PONENCIAS

El contenido de los textos publicados en estas actas es responsabilidad exclusiva de sus respectivos autores.
Los idiomas del simposio son el portugués y el español.

La creación y aprovechamiento en el aula de condiciones óptimas de aprendizaje

Ernesto Martín Peris
Universitat Pompeu Fabra. Barcelona

Los términos en que está formulado el título de esta conferencia quieren ser un reflejo de la profunda transformación que en las últimas décadas ha experimentado la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. En efecto, a los profesores nos ocupa —y nos preocupa— la enseñanza, pero todo lo que podamos decir sobre ella dependerá de lo que sepamos decir sobre el aprendizaje. Como he intentado poner de relieve en otro lugar[1], el cambio más radical en nuestro campo es aquel que nos ha conducido de una enseñanza centrada en el objeto a una enseñanza centrada en el sujeto, aquel que ha convertido al discente en el principal protagonista del aprendizaje. De ahí, la máxima que cabe aplicar a todo profesor: «Si deseas ser entendido por tus alumnos, trata primero de entenderlos tú a ellos».

Una de las repercusiones más importantes de este cambio ha sido el descubrimiento del mundo del aula como contexto en el que se realiza la enseñanza y desde el que se promueve el aprendizaje. El aula es, en efecto, el lugar compartido por profesores y alumnos para la realización de las actividades conducentes al logro del objetivo común; en cuanto tal, es un lugar de experiencias y de vivencias de muy diverso orden; la reflexión sobre el discente como sujeto y protagonista de su proceso de aprendizaje ha puesto de relieve cómo en el desarrollo de ese proceso se ve implicada la totalidad de la persona, y no sólo su actividad intelectual o racional. Las emociones y las vivencias forman parte sustancial del aprendizaje, por cuanto constituyen la base sobre la que se asienta toda experiencia y, en tal sentido, la condicionan.

Aprender —nos dice la moderna psicología— es construir conocimientos; y en la construcción de conocimientos desempeña un papel esencial la atribución de sentido a las experiencias vividas. De todos los aspectos relacionados con la afectividad y las vivencias quisiera hoy resaltar uno que, por otra parte, está estrechamente vinculado a lo racional y lo intelectivo: es la pregunta por el sentido. En el aula de español como lengua extranjera (ELE), los profesores y los autores de materiales proponen a los alumnos la realización de una diversidad de actividades, que pueden ser percibidas por aquéllos como plenas de sentido (es decir, pueden ser comprendidas en su significado y su finalidad, y halladas coherentes) o bien carentes de él. No parece razonable pensar que es posible aprender algo cuando no se le encuentra ningún sentido a lo que está haciendo; la creación de condiciones óptimas para el aprendizaje en el aula podría resumirse en la realización de propuestas de experiencias de aula susceptibles de ser fácilmente perci-

1 Martín Peris, 2000.

bidas como plenas de sentido. Esta me parece una de las premisas fundamentales en la nueva didáctica, y también una de las más serias objeciones a muchas de las prácticas realizadas en el pasado; si mediante unas prácticas percibidas como carentes de sentido se llegaba finalmente a conseguir un aprendizaje efectivo, me atrevería a afirmar que tal logro se alcanzaba a pesar de esas prácticas y no gracias a ellas. Que finalmente hubiera aprendizaje no habla a favor de tales prácticas, pues nuestra misión como profesores y como especialistas en didáctica es promover el aprendizaje y no dificultarlo.

En un aprendizaje en el que la lengua sea únicamente un vehículo[2], el sentido afecta a la diversas acciones o pasos que se den, a la planificación general, a las formas de trabajo, etc. En un aprendizaje en el que la lengua es también el objeto de aprendizaje, el sentido, además de afectar a todos estos elementos propios de todo aprendizaje, afecta también a las unidades lingüísticas que se manejen y a su significado.

Una enseñanza centrada en el significado de la lengua (antes que en sus formas y por encima de ellas) y en el sentido que el discente-usuario de la lengua pueda otorgar a las experiencias del aula es, a mi modo de ver, la manera más eficaz de abordar un curso de ELE. Por supuesto, el significado y el sentido de las experiencias del aula no son algo dado de antemano, sino algo que se construye conjuntamente en el aula; por lo tanto, no existe una única forma de llevar a cabo esa enseñanza. En esta conferencia expondré una lista de estrategias docentes que pueden ayudar a la creación de esas condiciones óptimas de aprendizaje. La lista irá precedida de unas reflexiones en torno a nuevos enfoques científicos sobre la lengua y sobre el aprendizaje, e irá seguida de unos ejemplos en los que se puede apreciar una forma práctica de desarrollar alguna de las estrategias.

Los ciudadanos del siglo XXI, con una perspectiva histórica manifiestamente insuficiente, tendemos a caracterizar el anterior como el siglo de las revoluciones. Yo voy a acogerme acríticamente a este lugar común para afirmar que también en la enseñanza de lenguas extranjeras[3] se produjo una serie de revoluciones, de las que me interesaré particularmente por la última, a saber, la que afecta a la comprensión de lo que es aprender; en primer lugar, de lo que es aprender en sí mismo y, consecuentemente, de lo que es aprender una lengua extranjera.

Para caracterizar con dos rápidas pinceladas lo que acabo de afirmar, recordaré cómo empieza el siglo con la revolución del Método Directo, fruto de las aportaciones de los lingüistas, que expusieron sus postulados sobre el aprendizaje de lenguas modernas en la revista *Le Maître phonétique*, postulados entre los que destacaba la propuesta de la lengua oral y cotidiana como objeto primigenio

---

2 La lengua es de hecho el medio principal para todo aprendizaje, ya sea el de actividades físicas —montar a caballo, manejar una máquina—, ya sea el de actividades mentales —plantear y resolver un problema de matemáticas.

3 Uso los términos «lenguas extranjeras» y «lenguas segundas» indistintamente y de forma equivalente, al igual que la abreviatura «L2».

de aprendizaje, frente a los modelos anteriores en los que se estudiaban lenguas mediante la lectura de textos literarios. La evolución de ese proceso iniciado con el Método Directo culmina a mediados de siglo con los métodos audioorales, en cuyas bases científicas desempeñaban un papel fundamental el estructuralismo en lingüística y el conductismo en psicología.

Pero la recuperación del interés por el significado que se produjo en ambos campos de estudio, con la irrupción del cognitivismo y de la gramática generativa, contribuye decisivamente a la crisis de la búsqueda de un método ideal para la enseñanza de lenguas. Como ha dicho Kumaravadivelu, de la búsqueda de un método alternativo al que se estaba practicando con resultados escasamente satisfactorios, se pasó a la búsqueda de la alternativa al método. Ese es uno de los giros cruciales de la metodología en el siglo XX, si bien las ideas del «antiguo régimen» siguen ejerciendo todavía en los albores del siglo XXI una notable influencia en las prácticas, las creencias y la formación de profesores, así como en la elaboración de los materiales con los que aquéllos trabajan.

En este nuevo marco en el que se mueve la reflexión sobre los procedimientos de enseñanza de lenguas modernas, la pregunta por el significado, y su hermana gemela la pregunta por el sentido, son a mi entender definitivas, y a su esclarecimiento han dedicado sus esfuerzos en las últimas décadas tanto las diversas disciplinas lingüísticas que conforman el análisis del discurso como las escuelas psicológicas que más están arraigando en los estudios sobre el conocimiento, el aprendizaje y la experiencia humanas.

No es mi intención dar hoy aquí una conferencia sobre las aportaciones teóricas de estas escuelas, ni siquiera sobre una selección de conceptos o temas clave. Tal propósito desbordaría con mucho los límites del tiempo que tenemos asignado, y probablemente muchos de ustedes podrían decir cosas más interesantes al respecto, con más conocimiento de causa. Lo que me propongo es exponer algunas reflexiones sobre la didáctica, basadas en el actual estado de la cuestión sobre la lengua (y sobre la lengua en uso) y sobre el aprendizaje (y sobre el aprendizaje de lenguas).

