

Aspectos didácticos de la enseñanza-aprendizaje de una LE

Joaquín DÍAZ-CORRALEJO CONDE

La enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras ha apostado, de forma decisiva, en el último decenio, y no sin reticencias, por iniciar el estudio de éstas a una edad cada vez más temprana. Ello, como veremos, tiene sus ventajas y sus inconvenientes.

En el marco institucional, las intenciones manifestadas por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), primero en el Libro Blanco de la Reforma y más tarde explicitadas en la LOGSE, a propósito de la introducción de una Lengua Extranjera (LE) en los primeros ciclos de la Educación Primaria (EP), responden por una parte a una vieja aspiración del profesorado especialista y, por otra, se hacen eco de las teorías cognitivistas.

Como la consecuencia clara es que para el profesor se abren nuevas perspectivas con dificultades que salvar a corto, medio y largo plazo, pensando en lo más práctico e inmediato, no se entrará aquí en la formación inicial y en el necesario cambio de actitud que las universidades tendrán que realizar cara a la formación docente. Tampoco se caerá en la tentación de hacer historia de la formación teórica, ni, por supuesto, se hablará de la formación continua. Se partirá del análisis de las propuestas de la teoría, contrastadas con la práctica, para proponer hipótesis que den respuestas a las dificultades surgidas en el camino. Esta es la base de nuestra reflexión, sin más pretensión que la de exponer nuestras conclusiones para añadir un grano más de arena a la discusión.

En una primera etapa, un diseño de Unidades Didácticas (UD) dentro del primer (6-8) o del segundo (8-10) ciclos de la EP, debe tomar en consideración el primer nivel de concreción, es decir, el DCB de Primaria, con sus objetivos generales, capacidades de área al final de la etapa, sus contenidos,

competencias adquiridas al final del curso, y las consideraciones didácticas, datos que hay que adaptar a las características del centro. Este es el segundo nivel de concreción, y para dicha adaptación hay que prever:

- los objetivos generales de ciclo (por área);
- los criterios metodológicos y de selección de material y recursos, así como de organización espacio-temporal;
- los criterios didácticos de selección y de secuenciación de objetivos y contenidos;
- los criterios de evaluación final de ciclo y, en consecuencia, los objetivos terminales de ciclo y de etapa.

Hasta ahí parece que no hay casi nada nuevo, es lo que se hace en todas partes, quizá con la apreciable diferencia que se trata de adaptar el currículo al centro, es decir, a las características de los alumnos y profesores, y no a la inversa.

Ahora bien, si todo profesor, aún teniendo en cuenta los dos niveles de concreción precedentes que le marcan unos límites formales, entiende mantener un criterio metodológico, que es el suyo, en el diseño de UD, entonces debería establecer, mediante una primera hipótesis de trabajo, su propia concepción teórica de metodología, objetivos, contenidos, criterios de evaluación y secuenciación didáctica, que sería el primer paso para establecer su diseño. Como la metodología influye en los criterios de secuenciación y éstos en la selección de objetivos y contenidos, e incluso en la de materiales, parece sumamente importante, en este paso, establecer criterios claros para decidir el marco metodológico (sobre todo teniendo en cuenta la ambigüedad y la amalgama metodológica existente en casi todos los manuales).

Con la intención de simplificar, aunque aparentemente optemos por una dicotomía, parece que fundamentalmente hay dos modelos metodológicos¹ (Besse, 84) para la interiorización de una LE, el «natural» (natural, directo, de «baño de lengua», audiovisual, comunicativo; basado fundamentalmente en la imitación, la repetición, la interacción, la comunicación, y sensible sobre todo a los aspectos orales) y el «tradicional» (de traducción, «gramatical», con procesos formales y diversos procedimientos basados en la reflexión, el razonamiento, la formación intelectual, y sensibles sobre todo a los aspectos escritos). Ambos modelos lejos de oponerse se complementan según el alumno va avanzando en la interiorización de la lengua extranjera.

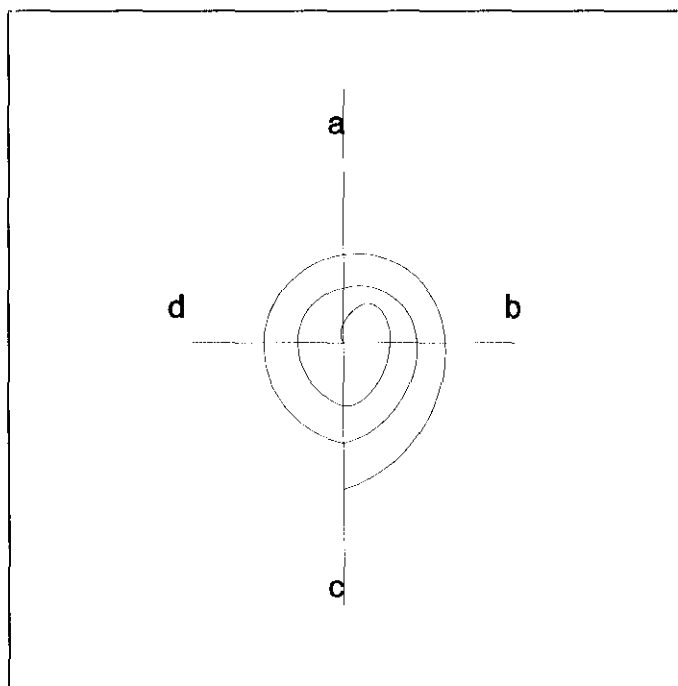
La complementaridad aparece cuando, dentro de la dicotomía adquisición inconsciente-aprendizaje consciente (Krashen², 81-82), se aprecia una cierta

