

ERNESTO MARTÍN PERIS

EN LA FECHA DE PUBLICACIÓN ORIGINAL, DIRECTOR DE LA ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS DE BARCELONA (ESPAÑA)

CÓMO ACTIVAR MEJOR LOS RECURSOS DE APRENDIZAJE

He aquí un problema de lógica, tomado del libro *The Universe Within*, de Morton Hunt:

Si cuatro días antes de mañana era jueves, ¿qué será tres días después de ayer?

Se trata de que encontremos la solución, y anotemos qué es lo que hemos hecho para encontrarla.

Según Hunt, para dar con la solución hay que realizar una serie de pasos en nuestra mente: nombrar, contar, razonar. Y si se han aplicado de forma correcta, se habrá visto que la respuesta es martes. En otras palabras: con este ejercicio mental se ha querido poner de relieve un hecho bien conocido: que la solución de problemas, al igual que otras actividades de pensamiento y de aprendizaje, tienen dos dimensiones: el proceso (cómo procedemos) y el producto (el resultado de nuestro intento).

(A. Wenden: *Learner Strategies*, en "Tesol", Newsletter, octubre 1985)

Comenzaremos situando nuestro taller dentro del marco de estas jornadas. Para ello nos serviremos de este cuadro que Richards y Rodgers proponen para dar cuenta de cualquier metodología.

Nos encontramos, en este terreno de la teoría de la didáctica de las lenguas, con un problema terminológico: la mayor parte de la bibliografía y de la investigación está publicada en inglés, y eso hace que, a veces, las traducciones de términos no estén generalizadas, razón por la cual el término original inglés puede resultar menos confuso; yo he optado, en esta ocasión, por traducir todos los términos y poner entre paréntesis el original; espero que eso contribuya a la claridad.

Algunos aspectos de los puntos de este cuadro han sido ya objeto de estudio en algunos de los talleres que hemos realizado en estas jornadas; concretamente, P. Matté nos ha hablado de 1.1. y de 2.1., e I. Vila nos ha hablado también de 1.1. y de 1.2.

La metodología comunicativa se ha centrado hasta ahora, fundamentalmente, en el apartado 2. (PLANTEAMIENTOS), del esquema de Richards y Rodgers. Esto puede

observarse muy especialmente en la repercusión que en la enseñanza de idiomas modernos han tenido los diferentes “Niveles Umbral” del Consejo de Europa, la cantidad de libros de texto que presentan programas nocional-funcionales, y la oferta de cursos específicos basados en las necesidades particulares de un determinado grupo-meta.

Yo he querido fijarme en el apartado 1.2. (CÓMO SE APRENDE UNA LENGUA) y más concretamente en 1.2.2. También, si queda tiempo, trabajaremos un poco sobre el apartado 3 (PROCEDIMIENTOS).

DOCUMENTO 1

METODOLOGÍA (METHOD)

1. ENFOQUE (APPROACH)

Aspectos teóricos sobre:

- 1.1. Qué es una lengua
- 1.2. Cómo se aprende una lengua
 - 1.2.1. Procesos cognitivos y psicolingüísticos que tienen lugar en la adquisición de la lengua.
 - 1.2.2. Condiciones que permiten una explotación óptima de esos procesos

2. PLANTEAMIENTOS (DESIGN)

- 2.1. Objetivos generales y específicos de la *metodología*
- 2.2. Modelos de programación (syllabus)
- 2.3. Tipología de actividades de enseñanza y aprendizaje
- 2.4. Definición de los roles
 - 2.4.1. del estudiante
 - 2.4.2. del enseñante
 - 2.4.3. de los materiales didácticos

3. PROCEDIMIENTOS (PROCEDURE)

Técnicas, prácticas y comportamientos observables en el aula cuando se aplica la *metodología*

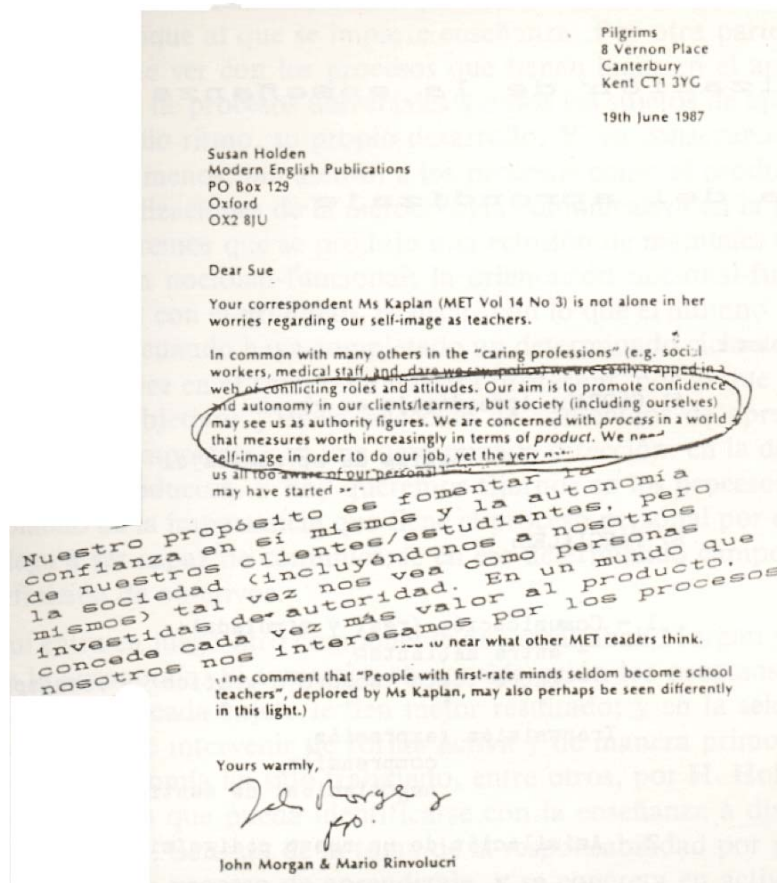
(Según Richards & Rodgers, pág. 28)

Quiero puntualizar que lo que aquí os propongo no es un trabajo exhaustivo sobre estos puntos, pues difícilmente podríamos completarlo; me parece, sin embargo, que es importante para nosotros, como profesores, reflexionar un poco sobre este aspecto de la enseñanza/aprendizaje, que cada vez está alcanzando mayor relieve. También quiero añadir que lo que os voy a presentar no es el resultado de trabajos o investigaciones que haya realizado yo mismo; son temas que me han interesado, sobre los que me he parado a leer un poco, y que quiero compartir con vosotros, para que contrastemos puntos de vista, experiencias y propuestas que puedan mejorar nuestra práctica docente.

Si os parece podemos trabajar unos cinco minutos, comentando en pequeños grupos esas afirmaciones de J. Morgan y M. Rinvolucrí. La carta que ellos escriben a la revista no tiene mucho que ver con el tema que nos ocupa; las frases que os he resaltado, sin embargo, me parecen un buen punto de partida para el trabajo de hoy. Para guiar el debate os he planteado al pie de página unas preguntas concretas.

DOCUMENTO 2

LETTER



Modern English Teacher, 14 (4)

¿Qué opináis de estas afirmaciones? ¿Estáis de acuerdo?

¿Qué consecuencias, en relación con la actividad en la clase, se derivan de vuestra opinión?

TRABAJO EN GRUPOS

Para recopilar un poco todas nuestras opiniones, podemos hacer una breve puesta en común.

