escrito, con el máximo grado de despliegue:

«El chico miró a su amigo y, echándose a reír, expresó su extrañeza ante sus palabras».

La información que nos transmite el texto se podría analizar de la siguiente manera:

- 1— Mirada del amigo.
- 2— Carcajada.
- 3— Expresión de extrañeza.

Si atribuyésemos a estos tres elementos informativos 1 bit por elemento, la información del enunciado escrito constaría de 3 bits, todos ellos pertenecientes al código lingüístico.

Situémonos ahora en una situación de comunicación oral. Como que ahora nuestro mensaje lo tenemos que expresar por el canal lingüístico, una parte de la información la escribiremos entre paréntesis, precisamente aquella que en una situación oral se transmitiría por un canal no lingüístico:

(Mirada al amigo y carcajada) «¡Anda!»

De los mismos 3 bits de información, el reparto por canales sería el siguiente:

- 1— Código del gesto.
- 2— Código del gesto.
- 3— Código verbal + código de la entonación.

Separamos el código verbal y el de la entonación por la siguiente razón: un mismo enunciado, al ser transmitido por canal oral, puede variar de significado según la entonación con la cual se verbalice. Por ejemplo: «¿Vienes?» / «¡Vienes!»

El código lingüístico escrito tiene codificadas una serie de entonaciones posibles como elementos diferenciados y diferenciables (¡! ¿? , ;

:), pero hay otras entonaciones que no están codificadas y que necesitan una estructura más compleja para ser transmitidas por el canal escrito. Pensemos, por ejemplo, en la información «con ironía», «con desprecio», «con tristeza». Ninguna de estas modalidades de entonación tiene un equivalente en forma de símbolo gráfico en el código de la lengua escrita, y deberían aparecer en una forma desplegada, con unos elementos que pertenecen al código lingüístico. En una situación de comunicación oral, en cambio, esta información no debería presentar una forma desplegada, sino que se superpondría al enunciado lingüístico y estaría acompañada por toda una expresividad corporal.

El código del gesto es siempre independiente de los otros códigos y, en un texto escrito, la información que el gesto proporciona siempre debe aparecer de manera desplegada. A pesar de esta falta de posibilidad de «traducción gráfica», el peso de la información que da es tan grande, que siempre pasa por delante de la información transmitida a través del código lingüístico: así, una frase afirmativa acompañada de un movimiento negativo de la cabeza daría lugar a una interpretación negativa, contraria al significado de la secuencia de las palabras.

En el lenguaje oral, la característica simpráctica que nos definía Luria (1980) pesa mucho. Luria veía la evolución del lenguaje como un proceso de acercamiento hacia el extremo en el cual predomina la característica sinsemántica: la máxima independencia del significado respecto a la situación práctica. En el lenguaje escrito, esta situación práctica debe explicarse *también* verbalmente, mientras que en el lenguaje oral se *ve*, forma parte del marco en el cual se produce el enunciado.

Los alumnos deben aprender a diferenciar y utilizar la riqueza informativa propia de cada código, deben ser conscientes de que a cada situación comunicativa le corresponde la utilización de un código (o de unos códigos) determinado. Si en una situación de comunicación escrita nos encontramos con que les falta una palabra, la información que querían transmitir mediante aquella palabra deberá ser substituida por otra palabra que proporcione aproximadamente la misma información; en cambio, si la situación de comunicación es oral, la información que daría una palabra a menudo podrá ser substituida no sólo por otra palabra, sino por un gesto, o incluso por una palabra que, en principio, tenga un significado opuesto a la que se deseaba, pero con una entonación que niegue el significado original de la nueva palabra. Pongamos un ejemplo: en el momento de escribir un comentario sobre un dibujo no recordamos la palabra «horrible». Si la comunicación es escrita, deberemos encontrar alguna otra palabra, o algún giro gramatical, que nos permita resolver el problema. Así, por ejemplo, podremos decir «No es nada bonito», «No me gusta nada», o «Es feísimo». En cambio, si la situación es de comunicación oral, bastará con un «¡uff!» bien expresivo, una entonación iróni-

ca al exclamar «¡es precioso!», o incluso un suspiro y un gesto de la mano como si nos quitásemos una mosca de delante de la nariz, para que todos entiendan la información que queremos transmitir, aunque nos falte la expresión adecuada: «¡Es horrible!». Es más, si en un proceso de comunicación oral toda la información es facilitada mediante el código lingüístico, el discurso seguramente tomará una forma insoportablemente densa y lenta (es aquello que a veces dice la gente: «¡Habla como si escribiese!»).

Al plantear una clase de lengua siempre debería prevalecer el siguiente principio: a cada canal sus códigos. Al canal escrito, el código lingüístico en su mayor grado de despliegue, y al canal oral, el código lingüístico auxiliado por el código de la entonación y el del gesto. El valor que tiene este principio es conseguir una comunicación rica y que el alumno aproveche todo un sistema de información ya codificada que conoce por el hecho de hablar otras lenguas.

1.2.5. *El lenguaje como medio de integración en un grupo social*

Van Ek (1979) parte del hecho de que el lenguaje es un medio que puede permitir situar a los hablantes en un determinado grupo social: hay formas que resultan claramente *marcadas*, de modo que cuando un hablante las utiliza, el registro se sitúa inmediatamente dentro de un determinado grupo social. Por esta razón aconseja evitarlas. Justifica esta decisión con el siguiente razonamiento:

«Although the pupil's language may consequently sound somewhat colourless, it will at least save them from committing social blunders through an inappropriate use of the strongly marked language forms» (Van Ek, 1979, pág. 13).

El planteamiento de Van Ek corresponde a unos objetivos diferentes a los nuestros. Al formular el *Threshold Level*, el objetivo es que el alumno pueda comunicarse con otros sujetos de habla inglesa, y se considera que esta comunicación se producirá en una situación no especialmente *marcada*. Cuando nosotros definimos los objetivos que queremos conseguir, en cambio, pretendemos no sólo que el alumno domine el inglés como una *herramienta*, sino que este aprendizaje le permita entender mejor el fenómeno *lengua*. Y uno de los elementos importantes de esta comprensión consiste en entender hasta qué punto el uso de determinadas formas pueden implicar la identificación con un determinado grupo social. Por esta razón, contrariamente a lo que dice Van Ek, creemos que vale *mucho* la pena enseñarles las formas marcadas, y que aprendan a

reconocerlas en tanto que indicadores de un determinado tipo de interacción social. A fin de cuentas, *todas* las formas son marcadas: unas como formas «standard», «correctas», aceptadas por los miembros del sector dominante de la sociedad, y otras como pertenecientes a, o propias de, otros sectores sociales.

Los principales roles sociales que analiza el *Threshold Level* son los de *desconocido / desconocido* y *amigo / amigo*; los roles psicológicos son los de *neutralidad*, *igualdad*, *simpatía* y *antipatía*. Estos roles han sido seleccionados de un estudio de R. Richterich, *A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language*.

Van Ek reconoce que al definir las funciones y los roles sociales a tener en cuenta, actúa de una manera que puede ser considerada subjetiva, pero que

«such lists have been made on the basis of common sense, intuitions, introspection, experience» (Van Ek, 1979, pág. 13).

Indudablemente, los recursos de los cuales se ha valido son los propios de un buen profesor, los que deberían prevalecer en toda investigación en cuestiones educativas.

Apunta también la posible crítica en el sentido de que algunos temas quizás no sean los más idóneos cuando la enseñanza está dedicada a chicos más jóvenes, pero defiende su inclusión ya que

«Much of the educational effort aims to prepare the school-child for assuming the role of an adult in an adult society» (Van Ek, 1979, pág. 14).

No es necesario plantear la justificación a tan largo plazo. Creemos que si un tema determinado se considera importante para el normal desarrollo de las relaciones entre los adultos, su inclusión permitirá a los alumnos jóvenes entender mejor esta sociedad adulta en la cual viven, entendiendo así sus particularidades.

1.3. *Grado de perfección*

Van Ek considera que para saber si se han satisfecho los objetivos fijados al comienzo, es necesario definir el grado de perfección mínima a alcanzar. En lugar de presentar un test de muestra, que no sería más que una muestra, prefiere hacer el esfuerzo de analizar cuál es el grado de perfección mínimo.

El criterio que considera principal es si la comunicación se produce

o no. Inmediatamente después viene la consideración de si esta comunicación se produce con un cierto grado de eficacia. El criterio que propone para valorar esta eficacia comunicativa es:

«a. that as a speaker the learner can make himself easily understood by a listener with native or near-native command of the language;

b. That as a listener the learner can understand the essence of what is said to him by a speaker with native or near-native command of the language without obliging the speaker to exert himself unduly» (Van Ek, 1979, pág. 35).

En principio, la formulación nos parece correcta, ya que lo que quiere asegurar es que la nueva lengua sirva como una herramienta que permita la comunicación entre dos individuos. Ahora bien, como el propio Van Ek reconoce, en su definición aparecen unas expresiones muy difíciles de objetivar: *easily* y *undue*. Por esto explica que un hablante se hace entender *easily* cuando se expresa

«a. at a reasonable speed,
b. with sufficient precision,
c. with reasonable correctness (grammatically, lexically, phonetically)» (Van Ek, 1979, pág. 35).

Por otro lado, el oyente ahorra al hablante un esfuerzo *undue* si capta la esencia de lo que dice el hablante

«a. without frequent repetition,
b. at a speed-rate which is not below the lower range of what is "normal",
c. with an accent which is either the standard accent or a variant close to the standard accent» (Van Ek, 1979, pág. 35).

Si bien estas dos definiciones contienen también algunas imprecisiones (*reasonable*, *sufficient*, *frequent*...) sirven sin embargo como marco indicativo. A fin de cuentas, en tanto que enseñantes de una lengua extranjera ya estamos acostumbrados a la necesidad de funcionar con un cierto número de imprecisiones.

Consideramos que el trabajo de Van Ek es importante, de entrada porque unifica criterios a seguir a nivel europeo. El enfoque comunicativo sigue siendo válido ahora y, además, como él mismo recuerda insistentemente, se trata de marcar unos mínimos, declarando que,

evidentemente, se admiten todas las ampliaciones que se quieran hacer, siempre que se respete el enfoque comunicativo.

En la base de nuestro planteamiento, por tanto, está el respetar el marco señalado en el *Threshold Level*. Creemos que es un principio de organización de objetivos y de contenidos que nos permitirán después definir unos objetivos ligeramente diferentes, pero perfectamente compatibles con éstos, y que al añadir el análisis de qué mecanismos utilizan los alumnos en su aprendizaje, nos permitirá llegar a una comprensión más amplia del proceso de enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua.

2. ENTENDER UNA LENGUA

Entender una lengua no quiere decir conocer toda la serie de normas que aparecen en los libros de gramática. *Entender* una lengua implica hacer que su aprendizaje sea *significativo*. Hacer posible que el conocimiento de las reglas —que indudablemente se deben conocer a fin de poder utilizar la lengua— no sea un conocimiento memorístico sino que ante un hecho de lengua nuevo, o bien ante una nueva necesidad de comunicación, se tengan los recursos posibles para interpretar la estructura desconocida y discernir y juzgar la estructura a escoger, respectivamente. En otras palabras, *entender* una lengua implica ser capaz de «traducir» las nuevas reglas a los propios esquemas cognitivos.

Pongamos un ejemplo para diferenciar estos dos conceptos, *entender* una lengua y *aplicar* sus reglas gramaticales.

En la gramática inglesa de Thomson and Martinet (1976 - 6ª), muy utilizada todavía como libro de consulta, el artículo definido es presentado de la siguiente manera:

«The definite article is *the*. It is the same for singular and plural and for all genders: the boy - the boys; the girl - the girls» (Thomson a. Martinet, 1976 - 6ª, pág. 3).

Esto es dictar una norma, pero de ningún modo explicarla. Y, además, la manera como se presenta puede crear problemas de estructuración de la lengua. Es cierto que el artículo definido es *the*; y también es cierto que funciona tanto con nombres plurales como singulares. Pero decir que funciona con *todos* los géneros implica la aceptación de la existencia del concepto «género gramatical». El problema que este planteamiento puede ocasionar es que se produzca la superposición de dos conceptos diferentes del término «género». Para un castellano o catalán, igual que para un francés o alemán, el concepto de género es muy dife-

rente que para un inglés: la mesa / la taula / la table / der Tisch. Aquello que en tres lenguas es femenino, en alemán es masculino.

Como veremos más adelante, el proceso de evolución del inglés es muy peculiar y en la actualidad el concepto «mesa» no es ni masculino, ni femenino, ni neutro. Ni tampoco las puertas, ni las ventanas... ni nada que no tenga sexo biológico. Entonces, si el artículo *the* se utiliza no sólo con los seres sexuados, sino también con los libros y las casas, no es posible que su significado haga referencia al género. Cuando en el libro de gramática utilizan el término «género», todos nosotros incorporamos este término a nuestro marco conceptual y lo interpretamos como «género gramatical».

Este es un caso, a título de ejemplo, que nos permite demostrar que el planteamiento de una lengua en tanto que sistema definible a través de sí mismo puede provocar la aparición de errores. *Una lengua, su descripción, sólo es explicable en tanto que sistema diferenciado de otros sistemas lingüísticos*. Sus características lo son porque entran en contraste con las características de otros sistemas. Un sistema A es tal sistema A en tanto que no es el sistema B, ni el C. Pero las características que presenta el sistema A pueden ser explicadas a través del sistema B o C, presentándolas como *soluciones diferentes* que vienen a satisfacer las necesidades de comunicación comunes sentidas por los hablantes de los sistemas A, B i C.

Cualquier libro de historia de la lengua inglesa explica cómo, por su procedencia del demostrativo (categoría gramatical que también existe en nuestra lengua), el significado del artículo definido es el de *conocido*. Y, evidentemente, esta categoría tanto puede aplicarse a una cosa, como a un niño, o a una niña. Y tanto a uno de solo como a muchos. El concepto de *conocido* no tiene nada que ver ni con el tipo de cosa ni con la cantidad. En la explicación del uso del artículo determinado, por tanto, el elemento clave para comprender su utilización es el concepto de «demostrativo».

Planteada así la utilización del artículo determinado, resulta ya fácil entender la diferencia de uso entre el artículo en castellano o catalán y el inglés. Cuando decimos las frases:

«¿Te gusta el café?»
«T'agrada el cafè?»
«Do you like coffee?»

en principio no nos referimos a un café determinado, sino al tipo de bebida. Por esto, como no se trata de un café en especial, determinado, *conocido*, en inglés no tenemos que poner el artículo. Ahora bien, si lo que queremos pedir con las frases castellana y catalana es si el café que

hemos servido gusta, en este caso, como se trata de un café *conocido*, deberemos decir: «Do you like *the* coffee?»

Hace algunos años rondaba por Barcelona un anuncio de aquellos grandes, que ponen en las calles, en los cuales se anunciaba una determinada marca de whisky y lo hacían con las siguientes palabras:

«*The* whisky»

El artículo estaba subrayado y el mensaje permitía hacer una comparación de estructuras muy interesante. Para un inglés no habría sido necesario el subrayado, ya que gracias al significado que para él tiene el artículo quedaba claro que se trataba del whisky por excelencia, aquél que todo el mundo conoce. En cambio, para nosotros, la simple aparición del artículo no nos permitía entender el mismo mensaje. Para hacernos más conscientes de la excelencia de tal whisky era necesario subrayar el artículo.

Creemos que es necesario presentar la nueva lengua de manera que se pueda *entender*, es decir, que sea posible incorporar el nuevo sistema al sistema lingüístico que ya tiene el alumno. Este es un tema que no trata el *Threshold Level*, pero que no podemos pasar por alto debido a los objetivos que nos marcamos al enseñar la nueva lengua. Todo nuevo conocimiento puede ayudar a estructurar la mente de los alumnos, pero puede resultar también un aprendizaje desestructurado. Creemos que también una lengua puede favorecer esta estructuración, siempre y cuando se la presente adecuadamente. Nos proponemos, por tanto, mostrar con ejemplos concretos del inglés, que es nuestro campo de trabajo, de qué manera y hasta qué punto es posible colaborar en esta mejor estructuración de la mente de nuestros alumnos.

3. IMPORTANCIA DEL DESARROLLO HISTÓRICO DE LA LENGUA INGLESA

Si toda lengua surge en un proceso interactivo entre los hombres, el desarrollo de este proceso interactivo influirá indiscutiblemente en la evolución que siga la lengua. En pocas lenguas se ve tan clara esta influencia de la realidad social del país como en el caso del inglés.

Hasta el momento de la invasión normanda (1066), el desarrollo de la lengua había sido, más o menos, como el de cualquier otra lengua. Incluso con menos interferencias extranjeras, ya que la influencia latina se dejó sentir muy poco. Pero durante el tiempo que duró la permanencia normanda en Inglaterra, desde el 1066 hasta la Guerra de los Cien Años, las dos lenguas socialmente valoradas era el francés y el latín.

Los libros de historia hablan de la conquista de Inglaterra como de

una de las guerras más duras y brutales de la humanidad. Los Ingleses no se dejaron conquistar fácilmente (no olvidemos, además, que la zona montañosa de la Inglaterra central formaba una barrera natural muy difícil de cruzar) y muchos nobles y vasallos perdieron su vida. Los normandos, conscientes de que eran los primeros conquistadores que conseguían invadir y conquistar Inglaterra de manera efectiva, sometieron duramente a toda la nobleza y al clérigo, instalando a sus hombres en los puestos clave. Como dice Baugh (1978- 3ª), los nobles que habían sobrevivido no tuvieron otra alternativa que someterse al invasor si querían conservar la vida.

La influencia que este dominio tuvo sobre el desarrollo de la lengua fue decisivo. Mientras el latín continuaba siendo la lengua de todos los documentos oficiales, el francés era la lengua hablada corrientemente por la nobleza. Esto hizo que la utilización del inglés quedase reducida a las capas sociales más bajas, que tenían poco contacto con la nobleza. Otra característica importante de aquella época, y que nos ayuda a explicar el desarrollo desigual del inglés en las diferentes zonas del país, es que la comunicación entre las diferentes zonas era prácticamente inexistente. Cada comunidad natural (determinada en gran parte por las características geográficas) evolucionó de manera diferente a nivel lingüístico, sin que se produjesen ni interferencias ni demasiados intercambios con el desarrollo de las otras comunidades naturales.

Por tanto, en el mismo país convivían tres lenguas, si bien con marcos de utilización claramente diferentes. En muchos casos llegaban a darse vocabularios paralelos para denominar los mismos objetos, con un registro de clase muy fuerte: por regla general, las palabras de origen francés tenían un registro «refinado», mientras que las autóctonas tenían un registro «vulgar». Podemos encontrar numerosos ejemplos que se han mantenido hasta nuestros días y que en la actualidad siguen teniendo un uso diferenciado que recuerda su origen. Así, por ejemplo, podríamos formar las parejas siguientes, que si bien tienen un denominador común muy fuerte, se diferenciarían entre sí en función del grupo social que las utilizaba y, por tanto, muestran un registro marcado:

house	mansion, manor
smell	odour, fragrance
swine	pork

Mientras el pueblo vivía en una *house*, los términos *mansion* o *manor* indicaban una gran casa (*mansion* en la ciudad y *manor* en el campo); el *swine* era el nombre que recibía el cerdo en tanto que animal vivo, criado por los vasallos, pero una vez muerto y convertido en carne para ser consumida recibía el nombre de *pork*: los dos nombres trataban el mismo

animal desde ángulos bien diferentes, en consonancia con el grupo social que los utilizaba. Esta diferenciación continúa vigente en la actualidad, y a nadie que vaya a comprar carne de cerdo se le ocurrirá pedir *swine*. Finalmente, la palabra *smell*, a menos que se indique lo contrario con un adjetivo como *nice*, por ejemplo (*a nice smell*), el significado es más bien de «peste». Con las condiciones de vida propias de la época y la falta de higiene existente, debía ser el tipo de olor al cual estaría acostumbrado el pueblo. En cambio la nobleza, aunque su higiene no fuese mejor, disponía de perfumes para enmascarar los malos olores. La palabra *perfume*, de claro origen francés, es el único término existente para este tipo de sustancia. Por esto ellos hablaban de *odour* y *fragrance*, y es de suponer que de las pestes debían hablar poco. Con el paso del tiempo, el fuerte registro de clase de estas palabras han pasado a registro de formalismo.

Se ha escrito mucho acerca del grado de conocimiento que tenían los diferentes estamentos de las tres lenguas que coexistían, el francés, el latín y el inglés. La respuesta de Baugh (1978-3^a), con mucho sentido común, indica que las conocían o las desconocían según el grado de necesidad. Aceptamos como correcta esta respuesta porque es la que está más de acuerdo con nuestro planteamiento, según el cual las lenguas se crean, y también se aprenden, cuando se siente la necesidad de hacerlo. La interpretación de Baugh concuerda perfectamente con el planteamiento vyotskiano de las lenguas: que surgen como una manera de satisfacer unas necesidades de comunicación en una relación de trabajo. Aquella gente que debía comunicarse con la nobleza (el estamento militar, sobre todo las graduaciones superiores) seguro que debían conocer, con más o menos perfección, tanto el francés como el inglés. La nobleza, pendiente de sus intereses en el continente, con el latín y el francés debían tener suficiente.

Cuando estalla la guerra entre Inglaterra y Francia, los ingleses no pueden ya continuar hablando la lengua del enemigo. Era imprescindible una lengua nacional para demostrar la propia identidad: somos una cosa porque no somos otra. De nuevo nos encontramos con la idea de *contraste*: no era lógico ser inglés y hablar francés.

Los ingleses tuvieron que volverse hacia lo que quedaba de la lengua inglesa original, es decir, tomaron lo que quedaba del inglés, conservado gracias al uso que le habían dado las capas sociales más bajas. Esta particularidad hizo que brillase por su ausencia el sentimiento de «pureza lingüística», propio de las capas sociales más cultas, que sienten la lengua como si fuese de su propiedad. Durante todo aquel tiempo la lengua inglesa sólo había sido una herramienta para hacer posible la comunicación entre una gente con unas necesidades de comunicación muy primarias y elementales. Esto explica que en la actualidad todavía haya tantas pa-

labras de origen claramente francés: todos aquellos aspectos de la vida que no habían formado parte de la cotidianeidad de la gente humilde se tuvieron que conservar en francés puesto que no existía ninguna alternativa de origen inglés.

Al intentar recobrar la lengua inglesa, se puso de manifiesto la situación de diversidad de evolución en las diferentes comunidades naturales. Durante el largo período de convivencia anglonormanda, la lengua utilizada en las diferentes comunidades naturales había evolucionado de manera diferente. La situación lingüística de aquel momento era muy parecida a la que se ha dado recientemente en el País Vasco, cuando por fin han podido comenzar a enseñar vasco en las *ikastolas*: en el momento de reconstruir la lengua ha quedado claro que no en todas las zonas del país se hablaba de la misma manera. A veces variaba incluso entre dos pueblos cercanos geográficamente.

Antes de que se produjese la conquista normanda, la lengua inglesa era una lengua flexiva, sintética. Esto quiere decir que una misma palabra llevaba el indicador semántico y el gramatical. Era muy parecida al alemán actual. Los artículos, los demostrativos y los adjetivos se declinaban. Los verbos se conjugaban (había siete grupos diferentes de conjugación) y además del plural como lo conocemos ahora existía el denominado «plural dual» («tú y yo»).

Una de las reglas que en lingüística condiciona los cambios en el habla es la ley del mínimo esfuerzo. Generalmente, esta ley se ve contrarrestada, y sus efectos frenados, por el sentimiento de pureza lingüística por un lado y por la fuerza de la letra impresa por otro. Eliminados estos dos factores, la evolución de una lengua es mucho más rápida y fuerte. La parte de la palabras que más fácilmente cambia es la segunda mitad. Como que es precisamente en esta segunda mitad donde se encuentran todas las flexiones gramaticales, el resultado fue que precisamente en las flexiones era donde más diferencias había entre una comunidad natural y otra.

En el momento de la reconstrucción de la lengua inglesa, por tanto, la parte que se conservaba más parecida en todo el país era la primera, la del contenido semántico. Como que las diferentes desinencias planteaban problemas de comprensión, la segunda parte de las palabras se fue neutralizando hasta llegar a desaparecer. El resultado fue que la nueva lengua era claramente una *re-construcción* y no coincidía con ninguna de las habladas en las diferentes comunidades naturales del país. Un resultado muy parecido al que se ha producido con el euskera: para quienes han hecho posible la conservación del euskera, la lengua que ahora se enseña en la *ikastolas* es sólo medio conocida e incluso les resulta difícil entenderla cuando la escuchan.

El efecto que la pérdida de las desinencias tuvo en el inglés fue doble:

1) Las palabras se transformaron, en un porcentaje elevadísimo, en monosilábicas. Casi todas las palabras de más de una sílaba son de origen francés. Se debe tener en cuenta, como ya hemos dicho antes, que los franceses importaron costumbres y objetos nuevos, para los cuales los ingleses no tenían ninguna palabra. En estos casos, la ley del mínimo esfuerzo se veía contrarrestada por el «buen hablar» y cambiaron mucho menos. A menudo, el único cambio que se produjo fue el del acento tónico (*innocent, captain, olive, chapter, sudden*, etc.).

2) Se perdían flexiones, lo cual impondría un cambio profundo en el sistema gramatical de la lengua.

Para los alumnos de habla castellana o catalana la conservación de las palabras de origen francés es de una gran transcendencia. Las palabras que más les «suenan», que más cercanas les son, son aquellas que mantienen vivo y claro su origen francés. Ahora bien, todas estas palabras francesas tienen el peligro de ser muy marcadas, de presentar un registro refinado y formal y, en la actualidad, de implicar un determinado nivel cultural, de manera que el alumno no inglés las utilice con contextos poco adecuados. En la práctica se da una situación muy curiosa, que es un claro exponente de la interreferencia cultural que se produce a nivel de lenguas: en un texto inglés con un vocabulario de ayuda para el lector, las palabras que aparecen allí suelen ser las que tienen un origen latino. Para los alumnos ingleses a menudo resultan difíciles de recordar, mientras que para nuestros alumnos son de una comprensión directa: encajan perfectamente en los propios esquemas de vocabulario. Por ejemplo, en inglés existe la palabra *occupation* para indicar «trabajo, empleo, *ocupación*». Todos nuestros alumnos la entienden enseguida y recuerdan más fácilmente la pregunta «*What's your occupation?*» que «*What do you do?*». Pero los alumnos deben aprender que las situaciones prácticas en las cuales se utiliza la primera pregunta son diferentes a aquellas en las que se utiliza la segunda. La primera aparecerá en un formulario, por ejemplo, mientras que la segunda es la forma corrientemente utilizada para pedir a alguien a qué se dedica.

Hemos podido ver, en este brevísimo recorrido, hasta qué punto es importante el proceso de interacción entre los hombres para explicar la situación actual del inglés. Pero también hemos visto que las características del inglés que nos llaman más la atención lo hacen porque las *comparamos* con el funcionamiento equivalente en castellano o catalán. Los hechos históricos, las necesidades de comunicación que en cada momento deben satisfacer las lenguas, son los motores que impulsan sus cambios y su utilización. Por esto aceptábamos el enfoque comunicativo, puesto que de todos los presentes es el que mejor tiene en cuenta estos dos factores. Pero, al mismo tiempo, queremos subrayar una vez más la necesidad de un enfoque contrastivo que subraye las características del

inglés al contrastarlas con las del catalán y castellano. De esta manera no sólo conseguimos facilitar el aprendizaje de los alumnos, sino que les ofrecemos la posibilidad de una mejor estructuración cognitiva.

Al adaptarse a las nuevas necesidades, el inglés sufrió unos cambios tan radicales, que se habla de la *revolución lingüística del inglés medio*. Sólo teniendo unos ciertos conocimientos de lo que fue esta *revolución* es posible entender el actual sistema de la lengua inglesa y, por tanto, aceptarlo no como una cosa *extraña*, sino como una posibilidad más, perfectamente razonable y razonada, de satisfacer unas necesidades de comunicación que nos son comunes.

3.1 De lengua sintética a lengua analítica

La pérdida de las flexiones impuso profundos cambios en el sistema del inglés. No resulta exagerado que a aquel período de transformación se lo conozca como «revolución lingüística», ya que cambió completamente la naturaleza de la lengua inglesa: de ser una lengua *sintética* pasó a ser una lengua *analítica*. En las lenguas sintéticas los indicadores semántico y gramatical coexisten en una misma palabra; en las lenguas analíticas los indicadores gramaticales pasan a ser representados mediante una palabra diferenciada del indicador semántico.

Comparemos una frase latina, por ejemplo, lengua sintética por excelencia, con una inglesa. Si «sacudiésemos» las palabras de la frase latina sobre una mesa y cayesen formando un montón, podríamos reconstruirla ya que cada palabra llevaría una señal que indicaría la función gramatical que cumplía en aquella frase: sabríamos si era el sujeto, o el complemento directo... El latín es una lengua sintética, de manera que cada palabra tiene un indicador de su función gramatical dentro de la frase. Como el inglés, en cambio, al perder las flexiones perdió aquellos indicadores gramaticales que explicaban la función que hacía cada palabra dentro de la frase, si la «sacudiésemos» e intentásemos reconstruirla podríamos tener graves dificultades: ¿hablábamos de un «caballo de carreras» (*race horse*) o de una «carrera de caballos» (*horse race*)? El inglés pasó a ser una *lengua analítica*.

La importancia de esta transformación fue mucho más allá de un simple cambio de etiquetas: afecta a toda la gramática. El inglés deja de ser una lengua «como las otras» (tanto el catalán como el castellano son sintéticas) y pasa a tener unas características diferenciadas precisamente por este hecho. Si todo nuestro intento es facilitar a los alumnos el aprendizaje del inglés, hacérselo más asequible, todos los esfuerzos por acercarles la materia serán válidos para conseguir satisfacer este objetivo. Si

conseguimos que el inglés no resulte «extraño», sino asimilable, si conseguimos que «entiendan» la nueva lengua, su aprendizaje será no solamente más fácil, sino también más durable y quedará mejor integrado en la estructura cognitiva que ya tienen. Por esta razón, y a título de ejemplo, haremos una breve revisión de los puntos gramaticales más fundamentales dentro del sistema inglés. No pretendemos ofrecer una gramática exhaustiva, sino tan sólo ejemplificar con aspectos concretos qué es lo que entendemos por «entender» una lengua y cómo se puede enfocar la enseñanza para satisfacer este objetivo.

4. LA PARTE NOMINAL

En una lengua sintética existen unos indicadores para saber si un nombre y un adjetivo es considerado masculino, femenino o, en determinadas lenguas, como el alemán, neutro. Y esta decisión viene reforzada por la concordancia con el artículo, tanto definido como indefinido. Así, sabemos que

nen (Cat.)

niño (Cast.)

son masculinos por su desinencia. Y el género masculino se opone al femenino

nena (Cat.)

niña (Cast.)

que, en ambos casos, acaba en *a*.

Esta concordancia se refuerza mediante el artículo:

el nen
la nena } (Cat.)

el niño
la niña } (Cast.)

En el caso de que un adjetivo acompañe a este grupo formado por el artículo y el nombre, el indicador de género del adjetivo debe concordar con el del nombre y el del artículo:

el nen maco (Cat.)

el niño guapo (Cast.)

Otra lengua que sirve como contraste en la cuestión de la formación de plurales, ofreciendo alternativas a esta *s* que a veces parece indicador de plural por derecho propio, es el alemán:

Das Haus — Die Häuser (el plural se realiza mediante lo que se conoce como *Umlaut* + —er)

Das Kind — Die Kinder
Die Puppe — Die Puppen

No es necesario ir hasta Alemania, ya que en nuestro propio país, en el País Vasco, el plural se forma de una manera atípica: añadiendo *k* al nombre. El vasco es una lengua sintética, que también pospone el artículo (*a*) al nombre. Así,

«pájaro»	—————▶	<i>txori</i>
«el pájaro»	—————▶	<i>txoria</i>
«los pájaros»	—————▶	<i>txoriak</i>

Por nuestros propios hábitos lingüísticos, la *s* de plural parece la «evidente», puesto que es la que tenemos interiorizada. Pero cabría pensar que si el castellano o el catalán hubiesen pasado por unas situaciones históricas diferentes, quizás en estos momentos la «evidencia» estaría favor de una *n* o de una *k*.

Teniendo en cuenta las características que para nosotros son las habituales, pasaremos a describir brevemente las características del nombre, del artículo y del adjetivo calificativo del inglés.

4.1. *El nombre*

Con la pérdida de flexiones, el nombre inglés deja de tener la categoría de masculino, femenino y neutro. Se pierde, así, el concepto de *género gramatical*. La única flexión que se conservó fue la del plural. Que perdiese unas y conservase la otra es razonable, ya que el concepto de género gramatical corresponde a una categorización totalmente arbitraria (¿por qué una mesa debe ser «femenina» y un libro «masculino?»), explicable sólo por razones históricas. A veces la arbitrariedad del género de un nombre es evidentísima. Pensemos en la palabra alemana «das Mädchen», la chica, que es neutra. La explicación que dan las gramáticas alemanas de este hecho es que se trata de un diminutivo de «Die Magd», la chica, y que la mayor parte de los diminutivos son neutros. Esto puede ser una explicación, pero lo cierto es que sigue siendo arbitraria, ya que el sexo de una niña es el mismo que el de una chica.

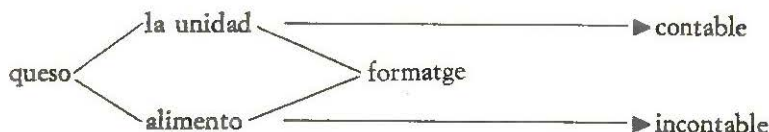
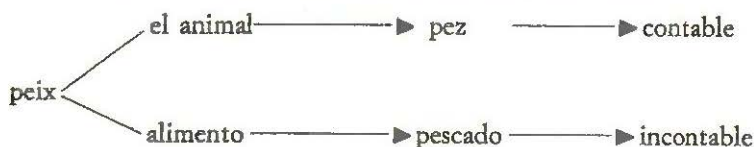
A nivel de necesidades de comunicación, esta categoría gramatical es a menudo arbitraria y superflua. Por esto, en inglés el concepto de género quedó reducido al género biológico, y su uso gramatical a los pronombres personales, adjetivos posesivos y pronombres posesivos, es decir, a todos aquellos casos en los cuales es importante conocer el

antecedente personal, diferenciado entre sexo masculino, femenino y objetos asexuados.

En cambio, el concepto singularidad/pluralidad sí que es relevante para la comunicación y forma parte de una categoría de gran importancia (no es lo mismo dar clase a *un niño* que a *veinticuatro niños*). El nombre conserva esta categoría, pero de una manera un poco particular, muy estrechamente ligada al significado de las palabras.

Todo nombre designa y representa un *concepto*, y este concepto puede representar algo *contable* o *incontable*. Se trata de una clasificación del concepto, no de la palabra, ya que una misma palabra puede representar más de un concepto, que a veces se diferencian entre sí precisamente por esta característica de ser *contable* o *incontable*.

Esta posibilidad existe también en catalán y castellano:



La diferencia entre los conceptos *contable* / *incontable* es evidente y queda reflejada en estos nombres: es *contable* aquello que viene dado en unidades aislables, sin que sea necesario aplicar una unidad de medida diferente (por ejemplo, son contables las manzanas, las sillas, los gatos...); es *incontable* aquello que no viene dado en unidades aislables y que, para poderlo medir, es necesario aplicar una unidad diferente (agua: dos *litros* / *vasos* de agua).

En el caso de doble concepto para un mismo nombre, el contexto decide qué valor toma. Pongamos por caso el nombre «pastel». En principio puede tener doble valor, como unidad o como tipo de alimento. Planteemos una situación práctica: una fiesta de cumpleaños. Cuando hemos ido a comprar el pastel a la pastelería hemos utilizado el nombre en su concepto *contable*: hemos comprado *uno*, no *dos* ni *tres*.

Pero cuando llegamos a casa, aquel mismo nombre de «pastel» lo utilizaremos en su concepto de *incontable*. Ofreceremos «pastel» a los amigos, como tipo de alimento, no ya «un pastel». Ahora bien, si esta fiesta

de cumpleaños se celebra en Cáceres, seguramente seguiremos utilizando el nombre de «pastel» como contable, ya que los pasteles suelen ser de tamaño individual.

Esta categorización de los nombres en conceptos contables / incontables tiene una importante consecuencia a nivel gramatical: sólo es posible que tomen flexión de plural los nombres contables, *jamás* los incontables (es absurdo establecer una oposición singular / plural con algo que no se presenta en unidades).

Esta categorización, si bien también existe en castellano y catalán, sorprende a los alumnos, que no están acostumbrados a analizar el nombre desde esta perspectiva.

Resumiendo lo que hemos dicho, pues, las características del nombre en inglés son:

- carencia de género gramatical,
- categorización en contable / incontable.

4.2. *El artículo*

Dadas las características del nombre, si el artículo lo acompaña es lógico que se vea influenciado por ellas. Veamos, a continuación, cómo le influyen esas dos características:

a) *carencia de género*: si desaparece la categorización de los nombres en función de su género, es lógico que desaparezca también esta categorización en los artículos. Queda, pues, una única forma para el artículo determinado (*the*) y una para el indeterminado (*an / a*). En el indeterminado, la diferencia *an / a* obedece exclusivamente a razones fonéticas, no a razones gramaticales.

b) *caracterización del nombre en contable / incontable*: al existir el concepto de *pluralidad* en los nombres contables, parecería lógico que los artículos presentasen también una forma de plural. En cambio, sólo hay las formas más arriba presentadas:

The — artículo definido
an/a — artículo indefinido

Para poder entender este aparente contrasentido se debe saber el origen histórico de estas dos formas:

the: esta forma proviene del antiguo demostrativo inglés *that*, que bifurcó su significado. Por un lado mantuvo la forma *that* con valor de de-

mostrativo y por el otro, a partir del nominativo neutro del demostrativo (*se, seo, &et*), dio lugar al artículo definido. Para entender la evolución del significado basta con analizar los significados aportados por el demostrativo *that*:

- el objeto es conocido (lo señalamos)
- indica distancia y la valora como «lejos» de quien habla.

De estos dos significados, el artículo definido sólo ha conservado el primero. La información que nos transmite es la de *objeto conocido*. Y esta información es aplicable tanto a *un* objeto como a *muchos* objetos. El concepto de «conocido» es independiente del concepto de singularidad o pluralidad y de contable / incontable. Por esto es posible decir:

<i>the boy</i>	<i>the boys</i>
un niño conocido	unos niños conocidos

Comparando y combinando la información que comunica el demostrativo y el artículo indeterminado, tenemos:

<i>that boy</i>	→	<i>the boy over there</i>
		conocido + distancia

En caso de utilizar el artículo definido con un concepto incontable, los significados de los conjuntos, en función de la combinaciones, son los siguientes:

<i>the water</i>	→	un agua concreta («la que he comprado hoy»)
<i>water</i>	→	un agua indeterminada («el agua» en general)

Comparemos: «Do you like water?»: ¿Te gusta el agua (o prefieres cerveza)?
«Did you like the water?»: ¿Te gustó el agua (la del vaso)?

La ausencia del artículo *the*, con su significado de «conocido» implica, por contraste, el significado de «desconocido». Se habla, en este caso, no ya de elementos concretos, sino en abstracto.

an/a: éstas son las dos formas posibles bajo las cuales puede aparecer el artículo indeterminado. El hecho de que haya dos formas obedece a razo-

nes fonéticas exclusivamente, sin que la utilización de una u otra tenga implicaciones gramaticales.

Históricamente, el artículo indefinido proviene del numeral *one*. De *one*, por monotongación del diptongo inicial, derivó *an*, que es la *forma tónica* del artículo indefinido. Por razones fonéticas, este *an* era cómodo de pronunciar sólo delante de un nombre que comenzase por vocal. En inglés, sin embargo, hay muchos más nombres que comienzan por consonante que no por vocal. Delante de los nombres que comenzaban por consonante, y siguiendo una tendencia general en la evolución del inglés, que hizo que se perdiesen muchas *n* que aparecían en posición final, de este *an* derivó *a*. La frecuencia de aparición del artículo indefinido en su forma *a* es mucho más elevado que no en la de *an* y esto ha provocado el error muy generalizado de considerar que el artículo indefinido es *a* y que, como variante fonética, ha aparecido la forma *an*.

La evolución del significado, que ha llevado al uso actual del artículo indefinido, es el siguiente:

Como numeral, *one* comunica la información de *singularidad*. En su evolución da lugar al artículo y, seguramente por oposición al artículo indefinido, amplía su significado:

an/a: — singularidad
— desconocido

o, en otras palabras, «uno cualquiera, pero sólo uno».

Como proporciona información en estos dos sentidos, es lógico y razonable que el artículo indefinido sólo pueda utilizarse con nombres *countables* (sólo se puede aplicar la idea de singularidad a algo que se pueda contar) y *singulares*.

Cuando se quiere indicar «cantidad indeterminada» de un concepto «countable plural» no se utiliza ningún determinante. La no aparición del artículo definido *the* (que en estos casos sí que se puede utilizar, como hemos visto más arriba), que indicaría «conocido», hace que automáticamente implique la idea de «desconocido». Así, pues,

<i>a</i> lamp	ϕ lamps
desconocida, una sola	desconocida, más de una

si se dijese «*The lamps*» implicaría que se trata de unas lámparas concretas y conocidas (por ejemplo, «las que vimos ayer en aquella tienda»). El valor del artículo indefinido, debido a su origen, es casi el de un demostrativo. El grado de concreción o conocimiento es máximo.

No debe olvidarse, sin embargo, las palabras de Vygotsky: que las lenguas surgen en la relación de trabajo y para satisfacer las necesidades

de comunicación que se despiertan. Por tanto, es pensable que alguien quiera dar a entender que un elemento contable existe en una cierta cantidad. Esta matización a veces puede ser importantísima. Planteemos una situación práctica para ilustrar este punto. Imaginemos que cuando volvemos a casa una tarde vemos que en el suelo hay agua:

There is water on the floor.

Esta frase nos indica el tipo de líquido que hay en el suelo. Pero en función de la cantidad que haya, podríamos acabar la frase de varias formas diferentes:

«no es agua, ha sido el perro...»
«ve a buscar un trapo para secarla.»
«¡madre mía, la lavadora!»
«¡corre a llamar a los bomberos!»

Esta «cantidad indeterminada», por tanto, conviene poderla matizar de alguna manera, es una necesidad de comunicación real y, por tanto, la lengua debe ofrecernos la posibilidad de medirla sin tener que indicar si recogemos «vasos» o «litros».

Por un lado hay una serie de posibilidades que implican juicios de valor. «Mucha», «poca», «un poco»... pero se trata de indicadores de cantidad con un significado muy subjetivo: lo que para los bomberos puede ser «poca», para nosotros era tanta que no podíamos resolver el problema solos y hemos tenido que llamarlos.

Con el fin de indicar «cierta cantidad indeterminada de», pero excluyendo por tanto el «toda», existen las formas *some* / *any*. Su diferencia no es ni de significado ni fonética, sino estructural:

some: frases afirmativas

any: frases negativas e interrogativas

Como anticipo a una respuesta afirmativa, sin embargo, es posible utilizar *some* en una frase interrogativa. Esto explica aquella frase tan corriente y que parece salirse de la norma:

«Would you like some tea?».

Se considera que para que un ofrecimiento parezca cordial conviene utilizar *some* en lugar de *any*, ya que entonces el emisor da a entender que espera que su invitación sea aceptada.

Ahora bien, como se trata de un elemento nuevo incorporado al sistema de la lengua, con un significado propio, es posible utilizar *some* / *any*

también como determinantes de nombres *contables* en *plural*. Cabrían, en este caso, las dos formas plurales:

ϕ lamps — some lamps

La diferencia es que en el primer caso no se da ninguna indicación respecto a la cantidad (sólo se dice que hay más de una lámpara); en el segundo caso, en cambio, se dice que hay «una cierta cantidad de lámparas» (la cual cosa presupone que no hay *todas* las lámparas: algunas sí, algunas no).

Resumiendo lo que hemos dicho hasta aquí en relación con los artículos, las posibilidades son las siguientes, en función de su significado:

- | | | |
|-------------------|---|---|
| <i>the</i> | — | «conocido»; nombres contables singulares y plurales, e incontables; |
| <i>an/a</i> | — | «uno cualquiera, pero sólo uno»; nombres contables en singular |
| ϕ | — | «desconocido»; nombres contables en plural, e incontables; |
| <i>some / any</i> | — | «una cierta cantidad de»; nombres contables en plural, e incontables para indicar cantidad. |

4.3. El adjetivo

La primera característica de la utilización del adjetivo en inglés es el orden que ocupa en la frase, en relación con el nombre: siempre lo *precede*. Si en una frase aparecen dos nombres seguidos, el que va delante adjetiva al que va detrás. Antes habíamos anotado un ejemplo:

horse race — carrera de caballos
race horse — caballo de carreras

La diferencia entre las categorías *nombre* y *adjetivo* no es tan clara como en castellano y catalán; en función del orden de aparición, un mismo vocablo puede tener la función de nombre o de adjetivo.

Las características del nombre repercuten también en las características del adjetivo:

ausencia de género: esta pérdida del género gramatical afecta también al adjetivo calificativo. No así al posesivo, ya que por el hecho de tener un antecedente personal es necesario, para que la comunicación sea posible, mantener la diferenciación en cuanto al género. Así se han conser-

vado las formas *his, her, its*, de la tercera persona del singular. No se han conservado en la tercera persona del plural, sino que hay una forma única: *their*. Una posible explicación de este hecho es que no es tan frecuente que un grupo sea homogéneo en cuanto al sexo de modo que se hace innecesaria una diferenciación de este tipo.

En los adjetivos calificativos, por tanto, no existe concordancia en cuanto al género, porque este concepto no tiene validez en inglés.

Contables / incontables: o, lo que es lo mismo, posibilidad de formar plurales. Volvemos a hacer referencia al adjetivo calificativo (en el caso de los posesivos, por la existencia de antecedentes personales, se dan formas diferentes) y vemos que cuando se enuncia una cualidad, esta cualidad no varía en función del número de elementos a los cuales se aplique: tan *bonito* es un niño, como muchos niños. El tipo de cualidad que le otorgamos es la misma; por esta razón ha sido posible que el adjetivo calificativo perdiese la desinencia de número.

Resumiendo lo que hemos dicho, las características del adjetivo calificativo son:

- preceder siempre al nombre;
- ausencia de concordancia en cuanto al género (no existe el concepto de «género» como categoría gramatical);
- ausencia de concordancia en cuanto al nombre.