¹ En el medio institucional, de todas formas, no hay metodologías puras.

² Citado en BESSE y PORQUIER, *o. c.*, p. 75.

coexistencia de ambos procesos, visión más cercana a la realidad, ya que en la interiorización de los procesos de adquisición y aprendizaje de conocimientos intervienen varios factores, como veremos en el esquema siguiente:

PROCESOS APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO



A - C: Sistema, utilización inconsciente

D - B: Sistema, utilización consciente

Centro - A: Conocimientos nuevos no susceptibles de sistematización previa, cuestionan el sistema y su utilización consciente reestructurándolo.

Centro - B: Conocimientos nuevos susceptibles de sistematización, reestructuración consciente del sistema.

Centro - C: Conocimientos asistemáticos pasivos, acceso inconsciente afectivo.

Centro - D: Conocimientos conceptualizados activos, acceso consciente.

Cuando el individuo se enfrenta a un conocimiento nuevo en el aprendizaje de una lengua extranjera, el proceso en espiral comienza desde el momento en que de forma inconsciente este conocimiento afecta al sistema ya adquirido, luego de forma consciente lo reestructura, después lo contrasta inconscientemente con lo adquirido y finalmente lo conceptualiza dentro de la reestructuración de su sistema personal.

La imagen utilizada no es más que un apoyo visual para tratar de comprender de manera más sistemática la adquisición de conocimientos. El eje D-B representa el sistema de interiorización consciente. El eje A-C el sistema de interiorización inconsciente. El centro simbolizaría la interdependencia e interrelación de los dos ejes.

El segmento centro-A señala los conocimientos nuevos de interiorización inconsciente, por lo tanto no susceptible de sistematización, pero cuyos parámetros, valores, criterios, formas, etc., cuestionan el sistema (consciente e inconsciente) pre-reestructurándolo a nivel afectivo. El segmento centro-B indica los conocimientos nuevos de interiorización consciente, de conceptualización y de re-estructuración del sistema consciente cara a la realidad que le solicita y le hace evolucionar.

El segmento centro-D muestra los conocimientos ya conceptualizados activos, es decir, de utilización consciente; en relación directa con el segmento centro-C de conocimientos asistemáticos interiorizados de manera inconsciente, por lo tanto pasivos, pero influyendo en la utilización consciente de manera afectiva a través de lo imaginario.

La imagen intenta representar el proceso ininterrumpido de la adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera. El segmento de la espiral centro-A muestra la búsqueda, la comparación del ejemplo propuesto de la LE (Lengua Extranjera) con los filtros³ de la LM (Lengua Materna) a nivel inconsciente, el segmento A-B une este proceso al eje del sistema consciente de la LM, es el primer paso en la construcción del sistema intermedio: la interlengua, y el segmento B-C, segundo paso, al eje de la interiorización afectiva inconsciente.

El segmento C-D muestra el trayecto de reestructuración conceptual, a nivel inconsciente, afectivo e imaginario, de los datos nuevos de la LE, unido al trabajo de reflexión, de conceptualización consciente, estableciendo las estrategias de compensación, de comunicación y pedagógicas necesarias para el planteamiento de un diagnóstico que rectifique, si es necesario, el sistema en construcción, teniendo en cuenta los datos nuevos que en este punto son proporcionados desde la LE.

El segmento D-A vuelve a reproducir la búsqueda, comparación, etc., en el sistema de la LM, a nivel inconsciente, incorporando las hipótesis ya establecidas, para avanzar en la construcción del sistema.

³ En particular no hay que olvidar los, al menos, tres tipos de filtro:

— Fonológico (Trubetzkoy, 64).

— Psicológico (Billières, 88).

— Cognoscitivo (Díaz-Corrales: *Cribles et développement de la personnalité dans l'apprentissage des langues secondes*, inédito).

Los pasos siguientes repiten, incorporando los datos nuevos y las hipótesis establecidas, el trayecto de la adquisición-aprendizaje, proceso sin fin, espiral o helicoidal, cuya complejidad aumenta según aumenta la cantidad y la calidad de la información. Proceso sin embargo similar en el aprendizaje de cualquier lengua, premisa que parece apoyar la tesis de una mayor facilidad en el aprendizaje de otra/s lengua/s, cuando se ha hecho el de una.