1. SOBRE LA LENGUA (Y SOBRE LA LENGUA EN USO)

Las distintas disciplinas que se han interesado por el fenómeno del lenguaje, desde la filosofía de Wittgenstein o de Austin hasta la psicología de Vigotsky, y por supuesto el análisis del discurso, han venido a completar un cuadro sobre ese fenómeno que hasta tiempos recientes adolecía de una visión muy reducida. En efecto, los estudios sobre la lengua se centraban en el sistema y dejaban de lado su uso (y sus distintos usos). Los nuevos enfoques han arrojado luz sobre importantes aspectos del uso de la lengua y de las diversas funciones que esta ejerce.

Una de las nuevas perspectivas sobre la lengua que más fecundas se han revelado es aquella que la concibe como una forma de acción simbólica. Las personas se relacionan con su entorno social mediante diversos sistemas semióticos, y la lengua es el principal de todos ellos; en esa interacción con su entorno, desarrollan los individuos su identidad como seres sociales y miembros de una comunidad; también es mediante ella como desarrollan su conocimiento del mundo. Solo a partir de la acción y la interacción, y solo en ellas, cobra sentido el uso de la lengua y pueden los interlocutores compartir el significado de su experiencia del mundo. La lengua pasa así de ser el objeto del aprendizaje a ser, al mismo tiempo, el medio principal del aprendizaje. En efecto, todo aprendizaje está mediado lingüísticamente, también el aprendizaje de una L2. Esto va a tener consecuencias de gran alcance para la comprensión del papel de la interacción en la clase de L2: la interacción no va a ser únicamente un entrenamiento en el uso efectivo de la lengua que se aprende; va a ser también el motor principal del aprendizaje, del mismo modo que lo es en otros aprendizajes; y eso va a plantear una reconsideración del papel de la L1 en el aula[4] y de su importante función como mediadora del aprendizaje de la L2. Diversas publicaciones de grupos que investigan sobre enseñanza de lenguas se han hecho eco de esta aproximación al estudio de la lengua; la Teoría Sociocultural del aprendizaje de L2 es hasta el momento la propuesta más desarrollada y más sistemática en este sentido[5]. El recientemente publicado *Plan curricular del Instituto Cervantes* recoge también esta dimensión social del aprendizaje y el uso de la lengua cuando habla del alumno como un agente social y, en consecuencia, describe las competencias y las habilidades que ha de desarrollar en su proceso de aprendizaje en términos de uso social de la lengua.

Esa acción social realizada mediante la lengua tiene lugar en el marco de unas prácticas sociales discursivas, que se han desarrollado históricamente en el seno de cada cultura, y que siguen evolucionando, de forma cada vez más rápida, a través del tiempo y del espacio. Los analistas del discurso han definido esas prácticas sociales en términos de géneros discursivos[6], un concepto heredado de la teoría literaria (que lo aplicaba únicamente al estudio de la producción literaria) y recuperado de la retórica clásica para el estudio de todos los usos del lenguaje, incluidos por supuesto los orales y los de la vida cotidiana. Bakhtin afirma, en ese sentido, que los géneros discursivos estructuran nuestro uso de la lengua en no menor medida en que lo hacen las estructuras gramaticales; cada género tiene su propia estructura, sus propias reglas y convenciones, y si una persona quiere ser eficaz en su interacción con los demás, debe conocer y seguir adecuadamente esas reglas y ajustarse a esas convenciones. Una enseñanza que quiera introducir a los discentes en el uso efectivo (y eficaz) de la lengua, no puede hacer caso omiso de esta dimensión sociodiscursiva; es necesario situar las prácticas de uso de la lengua en el aula por relación a las prácticas discursivas en las que se verá inmerso

4 Véase Cambra 1998 y Llobera 1990. También, Mercer 2000.

5 Pueden consultarse, a este respecto, Lantolf 2000 y Lantolf 2002.

6 Véase Swales 1990.

el alumno cuando haya de comunicarse fuera de ella. Y ello es así por dos razones complementarias: por un lado, porque de ese modo podrá el alumno conocer la estructura y las convenciones que rigen esas prácticas y ejercitarse en ellas; por otro lado, porque las diversas unidades lingüísticas que usará (desde el nivel de la fonética hasta el de los textos) cobran su verdadero sentido solo mediante la interacción de los interlocutores. Al discente de una segunda lengua no le basta, para ser eficaz en el uso de esa lengua, con el conocimiento del vocabulario que le proporciona un buen diccionario: tiene que ser capaz de relacionar ese significado con el conjunto de elementos de la situación de comunicación en los que una palabra o una expresión se usan de hecho. Y esas situaciones de comunicación, que en la enseñanza situacional del siglo xx habían sido concebidas en términos meramente espacio-temporales (un diálogo típico del restaurante, la estación de ferrocarril o el hospital), se conciben ahora en términos de prácticas sociales que adoptan la forma de géneros discursivos[7]. Todo lo que se hace en el seno de esas prácticas discursivas es portador de significado; todo lo que se hace y todo lo que se omite: es significativa la palabra y lo es el silencio. Pero tanto la palabra como el silencio cobran distintos significados en distintas prácticas.

En las consideraciones que contiene el párrafo precedente encuentran su razón de ser las actuales propuestas de una enseñanza realizada mediante tareas comunicativas; al llevar a cabo esas tareas en el aula, los alumnos se ven trasladados de forma imaginaria (pero, en muchas ocasiones, también de forma real) a un contexto de práctica discursiva en el que han de hacer un uso de la lengua en los términos en que acabamos de describirlo.

Por otra parte, en el seno de las prácticas discursivas los textos emergen como nuevas unidades de la producción lingüística, junto a los enunciados o las palabras, si bien pertenecientes a otro orden, a otro nivel de análisis[8]. Cada género posee una determinada variedad de textos, y todo el conjunto de posibles textos de una lengua es susceptible de ser agrupado en diferentes tipos de textos. Estos se caracterizan por ajustarse a unos patrones de organización de la información que contienen y de las estructuras lingüísticas en las que se aquélla se manifiesta. Del mismo modo que los géneros discursivos pueden variar de una cultura a otra, también los tipos de textos pueden variar entre géneros discursivos y, por supuesto, entre culturas. Pero también, a la inversa, los diferentes tipos de textos de distintas culturas pueden tener en común muchas propiedades. De ese modo, podemos afirmar que ser competente en una lengua es ser capaz de desenvolverse con los diferentes textos que se generan en ella. En efecto, no hay comunicación lingüística fuera de los textos. Como ha puesto de manifiesto la lingüística textual, hasta

---

7 Por ejemplo, en la esfera de la atención sanitaria, por ejemplo, la entrevista de admisión a un hospital es un género, mientras que la conversación de los familiares o amigos con el paciente ingresado al que han ido a visitar es otro: las palabras o expresiones que ahí se usen podrán ser más o menos equivalentes entre distintas culturas, pero la forma de relacionarse las distintas personas entre sí, así como las distintas acciones y comportamientos que realicen podrán ser muy diferentes.