Y, para que yo no quede al margen de este debate, os voy a decir también mi opinión, cosa que haré sobre el guión que podéis ver en el cuadro 3.

DOCUMENTO 3

PERSONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE

PROCESOS:

- A) GLOBAL Aprendizaje en grupo
 Estrategias de aprendizaje

- B) PARCIALES
 - 1. Comunicación (real y simulada)
 - entre hablantes
 - entre texto (sonoro o gráfico) y receptor
 - entre texto (sonoro o gráfico) y emisorTransmisión (expresión,
 comprensión,
 negociación) de sentido

 - 2. Asimilación de un nuevo código / sistema:
 comprensión /generación de reglas,
 verificación de las reglas,
 utilización del nuevo código.

 - 3. Interacción social:
 apoyo y ayuda mutuas,
 negociación en el grupo
 clima social positivo / negativo
 actividad en el aula: actos sociales públicos / actos de aprendizaje

Estaremos todos de acuerdo en que, efectivamente, hemos de desarrollar la confianza de nuestros estudiantes en sí mismos, Esta no es una tarea exclusiva de los profesores que enseñamos idiomas, es más bien un principio de pedagogía general. Pero en nuestro caso tiene una relevancia especial, que se deriva de las peculiares reacciones que el aprendizaje de un nuevo idioma puede provocar en el sujeto, reacciones de ansiedad, de bloqueo, de pérdida de identidad, No voy a extenderme sobre este punto; simplemente quiero hacer alusión al hecho de que es uno de los componentes básicos de la tarea del profesor de idiomas, prueba de ello es el surgimiento de metodologías que toman estos aspectos como ejes articuladores,

metodologías que se denominan genéricamente “enfoques humanísticos” (especialmente la “Sugestopedia” y el “Community Language Learning”).

La consideración seria de este cometido redundará en una PERSONALIZACIÓN de la enseñanza. Por un lado, habrá que prestar atención a las dificultades de tipo emotivo que afectan a los distintos alumnos, habrá que conocerlos en su realidad personal, no como números de un bloque al que se imparte enseñanza. Por otra parte, esa personalización tendrá también que ver con los procesos que tienen lugar en el aprendizaje. Aun aceptando la existencia de procesos universales a todos los sujetos de aprendizaje, cada alumno tendría su propio ritmo, su propio desarrollo. Y, en consecuencia, el enseñante debe estar atento (o, al menos, tan atento) a los procesos como al producto. Si pensamos en las primeras cristalizaciones de la metodología comunicativa en la profesión de enseñantes de idiomas, veremos que se produjo una eclosión de manuales de enseñanza basados en una orientación nocional-funcional; la orientación nocional-funcional tiene que ver fundamentalmente con el PRODUCTO, es decir, con lo que el alumno va a ser capaz de producir (esperamos) cuando haya completado un determinado ciclo de aprendizaje. Ello supuso un gran avance en el campo de nuestra profesión, por lo que tiene de innovador en la definición de objetivos y en la selección de contenidos de aprendizaje. Pero no fue más que un paso importante en una determinada dirección: en la de los QUÉS, de los CONTENIDOS, de los PRODUCTOS. Y hoy queremos fijarnos en los PROCESOS, en los CÓMOS. Estamos hablando de la importancia que tiene el proceso personal por el que un determinado sujeto llega a ser capaz de comunicarse en ese determinado campo que ha sido acotado en la definición de objetivos.

Aquí entra en juego otro componente que resaltaban Morgan y Rinvolucrí en su carta: el de la autonomía. Si tomamos en consideración los procesos, podremos recurrir a las técnicas que a cada sujeto le den mejor resultado; y en la selección y aplicación de estos recursos debe intervenir de forma activa y de manera primordial el interesado. El concepto de autonomía ha sido trabajado, entre otros, por H. Holec. El aprendizaje autónomo no es algo que pueda identificarse con la enseñanza a distancia, o con la enseñanza sin profesor. Se trata de la toma de la responsabilidad por parte del sujeto aprendiz sobre el propio proceso de aprendizaje, y se concreta en actividades, tales como fijarse los objetivos, controlar los procesos, aprovechar bien los recursos de que se dispone, autoevaluarse, etcétera, y en decisiones, tales como las que se derivarán de las respuestas a preguntas como éstas: ¿He de mejorar la expresión escrita? ¿Qué puedo hacer para recordar mejor el vocabulario aprendido? ¿Cómo puedo mejorar mi pronunciación? ¿Dónde puedo practicar más?, etcétera. Se trata, en definitiva, de que el aprendizaje no sólo esté centrado en el alumno, sino que además sea autónomo, es decir, no dependiente del manual ni del profesor, aunque se desarrolle con la ayuda de éstos. Y se trata de que sea un proceso que vaya más allá de lo que sucede en la hora de clase y en los meses que dure el curso. En la clase y durante el curso debemos promover ese proceso, facilitar técnicas, prestar apoyo; pero el proceso mismo sobrepasa nuestros límites. Bueno será, por tanto, desarrollar la autonomía de los alumnos, y su confianza en sí mismos.

Pero hay una palabra que se repite mucho cuando hablamos de estos temas: es la palabra PROCESOS. ¿A qué nos referimos exactamente cuando hablamos de ellos? No sé si todos nos referimos a lo mismo, o si lo hacemos en el mismo sentido. En todo caso, y sin pretensiones taxonómicas, los procesos a los que me refiero en este taller son los que he agrupado en el documento 3.

Tenemos, en primer lugar, el aspecto GLOBAL del aprendizaje como un proceso; un proceso que se desarrolla, normalmente, por individuos que trabajan en grupo, no de forma individual o aislada; que estudian juntos, trabajan sobre materiales comunes, comparten horarios, profesores y equipamiento, etcétera. Pero también un proceso que, como hemos dicho, tiene sus rasgos peculiares en cada individuo, un proceso en el que cada persona activa, de forma consciente o inconsciente, utiliza unas determinadas estrategias.

Dentro de ese proceso considerado globalmente podemos distinguir unos aspectos PARCIALES, que se podrían agrupar en tres áreas: la comunicación, la asimilación de un nuevo sistema y la interacción social.

Comenzando por la COMUNICACIÓN sabemos que, tal como vimos en el taller de I. Vila, aquella es el motor principal de la adquisición del lenguaje: aprendemos cuando nos comunicamos; y cuanto más intensa es la necesidad comunicativa, mayor es la capacidad de aprender. Se entiende por comunicación toda transmisión (en el caso de la comunicación lingüística, una transmisión por medios verbales) de un sentido, y esa transmisión comprende la expresión del mismo por parte del emisor (en nuestro caso del que habla o escribe) y la comprensión por parte del receptor; pero, tal como hemos visto también en el taller de I. Vila, ese sentido sólo se constituye mediante la negociación del mismo entre los interlocutores. Dicha negociación es parte fundamental del proceso comunicativo y, en opinión de algunos autores (en particular, M. Long), uno de los factores que activan de forma más eficaz los procesos de aprendizaje. Acercándonos un poco más a nuestro campo particular podemos señalar que en la clase pueden darse dos tipos de comunicación: llamo comunicación real a aquella en la cual los miembros del grupo de aprendizaje (alumnos y profesor) se comunican sobre contenidos de su vida real, sobre temas no ficticios, que pueden ser tanto temas de la realidad ajena de la clase (piénsese en un debate organizado en el aula, donde cada persona defiende sus puntos de vista), como temas de la clase misma (cuestiones de procedimientos, aspectos formales del nuevo código que requieran explicación o clarificación, etcétera). Y por comunicación simulada entiendo aquella en la cual se transmite un sentido que no interesa directamente a la vida real, o que no interesa más allá de lo que pueda interesar una ficción didáctica (el mismo debate que poníamos como ejemplo, pero en el que los alumnos defenderían puntos de vista de un personaje ficticio cuya identidad asumen en un juego de roles).