Lo que corrobora que enseñanza (acción de poner en situación de aprender conocimientos), aprendizaje (formas y modalidades para adquirir unas competencias —saberes o habilidades— que no se poseían) y adquisición (integración, en un sistema personal, de los conocimientos, los hechos, las informaciones indispensables para el desarrollo de un programa) son partes de un todo y que se pueden desarrollar unidas en los cuatro segmentos siguientes:

- reestructuración, inicio del cambio,
- reflexión contrastiva,
- acción estructurante del nuevo sistema,
- observación y variación,

que resumen el proceso «ingenuo y natural» del concepto científico al concepto personal en un medio de cambio.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de conceptos científicos considerado como un proceso de *cambio conceptual* «debe partir de los conceptos naturales que ya posee el alumno: *la ciencia intuitiva* con la que el alumno acude al aula» (Del Pozo, 89: p. 242). Este conocimiento intuitivo parece caracterizar lo que Brousseau (Brousseau, 87) llama «situación a-didáctica», en la que frente a «un conflicto conceptual el alumno lo resuelve por sí mismo, utilizando o construyendo el conocimiento correspondiente»⁴.

Parece pues necesario analizar la situación didáctica en la que entra en conexión la teoría espontánea (en cuanto voluntaria y libre) del alumno y la teoría científica que éste pretende adquirir. Por ello hay que tener en cuenta en el diseño la toma de conciencia del alumno, la reflexión sobre las ideas, como un paso indispensable para el cambio conceptual.

Por eso, las teorías alternativas que ayudan al alumno a producir la estructuración conceptual, forman parte de la información que debe serle proporcionada por sus compañeros, por los documentos a su alcance, por la información facilitada por el profesor (conocimientos, datos, consejos, documentos, bibliografía, etc.).

Parece interesante, para ese propósito, tener en cuenta el modelo de secuenciación que nos proporciona, desde las teorías cognitivas del aprendizaje, Del

⁴ Nuestra traducción.

Pozo (Del Pozo, 89: p. 253) para provocar el cambio conceptual, con las siguientes fases:

- * Preliminar - exposición de los objetivos de la unidad.
- * Consolidación de teorías del alumno.
- * Provocación y toma de conciencia de conflictos cognitivos.
- * Presentación de teorías científicas alternativas.
- * Comparación y contraste de la tríada de teorías: científicas, alumno y alternativas.
- * Aplicación de las nuevas teorías a problemas explicados y no explicados.

Aunque advierte que, según las reglas que interiorizan los alumnos, hay que distinguir tres clases de conocimientos previos (Del Pozo, 91: pp. 12-16):

- «Concepciones espontáneas»: dan significado a las actividades cotidianas basándose esencialmente en reglas de inferencia causal —procesos sensorio-perceptivos del entorno.
- «Concepciones inducidas»: dan significado a las actividades sociales basándose esencialmente en reglas de impregnación sociocultural.
- «Concepciones analógicas»: dan significado a las áreas para las que los alumnos carecen de ideas específicas basándose en reglas de utilidad potencial (generadas por los propios alumnos o sugeridas por la enseñanza),

concluyendo que «un proceso de cambio conceptual⁵ —además de metodológico y actitudinal— supone *vincular explícita y deliberadamente ambos tipos de conocimiento* [personal: informal, implícito; académico: formal, científico, en su relación procesual con la enseñanza aprendizaje] por medio de técnicas y recursos didácticos».

Lo que confirma la complementaridad anunciada anteriormente como resolución de la dicotomía adquisición/aprendizaje, y nos lleva a dos puntualizaciones, la metodología tendría que dosificar las adquisiciones mientras los niños van ampliando el estadio de las representaciones conceptuales (basadas en referentes concretos) al de las representaciones simbólicas (basadas en referentes abstractos), es decir, tendría que aumentar o disminuir el porcentaje de adquisición y el de aprendizaje según el tipo de conocimiento, lo que lleva a la segunda puntualización: la gradación de conceptos tendría que tener en cuenta el tipo de conocimientos.

Por ejemplo, el campo sensorio-perceptivo que el niño desarrolla, al parecer, de manera espontánea, con reglas de inferencia causal, sugiere que en una pri-

⁵ En los alumnos y, también, en los profesores.

mera fase las unidades desarrollen centros de interés del entorno, de las necesidades de los alumnos, o de la expresión de sus deseos, dando la mayor importancia a la motivación, a la implicación afectiva, al contexto y en las que los procedimientos serían lúdicos, comunicativos, interactivos, etc., predominantemente, o exclusivamente orales (salvo decisión de los propios alumnos).

Pero como las concepciones inducidas y las analógicas se construyen también, y al mismo tiempo, que las espontáneas, es decir que tanto la impregnación sociocultural, como la generación de reglas de utilidad potencial frente a hechos, conceptos, actitudes y valores desconocidos, pueden surgir dentro de cualquier unidad, esto sugiere la introducción, en una segunda fase, de la secuenciación de momentos de reflexión, de razonamiento, de explicitación verbalizadora por parte de los alumnos de sus dificultades, en los que el profesor *guía, aconseja*, sin entrar en explicaciones paradigmáticas.