5. LA PARTE VERBAL

El elemento central lo constituye el verbo. La revolución lingüística sufrida por la lengua inglesa lo afectó profundamente y modificó totalmente sus características. Como hemos dicho más arriba, había siete conjugaciones diferenciadas y la forma plura dual («tú y yo»).

La pérdida de flexiones, que aparecían en la segunda mitad de la palabra, y que por tanto fueron las que presentaron una evolución más diferenciada, implicó dos tipos de cambios profundos:

- la pérdida de la flexión de persona;
- la pérdida de la flexión de tiempo.

De repente el verbo, que siempre presenta una rica flexión a fin de satisfacer la necesidad de comunicación obvia de indicar *quién* realiza la acción y *cuándo* la realiza, perdió esta capacidad de información. Los verbos quedaban reducidos a una base semántica. Ante esta situación, el sistema inglés tuvo que arbitrar alguna solución. A continuación estudiaremos cómo se resuelven estos dos importantes problemas surgidos a raíz de la pérdida de las desinencias.

5.1. La pérdida de la flexión de persona

Analicemos un verbo en castellano y uno en catalán:

tomo	dormo
tomas	dorms
toma	dorm ϕ
tomamos...	dormím...

Sin necesidad de enunciar el pronombre personal (yo, tú, él...) podemos saber *quién* realiza la acción. Pero si nuestra lengua hubiese sufrido una evolución parecida al inglés y hubiese perdido la flexión de persona, el estado actual podría ser el siguiente:

tom	dorm
tom	dorm
tom	dorm
tom...	dorm...

Habría quedado exclusivamente la base semántica. En este caso, la solución que parece más rápida es el aprovechamiento de los pronombres personales, que antes eran innecesarios para la comunicación, ya que la misma información la podía proporcionar el verbo. Se obtendría, pues, el resultado siguiente:

yo tom	jo dorm
tú tom	tu dorm
él tom	ell dorm
nosotros tom...	nosaltres dorm...

que es exactamente la solución aportada por el inglés. En esta lengua sólo queda *una* flexión de persona en *un* tiempo verbal: la tercera persona del singular del *Simple Present Tense*, que conserva la flexión de *s*. La razón por la que la conserva no es conocida. Todas las demás formas verbales tienen una forma única:

I went	we went
you went	you went
he, she, it went	they went

El único verbo que tiene una flexión diferenciada en cuanto a la persona (no ya añadiendo la *s*, sino utilizando una forma diferente) es el verbo *to be* (ser/estar) en el *Simple Present Tense* y en el *Simple Past Tense*. Es

posible que la conservase debido a su alta frecuencia de aparición. Pero es una clara excepción dentro de la conjugación inglesa, aunque sea el primer verbo que se presenta al empezar a estudiar inglés. Su frecuencia de aparición es muy elevada, pero el primer contacto con un verbo inglés da a los alumnos una imagen equivocada de la estructura verbal inglesa porque no se destaca su característica fundamental: la falta de desinencias.

Se produce también una regularización que sorprende: la segunda persona del singular y la del plural presentan la misma forma, incluso a nivel de pronombres personales: *you*.

Este fenómeno es explicable partiendo de la idea de las lenguas como medio de satisfacer unas necesidades de comunicación: en una situación de enunciación, esta misma situación deja claro si el *you* (persona a la cual se habla) es *una persona* o *más de una*. El significado, derivado de la situación de enunciación, es suficientemente claro como para que no sea necesario utilizar elementos lingüísticos diferenciados, tanto a nivel de pronombre personal como de forma verbal. No así la tercera persona que, por el hecho de estar fuera del esquema emisor-receptor, deberá aclararse a través del lenguaje si el antecedente es masculino, femenino u objeto.

Resumiendo, pues, el hecho de la pérdida de la flexión de persona en el verbo condiciona la utilización del pronombre personal como medio para identificar quién realiza la acción.

5.2. La pérdida de la flexión de tiempo

Tal como hemos visto que ocurría con la pérdida de la flexión de persona, se pierde también la flexión de tiempo. En catalán y en castellano tenemos la forma de pasado:

dormia...

dormieu...

dormía...

dormíais

Si comparamos la raíz que nos queda cuando suprimimos la flexión de tiempo y persona, veremos que es la misma que en el otro caso. La falta de flexión de tiempo hace que el verbo quede reducido a una forma que sirve de base semántica. Pero esta base semántica debe diferenciarse de la que se utiliza en presente, a fin de evitar confusiones y poder situar la acción en el momento del eje temporal adecuado. Esto nos lleva a explicar cuáles son las formas estructurales diferenciadas que nos permiten construir los diferentes tiempos verbales.

El verbo inglés se enuncia mediante tres formas:

1	2	3
go	went	gone
work	worked	worked

En determinados verbos (los llamados *verbos fuertes*) la forma 2 y la 3 tienen la particularidad de que han cambiado la vocal de la raíz respecto de la forma 1. En algunos casos, la forma 2 y la 3 conservan la misma vocal:

sleep	slept	slept
-------	-------	-------

y en otros casos, no:

sing	sang	sung
------	------	------

Estos *verbos fuertes* (a menudo llamados *irregulares*) tienen su origen en las conjugaciones del inglés antiguo. Recordar tantas formas diferentes, tantas conjugaciones, era difícil, y el verbo fue uno de los elementos de la lengua que más evolucionó. Se conservó esta diferenciación vocálica en bastantes verbos, pero en otros desapareció. Cuando las tres formas eran iguales surgió la necesidad de encontrar una manera de poder hablar del pasado, y una teoría de lo que pasó es la siguiente:

El verbo que indica «actividad» es el verbo *to do*. Se trata de un verbo fuerte y sus tres formas son:

do	did	done
----	-----	------

Uno de los usos de la forma 2 es, entre otros, la construcción del pasado. Por esto no resulta sorprendente que el análisis que condujo a la estructuración de una forma de pasado fuese el siguiente:

I love *did*

o, traduciéndolo de una forma directa, macarrónica pero clara:

yo amar *hice*

Dentro de la cadena hablada, el acento tónico de la frase recae en la palabra *love*. Transcribiendo fonológicamente:

/ai 'lov did/

La vocal /i/ de *did* es átona. Al estar situada entre las dos *d* no resulta

sorprendente que se debilitase cada vez más, hasta su desaparición. De esta manera surgió la forma:

loved —————> /lovd/

A los verbos desarrollados según este procedimiento se los conoce por el nombre de *verbos débiles* (debido a la debilitación vocálica que los ha originado). A menudo se los conoce también como *verbos regulares* (su forma ha sufrido una regularización; además, son más frecuentes y hay muchos más que de fuertes). La doble nomenclatura tiene una explicación. Por un lado, la posibilidad de predecir la segunda y tercera forma; por el otro, si se calcula la frecuencia de aparición de unos y otros verbos, en la actualidad hay más verbos débiles que fuertes: esto explicaría la terminología *regulares* e *irregulares*. Ahora bien, como que nuestro enfoque tiene en cuenta el desarrollo histórico de la lengua, preferimos utilizar la terminología de *fuertes* y *débiles*.

Con las tres formas podemos construir todos los tiempos verbales existentes en inglés. A menudo, en los libros se habla de

forma 1	=	presente
forma 2	=	pasado
forma 3	=	participio

pero esta categorización es incompleta y, a la larga, distorsionante y conflictiva. Las diferentes formas tienen más utilizaciones posibles que no las enunciadas. Veámoslo:

forma 1

- * infinitivo (precedida por *to*)
- * presente (*Simple*)
- * futuro (precedida por el verbo auxiliar *shall/will*)
- * tiempos compuestos con el verbo gramatical *to do*
- * tiempos compuestos con el verbo gramatical *to be* (*Continuous Aspect* en voz activa)

forma 2

- * pasado (*Simple*)
- * *Unreal Conditional* (con significado de «presente o «futuro»)

forma 3

- * voz pasiva (precedida por el verbo gramatical *to be*)
- * tiempo compuestos con el verbos gramatical *to have*.

A fin de evitar formulaciones tan absurdas como «el infinitivo sin el *to*» (absurdas, porque la característica del infinitivo, forma no conjugada, es precisamente este *to*) conviene que los alumnos se familiaricen con este análisis en formas 1, 2 y 3.

Una vez establecidas las categorías de verbos fuertes y débiles, pasaremos a analizar los tiempos verbales que en la actualidad funcionan en inglés.

5.3. Ejes temporales y momentos de un eje

A causa de la pérdida de las flexiones, el número de tiempos verbales quedó reducido a los mínimos indispensables para que la comunicación fuese posible, de acuerdo con un esquema *explicable* y fácilmente comprensible.

En primer lugar es conveniente aclarar algunos conceptos para evitar problemas de terminología. El inglés tiene dos palabras diferentes con una traducción conflictiva tanto en catalán como en castellano, y son muy útiles para poder entender el sistema verbal inglés. Se trata de las palabras *Time* y *Tense*. El *Time* hace referencia al mundo extralingüístico: vivimos en un mundo en el cual el parámetro del *tiempo* nos es fundamental y nos determina toda nuestra vida: todo tiene un principio, un período de desarrollo y un final. Esto es el *Time*: un concepto. Tanto si hablamos de él como si no lo hacemos, todas nuestras acciones se sitúan en un instante u otro de este *Time*. Básicamente, reconocemos tres momentos diferentes: lo que *es*, lo que *ha sido* y lo que *aún no ha sido*. O sea, el presente, el pasado y el futuro.

La definición de qué es pasado, presente y futuro no es fácil. Mientras no tomemos la decisión de hablar de las diferentes acciones, todas ellas están situadas en el continuum del *Time* y basta. El problema surge en el proceso de verbalización. Si el hombre actúa en el *Time*, la lengua debe proporcionarle la posibilidad de hablar de él. Aquellas estructuras que permiten hacerlo, situando las acciones realizadas en el *Time*, reciben el nombre de *Tense*, los «tiempos verbales». O sea: un *Tense* es la «traducción» al sistema lingüístico del concepto de *Time*, es la posibilidad de situar lingüísticamente una acción en el *Time*.

En el momento de querer hacer una referencia lingüística al *Time* surge el problema de ponerle límites, definiendo el pasado, el presente y el futuro. Básicamente, el problema consiste en poner límites al concepto de presente, ya que una vez delimitado quedarán automáticamente delimitados también el pasado y el futuro.

Cuando a los alumnos se les pide que definan este concepto de «presente», su primera reacción es siempre definirlo como *ahora*; enseguida, pero, entienden que el concepto de presente no puede ser puntual: no podríamos hablar nunca del presente porque ya sería pasado. Los alumnos son conscientes, cuando reflexionan, de que al hablar del *presente* hacemos referencia a un *período de tiempo*: «hoy», «esta semana», «este mes» son expresiones que a menudo acompañan acciones expresadas con un tiempo de presente. Y ninguna de ellas tiene un significado puntual. Por tanto, si el presente no es puntual, sino que ocupa un cierto «espacio» de este continuum que es el *Time*, nos volvemos a encontrar con la necesidad de poder indicar una ordenación cronológica de las acciones situadas dentro de este presente mediante unas formas gramaticales, unos *Tenses* específicos.

Este período de tiempo que denominamos «presente» lo volvemos a subdividir en tres, y analizamos tres *momentos*: el *momento central* (el presente casi puntual), el *momento anterior* (que comprendería el período de tiempo anterior) y el *momento después* (que comprendería el posterior al central). Pongamos un ejemplo para ilustrar esta subdivisión del eje en momentos. Imaginemos que consideramos la *mañana* como presente. Cuando hablamos son las 11. Este momento lo consideraríamos como *central*, ya que es el momento en el cual vivimos. Pero las 9 de la mañana, la hora de empezar a trabajar, también forma parte de esta unidad de presente que llamamos *mañana*. Esta hora, las 9, la situaríamos en el *momento anterior* y sería una, pero sólo una, de las posibles acciones que se situarían en este momento *anterior*. Y se puede pensar que a las 12 tenemos una reunión: se situaría en el *momento después* (y también es sólo un ejemplo de los muchos posibles) del momento central del eje de presente, representado por el concepto de «mañana».

Estos tres momentos se reproducirán en cada uno de los ejes. Al durar un cierto *Time* cada eje, el hablante se situará en un instante, el que él escoja, de este eje y lo considerará el *momento central*; todas las acciones realizadas con anterioridad corresponderán a lo que hemos denominado *momento anterior* y todas las que tenga la intención de realizar y aún no haya realizado, corresponderán al *momento después*.

Se parte, pues, de una base subjetiva: la división del *Time* que realice cada hablante. Ahora bien, una vez realizada una elección —subjetiva— dando como central un determinado momento, el hablante debe ser coherente con dicha elección a fin de no armar un lío con la cronología

real de los hechos: no puede hablar de las 11 como del momento central, de las 8 como a momento anterior y de las 7 de la mañana como pertenecientes al momento posterior.

La utilización de esta división en momentos varía un poco en función del eje en el cual situamos las acciones. No es extraño, ya que la determinación del momento central en el eje de presente es mucho más objetiva (es el instante en el cual se vive) que no en el eje de pasado o el de futuro. En estos dos ejes hay una cierta arbitrariedad en la determinación del momento central. Por esta razón, la utilización de la cronología en estos dos ejes, que permite su división en momentos, debe explicarse con detalle.

A menudo, en una narración de hechos situada en el eje de pasado o en el de futuro, encontramos que se utiliza preferentemente un solo tiempo verbal:

«Yesterday I went up at 7, had breakfast at 8 and telephoned a friend. We met at the bus stop and went to the beach for the day.»

«Tomorrow I shall get up at 7, have breakfast at 8 and telephone a friend. We shall meet at the bus stop and go to the beach.»

La cronología viene indicada en ambos casos por el orden de aparición de la información. Si cambiásemos el orden de la información veríamos que cambiaría la cronología:

«Yesterday I went up at 7, telephoned a friend and had breakfast at 8...»

o bien

«Yesterday I went up at 7 and telephoned a friend. We met at the bus stop, had breakfast at 8 and went to the beach for the day.»

En estos dos casos tendríamos que, en el primero, antes he telefonado al amigo y *después* he desayunado; en el segundo hemos desayunado juntos.

La utilización de un único tiempo verbal se podría explicar de la siguiente manera. Imaginemos a alguien filmando el proceso, la secuencia de las situaciones. La cámara iría enfocando sucesivamente las diferentes escenas, una detrás de otra. Ahora bien, podemos pensar que en un momento determinado se detuviese y enfocase una situación concreta (por ejemplo, el chico desayunando y un reloj que marcase las 8). Esta situación separaría las acciones anteriores de las que piensa hacer después:

«Yesterday I had breakfast at 1. I had got up at 7 and was going to telephone a friend.»

La cámara se podría poner de nuevo en movimiento y continuaría filmando situaciones sucesivas:

«Yesterday I had breakfast at 8. I had got up at 7 and was going to telephone a friend. We met at the bus stop and went to the beach for the day.»

Podríamos resumir esta explicación diciendo que la división en momentos permite que, cuando nos interese, podamos indicar la cronología a través de las formas verbales, no del orden de aparición de la información. Además, nos es posible indicar «futuridad», «intención» al hablar de acciones ya pasadas (utilizando el *momento después*). Exactamente lo mismo ocurre en el eje de futuro:

«Tomorrow I shall have breakfast at 8. I shall have got up at 7 and shall telephone a friend...»

Los *Tenses* que indican el *momento central* reciben el nombre del eje: *Present*, *Past* y *Future*. Los que indican el *momento anterior* son todos *Perfect* (*Present Perfect*, *Past Perfect* y *Future Perfect*). Los *momentos después* no vienen representados por ningún *Tense* sino por *Forms*. La diferencia entre estos dos conceptos, *Tense* y *Form* va estrechamente ligada al concepto de *Aspect*, del cual hablaremos más adelante. Por ahora, para poder diferenciarlos, debemos decir que mientras un *Tense* tiene la oposición entre *Simple / Continuous*, una *Form* tiene una estructura rígida, sin que sea posible esta oposición.

Según lo que hemos dicho hasta ahora, el gráfico del sistema verbal inglés sería el siguiente:

MOMENTOS

EJES	anterior	central	posterior
Pasado	Perfect	Past	I was going to + f1
Presente	Perfect	present	I am going to + f1
Futuro	Perfect	Future	—

La característica, a nivel estructural, de todos los momentos *anteriores*, de todos los *Perfect*, es que se construyen con el verbo gramatical *to have* seguidos de la forma 3.

Además de estos tiempos verbales existen las formas *condicionales*, que se explican en función de su relación con la realidad y que constituyen una solución a los tiempos subjuntivos castellanos y catalanes. Antes de comentarlos acabaremos de analizar la tabla presentada.

La oposición *Past* versus *Present Perfect* no es fácil de hacer entender a los alumnos, porque por lo general está mal planteada. A menudo los libros de gramática, en su deseo por facilitar las cosas y dar normas de utilización rápida, favorecen la aparición de unos esquemas incorrectos. La idea que suelen tener los alumnos es que el *Present Perfect* se utiliza cuando el pasado al cual nos queremos referir es reciente. Si es lejano, se utilizará el *Past*.

Existe otro enfoque posible para abordar el problema, ciertamente menos normativo, pero más de acuerdo con el tipo de significado que proporciona la utilización de estos tiempos verbales. El conflicto surge porque todos los *Perfect* (y por tanto también el *Present Perfect*) indican, como hemos visto, el momento *anterior* del eje. O sea que, en cuanto al *Time*, también dan la idea de «pasado». Objetivamente, pues, tanto el *Past* como el *Present Perfect* nos comunican la información de que la acción ha sido ya realizada. La diferencia entre estos dos *Tenses* radica en la *unidad de presente escogida*. Una determinada acción situada en el *Time* se verbalizará mediante un *Present Perfect* o un *Past* en función de la unidad de presente escogida por el hablante. Por ejemplo: imaginemos que hace un año fuimos a Francia. Éste es un hecho objetivo, que podemos analizar, y por tanto verbalizar, de dos maneras distintas. Como que esto de «hace un año» lo podemos ver como perteneciente al momento de «antes de ahora», es posible hablar de este hecho utilizando un *Present Perfect Tense*:

We have visited France.

Ésta es una realidad objetiva: si fuimos allí el año pasado, hemos ido «antes de ahora». Si alguien nos pregunta: «¿has ido alguna vez a Francia?» le podemos contestar «sí que *he ido*». Ahora bien, si esta misma persona añade «¿Y cuándo?», al añadir la información de «hace un año», *también* en castellano tendremos que cambiar el verbo: «*fuimos* el año pasado». O, en inglés,

We went last year.

«El año pasado» no puede ya ser considerado como perteneciente a la unidad de presente: es pasado y, por lo tanto, ha terminado. Al situar la acción en una unidad del *Time* que, por su significado propio, no puede verse incluida en la unidad de presente definida por nosotros en el

Time, no es ya posible continuar utilizando un tiempo verbal que pertenezca a la unidad de presente, por mucho que haga referencia al momento *anterior*. Es necesario mantener la coherencia y si nos referimos al *Time* pasado, al hablar de aquellas acciones debemos utilizar los *Tenses* que nos permiten referirnos a esta unidad del *Time*. Y ésta es la única diferencia entre la utilización de un *Present Perfect* o de un *Past* cuando hablemos de una acción objetivamente situada en el pasado, es decir, ya realizada. O sea que, a menos que se deje bien claro mediante algún elemento la imposibilidad de que el *Time* en el cual se produjo la acción pertenezca a nuestro concepto de presente, *cualquier acción, situada tan lejos en el Time como se quiera*, podrá aparecer verbalizada en un *Present Perfect*. Mientras que con este *Tense* se plantea la acción como «realizada antes de ahora», con un *Past* se plantea como «acabada» y, por lo tanto, desligada del presente.

5.4. Los condicionales

Éste es uno de los temas de la gramática inglesa en los cuales un enfoque normativo puede originar mayores quebraderos de cabeza. En nuestra manera de plantear el tema partimos del análisis del tipo de necesidad de comunicación que se quiere satisfacer. Una vez comprendido esto, aprender el *cómo*, la estructura a utilizar, ya no es un problema grave. Los alumnos no tienen dificultad en recordar cómo se estructura, cómo se construye un determinado condicional, sino *cuándo* debe utilizarse.

Cuando se habla de «condicionales» se entiende que se formulará una *condición* y una *consecuencia*. Poner *condiciones* es siempre formular hipótesis, no estar seguros al cien por cien de si se llevarán a cabo o no. Sin embargo, subjetivamente siempre se adopta una posición. De esta manera, cuando se formula un condicional se tienen en cuenta las variables siguientes:

- valoración de la condición como *probable*; por tanto, subjetivamente, es planteada como *real*;
- valoración de la condición como *improbable*; es planteada, subjetivamente, como *irreal* (la realidad es otra);
- la condición se sitúa en el eje de presente o de futuro;
- la condición se sitúa en el eje de pasado.

De este modo podríamos dibujar un cuadro en el cual en las ordenadas tendríamos la información relativa a la probabilidad del cumplimiento

de las condiciones y en la abscisa tendríamos el eje temporal en el cual se realizaría la condición:

	presente / futuro	pasado
probable	Real Conditional	
improbable	Unreal Conditional	Unreal Past

Es evidente que no se puede plantear una condición en el pasado como «probable», ya que entonces implicaría que había sido realidad. En el pasado, plantear una condición supone jugar no ya con la improbabilidad, sino con la *imposibilidad* (ya que conocemos las condiciones que se dieron realmente).

Siempre que la condición es *improbable* es posible añadir una frase que empiece con un «...pero...» y enuncie la condición real, la que justifica la utilización de un «Unreal».

A nivel de estructuras, los condicionales se construyen de la siguiente manera:

	condición	consecuencia	significado
<i>Real Conditional</i>	Present S/C	will + f. 1 S/C	presente/futuro
<i>Unreal Conditional</i>	f. 2 S/C	would + f. 1 S/C	presente/futuro
<i>Unreal Past</i>	Past Perfect S/C	would have + f.3 S/C	presente/futuro

Ejemplos:

R.C.: «If it doesn't rain, we will go for a walk»
(today / tomorrow).

U.C.: «If it didn't rain, we would go for a walk»
(*but* it is raining heavily / *but* the weather forecast for tomorrow is awful).

U.P.: «if it hadn't rained, we would have gone for a walk» (*but* it was raining all day long, yesterday).

Es importante señalar que si bien el U.C. se construye con la forma 2 del verbo, en este tipo de construcción no tiene ya un significado de pasado sino de *presente* o *futuro*.

Antes de finalizar este tema, y para mostrar una vez más la importancia que puede tener entender el tipo de necesidad de comunicación que quiere satisfacer una determinada estructura, querríamos relacionar la estructura que toma la condición en el U.P. con todo nuestro planteamiento del verbo.

Cuando hablamos del pasado conocemos cuáles fueron las condiciones que se dieron y cuáles fueron las consecuencias, ya que este pasado lo hemos vivido. Si conocemos las consecuencias, suponer unas condiciones diferentes implicaría situarlas *antes* de las consecuencias que se dieron en la realidad (cronológicamente, las condiciones son siempre anteriores a las consecuencias que ocasionan): o sea, las condiciones deberán formularse utilizando aquel tiempo verbal que nos permite hablar del *momento anterior* de una acción pasada, es decir, el *Past Perfect*.

El problema que tienen los alumnos no es tanto el hecho de recordar la estructura, como hemos dicho antes, sino saber en qué situación deben utilizar cada tipo de condicional. Si no entienden perfectamente qué tipo de necesidad de comunicación satisfacen, un error en la formulación puede ocasionar un salto de eje, o un fuerte desajuste en cuanto a las expectativas de realización de la condición. Sólo hay una manera correcta de dar este tipo de información, por esto es necesario entender cuáles son las variables que entran en juego. Reconocer la valoración subjetiva que hacen de una condición es imprescindible para llegar a tener seguridad en el uso de los condicionales. De nuevo, las necesidades de comunicación están en la base de las diferentes estructuras. Por encima del esfuerzo de memoria cabe el razonamiento.

5.5. *El concepto del Aspect*

Como hemos visto más arriba, el número de tiempos verbales que hay en inglés es reducido. Pero, en cambio, en el inglés existe una posibilidad de información muy interesante. Además de indicar *quién* realiza la acción y *cuándo* la realiza, también es posible indicar *cómo* la realiza. Esto es lo que nos indica el *Aspect*. A fin de poder ilustrar mejor este concepto partiremos del análisis de una frase castellana, que explicaremos utilizando este concepto. Es decir, explicaremos la frase aplicando la categoría de *Aspect* inglesa, «a la inglesa».

Pensemos la frase

Voy al cine

La interpretación de esta frase no es tan fácil como parecería a primera vista, y dependerá del contexto. Puede querer decir, por ejemplo:

- a) Voy ahora
- b) Voy esta tarde
- c) Voy cada domingo
- d) Voy a menudo

Estos cuatro significados que hemos dado a la frase se pueden analizar en dos bloques:

- situar la acción en un instante determinado del tiempo (a, b) y
- hablar de frecuencias (c,d)

En este segundo caso se habla del tipo de acciones realizadas a lo largo del eje, a nivel conceptual, sin establecer un orden concreto, mientras que en el primer caso se plantea el «ahora y aquí» de la acción, que queda concretada en un instante preciso.

Este planteamiento de oposición de *acción aislada* (a, b) / *acción habitual* (c, d) se puede llevar a término en cualquier eje. Este tipo de información, el *cómo* de la realización de la acción, si de manera habitual o aislada, recibe el nombre de *Aspect*.

Una acción que en un instante se presenta como aislada, puntual, no implica necesariamente que no se realice habitualmente, sino que indica que lo que importa en aquella situación de enunciación es que se realiza en un instante preciso.

Toda acción, para materializarse en un instante determinado, necesita un cierto espacio de tiempo para ser llevada a cabo: ninguna acción es instantánea. Por esto, el *Aspect* que indica «acción aislada» implica también *duración* (y esta característica será fundamental en el eje de pasado). El *Aspect* que indica «acción habitual» *carece* de significado de duración ya que presenta un *tipo* de acción, a nivel conceptual, y no tiene sentido hablar de duración en un concepto. Es decir, ni implica duración ni no duración, ni instantaneidad; sencillamente, hace coincidir el tipo de acción con un momento del eje y basta.

El *Aspect* que plantea la acción como habitual recibe el nombre de *Simple Aspect*; el que la plantea como aislada recibe el nombre de *Continuous Aspect*. Esta información de *Simple* / *Continuous* existe en *todos* los tiempos verbales ingleses, en todos los *Tenses*, pero no así en las dos *Forms* que antes habíamos enunciado.

La diferenciación a nivel semántico queda reflejada a nivel estructural mediante una estructura para el *Simple* y otra para el *Continuous*. Mientras que el *Simple Aspect* no necesita ningún indicador específico, el

Continuous Aspect toma el verbo gramatical *to be* seguido por el verbo semántico acabado en el sufijo *-ing*. Será este verbo gramatical el que tomará la forma específica que indique en qué eje y en qué momento del eje situamos la acción. Por ejemplo:

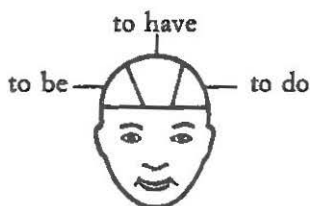
«Yesterday, before I met you, I *had been talking* with John for two hours.»

La acción la situamos en el eje del pasado («ayer») y en el momento *before* (el momento *central* es cuando *I met you*). Por tanto, deberemos utilizar un *Past Perfect* (el momento *before* del eje del pasado). El *Past Perfect* del verbo *to be* es *I had been*; el verbo semántico, el tipo de acción que situamos en este momento *before* es el de «hablar», *talk*, el cual, con el sufijo correspondiente, tomará la forma de *talking*. De este modo tendremos expresado el *Past Perfect Continuous*: «I *had been talking*». Como para la construcción del *Continuous Aspect* hemos utilizado una terminología que quizás no sea de un uso muy frecuente (verbo gramatical / verbo semántico), creemos conveniente hacer una descripción del tipo de verbo según sus funciones en la frase.

5.6. La tipología de los verbos

Los verbos, como cualquier elemento de una lengua, implican una manera de interpretar la actividad humana, de analizarla. Dentro de la lengua inglesa es posible establecer una tipología de los verbos muy interesante, que al principio quizás sorprenda, pero que una vez entendida resulta una manera lógica y razonable de satisfacer unas necesidades de comunicación, perfectamente integrable a nuestros esquemas.

R. Jordana y M.D. Macarula (1977) parten de la idea de que hay tres verbos fundamentales para todos los sujetos: los verbos *to be*, *to have* y *to do*. Todo ser vivo se representa a partir de aquello que *es*, de aquello que *tiene* y de aquello que *hace*. Este último verbo, *to do*, lo podríamos definir como el «verbo blanco». Si el color blanco es el resultado de la mezcla de todos los colores naturales, el significado del verbo *to do* es el de *actividad*. Casi todos los verbos que funcionan en la lengua (menos un reducido grupo del cual hablaremos más adelante) expresan tipos de actividades (reír, correr, callar, saltar...). El verbo *to do* sería el denominador común de todos ellos. Gráficamente, Jordana y Macarulla lo representan de la siguiente manera:



to sing
to sleep
to dance
to run
.....

Estos tres verbos tienen dos funciones: en tanto que *verbos semánticos* y en tanto que *verbos gramaticales*. Es decir, pueden aportar significados a la frase o limitarse a servir de base a una estructura gramatical.

El sistema inglés asigna el siguiente lugar a los elementos gramaticales:

Frase afirmativa	—————→	S + V + O
Frase negativa	—————→	S + V + not + O
Frase interrogativa	—————→	V + S + O

Los tres verbos, *to be*, *to have* y *to do* siguen estas estructuras. Ahora bien, el verbo *to do*, por su característica de «verbo blanco», que engloba en su significado el de otros muchos verbos, presenta un funcionamiento particular.

Plantearémos la posibilidad de que el catalán y el castellano funcionasen «a la inglesa». A la pregunta:

«Què fas?»

«¿Qué haces?»

podemos suponer que la norma aplicada fuese diferente a la actual y la respuesta, en lugar de

«Faig els deures»

«Hago los deberes»

podría ser

«Faig l'estudiar»

«Hago el estudiar»

Esta segunda manera de hablar, si bien resulta atípica, sería perfectamente comprendida por cualquier hablante de ambas lenguas. Si el sujeto fuese *él*, la frase resultaría

«Fa l'estudiar»

«Hace el estudiar»

Y si la acción hubiese tenido lugar ayer, sería:

«Feia l'estudiar»

«Hacía el estudiar».

El hecho importante, y que justifica esta comparación, es que, al igual como ocurre con el inglés, sería el verbo *hacer*, en su significado de verbo blanco, de actividad, quien llevaría todas las flexiones gramaticales, ya que el verbo *hacer*, dentro de la frase, ocupa el lugar asignado estructuralmente al verbo. El término *estudiar* se limita a decir cuál es el «color» del verbo en aquella situación concreta. Podríamos decir, igual que en inglés, que el verbo *hacer* es el verbo gramatical y *estudiar* el verbo semántico.

En inglés este esquema es el adoptado en la estructura negativa y en la interrogativa. En la afirmativa, sólo cuando se quiere dar un significado enfático (por ejemplo, si alguien pone en duda nuestras palabras):

I *don't* want a drink now, thanks.

Do you study?

I *do* study! (la entonación subrayaría el verbo *to do*)

Analícemos, ahora, cuál sería la reacción de un catalán o castellano-hablante ante la pregunta

«Fas l'estudiar?»

«¿Haces el estudiar?»

Su respuesta podría adoptar dos formas:

«Sí, faig l'estudiar» / «Sí, ho faig»

«No, no faig l'estudiar» / «No, no ho faig»

«Sí, hago el estudiar» / «Sí, lo hago»

«No, no hago el estudiar» / «No, no lo hago».

O sea: si se acepta la estructura atípica planteada en ambas lenguas, automáticamente la fuerza recae en el verbo *hacer*, de tal manera que lo que se afirma o niega es, precisamente, esta actividad. El tipo de actividad, el «color» del verbo blanco en aquella situación concreta, desaparece en la respuesta breve. Así, si en inglés la pregunta es:

«Do yo study?»

las respuestas posibles serán

«Yes, I study» / «Yes, I do»

«No, I don't study» / «No, I don't».

En inglés no hay ninguna representación pronominal como en las otras dos lenguas («ho»/»lo»), pero en cambio la importancia de la respuesta recae, igual como en aquellas, en el verbo gramatical.

Si el verbo *to do* es el verbo gramatical, será el que lleve la flexión de tiempo:

«Did you believe him?»

«Yes, I did» / «No, I didn't».

Desde esta perspectiva, el funcionamiento del verbo *to do* no resulta ya algo extraño, sino una *posible interpretación de la realidad, integrable en las propias estructuras lingüísticas*, una posible solución a una necesidad de comunicación compartida por las tres comunidades lingüísticas.

Antes decíamos que el verbo *to do* no es el único que tiene la doble función de verbo gramatical y verbo semántico. Una frase con el verbo *to do* como verbo semántico sería:

«What do you *do*?»

¿A qué te dedicas, cuál es tu actividad?

También tienen esta doble función los verbos *to be* y *to have*. Cuando funcionan como verbos gramaticales pierden todo significado y pasan a ser sólo indicadores de aspectos gramaticales. El verbo *to be*, en tanto que verbo gramatical, tiene dos posibles funciones, formar el *Continuous Aspect* de cualquier *Tense* y formar los tiempos verbales en *voz pasiva*. Estas dos utilizaciones se diferencian por la forma que toma el verbo semántico. Como hemos visto antes, en el *Continuous Aspect* el verbo semántico aparece en la *forma 1* con el sufijo *—ing*.

They are washing / *They were washing* / *They have been washing*

mientras que cuando forman una pasiva el verbo semántico aparece en *forma 3*:

They are washed / *They were washed* / *They have been washed*.

En estos dos casos, los verbos semánticos «auxilian» al verbo gramatical, ya que éste, por sí mismo, no podría diferenciar ambas estructuras. Es por esta razón por lo que no consideramos demasiado acertada la división clásica en «verbos principales» y «verbos secundarios». Creemos que esta división implica una diferencia de categorías: mientras que desde un punto de vista estructural el verbo gramatical es el principal y el semántico el auxiliar, desde un punto de vista semántico la situación es

a la inversa. La terminología *verbo gramatical* / *verbo semántico* creemos que puede superar este problema al establecer unas categorías que tienen en cuenta la *función predominante* del verbo en la frase.

La función del verbo *to have* como verbo gramatical es la de indicar que se trata de una estructura de *Perfect*, o sea, sitúa la acción en el momento *anterior* al momento central de cada eje. Irá siempre seguido por el verbo semántico en *forma 3*:

«She has *gone* away».

El *Time* está siempre indicado por el verbo gramatical:

«Yesterday they *were* washing»
«They *were* washed when we arrived»
I *didn't* know it was true»
«She *had* gone away».

La razón es la siguiente. Si hablamos de acciones, el concepto de *Time* resulta ajeno al significado de la acción: si un niño *juega* con un balón, la acción que realiza (la de *jugar*) es la misma tanto si lo hace *ahora* como *ayer* o la *semana que viene*. Por esto, la flexión de tiempo viene indicada por el verbo gramatical.

Además de estos tres verbos gramaticales hay otra serie de verbos que van siempre acompañados de otro verbo: *Shall* / *will*, *need to*, *ought to*, *must*, *have to*, *can*... La diferencia entre estos verbos y los verbos gramaticales es que estos sí que aportan significado y ayudan a matizar el significado del verbo semántico. Lo que tienen en común es que en ellos recae también el peso de la función gramatical. No nos vamos a detener a hacer un estudio detallado sino que nos limitaremos a analizar brevemente el verbo *shall* / *will*.

Su función gramatical es la de indicar futuro y van seguidos siempre por el verbo gramatical en forma 1. La norma inglesa dice que se debe utilizar *shall* para la primera persona tanto del singular como del plural, y *will* para segundas y terceras:

«I *shall* leave soon»,
«You *will* come next week».

Hasta aquí el funcionamiento es el propio de un verbo gramatical, sin aportar significado a la frase. Pero hay la posibilidad de utilizar el verbo *shall* / *will* al revés de como indica la norma: *will* para las primeras personas y *shall* para las segundas y terceras. En este caso el verbo gramatical aporta también significado.

«I *will* leave soon»



futuro de voluntad

Baugh (1978-3) nos dice que *will* recoge en estos casos el significado del verbo latino *volo*, del cual proviene (hasta el s. XIV no aparece en la lengua inglesa el tiempo de futuro).

Por su lado, el *shall* utilizado en segundas y terceras personas también añade significado:

«You *shall* come next week.»

▲ ▲
futuro obligación

En estas utilizaciones podríamos hablar de «futuro con color», es decir, el verbo no sólo es indicador del tiempo de futuro, sino que añade también información semántica. Por tanto, dentro de la frase cumple dos funciones: la función gramatical y una función semántica. Ésta es la característica de los que llamamos *verbos auxiliares*: presentar la doble función de verbo gramatical y verbo semántico, si bien necesitan de otro verbo que cumpla una función exclusivamente semántica a fin de completar el significado de la frase. Los verbos *shall* / *will* son un poco especiales, ya que pueden actuar en calidad de *verbos gramaticales* (dando lugar a un «futuro sin color»). La segunda característica de los verbos auxiliares (característica en este caso estructural) es que van siempre seguidos de la *forma 1* del verbo semántico:

«You *must* study»

«He *had to* go»

La aportación de significado de estos verbos que sirven además de base gramatical es evidente. Comparemos, si no, los significados de las parejas siguientes:

«You *must* study / You study»

«He *had to* go / He went»

Mientras que el significado de la primera oración de la primera pareja establece una obligatoriedad que se debe cumplir, en su pareja se constata un hecho real; mientras que en la primera oración de la segunda pareja se indica la obligación sentida en un momento dado del pasado de actuar

de una manera determinada, en su pareja se habla de una actividad que se realizó en el pasado.

Resumiendo, diremos que en la tipología de los verbos que funcionan en la lengua inglesa hemos distinguido las siguientes categorías en relación con la función que desempeñan en el seno de la oración:

— *verbos gramaticales*: sirven de base gramatical y toman las flexiones de persona y tiempo;

— *verbos auxiliares*: sirven de base gramatical y toman las flexiones de persona y tiempo; aportan también significado a la oración, si bien necesitan otro verbo para completarlos;

— *verbos semánticos*: aportan el significado a la frase, que puede ser matizado mediante el significado aportado por el verbo auxiliar. Si acompañan a un verbo gramatical se presentan en la forma verbal que rige dicho verbo gramatical; si acompañan a un verbo auxiliar, aparecen siempre en *forma 1*.

Con este estudio del funcionamiento del verbo en inglés hemos pretendido mostrar hasta qué punto una lengua es una herramienta al servicio de los hombres, hasta qué punto la modificación de unas circunstancias externas pueden influir en su configuración. Creemos que no basta con enseñar su funcionamiento mediante una serie de reglas que se deben aplicar mecánicamente; sobre todo cuando el aprendizaje de la lengua se da en un contexto escolar, los alumnos deben entender y ser conscientes de que la lengua es una herramienta al *servicio* de los hombres, y que la configuración que toma en un momento dado se debe en parte a la acumulación de situaciones interactivas que han ido cambiando a lo largo del tiempo. Situaciones interactivas que pueden ir desde la satisfacción de unas determinadas necesidades de comunicación que surgen en una época precisa, hasta relaciones de poder que incorporan unos juicios de valor a las lenguas. Pocas lenguas permiten observar y seguir este proceso como el inglés, seguramente porque sus cambios se produjeron en una época en la cual la *consciencia* ante las lenguas estaba ya fuertemente desarrollada.

6. LAS PREPOSICIONES

No cabe duda de que el caballo de batalla de cualquier lengua es el estudio de las preposiciones. Y es lógico que esto sea así, ya que no es posible su estudio con un enfoque normativo. Las preposiciones supo-

nen *relaciones* y por tanto se hace imprescindible *explicar* qué tipo de relación permite cada preposición. R.A. Close (1977) ha expuesto este tipo de argumentación de forma excelente. A continuación expondremos brevemente su planteamiento, ilustrándolo con algunos ejemplos.

Close comienza definiendo la función de las preposiciones de la siguiente manera:

«The prepositions express relationships in space between one thing and the other and relationships in time between events» (Close, 1977, pág. 146).

Con esta definición es lógico adoptar un enfoque semántico para abordar su explicación. Close describe los tipos básicos de relación:

	movimiento hacia una dirección
*	ausencia de movimiento
	movimiento en dirección opuesta.

Estas relaciones se aplican a:

- algo que tiene una dimensión inespecífica, o que no tiene ninguna (un *punto*);
- algo que tiene una dimensión (una *línea*);
- algo que tiene dos dimensiones (una *superficie*) y
- algo que tiene tres dimensiones (un *volumen*).

Esta categorización en cuatro tipos de dimensiones implica siempre una toma de decisión subjetiva. Se opera con categorías abstractas, ya que nada, ningún objeto, puede ser considerado un punto, por ejemplo. Por pequeño que fuese, un punto sería siempre una superficie, o incluso un volumen. La idea del punto es el resultado de una abstracción, igual como la de considerar que un río es una línea. Incluso un pueblo entero puede ser tratado, a la hora de verbalizar, como un «punto en el espacio», determinando la elección de una preposición en lugar de otra. Close plantea este fenómeno con las siguientes palabras:

«In using the prepositions we are concerned not so much with objective measurements, i.e. with the actual dimensions of the things to which we are referring, as with how we imagine them to be at the time of speaking». (Close, 1977, pág.

Este planteamiento nos muestra con toda su fuerza que todo acto lingüístico es un *tratamiento objetivo* aplicado a una realidad subjetiva. Demuestra, por un lado, que una excesiva normativización no es más que una falsa simplificación que hace perder de vista la intencionalidad comunicativa del emisor y que utilizar un enfoque conductista hace perder los matices y tiende a una excesiva estandarización. Si nos basamos en el *significado* del mensaje, en cambio, potenciamos el sentimiento de creación y de autonomía en la formulación de los mensajes: el tratamiento que se aplica en cada situación está en función de las necesidades de comunicación sentidas por el emisor, e implica un acto de voluntad, un análisis propio de la realidad objetiva.

A continuación explicaremos algunas preposiciones teniendo en cuenta los dos parámetros siguientes:

- relación que aplican;
- dimensión otorgada al elemento al cual se aplica dicha relación.

Queremos subrayar, sin embargo, que se trata de una ejemplificación y que no pretendemos hacer una explicación exhaustiva.

6.1 Dimensión inespecífica: un punto

Analizaremos las preposiciones TO, FROM, AT, TOWARDS y FOR.

TO: se aplica tanto a expresiones de tiempo como de espacio. Su significado es de «movimiento hacia un punto, llegando a dicho punto». Gráficamente se puede representar de la manera siguiente:



Por tanto, esta preposición será utilizada exclusivamente con verbos de movimiento.

Con expresiones de tiempo, unida a la preposición *FROM*, indica el punto final de un período de tiempo.

- Ejemplos:
- «Tonight I'm going *to* a disco.»
 - «Go *to* bed!» (el punto final del movimiento es la cama)
 - «Be kind *to* animals, don't be cruel *to* them!» (el punto final de la amabilidad son los animales).

FROM: se aplica tanto a expresiones de tiempo como de espacio. Su significado es de «movimiento que tiene su inicio en el punto P». Gráficamente se puede representar de la siguiente manera:



Es la preposición que indica un movimiento opuesto al expresado por *TO*. Todo movimiento *TO* se puede ver también como un movimiento *FROM*, ya que todo movimiento tiene el comienzo en un punto. Igual como en el caso anterior, esta preposición se utiliza exclusivamente con verbos de movimiento.

Con expresiones de tiempo, indica el comienzo de un período de tiempo.

- Ejemplos:
- «He went *from* the beach *to* the mountain every day.»
 - «He was at home *from* 5 *to* 7.»
 - «These flowers are *from* the garden» (el origen de las flores es el jardín).
 - «This table is made *from* wood» (el origen de la mesa es la madera, que ha sufrido toda una serie de transformaciones hasta tomar la forma de una mesa).

AT: se aplica tanto a expresiones de tiempo como de espacio. Su significado es de ausencia de movimiento y trata el punto P como un concepto, como una posibilidad elegida de entre otras muchas. Oponer puntos en el espacio o en el tiempo. Gráficamente se puede representar de la manera siguiente:



Para explicar correctamente su significado y facilitar su comprensión conviene oponerlo al de la preposición *IN*, que se aplica a volúmenes y significa *interior*.

Ejemplos de *AT* versus *IN*:

- a_1) «John is *at* the cinema» (se ha ido al cine. No está ni en casa, ni en el teatro, ni se ha ido a trabajar).
- a_2) «John is *in* the cinema» (ya ha entrado en el cine, no está fuera. Se encuentra en el interior del edificio «cine»).

b₁) «To be *at home*» («*home*» es un concepto: el lugar en el cual vivimos y nos sentimos cómodos. Se podría dar la situación de que nuestro *home* fuese debajo de un puente, o la casita colgante de madera para unos niños. A un objeto tratado a nivel de concepto le corresponde la preposición *AT*.)

b₂) «To be *in the house*» («*house*» es un volumen, un edificio. Podría darse la situación de que nuestra *house* no fuese sentida como nuestro *home*. A un objeto tratado a nivel de volumen le corresponde la preposición *IN*).

Es importante recordar que *AT* va siempre con verbos de significado estático. En este sentido, querríamos subrayar el error tan frecuente que se comete con la expresión «to arrive *at*» (se suele utilizar la preposición *to*): cuando se llega a un lugar deja de haber movimiento y por tanto no se puede utilizar una preposición que indique movimiento con este verbo, que indica precisamente el cese del movimiento.

Ejemplos: «To sit *at* a table».
 «I'm standing *at* the door.»
 «We'll meet *at* 7 o'clock» (una hora es un concepto, no una realidad).

Al tratar el punto *P* como un concepto, la utilización de *AT* puede conferir a la frase un registro de dureza. Comparemos las siguientes frases:

Ejemplos *AT* versus *TO*:

- a) «He threw the ball *to* him» (el punto final de la pelota es «él»).
- b) «He threw the ball *at* him» (el «él» es tratado no ya como una persona, sino como un concepto. Al quedar despersonalizado, la acción de lanzar la pelota toma un aire agresivo).

Ejemplos *AT* versus *WITH*:

- a) «He laughed *with* John» (la risa de John y la del «he» son simultáneas; se ríen juntos).

b) «He laughed *at* John» (John es visto como objeto de burla por parte de este «he»). El significado de la frase sería «reírse *de* John»).

TOWARDS: se aplica principalmente a expresiones de espacio, si bien es posible hacerlo a las de tiempo (aunque se prefiere la preposición *AROUND*). Su significado es indicar una dirección tomando un punto como referencia, sin indicar si llega allí o no. Gráficamente se puede representar de la manera siguiente:



La diferencia con *TO* es que mientras *TOWARDS* indica exclusivamente el sentido de la flecha, *TO* indica el punto final del movimiento.