El punto 2 del esquema 3 habla de ASIMILACIÓN de un nuevo código o sistema. Efectivamente, en todo proceso de aprendizaje de un nuevo idioma, el aprendiz debe

apropiarse de una nueva gramática y un nuevo léxico. En la disputa (más de laboratorio que real) entre “comunicativistas” y “gramaticalistas” no debería perderse de vista que independientemente de la decisión sobre el dilema que plantea Brumfit en su libro *Communicative Methodology and Language Teaching: ¿Estamos enseñando un nuevo idioma para poder comunicarse, o estamos enseñando comunicación a través de un nuevo idioma?*, una cosa es clara: hay que aprender nuevas reglas, nuevo vocabulario, en definitiva, hay que adquirir competencia lingüística (ciertamente, como un componente más de la competencia comunicativa). Pues bien, eso es lo que los alumnos hacen de manera consciente y / o inconsciente, al margen de lo que nosotros podamos proponernos o proponerles hacer. Los procesos concretos de esta asimilación quedarían subdivididos, según la mayor parte de los autores, en otros tres grupos: un primer paso consiste en la comprensión de las reglas del nuevo idioma, y la generación de hipótesis sobre cuáles sean esas reglas; luego, el alumno verifica esas hipótesis, cosa que puede hacer de varias formas: bien sea mediante la comprobación explícita de las mismas con la ayuda del profesor, de otros hablantes o de obras de consulta, bien sea mediante la verificación sobre el “input” lingüístico que recibe, o el “feedback” espontáneo de sus interlocutores. Y, finalmente, una vez verificada la validez de las nuevas reglas, viene la aplicación de las mismas al utilizar espontáneamente el nuevo código. Estos procesos son, en su mayor parte, inconscientes, pero pueden llegar a ser conscientes. Algunos autores, como Krashen, restan todo valor al aspecto consciente (él lo llama “monitorización”) del proceso de asimilación del nuevo código, pero otros, como R. Ellis y Pienemann, le asignan un papel en el aprendizaje de idiomas, especialmente en el que tiene lugar en el contexto escolar.

Tenemos, finalmente, el apartado 3, bajo el rótulo de INTERACCIÓN SOCIAL. El título podría inducir a pensar que se trata de una repetición del primero (comunicación); podrían, ciertamente, incluirse juntos, pero los he separado porque me interesa llamar la atención sobre el hecho de que la clase, el aula, es un lugar en el cual siempre, y aun cuando no se aplique una metodología comunicativa, tiene lugar dicha interacción. Dos de los puntos que aparecen en el cuadro tienen una importancia especial: en primer lugar, dicha interacción puede tener lugar en un ambiente positivo, en un clima distendido, en unas relaciones sociales tendentes a producir unos niveles de ansiedad mínimos y de apoyo y ayuda máximos; y todo ello repercutirá en gran medida en el aprendizaje. Y, en segundo lugar, quisiera resaltar el hecho de que todo lo que sucede en la clase puede verse bajo diferentes perspectivas, o mejor, pertenece a diversos planos del comportamiento humano: por un lado, aspiramos, y lo hacemos con toda la razón de nuestra parte, a que eso que sucede en la clase constituya un acto o unos actos de aprendizaje; pero, por otro lado, es innegable que antes que nada, y al margen de los resultados a los que dé lugar, cualquier acto que se produzca en la clase es un acto social, en el que se pone en juego la autoestima y el prestigio del alumno, en el que dicho alumno aspira a desempeñar bien su papel; y ese papel, que nosotros podemos interpretar como el papel de un aprendiz, él puede entenderlo en aquel momento y de forma primordial como el de alguien que debe dar con la respuesta acertada, para agradar al profesor,

para quedar satisfecho de sí mismo y para merecer un juicio aprobatorio por parte del resto de los miembros del grupo; y todo esto junto pesa enormemente sobre la psicología del sujeto, y puede llegar a inhibir los efectos del pretendido acto de aprendizaje.

Pues bien, éstos serían, a grandes rasgos, los procesos que tienen lugar y a los que pienso que debemos prestar atención. Ya he dicho que los sujetos del aprendizaje se la prestan. Siempre de forma inconsciente, y muchas veces de forma consciente y voluntaria. Se trata de ver hasta qué punto será positiva la atención consciente y voluntaria que les presten los sujetos de la enseñanza.

Diversos autores han estudiado el uso y el dominio que el estudiante tiene de estos procesos, se ha generado toda una investigación encaminada a descubrir aquellas características que poseería el que podríamos llamar "buen estudiante", entendiendo por tal a aquel que hace una utilización óptima, es decir, de la forma más adecuada a su personalidad, de estos procesos. La terminología que aparece en la bibliografía no es, nuevamente, uniforme: se habla de "language learning behaviours", de "learning skills", de "potentially conscious plans", etcétera. Tampoco hay acuerdo sobre el grado de consciencia que hay en su uso, ni tampoco sobre la espontaneidad del mismo, o sobre la posibilidad de enseñarlo y entrenar a sus usuarios; tampoco reina unanimidad en cuanto a decidir si se trata sólo de procesos mentales, o bien hay también que incluir aptitudes y actitudes psicológicas. Por encima de todas estas discrepancias existe, sin embargo, el hecho de la existencia de dichos procesos, y las listas de peculiaridades del "buen estudiante" ofrecidas por diversos autores. Al final del taller trabajaremos un poco, si nos queda tiempo, el que presenta R. Ellis en la pág. 122 del libro que os cito en la bibliografía; en las obras de otros autores (10s títulos de todos ellos incluyen casi siempre alguna indicación al respecto) podéis encontrar más información si este tema os interesa.

DOCUMENTO 4

Marcar como ciertas (C) o falsas (F) estas afirmaciones:

	C	F
1. Todo el mundo aprende con éxito su lengua materna	_____	_____
2. Las segundas lenguas se aprenden con igual éxito	_____	_____
3. El valor práctico para profesores y alumnos de la investigación sobre las características que posee el buen estudiante ⁶⁸ es escaso	_____	_____
4. El mal estudiante comete más errores que el buen estudiante	_____	_____

⁶⁸ El buen / mal estudiante = el estudiante que aprende con mejores / peores resultados.

5. El buen estudiante toma conciencia de sus dificultades de aprendizaje en mayor medida que el mal estudiante	_____	_____
6. Una de las características del mal estudiante frente al bueno es que aquél habla mucho	_____	_____
7. El buen estudiante se arriesga a cometer errores	_____	_____
8. El buen estudiante sólo formula frases bien formadas	_____	_____
9. El mal estudiante utiliza el diccionario en la clase	_____	_____
10. El buen estudiante consulta con frecuencia la gramática	_____	_____
11. El buen estudiante no se preocupa de la pronunciación	_____	_____
12. El buen estudiante controla de forma activa y consciente en su proceso de aprendizaje	_____	_____
13. El buen estudiante no se preocupa del aspecto formal: atiende al significado y a la comunicación	_____	_____
14. Al buen estudiante se le da ocasión de planificar conjuntamente con profesor y compañeros	_____	_____
15. Al buen estudiante se le exige reaccionar con presteza y espontaneidad	_____	_____
16. Al buen estudiante se le explica con claridad la causa de sus errores	_____	_____
17. Al buen estudiante se le da responsabilidad sobre otros compañeros	_____	_____

Antes de seguir adelante vamos a trabajar sobre este cuadro. Responded primero de forma individual a cada una de las preguntas, y luego discutidlas en grupos de cinco o seis, los mismos que habéis formado para trabajar sobre la primera actividad. Recordad que, cuando en el texto se dice: “El buen estudiante hace esto o esto”, no estamos pensando en dividir la clase en dos grupos de estudiantes, los “buenos” y los “malos”, sino que estamos pensando en una misma persona, y nos estamos refiriendo a la mejor o peor utilización que esa persona hace de sus recursos de aprendizaje.