Tras las decisiones metodológicas basadas en las realidades experienciales y afectivas de los alumnos, haría falta otro parámetro para pensar además de en el cómo y el porqué, en el qué adquirir/aprender en esa UD, este parámetro podría ser el sistema lingüístico particular y personal que los niños van desarrollar en su evolución de la LM a la LE: la interlengua (véase anexo 1), paso *intermedio formal, procedimental y actitudinal de creación de un sistema lingüístico propio en evolución*. Ahora bien, si «el orden de adquisición de las estructuras lingüísticas está determinado únicamente por las circunstancias creadoras de una verdadera necesidad de expresión» (Palomero, 90: p. 81), y el objetivo fundamental es la *competencia de comunicación en situación*, serían precisamente estas circunstancias provocadoras de interacción las que nos podrían facilitar no sólo el qué, sino el cuándo.

Por lo tanto, en el diseño de los objetivos didácticos (ver anexo 2) las circunstancias se concretarían en Situaciones de Comunicación (reales o simuladas, que centren las tareas y las actividades en objetivos y contenidos de la enseñanza-aprendizaje de la competencia de comunicación, mediante la interlengua, para, más adelante, alcanzar la competencia comunicativa en LE).

La situación de comunicación (SC) se podría definir como el conjunto de circunstancias y elementos extralingüísticos que permiten y determinan la producción de un enunciado, segmento de cadena hablada o escrita (Coste & Gallisson, 76; Boyer & Rivera, 79; Charlirelle, 75; Moirand, 82). Las SC propuestas deberían secuenciarse, dadas las características de la situación didáctica y a-didáctica, en primer lugar, según las necesidades y los deseos de expresión de *alumnos y profesor en el aula*, lo que permitiría no sólo que la realidad entrase en ella, a través de objetivos y contenidos, sino que los niños y niñas se motivaran con una comunicación real. Las experiencias realizadas de las que

tenemos noticia se hacen eco⁶ de que «l'enfant n'est capable de produire que ce qu'il a compris vraiment, et que ce qui l'intéresse, c'est surtout de communiquer des signifiés», esta constatación refuerza la idea de situación de comunicación lo más «productiva» posible, realizando actividades o tareas en las que necesiten encontrar la información, o darla. En segundo lugar, el criterio podría ser la tipología de discurso que los alumnos necesitan en la expresión científica y en la personal.

Expresiones con las que, no lo olvidemos, ellos re-construyen el mundo referencial a través de los significantes de la LM y la LE en las interacciones en el aula. De éstas son parte, y no la menos importante, los «rituales» repetitivos y estructurantes de las actividades y tareas, verdaderos protocolos de verbalización (comentarios en el curso de su realización) de reglas inducidas para la solución de problemas, por ejemplo, cuando se explica qué y cómo se realiza algo, o se entrega el material, o se da cualquier tipo de consigna, o se indican los referentes, o se hacen preguntas con/sin paráfrasis, etcétera.

La hipótesis de secuenciación sugerida por la adquisición-aprendizaje de conocimientos a través de las SC, el profesor podría afinarla o corregirla, según los casos, mediante su propia secuenciación de tareas, de proyectos, o de unidades, cualquiera que sea la estructuración que prefiera.

Ya hemos visto y comentado varias posibilidades de secuenciación, veamos ahora algunas más para poder elegir más tarde. Long plantea cinco pasos:

1. número de pasos para la ejecución,
2. número de elementos que intervienen,
3. tipo de conocimientos que supone,
4. demandas cognitivas que éstos implican,
5. desplazamiento en el tiempo y el espacio,

más preocupado por la previsión que debe hacer el profesor cara al aprendizaje, que por la tipología de tareas o actividades.

Dalgalian y otros (Dalgalian, 81: pp. 78-79) también plantean cinco pasos:

1. creación de la necesidad de comunicar a través de las necesidades de la acción mediante una tarea, actividad, módulo de simulación, etc.;
2. número de minisecuencias de comprensión y producción dirigidas permitiendo la explicitación, sin dejar la tarea principal, de los medios lingüísticos necesarios para la comunicación (aprendizaje psicomotor de los automatismos y aprendizaje cognitivo de conceptos);

⁶ En particular, la de las profesoras M. Buttay, C. Rubio y R. Valverde, en Murcia, publicada en *Ici et là*, n.º 18, enero 1991, Madrid, pp. 15-17.

3. fase de resolución de la tarea, actividad, etc.;
4. fase de conceptualización sociolingüística (variación de roles, características de la SC y de registro de lengua);
5. fase de extensión gramatical o léxica (sólo si es necesaria),

donde apreciamos el interés por el desarrollo del conocimiento y la dinámica de grupos.

