Importancia de los conocimientos previos en el aprendizaje de ELE

Claudia Alvite Alvite
(Profesora Colaboradora del Instituto Cervantes de Río de Janeiro)

Muchas veces hemos oído lo siguiente: «Aprender español es fácil porque hablo portugués», o «De entre las lenguas románicas el portugués y el español son las que mantienen mayor afinidad entre sí» (Almeida Filho, 1995).

Como consecuencia, adviene la creencia de que para los brasileños, aprender español es muy fácil. De hecho, son muchas las semejanzas existentes entre ambas lenguas a todos los niveles: morfológico, sintáctico, semántico y fonético-fonológico. Ahora bien, si por un lado las semejanzas hacen que los lusohablantes avancen más rápidamente, por otro, son también constantes los errores interlinguales y su posible fosilización. Surge el *portuñol* que tomado desde una perspectiva positiva es una señal de progreso (interlengua); en otros casos, sin embargo, el hablante asume ese nivel de interlengua como suficiente para comunicarse y no busca progresar.

El mayor problema generado por el proceso de fosilización es que los aprendices, normalmente, no tienen conciencia de que están manteniendo en su interlengua elementos ajenos a la lengua objeto. Tal situación obliga a una reflexión más atenta sobre los errores típicos de estos aprendices en el sentido de evaluar cuáles son los que tienen tendencia a la superación y los que la tienen a fosilizarse.

Debido a la proximidad interlingüística entre el español y el portugués, podemos afirmar que esta, aunque peligrosa y resbaladiza, facilita y agiliza el proceso de aprendizaje del español por parte de los brasileños. Ese hecho seguramente les hará avanzar más rápidamente en su interlengua. Pero, simultáneamente, también cometerán más errores debidos a las interferencias.

Hace falta superar los errores provenientes de las interferencias, para que se pueda sacar partido de la proximidad tipológica entre las dos lenguas en cuestión. Lo más importante en el proceso de superación de los errores para evitar su fosilización, es la toma de conciencia tanto por parte de los profesores de ELE que enseñan a brasileños, como también por parte de los estudiantes de dicha lengua, de las peculiaridades del español y de las falsas semejanzas entre ambas lenguas. Así, si el profesor entiende el porqué de los errores que cometen sus alumnos, podrá ayudarles a tomar conciencia de la naturaleza de las falsas semejanzas entre ambas lenguas y hacerles observar las auténticas diferencias y especificidades del español.

La idea principal de todo este discurso es: «los estudiantes brasileños son en realidad falsos principiantes». Esto es, cuando éstos empiezan el curso de ELE, ya

traen consigo una serie de conocimientos al respecto, son los «conocimientos previos». Conocimientos que es preciso analizar y determinar, pues una gran parte de ellos son falsos, y se dan debido a la proximidad de las dos lenguas: portugués y español.

Los profesores, en cualquier nivel de la enseñanza, disponen de marcos explicativos, teorías, más o menos articuladas y coherentes que les sirven para desarrollar su labor. Lo que necesitamos son teorías que provean de instrumentos de análisis y reflexión sobre la práctica, sobre cómo se aprende y cómo se enseña; pero que puedan funcionar como catalizador general de algunas preguntas básicas que todos los docentes nos planteamos: ¿Cómo aprenden mis alumnos? ¿Por qué aprenden cuando aprenden? ¿Por qué a veces no consiguen aprender? ¿Qué puedo/debo hacer para que aprendan? ¿Aprender es repetir? ¿Es construir conocimiento? Si es esto último, ¿qué papel debe atribuirse a los contenidos? ¿Y a la escuela, y a la educación? y tantas más.

La concepción constructivista no es en sentido estricto una teoría, sino más bien un marco explicativo. No es un libro de recetas, sino un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza.

La concepción constructivista ofrece al profesor un marco para analizar y fundamentar muchas de las decisiones que toma en la planificación y en el curso de la enseñanza, por ejemplo, de ella se desprenden criterios para comparar materiales curriculares, para elaborar instrumentos de evaluación coherentes con lo que se enseña, para elaborar unidades didácticas, etc.; paralelamente, aporta criterios para comprender lo que ocurre en el aula: por qué un alumno no aprende, por qué esa unidad cuidadosamente planificada no funcionó, etc.

Está claro que la concepción constructivista no sirve para todas las tareas que tiene encomendadas un profesor. Debe enriquecerse, en general y para cada situación educativa concreta, con aportaciones de otras disciplinas.

La concepción constructiva del aprendizaje y de la enseñanza parte de un consenso ya bastante asentado en relación al carácter activo del aprendizaje, lo que lleva a aceptar que este es el fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene solo el sujeto que aprende; los «otros» significativos, los agentes culturales, son piezas imprescindibles para esa construcción personal, para ese desarrollo personal.