Ejemplos *TO* versus *TOWARDS*:

- a) «I'm going *to* the theatre» (voy a ver una obra de teatro).
- b) «I'm going *towards* the theatre» (voy en dirección al teatro).

Ejemplo con una expresión de tiempo:

«He'll be at home *towards* 6» (frecuentemente se substituirá el «*towards* » por «*around* 6»).

FOR: se aplica a expresiones de espacio y de tiempo. Si se aplica a una expresión de tiempo va seguida de una medida de tiempo e introduce aquel espacio de tiempo como un todo (como un punto).

Ejemplos: «He was away *for* six weeks».
 «He was in China *for* his holidays»

Con expresiones de espacio, su función es la de explicar *el motivo* por el cual se comienza un movimiento *TO*. Para entender su significado opondremos *TO* y *FOR*:

Ejemplos *TO* versus *FOR*:

- a) «This is the train *to* París» (el punto final del movimiento es París).
- b) «This is the train *for* París» (la razón por la cual se pone en marcha el tren es París).

La preposición *FOR* no presenta tanto realidades objetivas, directamente observables, como motivaciones de tipo psicológico, que darán lugar a unos movimientos que, estos sí, serán directamente observables.

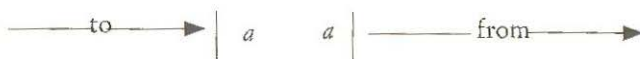
Ejemplos: «To go *for* a walk» (el motivo por el cual nos ponemos en movimiento es el paseo).
 «Can you do this *for* me?» (la razón por la cual tú harás alguna cosa soy yo).
 «This present is *for* you» (la razón por la cual yo he ido a comprar el regalo eres tú).

Estas son las preposiciones que presentamos como ejemplo de cómo se puede tratar una realidad física como un punto. No hemos hecho un tratamiento en profundidad, pero creemos que puede ilustrar el planteamiento de Close.

6.2. Una dimensión: una línea

A título de ejemplo vamos a presentar las preposiciones *TO*, *FROM*, *ON*, *OFF*, *ACROSS*.

TO, *FROM*: tienen el mismo valor de movimiento de llegada a la línea *a* (*TO*) o de partida de la línea *a* (*FROM*) que cuando se aplicaban a un punto. La diferencia es que el movimiento acaba en una línea (*a*) en lugar de un punto. Gráficamente se puede representar de la siguiente manera:



Ejemplos: «We went *to* the river» (el río es percibido como una línea)
 «We ran *from* the fence» (la valla también es tomada como línea).

ON: su significado es de «cONTacto» con la línea. Se utiliza tanto con verbos de movimiento como de reposo. Gráficamente se puede representar de la siguiente manera:



- Ejemplos: a) «The boy sat *on* the fence».
b) «The boy jumped *on* the fence».

OFF: su significado es de «pérdida de contacto». Se utiliza tanto con verbos de movimiento como de reposo. Gráficamente se puede representar de la siguiente manera:



- Ejemplos: a) «The boy was *off* the fence».
b) «The boys jumped *off* the fence».

Al tener este valor de «pérdida de contacto», sin indicar qué posición debe ocupar el sujeto al final del movimiento, puede tener unas connotaciones de registro duro:

- Ejemplo: «Get *off*!» (¡márchate, no importa dónde vayas, pero márchate!)

ACROSS: su significado es de «línea que entra en intersección con la línea en cuestión». Se utiliza tanto con verbos de movimiento como de reposo. Gráficamente se puede representar de la siguiente manera:

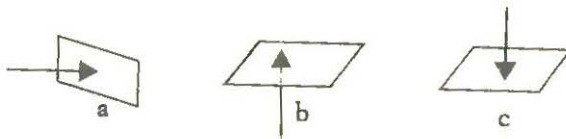


- Ejemplos: a) «A tree was lying *across* the railway line».
b) «The road was running *across* the frontier».

6.3. Dos dimensiones: una superficie

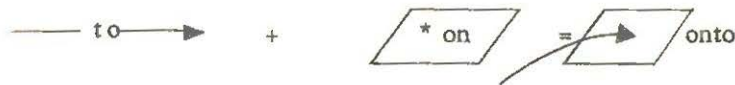
Trataremos las siguientes preposiciones: *ON*, *ONTO*, *OFF*, *ACROSS*.

ON: su significado es de «*CON*tacto» con la superficie en cuestión. Puede ser utilizada tanto con verbos de movimiento como de reposo. Gráficamente se puede representar de la siguiente manera:



- Ejemplos:
- a) «The blackboard *is on* the wall».
«He *moved* his hand *on* the smooth wall».
 - b) «The fly *is on* the ceiling».
«The fly *was running on* the ceiling».
 - c) «The book *is on* the table».
«The snake *was moving on* the table».

ONTO: su significado es de «movimiento que comienza fuera de la superficie y termina en la posición *ON*». Va siempre con verbos de movimiento y su significado es la suma de significados de *TO* y *ON*. Gráficamente se puede representar de la siguiente manera:



- Ejemplo: «The cat jumped *onto* the chair».

A veces la oposición *ON* / *ONTO* es relevante:

Ejemplos *ON* versus *ONTO*:

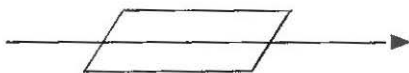
- a) «The singer jumped *onto* the scenary» (estaba fuera del escenario y se subió a él de un brinco).
- b) «The singer jumped *on* the scenary» (daba brincos sobre el escenario mientras actuaba).

OFF: tiene el mismo valor de «pérdida de contacto» que cuando se aplicaba a una línea, pero ahora aplicado a una superficie. Se utiliza tanto con verbos de movimiento como de reposo. Gráficamente se puede representar de la siguiente manera:



- Ejemplos: a) «When his mother went in, he *was* already off his bed».
b) «It was late: he *jumped off* his bed».

ACROSS: su significado es el de «movimiento que cruza una superficie». Va siempre con verbos de movimiento. Es el resultado de un movimiento en posición *ON* constante. Gráficamente se puede representar de la siguiente manera:

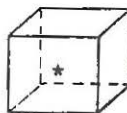


Ejemplo: «They ran *across* the field».

6.4. Tres dimensiones: un volumen

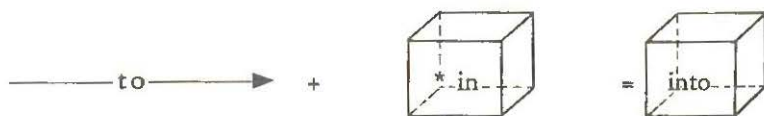
Analizaremos el significado de las siguientes preposiciones: *IN*, *INTO*, *OUT OF*, *OUTSIDE*, *DURING*, *THROUGH*.

IN: su significado es el de «Interior de un volumen». Se utiliza tanto con verbos de movimiento como de reposo. Gráficamente se puede representar de la siguiente manera:



Ejemplos: «The book *was in* the drawer».
«The children *were chasing* each other *in* the room».

INTO: su significado es de «movimiento que comienza fuera del volumen y termina en su interior». Es una combinación semejante al *ONTO* con superficies. Su significado es la suma de *TO* más *IN*. Se utiliza siempre con verbos de movimiento. Gráficamente se puede representar de la manera siguiente:



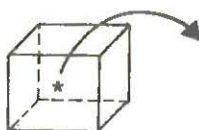
Ejemplo: «He dived *into* the swimming-pool».

La oposición *IN* / *INTO* puede ser relevante:

Ejemplos *IN* versus *INTO*:

- a) «He jumped *in* the swimming-pool» (ya estaba en el agua y jugaba saltando).
- b) «He jumped *into* the swimming-pool» (estaba fuera del agua y se zambulló de un salto).

OUT OF: su significado es el opuesto a *IN*. Si se utiliza con verbos de movimiento su significado es de «movimiento que comienza en el interior de un volumen y termina fuera de él». Gráficamente se puede representar de la siguiente manera:



Ejemplo: «When they saw the room was burning they ran *out of* the house».

Si se utiliza con un verbo de reposo, su significado es de «posición fuera de un volumen». Gráficamente se puede representar así:



En este caso es intercambiable con *OUTSIDE*.

OUTSIDE: esta preposición es intercambiable con *OUT OF* (e *INSIDE* con *IN*). La diferencia es de perspectiva adoptada en relación con el objeto. Mientras que cuando se utiliza *out of* la oposición que se establece es la de *interior* versus *exterior*, la que se establece con *outside* es la de *lados* (*lado interior* versus *lado exterior*): las paredes que encierran el volumen hacen de límite:

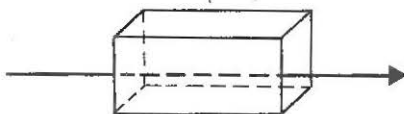
«We met *outside* the cinema»

DURING: su significado se explica por contraste con *FOR*. Igual como éste, se utiliza en expresiones de tiempo. *FOR*, decíamos, introducía un período de tiempo y lo trataba como un todo, como un punto sin ninguna dimensión específica. *DURING*, en cambio, trata este período de tiempo no como un punto, sino como un volumen de tiempo en el cual pueden tener lugar diversas acciones.

Ejemplos de *FOR* versus *DURING*:

- a) «I'll go to France *for* my holidays» (pasaré allá todas mis vacaciones).
- b) «I'll go to France *during* my holidays» (una de las cosas que hare cuando esté de vacaciones será ir a Francia).

THROUGH: su significado es de «movimiento que atraviesa un volumen en sentido perpendicular». Siempre va con verbos de movimiento. Gráficamente se puede representar de la siguiente manera:



Ejemplos:

«The plane flew *through* the sky» (el cielo forma un gran volumen que es atravesado por el avión).
«He ran *through* the forest» (los árboles del bosque forman una barrera imaginaria, un volumen que él debe cruzar).

A veces, la medida del sujeto que realiza el movimiento puede tener importancia:

- a) «That boy was running *across* the grass» (la altura del niño es tal que la hierba puede ser tomada como una superficie);
- b) «The ant was running *through* the grass» (la altura de la hormiga hace que la masa de hierba aparezca como un volumen, lo cual determina la utilización de la preposición *through*).

Hemos visto hasta aquí algunos ejemplos de cómo se puede explicar el significado y el uso de las preposiciones inglesas. A partir de esta explicación el alumno está en situación de realizar una multiplicidad de análisis de un mismo hecho. En el momento de elegir la preposición se basará en aquella necesidad de comunicación que quiere satisfacer; podrá escogerla en función del tipo de relación que quiere establecer. Creemos que realmente es posible hablar de un considerable aumento de la autonomía del alumno en el momento de analizar la realidad que lo rodea: su conocimiento de la lengua pasa a ser un conocimiento creativo, no un conocimiento normativo, frío, funcionando por estereotipos.

Medio como juego, medio como ejemplo de nuestra idea, queríamos proponer la siguiente reflexión:

Imaginemos que un chico está en la cama, durmiendo. De repente se despierta y sobre su almohada ve una serpiente. Si filmásemos las imágenes de lo que ocurre a continuación podríamos ver que el chico huye de allí. Ante este hecho directamente observable, y en función de las preposiciones que aquí hemos ido presentando, un observador podría verbalizar lo que ha visto de formas diferentes:

«He saw a snake on his pillow and...

- a) he jumped *from* his bed»
- b) he jumped *off* his bed»
- c) he jumped *out of* his bed»
- d) he jumped *outside* his bed»
- e) he jumped *towards* the door»
- f) he jumped *to* the door»
- g) he jumped *for* the door»
- h) he jumped *through* the door»
- i) he jumped *across* the room»

Es decir, podríamos realizar ni más ni menos que *nueve* análisis diferentes de una única realidad. Si no es mediante el enfoque presentado,

¿cómo podríamos explicar a los alumnos las posibilidades de coexistencia de las frases *a - d*, en las cuales *el único* elemento diferenciador es la preposición? ¿Y la coexistencia de las frases *e - b*? La falta de capacidad explicativa del enfoque adoptado normalmente en el estudio de las preposiciones (aprender a que «suene» la frase), sería la principal dificultad para elegir con seguridad una de las múltiples alternativas. Cuando los alumnos consiguen *entender* las preposiciones ganan una gran riqueza expresiva y una importante autonomía en la formulación de ideas propias. La utilización de las preposiciones se convierte en una especie de juego, de coquetería con el lenguaje.

Hemos dejado la frase *i* para comentar en último lugar, porque es un poco el «summum» del refinamiento en la posibilidad de subjetivizar la realidad, apropiarnos de ella y presentarla bajo el ángulo que más nos interesa en cada momento. En esta frase el término *room* recibe un tratamiento de *superficie*. La idea que se da, en este caso, es que el volumen de la habitación desaparece y lo único que nos importa en aquel momento es que *los pies tocan el suelo*. Establecemos la relación pies-tierra y no nos importa el volumen que queda encerrado por las paredes de la habitación. Es una imagen desacostumbrada, que en parte parece contradecir el significado de *room*, pero que produce el efecto de una mayor velocidad.

Hemos hecho un breve recorrido por la lengua inglesa en sus puntos más característicamente «gramaticales» para intentar mostrar hasta qué punto es posible llegar a *entender* el inglés, hasta qué punto es posible que una lengua *extranjera* deje de verse como tal y pase a convertirse en una lengua mucho más próxima a nosotros de lo que en un principio podría parecer. Lo que nos distancia es el vocabulario diferente y unas estructuras aparentemente también diferentes. Pero si prestamos atención al tipo de análisis de la realidad que se produce a través de esas estructuras, entonces resulta que no es ya tan *extraña*, sino simplemente *diferente*, pero perfectamente comprensible. Las diferencias se acortan y al final acabamos por pensar que sólo un accidente, o un cúmulo de casualidades, ha hecho que el catalán y el castellano no fuesen iguales a como el inglés es ahora.

7. EL SISTEMA FONOLÓGICO

Si bien por regla general el sistema fonológico de cualquier lengua se explica al principio, de modo consciente lo hemos dejado para el final. Se puede justificar perfectamente su inclusión al comienzo de un libro o de un curso mediante el razonamiento de que si se desconocen los so-

nidos no se puede leer ni pronunciar nada correctamente. Parece, por tanto, que el primer paso a hacer en el aprendizaje de una nueva lengua sería precisamente la definición de su sistema fonológico.

En oposición a este planteamiento creemos que también se pueden justificar vías alternativas que resultarán igualmente convincentes. En principio, si bien hay sonidos diferentes que funcionan en castellano, catalán e inglés, tampoco son *tan* diferentes. *Partir* de las diferencias existentes nos alejaría mucho del enfoque que hemos propuesto y que se centra precisamente en partir de las similitudes, de aquello que es sentido como válido a partir de nuestros propios hábitos lingüísticos.

El estudio de los sonidos por los sonidos puede resultar tremendamente aburrido (al menos nosotros no hemos encontrado ninguna manera agradable de presentar los sonidos *al comienzo* del proceso de aprendizaje de la lengua). Si lo que nos interesa es encontrar vías alternativas para satisfacer unas determinadas necesidades de comunicación, y que estas vías utilicen como código la lengua inglesa, esto resulta difícil de relacionar con el estudio frío de los sonidos.

Por otro lado, y sobre todo en el caso de la lengua inglesa, el estudio no sólo de los signos, sino también de su representación fonética, se hace realmente imprescindible: la diferencia existente entre la ortografía y la pronunciación, junto con la ausencia de reglas que ante un término desconocido nos ayuden a saber cómo debemos pronunciarlo, convierte este aprendizaje en una herramienta utilísima. Ante una palabra nueva surgen los siguientes problemas:

- si la palabra la vemos escrita, no sabemos con seguridad cómo debemos pronunciarla;
- si la palabra la escuchamos, no sabemos cómo debemos escribirla;
- si alguien nos la pronuncia, no sabemos cómo retener su pronunciación.

El primer problema se resuelve aprendiendo a trabajar con un diccionario con transcripción fonética (de manera que se hace imprescindible el conocimiento del alfabeto fonético internacional). Para resolver el segundo problema sólo hace falta saber cómo se pronuncian las diferentes letras, con el fin de que nos puedan deletrear la palabra nueva. En el tercer caso, el conocimiento del alfabeto fonético vuelve a ser imprescindible. No cabe duda, por tanto, que es necesario que los alumnos aprendan no sólo la teoría de los sonidos, sino que sean capaces de manejar con cierta seguridad los signos fonéticos. En nuestro planteamiento vamos más allá del aprendizaje de los sonidos por los sonidos, como una forma de mejorar la pronunciación: pretendemos que los conocimientos fonéticos sean utilizados como una herramienta de trabajo constante.

Creemos que el momento ideal para la presentación del sistema fo-

nológico inglés y de la representación gráfica de sus sonidos es precisamente cuando los alumnos sienten este desconocimiento como algo que les falta, cuando ven la necesidad de hacer el esfuerzo por aprenderlo, cuando puedan apreciar su valor como herramienta de trabajo. Por eso acostumbramos a incluir este aprendizaje al introducir los verbos fuertes: entonces comienzan los problemas a causa de la diferencia entre la ortografía y la pronunciación: no sólo deben saber *escribir*, sino también *hablar*, y no es válido aprender a pronunciar «tal como suena» porque generalmente suena muy mal, muy diferente a como debería sonar.

Nuestro planteamiento es altamente operativo. Huimos de las definiciones y descripciones excesivamente técnicas de los sonidos y los presentamos *como una herramienta de trabajo*, no como un estudio con fin en sí mismo. Igual como en el planteamiento de las otras cuestiones de la lengua, partimos de la experiencia de los alumnos en el campo fonético para ampliarlo, integrando en ella los sonidos nuevos. Comenzaremos por aquello que ya conoce, que no le asusta y que le hace coger confianza y después intercalaremos los sonidos nuevos, desconocidos, de manera que el nuevo sistema se le aparezca como otra posibilidad de resolver el problema de combinar sonidos para que sirvan de base a significados.

El aparato fonador de los hombres les permite articular un *continuum* de sonidos que les confiere una enorme capacidad para pronunciar sonidos diferentes y este *continuum* puede ser analizado de maneras diferentes. Esta división específica será lo que caracterice la estructura fonológica de las diferentes lenguas. Antes de pasar a analizar la división que de este continuum hace cada lengua para poder encontrar qué tienen en común y qué de diferente, conviene hacer una división de los sonidos en dos grandes grupos: los sonidos *vocálicos* y los *consonánticos*.

Gimson (1962) considera que los primeros tienen la característica *más / menos*, mientras que los segundos tienen la de *sí / no*. Un sonido consonántico se puede definir a partir de unos parámetros objetivos: el punto de articulación y la manera de expulsar el aire. Su articulación se puede explicar dando estos puntos de referencia y su aprendizaje no suele presentar demasiadas complicaciones.

Los sonidos vocálicos, en cambio, no se pueden definir a partir de unos parámetros objetivos: sencillamente, se abre la boca (*más o menos*) y se adelanta o retrasa la lengua (*más o menos*), la cual no toca ningún punto definido del aparato fonador, sino que «navega» en el interior de la cavidad bucal. Cuando se enseña a pronunciar un sonido vocálico nuevo, generalmente las indicaciones que se dan son del orden de «abre más la boca», «ciérrala más», «echa la lengua más atrás... no, no tanto...» Es por esto por lo que Gimson define esta característica del *más / menos*. Y también es por esto por lo que la dificultad de aprendizaje de los soni-

dos de una nueva lengua se centra en los sonidos vocálicos. Serán éstos los que aquí intentaremos explicar.

Debido a esta característica de *más / menos* de los sonidos vocálicos, y puesto que las ayudas que se pueden dar son del tipo que hemos descrito, parece lógico proceder a su definición por contraste o comparación con otros sonidos conocidos, de manera que al menos sea un «más que x» o «menos que y». De este modo, el antiguo análisis del continuum de sonidos, el que funciona en la primera lengua y que ya es familiar, se verá enriquecido, pero no deformado.

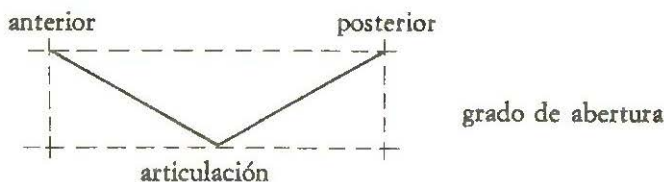
El inglés, el castellano y el catalán, en tanto que lenguas indoeuropeas, recogen los tres sonidos vocálicos propios del sánscrito. Estos tres sonidos marcan los puntos máximos de abertura y de cierre. Los más cerrados son *i* y *u*; el más abierto es *a*. Decimos que un sonido es *cerrado* cuando para su pronunciación los maxilares ofrecen una separación pequeña; decimos que es *abierto* cuando la separación de los maxilares es grande.

La diferencia entre los dos sonidos cerrados *i* y *u* radica en la posición de la lengua dentro de la boca durante su articulación: para la *i* la lengua se adelanta (decimos que es un sonido *anterior*); para la *u* retrocede (decimos que es un sonido *posterior*). Para definir un sonido vocálico, pues, tendremos en cuenta los parámetros siguientes:

- grado de abertura de los maxilares;
- articulación anterior / posterior

los cuales, como se puede ver, no son parámetros objetivos ni definibles con precisión.

El fonetista Hellawag ideó el siguiente triángulo para la presentación gráfica de los sonidos:



Éste es el gráfico que correspondería al sánscrito. Un gráfico de este tipo nos da una idea aproximada, pero en ningún caso precisa, de cómo sonaban las vocales. Porque, igual como en nuestras lenguas hay diferencias de pronunciación (en algunas zonas abren o cierran más las vocales, por ejemplo), en el sánscrito también debían darse estas particularidades. Lo que nos indica el gráfico es que se aprovechaban los tres extremos. La regla de oro en estas deformaciones fonéticas es la siguiente:

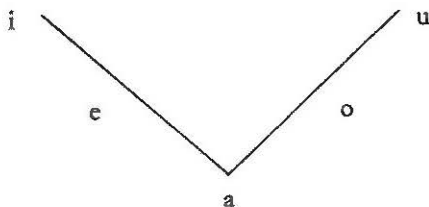
se puede estirar, deformar, un sonido, siempre que no se entre en el sector del continuum que corresponde al sonido vecino. Siempre hay un margen posible de deformación sin riesgos, pero siempre hay también una zona de riesgo: cuando la deformación se acerca peligrosamente a la articulación del sonido vecino. Pongamos un ejemplo en catalán: cuando la pronunciación de la primera *e* de «Pere» (el nombre propio «Pedro»), cerrada, se acerca a la *e* abierta de «pera» (la fruta) debido a una excesiva abertura de la cavidad bucal en su pronunciación. Entonces cabe una posible confusión semántica. A medida que avancemos en nuestra explicación se irá entendiendo mejor esta regla de las deformaciones.

El sistema vocálico castellano recoge los tres sonidos vocálicos propios del sánscrito, pero en la línea articulatoria anterior y en la posterior añade una «parada» intermedia. Proponemos un ejercicio: sin interrumpir el flujo de aire, comenzar por la articulación de la *i* e ir abriendo lentamente la boca y centrando la lengua (sin que deje de salir el aire) hasta articular la *a*. Un castellano hablante identificará fácilmente el sonido de la *e*. Este sonido pasa a tener un valor de *fonema* (sonido «útil» al sistema) en el castellano.

Lo mismo ocurre al articular lentamente y sin interrupción el sector posterior del continuum *u-a*: aparece el sonido *o*, que en castellano adquiere el valor de fonema.

Cuando se pregunta cuáles son las vocales castellanas, la respuesta es a-e-i-o-u. En realidad es una ordenación desordenada. La ordenación ordenada (y que facilitaría en gran manera el aprendizaje de nuevos sistemas fonológicos) sería i-e-a-o-u. Por otro lado, sería una ordenación mucho más cercana a la experiencia de los niños (que en realidad son quienes aprenden estas cosas), ya que si se pronuncian de una manera rápida se asemeja mucho a los sonidos que emite un niño jugando con un coche de carreras o imitando el ruido de un avión que hace un descenso en picado: «jiaou!».

Gráficamente, y utilizando el triángulo de Hellawag, el sistema vocálico castellano presenta el siguiente aspecto:



El catalán aprovecha aún más el continuum de sonidos que había sido definido por el sánscrito en sus puntos básicos. Esto implica una mayor necesidad de precisión articulatoria, ya que resulta más fácil que se produzcan «interferencias» con el sector de continuum que pertenece al fonema vecino. Pongamos un caso como ejemplo: en castellano, como hemos visto, sólo existe una posición intermedia entre la *i* y la *a*: la *e*. Por tanto, un castellano hablante puede pronunciar la palabra *queso* tanto con una *e* abierta como con una *e* cerrada (en la zona de Granada las *e* se pronuncian como una *è* (*e* abierta) catalana) y todos los hablantes entenderán el mismo contenido: «queso». La oposición *e* abierta / *e* cerrada es una oposición *alofónica* (de *variantes* de un fonema), no *fonemática* (no se modifica el significado).

Representamos el sector del continuum de sonidos *i-a* como una línea recta:



el castellano sólo introduce un sonido:



pero este hecho implica que el margen de deformación posible ya se ha reducido. En el catalán la situación se complica todavía más:



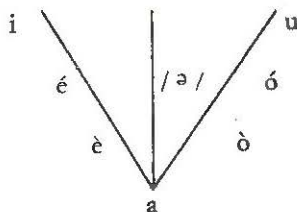
El margen de deformación posible en catalán es aún más bajo que en castellano: es más fácil «entrar» en el campo del sonido vecino, la posibilidad de confusión semántica debido a una pronunciación deficiente por imprecisa, aumenta.

Siempre que en el continuum se analiza un sonido nuevo ya no es posible que haya una identidad real entre los sonidos aparentemente iguales. Al introducirse un sonido nuevo siempre se produce un cierto desplazamiento de los restantes. Es como si en un «metro» lleno se mete una persona más: todo el mundo debe moverse un poquito para hacer un hueco. Por esto, cuanto más numerosos sean los elementos en los cuales se analiza el continuum, tanto más difícil será que haya identidad entre los sonidos «iguales».

En la articulación posterior (banda *u-a*) nos encontramos con que la *o* castellana se ha analizado también en dos grados de abertura diferentes: *ó-ò*. Pero, además de estas dos subdivisiones, el catalán introduce una innovación en el sistema vocálico, innovación que aparecerá también en el sistema vocálico inglés: el aprovechamiento de la posición de articulación central.

La pronunciación del sonido vocálico *a* tiene como características, por un lado, marcar el grado máximo de abertura y, por el otro, que la posición de la lengua es central. La lengua reposa en la misma posición que cuando tenemos la boca cerrada. Es posible aprovechar esta posición central y, variando el grado de abertura, emitir una serie de sonidos diferentes. El catalán aprovecha esta línea central y, con una abertura media, relajada, emite el sonido conocido como «neutra» (la transcripción del cual es /a/).

Así, la representación gráfica del sistema vocálico catalán es:

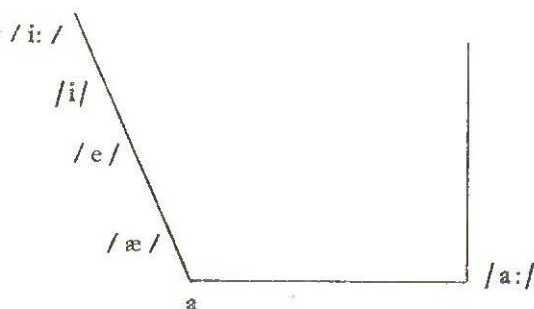


Para entender «por experiencia», de una manera viva, el concepto de *continuum* y el de *análisis del continuum* proponemos pronunciar lentamente la secuencia *i-é-è-a-ò-ó-u*. Si ponemos las manos sobre el punto de unión de los maxilares y prestamos atención al movimiento de la lengua, se puede sentir claramente la gradación que hay entre los sonidos consecutivos.

El sistema vocálico inglés hace un análisis aún más fino de los extremos cerrados, tanto anterior como posterior. Al incluir un fonema más por cada lado se produce una especie de movimiento de desplazamiento, a fin de conservar unos márgenes de seguridad y evitar que se produzca una superposición de sonidos. El fonema *i* del catalán y del castellano se cierra más y, para que se pueda pronunciar con mayor comodidad un sonido tan cerrado, se alarga; de esta manera, el antiguo sonido *i* se ha analizado en dos: uno de más cerrado y largo, /i:/, y uno de más abierto y corto, /i/. Debido a la aparición de este fonema /i:/, el segundo, /i/, ocupa una parte de la *é* catalana. Por esto, a veces, la pronunciación e interpretación de este fonema n.º 2 inglés origina unos ciertos problemas a los alumnos castellanos y a los catalanohablantes, puesto que lo con-

funden con la *e*. En cambio, este sonido *é* catalán aparece también en inglés (es el nº 3, / *e* /, con unas características prácticamente iguales a las del sonido catalán-castellano. El problema con el sonido / *i* / es que ha entrado en la «zona de riesgo».

El sonido vocálico *è* catalán se abre un poco más y da lugar al / *æ* / inglés. Al abrirse más, corre el riesgo de invadir el margen de seguridad del siguiente sonido, *a*. El problema es que la *a* no se puede abrir ya más porque representa la posición de máxima abertura de los maxilares. La solución que ofrece el sistema inglés para reducir el peligro de superposición de sonidos es convertir el sonido central con máxima abertura en un sonido *posterior con máxima abertura*. Gráficamente, el resultado es el siguiente:

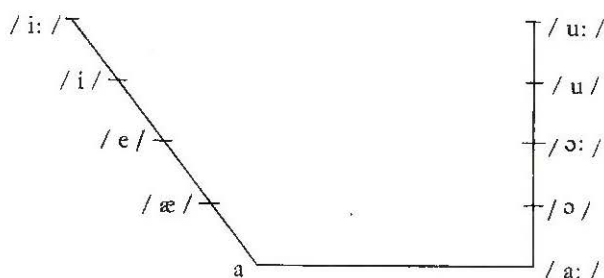


Esta / *a* : / posterior es de pronunciación tensa y por lo tanto se alarga (fijémonos que *todos* los sonidos vocálicos situados en los extremos son largos). En transcripción fonética, esta característica de «sonido largo» se indica mediante dos puntos detrás del símbolo: / : /.

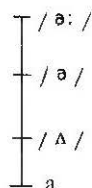
La pronunciación de la *a* central indoeuropea no se pierde del todo, ya que se conserva como variable alofónica en la pronunciación de los diptongos / *ai* / y / *au* /. Es lógico que sea así, ya que resultaría muy incómodo, en la pronunciación de un diptongo (y aún más de un triptongo) partir de un sonido vocálico demasiado marcado, demasiado extremo.

En la línea posterior es la *u* catalana la que el inglés analiza en dos sonidos diferenciados: el más extremo, y por tanto más tenso y largo, / *u* : /, y el más abierto, / *u* /. Este segundo sonido se abre más que la correspondiente *u* catalana a fin de no entrar en la zona de riesgo del sonido / *u* : / inglés, y entonces entra en la zona de riesgo de la *ó* castellana y catalana. Este es también un sonido difícil de pronunciar y de interpretar correctamente para los castellano y catalanohablantes. Ambas *o* (la abierta y la cerrada) se conservan prácticamente iguales en inglés.

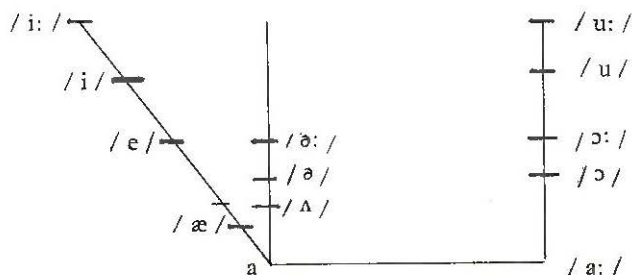
De esta manera, el gráfico que representa las líneas anterior y posterior queda como sigue:



Finalmente, queda por analizar el aprovechamiento de la pronunciación central. El inglés, igual que el catalán central, presenta también el sonido vocálico neutro /ə/, pero a diferencia de éste, aprovecha aún más esta línea central, señalando otros puntos de articulación. Así, si ponemos los labios como para emitir el sonido ó y pronunciamos una é, el resultado es la articulación del sonido central /ɜ:/ que presentan, además del inglés, el francés y el alemán. Por debajo de la localización del sonido neutro /ə/ aparece, si bien más cerrado (más relajado) que la vocal indoeuropea *a*, un sonido que en su transcripción fonética es /ʌ/. De este modo, la representación gráfica de la línea central queda de la siguiente manera:



Y todo el sistema vocálico inglés toma la siguiente forma:



Así mediante un análisis del *continuum* de sonidos diferente al realizado en las otras lenguas estudiadas, aparecen los doce sonidos vocálicos del inglés. Ya no se presentan como una *arbitrariedad*, sino como una forma posible de *analizar* el *continuum* de sonidos.

* * * * *

Damos aquí por acabado este resumen de la lengua inglesa. Como ya decíamos al comienzo, no hemos pretendido ser exhaustivos, pero sí queríamos llamar la atención sobre el hecho de que hay otra forma posible de abordar el problema de la enseñanza del inglés. A lo largo de toda nuestra exposición nos hemos centrado en dos aspectos:

- la lengua aparece en el proceso de interacción entre los hombres;
- su objetivo es la satisfacción de unas necesidades de comunicación sentidas a lo largo de dicho proceso interactivo.

Los dos aspectos están estrechamente relacionados. Según cual sea el tipo de interacción que se presente, así serán las necesidades de comunicación sentidas. Esto lo hemos visto en la descripción del desarrollo histórico del inglés. Tras una situación de abandono como el que se había producido durante el período de la conquista Normanda, no es extraño que en la recuperación del inglés se planteasen problemas: había cambiado la situación interactiva (los condicionantes socio-políticos que la definían) y por tanto se habían modificado las necesidades de comunicación que se sentían en aquellos momentos: era necesario introducir modificaciones en la lengua antigua con el fin de que fuese posible satisfacerlas. En este proceso de cambio se produjo una reflexión, una valoración de los elementos que eran necesarios y de aquellos que no lo eran. El resultado fue una lengua mucho más ágil, sin «herencias» que en aquellos momentos ya no tenían justificación.

Por otro lado, el lenguaje permite ordenar la realidad que nos rodea, pero hay más de un orden posible. En su elección, la estructura resultante fue una de las posibles, tan posible que también nosotros podríamos funcionar aplicando las mismas categorías. El inglés deja de ser *extraño* y pasa a ser sólo *diferente*, con unas diferencias que incluso podemos entender fácilmente. Esta *posibilidad* la encontramos ya en la elección de los sonidos que serán útiles. La influencia del francés permanece clara: hay muchos sonidos comunes. Pero el conjunto de los sonidos que funcionan en inglés no son más que una división del *continuum* de sonidos un poco diferente a la nuestra. Una vez más: los sonidos no son *extraños*, sino tan sólo *diferentes*.

Nos habíamos mostrado partidarios de un enfoque comunicativo, pero

dando a este concepto su sentido más amplio: comunicativo no sólo en el momento de escoger las funciones a enseñar, sino comunicativo también en el momento de decidir *cómo* enseñar; teniendo en cuenta que todo fenómeno lingüístico está al servicio de unas necesidades de comunicación comunes a la mayoría de los hombres, y teniendo en cuenta también que la gramática no es más que una elección de entre muchas posibles, la mayoría de las veces explicable y justificable.

IV. BASES PSICOPEDAGOGICAS

En el capítulo anterior hemos dado respuesta a la pregunta de qué lengua enseñar y hemos analizado los contenidos a estudiar. Para hacerlo nos hemos basado en que la función de una lengua es la satisfacción de unas necesidades de comunicación que surgen en los procesos de interacción entre los hombres. Tenemos, hasta ahora, unos contenidos definidos, pero creemos que antes de poder pasar a enseñarlos, antes de poder decidir cuál debe ser nuestra práctica pedagógica, conviene analizar el significado de dos conceptos fundamentales: *enseñar y aprender*. Solo cuando hayamos decidido qué es lo que entendemos por enseñar y qué por aprender podremos comenzar a dibujar una metodología adecuada.

Nuestra actividad como enseñantes queda incorporada al proceso educativo. Novak (1982) define el objetivo de la educación en los siguientes términos:

«El propósito de la educación es transmitir a los niños de una cultura determinada los conceptos y las prácticas que van a necesitar cuando sean adultos» (Novak, 1982, pág. 17).

Esta definición del concepto *educación* centra la cuestión al plantearla como *el resultado de una intervención exterior*. Esto nos permite diferenciarla del aprendizaje espontáneo, en el cual se produce este aprendizaje aunque no exista la voluntad específica ni de enseñar ni de aprender.

La educación no se puede confundir con el puro descubrimiento o el aprendizaje espontáneo por parte del sujeto. Todo proceso interactivo es una situación de aprendizaje en potencia y de hecho el proceso de socialización es también un proceso de aprendizaje de unas normas de con-

ducta. Pero no es *educación* en el sentido que nosotros queremos dar al término. Cuando hablemos de *educación* lo haremos en el sentido de *educación escolar*, es decir, aquellas situaciones interactivas con un reparto de roles (el de *profesor* y el de *alumno*), el objetivo de las cuales es la transmisión de unos conocimientos y unas pautas de conducta de manera estructurada y consciente. El enseñante sabe qué es lo que tiene que enseñar al alumno y éste sabe qué debe aprender. El proceso interactivo es la situación en la cual deben asumirse aquellos objetivos previamente marcados. Y como en todo proceso, se establece una relación dialéctica entre los miembros, influyéndose constantemente. No se puede hablar de *enseñar* a menos que haya quien *aprenda* y es bien sabido que «enseñando se aprende». Así, pues, cuando hablemos de *enseñanza* y de *aprendizaje* lo haremos siempre en una situación de *educación escolar*.

Una vez realizadas estas observaciones, y dada la importancia del proceso interactivo dentro de la educación, será necesario analizar qué tipo de intervenciones del profesor favorecen más la interiorización de los nuevos conceptos por parte de los alumnos. Será necesario también analizar *cómo* se produce dicha interiorización a fin de poder encontrar una mejor manera de incidir en ella.

A continuación ilustraremos el movimiento dialéctico que se establece en un proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una historia que intenta mostrar hasta qué punto la influencia exterior puede ser válida aunque el estadio final del proceso de interiorización sea individual, y hasta qué punto el resultado final obtenido de dicho proceso retorna al enseñante, condicionando su posterior actividad.

Historia de un muro y de un caballo

Hace muchos, muchos años, en un país muy lejano vivía un joven, un aprendiz de sabio. Este joven habló con los sabios de su país y les comunicó su intención de emprender un viaje hacia el País de la Ciencia. Los sabios, que lo querían mucho por sus buenas cualidades, le avisaron: «El camino es largo y duro. Tendrás problemas y fracasos. Las decepciones te costarán muchas lágrimas». Pero el joven aprendiz de sabio estaba seguro de lo que quería y no se dejó convencer: «Partiré hacia el País de la Ciencia». Consciente de que no conseguirían apartar lo de su firme decisión, los sabios decidieron ayudarlo. Convocaron una reunión de todos los sabios del país y llamaron al joven aprendiz de sabio: «Nosotros no te podemos acompañar, porque aquí nos necesitan. Sólo podemos hacer una cosa para ayudarte. Te explicaremos dónde está, cómo llegar al País de

la Ciencia». A continuación se encerraron en una habitación del Palacio de la Sabiduría y rogaron al joven aprendiz de sabio que los aguardase. Cuando salieron llevaban un papel en la mano: «Hemos llegado a la conclusión de que éste es el mejor camino para llegar allí. No podemos hacer nada más por ti. Adiós y buena suerte». El joven aprendiz de sabio les dio las gracias de todo corazón y enseguida emprendió la marcha hacia el País de la Ciencia para hacer realidad su deseo: convertirse en Sabio.

Anduvo muchos días y muchas noches por caminos buenos y por caminos malos. Bajo un sol ardiente y sobre la nieve helada. Pero su deseo era más firme que la dureza del viaje: quería llegar al País de la Ciencia.

Sin embargo, un día tuvo que detenerse, no pudo seguir. Delante de él se elevaba un muro alto, altísimo. Buscó una cuerda, y no la halló. Buscó maderá para construir una escalera, pero no tenía ni hacha, ni sierra, ni clavos. Probó de trepar por las ramas de un árbol que crecía allí cerca, pero las ramas se partieron. Las palabras de los sabios resonaban en sus oídos: «Las decepciones te costarán muchas lágrimas». Sentado en el suelo, con la cabeza hundida entre los brazos, se echó a llorar.

Así transcurrió mucho rato; de repente oyó un ruido a su lado. Levantó los ojos y vio un caballo blanco. Su pelaje brillaba bajo la luz del sol. Sus ojos, de un verde azulado, lo miraban con dulzura. El caballo habló: «Sube sobre mi lomo. Yo te llevaré al País de la Ciencia». El joven aprendiz de sabio subió sobre aquel lomo blanco, suave y blando. Con gran sorpresa vio cómo el caballo blanco daba media vuelta y rehacía, en sentido inverso, el camino que él había seguido. ¡Tanto esfuerzo como le había costado llegar hasta allí! «¡No, no es por aquí! ¡Los sabios me dieron un mapa!» El caballo blanco volvió la cabeza y, muy suavemente, le contestó: «¿Y de qué te ha servido, el mapa? Los sabios conocían *un* camino, el que ellos siguieron en su día. Hay otros. No te preocupes: hallaremos el que nos convenga».

Retrocedieron casi hasta el país de origen del joven aprendiz de sabio. De repente, el caballo blanco tomó un sendero pequeño y estrecho. Cruzaron un bosque y cruzaron montañas y ríos. Y así llegaron al País de la Ciencia. Allí, el joven aprendiz de sabio estudió noche y día durante mucho tiempo, hasta convertirse en Sabio. Entonces montó sobre su caballo y juntos volvieron a su país.

Los sabios lo estaban esperando. «Cuéntanos, ¿te pudimos ayudar, dándote el mapa? ¿Hallaste el camino que te marcamos?»

«Sí, encontré el camino. Pero había un muro muy alto y no lo puede saltar: no tenía las herramientas que necesitaba. Pero llegó el caballo blanco y, juntos, encontramos otro camino que nos condujo al País de la Ciencia». Los sabios celebraron el éxito: «Ahora sabemos que al País de la Ciencia se puede llegar también por caminos que nosotros desconocíamos».

A partir de aquel día, cada vez que un joven aprendiz de sabio quería ir la País de la Ciencia, los sabios de aquella ciudad le daban un mapa y la recomendación de que buscase un caballo blanco para que, juntos, hallasen un camino para llegar hasta él».

El sentido de la historia es claramente metafórico. El objetivo del viaje del joven aprendiz de sabio es conseguir su educación, la interiorización de unos conceptos y unas prácticas que necesitará como adulto. Los Sabios quieren traspasarle su experiencia en forma de mapa, para que pueda seguir los pasos que ellos anduvieron para lograr ese aprendizaje. Pero lo imprevisible se hace realidad y el mapa ya no es suficiente: la experiencia de los demás no puede prever lo que es imprevisible. El caballo blanco, la imaginación que permite reaccionar ante lo imprevisto, es la aportación del joven aprendiz de sabio en el descubrimiento de nuevos caminos que conduzcan al País de la Ciencia. La experiencia común es válida, pero no se puede llevar a cabo una interiorización mecánica, sino que todo debe pasar por el tamiz de la experiencia personal. El aprendizaje debe acoplarse a las características personales.

El conocimiento no se puede basar exclusivamente en unas influencias externas: delante de un muro se debe *construir* una solución. Pero tampoco conviene centrar el conocimiento en una iniciativa individual, en un «descubrimiento total»: los conceptos son el resultado de la experiencia de los demás y la orientación que proporciona el enseñante permite avanzar más rápido y tomar consciencia de aspectos puntuales que, individualmente, podrían no ser apreciados. Como dice Duckworth (1981) es necesario «think of thinking»¹.

La experiencia del joven aprendiz de sabio retorna a los sabios del país: la experiencia de la comunidad ha aumentado. Ahora saben que, además de la historia compartida, representada en el mapa, es necesaria una cierta dosis de experiencia individual para que aquel antiguo mapa, resultado de la acumulación de las experiencias individuales, pueda permitir la superación de los problemas concretos que frenan o dificultan la asimilación. El joven aprendiz de sabio es también un miembro de la

1. «Think of thinking»: pensar en pensar.

comunidad, y su experiencia debe quedar forzosamente reflejada en la experiencia colectiva.

Novak (1982) cita a Toulmin (1972):

«Un hombre demuestra su racionalidad no por su adscripción a ideas fijas, conductas estereotipadas o a conceptos inmutables, sino por el modo y las ocasiones en que cambia dichas ideas, conductas y conceptos» (Novak, 1982, pág. 46).

Los aprendices de sabio llegarán al País de la Ciencia cuando aprendan a dejarse influir por las condiciones externas y sean capaces de aportar una modificación al mapa original, modificación individual que estará condicionada por la experiencia personal particular. Y los sabios aprenderán de ellos que ya no hay suficiente con un mapa, por mucho que éste sea el resultado de la experiencia colectiva, sino que será necesario que cada aprendiz de sabio aprenda a modificarlo en función de la situación concreta en la que se encuentre. Estas modificaciones, por otro lado, contribuyen a enriquecer aquella experiencia colectiva original.

1. LA EDUCACIÓN COMO PROCESO: DIFERENTES MODELOS DE INTERACTIVIDAD

Hemos definido el concepto *educación* como la intervención exterior cuyo objeto es provocar un aprendizaje determinado. Esta intervención propicia unos cambios en la estructura cognitiva del alumno, que de entrada presenta una cierta resistencia a ser cambiada y le obliga a un cierto movimiento de acomodación (utilizando la terminología de Piaget) para que pueda asimilar aquellos elementos que distorsionen la estructura inicial.

Coll (1981, 1985) ha llevado a cabo una serie de estudios centrados en el análisis de los diferentes modelos de interactividad en el aula. Define el concepto de *interactividad* como la relación dialéctica que se establece entre la actividad del enseñante y la del alumno, biunívocamente. La una condiciona la otra, y el resultado final es el que denominamos *aprendizaje educativo* o, como hemos definido al comienzo del capítulo, *aprendizaje escolar*.

En el segundo capítulo hemos expuesto ya un primer modelo de interactividad, representado por la actividad del profesor como *organizador-interventor*: en este modelo se produce una clara división de roles y se considera que el enseñante posee el conocimiento y lo debe transmitir al alumno, planificando los contenidos, organizando y controlando puntualmente las actividades. A esta actividad del profesor corresponde una

actividad del alumno representada en las *actividades de seguimiento* (seguir atentamente las actividades motrices del profesor, como quien mira una película o escucha una conferencia) y las *actividades de ejecución* (el alumno cumple escrupulosamente con las actividades que el profesor le indica y tal y como se lo indica). La característica fundamental de este modelo de interactividad es la *ausencia absoluta de autonomía por parte del alumno*.