También en propuesta más cercana Zanón⁷ propone seis pasos para el diseño de un curso:

1. elección de tema/área de interés;
2. especificación de objetivos comunicativos;
3. programación de tarea/s final/es que demostrarán consecución con los objetivos;
4. especificación de componentes temáticos y lingüísticos necesarios/de-seables para la realización de tarea/s final/es;
5. Planificación del proceso: secuenciación de pasos a seguir a través de tareas posibilitadoras y tareas de comunicación organizadas por lecciones;
6. evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje,

donde se aprecia la preocupación por incorporar objetivos, contenidos, metodología, evaluación y estrategias de aprendizaje.

Desde nuestra perspectiva, sea cual sea la organización para un curso, en lecciones, en módulos, etc., la articulación de una UD se enmarcaría en una secuenciación que responde a los siguientes pasos, de acuerdo con las propuestas de Del Pozo, de Brousseau y nuestra propia interpretación del acceso al conocimiento:

1. prerrequisitos y motivación,
2. sensibilización y comprensión,
3. conceptualización e interiorización,
4. producción y verificación de hipótesis,
5. evaluación formativa (comprende todas las tareas o actividades de 1 a 4) y sumativa (indica a los alumnos su situación institucional).

Se desarrolla la unidad didáctica siguiendo la hipótesis del aprendizaje significativo (Ausubel, 68) de las actividades intelectuales que se movilizan ante un nuevo conocimiento, según la taxonomía de D'Hainaut (Dalgalian *et al.*, 81), que adapta al contexto escolar los planteamientos piagetianos y vygostkianos.

⁷ Propuesta específica para lenguas extranjeras.

En primer lugar, se tienen en cuenta los prerrequisitos, es decir, aquellos conceptos significativos, saberes o saber hacer que los alumnos necesitan para poder integrar los nuevos datos en un aprendizaje significativo. Los prerrequisitos pueden ser trabajados en lengua materna o en lengua extranjera, dependiendo del tipo de actividad, de su dificultad y del nivel de los alumnos.

Después se trata de encontrar la motivación para la UD, teniendo en cuenta que las imágenes mentales no producen siempre verbalizaciones⁸, pero están condicionadas por el lenguaje, y que «la afectividad implica una concentración de significación y de estructuración en el lenguaje» (Caré). Para que estas imágenes sean motivadoras desde el punto de vista del aprendizaje lingüístico, hay que tener en cuenta lo socio-afectivo: familiar, amistoso, cercano, instintivo (H. Laborit: la huida, la agresión, es decir, en clase, el pasotismo y el hipercinetismo, por ejemplo), sin olvidar que a nivel afectivo los alumnos identifican fobias y filias con los profesores.

Según Baudrillard (1976), es a través de lo simbólico, de lo iniciático como podemos encontrar los medios de sobrepasar, de comprender la separación alienante y alienada entre enseñante y enseñado, que tiene como principio de realidad el saber que marca su relación, en la que el enseñante es lo imaginario del alumno y viceversa. Se trata de mantener afectivamente la ilusión de aprender que es muy importante, para ello se debería incorporar a las funciones comunicativas la función de lo imaginario personal. Pues hay evolución en el aprendizaje, cuando hay un deslizamiento del hedonismo evolutivo (en principio pasivo) a una evaluación de las perspectivas (en principio activa), debería reforzarse esta evaluación positiva mediante la sorpresa, la orientación que permiten vencer las dificultades para conseguir lo que se desea. Fundamentalmente son actividades de comprensión oral o escrita.

A continuación, introducimos las actividades de sensibilización, de comprensión y de conocimiento de lo nuevo, suelen ser actividades centradas en la comprensión oral y escrita y en la expresión oral en lengua extranjera, también es posible la expresión oral en lengua materna, si el nivel de los alumnos lo necesita. Estas actividades ponen en contacto al alumno con lo que *quiere o debe* aprender, se concretarían, por lo tanto, en enumerar, identificar, reconocer, repetir, describir y memorizar.

Luego, cuando ya lo nuevo se ha hecho familiar para el alumno, éste tratará de incorporarlo a su propio sistema de lengua, de interiorizarlo, construyendo su propio conocimiento, mediante actividades de conceptualización. A tra-

⁸ Véanse para más detalle los ejemplos en Ricci Bitti/Cortesi *Comportamiento no verbal y comunicación*, Gustavo Gili, 1980.

vés de ellas, el alumno analizará, clasificará y aprenderá a discriminar, rehusando y corrigiendo los enunciados que no correspondan a la clasificación, o a la definición proporcionada por el análisis. Se tratará de actividades de comprensión y expresión, tanto oral como escrita, en las que el alumno todavía parafrasea los nuevos conocimientos. Siempre teniendo en cuenta que en un documento trabajado en clase hay una gran cantidad de conocimientos pasivos que el alumno manipula, pero que no son objeto de un aprendizaje específico.

