

PERSPECTIVAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Los tres artículos que componen esta sección, dedicada a la enseñanza de los idiomas, participan de una orientación común en el sentido de que los tres consideran la enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva psicológica y pedagógica, en detrimento del tradicional énfasis en los aspectos lingüísticos y formales. Aunque escritas de manera independiente, estas tres aportaciones resultan en cierto modo complementarias. Así, el artículo de **Javier Zanón** presenta algunas premisas para dirigir la enseñanza de idiomas a niños en edades tempranas desde una aproximación psicolingüística, mientras que **Mª del Mar González** extrae en el suyo consecuencias pedagógicas de los rasgos psicoevolutivos que caracterizan los tramos de edad de la adolescencia. Por último, **Miguel Angel Murcia** propone un marco general para la organización de la enseñanza de idiomas -el paradigma de "tareas"- que adopta asimismo criterios psicopedagógicos para definir las bases del modelo.

ASPECTOS PSICOLINGÜÍSTICOS DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN EDADES TEMPRANAS

La introducción temprana de los idiomas (a los 8 años, o antes potestativamente) en el currículo general de la enseñanza reglada constituye una novedad interesante de la nueva ordenación educativa. Esta iniciativa llevará sin duda aparejados numerosos retos, entre ellos el de lograr una adecuada planificación didáctica que contemple las peculiaridades del aprendizaje en estos tramos de edad. El presente artículo propone una serie de consideraciones y sugerencias fundamentales al respecto, extraídas de la investigación psicolingüística actual.

JAVIER ZANÓN

La introducción precoz de la lengua extranjera (LE) en el currículum escolar puede caracterizarse como un proceso de toma de decisiones sobre tres niveles del diseño educativo. El primer nivel (A) corresponde al programa general del ciclo de EGB donde se comienza la enseñanza de la LE. Las decisiones a tomar aquí, determinan la edad de introducción de la LE, la cantidad de horas a la semana dedicadas a su enseñanza, las áreas curriculares implicadas y su desarrollo a lo largo de los cursos posteriores. Un segundo (B) nivel define el programa de LE propiamente dicho. Esto implica la definición de los objetivos, los contenidos, el planteamiento didáctico y los recursos y materiales a utilizar. Finalmente, el tercer nivel concreta en forma de actividades de aula las

intenciones educativas desarrolladas en los niveles (A) y (B). En este punto, el/la profesor/a se enfrenta a la definición de los tipos de actividades a desarrollar con los contenidos seleccionados, a su articulación y secuenciación en el camino hacia los objetivos prefijados y a su posterior evaluación.

Mientras que es posible resolver las decisiones de los niveles (A) y (B) desde 'fuera', la configuración del tercer nivel, el nivel de actividad, implica la consideración de informaciones referentes a los mecanismos psicológicos implicados en el aprendizaje de una lengua extranjera (ALE). En este sentido, el análisis desde una aproximación psicolingüística de las condiciones sobre las que diseñar las tareas de aprendizaje precoz de una LE repercutirá en: i) la definición de la relación contenido/actividad en las tareas de aula; ii) la articulación de los diferentes tipos de tareas; iii) el diseño de la unidad didáctica como sistema regulador del ALE; y iv) las decisiones a tomar desde los otros dos niveles (A) y (B) descritos como macroestructura sobre la que desarrollar el conjunto de unidades que constituyen el programa.

Enseñar/aprender a comunicar

La explicación de los mecanismos de ALE en el curso de las últimas décadas se apoya en la reivindicación de los aspectos funcionales del lenguaje. Es decir, el lenguaje, definido como un instrumento de comunicación al servicio de las relaciones interpersonales no es reducible a un conjunto de elementos formales (léxicos, sintácticos, fonológicos, etc.). De esta manera, el conocimiento de una LE sólo puede ser concebido como la articulación de los aspectos formales (el dominio de los contenidos lingüísticos) con el de los aspectos instrumentales (el del uso de la LE para hacer cosas: narrar, preguntar, describir, etc.).

La explicación del aprendizaje de la LE, desde esta perspectiva, se apoya necesariamente en la necesidad de crear situaciones de uso del lenguaje *en el aula* donde los aprendices puedan utilizar los contenidos de la LE para realizar acciones de comunicación.

Es decir, dicho en otros términos, la lengua se aprende cuando se usa. El problema se deriva de preguntarnos cómo se puede usar una lengua que no se conoce. Es decir, en términos de Artigal (1990), *¿cómo es posible que el aprendiz de la LE utilice ésta para aprenderla si no la conoce?* Lejos de los reduccionismos mecanicistas propios de la enseñanza de las LE de los años 50 (audio-lingualismo y demás), la resolución de esta contradicción nos llevará a discutir los criterios para el diseño de tareas en la clase de enseñanza precoz de la LE.