El concepto de interactividad se podría representar gráficamente como un *continuum*. En un extremo situaríamos el modelo definido por la actividad del profesor como *organizador-interventor*, con un dominio máximo de la situación, controlándola en todo: en el *qué*, en el *cómo* y en el *cuándo*. En el otro extremo encontraríamos el modelo de enseñanza definido por la actividad del profesor en tanto que *observador-facilitador*, y que determinaría en el alumno una actividad *libre*. Coll define este modelo en los siguientes términos:

«la iniciativa de la actividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje corresponde aquí al alumno. Se admite que éste posea unas potencialidades virtuales para el aprendizaje que hacen totalmente innecesarias, o en algunas formulaciones incluso contraproducentes, la estructuración y planificación de los contenidos por parte del enseñante. El alumno elige los contenidos, decide las actividades y determina cuándo y cómo llevarlas a cabo. En su versión más extrema, la función del enseñante queda reducida a la de un mero *observador-facilitador*, disponible para atender las demandas de material o de información que formulan los alumnos» (Coll, 1981, pág. 11).

En este modelo de interactividad, la característica fundamental es la *absoluta autonomía del alumno*. Este modelo, basado en el «descubrimiento», es posible que produzca un aprendizaje espontáneo, pero no parece tener demasiada razón de ser en un proceso educativo en el sentido que hemos dado al término *educación*: el resultado de una intervención exterior, el objetivo de la cual es propiciar la interiorización de unos contenidos y de unas pautas de conducta. Propiciar el «descubrimiento» puede ser efectivo en las primeras etapas evolutivas, pero creemos que no puede formar parte de un currículum educativo en un nivel superior, que debe tener ya unos contenidos fijados y estructurados a fin de que la adquisición del conocimiento no sea una acumulación de datos, sino que forme una estructura cognitiva ordenada.

Cabría, entre los dos extremos de este continuum, una posición intermedia, que permitiese adoptar las ventajas de cada uno de estos modelos. Creemos que el profesor tiene un nivel de estructuración de un orden claramente superior al de sus alumnos, y que por lo tanto le co-

responde a él, que tiene más visión de conjunto y está en mejores condiciones para garantizar la continuidad y concatenación de los contenidos, marcar y definir los objetivos puntuales. Como hemos dicho antes, en el proceso educativo escolar cada cual debe aceptar su rol, y uno de los que consideramos que el profesor debe realizar es el de decidir qué contenidos debe enseñar. Coll define esta actividad del profesor como la de un *observador-interventor*, y concreta este modelo de interactividad en los siguientes términos:

«También aquí se parte de un respeto total por la actividad libre del alumno, a quien corresponde la iniciativa en el proceso de adquisición de conocimientos. Sin embargo, la perspectiva es distinta en la medida en que se considera que la labor fundamental del enseñante consiste en crear situaciones de aprendizaje y asegurar unas condiciones favorables para conseguir que el alumno llegue lo más lejos posible en su proceso de asimilación y de estructuración de los contenidos de la enseñanza. El alumno debe estructurar por sí mismo los contenidos y nadie, ni siquiera el maestro, puede hacerlo en su lugar. La importancia de la observación de la actividad del alumno reside en que las intervenciones del enseñante deben partir de una valoración adecuada del nivel real de estructuración y de un respeto total por los procesos psicológicos del alumno. Esta observación debe, pues, proporcionar los elementos de comprensión necesarios para poder decidir en cada momento cuándo intervenir (bloqueo, elaboración deficiente o nula, agotamiento de una problemática, etc.) y cómo intervenir (sugerir nuevas actividades, llamar la atención sobre aspectos inadvertidos, introducir nuevos materiales, aportar información, formular sugerencias, etc.» (Coll, 1981, pág. 12).

A esta actividad del profesor como *observador-interventor* le corresponde al alumno una *actividad autoestructurante*. El alumno tiene una gran autonomía en el *cómo*, pero no en el *qué*. No decide los contenidos a aprender, pero sí tiene autonomía en lo relativo a las estrategias de aprendizaje a seguir, en su estructuración. Es por esta razón por la cual Coll denomina esta actividad del alumno *actividad autoestructurante*. Para diferenciarla claramente de la actividad libre antes descrita, pero, recuerda que

«La actividad autoestructurante del alumno se genera, toma cuerpo y discurre no como una actividad individual, sino como

parte integrante de una actividad *interpersonal* que la incluye» (Coll, 1985, pág. 5).

Es decir, mientras la *actividad libre* del alumno no se veía en absoluto condicionada por la actividad del profesor, la *actividad autoestructurante* forma parte de una actividad interpersonal y está estrechamente relacionada con la actividad del profesor, quien le determina los contenidos pero le deja autonomía en la organización de las tareas.

Este planteamiento de Coll encaja perfectamente con la visión que dábamos al principio, según la cual el proceso educativo escolar es el fruto de un proceso interactivo voluntario, con unos objetivos claramente definidos de entrada y aceptados por las partes que interaccionan. Al profesor le corresponde decidir *qué* enseña y *cuándo* lo hace, en qué orden, y al alumno le corresponde aprender, es decir, estructurar el propio conocimiento decidiendo el *cómo*. Ambos roles están claramente diferenciados y para que el proceso tenga éxito, cada cual debe aceptar y responsabilizarse de la parte que le corresponde.

2. APRENDIZAJE MEMORÍSTICO VERSUS APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Entre el profesorado, a menudo nos encontramos con un claro rechazo del aprendizaje memorístico, pero lo cierto es que casi nunca se da explícitamente una alternativa convincente: aprendizaje memorístico *no*, pero... ¿qué *sí*?

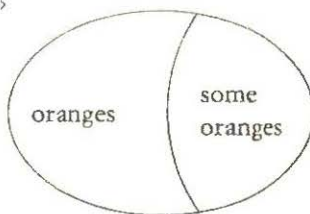
Novak (1982) plantea como alternativa al aprendizaje memorístico el *aprendizaje significativo* y los define de la siguiente manera:

«En el aprendizaje *memorístico* se adquiere nueva información sin relación específica con los elementos (conceptos) existentes en la estructura cognitiva. Se da un aprendizaje *significativo*, cuando la información nueva se pone en relación con conceptos ya existentes en la mente del que aprende» (Novak, 1982, pág. 25).

En estos momentos, en los cuales se habla tanto de la interdisciplinariedad, el concepto de *aprendizaje significativo* es fundamental. Los conceptos aprendidos en una materia pueden servir de soporte a otros nuevos. Aquello que es importante en un campo del conocimiento puede ayudar a aclarar conceptos en otro campo. Por ejemplo, para explicar la diferencia entre las dos frases siguientes:

- a) «I want some oranges»
- b) «I want ϕ oranges»

se puede utilizar el concepto de «conjunto» y el de «subconjunto», propios del campo de las matemáticas. Mientras que en la oración a) se indica un *subconjunto del conjunto formado por todas las naranjas*, implicando necesariamente «algunas sí y otras no»



en el caso b) existe una máxima indeterminación en cuanto a la cantidad. Podría pensarse desde «dos naranjas» hasta «todas las naranjas». La secuencia podría ser:

A: «I would like oranges.»

B: «How many would you like?»

A: «I would like two of them» / «I would like them all».

Éste es sólo un ejemplo de los muchos posibles, pero ayuda a entender la posibilidad que un aprendizaje significativo ofrece para relacionar conceptos que pertenecen a áreas de conocimiento originalmente diferenciadas.

Si, como decía Toulmin, la racionalidad de los hombres se demuestra no por su capacidad de adscribirse a ideas fijas y a conceptos inmutables, sino por su capacidad de adaptarse, de cambiar en función de la situación práctica (como lo haría una ameba en su medio), es indiscutible que el aprendizaje significativo implica una educación de esta capacidad de adaptación:

«A medida que se adquieren nuevas experiencias y que se relacionan nuevos conocimientos con conceptos ya existentes en la mente de una persona, estos conceptos se complican o modifican y, por tanto, se pueden relacionar con un conjunto más amplio de información nueva en procesos posteriores de aprendizaje». (Novak, 1982, pág. 24).

Si relacionamos lo que nos dice Toulmin con lo que nos dice Novak, llegamos a la conclusión de que un proceso educativo escolar que promueva un aprendizaje significativo está educando a los alumnos para la

libertad, proporcionándoles las herramientas necesarias para que entiendan, dominen y sean capaces de estructurar el mundo en el cual viven. Para que delante de lo que les resulta desconocido no actúen por impulsos, obedeciendo unos códigos asimilados pero no racionalizados, sino que procesen la información y la asimilen a sus esquemas propios.

Según Novak, las implicaciones que puede tener la ausencia de un aprendizaje significativo va tan lejos que puede llegar a explicar el fracaso escolar, uno de los problemas que parecen más difíciles de resolver en la actualidad:

«El fracaso educativo raras veces es consecuencia de una “mala semilla” o de una herencia deficiente. Es el resultado de forzar a los niños a un nicho educativo para el que no les ha preparado su aprendizaje inicial». (Novak, 1982, pág. 57).

O, lo que es lo mismo pero dicho en otras palabras,

«Nunca se puede conseguir algo a partir de la nada». (Novak, 1982, pág. 55).

Estas palabras nos obligan a una reflexión interesante, ya que a menudo es fuente de muchas lamentaciones entre los profesores: los alumnos que vienen «con muy mala base». Éste es un hecho: hay alumnos que cuando comienzan el BUP vienen con una estructura cognitiva considerablemente estructurada, mientras que en otros casos parece que han aprendido muchas cosas, pero que nada les encaja, como si fuesen incapaces de relacionar los conceptos entre sí. Estos alumnos suelen estar destinados a un fracaso inicial. Sin embargo, el problema es que a menudo nosotros caemos en el mismo error: intentar construir sobre una estructura endeble. La única solución que parece viable, resulte más agradable o menos, es *aceptar* esa estructuración deficiente y comenzar a construir *a partir* de ella. De poco sirven las lamentaciones, de poco las broncas: no se puede pedir a un alumno que estructure nuevos conocimientos si no está en situación de hacerlo, si le faltan los elementos *previos* a la posibilidad de interiorizar lo que nosotros le pedimos. Es necesario que aprendamos a respetar la ignorancia de los alumnos, aunque estas palabras puedan sonar a «moralina». Sólo así será posible que *ellos* superen las deficiencias con las que se encuentran en un momento determinado.² Aceptar este principio de comenzar a partir de la realidad de

2. Debemos señalar, sin embargo, para no caer en una posición injusta, que la angustia del profesorado frecuentemente proviene del hecho de tener que tomar una decisión respecto de a qué tipos de alumnos orientar su discurso. La presencia de alumnos con niveles de aprendizaje muy distintos, junto con la masificación de las aulas, constituye una mezcla difícil de digerir y que causa considerables angustias al profesorado.

cada cual supone otorgar un elevado nivel de autonomía al alumno, ya que sólo él sabe qué es lo que sabe:

«La consecución de unos niveles razonables de rendimiento en cualquier asignatura debe implicar la posibilidad de ritmos variables de aprendizaje». (Novak, 1982, pág. 149).

Conseguir esta autonomía de la que hablábamos implica necesariamente la aparición de ritmos de trabajo diferentes. Desde el momento en que aceptamos el hecho de que cada alumno debe partir de su nivel estructural particular a fin de que la interiorización de nuevos conceptos sea posible, y dado que en las aulas hay 40 «particularidades», sólo un aprendizaje significativo puede llenar los «vacíos» cognitivos con los cuales se encuentra el alumno.

Cuando se habla de oposición entre aprendizaje *memorístico* y *significativo* conviene matizar el primer término. No se puede reducir el significado de *memorístico* a *aprender de memoria*, ya que cualquier aprendizaje implica la retención de los conceptos en la memoria. La diferencia radica en cómo se consigue esta retención. Puede ser mediante un esfuerzo de retención desligado de todo el bagaje cognitivo previo (por ejemplo, el aprendizaje de la tabla de multiplicar tal como muchos de nosotros la hicimos, a fuerza de repeticiones continuadas), o bien puede ser apoyándose en aquello que ya se sabe. Se nos ocurre un buen ejemplo para ilustrar esta diferenciación entre *aprender de memoria* y *aprendizaje memorístico*, basado en una auto-observación.

Más de una y de dos veces hemos intentado —y seguiremos intentando— realizar el esfuerzo en solitario de aprender euskera. Tenemos unos libros, uno con un enfoque gramatical y otro pensado para niños pequeños, con muchos colores y dibujos que ayudan a hacer la tarea más amena. Muy pronto se nos hizo patente la dificultad de nuestro empeño: el vocabulario no tenía, en muchos casos, relación alguna con las lenguas que nosotros conocíamos (el euskera no es una lengua indoeuropea). Había palabras que sí guardaban relación con otras conocidas: por ejemplo, recordar que *katu* era «gato» no era demasiado difícil. ¿Pero cómo recordar que *balza* era «negro»? En algunos casos las asociaciones que intentábamos hacer para conseguir significatividad a nuestro aprendizaje eran muy imaginativas: *txori* era «pájaro» porque sonaba a canto de pájaro. En otros casos, los apellidos vascos conocidos podían ayudar: *etxe* es «casa» y *etxe baria* «casa nueva», por aquello de «Echebarría», apellido que también tiene traducción en catalán, «Casanova». Pero recordar la conjugación del presente de indicativo del verbo «ser» parecía una ta-

rea imposible, no sabíamos por dónde cogerlo y el esfuerzo descansaba exclusivamente en la memorización por repetición:

Ni naz (yo soy / jo soc)	Gu gara (nosotros somos / nosaltres som)
Zu zara (tú eres / tu ets)	Zuek zarie (vosotros sois / vosaltres sou)
Bera da (él, ella es / ell, ella és)	Eurek dira (ellos, ellas son / ells, elles són)

El esfuerzo mental que teníamos que hacer, la sensación de estar perdidos, de desorientación, era poco reconfortante después del esfuerzo inicial que habíamos debido realizar para poder creer que nos lo habíamos aprendido... para darnos cuenta después de que se nos había olvidado todo. Era desolador... y acababa siempre en un «ya lo intentaré otra vez cuando tenga más tiempo». No desaprovechamos la lección de decepción, de ganas de mandarlo todo a paseo y —¿por qué no?— de rabia ante la impotencia por conseguir que el esfuerzo fuese provechoso.

Este sería un ejemplo de lo que para nosotros resultó ser un aprendizaje memorístico. Novak pone otro que nos va muy bien para comprender la importancia del factor individual en el momento de decidir si un determinado aprendizaje es memorístico o significativo. Nos explica que cuando estudiaba ruso tuvo que aprender la palabra *karandash*, «lápiz». Para él el esfuerzo de memorizar, de retener en la memoria esta palabra, fue un esfuerzo *memorístico*. En cambio, en nuestro país, y para según quien, este aprendizaje podría ser *significativo*: *Caran d'Ache* es el nombre de una marca de lápices de colores. Para todas aquellas personas que en una época de su vida han estado en contacto con esta marca, seguro que el aprendizaje de la palabra rusa resultaría significativo.

Sin embargo, en algunos momentos, conseguir que un aprendizaje fuese significativo resultaría tan complicado, y a veces tan cogido por los pelos, que interesa más mantenerlo como memorístico:

«Cuando no existen conceptos relevantes en la estructura cognitiva de un individuo, la información nueva tiene que adquirirse de memoria. Es decir, cada fragmento o unidad de conocimiento se tiene que almacenar arbitrariamente en la estructura cognitiva. En el aprendizaje memorístico, la información nueva no se asocia con los conceptos existentes en la estructura cognitiva y, por lo tanto, se produce una interacción mínima o nula entre la información recientemente adquirida y la información ya almacenada». (Novak, 1982, pág. 74).

En el aprendizaje de una nueva lengua, a menudo será muy difícil evitar un aprendizaje memorístico. Seguramente será el único válido cuando se trate de aprender vocabulario nuevo, pero contrariamente a lo que

se podría pensar de entrada, a menudo también el aprendizaje de las estructuras puede ser significativo, tal como hemos mostrado en el capítulo precedente. Lo conseguiremos cuando partamos de las necesidades de comunicación, *ya analizadas y codificadas* a través de la primera lengua, y expliquemos las características propias de la nueva lengua *«through»* los esquemas definidos en la primera lengua.

La influencia positiva de un aprendizaje significativo se deja sentir no sólo a corto plazo (la satisfacción del esfuerzo rentable llega a actuar como motivación intrínseca, como veremos más adelante) sino a largo plazo. Novak le otorga tres ventajas sobre el aprendizaje memorístico: a) es retenido durante más tiempo y, en muchos casos, durante mucho más tiempo; b) la información incluida en la estructura cognitiva como resultado de este aprendizaje significativo servirá de substrato que facilitará posteriores aprendizajes; c) aunque haya información que se olvide, ésta deja una huella en aquellos conceptos que habían permitido su consolidación, facilitando el aprendizaje de nuevos materiales relacionados con ellos, incluso después de que se haya producido el olvido.

Habría manera de ilustrar este tercer punto, si bien de forma un poco burda, si comparamos la inclusión de un nuevo concepto en la estructura cognitiva con el efecto que produce cuando en un tren que va lleno quiere entrar una persona más: todo el mundo debe cambiar de sitio, desplazándose algo. Pero cuando aquella persona baja del tren, los otros pasajeros no volverán a encontrar su lugar inicial, de modo que su paso se dejará sentir incluso después de haber bajado del tren.

Novak parece olvidar una cuarta ventaja del aprendizaje significativo: recordar un concepto olvidado que había sido aprendido de manera significativa es mucho más fácil, ya que se había enmarcado dentro de un *contexto más amplio*. Generalmente basta con hacer referencia a aquel contexto —que por el hecho de ser más amplio tiene más posibilidades de no haber sido olvidado— para que aquel concepto vuelva a la memoria. Pongamos un ejemplo: la utilización del verbo *to do* como verbo gramatical suele plantear problemas a los alumnos. Cuando tienen un error en una construcción basta con decirles «¿Recuerdas la cara de Johnny?» para que se autocorrijan. La introducción de los verbos a partir de la «cara de Johnny», tal como hemos explicado en el capítulo anterior, no se les olvida fácilmente: todo el montaje les sorprendió y les hizo gracia («¡es feísimo!»), y la definición de una persona mediante las preguntas «¿qué es? — ¿qué tiene? — ¿qué hace?» les resulta muy próxima. Y no sólo recuerdan aquel punto concreto de la utilización del verbo *to do*, sino todo el contexto en el cual se hace presente, *reforzando* los lazos que se crearon a nivel de estructura cognitiva (la idea de los ejes, de los momentos, válida para cualquier lengua debido a una experiencia vital común,

aunque muchas lenguas no fundamenten su sistema verbal en esta observación).

En cambio, recordar un concepto aprendido memorísticamente implica volver a recorrer el camino realizado la primera vez, rehacer todo el proceso de aprendizaje: nada está relacionado, todo queda descolgado y forma una especie de nebulosa conceptual. Y esto es todo lo opuesto al objetivo que se persigue con la educación escolar: formar una *estructura cognitiva*. *Estructura* es sinónimo de *orden*, de *jerarquización*, de pasar de unos conceptos básicos, que servirán de soporte, a otros que se apoyarán en ellos y que, a su vez, actuarán de soporte para nuevas asimilaciones.

Resumiendo lo que hemos dicho hasta ahora, conviene diferenciar los conceptos *aprendizaje de memoria* y *aprendizaje memorístico*. Todo aprendizaje implica la utilización de la memoria, pero mientras que el aprendizaje memorístico prescinde de aquellos conceptos que ya están acumulados en la memoria, el *aprendizaje significativo* parte de ellos, se fundamenta en ellos para incorporar los nuevos elementos cognitivos. Si el aprendizaje significativo fundamenta su avance, su éxito, en aquello que los alumnos ya saben, ignorar sus estructuras, ignorar lo que los alumnos desconocen y pensar que se puede construir sobre una base inexistente o, cuanto menos, endeble, implica condenar a los alumnos a un aprendizaje memorístico.

3. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y LA AUTOESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO

En respuesta a nuestra última observación querríamos recordar unas palabras de Ausubel que cita Novak:

«De todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente». (Novak, 1982, pág. 247.)

Aceptar la validez de esta observación implica aceptar la existencia de ritmos de trabajo diferentes y aceptar la autonomía de los alumnos en lo relativo al proceso de interiorización de los conocimientos. Hemos dicho antes que el aprendizaje significativo se basa en encontrar los puntos de conexión existentes con la estructura cognitiva previa (que son los conceptos que Ausubel denomina *conceptos inclusores*) que permitan la integración en aquella estructura de los conceptos que se quieren asimilar. Ausubel define estos *conceptos inclusores* como las entidades psicológicas que permiten la asimilación de nueva información en una

estructura específica de conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del individuo. O, en otras palabras, aquellos elementos organizados de la estructura cognitiva a los cuales se puede incorporar nueva información relevante. Se forma así la imagen de una estructura cognitiva en forma de tela de araña: existen unos puntos de conexión entre la tela de araña existente y la que se va tejiendo, que permiten ir ampliándola sin que se rompa. Igual como sería impensable que una araña pudiese aumentar su tela sin encontrar estos puntos de conexión, es igualmente impensable la idea de unos conceptos que floten aislados. Quizás puedan ser retenidos, pero resultarán totalmente inoperantes; no servirán para nada, ya que sólo tiene sentido su aprendizaje si se pueden utilizar para construir y ampliar la estructura cognitiva. Sólo tiene sentido su aprendizaje si ayudan a aumentar la *racionalidad* de los hombres, la capacidad de entender y adaptarse a situaciones nuevas.

Bajo esta perspectiva resulta evidente la relación que se establece entre el *aprendizaje significativo* y la *autoestructuración del conocimiento*: sólo la araña sabe qué estructura tiene la tela que ha tejido. Ante un modelo de interactividad que ve al profesor como *organizador-interventor*, o bien éste conoce perfectamente el nivel estructural cognitivo de los alumnos, o difícilmente podrá encontrar aquellos puntos de conexión que permitan el desarrollo de la estructura cognitiva. Si tenemos en cuenta que también organiza las tareas puntuales al máximo, es decir, que la autonomía de los alumnos a nivel de organización de la experiencia es escasa (o, como mínimo no se ve favorecida de una manera consciente), o tiene mucha suerte, o es mucho más difícil que el aprendizaje se produzca y hay un mayor riesgo de fracaso. A menudo la solución que les queda a los alumnos es un aprendizaje memorístico, que se les olvida fácilmente y que a menudo recompensa muy poco los serios esfuerzos que realizan.

Aceptar el modelo de interactividad que ve al profesor como *observador-facilitador* implica correr el riesgo de que la *estructura* cognitiva no llegue a formarse. El alumno difícilmente será capaz de reconocer cuáles son los conceptos inclusores que actuarán de organizadores previos y que le permiten, una vez reconocidos, la consolidación del aprendizaje. Es difícil que los reconozca por sí solo, sobre todo porque en general no sabe que hacer este esfuerzo de identificación pueda tener una influencia positiva en el aprendizaje.

Sí, como dice Ausubel, el factor más importante que influye en el aprendizaje es aquello que ya sabe quien aprende, parece que el modelo de interactividad que se impone como más conveniente para conseguir un aprendizaje significativo es el que ve al profesor en tanto que *observador-interventor*, en el cual el alumno presenta una *actividad autoestructurante*: es el propio alumno quien crea la propia estructura cognitiva, relacionando los elementos nuevos con los que ya tiene interiorizados,

y el rol del profesor es ayudarlo a deshacer conflictos y resolver problemas.

Este planteamiento nos permite enlazar con nuestra antigua pretensión: en un proceso de educación escolar, cada cual debe asumir el propio rol. El rol del alumno es *aprender* y el rol del profesor es *enseñar*. Pero enseñar de una manera que el alumno pueda aprender implica respetar su ritmo propio y aceptar sus desconocimientos y sus lagunas.

Si examinamos más de cerca el tipo de actividad que debe desarrollar el profesor en este modelo de interactividad vemos que es necesario diferenciar tres fases en el proceso:

- a) la fase de aportación de la primera información nueva que deba ser asimilada por los alumnos;
- b) la sugerencia de las actividades que podríamos denominar «abiertas», la característica de las cuales es que sean autoestructurantes, y
- c) la evaluación de los resultados que vayan adquiriendo los alumnos durante y al final del proceso.

En la primera fase la materia puede ser presentada bien de manera que se favorezca un aprendizaje memorístico (presentar los elementos por sí solos, aislados, desconectados de todo lo que ya es conocido) o bien de manera que se favorezca un aprendizaje significativo: al construir u ordenar los elementos a presentar, tener en cuenta aquellos organizadores previos, aquellos conceptos inclusores en los cuales las afirmaciones, las argumentaciones que se esgriman, encuentren soporte. Novak cita las palabras de Ausubel que justifican esta presentación:

«En primer lugar, al relacionar *intencionadamente* el material potencialmente significativo con las ideas establecidas y pertinentes de su estructura cognitiva, el alumno es capaz de explotar con plena eficacia los conocimientos que posea de una matriz ideativa y organizadora para incorporar, entender y fijar ideas nuevas (...). *En otras palabras, la única manera en que es posible emplear las ideas previamente aprendidas en el procesamiento (internalización) de ideas nuevas consiste en relacionarlas intencionadamente con las primeras*». (Novak, 1982, pág. 69-70).

Esta intencionalidad sólo la puede dar el profesor en esta primera fase, ya que sabe cuál es el objetivo de su información y cómo se conecta esta información en un marco conceptual más amplio.

En la segunda fase es cuando se demuestra la solidez de este ancalaje con los organizadores previos. Una primera incorporación a la estructura previa se ha producido porque el profesor ha presentado los nuevos elementos *a partir* de conocimientos anteriores. Ahora viene el trabajo personal, el acoplamiento a la estructura individual y propia de cada alumno, tan difícil de poder ser adivinada. Para que esta autoestructuración sea

posible los trabajos que el profesor proponga deben ser «abiertos». Y su finalidad es demostrar la *operabilidad* de los conceptos incorporados. Al hablar de la formación de los conceptos nos detendremos más ampliamente en este aspecto; por ahora basta con reconocer que un concepto pasará a formar parte de la estructura cognitiva cuando sea capaz de servir de soporte a la formación de nuevos conceptos. O, en otras palabras, cuando resulte operativo, cuando sirva para nuevas construcciones. Es en esta lucha con el concepto, para conseguir que sirva para nuevas construcciones, cuando van encajando todas las piezas y cuando se va organizando, reestructurando, la estructura cognitiva del alumno, ya con el nuevo elemento incorporado. El concepto pasa a ser significativo para el alumno también a nivel personal, ya que ha sido asimilado por la propia estructura cognitiva individualizada.

Es en esta fase en la cual el papel de interventor del profesor es fundamental. Puede que en determinados momentos del proceso haya aspectos parciales que no lleguen a ser significativos, que los alumnos no sepan cómo hacer encajar en los organizadores previos. Las intervenciones del profesor permiten identificar aquellos conceptos inclusores que faciliten su vinculación a la estructura previa.

Esta segunda fase va seguida de la fase de evaluación. La intervención del profesor en un proceso evaluador va orientada a la comprobación de si se ha producido o no la autoestructuración del alumno. Saber si el aprendizaje ha sido o no significativo y si se ha conseguido que la superficie de la tela de araña conceptual aumente.

Si el aprendizaje significativo tiene como objetivo la incorporación de nuevos elementos cognitivos a las estructuras de conocimiento previas, creemos que la única manera de favorecerla al máximo es propiciando que la actividad del alumno sea autoestructurante. Sólo así se conseguirá que los nuevos conceptos resulten significativos para el alumno y que *los pueda explicar a partir de su propia estructura cognitiva*.

4. LA EXPERIENCIA PREVIA, FUNDAMENTO PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Hasta ahora hemos hablado de organizadores previos, de conceptos inclusores, de estructura cognitiva, de asimilación... Y antes de seguir adelante queríamos detenernos para aclarar algunos aspectos que consideramos fundamentales.

Debido a la terminología técnica resultante de la adopción de la terminología de Ausubel, se podría pensar que el rol de *concepto inductor* correspondería a conceptos también «técnicos», «escolares». Y, en cambio, no creemos que deban serlo de manera forzosa. Al hablar de estructura

cognitiva, o de organizadores previos, es posible hacer referencia al marco amplio de la experiencia personal. Experiencia que viene dada por unos conceptos interiorizados previamente en el proceso educativo o por aquellas cuatro operaciones mentales básicas definidas por Bruner y a las cuales nos hemos referido en el capítulo I de este trabajo, pero también aquella experiencia que viene dada por la interacción con individuos y cosas en la vida diaria. Esta experiencia de cada día *también* sirve de fundamento para la construcción del conocimiento. Pensamos mediante conceptos, y también el pensamiento «de estar por casa» se basa en conceptos. Según como, al alumno este pensamiento con conceptos cotidianos, ilustrados en situaciones cotidianas, le permite dar el salto cualitativo de abstracción con una mayor facilidad.

Novak (1982) afirma que

«lo más importante para enseñar conceptos básicos es ayudar al niño a pasar de manera progresiva del pensamiento concreto a la utilización de formas de pensamiento conceptualmente más apropiadas». (Novak, 1982, pág. 92).

La cotidianeidad puede servir perfectamente como palanca que permita llegar a una mayor precisión conceptual: pasar de la experiencia a la abstracción. Así, por ejemplo, si el niño ya tiene la experiencia del concepto *Time* como experiencia extralingüística, si al introducirle el sistema verbal inglés nos basamos en dicha experiencia y hacemos que reflexione sobre ella, analizándola, entonces le resultará más fácil asimilar los nuevos conceptos de *Time*, *Tense* y *Aspect*.

Esta amplia base de experiencia cotidiana puede ser uno de los elementos inclusores en el sentido interdisciplinar:

«Todo el conocimiento está “conectado”, (...) los conceptos fructíferos en un campo pueden ser valiosos al organizar la información en otro campo». (Novak, 1982, pág. 185).

Una vez incluidos estos nuevos conceptos, la experiencia queda modificada. Aunque se quiera volver a la situación anterior a esta asimilación no es ya posible (la «inocencia» no se recupera...). El concepto incluso se ha modificado ante una nueva conexión con la realidad, se ha modificado la experiencia, y el punto de vista posible ante la realidad ha cambiado, se ha enriquecido. Incluso aunque se olvidase el nuevo concepto asimilado, la información que antes se había almacenado ha cambiado de alguna manera.

La importancia del aprendizaje efectuado dentro del proceso educativo escolar, es decir, dentro de una situación de enseñanza-aprendizaje,

consiste básicamente en propiciar la posibilidad de que sea la experiencia individual en el sentido más amplio la que sirva de base para la construcción del conocimiento, de manera que mediante su constante reorganización o reestructuración se va organizando de nuevo no sólo una parcela de conocimiento, sino toda la experiencia del alumno. En esta organización se incluyen no sólo los elementos cognitivos que podríamos denominar «intelectuales», sino también todos los elementos de la cotidianidad.

5. LA FORMACIÓN DE CONCEPTOS

Tanto Ausubel como Novak afirman que en cualquier actividad, y por tanto también en la educación escolar, *pensamos mediante conceptos*. La importancia de esta afirmación nos lleva a hacer una descripción de cómo se van configurando estos conceptos.

Ach (1921) afirma que la formación de conceptos es el resultado de un proceso creativo, nunca pasivo ni mecánico. Por esta razón, la aparición de situaciones prácticas que favorezcan la relación entre una palabra y un objeto no es suficiente. El concepto aparece en el curso de una serie de operaciones complejas que tienen como objetivo la solución de un problema. El hecho de aprender de memoria palabras y relacionarlas con objetos no da lugar, por sí mismo, a la formación de conceptos. *El proceso sólo comienza cuando, ante un problema, éste sólo se puede solucionar mediante la formación de conceptos.*

Vygotsky (1962) realiza un estudio de las fases que comporta este proceso de formación de conceptos y distingue tres. La primera la denomina *sincretismo*. En esta fase el niño todavía no es capaz de establecer relaciones objetivas y tiende a compensar esta pobreza estableciendo una gran cantidad de *relaciones subjetivas* que valorará como relaciones reales entre las cosas. Es la etapa del lenguaje en la cual predomina claramente la característica *simpráctica* que definía Luria. A causa de esta dependencia de la situación práctica de enunciación, a menudo el significado que dan el niño y el adulto se encuentran y coinciden. Sin embargo, esto no quiere decir que el proceso de pensamiento que les lleva a una misma solución haya sido el mismo. Así, en el niño puede ser un conjunto con elementos próximos en el espacio. Sencillamente, los elementos estaban en lugares cercanos. Pero puede darse el caso que tengan «por casualidad» un trazo común (el tamaño, el color, un detalle como puede ser una mancha negra...) que permita que el adulto interprete este trazo común como el elemento que ha permitido su agrupación. Pero bastan unas pocas preguntas para que se descubra la total subjetividad de la agrupación.

En la segunda fase, caracterizada por el pensamiento *por complejos*,

los objetos no se relacionan ya por impresiones subjetivas, como en la fase de pensamiento sincrético, sino que las relaciones se establecen en base a una relación *objetiva* que realmente existe entre los objetos. Ahora bien, estas relaciones objetivas son relaciones *concretas y fácticas*, no abstractas y lógicas, como serían en el pensamiento conceptual. Sigue predominando la característica simpráctica del lenguaje, pero con una diferencia: como ahora la relación entre los objetos es *objetiva*, no subjetiva, esta fase implica la superación del egocentrismo del niño. Ya no es el mundo del niño el que coincide con el mundo real, sino que hay una *realidad común* al niño y al adulto.

Las conexiones que permiten incluir un elemento en un complejo, precisamente porque no se forman en un plano lógico, no tienen una unidad lógica sino que pueden ser de muchos tipos. Vygotsky diferencia *complejo de concepto* en los siguientes términos:

«While a concept groups objects according to one attribute, the bounds relating the elements of a complex to the whole and to the one another may be as diverse as the contacts and relationships of the elements are in reality». (Vygotsky, 1962, pág. 62).

Por esto, atendiendo a estos diferentes «contacts and relationships of the elements», define cinco tipos de complejos en función del tipo de relación que se establece entre los objetos. Así, un complejo puede ser del tipo *asociativo* (la relación que les une es una cualquiera y puede variar en cualquier momento: primero el color, después la medida, o la forma...), por *colecciones* (el rasgo que los une es un rasgo diferencial: colores diferentes, medidas diferentes, formas diferentes...), por *cadena* (el rasgo que determina la inclusión dentro de este complejo varía y puede decidirse en cualquier momento a partir de uno de los elementos ya incluidos: a partir de un *triángulo* se pueden incluir triángulos de otros colores y después de haber incluido uno de *verde*, tomar el rasgo *verde* como determinante) y, el cuarto, el *complejo difuso*, que se diferencia del resto por el hecho de que si bien hasta ese momento se trataba de unos elementos de relación que eran *realidades observables* (colores, formas), en los conceptos difusos los elementos de relación son *valoraciones subjetivas* de la realidad. Vygotsky pone el ejemplo de un trapezoide que se asimila a un triángulo porque «es como un triángulo con la punta rota». Este tipo de complejos indica ya un cierto nivel de abstracción, si bien aún es subjetivo. No es el resultado de una abstracción lógica (que daría lugar a un *concepto*), pero supone ya una diferencia cualitativa con los otros complejos.

Queda el quinto tipo de complejo, que se nos aparece como puente

entre el pensamiento por complejos y el pensamiento por conceptos. Se trata de los *pseudo-conceptos*. La diferencia con los conceptos es que se forman sobre unas similitudes *reales y observables*, no en base a un concepto abstracto. Por tanto, los pseudo-conceptos dependen fuertemente de la situación práctica en la cual aparecen. Predomina aún la característica simpráctica del lenguaje, pero se está en situación de comenzar a operar con su característica sinsemántica, es decir, con conceptos. Más adelante veremos cómo se llega a la abstracción que dará lugar a los conceptos.

Si bien esta etapa se puede calificar de *pre-conceptual*, no es exclusivamente propia de los niños, sino que, como dice Vygotsky:

«...the adult constantly shifts from conceptual to concrete, complexlike thinking». (Vygotsky, 1962, pág. 75).

Cada vez que un adulto se enfrenta por primera vez con un término científico nuevo (por ejemplo en el proceso de estudio), al principio no es capaz de utilizarlo a nivel de *concepto*, sino que queda relegado a pseudo-concepto. Todavía depende fuertemente de la situación práctica en la cual ha aparecido, y su utilización en contextos diferentes se percibe como arriesgada. Será sólo después de muchos intentos de utilización en situaciones prácticas diferentes que se podrá llegar a realizar la abstracción del significado que permita, a aquella palabra, ser *símbolo de un concepto*. En esta etapa pseudo-conceptual la palabra es una *herramienta*, y sólo después de haber servido como tal herramienta en contextos diferentes puede llegar a transformarse en símbolo de aquel concepto. Es un cambio cualitativo muy fuerte y no siempre fácil de detectar. Se detecta claramente en aquellas situaciones en las cuales la palabra es mal utilizada; pero cuando es correctamente utilizada es difícil saber si lo es porque se entiende en *aquella* situación concreta, o bien si lo es porque se ha hecho la abstracción que permite estar seguro de su corrección en un razonamiento teórico. Es por esto por lo que se puede dar este tipo de pensamiento por pseudoconceptos también en los adultos.

En la tercera fase se produce el desarrollo de la abstracción y aparecen los *conceptos potenciales*. Si bien tienen un cierto componente de abstracción, aún dependen de la situación práctica. Vygotsky los diferencia de los *conceptos* en los siguientes términos:

«A concept emerges only when the abstract traits are synthesised anew and the resulting abstract synthesis becomes the main instrument of thought». (Vygotsky, 1962, pág. 78).

Es decir, cuando el elemento decisivo es la abstracción, cuando no

se depende ya de la situación práctica. En términos de Luria, cuando domina la característica sinsemántica del lenguaje. Si bien se han sintetizado unos rasgos abstractos, esta abstracción todavía no es la que dirige el pensamiento sino que, para definir un concepto, pongamos por caso, todavía se debe recurrir a una situación práctica. La diferencia que hay entre los pseudoconceptos y los conceptos potenciales es que los primeros se entienden en una situación práctica determinada, mientras que en los segundos, si bien se ha producido ya una abstracción de los rasgos diferenciadores, esta abstracción no puede aún dirigir el pensamiento.

Vygotsky describe la etapa de la adolescencia en relación con el pensamiento conceptual en el sentido que si bien es evidente que ha estado abandonado ya el pensamiento sincrético, es en esta etapa cuando se va abandonando el pensamiento por complejos. La verdad es que no se llega a abandonar nunca por completo, y que los dos últimos estadios descritos (pseudo-conceptos y conceptos potenciales) se mantienen también en la vida adulta.

La adolescencia, dice Vygotsky, es menos un período de perfeccionamiento que de crisis y de transición:

«The adolescent will form and use a concept quite correctly in a concrete situation but will find it strangely difficult to express that concept in words, and the verbal definition will, in most cases, be much narrower than might have been expected from the way he used the concept. The same discrepancy occurs also in adult thinking, even at a very advanced levels. This confirms the assumption that concepts evolve in ways differing from deliberate conscious elaboration of experience in logical terms. Analysis of reality with the help of concepts preceeds analysis of the concepts themselves». (Vygotsky, 1962, pág. 79).

Es decir, el adolescente es capaz de analizar la realidad que le rodea utilizando conceptos, pero le resulta muy difícil analizar las características de estos mismos conceptos. Puede llegar a hacerlo, pero los problemas no le terminan aquí:

«The greatest difficulty of all is the application of a concept, finally grasped and formulated on the abstract level, to new concrete situations that must be viewed in these abstract terms. (...) The transition from the abstract to the concrete proves just as arduous for the youth as the earlier transition from the concrete to the abstract». (Vygostky, 1962, pág. 80).

De esta manera, el proceso de formación de conceptos aparece como un *proceso dinámico*. Constantemente se pasa del nivel particular al general y del general al particular.

Parecería como si la formación de conceptos fuese algo que aconteciese de una manera natural y por tanto no resultase influenciable por el proceso educativo. En este sentido, Vygotsky diferencia entre los *conceptos espontáneos* y los *conceptos científicos*. La diferencia entre ambas categorías es que la primera implica la ausencia de un sistema, mientras que la segunda se enmarca claramente en un sistema. Dicho en otras palabras, los conceptos espontáneos quedan *desordenados*, mientras que los científicos quedan *ordenados*. Y respecto a esta segunda categoría de conceptos, toda la educación tiene como finalidad posibilitar que los alumnos lleguen a tener un pensamiento por conceptos científicos, que sean capaces de llevar a cabo un análisis de la realidad mediante un pensamiento lógico, y que su conocimiento esté ordenado y estructurado.

6. IMPORTANCIA DE UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO SOCIALIZANTE

En el capítulo II, al hablar de la situación actual del inglés en los Institutos, hemos comenzado a presentar el problema de la actitud, del comportamiento de los alumnos. A continuación vamos a profundizar en él y propondremos alguna alternativa a la situación que comentábamos y que nos parecía poco satisfactoria.

Por regla general, en todo proceso de enseñanza-aprendizaje se suelen marcar unos *objetivos cognitivos* (de manera más o menos precisa y consciente) que se materializan en unos programas, en unos contenidos a aprender. Es decir, a unos objetivos cognitivos les corresponden las programaciones de unos contenidos precisos. Se plantean unas tareas puntuales que deben facilitar su asimilación y, finalmente, se busca una forma de evaluar los resultados obtenidos. Este procedimiento se sigue sea cual sea el enfoque adoptado, se cual fuere el modelo de interactividad que se establezca en el aula.

Pero queda una especie de recelo, de mala consciencia de que esto no es suficiente y se marcan también nos *objetivos de aprendizaje afectivo*. Su formulación no es nunca demasiado precisa, sino más bien vaga: mejorar la capacidad de relación interpersonal, la tolerancia, la posibilidad de llevar a cabo una empresa en común... quizás también el aprendizaje de una escala de valores. En este caso el análisis de los objetivos en elementos puntuales no es posible. Por esto, para su práctica no se proponen tareas puntuales, sino que se propician *situaciones* en las cuales puedan aparecer las relaciones interpersonales antes citadas. Al final del proceso no hay ninguna evaluación. La evaluación exigiría, para ser objetiva, un

análisis en elementos puntuales y el establecimiento de unos mínimos para aquellos elementos. Los objetivos afectivos no se han podido analizar ni objetivar con claridad y, por ello, su evaluación correría el riesgo de ser fuertemente subjetiva. En un planteamiento educativo en el cual siguen imperando las evaluaciones sumativas, del tipo *sí / no*, una evaluación basada en el *más / menos*, como sería la evaluación correspondiente a formulaciones como las citadas, difícilmente llegaría a los niveles de objetividad deseables en un proceso evaluador. Sería difícil plantear unas tareas en las cuales se practicasen y las *situaciones* en las cuales aquellos objetivos afectivos deberían ponerse de manifiesto serían los deportes (sobre todo los colectivos, que no son tan competitivos como los individuales y que favorecen la aparición del espíritu de equipo), los juegos, las representaciones teatrales, las salidas, las excursiones...

Lo que nos interesa señalar aquí es que los dos tipos de objetivos se plantean de una manera separada: por un lado, unos *objetivos cognitivos* acompañados por una serie de *tareas* orientadas hacia su aprendizaje, con una evaluación posterior, y por otro lado unos *objetivos afectivos*, que deberían ponerse de manifiesto en unas *situaciones* en las cuales predominaría la aportación colectiva y que no deberían pasar por un proceso evaluador claramente definido. El punto de conexión entre ambos objetivos no se define con precisión, como tampoco su incidencia en el proceso educativo. De entrada, el hecho de que sólo los objetivos cognitivos disfruten de un proceso evaluador hace sospechar que son considerados como más importantes: son los que disfrutan de unos *mínimos* establecidos y definidos.

Esta separación entre los dos tipos de objetivos es lo que explica que una actitud poco positiva en la asignatura de historia, pongamos por caso, no influya en el resultado final de la evaluación: los objetivos a alcanzar eran unos *contenidos*, no unas *actitudes*. No se da una clara dependencia, ni tan solo conexión, entre los dos tipos de objetivos y la evaluación corresponde exclusivamente a los objetivos cognitivos. Unos objetivos afectivos deficientemente manifestados en un alumno determinado son tolerables, aunque se lamenten, siempre que se mantengan dentro de unos límites socialmente marcados (si bien no claramente definidos, lo cual da lugar a la aparición de valoraciones subjetivas). Sólo si se sobrepasan estos límites, si el alumno sale de este marco socialmente aceptado y se sitúa fuera de la norma social, podrá darse el caso de que este hecho tenga una incidencia en el proceso educativo: entonces se puede llegar hasta el extremo de la expulsión de dicho alumno.

Sea cual sea su incidencia en el proceso educativo, lo cierto es que ambos objetivos se presentan como dos aspectos claramente diferenciados. Nos atreveríamos a decir que se presentan como dos aspectos *opuestos*, si bien formalmente no, de hecho sí. Y es esta oposición la que los

hace irreconciliables, la que hace difícil encontrar un punto de conexión entre los objetivos cognitivos y los afectivos. Expondremos nuestro punto de vista al respecto.

Para satisfacer los objetivos cognitivos se fomenta un trabajo individual, individualista en muchos casos, con el cuál se pretende llegar a saber más que el vecino (a menudo en las notas se indica cuál es la posición que el alumno ocupa en relación con la media de la clase) y ser «bueno» implica «ser mejor que los demás». La situación de trabajo adoptada en clase castiga la comunicación entre los alumnos (exceptuando algunos momentos durante los cuales se tolera la cooperación). Esta situación puede ser vista como un reflejo de la situación laboral dentro de la sociedad: delante de unos resultados positivos, o para llegar a conseguirlos, es posible, lícito, tolerado e incluso comprensible, olvidar las relaciones humanas y los planteamientos éticos (pensemos en determinadas actitudes que se manifiestan en situaciones de oposiciones a un puesto de trabajo, por ejemplo).

En cambio, para alcanzar los objetivos afectivos se crean unas situaciones en las cuales se pretende provocar unas reacciones opuestas: paralelamente a aquel individualismo, favorecido y propiciado en el proceso de satisfacción de los objetivos cognitivos, se quieren favorecer y propiciar unas reacciones de solidaridad y esfuerzo común. Se tiene la ironía de pretender que en aquellas situaciones especialmente preparadas para esa finalidad se acepte y se colabore con aquellos compañeros que, dentro del aula, a menudo han sido ignorados, evitados, incluso hundidos a lo largo de una relación de trabajo. Y decimos «hundidos», que es una palabra fuerte, porque todos nos hemos encontrado más de una vez con aquellos alumnos que, por su poca acumulación de conocimientos, son el centro de las burlas y los sarcasmos de otros compañeros más afortunados.