Bien, vamos a recopilar el resultado de nuestras respuestas y nuestros comentarios:

La idea básica de los puntos 1 y 2 es la constatación de la diferencia de grado que existe entre el resultado final del proceso de aprendizaje de la lengua materna y el de otras lenguas. Es cierto que no todo el mundo aprende con igual éxito la lengua materna, o mejor dicho, que no todos los hablantes de una lengua tienen el mismo grado de competencia lingüística, o de competencia del discurso, o de cualquiera otra competencia; y aquí habríamos de recordar que la competencia comunicativa

tanto de los hablantes nativos como de los de lenguas extranjeras es siempre relativa y dinámica. Pero no es ése el quid de esta cuestión; el quid reside en el hecho de que una misma persona, por regla general, no aprende, no llega a dominar con la misma facilidad y, sobre todo, no llega a sentirse igualmente a gusto en una lengua extranjera como en su propia lengua.

Yo esperaba que las distintas respuestas a la pregunta número 3 presentaran más divergencias entre sí, pero ha quedado casi en una pregunta retórica. Todos estamos de acuerdo en que esa investigación tiene para nosotros un valor y ciertamente un valor práctico, es decir, vamos a poder sacarle una rentabilidad en nuestras clases.

En la pregunta 4 han aparecido cuestiones que ya habíamos visto en anteriores talleres, y básicamente el nuevo papel del error como algo que ya no vamos a tratar de evitar a toda costa, sino como el indicio de que el estudiante está interiorizando las nuevas reglas, pese a hacer un uso provisional y, a veces erróneo, de las mismas. Está este punto en estrecha relación con otros, por ejemplo, el número 6, el 7 y el 8. Si hemos dicho antes que la comunicación es el mejor activador del aprendizaje, para comunicarse hay que practicar, y cuanto más uso de la nueva lengua haga el estudiante, mejor aprenderá; y si comete errores, no pasa nada: así tendrá ocasión de verificar la validez de sus hipótesis y el grado de relevancia que un determinado error pueda tener. Un estudiante que formule únicamente frases libres de cualquier error puede que sea un estudiante que no se arriesgue a comunicarse, que se preocupe por producir frases correctas más que por establecer comunicación en la nueva lengua, que aplique estrategias con un alto grado de "monitorización", y no cuide suficientemente el aspecto de la utilización espontánea del lenguaje. Puede también denunciar la presencia de un alto grado de ansiedad y de sentimiento de lesión de su autoestima si en su discurso llega a cometer errores; obviamente, estoy cargando un poco las tintas en los aspectos negativos de este tipo de estudiante; los tiene también positivos, y, sobre todo, hay que tener en cuenta que se trata muchas veces de una orientación inherente a la personalidad del alumno, y que difícilmente podrá ni deberá anularse; más bien lo que habrá que hacer es encauzarla y rentabilizarla bien.

El punto número 5 es el que ha generado mayor número de discrepancias. Una respuesta afirmativa podría llevar a pensar que la reflexión formal y explícita sobre el nuevo código promueve su aprendizaje de una forma más efectiva que el uso del mismo en situaciones comunicativas. Una respuesta negativa daría a entender, sin embargo, que el proceso de aprendizaje es algo de lo que tal vez sea mejor no preocuparse o, al menos, no hacerlo en cuanto se refiere a la consciencia del alumno. Creo que estamos de acuerdo en que un tipo de enseñanza que quiere descansar sobre la personalización y la autonomía debe permitir prestar atención a las dificultades particulares que cada aprendiz va encontrando; y esas dificultades no se refieren, o, al menos, no se refieren únicamente, al grado de dificultad que la comprensión y uso del sistema formal le presentan a un determinado alumno; se trata más bien de la identificación de determinadas áreas de especial dificultad (la comprensión auditiva, por ejemplo), de las causas de la misma (poca práctica,

aversión hacia el magnetofón, o hacia unos ejercicios muy pautados, o bien carencia de estrategias adecuadas, etcétera). En la medida en que el alumno sea capaz de identificar el problema y su causa, podrá poner el remedio adecuado. A eso se refiere la frase número 12, cuando habla de control consciente e intervención activa en el proceso de aprendizaje. A eso, y también al hecho de que ese proceso puede ser planificado, concretado en cuanto a objetivos, recursos de que se va a disponer, actividades que se van a desarrollar, etcétera. Por eso el punto 14 habla de planificación conjunta con otros compañeros y con el profesor. Y ya, sin salir de este apartado, podemos hacer referencia al punto 17, que alude al hecho tan frecuente de que la persona que mejor ayuda en las dificultades que van surgiendo es un compañero del grupo; la interacción entre los alumnos no sólo facilita la comunicación real y la negociación de sentido como estímulos de la adquisición de la lengua, sino que permite atender y resolver muchas dificultades que escapan a la atención del profesor.

Hay luego, puntos (9 y 10) que insisten en la personalización y la autonomía, y en este caso centradas en el recurso a los diccionarios y las gramáticas u otras obras de consulta. En general, ha habido una tendencia en los profesores a reprimir el uso del diccionario en la clase, por un excesivo afán de practicar un tipo de enseñanza centrado en el profesor y en el libro, más que en el alumno; dicha tendencia se vio incrementada por las nuevas estrategias de lectura que se aspira a desarrollar en los alumnos; pero un buen aprendizaje hace un uso equilibrado de esas estrategias y del recurso al diccionario. Es un auxiliar del aprendizaje que puede resolverle al estudiante muchos problemas, y no sólo de tipo léxico, sino también gramaticales y de pronunciación; y es, además, un auxiliar al que recurrirá infinidad de veces cuando la clase, o el curso escolar, o su etapa de formación, hayan finalizado. En todo caso, si en la enseñanza de primeras lenguas se entrena a los alumnos en el uso del diccionario, ¿por qué razón no deberíamos hacerlo en la enseñanza de segundas lenguas? Algo parecido podemos decir en relación con la consulta de gramáticas u otras obras.

El aspecto formal del lenguaje (gramática, pronunciación, vocabulario, etcétera) recibe también atención en los puntos 11, 13, 15 y 16. Se trata, en el fondo, de optar por una explicación más conductivista o más cognoscitiva del aprendizaje. En el primer caso, ciertamente, se dejará que la correcta pronunciación surja a su aire y espontáneamente, no se tratarán en la clase ni en los libros de texto aspectos relacionados con la competencia lingüística, se exigirá en las respuestas de los alumnos un tiempo y un ritmo más bien rápidos y carentes de pausas para la reflexión y, por eso mismo, se dejarán pocas posibilidades al descubrimiento de los errores por parte de quien los ha cometido. En caso contrario, y sin dejar de reconocer que la comunicación se caracteriza por su atención al significado, se atenderá también a los aspectos formales del lenguaje, y se fomentarán estrategias que permitan apropiárselos de la forma más efectiva en cada caso. Todos estamos de acuerdo en que no hay que saber transcripción fonética para conseguir una buena pronunciación, y que incluso intentar llegar a ésta a través de aquélla puede llegar a

ser contraproducente; pero lo cierto es que una comprensión del sistema de oposiciones que encierra el cuadro vocálico de un idioma puede facilitar la adquisición de ese sistema; y que esa comprensión puede darse a distintos niveles, desde el que puede alcanzar un alumno con conocimientos de fonética hasta aquel que careciendo de todo conocimiento de este tipo, se elabora su propio código de transcripción para distinguir entre CARO y CARRO.