Numerosos autores han intentado arrojar algo de luz sobre esta cuestión. Krashen (1982) afirma que los aprendices usan la LE desde el momento en el que son capaces de entender el significado de los mensajes inmersos en actividades de comunicación. Para Krashen, el 'secreto' radica en la utilización de claves contextuales (gestos, objetos, dibujos, etc.) sobre las que apoyar la aparición de los elementos lingüísticos nuevos, de nivel "i + 1" que, al ser entendidos extralingüísticamente (decir *sentado/de pie* mientras el profesor se sienta/levanta en la clase español/LE) pueden ser utilizados (comprendidos) para la comunicación.

En este caso, Krashen nos está llamando la atención sobre la importancia de la comprensión de las actividades en lengua extranjera. De esta manera, no sólo los elementos lingüísticos puntuales deben ser objeto de un tratamiento didáctico (mímica, imagen, objeto etc.) que garanticé su comprensión, sino el "significado" de la misma tarea, entendida como una actividad cooperativa debe ser también compartido. Es decir, además, el objetivo de la tarea (jugar a x/cantar/simular/describir elementos/expliar-entender/etc), los roles de los que intervienen (escuchar/repetir/participar en turnos/etc.) deben ser entendidas (explicita o implícitamente) por los aprendices.

Otros autores (Swain 1985, Ervin-Tripp 1987) reivindican, junto con la com-

"Enseñar un idioma supone la necesidad de crear situaciones de uso del lenguaje en el aula donde los aprendices pueden utilizar los contenidos de la lengua extranjera para realizar acciones de comunicación"

prensión, la importancia de la producción de LE como condición para su aprendizaje. En este caso, la producción en LE permite: i) la producción de mensajes en LE de un nivel superior a la capacidad individual gracias al contexto cooperativo de la actividad que se está desarrollando (las instrucciones para regular un partido de baloncesto entendidas e impartidas en alemán en un campamento de verano); y ii) la utilización de las muestras en LE producidas como instrumento para la significación de otros (o las mismas) mensajes/elementos presentes al contrastarlos en el contexto de la actividad.

Es decir, el aprendizaje de la LE requerirá oportunidades de producir LE significativamente. La creación de actividades donde los aprendices participen *en LE* implicará la elaboración de un contexto compartido sobre el que anclar los significados de muestras de LE que no se conocen pero que señalan aspectos de la actividad en curso.

Este hecho nos lleva a lo que, Artigal (1990), desde una perspectiva semiótica, caracteriza como naturaleza indexical de los primeros usos de la LE. La naturaleza de los significados del material lingüístico LE comprendido/producido por el aprendiz en estos primeros usos altamente contextualizados nos lleva a preguntarnos sobre la definición de los significados construidos. ¿Qué significan para el infante los primeros signos LE que aparecen en las tareas del aula?

Del valor indexical al valor simbólico del lenguaje

La definición del lenguaje como un conjunto de signos (Silverstein 1985) nos remite a establecer diferentes tipos de relaciones entre los signos y los objetos a los que se refieren. Desde esta perspectiva, es posible distinguir entre valor indexical y valor simbólico de los signos lingüísticos. El valor indexical de un signo viene dado por la copresencia con el objeto al que se refiere (la orden del árbitro en el partido señala la acción de la falta, el término *sentado* indica la acción que concurre con su producción), mientras que su valor simbólico lo hace independiente espaciotempo-



ralmente del objeto referido (*sentado* como significado de la acción realizada del verbo *sentarse*). Mientras que los valores indexicales son efímeros por 'significar' sólo en cada contexto en el que aparecen, los valores simbólicos son convencionales, y corresponden a los significados permanentes de los signos en una comunidad lingüística determinada.

La hipótesis mantenida desde este planteamiento implica que los primeros significados de los signos LE construidos por el aprendiz son de naturaleza indexical y sólo después pasan a ser simbólicos. La aparición en un contexto de uso de un signo -no conocido- "levanta la mano *derecha*" indica (en este caso por oposición al enunciado "levanta la mano *izquierda*") un valor indexical -dado por la acción copresente que permite la elaboración de un primer significado de la producción. El término (o elemento) *derecha/izquierda*, al aparecer en otro contexto (*¿la derecha?* mirando a la mano y preguntando al profesor), recibirá un nuevo valor indexical que, combinado con el anterior permitirá construir un significado más cercano a su valor simbólico (orientación respecto a un eje vertical). De esta manera, mediante este proceso de aparición y diversificación contextual se irá produciendo una progresiva elaboración del carácter simbólico del material lingüístico. Su culminación se producirá cuando el mismo lenguaje (LE) se convierta en contexto de indexicalización y simbolización posterior.

Las implicaciones educativas de esta aproximación a la naturaleza semiótica del significado son numerosas. Los primeros usos indexicales de la LE (altamente contextualizada y como marcadores de la actividad copresente) permiten entender cómo se puede usar la LE sin conocerla y construir significados de sus elementos para una posterior elaboración. Los contextos compartidos en las tareas de aula se convierten, de esta manera, en condición necesaria del proceso de ALE ya que los primeros usos (comprensión/producción) de la LE dependerán del nivel de significación de cada uno de sus elementos y de la capacidad de establecer relaciones indexicales entre éstos y los signos de la LE que aparezcan.