Esta situación, de clara esquizofrenia, halla también su imagen en el orden social imperante: en las Olimpiadas se deben olvidar las guerras, como si las guerras no las hiciesen los hombres, diciendo que el deporte está por encima de estas cosas, y los deportistas deben competir, convivir y sonreírse los unos a los otros. Como si no hubiese la posibilidad de que hermanos de aquellos deportistas, o ellos mismos, al día siguiente de las Olimpiadas se enfrentasen en una lucha a muerte fuera del Estadio. Y la gente se maravilla, se sorprende y se escandaliza cuando hay un país que decide no competir: «¡Qué lástima, esto no debería ocurrir! El deporte está por encima de todas estas disputas.»

Evidentemente, en las escuelas y en los Institutos los términos no son tan dramáticos. Pero no es menos evidente que el modelo de sociedad que se establece sigue el mismo modelo que la sociedad real: en el aula se provocan unas actitudes individualistas, se marcan unos resulta-

dos individuales que a menudo, quizás de manera involuntaria, provocan actitudes y reacciones claramente insolidarias, para después, en otras situaciones, propiciar unas actitudes y reacciones solidarias, lejos de las que suelen aparecer en el proceso de aprendizaje cognitivo.

Pero un día tomamos conciencia de que los grandes descubrimientos científicos no se realizan en solitario. Siempre es un equipo el que, juntando sus fuerzas, sus inteligencias, consigue obtener unos resultados de tipo intelectual que casi seguro que no habrían alcanzado de haber trabajado en solitario. La figura del sabio genial que realiza el gran descubrimiento ha pasado a la historia. Las cotas altísimas de conocimientos técnicos a las cuales han llegado los seres humanos hace que sea imposible para una sola inteligencia, por amplia que ésta sea, llegar a dominar todos los campos de conocimientos diferenciados que le permitan avanzar aisladamente de manera significativa. Todo esto parece indicar que en el futuro se conseguirá crear nuevos conocimientos sólo mediante el esfuerzo en común de grupos de hombres.

Si aceptamos que la educación de los alumnos tiene como objetivo la transmisión de

«los conceptos y las prácticas que van a necesitar cuando sean adultos». (Novak, 1982, pág. 17),

es necesario que aprendan a trabajar en común, a juntar sus esfuerzos con el fin de producir unos resultados superiores a los que habrían obtenido en solitario. Por esto, en lugar de hablar de objetivos cognitivos y de objetivos afectivos preferimos hablar de la importancia de un *aprendizaje significativo socializante*. Definimos el concepto de *socialización* como la capacitación de los alumnos para vivir y trabajar en sociedad. Y este objetivo lo analizaremos en términos muy operativos: aquellas actitudes y comportamientos que hacen posible el trabajo en grupo, mediante el cual se podrán alcanzar unos resultados que, individualmente, no se conseguirían. La evaluación de esta socialización estará estrechamente ligada a la asimilación de los contenidos cognitivos. Sólo si han sido capaces de trabajar en grupo de una manera efectiva lograrán los alumnos unos resultados cognitivos positivos. La tolerancia, la capacidad de relación y la posibilidad de una empresa en común deberán ejercerla y mostrarla durante el proceso de interiorización de los contenidos cognitivos. Esta tolerancia será una *herramienta* indispensable para conseguir la asimilación de los contenidos, porque en caso contrario las peleas, las discusiones y la pérdida de tiempo la harán imposible. Los alumnos acabarán tomando conciencia de este hecho y valorarán la exigencia de una actitud positiva no ya como una manía del profesor, sino como una necesidad para que el trabajo, el esfuerzo, les resulte rentable. Adoptar una

determinada actitud y no otra tendrá una justificación. La evaluación de la actitud irá estrechamente ligada, de manera indisoluble, a la de los conocimientos. La dicotomía *aprendizaje de contenidos / actitud* quedará superada.

Esto no quiere decir que a partir de aquel momento los alumnos vayan a ser mejores, se quieran más y se conviertan en amigos del alma. Lo que sí quiere decir es que *a pesar de* no quererse demasiado y de no ser amigos del alma, son capaces de realizar un esfuerzo común que les permita llegar a unos resultados cualitativamente superiores. Cuando en el próximo capítulo expliquemos nuestra experiencia en el aula, justificaremos nuestra opción explicando cuáles son los procesos psicológicos que se activan en este tipo de interacción, que favorece una mejora de las actitudes, y hasta qué grado y de qué manera la situación favorece también el desarrollo cognitivo de los alumnos.

6.1 *Modalidades de interacciones verbales*

Toda la influencia que un profesor puede ejercer sobre un alumno, todo el «trasvase de conocimiento», por decirlo de una manera ilustrativa, se produce mediante la palabra. Pero la palabra se enmarca dentro de un contexto más amplio y difícil de definir. No es una palabra sola, es una palabra que proviene de una persona. Y la comunicación se establece no sólo a través de la palabra, sino de toda la persona. Si bien es cierto que los conceptos tendrán como soporte las palabras, mediante las cuales se harán asimilables, lo cierto es que hay algo más de indefinido. Schmidt, en una conferencia que dio el año 1982 en Barcelona, con el título de «*Sociolinguistics, Biological and Psychological Aspects of the Act of Communication*», planteaba la importancia de esta situación en términos muy extremos: antes de que la comunicación sea posible deberá darse una aceptación previa. Afirmaba que no se puede convencer a nadie mediante razonamientos verbales si antes no se da esta predisposición a aceptar lo que el otro diga. No se «convence» a nadie que no se «deje convencer».

En el aula pasa algo parecido. Quizás no lo formularíamos en unos términos tan extremos, pero ciertamente existe una especie de aceptación previa. La modalidad de interacción verbal que se adopte puede ejercer una fuerte influencia en este «dejarse convencer».

Bgazhnokov (1978) aclara considerablemente este punto al establecer una tipología de modalidades de interacción verbal y explicar su influencia sobre el proceso cognitivo. En su estudio empieza planteando la posibilidad de dos tipos básicos de interacción verbal: la que denomina *Personally Oriented Verbal Interaction* o, abreviadamente, PVI, y la

Socially Oriented Verbal Interaction, o SVI. Según Bgazhnokov se pueden adoptar dos posturas: la interacción verbal con un individuo (situación PVI) y la interacción verbal con muchos individuos (situación SVI). La diferencia fundamental es que en la situación PVI el receptor puede intervenir en el proceso haciendo preguntas, ofreciendo alternativas, planteando nuevas posibilidades. La actividad del emisor, en esta situación, no es una actividad «cerrada», determinada y delimitada de entrada. Va tomando forma a medida que se va produciendo, influenciada constantemente por la actividad del receptor. En la situación SVI el discurso sí tiene una forma cerrada. El emisor ha decidido previamente qué quiere decir y la posibilidad de que los receptores influyan en el curso de su exposición es prácticamente nula.

Bgazhnokov llevó a cabo el siguiente experimento doble. Proporcionó un mismo texto a dos individuos. A uno de ellos lo puso en situación PVI y al otro en situación SVI. Es decir, el primero debía explicar el texto a otro individuo y el segundo a una audiencia formada por un grupo de individuos. Una vez realizado esto, el primero pasaría a una situación SVI y el segundo a una situación PVI, siempre con el mismo texto. Analizaremos a continuación los resultados que obtuvo el primero en el proceso PVI-SVI y el segundo en el SVI-PVI.

PVI-SVI: Durante la explicación en situación PVI el emisor se vio obligado matizar y concretar mucho sus ideas debido a la constante intervención del receptor. Más tarde, en su informe en situación SVI el texto salía no como una simple reproducción de su contenido, sino con una valoración propia, fruto de su maduración y comprensión.

SVI-PVI: Por falta de contraste con otras opiniones, el informe del texto era prácticamente una reproducción del original. El emisor se mostraba muy cauto, evitaba hacer valoraciones que implicasen una toma de posición personal y se limitaba a parafrasear su contenido. Cuando, más tarde, se veía en una situación PVI, aceptaba pocas críticas, pocas sugerencias. Se consideraba superior en conocimientos en relación con el receptor: acababa de hacer una explicación en público, que había sido aceptada por un grupo de personas.

Queríamos subrayar dos cosas. En primer lugar, y esto es muy importante, la situación PVI es enriquecedora para ambas partes, tanto para el emisor como para el receptor. La discusión, las preguntas del receptor, influyen de manera decisiva en el esclarecimiento del tema, incluso cuando el emisor piensa que ya lo domina. Por otro lado, y ésta es la segunda observación que queríamos hacer, este tipo de interacciones verbales, al permitir las intervenciones constantes del receptor, hacen posible que el proceso interactivo que se establece ayude a facilitar su autoestructuración. Incluso llegaríamos a decir que facilita la autoestructuración tanto del emisor como del receptor al permitir, a través de sus intervenciones,

que se produzca un mejor trabado de los elementos cognitivos nuevos con los antiguos. O sea, al permitir que el aprendizaje sea significativo tanto para el emisor como para el receptor.

En la modalidad de interacción verbal SVI-PVI creemos que lo que frena la posibilidad de interacción cuando se pasa a la situación PVI es este reconocimiento de la superioridad del emisor, implícito en una situación SVI. Esta superioridad le es reconocida por el hecho de que antes ha tenido a toda una audiencia escuchándolo en silencio. El reconocimiento de superioridad puede, a menudo, frenar el aprendizaje. En un proceso de enseñanza-aprendizaje tratamos con personas, con sus debilidades incluidas. Y tener a mucha gente atenta a las propias palabras, en silencio, como si todo el mundo estuviese de acuerdo (y, si no lo están, la situación les reprime toda iniciativa de intervención), otorga al emisor una seguridad en sí mismo, una especie de sentimiento de superioridad que no le abandonará fácilmente. La aceptación de una masa de gente pesa más que no las dudas manifestadas por un solo individuo. Al emisor, que ha pasado en primer lugar por la prueba SVI, le costará mucho modificar los planteamientos que había hecho antes: si antes muchos lo escuchaban en silencio es porque estaban de acuerdo; si ahora uno solo manifiesta disconformidad es este individuo quien está equivocado.

Según esto, pues, deberemos intentar que en clase se produzca una situación PVI. En el próximo capítulo veremos que es posible conseguirlo y que si se consigue el resultado es altamente motivante.

6.2. *Motivación intrínseca*

Un alumno que asiste a unas clases está, en principio, en disposición de aprender. Pero, como todos sabemos por experiencia, esto no implica necesariamente que aprenda. Tiene que *querer aprender*, mostrarse receptivo a lo que se hace en clase, querer «dejarse convencer» y estar dispuesto a realizar el esfuerzo de integrar los nuevos conceptos en su estructura cognitiva. No basta con que haga el esfuerzo de aprender de memoria, como hemos señalado antes, sino que debe conseguir esta asimilación, esta reestructuración. Esto implica que no basta con una decisión momentánea de estudiar (la típica «empollada»), sino que es necesario conseguir un compromiso con el trabajo a largo plazo. Pensemos que conseguir esta reestructuración implica un proceso de cambio. No es posible pensar en la asimilación de una gran cantidad de material de golpe, sino que *cada nuevo elemento implica una desestabilización* y, por tanto, las reestructuraciones deben ser progresivas. Cada elemento nuevo, una vez asimilado, puede servir en un momento dado de concepto inclusor, pero

difícilmente se podrá conseguir un aprendizaje significativo si se pretende asimilar de una vez un gran número de elementos: los factores desestabilizadores serían excesivos y resultaría difícil identificar de golpe todos los conceptos inclusores y saber las correspondencias con la materia nueva. Es por esta razón por la cual las «empolladas» de última hora suponen un aprendizaje memorístico. Como este hábito está muy extendido, al describir Novak la situación escolar actual lo hace con las siguientes palabras:

«Gran parte del aprendizaje escolar sigue consistiendo en escuchar o leer —memorizar— olvidar» (Novak, 1982, pág. 106).

Todos sabemos que las «empolladas» producen un efecto muy a corto lazo (¡a veces ni siquiera duran hasta el examen!), y así se explica la desesperación de los alumnos que, después de haber estado «empollando» todo el final de semana, el lunes hacen un examen desastroso. Lo consideran injusto y se preguntan de qué les ha servido el palizón. La respuesta es clara: «de nada». O de «casi nada».

Todo aprendizaje (y nos referimos al aprendizaje significativo, que es el que consideramos válido y duradero) implica un ritmo reposado. Ya Novak (1982) nos decía que el aprendizaje significativo era *más lento* que el memorístico. Más lento porque se necesita llevar a cabo la reorganización de las estructuras cognitivas. Pero una vez realizada, los nuevos conceptos pasan a incorporarse a la estructura cognitiva, quedan fijados en ella y tienen más posibilidades de durar, de no ser olvidados.

Pero todas estas observaciones, para que se puedan cumplir, implican la necesidad indiscutible de que el alumno acepte su parte de responsabilidad en el proceso de aprendizaje y que esté dispuesto a llevar a cabo este esfuerzo de *autoestructuración*.

Todo este proceso, constante, lento y progresivo, implica un verdadero *compromiso con el trabajo*. Es en este marco que plantearemos la *motivación* de los alumnos.

Novak (1982) describe los siguientes tipos de motivación:

1. — La motivación de la *mejora del «yo»*: Los alumnos reconocen que han demostrado que son capaces de conseguir superarse y este orgullo íntimo les ayuda a seguir adelante. Es una mejora de la propia imagen, del juicio que cada cual hace de sí mismo y que proyecta en los demás.

2. — La motivación *aversiva*: el alumno quiere evitar consecuencias negativas para sí mismo, ya sea evitando un castigo o evitando hacer el ridículo delante de los demás, por ejemplo. Consiste un poco en valorar como «mal menor» el esfuerzo que se debe realizar para conseguir el aprendizaje.

3 — La motivación por *impulso cognitivo*: proviene del reconocimiento de los éxitos en el aprendizaje.

Estos tres tipos de motivación no son exclusivos, sino que a menudo se dan de manera simultánea. Suponemos que la primera, la mejora de la propia imagen, está siempre presente: es una reacción muy humana sentirse satisfecho delante de un éxito reconocido también por los demás. Esto hace que, a menudo, los alumnos estén más dispuestos a realizar un esfuerzo «de cara a la galería», que será reconocido, que no un esfuerzo que quede en la sombra. Por otro lado, este tipo de motivación se ve muy reforzada por la competitividad existente dentro del proceso educativo, como decíamos antes. Tener éxito implica situarse reconocidamente por encima de otros menos afortunados. ¡Recordemos, si no, el regateo descaradísimo de alguno alumnos por el medio punto, que hace que en lugar de un 7,5 se saque un 8! Nos tememos que no se regatea el reconocimiento de un grado superior de conocimiento, sino el efecto que un 8 (casi un sobresaliente) produce sobre los demás.

La motivación aversiva acostumbra a funcionar en aquellos alumnos que son más flojos a nivel de resultados. El miedo a la bronca fenomenal hace posible lo que en condiciones normales parecía imposible: pasarse horas «estudiando», intentando ordenar todo aquel montón de datos que se les ha acumulado inexplicablemente. Y cuando al final el resultado no es el esperado, o el deseado, uno se puede hacer la triste reflexión de «¡no valía la pena haberme matado empollando!». Esta motivación, repetimos, se da principalmente en los alumnos más inseguros de sus conocimientos, aquellos en los cuales la valoración que hacen de sí mismos y la que ven que los otros hacen de ellos es poco positiva y halagadora. También presentan la motivación aversiva aquellos alumnos que se ven muy presionados por el ambiente familiar o el medio (una escuela altamente selectiva y que les resulta difícil seguir). Acostumbran a ser alumnos angustiados, siempre pendientes de la nota, que trabajan muchas horas pero con muy escaso rendimiento porque les falta aquella tranquilidad necesaria para que lo que hagan les pueda tener sentido.

Estos dos tipos de motivación tienen la característica común de ser *motivaciones extrínsecas*: es decir, no tienen nada que ver con la materia de estudio. Se mezclan unos valores externos y, si bien el profesor puede utilizarlos, no sabemos hasta qué punto resulta educativo hacerlo. Porque alabar a un alumno en público implica decir que es «mejor que...», lo cual deja entender que los demás son peores que él. Aunque sea cierto, y en algunos momentos es inevitable que se produzcan comparaciones, somos de la opinión que utilizar este recurso es poco elegante y que puede llegar a provocar rechazo de los demás compañeros. La crítica de «ser el echufado», «el niño bonito mimado» del profesor, puede llegar a crear situaciones contrarias a las deseadas.

Y qué decir tiene que utilizar la motivación aversiva es aún peor: seguramente lo único que se conseguirá es angustiar más a una criatura que ya lo está suficientemente. Y, con un poco de mala suerte, conseguir que asuma su papel de inútil en la vida y se lo tire todo a la espalda, en una actitud de clara defensa ante su propia impotencia e incapacidad.

Por desgracia, es inevitable que en algunos momentos el profesor recurra a estos recursos (sobre todo cuando está harto de tener la sensación de que la clase se le escapa de entre los dedos debido al mal comportamiento de algunos, por ejemplo), pero siempre nos da la sensación de que cuando se cae en estos recursos se está reconociendo el propio fracaso, la propia incapacidad por conseguir el interés de los alumnos. El error seguramente es un error de planteamiento: no es el *profesor* quien debe interesar a los alumnos (lo cual implicaría que debe ser simpático, atractivo, divertido...), sino que los *alumnos* deben interesarse por el trabajo. Hay demasiada tendencia a culpar al profesor si una materia no gusta, y creemos que él es sólo parcialmente responsable de este fracaso. Seguramente el problema radique en que los profesores queremos tener demasiado protagonismo y entonces nos convertimos en el centro de interés del proceso de enseñanza-aprendizaje. Posiblemente adoptemos un rol excesivamente SVI y esto explicaría que los alumnos no sólo nos critiquen cuando no les gusta lo que les explicamos, sino que tengan la sensación de que si la cosa no funciona mejor es *problema nuestro*, jamás *problema suyo* o *de todos*.

Hemos dejado para el final el comentario del tercer tipo de motivación, la que Novak denomina *motivación por impulso cognitivo*. Todos sabemos que los alumnos son capaces de pasarse horas charlando y discutiendo sobre temas aparentemente insignificantes, a veces incluso peregrinos. Pero en cambio se entregan en cuerpo y alma. Y todos hemos experimentado también el placer que produce la sensación del trabajo bien hecho. Y sabemos también, porque llevamos más años estudiando que no nuestros alumnos, que cuando un tema, cualquiera, comienza a tener significado para nosotros, cuando los elementos que lo hacen comprensible comienzan a ordenarse y estructurarse, cuando, en fin, podemos *asimilarlo* a nuestra estructura cognitiva, aquel tema se nos aparece interesante. Es el desconocimiento de las cosas lo que nos las hace aburridas, porque no tienen sentido para nosotros. No somos capaces de asimilarlas a nuestras estructuras, se nos aparecen como un montón de elementos desordenados. Pero en calidad de enseñantes, también todos hemos vivido la experiencia de un alumno que cuando comienza a desembrillar un tema se vuelca mucho más, se vuelve más participativo, hace más preguntas y aquellas mismas preguntas, al tener respuesta, le anima a plantear otras nuevas. Es el gran descubrimiento de que la realidad, cualquier realidad, sea el tema que sea, no es nunca un caos sino

una estructura. Una estructura, además, capaz de ser conocida y analizada. Es el gran descubrimiento que da sentido al estudio y que justifica el esfuerzo.

Llegar a este punto, en el cual el alumno comienza a tomar conciencia de este orden, de esta estructuración de la realidad y de su propia capacidad para analizarla, hace que el alumno se comprometa con el trabajo. Quizás fuera de la clase no le dedique un esfuerzo considerable (su vida está llena de intereses), pero sí en la clase. Y sesenta minutos son muchos minutos si se aprovechan bien. Sobre todo, cuando se los aprovecha de una forma significativa, con muchas más posibilidades de que los conceptos se interioricen. Por otro lado, cuanto más sabe, menos le cuesta que las piezas encajen: es lógico que así sea ya que la cantidad de conceptos que pasan a ser potencialmente incluyentes aumenta. De este modo, el trabajo se hace porque vale la pena hacerlo, porque se ve que va saliendo y que el esfuerzo no es tanto como se pensaba. O quizás se hace porque sí, sin saber bien el por qué. La sensación de ser capaz de ordenar el desorden es agradable, y los «¡ah, claro, ahora lo entiendo!» son una promesa de que se va a poder seguir avanzando.

La gran diferencia entre este tipo de motivación y las anteriores es que ésta es una *motivación intrínseca*. Creemos que ésta es la que tiene una duración a largo plazo, la que producirá un efecto más valioso: la experiencia de haber descubierto o entendido el orden, la estructura, de una parcela de realidad y la sospecha de que si se continúa por aquel camino, que ahora se sabe posible y factible, se llegará a una mejor comprensión de la realidad que nos rodea.

Es evidente que esta visión no está formulada en los términos en los que un alumno lo expresaría. No hablaría de ordenación, ni de asimilación, ni de reestructuración. Seguramente diría algo así como «¡esto sale, tío, ahora ya sale! ¡Claro, claro!», pero creemos que estaría pensando lo mismo.

La aparición de una *motivación intrínseca* es un reflejo, a nivel cognitivo, de dos cosas: que se ha producido un *aprendizaje significativo* y que el aprendizaje es *autoestructurante*. Deberemos, pues, buscar y encontrar una situación de trabajo que presente unas características que la hagan posible. Y está claro que esta situación corresponderá a una situación PVI, ya que será bajo este modelo de interacción que podremos conseguir un máximo de participación de los alumnos, con un máximo de libertad y de sensación de autonomía y, por tanto, con un máximo de posibilidades de que se identifiquen los conceptos inclusores y que las piezas encajen, como si se tratase de un rompecabezas.

6.3 El juego y aprendizaje significativo

La situación de juego es una situación bien aceptada por los alumnos, si bien a veces, sobre todo si huele demasiado a «trabajo», pueden rechazarla. Normalmente, en la clase el juego se utiliza como una motivación *extrínseca*, como una alternativa al trabajo: en unos momentos determinados «toca» trabajar, en otros, en cambio, «toca» jugar. Y cuando el profesor decide que se ha terminado el juego, se vuelve a trabajar. Este es, más o menos, el funcionamiento de los juegos en una clase.

Pero el juego es mucho más que todo eso, ya que incluye una fuerte *motivación intrínseca* normalmente desaprovechada: el juego es agradable por sí mismo, no hay nada más que este placer que impulse a seguir jugando. Ésta es la razón por la cual hay algunos juegos que gustan y, en cambio, otros no: son aburridos y no tiene sentido seguir jugando.

6.3.1. «¿Qué se puede hacer con este objeto?»

Jugar implica, en cierto modo, dar una respuesta a esta pregunta. Encontrar utilizaciones a un objeto, sin tener previamente un objetivo definido. El trabajo, en cambio, tiene unos objetivos definidos.

Coll (1978) se plantea la dicotomía *trabajo* (o «investigación») / *juego* y hace la siguiente observación:

«Uno de los criterios utilizados con mayor frecuencia para diferenciar la investigación del juego, es que las actividades del primer tipo están dirigidas a una clase particular de estímulos, mientras que las segundas están dirigidas precisamente a incrementar la estimulación; asimismo, mientras la investigación aparece en presencia de factores ambientales con gran capacidad estimuladora (por su novedad, complejidad, etc) el juego se manifiesta en la ausencia de una estimulación ambiental específica; finalmente, mientras la respuesta implícita a la que parece responder la investigación es del tipo ¿qué es y qué propiedades tienen este objeto?, el juego estaría más bien dirigido a saber ¿qué se puede hacer con este objeto?» (Coll, 1978, pág 188).

Pero, como el propio Coll reconoce, este planteamiento es demasiado simplista. Porque en el proceso de reconocer las propiedades de un objeto, dice, suele ir incorporada la observación de qué se puede hacer con él, estrechamente ligado al descubrimiento de sus características. Por esta razón Coll acaba por concluir que el juego va estrechamente ligado al proceso de investigación, y mientras en algunos momentos parece que

domina el aspecto de investigación, en otros parece que domina el aspecto lúdico.

Vygotsky es otro autor que ha analizado el juego y hace algunas observaciones muy interesantes. Parte de la base de que solemos diferenciar entre *juego estructurado* y *juego libre*. El *juego estructurado* es aquél que tiene unas reglas fijadas de entrada, con un inicio y un final claro. A menudo comporta un determinado grado de competitividad: se gana o se pierde de acuerdo con una cierta normativa previamente establecida. Hay siempre unas normas que es necesario observar, unas reglas claramente formuladas. Quienes juegan las aceptan y el hecho de no cumplirlas supone la descalificación real o moral del jugador: hace *trampa*.

La definición del *juego libre* se basa en la ausencia de reglas preestablecidas; tampoco hay un final claro. Se juega hasta que se quiere, y cuando uno está cansado lo deja. No hay un inicio con un ritual determinado, sino que el factor principal es la espontaneidad: no hay reglas claramente determinadas. Basta con comparar un juego estructurado, como el «juego de la oca», con un juego libre, como el de «jugar a papás y mamás».

Vygotsky (1979) hace un toque de atención sobre esta definición del juego libre como «juego sin reglas»:

«...podríamos (...) asegurar que no existe juego sin reglas. La situación imaginaria de cualquier tipo de juego contiene ya en sí ciertas reglas de conducta, aunque éstas no se formulen explícitamente ni por adelantado» (Vygotsky, 1979, pág. 144).

Vygotsky explica que cuando una niña juega con su muñeca (su «hija»), la niña adopta el rol de «madre». Su comportamiento debe estar en todo momento de acuerdo con las reglas que la sociedad dicta a la madre. El grado de estructuración de este juego libre es elevadísimo: su comportamiento no se desvía nada de la norma de comportamiento ideal que la sociedad marca a las madres. Nunca una niña maltratará a su «hija» (aunque, a veces, esto suceda en la realidad); jamás se mostrará poco razonable, ni poco paciente (como pasa en el mundo real). Todo juego libre demuestra una conformidad total con la normal que la sociedad marca para aquel caso concreto. Los niños, en sus juegos libres, demuestran que han interiorizado toda una normativa de comportamiento social. Y protestan —«hacen trampas», «no vale»— cuando se contradice esta norma de comportamiento. Incluso un carrito de hilo, que de pronto se ha convertido en coche, hará aquello que los coches hacen en realidad. Jamás roncará como un gato, por ejemplo, sino que deberá sonar como un coche.

La interacción de los niños que juegan viene marcada por la conformidad con esta norma de comportamiento social. La relación que se establece entre ellos es siempre conforme al comportamiento ideal. Fijémonos en el eterno juego de «papás y mamás» y algún «hijo». Los niños que se han educado en un ambiente en el que las madres trabajan y los padres ayudan en las tareas doméstica y en el cuidado de los hijos reproducirán este tipo de comportamiento: «ahora, mientras yo lavaba los platos tú cambiabas a nuestro hijo». En cambio, los niños que se han educado en un ambiente en el cual el padre no participa en el trabajo doméstico, en el cual la madre se queda en casa y el padre sale a trabajar, en el juego adoptarán este tipo de comportamiento: «tú llegabas a casa y te ponías a leer el periódico, mientras yo acababa de preparar la comida y ponía la mesa». Se trata siempre del comportamiento ideal, de manera que si en la familia de uno de estos niños la madre debe salir a trabajar por fuerza mayor, su juego seguramente seguirá respetando el ideal, la «cara buena» de la vida familiar. El conflicto surge cuando dos niños educados en dos ambientes diferentes quieren jugar a papás y mamás. El juego tiene muchas probabilidades de fracasar: «¡no! ¡tú no puedes cambiar a nuestro hijo porque eres el padre! ¡Y los padres no cambian a los niños!» «Pues yo no quiero sentarme y leer el periódico todo el rato. Así me aburro. Ya no juego».

En el juego libre, jugar «mal», hacer «trampas» (aunque no reciba este calificativo, reservado generalmente para los juegos estructurados) implica presentar un comportamiento no de acuerdo con la norma social.

6.3.2. *«¿Qué se puede hacer con este lenguaje?»*

La interacción humana se manifiesta fundamentalmente por el canal lingüístico. «Hablar» es re-crear situaciones, definirlas a través del lenguaje. Y en esta re-creación se debe seguir una norma: las relaciones sociales que se reflejen a través de las formas lingüísticas deben estar socialmente aceptadas; en caso contrario la situación tomará una forma totalmente anormal y provocará rechazo. La estructura que presenta la actividad de «hablar», en tanto que recreación de la realidad, por tanto, nos recuerda mucho la estructura del juego libre. Y el juego libre, debido a esta posibilidad de improvisación que presenta, de «creación» de nuevas realidades (siempre que sean compatibles con el comportamiento socialmente aceptado), tiene un fortísimo componente de motivación intrínseca. El paralelismo entre los dos conceptos, el de la utilización del lenguaje como herramienta de re-creación de la realidad, y el del juego libre, favorecen el intento de ponerlos en relación.

Si el juego, como hemos visto, era la respuesta a la pregunta «¿qué

se puede hacer con este objeto?», la aplicación del juego libre a la enseñanza de las lenguas sería «¿qué se puede hacer con este lenguaje?»

Habíamos visto en el capítulo anterior que una lengua permite expresar unas necesidades de comunicación sentidas en el proceso de interacción entre los hombres. El análisis de estas necesidades de comunicación nos permitía definir unas *funciones*, que en el momento de estructurarse lingüísticamente tomaban unas *formas* determinadas.

Ante unas formas determinadas estudiadas en clase se puede proponer al alumno que descubra *qué se puede hacer con aquel lenguaje*, en qué situaciones prácticas se puede utilizar. Se le pone en una situación de *descubrimiento* pero que al mismo tiempo tiene unos fuertes componentes de *juego libre*. No hay límites a la re-creación de la realidad que propongan... siempre que no contravenga las normas sociales establecidas. Insistimos: las normas *sociales*, porque la situación que creen puede ser tan disparatada como quieran (hacer hablar a piedras, imaginar seres inexistentes...): la única condición que entre ellos se pondrán para aceptar una propuesta es que las normas sociales no se contravengan. Si a pesar de esto lo hacen, el resultado podrá ser de hilaridad (si el resultado de contravenirla es divertido) o de rechazo (si el resultado es considerado desagradable). La posibilidad de que con un procedimiento de este estilo aparezca una *motivación intrínseca* es enorme: la situación de trabajo reproduce la situación de juego libre, y de esta manera se ha superado la dicotomía trabajo / juego.

Por otro lado, este enfoque permite preservar la *autonomía* del alumno: ahora puede decidir el *cómo*. No se le presentan ya unos contextos específicos en los cuales trabajar (como es el caso de unos ejercicios ya preparados), sino que debe hallar una respuesta a la pregunta «¿qué se puede hacer con este lenguaje?» y, por tanto, relacionar las formas lingüísticas aprendidas con unas necesidades de comunicación, y éstas con unas situaciones prácticas posibles. Creemos que éste es el verdadero aprendizaje. Saber *cómo* se formula una determinada estructura no les plantea problemas especialmente complicados. Para superar esta primera fase sí son adecuados unos ejercicios preparados por el profesor, con la finalidad exclusiva de coger el mecanismo de construcción de la estructura. Pero quedarse en este estadio es insuficiente, ya que no nos garantiza la funcionalidad del saber adquirido de esta manera. Deben demostrar, además, que aquel conocimiento que hasta ese momento aparecía a nivel de *pseudo-concepto* alcanza el nivel de *concepto*: que tienen la capacidad de utilizarlo en contextos diferentes a los presentados, en *situaciones* con apariencia de realidad. O, en otras palabras, que saben qué tipo de necesidad de comunicación pueden satisfacer con aquel lenguaje, con aquellas formas.

Un caso que en la práctica se nos presenta cada curso, y que ilustra

con mucha claridad el desfase que hay entre el conocimiento de la estructura y la capacidad de su aplicación correcta, es el uso de los condicionales en inglés. El alumno conoce la teoría, es capaz de construir correctamente un condicional. Si empezamos una frase, por ejemplo

«If you came with me...»

enseguida aprenderá a terminarla correctamente, con la estructura adecuada:

«... I would be very glad»

Esta corrección a nivel estructural podría hacernos pensar que ya «domina» el uso de los condicionales ingleses, que es capaz de utilizar correctamente esta estructura, y por tanto su utilización en unos contextos más creativos debería producirse de manera automática. Pero si proponemos a aquel mismo alumno la tarea de estructurar una *situación* y justificar el uso de un determinado condicional, entonces es cuando surgen los problemas y, aún en el caso de que acierte, casi seguro que no sabrá por qué. Es decir, el concepto de los condicionales en inglés aún está en una situación de pseudo-concepto. En otras palabras, no es capaz de relacionar una *estructura* con un *significado*. Y en este caso de los condicionales el problema es aún peor, ya que a menudo, a lo largo de los años y de tener las ideas poco claras, se ha identificado la forma 2 de los verbos con el significado de *pasado*. En cambio, como hemos visto antes, en la estructura de los condicionales la utilización de la forma 2 del verbo confiere un significado de *presente o futuro*.

La situación de aprendizaje que proponemos, al encontrar respuesta a la pregunta «¿qué se puede hacer con este lenguaje?» nos permite romper con la dicotomía trabajo / juego por un lado y, por otro, asegura un aprendizaje significativo. Para encontrar respuesta a la pregunta que le planteamos, el alumno debe poner en relación el conocimiento que tiene de las formas que debe utilizar con el conocimiento que por experiencia tiene de unas situaciones prácticas y de las necesidades de comunicación que de ellas se derivan. Al hacer este esfuerzo, relaciona aquello que ya tiene interiorizado con lo que ha aprendido y, lentamente, a menudo con dudas y dificultades que deberá resolver el profesor en su faceta de *interventor*, podrá pasar de tener un conocimiento por pseudo-conceptos a *conceptos*. Y, además, en una situación de juego libre que, si *él* quiere, puede resultar atractiva y, por tanto, intrínsecamente motivante. Si se aburre, si el trabajo es una lata, la culpa es *suya* por su falta de imaginación o de ganas de pensar. Ya no puede responsabilizar del aburrimiento al profesor, sino que es consciente de que se le da carta blanca para *crear* a

su medida aquello que quiera. Es una forma, quizás haya otras, de responsabilizar al alumno de la parte que le toca en el proceso de *su* aprendizaje. Es forzarlo a aceptar el rol que debe jugar en este proceso interactivo: el alumno debe *aprender* y el profesor debe *enseñar*.

6.4. La distribución del espacio en el aula

Cuando presentábamos los modelos de interactividad formulados por Coll decíamos que cuando el profesor adopta el rol de *organizador-interventor* hay una distribución del espacio en el aula que facilitaba la aparición de este tipo de actividad: la disposición en hileras, de cara a la pizarra, con el profesor encima de una tarima. Decíamos, también, que si bien esta disposición no determinaba la aparición de aquel tipo de actividad, sí la facilitaba.

Ante la opción que hacemos de un nuevo modelo de interactividad, en el cual el rol del profesor es el de *observador-interventor*, al quedar modificada la actividad que se espera de los alumnos es lógico buscar una distribución del espacio en el aula que propicie este cambio.

Creemos que, fijando nuestro objetivo en el logro de un aprendizaje significativo, autoestructurante y socializante —en los términos antes definidos—, una solución viable es el *trabajo en grupo*. En el próximo capítulo, al especificar los términos de nuestra propuesta para la enseñanza del inglés, definiremos cuáles son los procesos psicológicos que desencadenan esta situación de trabajo en grupo, y por qué nos permiten considerar acertada esta forma de trabajar. Por ahora, sin embargo, y en este intento de definir una situación de trabajo que permita un aprendizaje significativo, consideramos muy necesario un cambio radical en la geografía del aula.

El objetivo fundamental que perseguimos con este cambio es conseguir una situación de trabajo en la cual se propicie la situación PVI definida por Bgazhnokov tanto a nivel de interacción profesor-alumno, como alumno-alumno. Por esto creemos que es necesario sacar los bancos y poner mesas que favorezcan la comunicación entre los alumnos. El tipo de ejercicios que deberán realizar serán principalmente del tipo «¿qué se puede hacer con este lenguaje?» y las decisiones las deberán tomar conjuntamente. Por tanto, si creemos que este proceso de discusión es importante (hablaremos de ello con más detalle en el próximo capítulo), a fin de darles más autonomía, no dificultándoles la comunicación, la solución del trabajo en grupo nos parece perfectamente razonada.

Las mesas que utilizamos en nuestra práctica eran para seis alumnos, unas mesas rectangulares como las que generalmente suele haber en las bibliotecas de los Institutos. Y la práctica nos mostro que este número

de alumnos era muy adecuado para nuestros objetivos, tanto los de contenido como los de socialización. Para los de contenido porque al ser seis no resultaba tan fácil ponerse de acuerdo y, por tanto, las diferentes opciones debían defenderse mejor; para los de socialización, precisamente porque eran bastantes, el hecho de trabajar juntos forzaba la adopción de unas actitudes tolerantes y de respeto mutuo.

El problema de la socialización es grave. A veces el trabajo en grupo se hace tan tenso, tan insoportable en un grupo determinado, los conflictos entre los alumnos son tan obvios y tan violentos, que es imposible seguir adelante, ignorándolos. Entonces basta con dividir el grupo en dos: tres alumnos sí se toleran y pueden trabajar en común. Esto nos hace pensar que, en estos casos, y por razón de la personalidad específica de los alumnos, *hemos llegado demasiado tarde*: el sentido individualista fomentado a lo largo de tantos años ha arraigado con tal fuerza que es casi imposible romperlo. O, como mínimo, el riesgo de un atraso cognitivo (recordemos que la situación de trabajo en grupo está definida de tal manera que la falta de socialización puede llegar a bloquear el aprendizaje) nos parece demasiado elevado. Quizás nos equivoquemos, y que precisamente en estos casos es cuando más necesario fuese el trabajo en grupo. Reconocemos, sin embargo, que nuestro planteamiento queda demasiado alejado de los planteamientos habituales, y nos parece que sería aceptar una responsabilidad que, por el momento, y por el hecho de estar tan en solitario, nos da miedo.

Así, en el aula tendríamos 6 o 7 mesas, situadas de tal manera que no diese la sensación de estar apiladas, sino que permitiesen un cierto aislamiento entre los diferentes grupos. Puestos a pedir, desearíamos que las mesas fuesen redondas (los alumnos se verían y se escucharían mejor) y que encima de cada mesa hubiese una luz. De esta manera se favorecería la sensación de aislamiento entre los grupos y, por tanto, la aparición de situaciones PVI en un aula con 40 alumnos. Pero como que por el momento esto es como escribir una carta a los Reyes Magos sabiendo que no existen, nos contentaríamos con las mesas rectangulares de las bibliotecas de los Institutos.

Si la mesa del profesor está en un rincón poco visible, con la función exclusiva de que éste disponga de un lugar donde dejar sus cosas, si la tarima ha desaparecido y la pizarra se ha colgado de una pared cualquiera, es evidente que habrá alumnos que darán la espalda a la pizarra. Sin embargo, así y todo, una distribución del espacio del aula de este estilo favorece la situación PVI entre profesor y alumno. Procuraremos justificar esta aparente incongruencia.

El profesor ha perdido la posición privilegiada delante de los alumnos. Ya no se le ve desde todos los ángulos y él ya no domina visualmen-

te la clase. Además, hay alumnos que dan la espalda a la pizarra si bien ésta se utiliza, claro está, para escribir explicaciones que van dirigidas a toda la clase. Ahora bien, si en un principio puede parecer que se está favoreciendo la no-atención de los alumnos (pueden charlar con extrema facilidad y prescindir de lo que ocurre en la pizarra), la realidad es que las faltas de atención se detectan con una facilidad extraordinaria. No por el hecho de ver la espalda de un alumno, sino porque *cuando está atento su atención es mucho más perceptible*. Cambia de posición, se tiene que girar (a veces se sienta a horcajadas sobre la silla), debe tomar una parte muy activa. Tiene que *querer* escuchar. Y una vez sentado de esa forma —que quizás no le resulte demasiado cómoda—, como se siente miembro activo de este proceso —debe aceptar cambiar de posición, dejar de charlar con el vecino...— acaba reconociendo y *aceptando* su rol dentro del proceso interactivo. Y es entonces, cuando libremente elige prestar atención, cuando se crea aquella situación PVI.

Por un lado, toda el aula, su disposición, la renuncia por parte del profesor a seguir con su posición de privilegio, contribuye a adoptar una actitud comunicativa (parece evidente que se *espera* esta comunicación, que no será penalizada). Los alumnos se dan cuenta de que todos son necesarios: si un alumno no toma parte en la clase es muy evidente y llega a frenar el proceso. Y esta sensación de «ser necesarios» hace que sientan que el profesor *también* se dirige a ellos como *individuos*, no ya como grupo.

El nivel de participación es sorprendentemente elevado y se demuestra en unas acaloradas discusiones sobre temas en principio «aburridos». Porque pensar que el tema de la diferenciación entre contables e incontables les pueda resultar apasionante parece difícil de creer. El razonamiento por el que un queso o un pastel grande se contemplarían como conceptos incontables ya que se tomaría una parte de una unidad, mientras que cuando se tratase de «quesitos» o «pastelitos» individuales se considerarían conceptos contables, despertaba todo tipo de argumentos: ¡hasta llegar a asegurar que eran capaces de comerse dos pasteles enteros para justificar su opción! «Yo, entonces, si doy una fiesta y le digo a alguien «Would you like a cake?» delante de una bandeja con muchos pasteles grandes, ¿se va a comer uno entero él solo? ¡Jo, qué palo!» Todo el razonamiento les parecía de una subjetividad peligrosa, eran conscientes de que tenían que saber muy bien qué *querían* decir antes de formular la pregunta, porque un error de aquel estilo no sería interpretado simplemente como un error de gramática, sino que implicaría un cambio de significado importante. El lenguaje, las formas lingüísticas, pasaban a ser una muestra de subjetividad, tenían que saber escoger qué querían decir *antes* y luego buscar la fórmula adecuada. El tema de contables/incontables había dejado de ser un aburrido aspecto gramatical para pasar

a formar parte de la propia experiencia («¡Jo, qué palo») gracias a que el ambiente propio de la clase había propiciado despertar su curiosidad y que tomaran parte directa en la cuestión. De nuevo, ellos *aprendían* y el profesor era una ayuda para resolver los problemas y las dudas que se les presentaban. La situación favorecía que cada cual aceptase su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

7. LA FUNCIÓN DEL LENGUAJE EN LOS PROCESOS INTERACTIVOS.

En la situación de enseñanza-aprendizaje que hemos descrito hemos visto que propiciamos al máximo la comunicación entre los alumnos y ya hemos adelantado su importancia para el logro de un aprendizaje significativo. La interacción entre los alumnos es básicamente lingüística, pero hay diversas teorías que explican la naturaleza del lenguaje y su influencia en la construcción del conocimiento.

Piaget afirma que hay una inteligencia previa a la adquisición del lenguaje. La lógica, por tanto, no tiene su origen en el lenguaje, sino en la *acción*. El razonamiento lógico se desarrolla mediante la manipulación que el niño hace de la realidad. El lenguaje es, pues, una *manifestación* de este pensamiento lógico, pero no su origen.

Piaget hizo extensivas a la psique del hombre las leyes biológicas, presentándolo como un sujeto capaz de adaptarse a nuevas situaciones. En su manipulación de la realidad, ésta le provoca desequilibrios: hay algún factor que no encaja en su esquema cognitivo. Entonces, a fin de que se produzca la *acomodación* a la nueva situación, es necesario que haya una *asimilación* del elemento desequilibrador. Esta asimilación sólo se puede producir a través de la *autorregulación*, es decir, de la modificación de las propias estructuras. Una vez realizada esta asimilación, la estructura original ha quedado modificada por la incorporación de aquel factor desequilibrador: se ha producido la *reestructuración* del esquema cognitivo, se ha vuelto a hallar un *equilibrio*. Los estados de equilibrio sucesivos definen las estructuras cognitivas de los sujetos.

En relación con las situaciones interactivas, es necesario recordar que Piaget afirma que los procesos para recobrar el equilibrio sólo son relativamente influenciados por los demás. Considera que hay unas etapas evolutivas, en buena parte en función de la edad, que se suceden tanto si se quiere como si no se quiere. Quizás en algún sujeto aparezcan en una edad más temprana de la media, pero lo que no ocurre nunca es que se «salte» alguna etapa.

Según este planteamiento parecería que ni las situaciones interactivas ni el propio proceso educativo debería suponer una influencia decisiva en la consecución de los diferentes estadios evolutivos: lo que harían las

situaciones interactivas, y las de educación escolar, sería proporcionar unas situaciones en las cuales fuese posible la manipulación de la realidad que dará lugar a procesos de reestructuración.

Si la influencia exterior es mínima, el lenguaje como medio para influir en la evolución del niño también ejercería una influencia mínima. En realidad, la importancia que Piaget otorga al lenguaje en la consecución del pensamiento lógico no es considerable. El esquema piagetiano de la relación entre el lenguaje y el pensamiento es el siguiente: pensamiento autístico, no verbal, lenguaje egocéntrico y lenguaje socializado y pensamiento lógico. El lenguaje egocéntrico supone sólo una etapa en la consecución del estadio del pensamiento lógico y, sencillamente, desaparece al aparecer éste.

Vygotsky, si bien también adopta un punto de vista *interaccionista* y *constructivista* y acepta el esquema piagetiano de factor desequilibrante — asimilación — reestructuración, aporta algunos elementos nuevos, de gran importancia para nuestro planteamiento.

El tipo de interacción a la cual hace referencia no se produce ya entre el sujeto y el objeto, sino que se trata de una interacción de tipo social, entre sujetos. Afirma que la realidad se llega a conocer precisamente *mediante* esta interacción de manera que el conocimiento de esta realidad está siempre culturalmente determinado, tal como señalábamos en el primer capítulo. Si la interacción tiene una importancia tan vital para el conocimiento de la realidad, es evidente que el lenguaje también la tiene: se la conoce a través del lenguaje, y previamente éste la ha organizado simbólicamente, interpretándola (de aquí que hablemos de la importancia del lenguaje como transmisor de la cultura).

Para Vygotsky el lenguaje se adquiere mediante la interacción social, y es por eso por lo que afirma que la influencia externa es un factor causal principal del conocimiento: porque es en la interacción social, en esta transmisión de la realidad ordenada simbólicamente, con unos valores culturales incorporados, donde reside el origen del conocimiento.