Cuando los nuevos conocimientos han sido generalizados y abstraídos en conceptos, se efectúan las actividades de producción, en ellas se trata de utilizar los nuevos conocimientos y los antiguos asociándolos, combinándolos en los mismos, o distintos, contextos, dejando libre al alumno para inventar, crear e imaginar. Se trata de hacer avanzar al alumno todo lo posible proponiéndole actividades que le hagan esforzarse a partir de lo conocido, permitiéndole comparar lo construido con los objetivos deseados y avanzar o corregir las hipótesis construidas.

Como la evaluación es parte integrante de la unidad, desde el principio hasta el final, ayudando a los alumnos en las distintas fases del aprendizaje en sus distintas facetas como parte de la formación que es, pues tiene las funciones de:

- de pronóstico, de predicción de aciertos o fallos, indicando en que condiciones se encuentra el alumno en un momento dado;
- de medición, de control de lo adquirido, del progreso realizado, de la situación del alumno;
- de diagnóstico, indicando las correcciones oportunas para conseguir los objetivos deseados.

Al principio, la evaluación ayuda a la programación, marcando, con el consenso de los alumnos, los objetivos terminales o metas a alcanzar. A lo largo de toda la unidad, mostrando en cada actividad el grado de consecución. Al final, contrastando lo propuesto y lo adquirido, para rectificar el planteamiento general si es necesario, o para proponer actividades específicas a aquellos que lo necesiten. Es, por tanto, una evaluación formativa.

Estas actividades de evaluación, que realizan conjuntamente el profesor y los alumnos, deben proporcionar a ambos toda la información indispensable para que aquél proporcione los consejos y la ayuda que cada alumno necesite a fin de saber en todo momento cuál es su posición en el proceso y llevar a cabo el aprendizaje de la autonomía consciente y responsablemente. Se evalúa, por tanto, todo lo que forma parte de de la enseñanza-aprendizaje, es decir, tanto la competencia y realización comunicativas, como la participación y la aportación de cada alumno y del profesor a dicho proceso.

El error es considerado, no como un «defecto» del alumno, sino, al contra-

rio, como una información fiable de sus problemas de conceptualización (Lamy, 76), y como un síntoma más que permite establecer un diagnóstico para llegar a vencer dichas dificultades, mediante un tratamiento adecuado a cada caso particular. Pues hay que tener en cuenta las estrategias de compensación en la interacción prof-al, al-al, al-prof, etc., así como en la interacción lingüística de adquisición-aprendizaje (necesidad de información-obtención-análisis-aceptación/rechazo, nuevas necesidades-reformulación, nueva información, etc.), y, fundamentalmente, las reglas de reformulación y evaluación de la conceptualización e interiorización de la interlengua.

La autoevaluación, dentro del enfoque formativo, permite al alumno participar afectiva y activamente en la evaluación de ciertos aspectos de su aprendizaje (mediante, por ejemplo, la realización de fichas, cuaderno/diario, cassettes de ejercicios personales, etc.) y, aunque de manera subjetiva, le da también una visión de su situación en relación con sus compañeros y con el resto de las materias haciéndole reflexionar sobre su modo de aprender y las posibilidades de mejorarlo, si le es necesario.

La evaluación del grupo clase añade una dimensión más al proceso de integración individual de conocimientos y al proceso de autonomización y socialización en el aula.

La evaluación sumativa puede servir para, en contraste con la formativa, dar a los alumnos y al profesor, de manera puntual, una jerarquización del grupo clase frente a un conocimiento determinado.

Como conclusión podríamos avanzar que la vinculación de los tres niveles: evolución cognitiva, desarrollo discursivo conceptual y secuenciación de la UD parece, con todas las reservas que este documento como hipótesis de trabajo en verificación pueda suscitar, abrir caminos para la elaboración de propuestas que venzan los recelos actuales ante el diseño de Unidades Didácticas de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, en particular, a nivel de primaria.

El primer nivel permite la selección de centros de interés/temas incardinados en situaciones de comunicación que enlazan la realidad del alumno con las vivencias de una LE, teniendo en cuenta los conocimientos previos, sus necesidades, sus motivaciones y las características de la evolución de sus conocimientos.

El segundo nivel permite estructurar los objetivos y contenidos por su potencialidad significativa, es decir, su capacidad de ser asimilados (significatividad psicológica) y la posibilidad de que reestructuren el sistema (conceptualización lógica e ilógica), pudiendo ser ordenados (partiendo del principio que no nos referimos a un orden lineal, sino helicoidal —ver esquema de procesos del aprendizaje—) en bloques dentro de ciclo, curso, etc., de manera transver-

sal, si ello es posible, para el desarrollo interdisciplinar, dentro y fuera de las áreas de esta etapa.