"La creación de actividades en las que los aprendices participen utilizando una lengua extranjera implicará la elaboración de un contexto compartido sobre el que anclar los significados de las muestras de dicha lengua"

Estructuración de las actividades de aprendizaje

El proceso de diseño de las tareas educativas para la clase de LE deberá ser sensible a esta distinción. La secuencia de construcción de significados de la LE deberá pasar por cuatro fases diferenciadas: i) una fase inicial de uso (comprensión/producción) contextualizado de los contenidos de la LE donde a partir de la comprensión conjunta de todos los elementos (objetivo, acciones, estructura, objetos, roles etc.) se anclen los contenidos LE objeto de aprendizaje; ii) una segunda fase de reaparición y producción de la LE en el contexto de otras actividades donde se diversifiquen/reelaboren/comprueben los primeros significados elaborados; iii) una tercera fase de generalización/simbolización que permita integrar/sistematizar los nuevos significados en el conocimiento del aprendiz; y iv) una fase de reaparición posterior y reutilización con otro material LE nuevo o vinculado al ya conocido.

El diseño de la enseñanza de la LE parece, por tanto, más susceptible de articularse en torno a las tareas que guiarán este proceso que a los contenidos objeto de aprendizaje. De esta manera será posible diferenciar tipos de tareas relacionados con su implicación en cada una de las fases descritas. Su articulación y secuenciación deberá hacerse conforme a los objetivos de cada unidad didáctica mediante un plan de elaboración que garantice la llegada de cada bloque de objetivos.

En este sentido, el diseño de unidades didácticas mediante tareas (Estaire & Zanón 1990) se muestra como un marco útil para el diseño de la enseñanza precoz de la LE ya que permite: i) el desarrollo del trabajo con la LE a partir de la definición de un tema o área de interés no lingüístico (la familia, la casa, la calle, la escuela, la clase, etc.), sobre el que anclar los objetivos de la unidad y que permitirá dar sentido a los contenidos lingüísticos a trabajar; ii) asegurar la partida del trabajo en LE de la realidad experiencial de los aprendices; iii) su desarrollo a través de otras áreas del currículum como la expresión plástica; iv) la incorporación de bloques de objetivos y contenidos paralelos a los del área de lenguaje para la educación

"El diseño de unidades didácticas mediante "tareas" permite la selección de temas/áreas de interés vinculados a la realidad experiencial de los aprendices, creando tareas lúdicas y motivantes que aseguren la comunicación en el aula, así como una secuenciación adecuada"

primaria de DCB (MEC 1989); y v) la evaluación incorporada como parte del proceso de enseñanza/aprendizaje al tomar las tareas como punto de referencia del avance de la unidad.

De esta forma es posible integrar los diferentes niveles presentes en el diseño de la enseñanza precoz de la LE.

El nivel de diseño de unidades didácticas permite la selección de temas/áreas de interés vinculados a la realidad experiencial de los aprendices creando tareas lúdicas y motivantes que aseguren la comunicación en el aula y que progresen según los principios de ALE descritos. Este nos lleva al nivel del programa de LE propiamente dicho que se ajustará a las características evolutivas de la edad de introducción de la LE, desarrollando los bloques de objetivos y contenidos correspondientes a cada curso.

Finalmente, la presencia de la LE en el currículum general de ciclo, se deberá articular con

las áreas (lenguaje, expresión plástica, educación física, etc.) susceptibles de actuar vinculadas a la LE. De esta manera, la articulación de estos tres niveles llevará a la creación de un currículum interdisciplinar donde la LE se convertirá en el vehículo para la realización de actividades inmersas en otras áreas transformándose así, en un verdadero instrumento de comunicación.

Referencias bibliográficas

- Artigal, J. M. 1990. *El context compartit com a base de l'ús/adquisició de la nova llengua*. Manuscrito sin publicar.
- Erving-Tripp, S. 1987. "Activity structure as scaffolding, for children's second language learning". En Cook-Gumperz, J. & Corsaro W. (eds.), *Issues in Theory and Methods of Studying Children's Worlds*. La Halle: Mouton.
- Estaire, S. y J. Zanón. 1990. El diseño de unidades didácticas mediante tareas. Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación. Monografía sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras*.
- Krashen, S. D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- MEC. 1989 *Diseño Curricular Base: Enseñanza primaria*.
- Silverstein, M. 1985. "The functional stratification of language and antogenesis". J. V. Wertsch (ed.), *Culture, communication and cognition. Vygotskian Perspectives*. Cambridge. CUP.
- Swain, M. 1985. "Communicative Competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output and its development". En Gass, S. y Madden, C. (eds.) 1985. *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.