8 La lingüística textual ha definido el texto como «unidades de producción verbal situada»; véase Bronckart 2004.

una sola palabra puede constituir un texto; es clásico el ejemplo de la palabra «fuego» que puede constituir textos tan diversos como, en su producción oral, el que transmite la alarma de alguien que acaba de descubrir un incipiente incendio, o bien el que transmite la orden de disparar en el campo de batalla; o, en su versión escrita, podemos pensar en el titular de un periódico que, concentrando en esa palabra todo el mensaje de su primera página, pusiera así de relieve la gravedad de una situación de incendios forestales masivos en un caluroso verano. Podríamos extendernos en la imaginación de los múltiples textos que esta sola palabra podría constituir, tanto en su versión escrita como en la oral, pertenecientes a géneros también distintos. Lo que con ello estamos poniendo ya de relieve son dos cosas relevantes en el análisis de los textos y en sus consecuencias para la didáctica de ELE.

a) La primera, que el significado del texto se crea por interacción entre el texto y su destinatario. No todo el significado del texto está en sus palabras; parte muy importante de ese significado lo aporta el destinatario. Si pensamos en el ejemplo del periódico que titula con la palabra «fuego», puede tratarse de la edición de un día de verano o, por el contrario, de invierno; en ambos casos los lectores pensarán en un incendio, pero en verano interpretarán que el incendio ha sido en el bosque mientras que en invierno pensarán tal vez en un edificio de la ciudad. Son los conocimientos del mundo los que, en interacción con el contenido del texto (y con otro tipos de conocimiento que posee el receptor), producen su acertada interpretación.
b) La segunda es que los usuarios de los textos pueden enfrentarse a tipos de textos con los que ya están familiarizados en su cultura, o bien a tipos de textos que resultan ser nuevos para ellos. Un alumno adulto, alfabetizado y habituado a leer periódicos, será capaz de hacer lo que se describe en el párrafo anterior; una persona que no conociera la prensa y sus diversas secciones, o bien en cuyo país la prensa fuera muy diferente de la nuestra, podría conocer el significado de la palabra «fuego» pero no sería capaz de interpretar ese texto.

La capacidad de desenvolverse con textos de la lengua que se está aprendiendo es a un mismo tiempo un objetivo y un potente medio en el aprendizaje de esa lengua. Pues, sin lugar a dudas, el conocimiento de la organización interna y de las funciones habituales de un determinado tipo de texto es lo que va a hacer posible la interpretación del significado de muchas de las palabras y estructuras gramaticales que fuera de un texto resultarían totalmente opacas.

Por otra parte, es importante señalar que usar significativamente un texto no siempre equivale a producirlo. La mayor parte de los textos que un ciudadano maneja a lo largo del día son textos que le llegan en forma oral o escrita y que él interpreta, pero que no produce. Es más, muchos de esos textos no sería él capaz de producirlos. En la didáctica de las lenguas venimos de una tradición en la que todo (o casi todo) pasaba por la producción oral (y hay que señalarlo: muchas

veces sin sentido alguno y fuera de cualquier texto); pero ¿quién puede afirmar que leer un texto (o escucharlo) y reaccionar adecuadamente a su mensaje no es una forma de uso significativo de la lengua? Y si eso es así (y si por otra parte se afirma que para aprender una lengua hay que usarla) ¿no será posible idear prácticas de uso receptivo, en las que se interpreten textos —sencillos, al alcance de la competencia textual de los alumnos— y se actúe en consecuencia —es decir, se actúe significativamente, o si se prefiere, simbólicamente, pero no necesariamente hablando o escribiendo—?

La importancia de los tipos de textos y de sus propiedades para el aprendizaje de la lengua se hace así patente. No existe uso de la lengua fuera de los textos; por lo tanto, habrá que ser muy cuidadoso a la hora de seleccionar material lingüístico para las actividades de aula, y cerciorarse de que los diferentes textos elegidos como base para el trabajo discente conservan, en sus trayecto hasta el aula, las propiedades que los configuran como ejemplares de un determinado tipo de texto, y que no han perdido ninguna que los haya desfigurado; de otro modo, corremos el riesgo de que los alumnos se estén ejercitando en el manejo de textos inexistentes en la lengua que estudian. Por otra parte, los procedimientos de uso de los textos deberán corresponderse con aquellos que aplican habitualmente los hablantes nativos cuando se enfrentan a un texto de tales características; principalmente, aunque no de forma exclusiva, si se trata de procedimientos de producción o de recepción (y si se trata de lengua oral o de lengua escrita[9]).

Esta visión de la lengua, concebida prioritariamente como un sistema semiótico (M. A. K. Halliday) —un sistema que se usa siempre en interrelación con otros sistemas semióticos— conduce a la formulación del concepto de «competencia comunicativa», inicialmente propuesto por D. Hymes en el campo de los estudios sobre etnografía de la comunicación, pero inmediatamente adoptado en el de la enseñanza de lenguas, y reelaborado por los especialistas de este campo (por ejemplo, M. Canale y M. Swain o L. Bachman). La reflexión y las propuestas sobre este concepto han sido especialmente fecundas, puesto que la mayor parte de la profesión lo ha adoptado como fundamento sobre el que construir todas las actividades propias del campo, ya sean de programación, ya sean de ejecución de la docencia, ya sean de evaluación y exámenes.

Sin embargo, el proceso de reflexión y profundización en el concepto de la competencia comunicativa no se ha dado por concluido. Se ha destacado recientemente, por ejemplo, que la competencia comunicativa es siempre una «competencia en la acción», una competencia originalmente social, interpsicológica, más

9 A este respecto conviene señalar que, de acuerdo con las teorías más sólidas, la conversación oral es uno más de los tipos de texto. Por lo tanto, cuando los alumnos se entrenan en la conversación se están entrenando en el uso de textos; pero hay que tener presente que existen otros muchos tipos de textos en los que la conversación puede estar ausente.

que individual e intrapsicológica[10]. S. Pekarek-Dohler (2005) señala las siguientes características de la competencia comunicativa:

a) Es una competencia colectiva: no forma parte únicamente de la responsabilidad individual del sujeto hablante; por el contrario, guarda relación con actividades de sus interlocutores, con sus actitudes y escalas de valores, etc.
b) Es una competencia contextual: no consiste en algo instalado en la mente y susceptible de ser activado en cualquier momento, sino que está contextualizada: de acuerdo con ello, las producciones del aprendiente no son el simple reflejo de lo que sería capaz de hacer al margen de cualquier condicionante, sino que están mediatizadas por condicionantes propios de la situación, al tiempo que contribuyen a configurar estas situaciones.
c) Es una competencia interdependiente con otras competencias propias de los procesos de socialización del agente en contextos culturales particulares, y no aislable de ellas; las competencias lingüísticas y comunicativas interactúan, por ejemplo, de forma compleja con actividades socioculturales más amplias.

Los más recientes documentos programáticos sobre enseñanza de lenguas recogen esta dimensión social del uso de la lengua, así como esta inserción de la competencia comunicativa en las competencias generales de la persona. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* puede ser el exponente más claro de lo que estoy afirmando.

2. SOBRE EL APRENDIZAJE (Y SOBRE EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS)

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

En las últimas décadas del siglo xx, S. Krashcn alcanzó gran difusión y popularidad con su conocida hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje, y la aún más radical sobre la imposibilidad de establecer una vía de conexión entre ambos procesos; estas hipótesis parecieron arraigar en forma de sólida convicción entre algunos círculos de profesores y de especialistas en ELE, si bien recibieron fuertes objeciones de otros investigadores. La influencia de las teorías sobre la gramática universal y su papel en la adquisición de segundas lenguas fue otro de

[10] En este sentido, se han puesto de relieve los paralelismos entre las teorías de Vigotsky en psicología y las de Halliday en lingüística, cuando desde ambas disciplinas afirman que carece de sentido preguntarse si, entre las funciones del lenguaje, tiene una primacía la de representar el pensamiento (ideacional) o la de regular las relaciones interpersonales (interpersonal): ambos autores sostienen que no pueden darse la una sin la otra.