Para la concepción constructiva aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad. En ese proceso, no solo mo-

dificamos lo que ya poseíamos, sino que también interpretamos lo nuevo de forma peculiar, de manera que podamos integrarlo y hacerlo nuevo.

Cuando se da este proceso, decimos que estamos *aprendiendo significativamente*, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe.

La noción de aprendizaje significativo no es sinónima de la de aprendizaje finalizado, y este aprendizaje siempre es perfeccionable. Ese aprendizaje será significativamente memorizado y será funcional, útil para seguir aprendiendo.

Sin embargo, esos contenidos, en este caso los de la lengua española, se encuentran ya elaborados, forman parte de la cultura y del conocimiento, lo que hace que la construcción de los alumnos sea una construcción peculiar: se construye algo que ya existe, lo que no impide la construcción, en el sentido que le hemos dado, de atribuir significado personal, aunque lo obliga a realizarse en un sentido determinado: justamente aquel que marca la convención social en relación al contenido concreto. Así, por ejemplo, un alumno inicial que está aprendiendo el género de las palabras, aunque pueda hacer un uso altamente creativo y poco convencional del género, es obvio que esa construcción personal debe orientarse en el sentido de acercarse a lo culturalmente establecido, comprendiéndolo y pudiéndolo usar de múltiples y variadas formas.

Esta es una de las razones por las que la construcción de los alumnos no puede realizarse en solitario: no se aseguraría la propia construcción, pues el alumno en solitario normalmente lo que hace es leer las normas y gramática, accediendo al conocimiento ya elaborado, y no realizando él esta construcción: lo toma todo hecho ya y no se implica significativamente. La concepción constructivista asume todo un conjunto de postulados en torno a la consideración de la enseñanza como un proceso conjunto, compartido en el que el alumno, gracias a la ayuda que recibe de su profesor, puede mostrarse progresivamente competente y autónomo en la resolución de tareas, en el empleo de conceptos, en la puesta en práctica de determinadas actitudes, y en numerosas cuestiones.

Es una ayuda, porque la construcción la realiza el alumno, pero es imprescindible, porque esa ayuda es la que permite explicar que el alumno, partiendo de sus posibilidades, pueda progresar en el sentido que marcan las finalidades educativas. Y ello es así porque dicha ayuda se sitúa en la Zona de Desarrollo Próximo del alumno, entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial, zona en la que la acción educativa puede alcanzar su máxima incidencia. El motor de todo este proceso hay que buscarlo en el sentido que el alumno le atribuye.

Nos interesa cómo los alumnos perciben las condiciones objetivas de las situaciones de enseñanza y aprendizaje: fenómeno de las *expectativas*. El patrón de expectativas puede tener algunas consecuencias. Si un profesor considera que el fracaso de un alumno (de un buen alumno) se debe a que ese día se encuentra algo despistado o a que la tarea es demasiado complicada, entonces puede intervenir

para ayudarle más, para alentarle, para modificar aspectos de la tarea que la hagan manejable. Esa intervención convierte algo inabordable en un reto interesante, y se posibilita no solo el aprendizaje, sino la experiencia emocional de haber aprendido. Sin embargo, cuando el fracaso se atribuye a la poca capacidad del alumno, la actuación del profesor puede ser distinta, pues reposa en la escasa confianza en el alumno para aprovechar las ayudas, con lo que aquel pierde la oportunidad no solo de aprender, sino de experimentar que aprende. Por ejemplo, en el caso de la enseñanza de ELE, en algunos ejercicios comunicativos, ante los errores, el profesor tiende a corregir una proporción más elevada a los cometidos por alumnos considerados malos que de los cometidos por los buenos. Además, en el primer caso, las intervenciones del profesor eran del tipo «decir él la forma correcta», mientras que cuando se equivocaban los «buenos», el profesor tiende a señalarles el contexto para que ellos mismos puedan compensar su error. Los «malos» aprenden que se equivocan o a insistir en actividades de bajo nivel, mientras que los «buenos» aprenden estrategias muy funcionales para compensar su error.

Las mentes de nuestros alumnos distan mucho de parecerse a pizarras limpias, y la concepción constructivista asume este hecho como un elemento central en la explicación de los procesos de aprendizaje y enseñanza en el aula.

¿Con qué cuentan los alumnos al iniciar un determinado proceso de aprendizaje? ¿Cuál es la base desde la que, mediante la ayuda necesaria, pueden llevar a cabo la actividad constructiva que supone aprender algo de un modo significativo?

