

La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento: un planteamiento didáctico

- **Conocimiento previo**
- **Co-construcción de conocimiento explícito nuevo**
- **Co-construcción de la docencia**
- **Andamiaje colectivo (*collective scaffolding*)**
- **Zona de Desarrollo Próximo**
- **Uso mediador de la L1**

1. Introducción

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras, existe actualmente una línea de investigación basada en los postulados vygotskianos cuyo interés primordial se centra en la observación e interpretación de los procesos de aprendizaje que se derivan de la interacción entre los individuos, en este caso, de los alumnos y profesores que conforman el contexto escolar.

El concepto fundamental de la teoría denominada “teoría sociocultural” (véase Lantolf y Lantolf & Appel en este mismo número), es el de la mediación: a través de la interacción con otros individuos se fomentan procesos cognitivos superiores que favorecen el aprendizaje. Ello significa que un alumno puede progresar paulatinamente de un estadio inicial a otro un poco más avanzado interactuando con otros iguales o un poco más expertos (alumnos y/o profesores). Desde esta perspectiva, la importancia de la interacción no radica tanto en su dimensión comunicativa propiamente dicha (la transmisión y recepción de mensajes) cuanto en su dimensión cognitiva: como a través del lenguaje se fomentan procesos de aprendizaje. Aquí se sitúa el concepto de *collective scaffolding* o *andamiaje colectivo*, que hace referencia a la co-construcción de conocimiento explícito (de significados nuevos) a partir del conocimiento que aporta cada miembro y a través de la interacción (negociación) dentro del grupo de clase.

En esta comunicación abordaré, en primer lugar, las implicaciones más inmediatas que tiene la aplicación de la teoría sociocultural en el ámbito del aprendizaje de lenguas

extranjerías para presentar posteriormente un planteamiento metodol3gico concreto acorde con los principios b3sicos de la misma.

2. Implicaciones de la teor3a sociocultural de ense1anza-aprendizaje en el 3mbito de lenguas extranjeras

La aplicaci3n de la teor3a sociocultural a la ense1anza-aprendizaje de lenguas extranjeras tiene una serie de implicaciones inmediatas que veremos a continuaci3n. En primer lugar, es necesario tener en cuenta que la teor3a sociocultural no ofrece una metodol3g3a concreta o un m3todo de aprendizaje, sino que intenta dar una visi3n profunda de lo que ocurre en los procesos de aprendizaje. Desde mi punto de vista, esta teor3a ofrece una concepci3n del aprendizaje en el aula presidida por los siguientes principios pedag3gicos b3sicos:

1. El proceso de aprendizaje debe entenderse como un proceso cognitivo en el que el individuo intenta construir conocimiento nuevo y competencias nuevas a partir de su conocimiento y sus experiencias previas y a partir de la interacci3n con otros individuos. Existe as3 la idea, mayoritariamente compartida, que cognici3n, interacci3n y aprendizaje est3n estrechamente relacionados. Esta premisa conforma tambi3n la base de las teor3as constructivistas del aprendizaje (Coll, 1993)¹: desde la concepci3n constructivista, el aprendizaje se entiende como un proceso activo del alumno, en el cual 3ste construye, modifica, enriquece y diversifica sus conocimientos con respecto a los distintos contenidos a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos.
2. El aula es vista como un contexto social por s3 mismo, lo que significa que se valora tanto como espacio de aprendizaje como de comunicaci3n: se trata de un espacio en el que un grupo de personas comparten ideas, experiencias y conocimientos, todos ellos con un inter3s com3n: el de aprender (Allwright, 1984; Breen, 1985, 1997).
3. Desde esta visi3n social del espacio del aula, tan importante es el discurso que pueda aportar el profesor a partir de la incorporaci3n de textos aut3nticos como el discurso que se pueda generar dentro mismo del aula (discurso de profesor-alumno,

¹ COLL, C. (et al). *El constructivismo en el aula*. Gra3. Barcelona, 1993.

alumno-alumno) y que tiene por objeto **construir** la docencia que se está llevando a cabo. Esta perspectiva aporta, a mi entender, una visión más realista de lo que representa o es el contexto de la clase de lengua extranjera, que **no se entiende como una copia o reflejo de la realidad cotidiana sino como un contexto que conforma por sí mismo una realidad que difiere del mundo real** (Breen, 1985). En este contexto, tan importante es el rol asignado al profesor como al alumno, porque ambos interactúan con un mismo propósito, el de aprender.

4. Con respecto a la instrucción por parte del profesor, y partiendo de los presupuestos descritos, hay que ir más allá de la dicotomía entre instrucción explícita e implícita. No se trata de integrar o excluir las explicaciones explícitas sino más bien de elaborar un procedimiento metodológico que permita **integrar la experiencia y los conocimientos que posee cada individuo (alumno) con campos de conocimiento y competencias nuevas, a través de la interacción entre todos los miembros de este contexto (co-construcción de conocimiento: Adair-Hauck & Donato, 1994).**
5. De todo lo dicho se desprende que el proceso de aprendizaje no puede ser uniforme en un mismo grupo, es individual. Por ello las prácticas docentes tendrían que situarse en lo que se denomina *Zona de Desarrollo Próximo* (Vygostky, 1978), que hace referencia al estadio cognitivo del alumno que puede transformarse a partir de la interacción con otros. Según los presupuestos vygotskianos, durante el aprendizaje se constatan dos niveles de desarrollo: uno actual que representa aquello que el alumno sabe y sabe hacer por sí mismo y otro potencial, que representa lo que el alumno puede ser capaz de hacer a partir de la ayuda que recibe de otros.
6. En este tipo de interacción constructiva se contempla también, y sin “disfraces”, el hablar sobre el sistema de la lengua (Van Lier, 1996). Recordemos la visión del aula como un contexto específico. Pues bien, en este contexto, las actividades de aprendizaje conforman el núcleo central de las actividades del aula y, por lo tanto, les corresponde un espacio propio. El aula ofrece precisamente el marco y el espacio necesarios para poder reflexionar y hablar sobre la lengua y el proceso de aprendizaje: ¿en qué otro contexto resultaría esto tan natural? La consecuencia más importante de esta idea para la práctica docente es que hay que fomentar metodologías que incorporen **reflexiones sobre la lengua y el proceso de**