los factores que contribuyeron al arraigo de la idea de que el aprendizaje de segundas lenguas discurría por caminos peculiares. Aparentemente, para gran parte de los expertos en enseñanza y aprendizaje de L2, todo se reducía a promover la práctica de la lengua objeto de aprendizaje en las condiciones en las que cada uno creía que esa práctica era más eficaz (y a partir de lo que cada uno entendía por «lengua» y por «práctica»[11]). La percepción del sentido y el significado de esas prácticas por parte del alumno, la actividad mental metalingüística que se producía en paralelo con esas prácticas, las preguntas que sobre ellas se formulaba el propio alumno, la posibilidad de que esas actividades mentales —reales y existentes a nivel intrasubjetivo— fueran verbalizadas y pasaran a ser intersubjetivas, la reflexión expresa sobre el propio aprendizaje y otros muchos aspectos que posteriores investigaciones han puesto de relieve tenían muy poca presencia en aquellos planteamientos. Actualmente, a mi modo de ver, el interés de muchos círculos de investigadores y de profesores está precisamente centrado en esos procesos de aprendizaje de lenguas en el aula, sobre el que se tienen hipótesis y teorías mucho más matizadas que las que fueron hegemónicas durante el siglo XX. En efecto, a diferencia de lo que sucedía hace algunas décadas, hoy se concibe el aprendizaje de la lengua, y más aún el de segundas lenguas, como un proceso que comparte muchas características con el resto de aprendizajes: los factores de orden social e intersubjetivo que los promueven y las herramientas mediadoras que lo hacen posible (y, entre todas ellas, el lenguaje mismo como la más fundamental) son elementos clave en el análisis del aprendizaje de lenguas en el aula y en la caracterización de una enseñanza coherente con esos procesos y, por tanto, presumiblemente más eficaz.

Otro de los aspectos importantes del giro que ha experimentado la enseñanza de lenguas es, pues, la concepción de su aprendizaje como uno más de los muchos aprendizajes que puede realizar el ser humano. Ya he señalado que he preferido referirme al aprendizaje antes que a la enseñanza, aduciendo que lo que digamos sobre esta derivará necesariamente de lo que pensemos sobre aquel; ahora quiero añadir que, tratándose de aprendizaje de lenguas, considero de importancia capital destacar que nos interesamos por su aprendizaje en el aula, pues todo el mundo tiene conciencia de la posibilidad de un aprendizaje eficaz y efectivo de segundas lenguas fuera de las aulas. Hasta bien llegados los últimos años del siglo pasado, la investigación y los estudios publicados sobre el proceso de aprendizaje de segundas lenguas centraron la mayor parte de su interés (si no todo él), en las condiciones internas del sujeto discente, muy en particular en la interferencia de su primera lengua (en un primer momento) y luego en el desarrollo de

---

11 Resulta paradójico comprobar que, pese a las profundas discrepancias que los promotores de los diversos métodos aparecidos en el siglo XX se esforzaban por resaltar entre el suuyo propio y los demás a los que se contraponían, todos ellos compartían este supuesto básico de la práctica y una cierta prevención hacia la reflexión sobre aquello que se estaba practicando. Es bien cierto, sin embargo, que en algunas ocasiones la práctica se concebía de formas radicalmente diferentes, pues en unos casos era una práctica meramente articulatoria y memorística, sin apenas atención al significado de las unidades lingüísticas que se manejaban, mientras que en otros casos se fomentaba una práctica interactiva, con la atención puesta en el contenido del mensaje.

su interlengua (según el concepto propuesto por P. Corder), pero siempre haciendo abstracción de las condiciones particulares del contexto del aula, como si éste fuera irrelevante o fuera solamente un contexto vicario del contexto real de uso que se da fuera de sus cuatro paredes; más recientemente se ha despertado el interés por el aula como contexto de aprendizaje, en tanto en cuanto es un espacio social y de comunicación, por un lado, y un espacio institucionalmente creado para la enseñanza, por otro.

A este respecto cabe señalar que en el aula no se dan las mismas las condiciones para el aprendizaje que en el contexto social externo al aula (ni se dan tampoco los mismos resultados). Pero parece reinar un consenso en considerar que, en cualquiera de los contextos, el motor del aprendizaje es la interacción en la lengua que se desea aprender. Si la lengua que se desea aprender no se usa, difícilmente se aprenderá; esta paradoja (aprender algo para usarlo – usarlo para aprenderlo) no es exclusiva del aprendizaje de segundas lenguas; la primera lengua se aprende usándola, y otros muchos aprendizajes se realizan practicando aquello que se desea aprender: por ejemplo, montar a caballo, jugar al tenis, utilizar un determinado programa informático o introducirse en el manejo de los ordenadores (hay quien ha señalado que las nuevas generaciones son «nativas» del ordenador, esto es, han crecido rodeadas de estos ingenios y utilizándolos espontáneamente; mientras que los que pertenecemos a generaciones mayores somos «extranjeros» o «inmigrantes», estos es, hemos tenido que aprender su uso siendo ya adultos).

Estas condiciones particulares que se dan en el aula afectan tanto al aprendizaje de la lengua como a su uso (si es que puede establecerse una línea divisoria neta entre estas dos actividades). Cuando usamos la lengua extranjera en contextos externos al aula, nuestra atención está primordialmente (si no exclusivamente) centrada en el mensaje y en la consecución de nuestro objetivo; uno no puede presentarse en una oficina y saludar en estos términos: «Buenos días (¿o tal vez debería decir "buenas mañanas"?, ¿se dice así?), señora López (perdón, ¿"señora López" o "doña López"?, ¿qué es lo correcto?»; además de resultar cómico y desconcertante para nuestra interlocutora, haría inviable nuestra comunicación con ella. En el aula, sin embargo, sin perder de vista el propósito comunicativo de nuestro uso de la lengua, podemos — debemos, dirían algunos— tener un ojo atento a la forma de la expresión, en una especie de «atención bifocal»[12]; no nos importa que se ralentice un poco el progreso de nuestra interacción comunicativa, pues el objetivo con el que la realizamos es aprender la lengua. Si usamos la lengua, estamos poniendo el mejor medio para aprenderla, como ha quedado repetidamente dicho; si, además, el uso va acompañado de una intensa conciencia metalingüística, el aprendizaje será aún más efectivo.

12 Véase Bange 1992.

3. LA CREACIÓN Y APROVECHAMIENTO EN EL AULA DE CONDICIONES ÓPTIMAS DE APRENDIZAJE

En una situación como la actual, de «más allá del método», los profesores no disponemos de técnicas infalibles para la enseñanza; más bien somos, como alguien nos ha definido, «ingenieros del aprendizaje» (Carton): expertos en enseñanza, conscientes de que nuestra principal misión consiste en conseguir los siguientes propósitos:

- Crear «entornos fértiles en aprendizaje» (Ellis).
- Reconocer, aprovechar y explotar todas las ocasiones de aprendizaje que se producen en nuestra aula (Kumaravadivelu).
- Movernos constantemente entre la planificación y la improvisación (Van Lier),

  y, por lo tanto, ser capaces de ajustar nuestras práctica docente a las condiciones en que va a tener lugar el aprendizaje. A tal efecto, es oportuno tener presentes los siguientes criterios de actuación:

  1. Realizar prácticas de **uso de la lengua** que comporten una **comunicación efectiva** entre los alumnos mediante la **expresión personal** y la **interacción** entre ellos.
  2. En esas prácticas, dirigir la **atención consciente** de los alumnos hacia los diversos **recursos** y **formas lingüísticas** que forman parte de los contenidos de aprendizaje de una lección o actividad.
  3. Convertir esas prácticas de aula en **experiencias** que impliquen a la **globalidad de la persona** y no solo sus dimensiones intelectual y racional: emociones y vivencias, valores y actitudes, autoimagen y relación con los demás.
  4. Hacer de esas experiencias una **vivencia gratificante** en sí misma, en el aquí y ahora de la clase, y no solo por referencia a unos objetivos terminales.
  5. Manejar en esas situaciones una diversidad de **textos** procedentes de distintas esferas sociales de la comunidad hispanohablante.
  6. Prestar atención a las características particulares de cada **tipo de texto**, así como la forma (productiva o receptiva, oral o escrita, con respuesta verbal o sin ella) en que son preferentemente utilizados por sus emisores y sus destinatarios, y explotar todo ello del modo más conveniente para el aprendizaje.
  7. Tratar **temas próximos** al mundo de experiencias y de intereses de los alumnos, y desde ellos establecer puentes hacia la cultura meta, desarrollando así la **conciencia intercultural**.
  8. Hacer **transparentes** a los alumnos las prácticas discentes: dejar claro el objetivo que se persigue en cada actividad, su lugar en la secuencia general de la clase y la conexión con las que le preceden y las que le siguen, así como los mecanismos de resolución de las actividades.