DOCUMENTO 5

A. Venden (*TESOL Newsletter*, Oct. 1985) hace esta clasificación de estrategias de aprendizaje:

CATEGORÍA	RAZONES POR LAS QUE LOS ESTUDIANTES DICEN USARLAS	EJEMPLOS
COGNITIVAS para entender la lengua	Centrar la atención en determinados aspectos para entender la información que reciben	Atención selectiva / deducir del contexto
	Hacer el "input" comprensible	Palabras clave / entonación / buscar reglas generales
	Retener o almacenar para su uso en el futuro lo que han entendido	Repeticiones / Asociaciones / Categorizaciones
	Desarrollar facilidad en el uso de lo que han aprendido	Práctica de lo aprendido / Reglas mnemotécnicas...
COMUNICATIVAS para expresarse	Mantener activa la conversación	Reiniciar su discurso / parafrasear, etc.
DE PRÁCTICA GLOBAL	Crear oportunidades de usar la lengua	Utilizar los recursos de su entorno social: la gente, los media, el tiempo libre, el trabajo...
METACOGNITIVAS	Planificar	a) decisiones sobre uso de recursos. b) Fijación y selección de objetivos
	Monitorizar	Control del proceso
	Comprobar resultados	Evaluación de las estrategias aplicadas

Los puntos 15 y 16 son una llamada a la impaciencia de los profesores. Aun en el caso de que no estemos convencidos de que la formación de hábitos es el único ni el mejor camino para aprender una lengua, aun cuando creamos sinceramente que la

actividad comunicativa fomenta los procesos de aprendizaje, tenemos la tendencia a convertir la clase en un maratón de preguntas y respuestas; percibimos el silencio como una amenaza, al estilo de los profesionales de la radio; no puede haber vacíos. Y por eso, cuando hacemos una pregunta, queremos una respuesta inmediata. Se ha comprobado que los profesores -no sólo en las clases de idiomas- damos a nuestros interlocutores un tiempo de procesamiento de la pregunta y de elaboración de la respuesta inmensamente inferior al que se concede en la interacción real; y se ha comprobado también que los alumnos a quienes se les ha incrementado ese tiempo no sólo aciertan mejor en las respuestas, sino que las dan más completas, más razonadas y más matizadas, con opciones de posibles alternativas. Si exigimos una respuesta inmediata, y en cuanto ésta se dilata intervenimos nosotros, estamos bloqueando el trabajo de asimilación del alumno, y si en cuanto aparece un error procedemos a su detección y posterior análisis y explicación estamos inhibiendo una capacidad tan importante como es la del propio descubrimiento de los errores, y tal vez otra de igual importancia como es la libertad de arriesgarse a cometerlos.

Hay que decir, antes de pasar a la siguiente actividad, que todos los alumnos pueden -deben- llegar a ser el mejor alumno, en el sentido en que antes hablábamos de "buen" alumno, pero no hay un camino único y válido para todos, cada uno debe descubrir el propio, y recorrerlo a su manera. Los estudiosos de este tema han entrevistado a los estudiantes, y les han pedido que reflexionen sobre las cosas que hacen cuando aprenden el idioma; en otras ocasiones les han pedido que escriban un diario de clase, y anoten allí todas sus reflexiones. De esta forma han llegado a elaborar listas de las estrategias que los alumnos aplican, y a clasificarlas de diferentes formas. En el cuadro número 5 os copio la clasificación que ha hecho A. Wenden, con la explicación que para cada una de las estrategias daban los propios alumnos. Y en la página siguiente encontraréis el documento número 6, un extracto de uno de esos diarios, de que os hablo, con una propuesta de trabajo sobre el mismo. Si os parece, podemos dedicarle 10-15 minutos al estudio y discusión de este texto.

Podemos ahora ordenar un poco los resultados de nuestra discusión, siguiendo el esquema de A. Wenden:

Hemos encontrado estas estrategias COGNITIVAS:

- Práctica de lo aprendido:

"En clase buscaba palabras para formar frases sencillas que luego me permitieran comunicarme... A veces, intentaba usar lo que había aprendido en clase... "

- Deducir del contexto:

"...las acciones hablan por sí mismas..., las acciones representan el significado del discurso..."

- Atención selectiva:

“Me servía de las imágenes y de los titulares.”

DOCUMENTO 6

Para elaborar las listas y categorías de estrategias de aprendizaje, los autores entrevistan a los estudiantes, les piden que escriban diarios en clase, etcétera.

Éstas son algunas de las respuestas de un joven español estudiante de inglés:

... Pasé diez semanas en Inglaterra. Vivía con una familia... Vivir así, como uno más de la familia, en vez de vivir con otros estudiantes es lo mejor... , hablábamos durante la cena, viendo la tele... Hablar era fácil... En clase buscaba palabras para formar frases sencillas que luego me permitieran comunicarme (cuando hablábamos); practicaba lo que había aprendido en clase... Nunca se sabe lo que uno está aprendiendo en un determinado momento. A veces, intentaba usar lo que había aprendido en clase; a veces, no... Antes de hablar no pensaba. Intentaba formar una estructura lógica usando las palabras que le había oído al señor de la casa donde vivía. Y él me entendía; yo hacía muchas explicaciones, y me ayudaba con dibujos. Pero yo sabía que cometía errores.

La televisión es una gran ayuda... las acciones hablan por sí mismas; el vocabulario es simple; las noticias se repiten; las acciones representan el significado del discurso... primero oyes una palabra sin sentido; la vuelves a oír luego y la entiendes... Mi problema era entender... No podía oír los diferentes sonidos. No podía ver las estructuras gramaticales que, sin embargo, conocía porque las había estudiado antes...

Leía el periódico cada día... Así aprendí mucho. Me servía de las imágenes y de los titulares. Leía todo lo que hablaba de España. Adivinaba el significado de las frases, gracias a los verbos y algunas palabras, pocas, que conocía... Decidí no usar el diccionario bilingüe. Fue muy útil leer el periódico... Cuando me fui de Inglaterra había dado mi primer paso, había establecido el primer contacto con el idioma... Conocía la estructura y el vocabulario básicos. Tres años después decidí ir a Berkeley.

(Tornado de A. Wenden, "TESOL" Newsletter.)

Vamos ahora a hacer dos ejercicios:

1. Encontrar en el texto algunas de las estrategias que hemos visto en el esquema anterior.

2. Recordar nuestra experiencia como aprendices de una lengua extranjera, y ver cómo nos comportábamos en relación con las estrategias (conscientes o inconscientes) de aprendizaje.

Para este segundo ejercicio podemos recurrir a los párrafos siguientes:

- Palabras clave:

Adivinaba el significado de las frases, gracias a los verbos y algunas palabras...

y estas estrategias COMUNITARIAS:

Intentaba formar una estructura lógica usando las palabras que le había oído al señor de la casa donde vivía..., yo hacía muchas explicaciones, y me ayudaba con dibujos.