La gran diferencia entre Piaget y Vygotsky en este punto es que mientras Piaget acepta una posible influencia exterior en el desarrollo, pero sin considerarla un factor causal principal, Vygotsky sitúa el origen del pensamiento precisamente en esta influencia exterior, en la interacción social, de manera que el resultado es un conocimiento no «frío», sino «caliente», con toda una fuerte carga de valores que reflejan la organización social en la cual surge.

De la fría epistemología biológica piagetiana del conocimiento de la realidad «en sí» se ha llegado a un conocimiento de la realidad «para nosotros», fuertemente subjetivo si bien de una subjetividad social compartida. Y su elemento transmisor, y por tanto el origen de todo conocimiento, es el lenguaje, adquirido mediante la interacción social. El

lenguaje, que permite explicar y ordenar la realidad, la ha procesado ya previamente y el «descubrimiento» de la realidad por los hombres es un «descubrimiento» culturalmente tamizado.

Vygotsky sostiene que la ayuda externa es un importantísimo factor de influencia para el proceso de evolución, porque entre dos estadios evolutivos consecutivos hay una especie de espacio indeciso. Se dominan las operaciones propias del estadio A, pero aún no las del estadio B. Este espacio que separa dos estadios evolutivos consecutivos es lo que Vygotsky denomina *zona de desarrollo próximo* (z.d.p.), y es donde incide con fuerza la ayuda exterior.

La necesidad de tener en cuenta esta zona de desarrollo próximo le surgió al observar que los psicólogos, para determinar el estado estructural de un niño, le plantean un problema estandarizado. Pero, como él dice,

«In this way only the completed part of the child's development can be measured, which is far from the whole story» (Vygotsky, 1962, pág. 103).

Por esta razón propone la siguiente alternativa: plantearle un problema que esté por encima de su capacidad, proporcionándole un poco de ayuda. Muchos niños que con uno de aquellos problemas estandarizados obtendrían un resultado igual, con este planteamiento mostrarán que su nivel estructural no es el mismo: la cantidad y el tipo de ayuda que necesitan para resolver el problema indicará la distancia que los separa de la posibilidad de resolverlos por sí mismos. Vygotsky define este concepto en los siguientes términos:

«The discrepancy between the child's actual mental age and the level he reaches in solving problems with assistance indicates the zone of his proximal development. (...) With assistance, every child can do more than he can do by himself although only within the limits set by the state of his development» (Vygotsky, 1962, pág. 103).

La definición de esta zona de desarrollo próximo explica y justifica la importancia que otorgamos al proceso interactivo entre diferentes sujetos, especialmente en el proceso educativo escolar, caracterizado por la constante necesidad de resolución de problemas.

Aceptar esta importancia del lenguaje obliga a Vygotsky a reformular el papel que juega en la construcción del conocimiento. De entrada, lo que para Piaget era el estadio final del lenguaje (el *lenguaje social*), para Vygotsky es el estadio inicial. Para él, y desde su perspectiva marxista,

ta, el lenguaje surge en la necesidad de comunicación sentida en el proceso de trabajo. Su origen es, por tanto, social. El esquema del lenguaje como herramienta de construcción del conocimiento que presenta es el siguiente: lenguaje social — lenguaje egocéntrico — lenguaje interior.

El lenguaje como medio de regulación del pensamiento se va replegando en su forma y pasa a ser herramienta de *comunicación*, por tanto con una función de regulación interpsíquica, a una herramienta de *programación* y, por tanto, con una función de regulación intrapsíquica. Entre estos dos extremos se situaría el lenguaje egocéntrico.

Si bien tanto Piaget como Vygotsky utilizan la misma expresión, «lenguaje egocéntrico», el concepto al cual hacen referencia es diferente. Para Piaget es tan sólo una fase en el proceso de interiorización del lenguaje, previa a que éste pueda cumplir una función de comunicación social. Cuando esta interiorización se ha completado, cuando el lenguaje ya puede satisfacer su función de comunicación social, el lenguaje egocéntrico desaparece. Por tanto, según Piaget, sólo se pueden encontrar manifestaciones de lenguaje egocéntrico en los niños.

Vygotsky, en cambio, afirma que el lenguaje egocéntrico aparece también en los adultos, ante una situación que presenta alguna dificultad. No se trata ya de una etapa dentro de un proceso, sino que aparece a lo largo de toda nuestra vida. Si nos detenemos a pensar un momento, seguramente todos recordaremos alguna situación en la cual nos hemos encontrado hablando bajito mientras escribíamos, por ejemplo, sobre todo ante una palabra con una ortografía difícil.

El lenguaje egocéntrico tiene características propias del lenguaje social comunicativo, de regulación interpsíquica —se pronuncia en voz alta—, pero presenta ya características propias de lo que será el lenguaje interior: sintaxis plegada, función de autoregulación, herramienta preparatoria de la actividad.

Esta definición del lenguaje egocéntrico es de gran importancia para entender la función del lenguaje en el proceso de activación de la zona de desarrollo próximo, para explicar cómo es posible que las intervenciones exteriores puedan promover una modificación en las estructuras cognitivas a través del lenguaje. Al analizar nuestra propuesta volveremos a hacer referencia a este punto con más detalle.

Si bien Vygotsky afirma que una intervención externa correctamente dirigida puede actuar sobre la zona de desarrollo próximo y posibilitar la resolución de operaciones que, en principio, serían propias de un estadio evolutivo superior, no explica cuál es el mecanismo que lo hace posible. Esta explicación nos la da Ausubel al defender que el conocimiento se construye porque en la estructura cognitiva A existen unos *organizadores previos* formados por unos *conceptos inclusores* capaces de permitir la asimilación de los nuevos elementos. Puede ser que un sujeto disponga

ya de estos organizadores previos, pero que por sí solo no sea capaz de reconocer, de identificar, los conceptos inclusores. La ayuda del adulto, si va dirigida a la identificación de dichos conceptos, hace que el sujeto pueda realizar la asimilación y, por tanto, la reestructuración necesaria. No implica, sin embargo, que en otro caso el sujeto sea capaz por sí solo de volver a realizar aquella identificación de los conceptos inclusores, lo cual explicaría la no inmediata superación del estadio A para pasar al B. Pero lo que sí aprende es la existencia de estos conceptos subordinados-supraordenados, que con el tiempo llegará a identificar por sí mismo. Y, por otro lado, el conocimiento que vaya asimilando quedará fijado en la estructura, no quedará flotando en una nebulosa. Es evidente, sin embargo, que si la ayuda del adulto consiste en resolverle el problema, una actitud de este estilo no activaría en absoluto la zona de desarrollo próximo, y por tanto no aportaría ningún tipo de ayuda en el proceso de construcción del conocimiento: los conceptos inclusores no serían identificados y, por tanto, la estructura cognitiva no se modificaría.

Así, pues, Ausubel también acepta la posibilidad de una influencia externa que favorezca la construcción del conocimiento. Cree en ella hasta el punto de distinguir entre el *aprendizaje memorístico* y el *significativo*. Mientras que en el primero la influencia externa es nula, ya que se trata de un proceso individual, el segundo se funda precisamente en esta influencia externa, que ayuda a identificar a los organizadores previos.

Lo que no aclara Ausubel es cómo conseguir este aprendizaje significativo y, por tanto, cómo conseguir activar la zona de desarrollo próximo y facilitar la asimilación. Esto es lo que hace Coll al definir los *modelos de interactividad*: lo que hace posible la activación de la zona de desarrollo próximo, la identificación de los conceptos inclusores, es la adopción por parte del profesor del rol de *observador-interventor*, haciendo posible que aparezca en el alumno una actividad *autoestructurante*.

Con la ayuda del profesor conseguirá identificar los organizadores previos que posee en su estructura cognitiva y hará posible que el aprendizaje sea significativo.

El valor del lenguaje en situaciones interactivas se ha ido perfilando con el paso del tiempo. De ser un elemento poco importante, al final se ha llegado a una formulación en la cual es prácticamente el motor de la construcción del conocimiento. En nuestro planteamiento seguimos esta tendencia con la particularidad de no partir de planteamientos y razonamientos de tipo teórico, sino que ha sido nuestra práctica, el intento de resolver los problemas que se nos presentaban cada día en la enseñanza del inglés, la que nos ha llevado a estas conclusiones. La teoría ha permitido justificar aquello que la práctica nos había demostrado: que el lenguaje es una importantísima herramienta de regulación y ordenación del

pensamiento y que en una situación de educación escolar no sólo no se debe reprimir, sino que se debe trabajar en una situación que canalice esta función de regulación, creando situaciones interactivas que permitan su aparición. El lenguaje tiene un valor instruccional que es necesario aprovechar.

V. DESCRIPCION Y JUSTIFICACION DE UN MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En el capítulo anterior hemos definido el hecho de enseñar en un medio escolar como un acto voluntario de transmitir unos contenidos. Pero esto no es todo. Además de enseñar unos contenidos, el profesor debe *enseñar a aprender*, es decir, enseñar a adoptar una actitud delante del aprendizaje que haga posible que, en un futuro, el alumno sea autónomo en su propio proceso de aprendizaje. No basta con que los alumnos aprendan a hablar inglés (en nuestro caso), sino que deben ser capaces de saber cómo se las han de apañar para aprender, qué quiere decir aprender una nueva lengua. Y esto, como hemos visto en los capítulos precedentes, va mucho más allá del simple aprendizaje de vocabulario y estructuras. El papel del enseñante, por tanto, no se puede limitar a la transmisión de unos contenidos, sino que debe englobar un papel de *educador*, en el sentido de conseguir que el alumno sea consciente de la importancia del papel que juega en el propio aprendizaje, y que tenga los recursos suficientes para ser capaz de *seguir aprendiendo* por sí mismo, es decir, que llegue a ser capaz de reestructurar la propia estructura cognitiva en presencia de futuros estímulos, tanto si le provienen de su continua interacción con el medio social como de situaciones escolares. En realidad, gran parte del esfuerzo del profesor va orientado a dar respuestas a esa pregunta obsesiva de los alumnos: «¿para qué sirve esto?» «Para saber seguir aprendiendo».

1. POR UNA ENSEÑANZA SIGNIFICATIVA: ORGANIZADORES PREVIOS Y CONCEPTOS INCLUSORES

«Quienquiera que se detenga lo suficiente para concederle al problema algún pensamiento serio no podrá eludir la conclusión

de que el hombre vive en un mundo de conceptos en lugar de objetos, acontecimientos y conclusiones (...). La realidad, hablando en sentido figurado, se percibe a través de un filtro conceptual o de categorías; esto es, el contenido cognoscitivo que un grupo de palabras habladas o escritas provoca en el receptor de un mensaje es una versión muy simplificada, abstracta y generalizada de los hechos reales del mundo físico a los cuales se refiere, y de las experiencias conscientes y reales que tales hechos producen en el narrador.» (Ausubel, 1983, pág. 87).

En esta cita, Ausubel plantea el papel del lenguaje como estructura que proporciona una organización del mundo físico, una cosmovisión o, como dice Vygotsky, lo plantea como trasmisor de cultura.

Por tanto, por el hecho de conocer ya como mínimo una lengua, los alumnos tienen hecha una representación del mundo. Esta experiencia, que debido al hecho de tener el origen en las sociedad denominaremos *experiencia social*, si bien *estructura* el mundo, no solemos analizarla de manera consciente en tanto que estructura. La estructuración del mundo que comporta el uso de la primera lengua nos pasa desapercibida, la tenemos interiorizada, pero no somos conscientes de ella.

Por otro lado, la estructura cognitiva de los alumnos está también compuesta por la *experiencia escolar*, es decir, aquella experiencia que proviene de los aprendizajes propios de una educación escolar. La gran diferencia entre ambas experiencias, la social y la escolar, es que mientras la primera no es consciente de los esquemas que la componen, la escolar trata precisamente de proporcionar unos esquemas de conocimiento *conscientes*.

A menudo, sin embargo, la educación escolar utiliza aquellas representaciones y esquemas que nos provienen de la experiencia social y de esta manera nos las hace conscientes. Esta toma de consciencia produce dos efectos importantes: por un lado, aquellas estructuras y representaciones antes inconscientes, ahora pueden ser utilizadas, reconocidas y, por tanto, pueden servir de soporte para posteriores aprendizajes; por otro lado, el hecho de tomar consciencia de su existencia y de su naturaleza fuerza a unas reestructuraciones cognitivas con el fin de hacer compatible la estructura ya existente con el nuevo elemento.

Este proceso es claramente descrito por Ausubel:

«El aprendizaje significativo de los seres humanos ocurre a través de una *interacción* de la nueva información con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognoscitiva. El resultado de la interacción que tiene lugar entre el nuevo material que

se va a aprender y la estructura cognoscitiva existente constituye una *asimilación* de significados nuevos y antiguos para formar una estructura cognoscitiva más altamente diferenciada.» (Ausubel, 1983, pág. 70-71).

Se trata de un aprendizaje significativo, que permite que aquellas nociones o conceptos que antes estaban en la estructura cognitiva de los alumnos en calidad de *conceptos espontáneos*, después aparezcan ya como *conceptos científicos*, tal como los define Vygotsky.

Es posible plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, teniendo en cuenta esta experiencia previa, tanto la social como la escolar, y favorecer así un aprendizaje significativo. Para explicar esta posibilidad de establecer una relación dialéctica entre la estructura cognitiva previa y los nuevos materiales de aprendizaje, Ausubel define el concepto de *organizadores previos*, y los presenta como unos *materiales introductorios*:

«...apropiadamente pertinentes e inclusivos que sean, al mismo tiempo, todo lo claros y estables que sea posible. Estos organizadores normalmente se presentan antes que el material de aprendizaje en sí, y se emplean para facilitar el establecimiento de una actitud favorable hacia el aprendizaje significativo. Los organizadores previos contribuyen a que el alumno reconozca que los elementos de los materiales de aprendizaje nuevos pueden aprenderse significativamente relacionándolos con los aspectos específicamente pertinentes de la estructura cognoscitiva existente.

Para que desempeñen su función ante diferentes alumnos, cada uno de los cuales con una estructura cognoscitiva algo idiosincrática, y para proporcionar ideas de afianzamiento a un nivel supraordinado, *los organizadores son presentados a un nivel más elevado de abstracción, generalidad e inclusividad que el nuevo material por aprenderse.*» (Ausubel, 1983, pág. 157).

De esta manera, los organizadores previos se presentan como una especie de introducción al aprendizaje propiamente dicho de los nuevos conceptos. Y su función es

«... *tender un puente* entre lo que el alumno *ya sabe* y lo que *necesita saber* antes de que pueda aprender significativamente la tarea en cuestión.» (Ausubel, 1983, pág. 158).

Una de las críticas que se hace a la utilización de este concepto es que fácilmente queda desdibujado, que está poco claramente definido.

Es cierto, pero no se puede olvidar que, debido precisamente a que son como una especie de puente entre la estructura cognitiva existente y los nuevos materiales a aprender, resulta altamente difícil poner ejemplos «descontextuados»: dependerá de *qué* se debe enseñar y *a quién* para que se utilicen unos u otros esquemas como organizadores previos. Dependerá, siempre, de aquello que los alumnos ya saben y de la materia a enseñar.

Debido a la naturaleza de nuestra asignatura, el aprendizaje de una nueva lengua, estos organizadores previos los deberemos buscar en el conocimiento que tienen de su primera lengua. No se puede prescindir de la estructuración del mundo que ésta impone, hasta el punto de que

«(El individuo) aprende a percibir, pensar y adquirir selectivamente nuevos significados en función de los esquemas clasificatorios, disponibles para él en su lengua materna; y si ésta carece de maneras para reconocer ciertas distinciones conceptuales, el individuo estará gravemente obstaculizado para hacerlas por sí mismo.» (Ausubel, 1983, pág.90).

En este sentido, si bien los organizadores previos deben resultar comprensibles para el alumno a fin de que actúen realmente de puente, deberá ser el profesor quien los defina en cada caso, ya que él está en situación de contrastar el nuevo material con aquello que supone que los alumnos ya saben. Puede darse el caso, evidentemente, de que los organizadores previos elegidos en un momento dado por el profesor no cumplan esta función de *puente*: esto querría decir que el profesor «ha calculado mal», y que aquellos esquemas, o nociones, o conceptos, que pensaba que ya estaban firmemente interiorizados no lo están: será necesario, entonces, buscar otros.

En el aprendizaje del inglés, por razón de esta función de puente, tanto la experiencia social como la escolar tendrán una enorme importancia como hipotéticos organizadores previos. El conocimiento de la primera lengua nos permite disponer muy a menudo de unos organizadores previos compartidos por todos los alumnos a pesar de que la experiencia escolar no sea siempre equivalente en los diferentes alumnos. Quizás el aprendizaje anterior de algunos haya resultado más significativo que el de otros y, por tanto, unos dispondrían de una estructura cognitiva más sistematizada que los otros.

La ventaja de utilizar el conocimiento de la primera lengua como organizador previo es que, al hacer conscientes unos esquemas que los alumnos ya tenían pero aún a nivel inconsciente, les obliga a producir toda una serie de reestructuraciones favoreciendo así una mejor sistematización de su primera lengua.

Dentro de estos organizadores previos, que como Ausubel dice son siempre más generales y abstractos que la materia que deben aprender, los alumnos podrán identificar aquellos *conceptos inclusores* que permitan llevar a cabo el anclaje del material a aprender con la estructura cognitiva que ya tienen. Ausubel define este concepto de inclusión de la siguiente manera:

«(...) (aquellas) ideas preexistentes (que) proporcionan afianzamiento para el aprendizaje significativo de información nueva.» (Ausubel, 1983, pág. 62).

La utilización de estos *conceptos inclusores* seguramente resulte más clara en aquellas materias como la química, o las matemáticas, con unos contenidos mucho más estructurados en el sentido de conceptos supraordenados y subordinados. Se vería entonces más claramente hasta qué punto un determinado concepto puede quedar incluido en otro, o hasta qué punto es una ampliación del primero. De todos modos, creemos que también en inglés podemos encontrar algún ejemplo de concepto inductor.

Pongamos por caso que los alumnos ya han escuchado la explicación de qué es un verbo gramatical y la justificación de la utilización del verbo *to do* como verbo gramatical. Una vez entienden este funcionamiento, esta estructuración resulta *inductora* de la utilización del verbo *to do* en los pasados: el *tipo* de actividad no varía si se realiza en pasado o en presente, de manera que el verbo *to do* funciona como un verbo gramatical, sin modificar el significado de la frase; por otro lado, y siguiendo la estructura que los alumnos habían encontrado para el presente, es lógico que sea este verbo el que tome la modificación del tiempo y el verbo semántico permanezca invariable. Vemos, pues, que también podemos hablar de conceptos inductores en el aprendizaje de una lengua si bien, de entrada, parece más fácil la ejemplificación de este tipo de conceptos en el área de las ciencias experimentales.

En una clase en la cual se utilicen organizadores previos para presentar el material, el profesor, que sabe qué es lo que quiere enseñar, elige unos organizadores previos que considera pertinentes e identificables por parte de los alumnos. En el caso del aprendizaje del inglés, debido al hecho de ser una lengua, y por tanto implicar una codificación del mundo, estos organizadores previos se situarán en la experiencia de los alumnos, ya sea la social o la escolar. Por su lado, los alumnos, al identificar correctamente estos organizadores previos, dispondrán de aquellos elementos puente que les permitirán interiorizar significativamente el nuevo material, consiguiendo una estructura que incluya el elemento nuevo en la estructura cognitiva previa, después de haber llevado a cabo las reestructuraciones necesarias.

La otra crítica que se acostumbra a hacer al planteamiento de Ausubel es que la presentación del material nuevo mediante la ayuda de los organizadores previos exige mucho más tiempo, que se podría utilizar de igual o mejor manera practicando directamente con el material a enseñar y aprender. Creemos que no es tanto cuestión del tiempo que se necesite de uno u otro modo, sino de cómo aprenden mejor los alumnos, de qué manera les resulta más rentable su esfuerzo. Si aceptamos el principio según el cual un aprendizaje significativo garantiza una mejor interiorización de los contenidos a aprender y ofrece además la posibilidad de ir reestructurando la estructura cognitiva, entonces la utilización de los organizadores previos no se puede valorar ya exclusivamente desde el punto de vista del tiempo que exige, sino de la indiscutible ayuda que ofrecen para conseguir un aprendizaje significativo. No se trata, pues, de velocidad, sino de calidad de aprendizaje.

2. POR UNA ENSEÑANZA SIGNIFICATIVA DEL INGLÉS

La experiencia previa de los alumnos, como ya hemos dicho, proviene básicamente de dos fuentes: de la sociedad en la cual viven, que les codifica y sistematiza el mundo real a través de su lengua, y de la educación escolar recibida. El aprendizaje del inglés deberá tener en cuenta esta experiencia acumulada y, por tanto, deberá intentar aprovecharla, enriquecerla y propiciar su incorporación a una estructura cognitiva de un orden claramente superior, ya que dispondrá de una mayor cantidad de conceptos, mejor estructurados.

Los *organizadores previos* que nosotros utilizaremos en la enseñanza del inglés, para hacer de puente entre aquello que los alumnos ya saben y aquello que queremos que aprendan, abarcan toda la experiencia, ya sea social o escolar, de manera que será necesario, en cada caso, definirlos en función del tema a enseñar y aprender. Por ejemplo, si en clase se quiere enseñar el sistema verbal inglés, los organizadores previos que se utilizarán como puente serán diferentes que si se trata del aprendizaje de una función. En el primer caso, centraríamos esta identificación con preguntas como «¿qué es el tiempo? ¿cómo lo dividimos? ¿por qué?»; y si la función a enseñar es la de ofrecer alguna cosa, las preguntas podrían ser «¿cómo ofrecemos alguna cosa? ¿en qué situaciones diferentes podemos hacerlo?». El objetivo de estas preguntas es permitir que el alumno se oriente, sepa qué tipo de necesidades de comunicación se pretende satisfacer. Es una forma de llamar la atención, de permitir buscar respuestas en la propia experiencia que hagan que después pueda entender con más facilidad la estructura inglesa.

En esta primera etapa, de trabajar con los organizadores previos, to-

dos los alumnos pueden tomar parte activa: se trata casi siempre de una experiencia ampliamente compartida. Comenzar de esta manera tiene, además, la ventaja de no discriminar a nadie en razón a sus conocimientos escolares previos y de crear con facilidad una situación PVI en el aula. Porque, ¿quién no está en situación de responder a unas preguntas como las planteadas? Y aún más, ¿por qué se debe aceptar de entrada que determinado alumno sabe más, de estos temas? Todos son conscientes de que se trata de una experiencia no directamente relacionada con aprendizajes escolares anteriores y, por tanto, no se reconoce la superioridad de nadie: están en igualdad de condiciones.

Una vez identificados los organizadores previos que permiten presentar aquel tema concreto, las siguientes preguntas van dirigidas a facilitar la identificación de los conceptos que hacen posible el anclaje del nuevo contenido en la estructura cognitiva que ya tiene el alumno. Seguimos, por tanto, operando con su experiencia previa. Esto implica que todos pueden responder y que se mantiene la situación PVI. La experiencia acumulada a través de la primera lengua permitirá hallar una respuesta a las preguntas. Pero no a base de conceptos escolares, más o menos científicos, sino de aquella experiencia transmitida a través del análisis que la primera lengua hace de la realidad y que se ha convertido ya en la realidad del alumno. Por ejemplo, imaginemos que queremos enseñar de manera significativa la expresión «*I am 15 years old*». La diferencia entre las tres lenguas es que en catalán y en castellano hablamos de «tenir», «tener», años, y en inglés de «ser» años. La secuencia de preguntas puede ser la siguiente:

P: ¿Como pedís a alguien la edad que tiene?

A: «Quants anys tens / Cuántos años tienes»

P: ¿Por qué utilizáis el verbo tener?

A: Porque sí, porque se dice así, porque los *tiene*, los *tiene*.

P: ¿Qué quiere decir el verbo «tener»?

A: Pues... esto... que lo *tienes*... lo *tienes*...

P: ¿Aquello que tienes lo puedes dejar de tener?

A: Hombre, pues... sí... pero la edad, no.

P: ¿Qué quiere decir, el verbo «ser»?

A: Pues... eso, que *eres*.

P: ¿Puedes dejar de «ser»?

A: Pues... no... siempre eres hasta que te mueres...

P: Entonces, ¿qué diferencia habría entre el verbo *tener* y el *ser*?

A: Pues que lo que *eres*, lo eres siempre, y lo que *tienes* no lo tienes siempre.

P: ¿Y cuando *tienes* el pelo blanco lo puedes dejar de tener?

A: Ay... no... Bueno, te lo puedes teñir, pero el pelo sigue siendo blanco.

P: Y cuando *eres* guapo, ¿puedes dejar de serlo?

A: Pues... bueno, si te salen granos, sí (se ríen).

P: Por tanto, es posible encontrar casos en los cuales el verbo *tener* se utiliza de manera equivalente al verbo *ser* y al revés. ¿Sí?

A: Sí.

P: Entonces, vemos que el verbo *ser* y el *tener* se pueden utilizar de una manera equivalente, a veces significando cualidades o situaciones fijas y otras veces fácilmente modificables. ¿Sí o no?

A: Sí.

P: Por tanto, no es extraño que el catalán, así como el castellano, utilicen el verbo *tener* para indicar la edad y el inglés utilice el *ser*. ¿Sí o no?

A: Sí.

P: Este mismo funcionamiento lo encontraríamos en otros casos, como por ejemplo «*tener hambre*» y «*to be hungry*»; «*tener miedo*» y «*to be afraid of*» y otros muchos. ¿O. K.?

A: O.K.¹

El procedimiento seguido ha estado comenzar por obligar a los alumnos a una primera definición espontánea. Pasado el primer momento de sorpresa, se pone de manifiesto que la pregunta les ha pillado desprevenidos, que no se la habían planteado nunca, por lo cual se limitan a repetir lo que les parece obvio y, por tanto, difícil de explicar: «tener» es «tener» y «ser» es «ser». Después, en la primera definición se dejan llevar impulsivamente por la manera quizá más frecuente de diferenciar esos dos verbos. Pero una vez hecha esta primera definición, que les permite distinguir claramente el significado de los dos verbos y, por tanto aleja y hace incomprensible y extraña la estructura inglesa, se les obliga a cuestionarse su primera afirmación: entonces resulta que las diferencias no son tan claras sino que *también ellos* a veces utilizan el verbo «tener» de manera semejante a cómo los ingleses utilizan el verbo «ser». Las estructuras se acercan y la solución inglesa ya no es lejana, extraña, sino que les es propia: no se puede dejar de tener el pelo blanco por mucho que se lo tiña: sigue siendo blanco.

Evidentemente, el profesor habría podido dar directamente esta explicación y de manera más rápida. No habrían sido necesarias tantas secuencias interactivas. Pero creemos que no hay duda de que el factor sorpresa que conlleva un procedimiento como el que hemos descrito consigue llamar mucho más poderosamente la atención del alumno que una (posiblemente para los alumnos monótona) explicación del profesor. El

1. Las secuencias interactivas están sacadas de las clases.

factor «descubrimiento» que comporta este ritmo de trabajo, que en algunos momentos recuerda más una conversación de café que una clase, tiene más posibilidades de favorecer un aprendizaje significativo que una explicación y comparación unilaterales de estructura por parte del profesor.

2.1. Por una enseñanza significativa de los aspectos fonéticos

Al revisar cómo presentar la lengua inglesa de una manera contrastiva, que permita además un aprendizaje significativo, hemos hablado ya del planteamiento de la fonética. Haciendo un breve resumen de lo que hacíamos allí, el objetivo de este aprendizaje no es el conocimiento de los sonidos por el conocimiento de los sonidos, como una finalidad en sí misma, sino que pretendíamos proporcionar a los alumnos una de las herramientas más útiles para facilitar el aprendizaje del inglés: la posibilidad de transcribir con signos gráficos aquello que escuchan pronunciado o, en otros casos, la posibilidad de interpretar, a través de aquellos mismos signos gráficos, la pronunciación de una palabra nueva.

Los alumnos tienen un fuerte sentido del ridículo: les da pánico pronunciar mal y que los demás se rían de ellos. Cosa que pasa y que no deja de ser curiosa, porque es el mal que padecen todos los alumnos al principio, y nadie está demasiado seguro de cómo lo hará él... Pero, sea como sea, cuando pueden reírse del vecino no pierden la oportunidad de hacerlo. Y es muy difícil convencerlos de que el término «mal» es muy relativo, que dentro de un mismo país conviven pronunciaciones muy diversas... Saben que «mal» es «mal», y basta. Es necesario encontrar, pues, una forma de aproximarse a los sonidos nuevos que no despierte estas angustias.

Todos los alumnos dominan ya una serie de sonidos: aquellos que funcionan en su primera lengua. Algunos, además, hablan más de una, con lo cual posiblemente pueden identificar una más amplia gama de sonidos diferentes que funcionan en otros sistemas lingüísticos.

Nuestra aproximación pretende proporcionarles un aprendizaje significativo, de manera que deberemos buscar los organizadores previos que permitan la creación de una estructura «de sonidos» de un origen superior, más amplia, que contenga los sonidos propios de la primera lengua y los sonidos propios del inglés.

En fonología, los organizadores previos vendrían marcados por el conocimiento del continuum de sonidos que el alumno ya tiene. Aquí incluiremos *todos* los sonidos, los que después funcionarán en una lengua, pero también los que no lo harán (por ejemplo, el «¡brmm!» de una moto). Sería, una vez más, una experiencia ampliamente compartida. La iden-

tificación del marco de los organizadores previos pertinentes al tema en cuestión, implicaría la de aquellos sonidos que funcionan, que son «útiles» en los diferentes sistemas lingüísticos conocidos. La información que aparece de esta manera no sólo puede ser atendida perfectamente por todos los alumnos, sino que puede ser suministrada por cualquiera de ellos: pisan terreno seguro.

A partir de aquel momento se podría pasar ya a relacionar los diferentes sistemas de sonidos: nuestro objetivo es incorporar en una misma presentación del continuum todos los sonidos de las dos lenguas mayoritariamente conocidas en nuestra zona (castellano y catalán), añadiendo finalmente los sonidos propios del inglés, contrastándolos y situándolos entre los otros.

Podría ser considerado un concepto incluso la identificación del significado de «sonido abierto / cerrado / anterior / posterior» y la representación gráfica del triángulo de Hellawag. Una vez ordenados los sonidos castellanos y posteriormente los catalanes, conviene que amplíen su experiencia pronunciando el continuum con los sonidos ordenados, a fin de que aquellos conceptos acabados de definir sean realmente comprendidos, tengan significado para ellos. El resultado es cuarenta alumnos vocalizando, haciendo muecas. Abriendo la boca, moviendo la lengua... ¡el aprendizaje de la fonética no les parece nada árido!

Una vez entendido por experiencia el significado de aquellos conceptos pasaríamos a incluir en cada una de las bandas, por separado, los sonidos ingleses. Los alumnos ya han visto cómo se procedía al haber seguido el proceso de incluir los sonidos catalanes en el esquema castellano, de modo que ya se les puede pedir que intenten encontrar cómo sonarían aquellos sonidos que estuviesen situados en unas posiciones determinadas. Los sonidos más próximos a los ingleses les permitirían resolver el problema. Y, de nuevo, la clase se convierte en una especie de algarabía. Pero ahora *nadie tiene la sensación de hacer el ridículo*: están «investigando» y nadie sabe si lo hace bien o mal. La corrección del profesor, entonces, es sentida como un *ajustamiento* y los comentarios son del orden de «¡pues mira, me había acercado bastante!»: ya no lo han hecho «mal», lo han hecho «bastante bien». La distancia que los separa de la pronunciación correcta es vista desde el ángulo positivo, de lo «cerca» que estaban, no de lo «lejos».

De este modo, y prácticamente solos (o como mínimo esto es lo que piensan, sin ser conscientes de la ayuda recibida) han conseguido estructurar toda una serie de sonidos diferenciados dentro del continuum fónico. Entienden la relación existente entre los diferentes sonidos, y entienden la arbitrariedad que supone cualquier análisis de este continuum: una lengua lo hace de una determinada manera, pero lo habría podido hacer de otras muchas.

El último paso es la representación gráfica de aquellos sonidos. Esta información la da el profesor, ya que es considerada como información nueva, que nadie tiene por qué conocer. A veces alguien recuerda que en catalán también han visto tal o cual representación... pero la explicación del profesor no debe presuponer tales conocimientos. A lo sumo, plantear la posibilidad de que algunos de los signos no les sean desconocidos, pero jamás hipotecar la progresión de la clase a conocimientos de tipo escolar que no se hayan visto previamente en clase. Puede que el conocimiento no resultase tan compartido como era de esperar... Y entonces se correría el riesgo de volver a provocar la sensación de angustia «anda, que como me lo pregunte a mí... ¡no tengo ni idea!». Vale más reforzar aquello que se sabe con seguridad que será un conocimiento compartido, que se ha visto o hecho en clase, hay suficiente riqueza informativa en su experiencia común como para que sea necesario poner de manifiesto las diferencias existentes. Como hemos dicho en algún otro lugar, a la larga es más provechoso respetar aquello que no saben y procurar resolver esa deficiencia, que hacerles tomar demasiada consciencia de sus lagunas. Se corre el riesgo de provocar inhibiciones, actitudes de «vale más que me calle...».

El aprendizaje del sistema fonológico del inglés les debe permitir no sólo dominar una herramienta valiosa para su futuro aprendizaje del inglés y de otras lenguas (se hace también práctica de transcripción primero de sonidos, después de palabras y, finalmente, de frases), sino que estructuran toda una experiencia fonética previa, *ordenándola*. Aquel conocimiento que tenían de forma espontánea ha pasado a ser un conocimiento científico, estructurado.

2.2. *Por una enseñanza significativa de las funciones, las formas y los registros*

Habíamos definido el concepto de *función* como el análisis de una determinada necesidad de comunicación sentida en una situación interactiva. De todas las necesidades de comunicación que puede sentir el hombre, algunas resultan analizadas y corresponden a determinadas situaciones interactivas: saludar, despedirse, quejarse... Denominábamos *forma* a la manera cómo se verbalizaban aquellas funciones, y *registro* al tipo o modelo de interacción que caracterizaba el uso de una u otra forma.

Definidos así estos tres conceptos, la enseñanza significativa se conseguirá cuando como organizadores previos se tomen básicamente aquellas experiencias de tipo social. «¿Cómo saludais? ¿Cuándo lo haceis? ¿Por qué saludais de una manera determinada? ¿Cuántas formas conoceis de hacerlo? ¿Qué diferencia hay entre saludar de una forma u otra?» Las

preguntas de este estilo permitirían operar con los organizadores previos pertinentes a las función de saludar. Y los conceptos inclusores serían la identificación de diferentes registros, la clasificación de estos registros... Al final, la formulación en inglés sería prácticamente lo menos importante: poner etiquetas diferentes. Las necesidades de comunicación que se satisficieran estarían perfectamente identificadas: el aprendizaje habría sido significativo y aparecería toda una nueva estructura, una reorganización de aquella experiencia social, hasta aquel momento desorganizada. Entonces entenderían para qué sirven las diferentes maneras de saludar, entenderían que a diferentes modelos de interacción corresponden diferentes formas... Aquella experiencia que, sin duda alguna, tenían ya antes, aquellos conceptos y nociones desordenados, interiorizados de una manera intuitiva pero desestructurada, habría dado lugar a un principio de ordenación, a una estructura incipiente. Y lo que es más importante: aprenderían que el lenguaje no es de una forma determinada «porque sí», sino que es siempre exponente de unas relaciones sociales, de una manera de entender la vida y de analizar la realidad, siempre compleja.

Pongamos un ejemplo: en un momento determinado, alguien ha de *tomar una decisión*. La secuencia interactiva para identificar el marco de organizadores previos y los conceptos inclusores podría ser:

P: ¿Qué quiere decir, «tomar una decisión»?

A: Pues, esto... que no sabes qué hacer... y lo decides.

P: ¿Y cuándo se toma una decisión?

A: Cuando no sabes qué hacer... y al final, sí.

P: ¿Y cómo lo haces, para tomar la decisión?

A: Pues... piensas... valoras... y decides.

P: ¿Sería como hacer y deshacer razones, justificaciones...?

A: Sí, más o menos... una cosa así.

P: Los ingleses tienen un verbo, que es «to make», que indica este tipo de actividad de hacer cosas, de elaborarlas, de construir. Por esto, en lugar de decir que «toman una decisión» dicen que «construyen, elaboran su mente», «you make up your mind», la haces del todo. ¿Comprendéis?

A: Ah, sí, también se puede hacer así, es lo mismo.

Las preguntas operan en el marco de los organizadores previos, los conceptos de «hacer y deshacer», de valoraciones sucesivas que está en la base de la formulación inglesa. La «traducción» no comporta ya problemas, y seguramente será valorada como bastante evidente, o perfectamente comprensible.

2.3. *Por una enseñanza significativa de los aspectos gramaticales*

Si bien hablar de la utilización de la experiencia como organizadores previos en la enseñanza de una lengua es fácilmente comprensible, se ve la relación de una manera bastante directa, no ocurre lo mismo con los aspectos gramaticales. Parece que hay dos formas de enseñar la gramática: de una manera inductiva, sin explicaciones, o con una especificación constante, normativa.

Se suelen ver los fenómenos gramaticales como una artificialidad que no está relacionada —o casi nada— con los conceptos comunicativos tales como necesidades de comunicación, situaciones interactivas, funciones...

Y la verdad es que la experiencia que los alumnos tienen del estudio de la gramática en la propia lengua encaja bastante con esta imagen: la terminología para ellos oscurantista, en absoluto ligada a su lenguaje, ejercicios de análisis sintácticos... A menudo es un aprendizaje difícil de integrar en los esquemas cognitivos del alumno.

La lengua inglesa, como hemos visto en el capítulo segundo, se transformó profundamente y en un período de tiempo relativamente corto. Las transformaciones que sufrió debían permitir una adecuación a la satisfacción de las necesidades de comunicación que se sentían en aquellos momentos: todo aquello que era innecesario, que causaba conflicto en el proceso comunicativo, fue desapareciendo. Es el proceso que transformó el inglés de lengua sintética a lengua analítica. Con estas características sí nos podemos permitir el lujo de plantear una enseñanza significativa a nuestros alumnos

Cuando pensamos en dar significatividad a los conceptos gramaticales, hemos de encontrar los organizadores previos que nos lo permitan e identificar después los conceptos inclusores que hagan posible la fijación de los nuevos conceptos en la estructura anterior.

El marco de los organizadores pertinentes lo buscaremos, siempre que sea posible, en aquella experiencia social común. En algunos casos no se podrá hacer, pero siempre que sea posible lo intentaremos.

En la presentación que hemos hecho en el capítulo II de la lengua inglesa hay muchos ejemplos de cómo dar significatividad a la enseñanza de la gramática, pero aquí explicaremos cómo se podría utilizar en clase. Imaginemos que queremos explicar el sistema verbal inglés. Habría una manera directa de hacerlo, que consistiría en enunciar los tiempos verbales y, quizás, traducirlos al castellano y catalán, encontrando equivalencias. Desde el momento en que no hay el mismo número de tiempos verbales, desde el momento en que en castellano y catalán no existe el concepto de Aspect, no es posible ya encontrar equivalencias seguras. La solución aparente, entonces, es que aprendan las posibilidades que

ofrece cada tiempo verbal un poco por «aproximación», más o menos. Para ayudar a los alumnos se suelen dar reglas... que después, en la práctica, y con gran desesperación por parte de todos, se contradicen constantemente. No se produce una incorporación del sistema verbal inglés al propio de la primera lengua porque no se han identificado los conceptos inclusores que haría posible esta manera de proceder.

Supongamos que queremos enseñar la diferencia entre la utilización del *Present Perfect (Simple o Continuous)* y la del *Past (Simple o Continuous)*. Como alternativa a esta solución, y para poner un ejemplo de enseñanza significativa de la gramática, podríamos proceder de la siguiente manera:

P: ¿Qué quiere decir «presente»?

A: Eso, ahora.

P: ¿Y qué quiere decir «pasado»?

A: Pues antes, lo que ya ha pasado.

P: ¿Hoy es «presente»?

A: ¡Claro!

P: ¿Esta mañana, a las 8, es «presente»?

A: No... sí... ¡es que ya han pasado, las 8!

P: ¿Pero no habéis dicho que «hoy» es presente? ¡Las 8 de la mañana están dentro de este «hoy»!

A: Bueno, pues el pasado de «hoy». ¡Yo qué sé, es un lío!

P: ¿Y «ayer» es pasado?

A: Sí, eso sí, seguro!

Hasta este momento estaríamos operando en el marco de los organizadores previos, haciéndolos reflexionar acerca de cómo se puede dividir el tiempo, y en la aparente contradicción que les provocan sus definiciones. Como operamos a nivel de su experiencia social, no de contenidos escolares, todos se sienten muy seguros de aquello que dicen. A continuación, y habiendo planteado el conflicto, pasaríamos a identificar los conceptos inclusores que por un lado permitirían aclarar esta aparente contradicción y, por otra, harían posible la integración de la nueva manera de analizar el tiempo, propia del inglés, en el planteamiento que le es propio.

P: ¿El concepto de «presente» es instantáneo?

A: Sí... no, claro que no, si no no podríamos decir que «hoy a las 8» es presente.

P: Entonces, ¿se podría hablar del «presente» como un período de tiempo?

A: Sí, claro.

P: Y en este período de tiempo que llamamos «presente» ¿podría haber una especie de «pasado»?

A: Sí, claro, «las 8 de la mañana».

Tendríamos de esta manera identificados ya los primeros conceptos inclusores: el concepto de presente abarca un *período de tiempo*, y por necesidades de comunicación lo volvemos a subdividir. A partir de aquí seguiríamos forzándolos a cuestionarse la diferencia entre este «pasado-dentro-del-presente» y el pasado como tal, llegando a la conclusión de que, objetivamente, no existe diferencia alguna. De allí pasaríamos a explicar ya la importancia del lenguaje que se utiliza (si decimos «ayer» ya no podemos considerar que aquella acción pertenece al presente, pero si decimos «esta mañana» sí podríamos hacerlo), y acabaríamos llegando a la conclusión de que en legua dos y dos no dan con toda seguridad cuatro, sino que «depende...», «a veces...», «según cuando...».

Mientras aprendían la diferencia entre estos dos tiempos verbales han aprendido la enorme subjetividad que implica toda verbalización, la elección de tal o cual forma verbal, subjetividad no sólo como una elección a nivel social, marcada por el uso social de la lengua inglesa, sino subjetividad a nivel individual. Aprendían que «hablar» es «re-crear» el mundo. Y habrían organizado una serie amplísima de conceptos espontáneos, estructurándolos conjuntamente con los nuevos conceptos proporcionados por el inglés.

2.4. Para una enseñanza significativa de los códigos adicionales

Habíamos dicho en el capítulo II que los códigos adicionales eran el de la *entonación* y el del *gesto*. Tanto el uno como el otro están tan estrechamente ligados a la experiencia de los alumnos, que plantear una enseñanza significativa parece extremadamente fácil. Es tan fácil, que a menudo nos olvidamos de su importancia. Están tan estrechamente ligados a la realidad de los alumnos, que pensamos que serán automáticamente conscientes de su valor. En cambio, hay una cierta tendencia a separar, aislar, disociar aquello que es habitual de aquello que se aprende. Y a menudo aún más cuando lo que se aprende es una lengua *extranjera*. Por esta razón, conviene no olvidar este tema. El conocimiento intuitivo, debido al uso práctico de su primera lengua como medio de comunicación, también está formado por conceptos espontáneos, desorganizados, y también conviene estructurarlos, organizarlos de tal manera que sean capaces de utilizarlos en el aprendizaje de cualquier otra lengua.

Para hacerles tomar consciencia del valor de estos códigos adiciona-

les basta con ponerlos en una situación de reflexionar sobre la propia lengua (de nuevo la experiencia social ofrecerá el marco de los organizadores previos). Por ejemplo, hacerles reflexionar sobre cuántos significados diferentes puede tener el saludo «¡Hola!» en función de la entonación con la que lo pronuncien. Se podrían encontrar los siguientes:

- a) un saludo intrascendente, de cortesía;
- b) «¡qué bien, cuánto tiempo sin verte!»;
- c) «No te puedo iragar, pero soy educado y te saludo»;
- d) «La verdad, chico, es que estoy ahogado en problemas»;
- e) «¡Vaya, hombre, ya era hora de que saludases!»
- f) «¡Pero qué dices, tú, ahora! ¡Si yo ya me voy!»;
- g) «¡Ya estoy aquí!»

y seguro que todavía podríamos encontrar más.

La toma de consciencia de la importancia del código del gesto no plantea tampoco ningún problema especial. Basta un ejemplo para mostrar que este código es tan importante que puede llegar a *negar* el significado aparente de la frase. Pondremos un ejemplo quizás no muy «educativo», pero muy ilustrativo: basta con pedir que alguien *exprese* el significado opuesto a la frase «ahora hago los deberes», sin permitirle, no obstante, que modifique ni las palabras ni la entonación. Su experiencia coincide prácticamente siempre, en este punto... y se limitan a hacer un expresivo corte de manga. Su experiencia es clara: la entonación y el gesto pueden llegar a contradecir por completo el significado de las palabras.

En el caso de los códigos tanto de la entonación como del gesto no sabemos si es posible pensar en la presencia de conceptos inclusores. Es un aspecto tan íntimamente ligado a la práctica, a la experiencia cotidiana, que se nos hace difícil identificarlos. Creemos que se puede hablar de organizadores previos en su experiencia social, pero no sabemos hasta qué punto es posible identificar conceptos inclusores. Quizás se podrían tomar como tales el concepto de *expresividad*, pero lo cierto es que este punto no lo tenemos muy claro.

Lo que sí está claro, sin embargo, es que resulta extremadamente fácil enseñar significativamente los códigos adicionales: se produce una casi identificación con la propia práctica. Es tan fácil, sin embargo, que conviene no olvidar hacerlo. Porque, de este modo, aquella experiencia que no se había cuestionado antes, ahora será una experiencia organizada, estructurada y re-utilizable en el aprendizaje de otras lenguas.

3. POR UNA SITUACIÓN PVI EN EL AULA

Hemos visto hasta qué punto el planteamiento de una enseñanza significativa puede incorporar en la marcha de la clase a una gran mayoría de alumnos (suponemos que hablar de la «totalidad» sería utópico), debido al hecho de comenzar a construir el nuevo conocimiento a partir de aquellos conceptos, nociones y experiencias acumuladas a lo largo de los años. Pero cuando hablábamos de las situaciones PVI subrayábamos la influencia que el entorno ambiental podía ejercer. Era necesario, decíamos, cambiar la geografía del aula. Y proponíamos unas aulas preciosas, con mesas redondas, luces individuales y ¿por qué no? cortinas en las ventanas.