9. Trabajar de forma **integrada** las diferentes habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer, escribir) y los diferentes niveles de la lengua (pronunciación, vocabulario, morfología, sintaxis, pragmática).
10. Explotar el **potencial creativo** de los alumnos, lo cual requiere la activación y el estímulo de sus capacidades **heurísticas** e **intuitivas**.
11. Explotar el potencial del aprendizaje en **cooperación** (algo más que trabajo en parejas o pequeños grupos con reparto de roles sociales), mediante la resolución conjunta de actividades de diverso tipo.
12. Potenciar **la autonomía y la autodirección** de los alumnos, estimulando la iniciativa y la participación en la toma de decisiones.
13. Tratar a cada alumno como una **persona individual**, con intereses y necesidades particulares, con su propia historia y sus propias características humanas, mentales y emotivas.
14. Tomar en consideración los **hábitos de aprendizaje** de los alumnos, sus **expectativas** y las **creencias** con que llegan al aula.

4. UN EJEMPLO DE USO DE TEXTOS

Para finalizar, comentaremos los tres textos que aportamos en el anexo y veremos sus posibilidades de inserción en una tarea comunicativa. Como han explicado diversos autores[13], la dificultad de una determinada tarea nace de un conjunto de factores y no sólo del lenguaje de los textos que en ella se usen. Sin embargo, es cierto que determinados textos ofrecen en sí mismos un nivel de dificultad superior a otros. Analizaremos las características internas de estos tres textos y las relacionaremos con las posibles actividades que cabe realizar a partir de ellos en el marco de una tarea comunicativa concreta.

Sea, por ejemplo, una tarea consistente en elegir conjuntamente, entre los componentes de un pequeño grupo, un regalo de cumpleaños para una determinada persona. En cuanto a la tarea en sí misma, puede darse por hecho el carácter de actividad plena de sentido y representativa de las que se realizan en el mundo externo al aula (que son requisitos necesarios para el inicio de cualquier tarea comunicativa en el aula). Puede darse por descontado que la práctica social del regalo en el día de cumpleaños (con las pequeñas diferencias que puedan existir entre alumnos procedentes de distintas culturas) forma parte de la experiencia cultural de todo el grupo de alumnos que va a realizar la tarea, así como la costumbre de hacer regalos colectivamente. De ello se deriva que el uso de la lengua que va a realizarse en la ejecución de la tarea, tanto desde el punto de vista receptivo (comprensión de textos), como desde el productivo o el interactivo (conversación, discusión, argumentación, toma de acuerdos...) va a poder ser plenamente significativo y va a facilitar la implicación personal de todo el mundo. También podemos

13 Nunan, 1989.

dar por descontado el hecho de que todos los alumnos están familiarizados con el tipo de texto que se aporta, con su función social y con su estructura interna: este tipo de conocimiento es el que va a hacer posible un uso eficaz y significativo de los textos, pese a la ausencia de otro tipo de conocimiento (en concreto, del conocimiento lingüístico relativo al vocabulario o a la gramática) y que va a constituir precisamente uno de los contenidos del aprendizaje.

Los textos del anexo se presentan, pues, como documentos en los que obtener información necesaria para la elección del regalo, al mismo tiempo que para obtenerla sobre características de la gramática y el vocabulario del español. El uso que para ellos se propone es el receptivo (es decir, el de la comprensión de su contenido) y no el productivo (el de la reproducción de un texto de similares características); en ese sentido, la propuesta respeta uno de los principios de la didáctica inspirada en tipologías textuales: hay tipos de textos que, por sus propias características, los hablantes nativos de una lengua usan siempre y únicamente de forma receptiva, y solo los especialistas en determinadas profesiones los producen, y lo hacen satisfactoriamente; en consecuencia, los alumnos de lengua para fines generales harán en el aula un uso análogo de tales textos, es decir, los leerán e interpretarán con intenciones y procedimientos análogos a los de los nativos cuando los usan, y solo los producirán en el aula si se trata de cursos para fines específicos y entre los objetivos del curso figura el de producir ese determinado tipo de texto.

Por otra parte, se presentan estos tres textos como ejemplos de introducción de textos de distintas características, para tareas que requieren niveles de competencia diferentes y que permiten el aprendizaje a partir del nivel de competencia requerido. Los tres textos tratan del mismo tema: el de los regalos. Pertenecen, sin embargo, a tipos distintos: el primero es un texto literario, de carácter narrativo-descriptivo, los otros dos son textos publicitarios, que podríamos tipificar como de carácter «persuasivo». Comparten los dos últimos el ser anuncios de regalos para el día del padre, mientras que el primero trata de regalos del padre a la familia del protagonista en sus párrafos iniciales, y del protagonista para su persona amada en los finales.

A primera vista se aprecian diferencias notables entre los tres textos: el n.º 1 no lleva imagen alguna, y los otros dos, sí. Pero mientras que en el tercero las imágenes son la representación visual de objetos que se describen con unos breves párrafos, en el segundo están simplemente «de adorno»; lógicamente —y con más razón en el mundo de la publicidad— esas imágenes han sido cuidadosamente seleccionadas y elaboradas, pero aquí prescindiremos ahora de un análisis semiótico de la imagen, así como de otros aspectos de orden tipográfico. Destacaremos, en su lugar, las características lingüísticas, que constituyen las diferencias más importantes para el propósito que nos ocupa.

Mientras que el texto n.º 1 contiene párrafos, períodos y oraciones sintácticamente completas, con todo tipo de coordinación y subordinación, el n.º 2 está constituido en su mayor parte por sintagmas nominales aislados; el tercero, por

su parte, contiene seis breves descripciones de los objetos. Si centramos ahora nuestra atención en el segundo texto, observaremos que los sintagmas nominales, si bien aparecen sin ninguna conexión sintáctica entre sí, no por ello pierden cualquier otro tipo de relación y se convierten en unidades estancas; al contrario, todo lector asignará de entrada una unidad de sentido a esta lista de nombres de objetos, que no es otro que el de ofrecer sugerencias de posibles regalos para el día del padre[14]. Justamente esa unidad de sentido es la que puede permitir incorporar el texto a una actividad de aprendizaje basada en el modelo de las tareas: el uso receptivo que se propone para este texto se limitará a la selección, realizada de común acuerdo y a partir de determinados criterios (en cuya discusión no es ahora momento de detenernos), de un determinado objeto o una reducida lista de ellos. En esa actividad los alumnos no tendrán que comprender otra cosa que el nombre de los diversos objetos propuestos por el anuncio, libres de estructuras oracionales (que no lingüísticas, como señalaremos a continuación) que pudieran incrementar la dificultad. El primer paso de la actividad, a saber, la lectura personal y silenciosa de la lista (o de una parte de ella), guiada por la búsqueda del regalo más adecuado y conducente a la selección del que así se juzgue individualmente, es ya en sí misma una actividad de uso de la lengua, plenamente significativa y, por tanto, potencialmente conducente al aprendizaje. Téngase presente que el alumno puede resolver esta primera fase sin ningún tipo de producción lingüística, ni oral ni escrita: bastará, por ejemplo, con que numere del 1 al 5 sus cinco regalos preferidos para que podamos afirmar que está usando el español para comunicarse: en efecto, cualquier otra persona que leyera la lista con esas cinco indicaciones obtendría de inmediato una información acerca del punto de vista del alumno que la ha marcado. Obsérvese que tal procedimiento no es posible con el texto n.º 1 (o que, si se usara ese texto literario de esta forma, resultaría ser un procedimiento bastante extraño, carente de sentido en gran medida y cuyo resultado tampoco sería de fácil interpretación por una tercera persona).