Las estrategias de PRÁCTICA GLOBAL del joven español eran éstas:

Hablábamos durante la cena, viendo la tele... La televisión es una gran ayuda.

Leía el periódico cada día

y en cuanto a las METACOGNITIVAS, hemos descubierto las siguientes:

- Planificación:

Pasé diez semanas en Inglaterra. Vivía con una familia. Decidí no usar el diccionario bilingüe.

Tres años después decidí ir a Berkeley.

- Monitorización:

Pero yo sabía que cometía errores.

Nunca se sabe lo que uno está aprendiendo en un determinado momento.

Mi problema era entender. No podía oír los diferentes sonidos. No podía ver las estructuras gramaticales que, sin embargo, conocía porque las había estudiado antes.

- Evaluación:

Vivir así... es lo mejor. Así aprendí mucho.

Fue muy útil leer el periódico.

Cuando me fui de Inglaterra, había dado mi primer paso, había establecido mi primer contacto con el idioma... Conocía la estructura y el vocabulario básicos.

Hay una frase del estudiante español que me parece muy importante, y es cuando dice, hablando de la lectura del periódico: *Leía todo lo que hablaba de España.* Aquí el alumno está aplicando una estrategia que, no sé si A. Wenden clasificaría entre las de práctica global, y que está en relación con las oportunidades de usar la lengua y la selección de las mismas. Las razones por las que veía la televisión, o leía el periódico, o renunciaba al diccionario bilingüe eran de tipo cognitivo, o racional; pero en la que estamos resaltando intervienen factores de tipo emotivo: leía noticias que le afectaban personalmente, cosas que aumentaban su motivación. Esto es muy importante: leía no por leer, sino por enterarse de lo que le interesaba, y al leer, además de aprender, encontraba un placer en lo que hacía. Y, posiblemente, entendía mucho mejor esas noticias, no sólo porque estaba más motivado, sino porque su bagaje de conocimientos no estrictamente lingüísticos -pero que constituyen un componente fundamental de la comprensión de los textos lingüísticos-, su conocimiento de la realidad española sobre la que versaban las noticias, se lo permitía. Estaríamos aquí, pues, por un lado, ante una estrategia de tipo más afectivo, de selección de elementos afectivos en la comunicación y en el aprendizaje; y, por otro lado, ante una estrategia cognitiva, por la que el "input" se hace más comprensible gracias a la ayuda del conocimiento del mundo que el lector tiene.

DOCUMENTO 7

Éstas son algunas de las dificultades con que suelen topar los estudiantes de una lengua extranjera.

Están sacadas de los diarios que los alumnos de un grupo escribían, por indicación del profesor (tomados de A. Wenden, traducidos por mí). Eran alumnos de inglés, pero su situación es extrapolable a cualquier idioma.

En este ejercicio se trata de que leamos los extractos de sus diarios e identifiquemos los problemas de cada estudiante.

Luego debemos decidir qué consejo le daríamos a cada uno para resolver su problema.

ALUMNO NÚM. 1

Estos primeros días han sido terribles. Había estudiado inglés durante ocho años..., ¡ocho años!... Y lo único que he aprendido es la tira de gramática. Soy incapaz de decir una palabra; es que no me atrevo a hablar. No soy capaz de expresarme de forma correcta, y me da miedo hablar.

El otro día me puse a ver la tele, para acostumbrarme a los sonidos. Viendo las noticias, no puedo entenderlo todo, sólo algunas palabras; y no me entero bien de qué se trata. En la escuela es más fácil entender el idioma, pero no puedo entender a la gente cuando voy a comprar, o si pregunto en la calle.

ALUMNO NÚM. 2:

He hecho amistad con algunos americanos. Charlamos mucho. Cuando estoy con amigos, no me importa cometer errores. Pero, a veces, no puedo hablar, porque ellos hablan sin parar, y no puedo interrumpirles para dar mi opinión. Es muy difícil. Así que tengo que escuchar.

Y cuando hablo con uno de los profesores es aún peor. Me siento ridículo cuando me oigo hablar; y cuando me siento ridículo, me bloqueo y no puedo seguir hablando.

ALUMNO NÚM. 3:

Cuando llegué aquí decidí hablar de forma simple: frases cortas y palabras fáciles. Ahora me doy cuenta de que mi inglés no es muy bueno. No he enriquecido ni mi vocabulario ni mi expresión. No he mejorado mi nivel de conversación, y mi redacción escrita es muy pobre, incluso creo que ha empeorado. El profesor nos da listas de vocabulario, pero no tengo tiempo de repasarlas. Tengo la sensación de que voy para atrás.

ALUMNO NÚM. 4:

Por fin, me he decidido a usar mi inglés. Voy de compras y a comer a los restaurantes yo solo. De esta forma tengo que arreglármelas en inglés sin la ayuda de nadie. Y lo intento, pero la gente no me comprende.

El otro día quería comprar una corbata. Antes de llegar a la tienda me preparé lo que tenía que decir. Entré, pedí una corbata, y la dependienta me respondía con otra pregunta. Como no me había preparado, no la entendí. Seguramente sería algo referente al color. Aprendemos montones de vocabulario en la escuela, pero no sirve.

ALUMNO NÚM. 5

Cuando llegué a Nueva York, todo lo traducía del español al inglés. Pero al llegar a clase, y tener que hacer las redacciones que nos encargaban, me di cuenta de lo difícil que es traducir. Las cosas se dicen en inglés de forma muy distinta a como se dicen en español. En realidad, lo que cambia es la forma de pensar. ¿Cómo voy a cambiar de repente? ¿Hay que aprender una nueva forma de pensar y escribir? Yo ya lo intento. Busco los errores en mis redacciones, y procuro enmendarlos. Pero la verdad es que cada vez cometo más errores.

ALUMNO NÚM. 6

Cada día compro el "New York Times". Así aprendo nuevas palabras y nuevas expresiones, pero luego no puedo usarlas en la conversación. Y lo mismo me pasa con las cosas que aprendo en la escuela. Hablar y aprender en la escuela me parece

una cosa fácil. El problema que yo tengo es usar -y comprender- en la vida real lo que he aprendido en la escuela.

Vamos a trabajar ahora sobre casos prácticos, que se presentan en las páginas 17 y 18. Son fragmentos de diarios de estudiantes de inglés que viven en los Estados Unidos. Creo que podremos asignar un caso a cada grupo, y darnos diez o quince minutos para realizar el ejercicio que os propongo en el documento. Debéis tener presente que se trata de alumnos concretos que tienen determinadas dificultades; habéis de imaginar que se trata de uno de vuestros alumnos, uno de los miembros del grupo al cual ahora estáis impartiendo clases; no debéis hacer una crítica de los métodos usados por sus profesores anteriores, sino ayudarle a analizar y resolver su problema a partir de este momento.

DISCUSIÓN POR GRUPOS
COMENTARIOS DE CADA CASO

ALUMNO 1

Lo que le sucede claramente a este alumno es que se encuentra frustrado porque comprueba que el mundo no es el mundo de la clase, que la comunicación es mucho más difícil en aquél que en éste. Esto es, evidentemente, una realidad, y el contraste es especialmente fuerte en el caso de quienes han estudiado el idioma en su país de origen, completamente fuera de un contexto de uso normal, y sólo en contacto con la lengua dentro del aula. Es, pues, una nueva situación a la que hay que hacer frente, sin complejos y con realismo.