¿Cómo es posible contactar en un primer momento con el nuevo conocimiento? Pues a partir de algo que ya conocemos: son los conocimientos previos. Un aprendizaje es tanto más significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce y el nuevo contenido que se le presenta como objeto de aprendizaje. Pero surge una duda. ¿Existen siempre conocimientos previos en el alumno? ¿Sea cual sea su edad? ¿Sea cual sea el nuevo contenido?

En la lógica de la concepción constructivista es posible afirmar que siempre pueden existir conocimientos previos respecto al nuevo contenido que vaya a aprenderse, ya que de otro modo no sería posible atribuir un significado inicial al nuevo contenido.

El problema que se nos plantea no es tanto si existen o no conocimientos previos como cuál es el estado de estos conocimientos. La concepción constructivista entiende que los alumnos se enfrentan al aprendizaje de un nuevo contenido poseyendo una serie de conocimientos previos, que se encuentran organizados y estructurados en diversos esquemas de conocimiento. A este respecto, los alumnos pueden presentar diferencias entre sí en cuanto al número de esquemas de conocimiento que poseen y a la calidad de éstos. Pero también pueden presentar diferencias respecto a la organización y coherencia de los elementos que componen cada uno de sus esquemas, respecto a la validez y adecuación de estos esquemas a la realidad a la que hacen referencia y respecto a la organización y coherencia del conjunto de esquemas de conocimiento que configuran su visón del mundo que les rodea.

¿De dónde provienen los esquemas de conocimiento con los que abordan los alumnos el aprendizaje de nuevos contenidos? El origen es muy variado. En muchos casos se trata de informaciones y conocimientos adquiridos en el medio familiar o entornos relacionados o a través de otras fuentes, como la lectura o los medios audiovisuales.

Los conocimientos son una representación personal de una realidad «objetiva». No es de extrañar que alumnos y alumnas que han participado en la misma experiencia tengan a la postre representaciones diferentes de lo que allí aconteció y de que todos estén absolutamente seguros de que están en lo cierto.

Los conocimientos que el alumno posee no son un obstáculo para el aprendizaje, sino el requisito indispensable para él —los alumnos no aprenden a pesar de sus conocimientos previos, sino a través de ellos—.

Una de las afirmaciones más contundentes acerca del papel del conocimiento previo del alumno en los procesos educativos es la sentencia «el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñesele en consecuencia» (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Y muchos de los problemas del alumno brasileño se da por esos conocimientos previos que trae, por esas similitudes entre el portugués y español. Y si el profesor entiende el porqué de los errores que comenten sus alumnos, podrá ayudarles a tomar conciencia de la naturaleza de las falsas semejanzas entre ambas lenguas y hacerles observar las autenticas diferencias y especificidades del español.

Los contenidos de aprendizaje son un criterio necesario para determinar cuáles son los conocimientos previos que es necesario explorar en los alumnos, aunque no puede considerarse como suficiente. Un segundo criterio son los objetivos concretos que perseguimos en relación a dichos contenidos y al tipo de aprendizaje que pretendemos que alcancen los alumnos.

En el supuesto de detectar que los conocimientos previos sean total o prácticamente inexistentes, es preciso suplirlos antes de abordar la enseñanza de los nuevos contenidos, o bien adaptar y redefinir nuestros objetivos y nuestra planificación previos en relación a dichos contenidos. En el caso de que los conocimientos previos de los alumnos sean excesivamente desorganizados o erróneos, y en la medida en que valoremos que estas características pueden dificultar de manera notable los procesos de enseñanza y aprendizaje de los nuevos contenidos, es conveniente solucionar estos problemas mediante actividades específicas que vayan encaminadas a resolver estas cuestiones antes de iniciar el aprendizaje de los nuevos contenidos.

Ante estas situaciones en las que observamos que los alumnos no actualizan sus conocimientos previos, nuestra ayuda es absolutamente necesaria. Se podrían explicitar las relaciones que pueden establecerse entre el conocimiento previo y el nuevo contenido.

Es necesario tener en cuenta que los aspectos que hay que explorar no pueden limitarse a un listado de hechos, conceptos, procedimientos o actitudes, sino que deben ampliarse necesariamente a la relación o relaciones que se han establecido entre dichos elementos. Así, no enseñaremos solamente cada uno de los tiempos verbales, sino también las relaciones entre unos y otros, cuando se utiliza uno con valor de otro, etc.

La enseñanza debe entenderse como una *ayuda* al proceso de aprendizaje. Pero solo ayuda, porque la enseñanza no puede sustituir la actividad mental constructiva del alumno ni ocupar su lugar (Coll: 1986, 1990).

Así la ayuda debe conjugar dos grandes características. 1) Debe tener en cuenta los esquemas de conocimiento de los alumnos en relación al contenido de aprendizaje de que se trate, y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de los que, en relación a ese contenido, disponen los alumnos. 2) Pero al mismo tiempo, debe provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos y fuercen su modificación por parte del alumno, y asegurar que esa modificación se produce en la dirección deseada.