Antes de pasar a la observación de los otros dos textos podemos detenernos un momento en las oportunidades de aprendizaje (para un nivel inicial) de estructuras lingüísticas del español —gramaticales, sobre todo— más allá del vocabulario y su significado:

— El uso del artículo indefinido, sus formas y flexión: *una agenda, un albornoz, unos calcetines*.
— La formación del plural en los nombres y el uso preferente de la forma plural en objetos dobles o compuestos: *unas bermudas, unos calcetines*.

[14] Aunque no todos los padres respondan al modelo que representan las fotografías; y aunque no todos los hijos consideren que los regalos que sugiere la lista son regalos apropiados para un padre. De hecho, mi primera experiencia con este tipo de texto no fue con este mismo anuncio, sino con su equivalente para el día de la madre: muchas de mis alumnas dijeron que jamás le regalarían a su madre muchas de las sugerencias que allí se hacían, sexistas las más de las veces.

— La formación de nombres a partir de la estructura «Verbo + Complemento directo» en plural, y el género masculino singular del compuesto resultante: *Un paraguas, un cubrebotones*.
— El complemento nominal como especificación de un objeto y sus diversas variantes tras la preposición DE:

  - nombre en plural y sin artículo: *un álbum de fotos*;
  - nombre en singular y sin artículo: *un frasco de colonia*;
  - verbo en infinitivo: *unas gafas de esquiar*.

— La derivación nominal a partir de raíces verbales, con el sufijo –dor/-dora: *un bañador, una calculadora*.
— La derivación nominal a partir de raíces nominales, con el sufijo –ero/-era: *un llavero*.
— La especialización léxica para determinados objetos: *un frasco-una botella, un estuche-una funda-una bolsa-una petaca; una caja-un maletín; un billetero-un monedero-una cartera*.
— La diferencia entre nombres contables y no contables, y sus repercusiones en la sintaxis: *el vino / un vino de Rioja*.
— Etc.

Lo prolijo de esta lista no quiere ser una sugerencia de que todas esas oportunidades deberían ser aprovechas; nuestra intención es, más bien, poner de relieve el potencial de aprendizaje de estructuras gramaticales que hay aparentemente oculto en la más simple de las estructuras textuales. Del mismo modo debe señalarse que la lista en sí misma no está concebida como un conjunto más o menos cerrado de unidades de vocabulario que hubiera que aprender, sino como un conjunto de estímulos al uso y aprendizaje significativo de la lengua, en todos sus niveles: morfológico, sintáctico, textual, pragmático, etc.

En contraste con el texto n.º 3, el n.º 1 contiene un vocabulario mucho más variado, complejo y abstracto, así como unas estructuras sintácticas de gran riqueza y variedad. A primera vista, el texto ya sugiere su explotación en un grupo de los niveles avanzados. Su tema y su contenido lo aproximan a los otros dos textos, por cuanto incluye diversas enumeraciones de objetos, inventos y artefactos que son o pueden ser objeto de regalo. Los procedimientos de lectura y las estrategias de trabajo apropiadas al aula serán necesariamente diferentes a las que se han planteado con el ejemplo anterior, dado que se trata de tipos de texto bien distintos: publicitario el uno, literario el otro. Si traemos aquí la sugerencia de usar este texto en el marco de una tarea comunicativa de los niveles avanzado o superior, es por dos razones fundamentalmente:

a) En primer lugar, para poner de relieve cómo una misma actividad social (la elección conjunta del regalo apropiado para una persona) puede realizarse en distintos niveles de dominio de la lengua, con distintos recursos lingüísticos y con mayor o menor riqueza de contenidos de aprendizaje.

b) En segundo lugar, para ejemplificar cómo el aporte de textos al aula y su inclusión en las tareas puede contribuir a enriquecer una determinada tarea, y a que ese enriquecimiento sea el apropiado y necesario al nivel en que se encuentran los alumnos.

Las posibilidades de trabajo lingüístico a nivel avanzado o superior que ofrece este texto son análogas a las que se han visto con el anterior para niveles iniciales. Me limitaré, por tanto, a un punto gramatical que puede resultar especialmente apropiado en este texto: el uso del indicativo o del subjuntivo en las oraciones de relativo. En el último tercio del texto se presentan dos enumeraciones de inventos, una con pronombres relativos seguidos de un verbo en indicativo, otra con el verbo en subjuntivo. Y precisamente esta segunda enumeración consiste en posibles objetos que regalar a la persona amada. Esta circunstancia podría conducir fácilmente a la práctica de un ejercicio de imaginación y comunicativo en el que los objetos que regalar a una persona fueran propuestos no con sus nombres sino con la mención del el resultado de sus efectos, al modo como lo hace el narrador del texto; obsérvese que, además, muchos de los relativos van precedidos de preposición, lo cual sería una nueva práctica interesante en este nivel.

El n.º 3 es un texto intermedio entre los otros dos. A diferencia del n.º 1 y a semejanza del 2, contiene imágenes y una presentación gráfica del texto con distintos tipos de letras, así como una distribución en la página en forma de lista de sugerencias. Pero, a diferencia del n.º 2 y a semejanza del 1, contiene párrafos y oraciones. Si nos detenemos un poco más en sus características, podemos destacar las siguientes:

a) Las seis imágenes van acompañadas de sendos párrafos en los que se describe el objeto que representa la imagen; este procedimiento repite, en cierto modo, el que se ha usado para titular y encabezar el texto, donde se ha representado mediante el icono convencional de una bombilla el significado del término léxico «ideas». Aquí los alumnos pueden recurrir a la imagen para mejor comprender el significado de las palabras que aparecen en los párrafos, puesto que estas cumplen precisamente la función de describir objetos presentes a la vista del lector.
b) El tipo de lenguaje que se usa pertenece a la variedad propia de la publicidad, con muchos epítetos para realzar la calidad y el lujo de los objetos sugeridos y con otros recursos poco habituales en otros géneros. Se trata de un lenguaje cuyo dominio activo puede considerarse no solo innecesario para el alumno de cursos con fines generales, sino incluso desaconsejable por los efectos indeseados que su uso podría producir en los interlocutores. Su dominio pasivo, sin embargo, forma parte del contenido de los niveles intermedios y avanzados.
c) No obstante, los párrafos contienen también recursos expresivos muy frecuentes en todos los géneros y que a veces tienen dificultad para abrirse camino en los inventarios de los currículos oficiales y en los materiales didácticos. Obsérvese, a título de ejemplo, la siguiente serie

(heterogénea y sin clasificar): *además de*, *no pocos*, *quebraderos de cabeza*, *resulta muy elegante*, *ideal para*, *un regalo original*, etc.

La pertenencia del texto a un género que los alumnos no van a tener que producir nunca (el de la publicidad impresa) lo hace especialmente adecuado para el trabajo sobre géneros y sobre registros; pues lo que sí van a tener que hacer los alumnos muy probablemente es realizar las mismas funciones lingüísticas que contiene el texto (describir objetos, sugerir regalos, ponderar las cualidades de una propuesta de regalo, etc.), si bien en una práctica social diferente: por ejemplo, la elección conjunta de un regalo, como la tarea que hemos sugerido, en la que incorporar este texto. Mediante las adecuadas prácticas de aula, los alumnos aprenderán no solo el vocabulario y las expresiones de este texto, sino que tomarán conciencia del modo en que deben adecuar su producción lingüística al contexto en el que se muevan en cada caso: si han de referirse a estos mismos objetos, a sus cualidades y sus características, en un contexto de conversación informal, deberán utilizar las palabras, las expresiones y las estructuras lingüísticas equivalentes en el tipo de lenguaje apropiado a esa situación.