Pero, además, parece que está decepcionado porque el tiempo invertido en estudiar inglés no le ha servido más que para aprender gramática, no para comunicarse. Habría que hablar con este alumno y comprobar hasta qué punto es, efectivamente, incapaz de comunicarse, hasta qué punto es cierto que sólo conoce reglas gramaticales. Es muy posible que en su monitorización de la comunicación, que muy probablemente será muy intensa en este caso, pase por alto que, a pesar de hacerlo con incorrecciones gramaticales, efectivamente se esté comunicando; por un lado, dice que sólo ha aprendido gramática; pero, por otro lado, no nos dice que no sepa expresarse, sino que no sabe hacerlo de forma correcta. Hay alumnos que en su aprendizaje están muy orientados hacia la corrección formal, y otros que lo están más hacia la comunicación; en ambos casos hay que encontrar un equilibrio. Este alumno necesita vencer el miedo, y ver el papel positivo de los errores.

También habría que ver qué hace cuando ve la televisión. Tal vez está nuevamente preocupado por la forma de una manera excesiva, y, queriendo entenderlo todo, como él dice, pierda la ocasión de entender más de lo que él cree que podría hacerlo. Debería entrenarse en el uso de estrategias de comprensión auditiva, y tratar de prestar atención a otros elementos del mensaje televisivo, más allá del texto y de las palabras. También debería aprender a seleccionar sus programas, a no ver la

televisión de una manera indiscriminada, cuáles son aquellos que mejor entiende, aquellos que más le gustan, aquellos que tratan de temas de los que él entiende y que son de su interés.

Y, finalmente, habría que ver cómo aplica las estrategias comunicativas: ¿se queda bloqueado cuando no entiende algo, cuando le hablan demasiado deprisa, cuando usan palabras o expresiones que no entiende? ¿Sabe interrumpir al interlocutor, pedirle que hable más despacio, explicarle qué es lo que no ha entendido? ¿Controla el proceso de comunicación?

ALUMNO 2

Este alumno tiene un enfoque muy distinto del anterior. Disfruta de la comunicación en la vida real. Usa el inglés en las abundantes relaciones sociales que tiene, y no se preocupa por el aspecto formal. Se queja, incluso, de que no puede participar en las conversaciones tanto como querría. Carece de destrezas comunicativas (con componentes socioculturales tal vez fuertemente divergentes de los que hay en su país y lengua de origen) que le permitan interrumpir y tomar la palabra. Tendríamos que trabajar esto un poco en el aula, y él debería practicarlo en sus conversaciones con sus amigos.

La otra cara de la moneda es su actitud de las clases. Parece que su autoestima se ve gravemente afectada cuando comete errores en la clase. No sabemos cómo nos ve en nuestro papel de profesores y en nuestra relación con él, pero ciertamente más como una autoridad que como un recurso que está a su disposición; más como un juez que como un asesor. Tal vez eso sea consecuencia de nuestro verdadero comportamiento, pero tal vez también lo sea de su visión del mundo de la clase. En todo caso, es un tema que habría que comentar con él. Habría que ver también si se bloquea en la comunicación con los compañeros de clase, sin la presencia del profesor. En cualquier caso, parece que se produce una ruptura entre los dos mundos, el de la clase y el de fuera de ella; un buen aprendizaje debe saber establecer un nexo entre esos dos mundos. una interacción entre los dos, que lleva a un mejor desarrollo de aquél.

ALUMNO 3

Ante el reto de la realidad y su complejidad, este alumno ha respondido de manera diferente a como lo hicieron los dos anteriores: aplicando lo que se llama "estrategias de reducción", es decir, simplificando su tarea: mediante lo que él caracteriza como "hablar de forma simple", se asegura de que no habrá problemas de comunicación. Su problema es que el uso exclusivo de esas estrategias de reducción, naturalmente, frena parcialmente el desarrollo del aprendizaje. Al no querer ir más allá de lo que puede hacer, no enriquece ni su vocabulario, ni su expresión, ni su conversación, ni su redacción escrita. Probablemente haya mejorado su comprensión, pero evidentemente ha de arriesgarse más a la hora de trabajar sus destrezas productivas.

Habría que estudiar también el contenido de las listas del vocabulario a que se refiere, y el uso que hace de ellas. ¿Son listas que le interesan al alumno o son listas que contienen cantidad de palabras carentes de interés? ¿Se le invita a seleccionar aquellas palabras que sean más relevantes desde su punto de vista? ¿Se le guía hacia la confección propia de esas listas? Y, finalmente, ¿se le hace ver que hay muchas formas de aprender y retener nuevo vocabulario, sin que necesariamente haya que recurrir a listas de palabras?

ALUMNO 4

Parece que este alumno nos está hablando exclusivamente de uno de los dos campos a los que nos referíamos antes: la calle, dejando de lado el aula. Y, de hecho, se diría que ha hecho una opción clara, puesto que el vocabulario que aprende en la clase "no sirve". Podríamos hacer aquí comentarios muy similares a los que hemos hecho con los otros alumnos.

En todo caso, es una persona que ha tomado un decidido control sobre su aprendizaje: busca situaciones de práctica global, y aspira a desenvolverse con sus propios medios, *yo solo, sin la ayuda de nadie*, dice. Y, nuevamente, siente el fracaso. No tiene en cuenta que la comunicación es algo impredecible, que los diálogos en los grandes almacenes no van a repetir los pasos que se dan en los diálogos de su libro; por eso se queda sin saber qué decir cuando la dependienta, a una pregunta hecha por el alumno, responde con otra pregunta. *Como no me había preparado, no la entendí*, se explica a sí mismo. Y no se da cuenta de que no podía prepararse una respuesta para todas las posibles preguntas de la dependienta. Lo que sí debe prepararse, y debemos hacerlo en el aula, es la aplicación de estrategias para la comunicación, y, en este caso concreto, se habría tratado de pedir clarificación, de intentar obtener más información, en otras palabras, conseguir del interlocutor un "input" comprensible. Dio el primer paso: suponer de qué podría tratarse; pero no explotó esa suposición, no comprobó si era acertada, se calló. Como en muchas otras ocasiones, se trata de una destreza comunicativa que el alumno ya posee y aplica en su lengua es algo que hay que conseguir mediante la toma de conciencia y la práctica.

ALUMNO 5

Tal vez estemos ante una persona cuya orientación como aprendiz esté fuertemente dirigida hacia la corrección formal. Eso le produce una frustración cada vez que comprueba sus errores. Se siente enfrentado a una tarea que le sobrepasa: cambiar, de repente, de manera de pensar y escribir. Debe entender que no es ése el objetivo; y que, si debe dar algunos pasos en esa dirección, eso debe hacerlo de formar gradual. El recurso a la traducción es una buena estrategia comunicativa, si va recompensada con otras que le permitan apropiarse de las nuevas estructuras lingüísticas que son peculiares del idioma que está aprendiendo. También

deberíamos conducirlo a la práctica de la autoevaluación, que le permita comprobar sus progresos y sus carencias de una forma más objetiva.

ALUMNO 6

Este alumno verbaliza el problema que han venido experimentando todos ellos: la ruptura entre la escuela y la calle. Ya hemos hablado de esto con ocasión de las dificultades de otros alumnos.

También nos hemos referido al vocabulario, a los problemas de su selección y su memorización. En el caso presente, hay un nuevo componente: la confusión entre destrezas receptivas (entender el periódico) y productivas (usar en la conversación entre amigos expresiones y vocabulario de la prensa); esta confusión viene favorecida muchas veces por la falta de claridad en los ejercicios de la clase sobre cuál sea el objetivo de los mismos. No es preciso que sometamos a los alumnos a unos discursos sobre análisis lingüístico, sobre destrezas, sobre canales de comunicación o sobre registros sociales. Pero sí que podemos llevarles a una comprensión intuitiva (la misma que una persona sin formación lingüística puede tener en su primera lengua) sobre estas realidades, mediante la práctica diaria en la clase, haciéndoles tomar conciencia de qué es lo que se está aprendiendo, y cómo se hace.