Finalmente, el tercer nivel nos permite seguir la evolución de los esquemas de conocimiento mediante el desarrollo de estrategias cognitivas, que ayuden al alumno a analizar, conceptualizar y resolver problemas dentro de sus habilidades, aumentando sus estrategias de compensación o de sustitución, procurando soluciones frente a posibles faltas de capacidad, estrategias socioafectivas personales que fortalecen su personalidad, desarrollando la interacción y ayudando a planificar el conocimiento del mundo. En este sentido queremos decir que no hay que olvidar que la adquisición-aprendizaje de una Lengua Extranjera, quizá más que otras adquisiciones-aprendizajes, es holística, concerniendo a la totalidad del ser, tanto del alumno como del profesor, y que la diferencia está en que éste debe dejar a aquél seguir su propio camino. No siempre es fácil.

ANEXO I

Para Besse y Porquier⁹ interlengua es «la gramática interiorizada por el alumno», «estado intermedio en el paso entre una lengua materna a una lengua extranjera», que se caracteriza por la «interiorización de reglas de gramática [y por] su carácter evolutivo», participando de «propiedades comunes a la lengua materna en cuanto a la organización y al desarrollo», «cohabitando con reglas de la lengua extranjera», lo que lleva a los alumnos a crear individualmente «reglas que no pertenecen ni a la una ni a la otra».

«Estos sistemas intermedios son hipótesis construidas por los aprendientes de manera deductiva y funcionan a modo de *filtros* que dan sentido al material lingüístico utilizado.» «Se puede considerar la interlengua como una competencia de comunicación no-nativa individualizada, que comprende, como en la lengua materna, varios componentes: lingüístico, discursivo, referencial y sociocultural; componentes que no son estancos debido a una red de interrelaciones complejas».

Como consecuencia, «en el aprendizaje, lo que es transferido de la lengua materna, o lo que, en la gramática interiorizada de ésta, sirve de apoyo a la interlengua, no son solamente reglas o microsistemas de reglas, es igualmente la red de interrelaciones entre los diversos componentes de la competencia "nativa"». «En el aprendizaje, estructuras y formas están asociadas a valores y a significados unidos a la experiencia y a las imágenes del lenguaje, socioculturales y sociales».

Esto influye directamente en la utilización y creación por parte del alumno de estrategias de compensación, de adaptación «que proceden de variables psicoafectivas,

⁹ O. c., pp. 216-239, nuestra traducción.

psicolingüísticas, psicosociales y socioculturales, que intervienen tanto en el aprendizaje como en la utilización de una competencia de comunicación, hasta tal punto, que, sobre todo en una adquisición "natural", es difícil distinguir las estrategias de comunicación de las estrategias de adquisición».

ANEXO 2

Objetivos didácticos: *capacidades concretas* (es decir, expresando explícitamente el proceso de aprendizaje a realizar entre el objetivo propuesto y el resultado del aprendizaje —que lo confirmará o lo invalidará—), que serán secuenciadas, teniendo en cuenta los objetivos generales de ciclo, en unidades, con los contenidos, los métodos y las tareas y/o actividades adecuados.

Deben, por lo tanto, ser *específicos*, es decir, reflejar el análisis de la Situación de Enseñanza: «el conjunto de elementos que entran en juego durante el desarrollo del aprendizaje: el entorno social familiar y ciudadano, el entorno escolar, la personalidad de los alumnos, el currículo, las distintas metodologías, etc., es decir, el análisis de las "fuentes"»¹⁰, así como el análisis de la Situación de Enseñanza-Aprendizaje: «conjunto de elementos específicos que inciden con su interacción en el aprendizaje de una disciplina determinada: la metodología y el nivel de formación profesional del profesor y de los alumnos, en general y en esa disciplina concreta, las características de un determinado grupo clase, los medios del centro concreto, el/los manuales (...), los criterios prioritarios de tareas y/o actividades, los criterios prioritarios de evaluación, etc.»¹¹, y la interrelación de ambos análisis.

Deben ser *realizables*, es decir, tener en cuenta su operatividad respetando las distintas evoluciones de los alumnos y aquellos procesos de aprendizaje inobservables, proponiéndose como orientaciones más que como estados terminales; *evaluables*, es decir, observables y medibles; y *secuenciables*, adecuándose a la tipología del área correspondiente con progresión acumulativa, modular u otras, y teniendo en cuenta (Bruner) el/los aprendizaje/s anterior/es, la etapa del desarrollo, la tipología de los materiales y las diferencias individuales.

¹⁰ DÍAZ-CORRALESJO, J.: «Progresión, programación, evaluación en el enfoque comunicativo del aprendizaje del francés-lengua extranjera», en *Aspectos didácticos de francés*, n.º 2, ICE Univ. Zaragoza, 1988.