Esta breve exploración de tres textos diferentes que tratan de un mismo tema nos ha permitido apreciar las distintas posibilidades de trabajo que ofrece la inclusión de textos en las tareas. Estas posibilidades nacen en primer lugar del diferente género a que pertenece cada texto y, en consecuencia, de las actividades de uso que serán recomendables en razón del género y del rol social que en ese género desempeñará el alumno-usuario. En segundo lugar, nacen esas posibilidades de las características formales del texto, en su doble vertiente: tanto en los aspectos gráficos, en particular del recurso a imágenes y símbolos, como en los aspectos propiamente textuales, a saber, el tipo de texto del que se trata, sus estructuras textuales y los recursos lingüísticos que les son más propios. En tercer lugar, y finalmente, del papel que al texto elegido se le quiera asignar en la secuencia didáctica en la que se inserta.

Este tercer origen de la virtud de los textos en relación con el aprendizaje de ELE nos permite hacer una última observación. Es sabido que una tarea comunicativa, por su propia naturaleza, puede realizarse de formas lingüísticamente muy variadas. No solo porque los distintos contextos de uso van a requerir una adecuación de registro[15], así como también una adecuación al medio (por teléfono, por correo electrónico, por carta, etc.); aparte de la adecuación al contexto (aunque no totalmente desligada de ella), el grado de explicitud y riqueza en los términos propiamente lingüísticos, el recurso a otros sistemas semióticos (como el de los gestos o los iconos, etc.) contribuyen a la variabilidad de formas de resolver una tarea comunicativa. Si, por otra parte, tomamos en consideración las capacidades de un grupo de alumnos y de cada uno de sus componentes en particular, debe-

[15] Es clásico el ejemplo de la invitación a una fiesta familiar, que se realizará de manera muy diferente si va dirigida a los parientes más próximos, a personas con las que existe una relación social pero no familiar, a terceros a quienes se invita por compromiso o a autoridades jerárquicas de quien cursa la invitación.

remos concluir que ninguno de ellos, puesto en la situación de necesidad, sería incapaz de resolver la tarea, por más que lo hiciera de un modo lingüísticamente muy precario: todos saldrían del atolladero; en el aula no queremos que simplemente salgan del atolladero, sino que —sobre todo— vayan más allá de lo que ahora son capaces de hacer para salir del atolladero, esto es, que aprendan. Las tareas no son otra cosa que un nuevo medio para el aprendizaje de lenguas, para el aprendizaje en su totalidad: aprendizaje del vocabulario, de la gramática, de las tipologías textuales, de las convenciones socioculturales, etc. Y en las tareas, el aporte de textos puede desempeñar un papel muy variado y muy rico para ajustar la tarea al nivel de los alumnos y para potenciar el aprendizaje de cada uno de ellos a partir de ese nivel.

Esto resulta particularmente cierto en el caso de las lenguas muy próximas, como es el caso del español y el portugués: hay alumnos que se comunican eficazmente, pero que lo hacen apoyándose enormemente en su propia lengua y en la proximidad de ésta con la que se aprende. Para obviar este inconveniente, el modelo de la enseñanza comunicativa mediante tareas dispone de recursos didácticos apropiados. Lo que hoy me había propuesto mostrar es algo diferente, aunque también relacionado con este tema: el del ajuste de una tarea a distintos niveles de dominio. La que hemos sugerido como ejemplo (elegir conjuntamente un regalo para alguien) podría resolverse en última instancia por medios no lingüísticos (caso que, evidentemente, es de nulo interés para nuestros propósitos); en cuanto a su resolución mediante métodos lingüísticos, la gradación de dificultad puede establecerse con diferentes parámetros: uno de ellos es el del lenguaje que hay que producir, otro puede ser el del lenguaje que hay que procesar. Un procedimiento que combina esos dos es el recurso a textos, de distinta tipología y estructura, y a las actividades particulares que quepa realizar con esos textos.

Finalizaré con una cita del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, en la que se sintetiza la base conceptual subyacente al enfoque adoptado por ese documento y que coincide, en sus supuestos teóricos, con lo que hoy he querido exponer aquí:

> **Un enfoque orientado a la acción**
>
> El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.
>
> *Marco común europeo de referencia*

Como afirma su última frase, el aprendizaje no es otra cosa que el refuerzo o la modificación de las competencias (léase, tanto las competencias generales como las comunicativas) a partir de las cuales el alumno-usuario de la lengua realiza determinadas actividades en el aula, consistentes en la producción y recepción de textos. Este refuerzo o modificación es el resultado del control que sobre las propias acciones tiene el individuo; sin implicación personal no hay control posible; y sin la comprensión del significado y la atribución del sentido no hay implicación personal. Todo ello habla a favor de una potenciación del modelo de las tareas comunicativas para el aprendizaje de segundas lenguas, así como de una profundización en los aspectos lingüísticos y psicológicos que sustentan un enfoque orientado a la acción.

BIBLIOGRAFÍA

Bange, P., 1992. «A propos de la communication et de l»apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionelles)». *AILE*, 1, pp. 53-85.

Bronckart, J.-P., 2004. *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Cambra, M., 1998. «El discurso en el aula», en *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, en A. Mendoza Fillola (coord.). Barcelona: SEDLL / ICE de la UB / Horsori.

Camps, A. (ed.), 2006. *Diálogo e investigación en las aulas*. Barcelona: Graó.

Consejo de Europa, 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Editorial Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

Cots, J. M. y Nussbaum, L. (eds.), 2002. *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lérida: Milenio.

Ellis, R., 2003, *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP.

Esteve Ruescas, O., 2002. «La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento: un planteamiento didáctico», en *MECD La lengua como vehículo cultural interdisciplinar*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.

Instituto Cervantes, 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.

Lantolf, J. P., 2002. «El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación una perspectiva sociocultural», en Ministerio de Eucación, Cultura y Deporte: *La lengua como vehículo cultural interdisciplinar*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado (Colección «Aulas de verano»).

Lantolf, J. P. (ed.), 2000. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford/ New York: Oxford University Press.

Llobera, M., 1990. «Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp. 91-98.

Martín Peris, E., 2000. «La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta», *Frecuencia L*, 13, pp. 3-30. También disponible en <http://www.upf.edu/pdi/dtf/ernesto.martin/ELE.htm>.
— 2004. «¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?», *redELE*, número 0. También disponible en http://www.upf.edu/pdi/dtf/ernesto.martin/ELE.htm y en <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martin.htm>.
— 2005. *Diccionario de términos clave de ELE*. <http://cvc.cervantes.es/obref_diccio_ele/>.
Mercer, N., 2000: *Words and minds. How we use language to think together*. London: Routledge.
Mondada, L. y Pekarek Doehler, S., 2000. «Interaction sociale et cognition située: quels modeles pour le recherche sur l'acquisition des langues?», en Pekarek Doehler (coord.) *Aproches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*, monográfico de la revista *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 12.
Nunan, D., 1989: *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. (Versión española: *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge: Cambridge University Press)
Nussbaum, L. y Tuson, A., 1996. «El aula como espacio cultural y discursivo», en *Signos. Teoría y práctica de la educación*,17, pp. 14-21. <www.quadernsdigitals.net>.
Pekarek Doehler, S., 2005: «De la nature située des compétences en langue», en J.-P. Bronckart et al. (eds.): *Repenser l'enseignement des langues. Comment identifier et exploiter les compétences*. Paris: Septentrion, pp. 41-68.
Swales, J. M., 1990. *Genre Analysis: English in Academic Research Settings*. Glasgow: Cambridge University Press.
Van Lier, L., 1996. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity*. Cambridge: Cambridge University Press.
— 2002. «La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas», en *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la ocmunicación en el aprendizaje de lenguas*, (J. M. Cots i L. Nussbaum, eds.), Lleida, Ed. Milenio.
— 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
Williams, M. y R. L. Burden, 1999. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press.