Algunos ejemplos de ayuda educativa son seleccionar la disposición del mobiliario en un aula ordinaria, decidir el tipo de materiales de consulta con que trabajarán los alumnos, establecer que las actividades habituales serán en pequeño grupo o con todo el grupo clase, estructurar de una u otra forma los momentos de exposición o explicación, posibilitar o no determinadas formas de participación de los alumnos en el aula, permitir que incorporen cuestiones o elementos de su interés, ofrecerles determinados modelos de actuación, formularles indicaciones y sugerencias para abordar nuevas tareas, corregir errores...

La enseñanza como ayuda ajustada pretende siempre incrementar la capacidad de *comprensión y actuación autónoma* por parte del alumno. Es decir, tiene como objetivo que los instrumentos y recursos de apoyo que el profesor emplea para que el alumno pueda ir con su ayuda más allá de lo que sería capaz individualmente, puedan, en un momento dado, retirarse progresivamente hasta su completa desaparición, de manera que las modificaciones en los esquemas de conocimiento realizadas por el alumno sean lo suficientemente profundas y permanentes como para que este pueda afrontar adecuadamente por sí solo situaciones similares.

Esas distintas características se encuentran recogidas y reflejadas en la manera de entender la enseñanza asociada a la noción de ZDP, propuesta por el psicólogo soviético Vygotski. La ZDP se define como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea (Vygotski, 1979).

1. Una misma forma de intervención o actuación del profesor puede, en un momento dado y con unos alumnos dados, servir como ayuda ajustada y favorecer el proceso de creación y asistencia en la ZDP, y en otro

momento o con otros alumnos, no servir en absoluto como tal y no favorecer ese proceso, en función de los significados y sentidos que aporten los alumnos a la situación en cada caso concreto.

2. La enseñanza no puede limitarse a proporcionar siempre el mismo tipo de ayudas ni a intervenir de manera homogénea e idéntica en cada uno de los casos. Por ejemplo, ante una pregunta de los alumnos en el curso de una explicación, en ocasiones puede ser más adecuado responder de manera directa retomando información ya proporcionada anteriormente; en otras, devolver la pregunta a quien la ha formulado...

Las características principales de los procesos de interacción profesor/alumnos en situación de aula, que están implicadas en los procesos de creación de ZDP y de avance a través de ellas, son:

1. Insertar, en el máximo grado posible, la actividad puntual que el alumno realiza en cada momento en el ámbito de marcos u objetivos más amplios en los cuales esa actividad pueda tomar significado de manera más adecuada. Por ejemplo, un instrumento de gran valor desde esta perspectiva es la utilización de secuencias o conjuntos de actividades que supongan, como punto final, la obtención de algún tipo de producto que recoja globalmente el resultado de esas actividades; más aún si ese producto tiene algún tipo de significado peculiar socialmente.
2. Posibilitar, en el máximo grado posible, la participación de todos los alumnos en las distintas actividades y tareas, incluso si su nivel de competencia, su interés o sus conocimientos resultan en un primer momento muy escasos y poco adecuados. Algún ejemplo sería diversificar los tipos de actividades, posibilitar que en un momento dado los alumnos puedan elegir entre tareas distintas.
3. Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas, y en el que tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento por sí mismo.
4. Introducir en la medida de lo posible, modificaciones y ajustes específicos tanto en la programación más amplia como en el desarrollo «sobre la marcha» de la propia actuación en función de la información obtenida a partir de las actuaciones y productos parciales realizados por los alumnos.
5. Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo por parte de los alumnos. Supone dos tipos de actuación distintos. Por un lado, la previsión de espacios y momentos en que los alumnos tengan que utilizar casi sin ayuda o con un nivel de ayuda significativamente bajo lo que ha aprendido, y ello como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y no simplemente en el momento de la evaluación. Por otro, la utilización de recursos y ayudas que fomenten en los alumnos el aprendizaje de estrategias y habilidades

que les permitan seguir aprendiendo de manera autónoma y controlar y regular de manera más eficaz sus propios procesos de aprendizaje presentes y futuros.

6. Establecer, en el mayor grado posible, relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.
7. Utilizar el lenguaje de la manera más clara y explícita posible, tratando de evitar y controlar posibles malentendidos o incomprensiones.
8. Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia. Algunos ejemplos de actuación serían retomar lo que un alumno ha dicho o propuesto y reinterpretarlo o reformularlo en términos más «correctos» desde el punto de vista del lenguaje científico o técnico, recapitular lo que se ha discutido en una sesión de clase en términos más formales y estructurados, mostrar la inadecuación de determinados usos estereotipados del lenguaje.