DOCUMENTO 8

CONSECUENCIAS

TRES ÁREAS DE ACTIVIDAD

ÁREA	CONTENIDO	VEHÍCULO
1) COMUNICACIÓN / INTERACCIÓN Discurso espontáneo	"La vida". Comunicación real o simulada	L2
2) REFLEXIÓN / ANÁLISIS Discurso planificado	"La lengua" (Comunicación real)	L2 (L1)
3) REFLEXIÓN / ANÁLISIS	"El aprendizaje" (Comunicación real)	L2 (L1)

CONCLUSIÓN

Permitidme terminar este taller con la propuesta que esquematizo en este documento. Creo que el trabajo en el aula debe abarcar tres grandes áreas de actividad. No pienso que las tres deben tener la misma extensión, pero sí creo que deben tener la misma importancia.

Creo que lo ideal será utilizar al máximo la lengua que es objeto de estudio, y sólo la forma subsidiaria otra lengua-vehículo.

Los contenidos de esas tres áreas los he rotulado como podéis ver.

Área núm. 1: uso de la lengua en la comunicación. Práctica de la comunicación en el aula. En esta práctica podrá darse una comunicación real entre los miembros del grupo, o bien se harán ejercicios de comunicación simulada, entendidos dichos términos en el sentido en que los utilizaba en la introducción. Este campo de actividad se caracterizará por un uso más espontáneo y menos monitorizado del idioma y por un alto grado de interacción. En él se activarán, fundamentalmente, recursos comunicativos, de comprensión del "input", de compensación de carencias expresivas de control de la comunicación.

Área núm. 2: asimilación de la nueva lengua y sus sistemas (morfosintáctico léxico, semántico, etcétera). La comunicación entre los miembros del grupo será real, como real es el objeto del discurso (la misma lengua). Por eso la interacción tendrá lugar, si es posible, en la lengua-meta; será muy posiblemente en este área y en la tercera donde las necesidades comunicativas reales de los miembros del grupo sean más altas: dado el gran valor que esas necesidades tienen como motores del aprendizaje, sólo el efecto negativo de otros factores (como la ansiedad, el bloqueo sufrido por la falta de comprensión) deberá dar paso a otra lengua-vehículo.

Sin renunciar al uso espontáneo de la lengua, en este área se dará paso al discurso planificado y a un más alto grado de monitorización en muchas de las actividades que se realicen, lo cual permitirá una mayor atención a la comprensión y correcto uso de los fenómenos formales.

Los recursos que se activarán en este área serán básicamente de tipo cognitivo, de comprensión de reglas, de formulación y verificación de hipótesis.

Área núm. 3: el proceso de aprendizaje. Planificación y control del mismo por parte del grupo y cada uno de sus miembros. Comprensión de los fenómenos que se están viviendo. Resolución de dificultades. Evaluación. En este área se dará también una comunicación real entre los interlocutores, al igual que en la anterior, y el tipo de discurso será básicamente el espontáneo. Las estrategias que se activarán serán de tipo fundamentalmente metacognitivo. En definitiva, este área deberá conducir a la autonomía de los estudiantes.

Creo que en las primeras fases de la metodología comunicativa ha habido un excesivo énfasis en el área núm. 1, en detrimento de las otras dos. Y en mi opinión debemos conseguir un equilibrio entre las tres.

Muchas gracias por vuestra participación activa en este taller.

BIBLIOGRAFÍA

CHAMOT, A.U., y O'MALLEY, J.M.: "Using Learning Strategies to Develop Skills in English as a Second Language", en *Focus* núm. 16. Rosslyn, Virginia: InterAmerica Research Associates, Inc. 1984.

COPPOCK GEX, J.: "Activities that Encourage Learners to Learn on their Own". *NYS TESOL Newsletter of the SIG on ESL and Higher Education*. núm. 3. Reprinted in *TESOL Newsletter* 20 (1): 15. 1985.

ELLIS, ROD: *Understanding Second Language Acquisition* (especialmente, capítulo 7: Learner Strategies, pp 165-189), Oxford University Press. 1985.

FAERCH, C.: "Strategies in Production and Reception", en *Interlanguage: Proceedings of the Seminar in Honour of S. Pit Corder*, editado por A. Oavies y C. Criper. Edinburgh University Press. 1984.

FAERCH, C., y KASPER, G. (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication* Longman. 1983.

HOLEC, H.: *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Publicaciones del Consejo de Europa. Estrasburgo. Existe versión inglesa en Pergamon Press. 1980.

MORRISON, D., y LOW, G.: "Monitoring and the Second Language Learner", en *Language and Communication*, editado por J. Richards y R. Schmidt, Longman. 1983.

OMAGGIO, A.C.: "Successful Language Learners: What do we know about them?" *ERIC / CLL News Bulletin* May. Arlington, Virginia: Center for Applied Linguistics. 1978.

O'MALLEY, J.M.; CHAMOT, A.U.; STEWNER-MANZANARES, G.; KUPPER, L, y RUSSO, R.P.: "Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students", en *Language Learning*. Vol. 35, n. o 1, pp. 21-45.

- "Learning Strategy Applications with Students of English a a Second Language", en *Tesol Quartely*. Vol. 19, núm. 3, pp. 557-584. septiembre 1985.

OSKARSSON, M.: *Approaches to Self-assesment in Foreign Language Learning*. Pergamon Press, 1978.

OXFORD, REBECCA L.: *Development of a new Survey and Taxonomy for Second Language Learning*. Center for Applied Linguistics and O-C Associates, Inc.

OXFORD-CARPENTER, R.: "Second Language Learning Strategies: What the Research has to say", *ERIC / CLL News Bulletin* 9 (1) Arlington. Virginia: Center for Applied Linguistics, 1985.

REISS, MARY-ANN: "The Good Language Learner: Another Look", en *The Canadian Modern Language Review*. Vol. 45, núm. 3, pp. 511-523. January, 1985.

RUBIN, J.: What the "Good Language Learner Can Teach Us" *TESOL Quarterly* 9 (1): 41-51.

RUBIN, J., y HENZE, R.: "The Foreign Language Requirement: A Suggestion to Enhance its Educational Role in Teacher Training". *TESOL Newsletter*. 15 (1): 17, 19, 24. 1981.

RUBIN, J., y THOMSON, I.: *How to Be a More Successful Language Learner*. Boston. Heinle y Heinle, 1982.

STERN, H. H.: What can we Learn from the Good Language Learner? *The Canadian Modern Language Review* 31 (4): 304-318. 1975.

STEWNER-MANZANARES, G.; CHAMOT, A. U.; O'MALLEY, J. M.; KUPPER, L., y RUSSO, R. P. *Learning Strategies in English as a Second Language: A Teacher's Guide*. Rosslyn, Virginia. InterAmerica Research Associates. Inc. 1985.

WATTS, N. R.: "Developping Aural Anticipation and Prediction Strategies". *Forum* 24 (1): 103-201. 1986.

WENDEN, A.: "Helping Language Learners Think about Learning", en *ELT Journal* 40 (1). pp. 3-12, 1986.

WENDEN, A.: "Learner Strategies", en *TESOL Newsletter*, October, 1985