¹¹ *O. c.*

BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D. P. (1968): *Educational Psychology: A Cognitive View*, Holt, New York (*Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México).
- BAUDRILLARD, J., (1976): *L'échange symbolique et la mort*, Gallimard, París.
- BESSE, H., y GALISSON, R. (1980): *Polémique en didactique*, CLE int., París.
- BESSE, H., y PORQUIER, R. (1984): *Grammaire et didactique des langues*, Hatier, coll. LAL, París.
- BESSON, M.-J., et al. (1979): *Maîtrise du français*. Delta, Vevey; L.E.P., Genève; Nathan, París.
- BILLIERES, M. (1988): «Crible phonique, crible psychologique et intégration phonétique en langue seconde», *Travaux de DFLE*, n.º 19, Univ. Paul Valéry, Montpellier III, pp. 5-29.
- BOYER, H., y RIVERA, M. (1979): *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE int., París.
- BOYER, H.; BUTZBACH, M., y PENDANX, M. (1990): *Nouvelle Introduction a la Didactique Du Français Langue Etrangere*, CLE int., París.
- BROUSSEAU, G. (1987): «Les différents rôles du maître», conférence, Angers.
- CAVE, Ronald G. (1979): *Introducción a la programación educativa*, Anaya, Madrid.
- CHARLIRELLE (1975): *Behind the words*, OCDL-Hatier, París, in Moirand 82.
- COLL, C. (1989): «Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 168, marzo 1989, Fontalba, Barcelona.
- COSTE, D., y FERENCZI, V. (1975): «La notion de progression en didactique des langues», *E.L.A.*, n.º 16.
- COSTE, D., et al. (1976): *Un niveau seuil*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- COSTE, D., y GALISSON, R. (1976): *Dict. de didactique des langues*, Hachette, París.
- COURTILLON, J. (1979): *Unités fonctionnelles notionnelles pouvant servir de base à l'établissement d'une progression dans un cours de langue*, CREDIF, París.
- COURTILLON, J. (1980): «Que devient la notion de progression?», in *L.F.D.L.M.*, n.º 153, pp. 87-89, Hachette, París.
- DALGALIAN, G.; LIEUTAUD, S., y WEISS, F. (1981): *Pour un nouvel enseignement des langues*. CLE int., París.
- DAVID, J. et Ch. (1983): *Faire la classe aujourd'hui*, Armand Colin/Bourelle, París.
- DEBYSER, F. (1973): «La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique», *Le Français dans le monde*, 100.
- (1974): «Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes», *Le Français dans le monde*, 104 et 106.

- D'HAINAUT, L. (1980): *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Nathan, París; Labor, Bruxelles, 2^e éd.
- EK (van): J. A. (1988): *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, vol. I et II.
- ESTAIRE, S., y ZANÓN, J.: «El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo», en *Comunicación, Lengua y Educación*, número monográfico sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras, mayo 1990.
- FREINET, C. (1968): *La méthode naturelle I, l'apprentissage de la langue*, Marabout, Verviers, Belgique, rééd. 1975.
- GALISSON, R., et al. (1982): *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Hatier-CREDIF, París.
- GARANDERIE (de la), A. (1982): *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Le Centurion, París.
- HOLEC, H. (1981): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Hatier, París.
- HYMES, D. H. (1980): *Vers la compétence de communication*, Hatier-CREDIF, coll. LAL, París.
- LAMY, A. (1976): «Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité», in *E.L.A.*, n.º 22.
- LANDSHEERE (de), V. et G. (1984): *Définir les objectifs de l'éducation*, Georges Thone, Liège.
- LONG, M.: «A role for instruction in second language acquisition: task based language teaching», en *Modelling and assesing second language acquisition*, K. Hyltenstan and M. Pieneman (ed.): Avon: Multilingual Matters, 1985.
- MOIRAND, S. (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, París.
- MOIRAND, S. (1984): «Us et abus des approches communicatives», conférence, VI *Jornadas de la Enseñanza del Francés*, ICE, Univ. Autónoma, Barcelona.
- PALOMERO, J. E.; FERNÁNDEZ, M.ª R.; TIRADO, C., y CERDA, J.: «La expresión oral libre de Jean Villégier», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Univ. de Zaragoza, Esc. Univ. de Teruel, 1990.
- PIAGET, J., et INHELDER, B.: *La psychologie de l'enfant*, P.U.F., 1968.
- PORCHER, L. (1975): «Questions sur les objectifs», *L.F.D.L.M.*, Hachette, París, n.º 113, pp. 9-12.
- (1980): *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- POZO (del), J. I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata, y (1991): «Conocimientos previos y aprendizaje escolar», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 188, Fontalba, Barcelona.
- RICHTERICH, R. (1985): *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, París.

- SCHIFFLER, L. (1984): *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, CREDIF-Hatier, coll. LAL, París.
- TITONE, R. (1981): *Psicodidáctica*, Narcea, Madrid.
- TOUSIGNANT, R. (1982): *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, Préfontaine, Québec (distrib. Eska, París).
- TROUBETZKOY, N. S. (1964): *Principes de phonologie*, Klincksieck, París, pp. 367-379.
- UNESCO: *Enfoque sistémico del proceso educativo*, Anaya, Madrid.
- VIGNER, G. (1980): *Didactique fonctionnelle du français*, Hachette, París.
- (1984): *L'exercice dans la classe de français*, Hachette, París.
- VYGOTSKY, L. S.: *Pensamiento y lenguaje*, La Pléyade, Buenos Aires, 1973.