Texto n.º 1

Los inventos

Recordó a su padre anunciándoles su decisión de realizar aquella compra maravillosa. Un aparato —el Túrmix— que tenía el poder de triturar los alimentos, extrayendo sus jugos más delicados, y que haría que cualquier producto pudiera ser digerido de un solo y decidido sorbo. Recordó los días de la larga espera, las preguntas constantes acerca del funcionamiento del aparato y, por fin, a su padre entrando por la puerta con el voluminoso paquete. Nunca olvidaría su aspecto. La base metálica, como el casquillo de un proyectil; y el vaso de cristal, cuyo fondo iba provisto de unas afiladas cuchillas semejantes a las hélices de los aeroplanos. Y, efectivamente, pudieron fabricar con él todo tipo de batidos, y realizar mezclas impensables hasta entonces, a la velocidad y con el temblor luminoso de los reactores y de las hélices.

Al descubrimiento de ese invento le sucedería poco después el de las escaleras metálicas, en un viaje que realizó a Madrid. Entraron en aquel comercio que ocupaba las siete plantas de un inmenso edificio, y vio las escaleras interminables, sus peldaños que parecían de plata sucediéndose en una autogeneración sin fin, y a las personas inmóviles como estatuas subiendo y bajando por ellas como en un país de prodigio. No mucho después se extasiaría ante las puertas de los aeropuertos, que parecían abrirse al dictado de los pensamientos; y enseguida ante la televisión, las cocinas de gas, las neveras que fabricaban el azulado hielo, la lavadora incansable y zumbadora, absorta en el regurgitar del agua como los motores de las barcas.

Había nacido para amar esos artilugios que el hombre concebía para mejorar su suerte en la vida, o que parecían surgir al dictado de su deseo de lograr lo que no parecía posible: respirar bajo el agua, multiplicar las letras del alfabeto, conservar la gravedad y el canto de los barítonos. ¿No le situaba su amor en uno de *esos* límites? ¿No estaba a cada instante en esa tesitura terrible, la de pretender lo que nadie había intentado jamás, el nacimiento de una facultad desconocida que lo hiciera posible? Cómo se acercaba a ella, con qué temor, con qué contenida reserva. Pasando revista en su pensamiento a todos los inventos que el hombre había sido capaz de concebir a lo largo del tiempo para lograr sus sueños, buscando entre ellos aquel o aquellos que habría necesitado para conseguir el suyo. Los telares con los que había reproducido paisajes inexistentes, la pila eléctrica que le daba unas energías inagotables, la bombilla que iluminaba sus pensamientos, el pararrayos con que conjuraba sus temores, la dinamita que utilizaba para hacer saltar por los aires los obstáculos que entorpecían sus planes, la palanca con que apartaba las grandes piedras de la desesperación. Disponer de todos esos inventos, ser capaz incluso de añadir a los ya comprobados, esos otros que ese imposible que era su amor exigía para cumplirse, y que harían viable, como el submarino había hecho la inmersión en el mar, o el avión la aventura del vuelo, la historia de su verdadero amor. Tener una de esas ocurrencias que como el telégrafo, la electricidad, el ferrocarril o la imprenta, cambiaban el curso de los acontecimientos, dando paso a una nueva era, y rodearla a ella de esas invenciones inagotables. Autómatas que le hicieran reír, delicados termómetros que midieran su ardor, gramófonos que pusieran música a sus fantasías, microscopios que la permitieran desvelar el misterio de sus delicados tejidos, globos con los que pudiera ir al trabajo por encima de los tejados. Que su mundo fuera esa Casa Encantada, y así tenerla dedicada a esa sola invención que sería su vida en común, fija en la inagotable máquina, como un piloto en su coche de pruebas, como un capitán de submarino en la efervescencia de las inmersiones, como un ingeniero de los telégrafos en los nuevos tendidos que habrían de vivificar el mundo con la noticia del cumplimiento de su amor.

(Gustavo Martín Garzo: *Los cuadernos del naturalista*. Alianza Editorial. Madrid. 1997)

Texto n.º 2


19 de Marzo, Día del Padre.
Más de cien mil regalos para papá por menos de cinco mil pesetas.*
Una agenda.
Un albornoz.
Un álbum de fotos.
Un archivador.
Una armónica.
Un balón.
Un bañador.
Una baraja.
Unas bermudas.
Un billetero.
Un bolígrafo.
Una caja de bombones.
Un bonsai.
Un caballete.
Un cárdigan.
Un casete.
Unos calcetines.
Una calculadora.
Una camisa.
Un cinturón.
Un frasco de colonia.
Una corbata.
Unos cubrebotones.
Un chaleco.
Un diccionario.
Un disco.
Un disco compacto.
Un encendedor.
Un estuche de juegos.
Una funda de volante.
Unas gafas de esquiar.
Unas gafas de sol.
Unos gemelos.
Un gorro de natación.
Unos guantes.
Un maletín de herramientas.
Un libro.
Una linterna.
Una lupa.
Un llavero.
Una mochila.
Un monedero.
Un óleo.
Unos pantalones.
Un pañuelo.
Un paraguas.
Una película de vídeo.
Una petaca.
Un pijama.
Una pipa.
Una planta.
Una pluma.
Una caja de puros.
Una radio.
Un radio-casete.
Una raqueta.
Una sudadera.
Una taladradora.
Una tijera de bonsai.
Una toalla de playa.
Una traductora.
Un vino de Rioja.
Un walkman.
Unas zapatillas de deporte.
Unos zapatos...
...y así hasta cien mil.
El Corte Inglés
*y más de cinco mil regalos por más de cien mil pesetas.
ESTE DOMINGO ABIERTO DE 12 A 20 H.
MADRID, SEVILLA, LAS PALMAS DE GRAN CANARIA Y MÁLAGA

Texto n.º 3



20 [ox]

[+ ideas]

¡Feliz día, papá!

El día 19 de marzo, además de San José, es el día del padre, que no pocos quebraderos de cabeza provoca al querer buscar un regalo original y útil. [ox]ígeno os hace algunas propuestas para faciliar la búsqueda.

1 BOSS DOBLE MOVIMIENTO
Elegante reloj de Hugo Boss, con caja redonda y dos esferas en su interior de agujas de cuarzo con calendario incluido. Está disponible con correa de piel negra y con brazalete de acero inoxidable.
PVP: 275 euros Puntos de venta: 902 87 71 87

2 INOXCROM SAGA
La colección Saga se presenta como urbana y masculina, alterna lacados de acabado brillante con piezas de metal.
PVP: roller 26 euros, pluma 32 euros y lápiz 25 euros
www.inoxcrom.com

3 RAFFAELLO CLASSIC
Dos propuestas de la casa Raffaello: unos gemelos rectangulares en forma de barra, de color plateados, y un broche redondo, con detalle de color negro. Ambos elaborados con paladio.
PVP: gemelos 44 euros, broche 44 euros www.raffaello-netwrok.com

4 PULSERA NEWSTONE
Hecha de cuero con impresiones de piel de cocodrilo, resulta un regalo muy elegante y original gracias a su piedra de ojo de tigre.
PVP: grande 80 euros, pequeña 75 euros

5 LLAVERO DIGITAL TAO
Personaliza tu llavero con imágenes digitales. Tiene un LCD de 1,4 pulgadas y capacidad de 8 megas.
PVP: 55 euros www.regaletes.com

6 CHANCLAS STASH
Este calzado de la casa Reef incluye un divertido compartimento debajo de la suela para guardar llaves, dinero o la tarjetas en un día de playa o campo. Ideales para el verano.
PVP: 55 euros www.reef.com