Pero, si bien esto sería lo ideal, para ver el efecto que el entorno puede producir en la dinámica que se instala en una aula, hasta qué punto puede ayudar a conseguir esa situación PVI, la verdad es que hacen falta pocos medios.

Al querer montar una aula que nos permitiese el trabajo en grupo, y ante la falta escandalosa de espacios en los Institutos, optamos por hacer el montaje de las mesas de biblioteca debajo de una escalera, en un espacio vacío. Era o eso o nada, y ese «nada» implicaba dar clase en unas aulas con los bancos clavados en el suelo. Optamos por el «eso».

El lugar era un desastre auténtico, la antítesis de lo que debería ser un aula: no había ni puertas ni ventanas, era ruidoso porque recogía todo el ruido del Instituto, y por otro lado, también se nos escuchaba a nosotros si los alumnos hacían el más mínimo escándalo. Además, como el lugar donde estaba la escalera no tenía techo, corríamos el riesgo de convertirnos en el vertedero del Instituto (y, de hecho, al principio la cosa fue exactamente así). En el invierno hacía un frío de mil demonios y los alumnos bajaban a la «clase» con los anoraks y las bufandas: los dos grandes radiadores y las dos estufas de butano eran insuficientes para calentar el ambiente. Suponemos que debían aprender muy bien que el aire caliente pesa menos que el frío... La acústica era malísima y el profesor tenía que hablar muy fuerte para que lo oyesen aquellos alumnos que estaban más alejados. Pero, con todo, era la solución para poder tener mesas y trabajar en grupo.

En principio parecería que todo eran aspectos negativos. Pero muy pronto los alumnos se dieron cuenta de que allá las reglas del juego eran otras. Se produjo una fuerte identificación entre los alumnos y la clase de inglés, incluso con las «manías» del profesor: no podía haber ni pipas ni papeles en el suelo y las mesas tenían que estar siempre limpias. Si alguien tiraba pipas (o cosas peores) o pintaba en las mesas, sabía que lo tendría que limpiar: siempre había una escoba y un recogedor a punto y, si era necesario, iban a buscar un trapo húmedo para las mesas. Y los

alumnos aprendieron que si se contravenía esa norma, todos, incluso los alumnos de COU, tenían que limpiar lo ensuciado. Si era necesario se les iría a buscar a la clase en la que estuviesen, pero lo limpiarían. El regocijo de los pequeños viendo a los «grandullones» de COU limpiando las mesas era la mejor de las vacunas para que se replantearan su actitud.

Pronto quedó claro que los alumnos necesitaban tener un lugar en el cual poder escribir lo que se les pasase por la cabeza: si no lo tenían, escribían en las mesas. Siempre nos ha sorprendido esa necesidad imperiosa de «comunicación» que sienten los alumnos. El problema se resolvió colgando una gran hoja de papel de embalar en la pared, en la cual podían escribir todo lo que quisiesen: la condición era hacerlo en inglés. Creemos que con esto conseguimos que la limpieza de las mesas mejorase considerablemente. Y el paso por la hoja al entrar en el aula era obligado: a ver qué había de nuevo, qué se podía añadir o modificar. La hoja era compartida por todos los grupos y todos los niveles y se convirtió en una especie de hoja de comunicación «intergrupala». Sólo estaban prohibidos los insultos, tanto a profesores como a compañeros. Aceptaron las reglas del juego.

No creemos que a través de esta hoja aprendiesen mucho inglés. Más bien tenía un valor anti-represivo por un lado (¡en algún lugar se les debía dejar escribir!) y por otro les hacía tomar consciencia de que aquel lugar podía ser «diferente». Se les ofrecía unas posibilidades de expresión que, si sabían aprovecharlas, les permitiría tener una clase más a su medida. Lentamente, aquel «aula» desastrosa les fue inspirando respeto y afecto. Con el tiempo, cuando no teníamos clase, muchos pedían utilizarla como lugar de estudio, mejor que la biblioteca porque había menos ruido.

Quedaba sin resolver el problema de ser «el vertedero del Instituto». El problema era mucho más grave de lo que en principio puede parecer, porque en todos los Institutos hay siempre alumnos fuera de las aulas: porque falta un profesor, porque han llegado tarde y no quieren, o no pueden, entrar, porque los han echado de clase o, sencillamente, porque han decidido hacer campana. Evidentemente, estos alumnos no son los más ideales a nivel de comportamiento. Y cuando vieron que allí se hacía clase y se veía la cabeza de algunos desgraciados alumnos, una de las diversiones mejores que encontraron fue la de ejercitar su puntería. Allí abajo caían todas las cosas pensables e impensables: desde gomas de borrar, monedas (de peseta, claro, que hacían daño), tizas, aviones de papel, papeles sucios de la merienda, puntas de cigarrillo (a veces encendidas)... hasta los tan temidos escupitajos. La situación llegó a ser tan grave que la única salida viable fue pedir una reunión con todos los delegados y sub-delegados del Instituto. Se les planteó el problema claramente, diciéndoles que sólo ellos podían conseguir acabar con aquella pesadi-

lla. Era evidente que con vigilancia, con amenazas y castigos no se arreglaba nada, incluso podía empeorar la situación: al atractivo propio de la gamberrada se le sumaba el placer de saltarse a la torera una prohibición, castigo incluido. Los alumnos tenían más recursos que nosotros, en esa historia. El problema sólo se resolvería, por tanto, si *ellos* lo querían.

El resultado fue sorprendente. Suponemos que la influencia de los alumnos que tenían clase allí fue decisiva. Que se debió plantear la cuestión en las aulas. No hemos sabido nunca qué se dijo, cómo lo plantearon, pero la «clase de inglés» dejó de ser el vertedero del Instituto. Las gamberradas fueron muy esporádicas y siempre muy mal recibidas por los alumnos en general, que no las encontraban ni ingeniosas ni divertidas.

Lentamente, aquel agujero de escalera fue tomando una personalidad propia. Al principio no teníamos mesas; después llegaron unas individuales; finalmente, cuando llegaron las mesas de biblioteca grandes, los alumnos tuvieron la sensación de haber logrado un gran éxito. Ayudaron a descargarlas y organizaron su distribución: tenían *su* clase. Pintaron las paredes y el poco techo que había. Y nunca nadie se marchaba de clase sin dejar las sillas bien puestas. En el aula, dentro de su absoluta pobreza de medios, se respiraba orden. Era un lugar al cual se iba para trabajar, pero en una atmósfera de gran respeto y una considerable distensión. Y los alumnos sabían que ellos eran una pieza fundamental, desde la creación del aula hasta la construcción de los contenidos.

Cuando hemos cambiado de Instituto ya no ha habido forma de encontrar ni un espacio libre, ni siquiera ese agujero debajo de una escalera. Y ha sido entonces cuando nos hemos dado cuenta de la enorme influencia que aquel espacio ejercía sobre los alumnos. Su comportamiento es diferente, aunque sigamos explicando de la misma manera. En el «aula de inglés» se producía una identificación con aquel espacio, era sentido como propio y ayudaba a definir una modalidad diferente de hacer y estar en clase. Allí «tocaba» ser diferente porque el lugar era diferente y las cosas se hacían también de otra manera. En cambio, cuando es el profesor quien va al aula, esta identificación es mucho más difícil. Las mesas no pueden estar limpias porque no todos los profesores lo controlan ni lo valoran de la misma manera. El suelo no está nunca limpio porque no se sabe quién lo ensucia, ni todos protestan de la misma manera. No se pueden colgar papeles y utilizarlos como medio de comunicación porque quizás no todos los profesores lo aceptarían. La identificación de los alumnos con su profesor, con todo lo que quiere, lo que espera de ellos y con el método de trabajo que impulsa es mucho más difícil en un ambiente impersonal y tan opuesto al enfoque pedagógico que proponemos, como son las aulas de nuestros Institutos.

Con todo esto quisiéramos dejar claro que si bien la aparición de una situación PVI en el aula está fuertemente condicionada por el modelo

de interactividad que se adopta y por el tipo de interacción que se provoca, el espacio físico en el cual se imparten las clases puede favorecer o dificultar enormemente la aparición de esa situación PVI. No es que la imposibilite, pero sí la dificulta. Para mantenerla a pesar de todo es necesario tener los objetivos muy bien definidos y muy presentes durante todo el proceso para no dejarse llevar por la inercia, la presión que ejerce aquella geografía anticomunicativa. Nuestra tristeza y descontento es explicable: bastante difícil resulta cambiar nada en el interior de las aulas como para, además, tener que luchar contra un problema que, como hemos visto, tampoco sería tan difícil de resolver.

4. LOS PROCESOS INTERACTIVOS COMO MEDIO DE APRENDIZAJE

4.1. *La interacción profesor-alumno*

Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda tener éxito, el primer requisito es la aceptación del propio rol por parte de los diferentes miembros que interaccionan. Todos son igualmente necesarios, todos son igualmente imprescindibles.

Hemos analizado ya las modalidades interactivas posibles y hemos definido como la más adecuada la que viene representada por el profesor observador-interventor, ya que favorece la aparición de una actividad autoestructurante en el alumno.

Hemos visto, también, que el rol del profesor es el de enseñar y el rol del alumno el de aprender. Esto implica el reconocimiento del dominio que el profesor tiene de la materia y, por tanto, su autoridad en el momento de decidir qué y cuándo enseñar: el alumno resolverá el cómo aprender.

En los ejemplos que hemos presentado de procesos interactivos, el profesor, a base de sucesivas preguntas, consigue que los alumnos extrañen aquello que es cotidiano y, de este modo, pasen de un pensamiento por conceptos espontáneos, desestructurados, no reconocidos como tales conceptos, a un pensamiento más conceptual, organizado a base de conceptos científicos, reconocidos ya como tales. Será este reconocimiento, esta identificación de lo que antes eran sólo nociones de tales conceptos, lo que después permitirá su utilización en nuevas áreas del conocimiento.

El medio utilizado para conseguir esta estructuración es una situación interactiva, en un primer momento entre el profesor y el alumno. A primera vista, cuando se pasa revista a procesos interactivos de este tipo, da la sensación de un considerable desorden. El estilo que adopta el profesor, a base de preguntas sucesivas, puede dar una imagen de de-

sorganización, de improvisación. En realidad, si se quiere que este sistema de enseñar funcione y sea efectivo, por debajo de este aire de improvisación se esconde una estructuración de los contenidos muy elaborada. Es necesario haber identificado previamente cuál es el marco de los organizadores previos, cuáles serán las preguntas que mejor puedan dirigir el pensamiento de los alumnos en la dirección adecuada, cómo proceder para que el aprendizaje pueda resultar significativo... Muchas cuestiones que deben encontrar respuesta *antes* de entrar en el aula. Una vez el profesor tiene las ideas claras en este sentido, entonces podrá comenzar aquel turno de preguntas y respuestas, consiguiendo ese aire de improvisación que seguramente es parte del encanto de este enfoque.

El profesor, pues, debe tener muy claros los pasos mínimos, pero sólo los mínimos. Porque en cuanto ha comenzado el proceso, debido precisamente a esta fuerza interactiva, es difícil predecir cuáles serán las respuestas de los alumnos. Al principio estas previsiones suelen fallar, si bien con el tiempo, la práctica y el conocimiento progresivamente más preciso de cuál es la manera de pensar de los alumnos, de los tipos de razonamiento que suelen utilizar para responder a las preguntas, con el tiempo es más posible que las desviaciones sean mínimas. De todos modos, nunca se puede llevar un esquema excesivamente rígido, ya que será ante una respuesta concreta que se deberá ajustar la pregunta siguiente. A veces los alumnos se encallan en una pregunta que parecía de respuesta evidente; a veces, en cambio, sorprende la agudeza de alguna respuesta... Como ya decía Coll al definir el concepto de *interactividad*, desde el momento que se acepta este tipo de diálogo en igualdad de condiciones (más o menos) con los alumnos, lo imprevisto no debe nunca pillar por sorpresa. Pero quizás éste sea también el encanto para el profesor, que no se ve sometido a una rutina diaria, sino que cada vez que comienza un proceso de este estilo sabe cómo comienza, pero no puede saber a ciencia cierta cuál será la trayectoria que deberá seguir. Precisamente para poder admitir intervenciones que aparentemente desvien la situación o retarden el proceso es necesario tener muy claro el marco de los organizadores previos que se va a presentar. Es también, sin duda, un reto para el conocimiento, el ingenio y la rapidez de reflejos del profesor.

4.2. *La interacción alumno-alumno*

Una vez presentado el nuevo material según el proceso interactivo profesor-alumno que acabamos de describir, a base de preguntas que los alumnos deben responder, operando con los organizadores previos y los conceptos inclusores, el paso siguiente consiste en dar funcionalidad a

los nuevos conceptos estudiados, que inicialmente han encontrado su lugar dentro de la estructura cognitiva de los alumnos.

Para hacerlo, los alumnos trabajan en grupos y el tipo de ejercicio que suelen hacer consiste en encontrar una respuesta a la pregunta que habíamos formulado antes: «¿qué se puede hacer con este lenguaje?». Ya sean aspectos gramaticales o funciones, deberán intentar encontrar *una* respuesta a esta pregunta. Existen muchas respuestas posibles (con el lenguaje se pueden hacer muchas cosas) y, mientras la producción sea correcta, será aceptada: a ellos les corresponde decidir el *cómo*.

Si se trata de dar funcionalidad a unos puntos gramaticales, los alumnos deben encontrar frases en las cuales encaje, pero siempre situadas en un contexto. Esto es mucho más difícil que pensar en frases aisladas, descontextualizadas. Pongamos un ejemplo. Imaginemos que se ha explicado el uso de los artículos y ahora deben «descubrir» qué pueden hacer con los artículos, qué tipo de información pueden dar. Si se limitasen a hacer frases descontextualizadas, podrían escribir

«I like the bracelets»

pongamos por caso y, en principio, sería una frase correcta: el artículo determinado puede acompañar a un nombre contable plural. Lo que no podemos saber, de este modo, es si entienden realmente el mensaje que dan. Porque esta frase estará bien o mal según qué es lo que queramos decir (dos más dos no siempre darán cuatro...). Con el tipo de ejercicio que proponemos, precisamente el de *crear* este contexto e insertar en él la frase, los alumnos nos demuestran no sólo si saben la norma de cuándo se puede utilizar el artículo determinado (con contables o incontables, singulares o plurales), sino que nos demuestran si saben *diferenciar el mensaje* que transmiten en uno u otro caso.

Si la situación en la cual se enmarcase la frase que proponemos como ejemplo fuese:

«Una chica me acaba de enseñar tres pulseras y un anillo que le han regalado sus padres por su cumpleaños y me pregunta qué es lo que más me gusta. Mi respuesta es: «I like the bracelets»

entonces la frase estaría bien. Pero si el contexto fuese

«Estamos hablando de si nos gustan las joyas y cuáles, y yo le digo a mi amiga «I like the bracelets»

entonces la frase estaría mal: debería haber omitido el artículo, ya que

no se referiría a unas pulseras en concreto, sino al *tipo* de joya. Podría pensarse en alguna construcción ya muy elaborada, que indicaría un elevado índice de comprensión, como ahora:

«I don't like bracelets, but I like the bracelets over there».

Así, al plantear una situación, incluso con una sola frase, se puede llegar a demostrar el conocimiento de la estructura gramatical mucho mejor que no con un ejercicio de frases aisladas. Quizás pueda parecer que pasarse media hora para resolver *una* frase en *una* situación sea perder el tiempo pero, sinceramente, creemos que el esfuerzo de estructuración que supone un ejercicio de este estilo es infinitamente superior y más valioso que la simple aplicación de la regla de los contables e incontables.

Si el ejercicio se refiere a funciones, entonces los alumnos deben intentar montar unas situaciones en las cuales la utilización de aquellas funciones resulte socialmente aceptable. Por una lado, han de decidir si la situación encaja con el contenido de aquella función y, por otro, deben hacer las transformaciones gramaticales (persona, tiempo) adecuadas a la situación. Por ejemplo, hay dos funciones que tienen una estructura muy similar, si bien el significado es muy diferente. Con el fin de asegurarnos de que son capaces de diferenciarlas solemos hacerlos trabajar con las dos al mismo tiempo. Son la función de ofrecer algo a alguien («Would you like...?») y la de interesarse por los gustos de alguien («Do you like...?»). Siguiendo el modelo de explicación que se ha hecho en clase (la primera estará estrechamente en relación con la situación de enunciación, mientras que la segunda tiene una validez más general), deben formular la situación de manera que esta diferencia quede clara. Por ejemplo:

«Estamos en Groenlandia en el mes de febrero y un amigo de allí nos pregunta «Do you like swimming in the sea?». Le contestamos que sí, que nos gusta mucho. Entonces, va y nos dice «Would you like to swim in the sea?». Nos lo miramos, nos miramos entre nosotros: ¡está como una cabra! Pero no, sale, hace un agujero en el hielo... ¡y se mete dentro!».

Así, con una historia corta, podemos ver no sólo si el montaje está bien o mal, sino que, como que la historia es el resultado de todo un proceso de reflexión, identificar los puntos de bloqueo es mucho más fácil.

Para resolver este tipo de ejercicios los alumnos trabajan en grupo cooperativo. Esto quiere decir que, en principio, se eliminan los roles diferenciados: todos deben hacerlo todo, y las decisiones se toman en grupo como resultado de unos acuerdos. Esto implica, evidentemente,

que hay un proceso de debate y defensa de las propias propuestas y es durante esta defensa que reflexionan y objetivizan los conceptos.

Cuando aún no tienen un gran dominio del inglés, la propuesta es que hagan montajes como los ejemplos que hemos descrito: medio en catalán o castellano, medio en inglés. No importa demasiado, ya que lo que queremos ver es si entienden correctamente lo que se ha trabajado en clase y si son capaces de relacionar aquel lenguaje con las necesidades de comunicación y las situaciones en las cuales se manifiestan. Lentamente irán ampliando la cantidad de inglés en sus trabajos hasta llegar, al final del primer curso, a redactar historias de cuatro páginas ya totalmente en inglés.

Los acuerdos y las decisiones que van tomando durante el trabajo en grupo suelen pasar por los siguientes estadios:

1 — Revisar aquellos puntos que deben utilizar (funciones o aspectos gramaticales);

2 — Encontrar una situación práctica en la cual encajen y decidir el tema que tratarán;

3 — Comenzar a desarrollar la situación elegida: pensar diálogos, incluir observaciones para perfilar la situación...;

4 — Decidir *cómo* decirlo en inglés;

5 — Decidir, en caso de duda, cómo escribirlo.

De estos cinco puntos, del primero hasta el tercero la discusión se produce básicamente en castellano / catalán. A menudo, sin embargo, se producen mezclas: si bien la discusión general es en la primera lengua, se intercalan frases en inglés, como en los ejemplos presentados, para demostrar la validez y la posibilidad de una propuesta concreta:

«Y entonces llama a la puerta, entra y dice «Can you help me?»»

Los puntos cuatro y cinco se centran ya en el inglés. Los alumnos hacen propuestas concretas de cómo decirlo y se discute antes de optar por una. Las discusiones provienen de fuentes múltiples: desde una canción que recuerdan, hasta el libro, pasando por otros ejercicios hechos antes en clase... todo aquello que recuerdan y les suena en aquel contexto.

Todos deben escribir el ejercicio en su libreta, de manera que al final hay seis ejemplares de un mismo ejercicio. Esto es lo que más pereza les da: en general prefieren tomar las decisiones en grupo —charlar ya les va bien— pero que uno fuese escribiendo y, luego, una vez terminada la tarea, copiarlo. El problema es que si se permite que copien aquello que un compañero ha escrito, aunque el contenido lo hayan decidido entre todos, nunca se plantean los problemas ortográficos propios, sino que se limitan a copiar, de una manera mecánica. En cambio, si deben deci-

dir cómo escribir una determinada palabra, entonces es cuando surgen las dudas y, al resolverlas, es cuando pueden superar de manera eficaz y útil aquel problema.

Al comienzo no entienden estas justificaciones, se las saltan, copian-do aquello que el otro ha escrito. A veces vale más dejarlos y, tras la primera prueba escrita, el resultado les hace plantearse si no vale la pena intentar aquella otra manera de trabajar, a ver si entonces consiguen estructurar mejor los problemas ortográficos. *Imponer* sirve de poco; es necesario que se *convenzan*.

A lo largo del trabajo en grupo, cada vez que no llegan a un acuerdo detienen el trabajo y piden la intervención del profesor. Se vuelve a producir una interacción profesor-alumno y de nuevo aparece un estilo socrático, a base de preguntas y respuestas con el objetivo de saber cuál es el problema que ha originado la petición de intervención y entender el estado de la discusión.

Finalmente, cuando el ejercicio se da por acabado se lo deben corregir mutuamente. Por regla general tampoco esto les hace excesiva gracia (consideran que «ya está bien») y, de nuevo, sólo reaccionan cuando ven la necesidad de cambiar de procedimiento. Porque, una vez terminado el ejercicio, el profesor pasa por los diferentes grupos y recoge *un* ejercicio, el que *él* quiere. Se lo lleva, lo corrige y lo puntúa. En principio, aquella nota es válida para todo el grupo. Evidentemente, si no se ha producido esta corrección previa por parte de los miembros del grupo, no todos los ejercicios están igualmente bien, sino que hay unos con más faltas de ortografía que otros. Si el profesor ha cogido uno de los ejercicios peor escritos, los demás miembros del grupo protestan con fiera. La puntuación de este tipo de ejercicios es muy dura porque son seis para hacerlo y pueden consultar todo el material que quieran, incluso recurrir al profesor.

De nuevo, sólo cuando aceptan su parte de responsabilidad en el problema (¿por qué no habían corregido antes el ejercicio, como se les había dicho?), éste puede estar en una vía de solución: a partir de los primeros fracasos se darán cuenta de que si corrigen los ejercicios habrá menos errores, sea cual sea la hoja que se lleve el profesor. Y, por regla general, corregirán con más atención los ejercicios de aquellos compañeros que suelen equivocarse más, «por si las moscas...». El número de faltas se reduce considerablemente y esto hace que se levante la moral del grupo: si trabajan bien, los resultados son mejores. Esta verdad ya la sabían antes, pero ahora saben cómo pueden trabajar «bien».

Si tenemos en cuenta que hacen uno de estos ejercicios casi cada día (el profesor puede corregir perfectamente siete ejercicios cada día, pero no podría hacerlo con 40), los alumnos pueden llevar un buen control de cómo les van las cosas, de hasta qué extremo la manera como trabajan

les resulta provechosa y rentable. Es un control a nivel de grupo, pero también a nivel individual: ¿les tienen que corregir muchas faltas, en su ejercicio?, ¿qué diferencia hay entre el resultado del ejercicio que se ha llevado el profesor y el propio, en el caso de que la corrección del grupo no funcione demasiado bien?

Durante esta fase del proceso de aprendizaje conviene no olvidar que se pretende conseguir una interacción alumno-alumno. Esto implica que el profesor debe aprender a no intervenir: su *actividad* debe ser la *no-intervención*, por mal e incongruente que pueda sonar. A menudo esto provoca una especie de «mala conciencia»: la clase desborda actividad y el profesor está en un rincón, sin hacer nada. Pero, como más adelante justificaremos, la interacción alumno-alumno tiene una gran importancia como factor que favorece el aprendizaje. Y, conviene no olvidarlo, el rol del profesor es el de *observador-interventor*. Observar mientras trabajan e intervenir *sólo* cuando lo solicitan y no pueden resolver el problema por sí mismos.

5. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO

Hemos visto con anterioridad que Piaget describe el proceso de aprendizaje como un proceso en el cual se produce una constante modificación de los sujetos. Bleguer (1980) describe cómo conseguir esta modificación en unos términos muy llanos:

«...hay que “extrañar” lo cotidiano y común, lo ya conocido. Es decir, mostrarlo en aspectos distintos de los estereotipados; de esta manera, incluso lo cotidiano y lo común se convierten en objeto de indagación y aprendizaje, porque lo conocido está presente inclusive en los fenómenos corrientes (...) *aprender es, en realidad, no otra cosa que aprender a indagar*». (Bleguer, 1980, pág. 74).

Por esta razón, cuando en la clase comenzamos por operar con los organizadores previos que, como decíamos, debido a la naturaleza de la materia que enseñamos, a menudo los sacamos de la experiencia común, lo que hacemos es precisamente esto: objetivar un conocimiento que los alumnos ya tenían, pero que tenían desestructurado. Y la verdad es que, a menudo, ante una argumentación que, una vez conocida, parece de una lógica aplastante, la reacción de los alumnos es decir: «¡ojstras!, es verdad! ¡no había caído, en esto!».

Si en la base del aprendizaje está el cuestionarse lo que de entrada parece evidente, está claro que cuantos más puntos de vista se intenten

coordinar, más amplia y rica será la visión del fenómeno que se toma en consideración: cuantos más puntos de vista diferentes se tengan que valorar antes de tomar una decisión, tantos más procesos de acomodación de las propias estructuras se habrán tenido que hacer. O, en otras palabras, cuantos más procesos interactivos aparezcan, tantas más posibilidades de un aprendizaje rico habrá. A fin de cuentas, una única idea, por muy genial que sea, sólo podrá demostrar que lo es cuando sea capaz de responder con eficacia a muchas otras observaciones diferentes. Si se acepta este planteamiento, el trabajo individual se demuestra claramente incompleto. Un sujeto que trabaje solo seguirá una línea de pensamiento única. Puede predecir o suponer otras líneas de pensamiento posibles, pero no estarán demasiado alejadas de la propia estructura. Serán líneas de pensamiento ya asimiladas previamente. Nadie «inventa» aquello que no ha pensado.

La ventaja del trabajo en grupo es, precisamente, el hecho de proporcionar una situación de trabajo ideal para ser fuente de desequilibrios y obligar a reestructuraciones. Si se consigue una participación de todos los miembros del grupo (de la composición del grupo hablaremos a continuación), en el proceso de interacción alumno-alumno surgirán constantemente puntos de vista diferentes que será necesario asimilar para poder seguir trabajando. La situación de trabajo en grupo podría describirse como un «bombardeo» constante de elementos desestabilizadores que obligan a constantes movimientos de acomodación y reestructuración. Es un método de trabajo muy rápido, ya que esta constante necesidad de reestructuración está presente en todo momento.

Duckworth (1981) cree que

«... cuando son varios los observadores que realizan el análisis es más probable que “se les ocurra pensar en” la situación de varias formas distintas y que se vean obligados a confrontar sus diversas ideas para comprobar cuál es la más adecuada» (Duckworth, 1981, pág. 171).

La riqueza de situaciones contrastivas debidas a esta situación de trabajo harán que la estructura cognitiva resultante sea más amplia y más sólida: cuantos más elementos desestabilizadores se hayan integrado, tanto más sólida y amplia será la nueva estructura. Amplia por la cantidad de elementos que ha integrado; sólida porque será más difícil la aparición de elementos que la pongan en peligro. Y, por encima de todo, el alumno irá tomando un cierto hábito de razonamiento para llegar a concluir satisfactoriamente estos procesos de reestructuración.

Hay un aspecto en el trabajo en grupo que a menudo se esgrime como negativo: el desorden que se provoca en la clase y el riesgo de conver-

saciones que desvían excesivamente al grupo del trabajo que deben hacer. Es evidente que este riesgo existe, es real y a menudo se confirma. Lo que ocurre es que los alumnos se dan cuenta rápidamente de que pierden el tiempo. Hay un trabajo por hacer, que no adelanta. Suelen reaccionar rápidamente, porque siempre hay un compañero que da un toque de aviso: «bueno, va, sigamos...»

Desviaciones se producen siempre: el alumno que está adormilado, que piensa en otras cosas... la diferencia aquí es que, debido a su papel activo en el proceso, son más capaces de identificar el momento en el que ha empezado a producirse la dispersión. Y, debido a la presencia de los otros compañeros, la regulación se la harán entre ellos. De poco sirven los gritos, las broncas o las amenazas del profesor: son ellos quienes aprenden y quienes deben querer trabajar, ya que si lo hacen de manera rutinaria les sirve de muy poco. Por esta razón, si bien es cierto que se pueden producir desviaciones, también es cierto que hay más posibilidades no sólo de que se vuelva al trabajo, sino de que el proceso de autoestructuración no se pierda. A menudo, cuando se ven «descubiertos» por el profesor, reaccionan con un «perdona, ¿eh?» pero es que estamos muy cansados. Llevamos muchas horas de clase. Ahora nos ponemos a trabajar, ¿eh?». Quizás esta flexibilidad, el reconocimiento de que el profesor acepta correr este riesgo de que pierdan el tiempo, a la larga, produce unos efectos más positivos: por un lado hace que los alumnos se responsabilicen más del propio trabajo; por otro, dignifica la situación de enseñanza-aprendizaje al aceptar que cada cual tiene un papel a desarrollar y que no son necesarios los gritos ni las amenazas. Presuponer que los alumnos van a responder de la forma correcta suele dar mejores resultados que presuponer que no quieren trabajar.

6. MODELOS DE INTERACCIÓN EN EL GRUPO: GRUPOS TUTORIALES Y GRUPOS COOPERATIVOS

Dentro del régimen de trabajo en grupo hay más de un modelo de interacción: los grupos que operan en régimen *tutorial* y los que lo hacen en régimen *cooperativo*.

Se instala un modelo de interacción tutorial cuando hay una división de roles: mientras un alumno hace de «profesor» (enseña) el otro hace de «alumno» (aprende). Y un grupo presenta un modelo de interacción cooperativa cuando de manera expresa se niega esta división de roles y «todos lo hacen todo»: están en régimen de igualdad.

Los grupos de trabajo tutoriales han sido los más estudiados, en un intento de ver el efecto que producían en el aprendizaje, ya que se considera que los alumnos tienen un vocabulario y una forma de razonar más

semejante entre sí que no con el profesor. Forman y Cazden señalan, de todos modos, que la mayor parte de los estudios realizados en los EE.UU. centran el interés del tema en la incidencia de la relación tutorial, en la socialización y el desarrollo de la personalidad de los niños más que no en el posible valor como método de aprendizaje. Creemos que limitar la importancia del trabajo en grupo a herramienta de socialización es empobrecerlo en gran manera. Porque la socialización también se puede llevar a cabo en el campo de deportes, en la calle, en el patio... siempre que se plantee como una dicotomía en el aprendizaje. ahora toca trabajar y después haremos una sesión de socialización. En nuestro planteamiento, como hemos dicho antes, rompemos esta dicotomía y pasamos a plantear una manera de trabajar que presupone, como condición indispensable para su éxito, conseguir un determinado grado de tolerancia, de socialización.

A menudo se reserva el trabajo en grupo no sólo como método de socialización, sino también de análisis de textos, de corrección de redacciones, etc. Esto da lugar a una situación a veces de bastante dudosa eficacia y acierto, como es el caso de la expuesta como ejemplo por R. Béard (1974) en la cual propone comentar el trabajo escrito de un alumno. Propone hacer copias y repartirlas entre los compañeros, con la siguiente recomendación:

«El ensayo elegido para discusión no debe ser de una categoría tan excepcional como para desalentar al grupo, pudiendo muy bien seleccionarse para testimoniar un punto de vista poco corriente o también como ejemplo de errores que los estudiantes suelen cometer» (Béard, 1974, pág. 142).

De entrada, creemos que considerar esta situación como muestra de trabajo en grupo no es demasiado correcto, ya que el trabajo que se comentará corresponde a *un* solo alumno. Además, se corre el riesgo, en el funcionamiento poco preciso descrito por Béard, de que el peso del comentario o bien recaiga en el profesor, o bien sea muy dirigido. Como mínimo, la autonomía de los alumnos en el trabajo no queda nada clara. De hecho no explica el procedimiento de trabajo seguido. Y, por otro lado, probablemente al alumno al cual le toque ver su trabajo repartido y comentado la situación no le haga precisamente demasiada gracia. Suponemos que los alumnos con los cuales realiza esta experiencia son ya adultos. En caso contrario, la sensación de inseguridad y ridículo que probablemente debería soportar el alumno en cuestión le produciría más angustia que utilidad.

W. E. Hill (1975) también trata del trabajo en grupo y hace una extensa definición del mapa cognoscitivo, pero aplica este método de tra-

bajo exclusivamente a comentarios de texto. Por su lado, H. A. Thelen (1976) tampoco deja claro a qué tipo de contenido aplica el trabajo en grupo. Cuando explica qué hace en estas sesiones de trabajo en grupo siempre produce la sensación de que las utiliza en casos de discusión, de debate. Y tampoco deja claro si se trata del «grupo clase» (ni con qué número de alumnos) o de un «subgrupo». Tampoco define las características de la situación en la cual se lleva a cabo el trabajo en grupo. En conjunto, toda la información que proporcionan estos autores es incompleta y da la sensación de trabajos aún incipientes, poco elaborados y, por tanto, poco definidos.

Por regla general, en aquellos casos en los cuales las investigaciones que se llevan cabo tratan del funcionamiento del trabajo en grupo y de su incidencia en el aprendizaje se trabaja con grupos pequeños, de dos o tres miembros. Forman y Cazden, los autores que más y mejor han tratado este tema, definen así los dos modelos de interacción posible en el trabajo en grupo:

«At one extreme, one child knows more than the others and is expected to act as peer tutor (...) In the contrasting case, knowledge is equal, or at least not intentionally unequal and the give-and-take of equal status collaboration is expected» (Forman y Cazden, 1985, pág. 3).

Si presentamos las posibilidades de composición del grupo, del modelo de interactividad que se puede instalar, en un extremo situaríamos el grupo claramente heterogéneo a nivel de conocimientos, y en el otro aquél que funcionaría en régimen de cooperación total. En el primer caso, los autores citados sitúan el valor del aprendizaje en el papel que juega el maestro como *modelo*:

«... the intellectual value of peer interactions in a classroom will be enhanced when the teacher consistently models a kind of interaction that the children can learn to speak to each other.» (Forman y Cazden, 1985, pág. 3).

El alumno que adpote el rol de profesor *imitará* el modelo que el profesor ha presentado haciendo el mismo tipo de preguntas, y el alumno que haga de «alumno» las deberá responder. En principio no se puede negar el valor de este tipo de grupo de trabajo, pero quisiéramos hacer algunas observaciones que nos han venido impuestas por nuestra práctica en clase.

A menudo nos hemos encontrado con que cuando se crea una situación de trabajo en grupo tutorial el factor «personalidad» de los miem-

bros del grupo interviene con mucha fuerza, determinando un cierto tipo de interacción, sobre todo a la edad de nuestros alumnos. En la experiencia que presentamos aquí hemos trabajado básicamente con alumnos de primero de BUP y al hacer nuestras observaciones nos referimos expresamente a los alumnos de esta edad.

Cuando hacen primero de BUP los alumnos tienen 14 años, de modo que suelen ser todavía bastante inseguros. Y una de las maneras que tienen de aparentar aquella seguridad y aquel aplomo de los que carecen es la de reírse del vecino, ser «más» que el otro. Está claro que ante el menor toque de atención por parte del profesor por intervenciones de este cariz se encogen enseguida: su seguridad es pura fachada. Pero el problema grave aparece cuando, puestos en situación de trabajo en grupo, el control que en este sentido ejercía el profesor desaparece. Son autónomos en su trabajo y, por tanto, responsables no sólo de lo que hacen, sino también de cómo lo hacen, del tipo de interacción que aceptan en el grupo de trabajo. En cada uno se instala una dinámica propia, aquella que marquen los miembros del grupo... o que toleren.

En una situación de trabajo en grupo tutorial, las características de la situación favorecen muchísimo la aparición de estos comportamientos despóticos, ya no controlados por la presencia del profesor: a fin de cuentas, el modelo de interactividad que se acepta *reconoce explícitamente* la superioridad de alguno de sus miembros. Y el alumno o los alumnos que hacen de «alumno» pueden sufrir las consecuencias. Es evidente que la aparición o no de esta actitud despótica estará en gran parte en función de la personalidad del alumno en cuestión: si es paciente, afable, comprensivo... es decir, si es suficientemente *maduro*, aceptará la situación con naturalidad y ayudará a los compañeros.

Pero, incluso en el mejor de los casos, deberíamos cuestionarnos qué debe sentir el alumno que, debido a su nivel de estructuración (traducido a su lenguaje, el alumno *malo*) nunca puede adoptar el rol de profesor. No acabamos de ver claro si las ventajas que le pueden suponer una relación tutorial con un compañero pesan más que la sensación de inferioridad que se le irá creando al ver que es el que menos sabe del grupo, que siempre se le subordina a la actividad y la influencia de otro compañero y que si obtiene algún buen resultado ya no sabe si es por sí mismo o por la ayuda recibida. Porque hay el riesgo de que el «tutor» le recuerde que sin su ayuda no lo hubiese logrado... Pensar que se le puede «dorar la píldora» adjudicándole tareas organizativas como repartir papel, recoger las libretas, etc, es pensar que los alumnos son tontos y no se dan cuenta de la realidad. Por todo ello, si bien es posible que los grupos en los cuales se instala una interacción en régimen tutorial puedan ayudar en el aprendizaje de los miembros más flojos, el riesgo que esto comporta de crear situaciones altamente angustiosas nos hace inclinarse

balanza en el sentido de buscar otra alternativa. Reclamamos una vez más el papel del profesor como *educador*, no como simple transmisor de conocimientos, y el riesgo que se corre en una situación tutorial, que precisamente los alumnos más flojos sufran las consecuencias, nos aconseja buscar otras soluciones. Un alumno que viva angustiado se bloqueará y difícilmente podrá comenzar a concentrarse en el estudio y aprender no sólo los contenidos sino, lo que es tanto o más importante, *aprender a aprender*.

Cuando los alumnos son más mayores, por ejemplo en tercero de BUP, las condiciones pueden ser diferentes. En principio son ya más maduros y más estables (tienen 16-17 años) y pueden llegar a superar esa tendencia al despotismo mediante una verdadera relación de amistad. En estos casos el problema de la relación tutorial no lo plantea el alumno que adopta el rol de profesor, sino el otro, el tutorado. Precisamente porque existe esta relación de amistad, la conversación es más atractiva... sobre todo porque hay la posibilidad de recuperar el tiempo perdido haciendo el ejercicio el «profesor» y copiándolo el otro.

La relación de amistad hace que uno pretenda resolverle la papeleta al otro, lo cual implica, sin quererlo, retrasarle el problema hasta el día del examen. Y por mucho que quiera ayudar el compañero, si al tutorado no le apetece, difícilmente sabrá cómo imponerse. Hacerlo implicaría correr el riesgo de romper la relación de amistad que los une y a esta edad el valor de la amistad es insustituible.

En resumen, debido a las condiciones que tienen que darse para que el trabajo en grupo en régimen tutorial tenga éxito, creemos que *si bien es positivo cuando los alumnos lo reclaman de una manera natural, no lo es cuando se les quiere imponer*. Los riesgos de provocar problemas personales es demasiado elevado y las consecuencias pueden resultar demasiado dolorosas, como para hacer aconsejable su adopción. Una vez más, cualquier tipo de medida, también el régimen de trabajo que adopte el grupo, sólo funcionará si los alumnos lo aceptan. Partir de esta premisa implica aceptar la autonomía de los alumnos en el proceso del propio aprendizaje y, por tanto, no tiene demasiado sentido *imponer nada*: sólo aprenderán, sólo funcionarán correctamente, si sienten la necesidad de hacerlo.

Como alternativa al trabajo en régimen tutorial anunciábamos el trabajo en régimen cooperativo y decíamos que implica el no reconocimiento y la no existencia de roles en el grupo.

Forman y Cazden son unos de los autores que más se han ocupado de este tema y reconocen el estado actual de los estudios en este campo:

«In comparison with peer tutoring, even less is understood about the intellectual value of peer collaboration. This may be partly

due to the fact that collaboration requires a work environment that is even further from traditional classroom organization» (Forman y Cazden, 1985, pág. 12).

Los dos autores plantean el problema en los términos correctos: por un lado el no reconocimiento, o la no comprensión del valor que la interacción entre alumnos puede tener en el proceso de aprendizaje, y por otro la necesidad de adecuar el espacio físico a este nuevo modo de funcionamiento.

Los autores definen el proceso de colaboración y los resultados que se derivan mediante las siguientes palabras:

«Collaboration requires a mutual task in which the partners work together to produce something that neither could have produced alone» (Forman y Cazden, 1985, pág. 12).

Con estas palabras reconocen que los resultados obtenidos en un proceso de colaboración es *superior* al que habrían obtenido de haber trabajado en régimen individual. Lo que no acaban de definir con precisión, en cambio, es este concepto de «colaboración»

«...where neither partner can be seen as objectively «more capable» but where the partners may assume separate but complementary social roles. One child may perform an observing, guiding and correcting role while the other performs the task procedure» (Forman y Cazden, 1985, pág. 32).

Esta definición parece no abolir la existencia de roles estables, sino que los transforma en variables. Se nos plantean las preguntas de si son intercambiables o bien si a un alumno le toca siempre realizar las tareas más rutinarias, mientras que el otro realiza las más «intelectuales». De nuevo se nos plantea el problema de la no posibilidad de control por parte del profesor y si bien en principio los grupos que trabajan en régimen de colaboración no *presuponen* la existencia de roles, en la práctica puede ser sí que se nos presenten.

Todo esto nos hace modificar la alternativa al trabajo en régimen tutorial y definir el *grupo cooperativo*. Cambiamos el término «colaboración» para no heredar la carga semántica del uso que hacen Forman y Cazden. Definimos el grupo de trabajo en régimen cooperativo como *aquel grupo formado por unos miembros que presentan un nivel de estructuración aparente homogéneo y en el cual se presupone de manera explícita la no existencia de roles diferenciados*. En pocas palabras se podría definir el funcionamiento de este tipo de grupos diciendo que «todos lo hacen todo».

Esto supone que en un trabajo en grupo de inglés, si el trabajo tiene como finalidad la producción de un texto, al final del proceso habrá tantos ejemplares del texto como miembros integren el grupo; todos los ejercicios deberán ser iguales, fruto de unos acuerdos que se habrán tomado a lo largo de la realización del trabajo.

En otro momento hemos advertido que, en nuestro caso, la teoría no ha precedido a la práctica, no hemos pensado una práctica para adecuarla a una teoría elegida de antemano, sino que la teoría nos ha permitido explicar una práctica que nos daba buenos resultados. Decimos esto para justificar nuestro convencimiento de la necesidad de que los miembros del grupo sean homogéneos en cuanto a conocimientos, conscientes de que quizás colisione con las convicciones de muchos psicólogos: por regla general, se considera que se debe buscar la heterogeneidad de los conocimientos en el grupo de trabajo con el fin de favorecer el aprendizaje. Contrariamente a estas teorías, estamos convencidos de que *es necesario buscar la homogeneidad* en la composición de los grupos cooperativos. Evidentemente, se tratará siempre de una homogeneidad *aparente* ya que la homogeneidad absoluta presupondría haber tenido unas mismas experiencias, tanto sociales como extraescolares, puesto que son ambas las que acaban por configurar el nivel de estructuración de los alumnos.

Si el motor del aprendizaje, el factor que lo desencadena, es la aparición de desequilibrios cognitivos, que obliga a un proceso de reestructuración con el fin de que se pueda asimilar el nuevo elemento, esta *heterogeneidad en la homogeneidad* es suficiente como para garantizar la presencia de estos factores desequilibrantes. Es más, si a esta «heterogeneidad dentro de la homogeneidad» se le añade la heterogeneidad directamente observable, además de los riesgos que supone la edad y la manera de ser de los miembros que integran el grupo, se suma el riesgo de crear un desnivel cognitivo excesivo, que frenaría el aprendizaje y haría imposible la cooperación entre los miembros del grupo.

Somos conscientes de que, de manera natural, siempre hay una tendencia a la aparición de la figura del líder dentro del grupo. Esta aparición no siempre se puede evitar, pero una cosa es que aparezca a pesar de todo y la otra, muy diferente, de que haya un *reconocimiento explícito* de su existencia, sobre todo por parte del profesor. Si en un momento determinado se presenta esta figura de líder en un grupo, y debido a sus características personales no sólo no interfiere con el desarrollo del aprendizaje, sino que resulta positivo, entonces se lo puede ignorar y tolerar; pero si aparece y es contraproducente, los propios alumnos se atreverán a rechazarlo porque no se espera que lo tengan que tolerar: «aquí no puede haber nadie que mande», es la defensa del resto de los miembros del grupo.

Pretender tener una máxima homogeneidad dentro de los grupos supone forzosamente aceptar una amplia movilidad entre los grupos. Al comienzo, los alumnos se sientan con sus amigos, convencidos de que con ellos podrán trabajar muy bien. Ante los primeros problemas comienzan a aceptar la homogeneidad como medio para superar los propios fracasos y a partir de aquel momento ellos mismos, se encargan de buscar un grupo en el cual puedan trabajar, a menudo pasando por encima de la relación de amistad. Buscan la rentabilidad del propio esfuerzo y una situación de trabajo que les dignifique; intentan que la composición del grupo en el cual trabajan incida favorablemente en el proceso de su aprendizaje; intentan, en todo momento, estar en aquel grupo que mejor encaje con sus condiciones y sus necesidades. El grupo de trabajo se transforma en una herramienta para mejorar el propio rendimiento y en ningún momento es considerado como una estructura definitivamente cerrada.

Con esta alternativa de trabajo en grupo en régimen cooperativo, definido como un grupo compuesto por miembros que presentan una máxima homogeneidad aparente, la importancia del aprendizaje recae claramente sobre los alumnos: ellos deciden con quién trabajan y tienen siempre la puerta abierta para cambiar de grupo si en un momento determinado el trabajo allí no es posible. Todos deberán mostrar unas actitudes tolerantes para no verse rechazados una y otra vez y llevarán el control del grado de rendimiento del propio esfuerzo.

6.1. *El aprendizaje en los grupos cooperativos homogéneos*

En nuestra alternativa a los grupos que trabajan en régimen tutorial hemos definido los *grupos cooperativos homogéneos*. O, en otras palabras, aquellos grupos en los cuales no se define la existencia de roles y en los cuales sus miembros presentan una aparente homogeneidad cognitiva.

Un grupo homogéneo no es nunca totalmente homogéneo, ya que esto presupondría haber tenido las mismas experiencias sociales y escolares. Pensemos que todos los conceptos espontáneos son fruto de esta experiencia social y los conceptos científicos lo son de la experiencia escolar. Por tanto, un grupo cooperativo homogéneo implica la «diversidad dentro de la igualdad».

Esta homogeneidad aparente es la garantía de que no se producirá un desnivel cognitivo excesivo entre sus miembros ya que todos disponen más o menos de unos organizadores previos y de unos conceptos inclusores similares. Hay muchas más posibilidades de que las intervenciones de los alumnos durante el trabajo no provoquen bloqueos que si ya de entrada se parte de un desnivel cognitivo directamente observable.

Aparte de los problemas de inhibiciones que plantea el trabajo en un

grupo querida o reconocidamente heterogéneo (¿a quién le gusta la sensación de que ha dicho «una tontería», que ha hecho «el ridículo» delante de los compañeros?), el trabajo en grupo cooperativo homogéneo procura más posibilidades de aprovechamiento debido a que es más difícil que se presenten desniveles cognitivos excesivos.

El problema que a menudo nos han planteado ha sido si esta homogeneidad permite que se presenten suficientes desequilibrios y si los alumnos con un nivel de estructuración inferior son capaces de arreglárselas por sí mismos. Porque, si todos saben igual de poco, ¿de dónde vendrá la ayuda? ¿De dónde recibirán aquel soporte del que habla Vygotsky y que es el que permite ir «un poco más allá», provocando las reestructuraciones cognitivas? Al comienzo, estas observaciones nos originaron fuertes desequilibrios y nos obligaron a realizar un importante movimiento de acomodación, de manera que pudiésemos justificar teóricamente aquello que sabíamos por experiencia que era posible.

Hemos hablado con anterioridad del concepto de *zona de desarrollo próximo*, definiéndola como aquella «tierra de nadie» entre dos estadios estructurales consecutivos. Los miembros de un grupo han superado el estadio A, pero aún no han alcanzado el estadio B. Sin embargo, unos estarán más cerca que los otros de ese estadio B. Los desniveles cognitivos aparecerán situados probablemente en esa zona de desarrollo próximo de manera que sí pueden provocarse desequilibrios en las secuencias interactivas alumno-alumno. Pero la distancia cognitiva que separe a los diferentes alumnos no será nunca excesiva. Los desequilibrios pueden ser superados y aparecerán tanto en los grupos con un nivel de conocimiento inicial muy elevado como en los verdaderamente principiantes. Mientras se garantice que el desnivel no sea excesivo, se producirá aprendizaje.

Cuando los alumnos deben hacer un ejercicio jamás ponemos una tarea que no caiga dentro de sus posibilidades objetivas. Ya hemos dicho antes que el conocimiento sólo se puede construir sobre una base y, por tanto, no se puede pretender que los alumnos realicen tareas que estén claramente por encima de sus posibilidades. Nos han de demostrar que aquello que han aprendido a nivel teórico lo saben utilizar en la práctica, que saben «qué se puede hacer con ese lenguaje / con aquella estructura». Por tanto, si aquello que deberán hacer funcionar ya ha sido explicado en la clase, incluso los grupos más flojos deberán saber cómo abordar el problema. Y, si no lo saben, pueden preguntar al profesor, que mediante preguntas intentará reconducir su línea de pensamiento.

Evidentemente, el resultado final sí que puede presentar considerables diferencias, en función del nivel de estructuración inicial de los alumnos: quienes partían de «más» estarán obligados a unos resultados más elaborados, y quienes partían de «menos» seguramente elaborarán tex-

ros menos complicados. Pero, con todo, a menudo hay sorpresas y el entusiasmo de los principiantes pueden producir mejores efectos que la «suficiencia» de algunos grupos.

Al hacer un trabajo deben responder a la pregunta de «¿qué se puede hacer con este lenguaje?» centrándose en el *dónde* y en el *cómo*. Los grupos más flojos tienen más problemas en el *cómo* y, por tanto, a menudo llegan antes a acuerdos respecto al *dónde*; por el contrario, los alumnos que no tienen dificultades en el *cómo* podrán elaborar el *dónde* con más detenimiento. Lo importante, sin embargo, es que cada grupo puede adecuar su ritmo de trabajo a su nivel de conocimientos. No importa demasiado si un trabajo es más corto que otro: importa la corrección y la correcta asimilación de los contenidos, que lo que se ha hecho en clase se haya entendido correctamente y que se haya incorporado a la propia estructura cognitiva.

En todo nuestro planteamiento insistimos en favorecer a aquellos alumnos que parten de una situación más desfavorable, pero procurando dar la oportunidad a quienes saben más para que puedan encontrar también su ritmo de trabajo. No debemos olvidar que toda esta reestructuración de nuestra práctica como profesora vino determinada por nuestra sensación de ineficacia y fracaso ante unos alumnos que presentaban claros problemas de aprendizaje. Los libros están destinados a los buenos alumnos, con una estructura cognitiva capaz de asimilarla porque disponen de los conocimientos previos necesarios. Los alumnos flojos no encuentran excesiva ayuda en los libros y, por tanto, corresponde al profesor ofrecérsela, intentando que vayan siendo autosuficientes en su aprendizaje. Encontrar una estrategia de aprendizaje que funcione para todos es difícil siempre y a todos los niveles, pero resulta sin duda más difícil a aquellos alumnos que tienen un bagaje de conocimientos —y a menudo de hábitos— pobre. Lograr el equilibrio entre estos dos extremos es difícil, pero no imposible. Creemos que nuestra propuesta de trabajar en grupos cooperativos homogéneos como método de trabajo habitual en clase, no «de vez en cuando», permite esta adecuación a los esquemas de conocimiento individual, ya que favorece la aparición de ritmos de trabajo propios, estructurando los nuevos conocimientos no a partir de aquello que «deberían saber», sino de aquello (poco o mucho) que *saben*. La aparente velocidad del aprendizaje se sacrifica, por tanto, en favor de la autoestructuración del conocimiento por parte de los alumnos.

7. EL PROBLEMA DE LA EVALUACIÓN

Con un enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje que pone el acento en los procesos interactivos, ya sean del modelo profesor-alumno

o alumno-alumno, era necesario encontrar una manera de evaluar que, primero, evaluase aquello que se había enseñado y, segundo, no desmontase el planteamiento interactivo.

Si todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se había centrado en dar respuesta a la pregunta «¿qué se puede hacer con este lenguaje?», los alumnos nos tenían que demostrar qué eran capaces de hacer con aquel lenguaje. Si en nuestro planteamiento habíamos procurado dar la máxima autonomía a los alumnos en sus trabajos, en el momento de la evaluación nos parecía impropio preparar una prueba que fuese totalmente dirigida. Y, finalmente, si habíamos aceptado como fundamental el fenómeno de la interacción como situación que favorecía la autoestructuración de los alumnos, ahora no podíamos negar este principio absolutamente, forzándolos a un trabajo en solitario. Además, éramos conscientes de que la preparación de los exámenes es siempre un poco «la última oportunidad» que tienen los alumnos para mejorar su nivel de estructuración de los contenidos.

Todas estas consideraciones, después de muchos intentos que no siempre salieron bien, pero que nos ayudaron a perfilar nuestra propuesta, acabaron en una formulación que se aleja bastante de las prácticas usuales.

En primer lugar, era evidente que teníamos que seguir siendo fieles a nuestro planteamiento básico y que los alumnos no debían limitarse a demostrar que sabían resolver unas situaciones planteadas por nosotros, sino que nos tenían que demostrar *qué eran capaces de hacer con aquel lenguaje*. Es decir, pedíamos no la verificación de algunos mínimos, sino que pretendíamos el conocimiento de unos máximos.

La primera cosa que teníamos que hacer, por tanto, era recopilar todo el material visto en clase hasta aquel momento, y que sería el que deberían saber utilizar para construir unas situaciones inventadas por ellos. Este proceso de «vaciado» del libro y de los apuntes lo hacían en grupo y consistía en ir revisando lección por lección, hoja por hoja de los apuntes, ordenando el material por *funciones*. Así, por ejemplo, bajo la función de «saludos» tenían que reunir todas las formas diferentes que conocían. Las escribían en unas fichas y las iban guardando. Lo mismo hacían con los aspectos gramaticales, si tenían dudas. Las fichas eran personales, si bien se ayudaban mutuamente a decidir el contenido, de modo que cada cual incorporaba aquella información que necesitaba para entender la ficha. Era, en cierta manera, el momento en que a muchos de los alumnos les «encajaban las piezas». A menudo el libro no era excesivamente ordenado y salían formas de una misma función en diferentes lugares: debían ser conscientes de cuál era la función a la que pertenecían y las tenían que incluir en la misma ficha. Una vez sabían cuál era el material que tenían que utilizar debían decidir *dónde* utilizarlo. La única condición que imponía el profesor era que saliesen tantos personajes co-

mo miembros trabajaban en cada uno de los grupos. Se repetía la situación propia de cualquier trabajo en grupo: el proceso interactivo era el que permitía tomar los mejores acuerdos. Una vez habían decidido el *dónde*, tenían que decidir el *cómo*: tenían que utilizar todas las funciones y los aspectos gramaticales presentados en clase, pero ajustándolas a las situaciones escogidas.

Hasta ese momento, por tanto, se mantienen intactos los principios de dar funcionalidad al lenguaje, conservar la autonomía de los alumnos y aceptar el proceso interactivo como motor para el aprendizaje.

Durante toda esta parte del proceso, la interacción profesor-alumno había sido la misma que en cualquier trabajo en grupo: el profesor no intervenía a menos que los alumnos lo reclamasen, y cuando lo hacía tenía que procurar no resolver los problemas él, sino ayudarles para que, entre ellos, llegasen a hallar una solución.

Una vez los alumnos daban por acabado el trabajo, el profesor lo corregía *con ellos*. El proceso interactivo era a tres bandas, profesor-alumno-alumno. Se trataba de intentar colaborar en la correcta estructuración de aquellos aspectos que habían quedado pendientes y por eso era necesaria la actividad del profesor en su vertiente de *interventor*. El objetivo no era juzgar qué es lo que estaba bien y qué mal, sino lograr que los alumnos tomaran conciencia de *por qué* algo estaba mal.

El día de la prueba escrita cada alumno tenía que reproducir aquella historia individualmente, de modo que había seis exámenes que explicaban la misma historia. Habían encontrado conjuntamente una manera de combinar todas las funciones aprendidas y en aquel momento tenían que demostrar, ahora ya individualmente, que aquel trabajo les había permitido avanzar en su conocimiento del inglés.

Las historias eran largas, de unas cuatro hojas, pero ellos mismos se sorprendían por el hecho de que no se las habían tenido que aprender de «memoria», sino que recordaban perfectamente la historia. Era un trabajo que les resultaba muy significativo, estrechamente ligado a su experiencia de un trabajo realizado conjuntamente durante un espacio de tiempo de unos quince días. En el proceso de elaboración habían interiorizado perfectamente las funciones y las formas, y en el momento de la redacción individual se limitaban a contar la historia. Por esta razón, nunca los seis ejercicios de los miembros de un mismo grupo eran idénticos: habían cambiado alguna forma, a veces el orden de las intervenciones estaba alterado... pero la historia era la misma. De esta manera, cada grupo por su lado, y ahora cada alumno por el suyo, nos habían demostrado los máximos a los cuales podían llegar, qué eran capaces de hacer con aquella lengua en una situación de trabajo que respetaba al máximo el ritmo del trabajo propio y que no les quitaba la autonomía, autonomía que les permitía alcanzar el máximo grado de autoestructuración.

Pero el conocimiento de la lengua no podía ser sólo un conocimiento *escrito*, sino que tenía que ser también *oral* y, además, de acuerdo con la importancia que otorgamos a los códigos de la entonación y del gesto, debíamos conseguir que demostrasen que dominaban también estos aspectos. Por esta razón, y también porque era una manera bonita de acabar un trimestre, tenían que *representar* las respectivas historias (por eso habían tenido que crear tantos personajes como miembros tenía el grupo). Era una especie de fiesta en clase: ya habían pasado por el examen escrito y se habían convencido de que conocían su historia. La representación era festiva: venían disfrazados, pintados, con efectos especiales... mientras un grupo representaba su historia, los demás los miraban y escuchaban. El medio de comunicación en el aula era el inglés, que de repente se convertía en vehículo para explicar alguna historia, no ya simplemente para hacer unos ejercicios aburridos. Las historias eran divertidas, o absurdas, o lo que ellos habían decidido que fuesen, pero eran las *suyas*: las habían hecho ellos y se sentían contentos de haberlo conseguido. Todo aquel proceso había enriquecido su experiencia y seguramente no olvidarían tan fácilmente aquello que habían aprendido.

Y nosotros también nos sentíamos contentos, porque habíamos conseguido que la evaluación no interrumpiese nuestro planteamiento. Nos habían demostrado qué eran capaces de hacer con aquella lengua nueva (y hay que admitir que a veces las historias eran de lo más imaginativas), habían trabajado de manera autónoma, decidiendo qué historia querían explicar y cómo hacerlo y, finalmente, el proceso interactivo propio del trabajo en grupo cooperativo había sido la herramienta para conseguir la autoestructuración. En líneas generales, al resolver el problema de la evaluación nos encontrábamos con todo un enfoque metodológico definido. Nuestra práctica con los alumnos, verlos mientras y cómo trabajan, nos demostraba que funcionaba. La teoría nos debía permitir *explicar* por qué funcionaba.

Sin embargo, cada vez que hacíamos una prueba escrita aparecía un fenómeno que nos sorprendía. Corregíamos siempre el original con el grupo y los miembros estaban presentes ya que es la oportunidad que tienen para auto-corregirse antes de que la cosa «vaya en serio». En este proceso de corrección se ve claramente el elevado grado de significación que toda la historia tiene para los alumnos: se demuestra en la riqueza de sus comentarios, contextualizando en una experiencia más amplia todas las frases. Lógicamente, cabría esperar que los comentarios o las observaciones del profesor en el momento de la corrección tuviesen para ellos la misma significación, ya que el papel de los alumnos durante el proceso no es pasivo: siempre son ellos quienes, dirigidos por nuestras preguntas, acaban resolviendo el problema, autocorrigiéndose. En cambio, en la realidad nos encontrábamos con que *el grado de incidencia de las inter-*

venciones del profesor en este proceso, en el sentido de modificar las estructuras equivocadas, es muy bajo, prácticamente nulo. Por mucho que fuesen los alumnos quienes encontrasen las soluciones a los errores, por mucho que intentásemos enmarcar las observaciones en contextos lo más amplios posibles a fin de que resultasen significativos para los alumnos, la realidad es que no se producían demasiadas reestructuraciones y en el momento del examen individual aparecían *las mismas* faltas. Lo curioso del caso, sin embargo, es que esta escasa incidencia sólo se producía en nuestras intervenciones *una vez terminado el trabajo*, no en nuestras intervenciones reclamadas por los alumnos *durante* la redacción del trabajo.

Llegamos a la conclusión de que en aquellas intervenciones realizadas *durante* el proceso de redacción del trabajo, el nivel de compromiso de los alumnos con la tarea era muy elevado. Cuando pedían nuestra intervención era porque habían agotado todos los recursos para convenirse mutuamente y, por tanto, tenían muy claros sus planteamientos a favor o en contra de una determinada opción. Toda aquella discusión previa actuaba como *organizadores previos* en el momento de nuestra intervención, de manera que el nivel de significatividad de la situación era elevadísimo. En cambio, cuando nuestra intervención se producía una vez finalizado el trabajo, por mucho que la corrección fuese en grupo, la situación era ya «fría» y el nivel de significatividad de las observaciones muy inferior. En aquel momento, los alumnos no tenían ya claros los organizadores previos que les permitían encajar las observaciones correctivas, las discusiones se habían olvidado y, además, lo que en aquel momento les importaba más era saber si aquello que habían hecho estaba bien o mal. Importaba el resultado, no ya el proceso.

Esta observación nos preocupó, pero por otro lado nos permitió tomar mayor consciencia de la importancia del nivel de compromiso personal en los procesos de aprendizaje. Nuestra influencia seguramente se reducía, pero aumentaba fuertemente la importancia del proceso de preparación del trabajo. Es decir, la idea de la importancia de los procesos de autoestructuración como medio para favorecer el aprendizaje quedaba reforzada.

VI. CONCLUSIONES

Este trabajo, como ya hemos dicho, ha tenido una evolución partiendo de nuestra práctica. Sólo cuando estuvimos satisfechos con los resultados pensamos que sería interesante entender por qué funcionaba. La teoría, pues, fue la manera de poder comprender los mecanismos de aprendizaje que desencadenaban los procesos interactivos en los que basábamos nuestra intervención.

La importancia que otorgábamos a estos procesos interactivos nos hizo pensar que sería importante poder analizar cómo transcurrían, es decir, el lenguaje que aparecía en ellos. Por esta razón grabamos en cinta magnetofónica una serie de secuencias didácticas, tanto de la fase de aportación de la información, en la que los procesos interactivos eran fundamentalmente del tipo profesor-alumno, como de la fase de trabajo en grupo cooperativo, en la cual los procesos interactivos eran del tipo alumno-alumno. A continuación analizamos la estructura de los procesos interactivos y el lenguaje utilizado en ellos, ya que el lenguaje es el elemento que más nos acerca a los procesos de elaboración del pensamiento. El análisis de los resultados obtenidos, junto con todas las reflexiones teóricas, dieron lugar a nuestra Tesis Doctoral, que leímos en abril de 1987.

No es éste el lugar adecuado para explicar con detalle los resultados obtenidos en el análisis de las secuencias didácticas grabadas, pero debido a la importancia que hemos dado a las secuencias interactivas, creemos que puede resultar de interés ofrecer un esbozo de la clasificación del lenguaje que aparece en ellas, basada en la intencionalidad comunicativa del emisor. Los fenómenos que pudimos aislar nos ayudan a entender la importancia no sólo de no prohibir, sino de estimular la aparición de verbalizaciones como herramienta que ayuda a los procesos de autoestructuración.¹

1 Todos los ejemplos que presentamos están sacados de las grabaciones de las clases.

— *Lenguaje intencionalmente comunicativo*: El emisor *espera* una respuesta por parte del receptor. Tienen intencionalidad comunicativa, por ejemplo, frases tales como:

- «¿Qué decimos, entonces?»
- «Oye, tú, que esto está mal...»
- «Va, ahora decimos que llamaba».

Todas estas verbalizaciones tienen en común que pretenden servir de estímulo para obtener una respuesta. Otra cosa muy distinta es que esta respuesta se llegue a producir. A menudo el hipotético receptor está tan pendiente del propio proceso de pensamiento, que la esperada respuesta no llega a producirse. Sin embargo, esto no cambia el hecho de que la intencionalidad de la verbalización fuese comunicativa y, por tanto, su finalidad era de *regulación intersíquica*, es decir, pretendía regular la actividad de otro sujeto. Estas formas de lenguaje presentan siempre una *sintaxis desplegada* y una *entonación de acuerdo con la norma*. Si quieren conseguir la comunicación deben adoptar la entonación normativa, para garantizar que será correctamente descifrado el mensaje.

— *Lenguaje no intencionalmente comunicativo*: El emisor no pretende regular la actividad de ningún compañero, sino que la finalidad de estas verbalizaciones es claramente de *regulación intrapsíquica* o *autoregulación*. En este caso, el lenguaje sirve como herramienta de investigación, precediendo o acompañando a la acción. En nuestras grabaciones encontramos muchos ejemplos de este tipo de lenguaje, que acompañaba a la acción de escribir. Las situaciones en las cuales aparecía, buscando una solución al conflicto originado por la dificultad que supone escribir en una lengua que no se conoce bien, recuerda mucho al *lenguaje egocéntrico* definido por Vygotsky: el lenguaje que acompaña a una acción directamente observable.

Estas formas de lenguaje presentan una *sintaxis plegada* y una *entonación suspendida*. Su intencionalidad no es comunicativa, de modo que no es necesario que siga la norma establecida por la lengua. Un ejemplo podría ser:

- «And... the... the boy... / re-cog-ni-zed /...»

A menudo, la pronunciación de las palabras será «a la castellana», para dirigir la actividad de una manera más próxima a los propios hábitos lingüísticos. Observamos que el tono de voz era bajo y el ritmo lento, de manera que estas verbalizaciones tenían indicadores claros en las grabaciones. Observamos, también, que eran más frecuentes en los grupos

formados por alumnos principiantes que no en los más adelantados: en estos últimos, la ortografía no suponía un problema tan serio porque el nivel de interiorización era superior.

Esto nos permitió suponer que las formas de lenguaje no intencionalmente comunicativo eran una herramienta importantísima para facilitar el proceso de interiorización de la ortografía. Con la ayuda del lenguaje *ordenaban* una serie de letras que, por el hecho de pertenecer a una lengua que no era la propia, estaban agrupadas de una manera *extraña* por *infrecuente*. Además, la situación propia del trabajo en grupo es una situación siempre ruidosa, con muchos alumnos hablando al mismo tiempo (las grabaciones se hicieron en directo, durante las clases normales), de manera que el lenguaje les ayudaba a conseguir una mayor concentración.

Si bien aquellas verbalizaciones no tenían una intencionalidad comunicativa, por el hecho de ser *verbalizaciones* a menudo ejercían un *efecto de anzuelo* sobre el resto de los miembros del grupo, que las interpretaban como intencionalmente comunicativas y les servían de estímulo. Este efecto de anzuelo también daba lugar a procesos de reestructuración, porque producía desequilibrios cuando lo que decía el compañero no encajaba con lo que otro pensaba o escribía:

Núria: (en voz baja, lentamente): / re...cog...ni...zed /

Griselda: ¿re-cog-ni-zed / o / re-cog-ni-sed / ?

Núria: / recognized /, / recognized /, con «z»

Esto era posible gracias a que la situación de trabajo era sentida como fuertemente interactiva. Al no prohibir las verbalizaciones, se facilitaba la aparición de un tipo de desequilibrios y posteriores reestructuraciones que, de otro modo, seguramente no se producirían fácilmente. Porque, como máximo, los alumnos se preguntan cómo escribir una palabra en la que son conscientes que tienen dudas, pero nunca verifican aquellas que creen saber cómo se escriben.

— Junto a estos dos tipos de lenguaje nos apareció un tercer grupo, difícil de clasificar. Por su *síntaxis plegada* y su *entonación suspendida* parecía que se trataba de lenguaje no intencionalmente comunicativo. Pero su efecto de anzuelo era muy fuerte y, además, no acompañaba a ninguna acción directamente observable, como la de escribir. Parecía como si, de repente, un alumno se descolgase, desconectase de la marcha general del trabajo del grupo en un momento dado y comenzase a «investigar» por su lado. Eran verbalizaciones que parecían tener una finalidad exploratoria, parecían reproducir con mucha fidelidad los procesos de gestación de una idea. Comenzaban, quedaban inacabadas y, al cabo de

una serie de intervenciones de otros compañeros, eran retomadas:

Núria: Bueno, sí... pero... no sé...

Griselda: Entonces él iba a telefonear, ¿no?

M^a José: Sí, claro, y quería hablar...

Núria: pero... no sé... no sé si eso se puede decir... ¿Eso se puede decir así?

Normalmente, hasta que no tenían suficientemente perfilada aquella idea incipiente, hasta que no estaba suficientemente «cerrada», no era formulada con una estructura intencionalmente comunicativa. Ahora bien, en algunos casos aquella idea incipiente podía conectar con la de un compañero. Entonces el efecto de anzuelo era inmediato:

Núria: Because...

M^a José: He has trained...

Núria: ...training...

M^a José: ¿Es «training»?

Núria: Training, ¿no? without...

M^a José: Without problems.

En este ejemplo encontramos ilustrados los dos tipos de lenguaje: el que tiene una clara intencionalidad comunicativa (la segunda intervención de M^a José y la tercera de Núria, con una estructura cerrada, y el que no tiene una clara intencionalidad comunicativa pero que ejerce este segundo efecto de anzuelo. La función de anzuelo la ejerce la primera intervención de Núria, que provoca la primera intervención de M^a José. Cuando vuelve a intervenir Núria («...training»), parece no ser consciente de lo que ha dicho M^a José y prosigue su idea. Sólo reacciona ante la segunda intervención de M^a José, que en este caso toma un lenguaje claramente comunicativo. La tercera intervención de Núria (que provoca de nuevo el efecto de anzuelo en M^a José («Without problems»)) nos permite suponer que, si bien quizás seguía el hilo de su propio pensamiento, no estaba tan ensimismada como para no ser receptiva al lenguaje con intencionalidad comunicativa de la segunda intervención de M^a José.

Parecía haber una contradicción entre la estructura que tomaban estas verbalizaciones, que parecían indicar que tenían una finalidad de regulación intrapsíquica, y su fuerte efecto de anzuelo. ¿Podía ser que, igual como el lenguaje egocéntrico vygotskiano acompaña a una acción directamente observable, acompañase también a una acción *no directamente observable*, como es la de escribir? A nivel de estructura parece posible,

pero los indicadores, exclusivamente de tipo audio, no nos permitían asegurarlo.

Hay otra hipótesis posible, y es que se trate de una forma de *lenguaje intencionalmente comunicativo, pero con un fuerte componente de autoregulación*. La situación en la cual se produce, sentida como fuertemente interactiva, pidiendo la participación de todos sus miembros, forzaría la aparición de verbalizaciones cuando la idea aún no está correctamente estructurada. Si esta hipótesis se demuestra cierta, la intencionalidad sería comunicativa, si bien lo que se quisiese comunicar todavía no estuviese acabado de construir.

Este tipo de verbalizaciones son las que ponen más claramente de manifiesto los procesos de pensamiento y que mejor permiten detectar problemas estructurales, porque expresan ideas que aún no están maduras, que no tienen una forma convincente, dejando al descubierto las dudas que dificultan a los alumnos su proceso de autoestructuración. Hasta el momento sólo tenemos esbozadas estas dos hipótesis, y será necesario llevar a cabo nuevas investigaciones, que ya hemos comenzado, para poder razonar una decisión al respecto. A fin de cuentas, un trabajo de investigación debe ser siempre el comienzo de nuevos esfuerzos: debe resolver unas cuestiones para plantear otras nuevas. Como todo proceso de aprendizaje (e, indudablemente, una investigación lo es), debe permanecer abierto. Como promesa de futuros esfuerzos.

BIBLIOGRAFIA BASICA

- ACH, N. (1921) *Über die Begriffsbildung*, Bamberg, Buchner.
- BAUGH, A. C. (1978) *A History of the English Language*, Londres, Roulledge and Kegan Paul (tercera edición).
- BEARD, R. (1974) *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*, Barcelona, Oikos-tau.
- BRONCKART, J. P. (1980) *Teorías del lenguaje*, Barcelona, Herder.
- BRUNER, J.S. (1966) «Some elements of discovery», en L. S. Shulman y E. R. Resler (Ed.) *Learning by discovery: a critical appraisal*. Chicago, Rand Mc. Nally.
- BRUNER, J. S. (1981) «Jean Piaget, una valoración de su vida y su obra», en *Infancia y aprendizaje*. Monografías 2: Piaget. 251-255.
- BRUNER, J. S. (1985) *La parla del infants - Com s'aprèn a fer servir el llenguatge*, Barcelona, Eumo Editorial.
- BLEGER, J. (1980) *Temas de psicología (Entrevistas y grupos)*. Buenos Aires, Ed. Nueva Vision (decimoprimer edición).
- BGAZHINOKOV, B. Kh. (1978) «Psychological Orientation as a Factor in Verbal Interaction», en J. W. WESTSCH (ed), *Recent Trends in Soviet Psycholinguistics*. Nueva York, M. E. Sharpe.
- CAZDEN, C. B., FORMAN, E. A. (1985) «Exploring Vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction», en J. W. WERTSCH (ed), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Nueva York, C.U.P.
- CLOSE, R. A. (1977) *English as a Foreign Language*, Londres, George Allen and Unwin.
- COLL, C. (1979) «El concepto de desarrollo en psicología evolutiva: aspectos epistemológicos», en *Infancia y Aprendizaje*. 7, 60-73.
- COLL, C. (1980) «La psicología educacional en el marco de las ciencias

- de la educación», en *Áreas de intervención de la Psicología*, Vol. 1, Barcelona, Horsori.
- COLL, C. (1980) «Psicología educacional y desarrollo de los procesos educativos», en *Áreas de intervención de la Psicología*, Vol. 1. Barcelona, Horsori.
- COLL, C. (1981) «Actividad e inter-actividad en el proceso de enseñanza / aprendizaje». Reunión Internacional de Psicología Científica. Alicante, Febrero.
- COLL, C., GILLIERON, CH. (1981) «Jean Piaget y la Escuela de Ginebra: Itinerario y tendencias actuales», *Infancia y Aprendizaje, Monografías 2: Piaget*.
- COLL, C. (1983) «La construcción de esquemas de conocimiento en situaciones de enseñanza / aprendizaje», en C. Coll (ed.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid, Siglo XXI.
- COLL, C., RIVIERE, A. (1985) «Individuación e interacción en el período sensoriomotor: apuntes sobre la construcción genética del sujeto y el objeto social», en *XXème Journées d'Études de l'APSLF*. Lisboa, 18-20 septiembre.
- COLL, C. (1985) «Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas», en *Anuario de Psicología*, 33, 59-70.
- DUCKWORTH, E. (1981) «Lenguaje y pensamiento según Piaget», en César coll (ed.), *Psicología genética y educación*, Barcelona, Oikos-tau.
- DUCKWORTH, E. (1981) «O se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o demasiado tarde y lo conocen ya: el dilema de «aplicar a Piaget», en *Infancia y aprendizaje, Monografías 2: Piaget*.
- DUCKWORTH, E. (1983) «Tener ideas maravillosas», en C. Coll (ed.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- FAWCET HILL, N. (1975) *Grupos de aprendizaje (Guía para coordinadores y miembros de grupos de discusión)*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- FORNS, M. (1980) «La evaluación del aprendizaje», en C. Coll y M. Forns (eds.) *Áreas de intervención de la psicología*, Barcelona, Horsori, Quaderns per a l'anàlisi.
- GERMAIN, C, LeBLANC, R. (1982) «Quelques caractéristiques d'une méthode communicative d'enseignement des langues», en *The Canadian Modern Language Review*, 38 (4), 665-678.
- GIMSON, A. C. (1962) *An Introduction to the Pronunciation of English*, Londres, Edward Arnold.
- GREEN, J. L. (1983) «Research on Teaching as a Linguistic Process: A State of the Art», en *Review of Research in Education*, 10, 151-252.
- HOWATT, A. P. R. (1984) *A History of English Language Teaching*, Oxford University Press.

- JORDANA, R., MACARULLA, M. D. (1977) *Inglés*. ICE de la Universidad de Granada.
- KUHN, D. (1981) «La aplicación de la teoría de Piaget sobre desarrollo cognitivo a la educación», en *Infancia y aprendizaje, Monografías 2: Piaget*. 144-161.
- LEVINA, R. E. (1981) «L. S. Vygotsky's Ideas about the Planning Function of Speech in Children», en J. V. Wertsch (ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Nueva York, Sharpe.
- LURIA, A. R. (1980) *Conciencia y Lenguaje*. Madrid, Pablo del Río, Editor.
- MIRAS, M., SOLE, I. (1981) «L'altra cara de l'avaluació», en *Guix*, 45-46, 17-19.
- NOVAK, J. D. (1985) *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza Universitaria.
- PAPALIA, A. (1982) «Developing Communicative Skills in the Second-Language Classroom: A Preliminary Report», en *The Canadian Modern Language Review*, 38 (4), 679-693.
- PASQUIER, BRONCKART, OÑATE (1981) «Avaluació en Llengua. L'ensenyament de la Llengua Materna», en *Guix*, 45-46, 31-36.
- PLA, L. (1988) «Aprender inglés», en *Cuadernos de Pedagogía*, 158.
- PLA, L. (1988) «Aprender a mirar para aprender a enseñar», en *Cuadernos de Pedagogía*, 161.
- PONS-RIDLER, S. (1982) «Quelle langue enseigner?», en *The Canadian Modern Language Review*, 38, (4), 620-624.
- RILEY, P. (1982) «Issues in Communicative Methodology: A Document for Discussion», en *ATTE, Working Group on the Training of Language Teachers*, Nancy.
- RIVIERE, A. (1984) «La psicología de Vygotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía», en *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 7-86.
- SIGUAN, M. (1978) *Educación y pluralidad de lenguas*. ICE Universitat de Barcelona.
- SIGUAN, M. (1984) «Comentarios a la influencia de la obra de Vygotsky en la psicología del lenguaje», en *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 253-255.
- TARASOV, E. F. (1978) «Social Symbolism in Verbal Behavior», en J. V. Wertsch (ed.) *Recent Trends in Soviet Psycholinguistics*, Nueva York, Sharpe.
- VAN EK, J. (Council of Europe) (1979) *The Threshold Level for the Modern Language Learning in Schools*, Longman.
- VYGOTSKY, L. S. (1962) *Thought and Language*, Cambridge, Massachusetts, M. I. T. Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.

- VYGOTSKY, L. S. (1984) «El método de investigación reflexológica y psicológica», en *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 87-104.
- VYGOTSKY, L. S. (1984) «Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar», en *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 105-116.
- WEBB, N. (1984) «Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños», en *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 159-184.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- AUSUBEL, D. P. (1963) *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Nueva York, Grune and Stratton.
- AUSUBEL, D. P. (1968) *Educational Psychology: A Cognitive View*. Nueva York, Holt, Reinhart and Winston.
- AUSUBEL, J., ROBINSON, F. G. (1969) *School Learning: An Introduction to Educational Psychology*. Nueva York, Holt Reinhart and Winston.
- BENEDITO, V. (1982) *Sistematización del proceso didáctico*. Barcelona, Signo.
- BOBROW, D. G. & COLLINS, A. (eds.) (1975). *Representation and Understanding Studies in Cognitive Science*. Nueva Yordk, Academic Press.
- BRUNER, J. S. (1960) *The Process of Education*. Nueva York, Vintage Books, Random House.
- BRUNER, J. S. (1978) *El proceso mental en el aprendizaje*, Madrid, Narcea.
- BRUNER, J. S. (1980) *Curriculum Research and Development in Action*. Londres, Heinemann.
- BRUNER, J. S. (1980) *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid, Pablo del Río.
- BRUNER, J. S. (1966) *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge, Harvard University Press.
- COLL, C. (1983) «La evaluación en el proceso de enseñanza / aprendizaje», en *Cuadernos de Psicología*, 103-104, 13-17.
- COLL, C. (1986) *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Generalitat de Catalunya.
- LURIA, A. R. (1974) *Lenguaje y comportamiento*. Caracas, Fundamentos.
- PIAGET, J. (1969) *Psicología y Pedagogía*. Barcelona, Ariel.
- PIAGET, J. (1978) *La equilibración de las estructuras cognitivas*, Madrid, Siglo XXI.

BIBLIOGRAFIA SOBRE EL ENFOQUE COMUNICATIVO

- ABE, D., y otros (1978) «Apprentissage de l'expression orale en autonomie: implications de l'approche fonctionnelle», en *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Universitat de Nancy II.
- ABE, D. y otros (1979) «Didactique et authentique: du document à la pédagogie», en *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Universitat de Nancy II.
- ALEXANDER, L. G. (1977) *Some methodological implications of waystage and threshold level*. Estrasburgo, Consejo para la Cooperación Cultural, Consejo de Europa.
- ALLWRIGHT, R. L. (1977) «Language learning through communication practice», en *ELT Doct.* 76/3, Londres, The British Council.
- ALTMAN, A. & JAMES, C. (1981) *Foreign language learning: meeting individual needs*. Pergamon.
- BARNES, D. (1976) *From communication to curriculum*. Harmondsworth, Penguin.
- BREEN, M. & CANDLIN, C. (1980) «The essentials of a communicative curriculum in language teaching», en *Applied Linguistics*, 1,2.
- BROWN, G. (1981) «The teaching of spoken language». Ponencia presentada en AILA, Lund, Suecia, *Proceedings*, II, 166-182.
- THE BRITISH COUNCIL: *Focus on the teacher: communicative approaches to the teacher training*. English Language Division & Central Information Service, Londres, The British Council.
- BRUMFIT, C. (1978) «Communicative language teaching: an assessment», en P. Strevens (Ed.) *In Honour of A. S. Hornby*, O.U.P.
- BRUMFIT, C. & JOHNSON, K. (1979) *The communicative approach to language teaching*. O.U.P.

- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980) «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, I, 1.
- CANDLIN, C. N. (ed.) (1973) *The communicative teaching of English*, AILA / BAAL Seminar, University of Lancaster, Mimeo.
- CANDLIN, C. N. (1976) «Communicative language teaching and the debt to pragmatics», en C. Rameh (ed.), *Semantics theory and application*, Georgetown University Press.
- CANDLIN, C. N. (ed.) (1981) *The communicative teaching of English: principles and an exercise typology*. Londres, Longman.
- CARROLL, B. J. (1980) *Testing communicative performance: an interim study*. Oxford, Pergamon.
- CARTON, F. M. (1980) «Un cours fonctionnel à distance: descriptions d'une expérience», en *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Universidad de Nancy II.
- COSTE, D. y otros (1976) *Un niveau-seuil*, Estrasburgo, Consejo para la Cooperación Cultural, Consejo de Europa.
- COULTHARD, M., BRAZIL, D. & JOHNS, T. (1980) *Discourse intonation and language teaching*. Londres, Longman.
- DUDA, R. (1976) «L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes», en Roulet & Holec (ed.).
- EDMONSON y otros (1980) «Kommunikative Kompetenz als realisierbares Lernziel», en *Linguistische Berichte* 67, 50-57.
- EDMONSON, W. T. (1981) *A communication course for German teachers of English*. Manuskripte zur Sprachlehrforschung. Rur, Universität Bochum.
- FREIHOF, R. & TAKALA, S. (1974) *A systematic description of language teaching objectives based on the specification of language use situations*. Universitat de Jyväskylä, The Language Centre.
- GREMMO, M. J. (1978) «Apprendre à communiquer: compte rendu d'une expérience d'enseignement du français», en *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Universidad de Nancy II.
- HEDDESHEIMER, C. & ROUSSEL, F. (1977) «Apprentissage des valeurs communicatives de l'intonation anglaise», en *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Universidad de Nancy II.
- HOLEC, H. (1974) «Cours initial d'anglais oral: une approche fonctionnelle», en *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Universitat de Nancy II.
- HOLEC, H. (1979) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Estrasburgo, Consejo para la cooperación Cultural, Consejo de Europa.
- JOHNSON, K. (1982) *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford, Pergamon.
- JOHNSON, K. (1982) *Communicative language teaching: problems of Syllabus design and methodology*. Oxford, Pergamon.

- JOHNSON, K. & MORROW, K. E. (eds.) (1982) *Communication in the classroom*. Harlow, Longman.
- KOHONEN, V. & NUMMENMAA, L. (1976) *Teaching and testing communicative competence*. Publicación especial de Kielike skusuutisia, n° 4, Universidad de Jyväskylä, The Language Centre.
- LEECH, G. N. & SVARTVIK, J. (1975) *A communicative grammar of English*, Harlow, Longman.
- LITTLEWOOD, W. (1981) *Communicative language teaching: an introduction*. C.U.P.
- MITCHELL, K. (1980) «Comparative constructions in a pedagogical communicative description of English». Ponencia presentada en el Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics.
- MOIRAND, S. (1982) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. París, Hachette.
- MUNBU, J. (1978) *Communicative syllabus design: a sociolinguistic model for defining the content of purpose specific language programmes*. C.U.P.
- OSKARSSON, L. (1978) *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Estrasburgo, Consejo para la Cooperación Cultural, Consejo de Europa.
- PIEPHO, H. E. (1974) *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, Dornburg-Frichenhofen: Frankonius.
- REVELL, J. (1979) *Teaching techniques for communicative English*. London, Macmillan.
- RICHTERICH, R. & CCHANCEREL, J. L. (1978) *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Estrasburgo, Consejo para la Cooperación de Europa.
- ROULET, E & HOLEC, H. (eds.) (1975): *L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes*. CILA, Suiza.
- ROULET, E. (1976) *Présentation et guide d'emploi pur «Un niveau seuil»*. Estrasburgo, Consejo para la Cooperación Cultural, Consejo de Europa.
- SAVIGNON, S. (1972) *Communicative competence: an experiment in foreign language teaching*. Centre for Curriculum Development.
- SCHLISSINGER, J. & CARROLL, M. (1980) *Testing communicative competence*. Oxford, Pergamon.
- SCHWERDTFEGGER, I. C. (1980) «Perception oriented foreign language learning and teaching: theory into practice - notional syllabuses», en *System*, 8, 23-24.
- YALDEN, J. (1982) *The communicative syllabus*. Oxford, Pergamon.
- WHITE, R. V. (1974) «Communicative competence, registers and second language teaching», en *IRAL*. Vol 12 n° 2.
- WIDDOWSON, H. (1978) *Teaching language as communication*. O.U.P.

- WILKINS, D. A. (1972) *Linguistics in language teaching*, London, E. Arnold.
- WILKINS, D. A. (1976) *Notional syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. O.U.P.

BIBLIOGRAFIA SOBRE ESTRATEGIA COMUNICATIVA

- BARBIZET, J. y otros (eds.) (1981) *Comprendre le langage*. París, Didier.
- BERGER, P. & LUCKMAN, T. (1960) *The social construction of reality*. Harmondsworth, Penguin.
- BOBROW, D. G. & COLLINS, A. (1975) *Representation and understanding studies in cognitive science*. Nueva York, Academic Press.
- CARTON, A. S. (1971) «Inferencing: a process in using and learning language», en Pimsleur, P. & Quinn, T. (eds.) *The psychology of second language learning*. C.U.P.
- FAFRCH, & KASPER, G. (1980) «Processes and strategies in foreign language learning and communication», en *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht* 5:1, 47-118.
- GUMPERZ, J. (1977) «Sociocultural knowledge in conversational inference», en M. Saville-Troike (ed.), *Linguistics and anthropology*, Washington, Georgetown U.P.
- HAMAYAN, E. V. & TUCKER, G. R. (1979) «Strategies of communication used by native and non-native speakers of French», en *Working papers on bilingualism*. 17, 83-96.
- PALMBERG, R. (1979) «Investigating communication strategies», en R. Palmberg (ed.), *Perception and production of English*. Departamento de inglés, Abo Academy, Finlandia.
- RICHARDS, J. (1975) «Simplification: a strategy in adult acquisition of a foreign language», en *Language Learning*, 25
- RILEY, P. (1981) «Now where was I?... aspects of the negotiation of meaning», en *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Universidad de Nancy II.

- TARONE, E. (1977) «Conscious communication strategies in interlanguage», en H. Brown i altres (eds.), *On Tesol* 77. Washington, TESOL.
- TARONE, E. (1980) «Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage», en *Language Learning* 30, 417-431.
- THORNDIKE, P. (1976) «The role of inferencing in discourse comprehension», en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 15, 437-446.
- VAN DIJK, T. (1977) «Context and cognition: knowledge frames and speech act comprehension», en *Journal of Pragmatics*, I, 211-232.
- WAGNER, K. R. (1977) «Sprachstrategie - Illokution versus Sprechkat Illokution», en *Deutsche Sprache*, 5, 126-140.

INDICE

PRÓLOGO	5
INTRODUCCIÓN	11
I. EL APRENDIZAJE DE UNA NUEVA LENGUA	15
1. El aprendizaje de nuevas lenguas	15
2. Justificación de su incorporación en el BUP	16
2.1. El conocimiento por contraste	18
2.2. La lengua como transmisora de cultura	22
2.3. El aprendizaje de una nueva lengua y las capaci- dades mentales originarias	24
a) La disponibilidad para las relaciones mediofin	25
b) La capacidad de organizar la experiencia	25
c) La sensibilidad para llevar a término intercam- bios transactivos	30
d) La abstractividad en la formación de reglas	31
2.4. Por un aprendizaje significativo	32
II. EL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN EL BUP	35
1. La enseñanza del inglés a lo largo de la historia	36
2. El inglés en el aula	44
2.1. El número de alumnos	44
2.2. La distribución del espacio en el aula	47

2.3. La planificación: qué pasa en el aula	48
2.3.1. Modelos de interactividad	48
2.3.2. ¿La actitud como objetivo bien definido? ..	51
2.3.3. Los contenidos	54
2.3.4. La evaluación: qué se evalúa y como se evalúa ..	56
 III. LA LENGUA INGLESA	 60
1. EL «THRESHOLD LEVEL»	61
1.1. El objetivo	61
1.2. Características del contenido	62
1.2.1. El concepto de «función»	62
1.2.2. El concepto de «forma»	63
1.2.3. El concepto de «registro»	64
1.2.4. Los códigos adicionales: la entonación y el gesto ..	65
1.2.5. El lenguaje como medio de integración en un grupo social	68
1.3. Grado de perfección	69
2. Entender una lengua	71
3. Importancia del desarrollo histórico de la lengua inglesa ..	73
3.1. De lengua sintética a lengua analítica	78
4. La parte nominal	79
4.1. El nombre	80
4.2. El artículo	82
4.3. El adjetivo	86
5. La parte verbal	87
5.1. La pérdida de la flexión de persona	88
5.2. La pérdida de la flexión de tiempo	89
5.3. Ejes temporales y momentos de un eje	92
5.4. Los condicionales	97
5.5. El concepto del Aspect	99
5.6. La tipología de los verbos	101
6. Las preposiciones	107
6.1. Dimensión inespecífica: un punto	109
6.2. Una dimensión: una línea	113
6.3. Dos dimensiones: una superficie	114
6.4. Tres dimensiones: un volumen	116
7. El sistema fonológico	120

IV. BASES PSICOPEDAGÓGICAS	131
1. La educación como proceso: diferentes modelos de interactividad	135
2. Aprendizaje memorístico v. aprendizaje significativo ..	138
3. El aprendizaje significativo y la autoestructuración del conocimiento	144
4. La experiencia previa, fundamento para la construcción del conocimiento	147
5. La formación de conceptos	149
6. Importancia de un aprendizaje significativo socializante	153
6.1. Modalidades de interacciones verbales	157
6.2. Motivación intrínseca	159
6.3. El juego y el aprendizaje significativo	164
6.3.1. «¿Qué se puede hacer con este objeto?» ..	164
6.3.2. «¿Qué se puede hacer con este lenguaje?» ..	166
6.4. La distribución del espacio en el aula	169
7. La función del lenguaje en los procesos interactivos ...	172
V. DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE UN MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	178
1. Por una enseñanza significativa: organizadores previos y conceptos inclusores	178
2. Por una enseñanza significativa del inglés	183
2.1 Por una enseñanza significativa de los aspectos fonéticos	186
2.2. Por una enseñanza significativa de las funciones, las formas y los registros	188
2.3. Por una enseñanza significativa de los aspectos gramaticales	190
2.4. Para una enseñanza significativa de los códigos adicionales	192
3. Por una situación PVI en el aula	194
4. Los procesos interactivos como medio de aprendizaje...	197
4.1. La interacción profesor-alumno	197
4.2. La interacción alumno-alumno	198
5. Justificación del trabajo en grupo	203
6. Modelos de interacción en el grupo: grupos tutoriales y grupos cooperativos	205

6.1. El aprendizaje en los grupos cooperativos homogéneos	212
7. El problema de la evaluación	214
VI. CONCLUSIONES	219