aprendizaje a las actividades comunicativas. La premisa actual es “se aprende la lengua **usándola**”². Este enunciado tiene, sin embargo, **dos dimensiones**: por un lado, la dimensión comunicativa, es decir, el uso verbal de la lengua en actos comunicativos; por otro, la dimensión cognitiva, la actividad mental que tiene lugar en el alumno durante el proceso de apropiación de una nueva lengua y que lo lleva a reflexionar conscientemente tanto sobre el sistema formal de la misma como de las estrategias para aprenderla.

7. Desde este presupuesto, se revaloriza el papel de la lengua materna (L1) en el proceso de aprendizaje de otras lenguas: no hay que considerar la L1 como un obstáculo sino más bien como una estrategia mediadora útil para alcanzar el objetivo comunicativo. Efectivamente, en los últimos años han aparecido estudios que cuestionan el protagonismo absoluto de la LE y consideran que la L1 puede tener, contrariamente a lo que se pensaba, una función facilitadora (Fleming, 1995; Van Lier, 1995) en la construcción de la competencia comunicativa en la LE.

8. Por otro lado, y este es otro punto a destacar, el desarrollo de esta capacidad reflexiva fomenta el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje (Esteve, 1999; Little, 1997; Rampillon, 1997; Trévisé, 1994). Según estos autores, si el desarrollo de la autonomía conforma actualmente el objetivo principal de la instrucción (como ya se refleja en todos los diseños curriculares tanto de primaria como en la secundaria obligatoria y de las escuelas de idiomas), no podemos ignorar la importancia de la reflexión consciente sobre todo aquello que forma parte del aprendizaje precisamente porque “autonomía “ hace referencia a la capacidad de tomar decisiones, de actuar independientemente y de reflexionar de manera crítica y objetiva. Es obvio pensar que la autonomía no se puede desarrollar si el alumno no es consciente de lo que hace. Sin una toma de conciencia sobre lo que significa “comunicación”, sobre lo que significa “aprender una lengua”, sobre todo aquello que le puede ayudar en este proceso (estrategias y recursos) y a llevar a cabo un seguimiento personal, el alumno no llegará a lo que se denomina *language awareness* o aprendizaje de por vida.

²WOLFF, D. & LEGENHAUSEN, L. “Story board and communicative language learning”. En SWARTZ , M. & YAZDANI, M. (eds.). *Intelligent tutoring systems for foreign language learners*. Springer. New York., 1992, pp. 9-24

9. En esta reflexión se incluye también la reflexión sobre los errores: el alumno tiene que correr riesgos, aunque implique cometer errores para que pueda experimentar y avanzar en su competencia lingüística en LE. Por parte del profesor, conviene fomentar que los alumnos quieran ir más allá de los que les permite su nivel actual de competencia; de esta manera fomenta en ellos la curiosidad y el afán por avanzar y también su autoestima, aspecto éste, juntamente con sus creencias y valores, que no se puede pasar por alto en ningún contexto educativo.

La implicación más inmediata de la conjunción de estas ideas es que la actuación externa, es decir, la enseñanza, debe entenderse necesariamente como una actuación que oriente y guíe, de una forma planificada y sistemática, en la dirección prevista por las intenciones educativas recogidas en la programación oficial (Onrubia, 1993). Para que esto sea posible, es necesario que el docente entienda que su acción pedagógica debe moverse dentro de lo que se denomina **ajuste a la ayuda pedagógica**, una ayuda al proceso de aprendizaje que se basa primordialmente en la creación de *Zonas de Desarrollo Próximo* y de *asistencia en ellas*. La cuestión es ¿qué planteamiento metodológico permite trabajar en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras desde los postulados vygotskianos?

3. ¿Cómo crear zonas de desarrollo próximo?

Según Onrubia³ la ayuda pedagógica “*debe conjugar dos grandes características. 1) En primer lugar, debe tener en cuenta (...) los **esquemas de conocimientos** de los alumnos en relación al contenido de aprendizaje de que se trate, y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de los que, en relación a ese contenido, dispongan los alumnos. 2) Pero, al mismo tiempo, debe provocar **desafíos y retos** que hagan cuestionar esos significados y sentidos y fuercen su modificación por parte del alumno, y asegurar que esa modificación se produce en la dirección deseada, es decir, que acerca la comprensión y la actuación del alumno a las intenciones educativas*”. Para llegar a alcanzar el equilibrio entre estos dos procesos, Onrubia nos da un listado orientativo de actuaciones concretas:

³ ONRUBIA, J. "Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir". En Coll, C. (ed.). *El constructivismo en el aula*. Graó. Barcelona, 1993, pp. 102-103.

- 1) Insertar, en el máximo de lo posible, la actividad puntual del alumno en el ámbito marcos u objetivos más amplios en los cuales esta actividad pueda tomar significado de manera más adecuada.
- 2) Posibilitar la participación de todos los alumnos en las distintas tareas, incluso si su nivel de competencia o sus conocimientos son, en un primer momento, más escasos o poco adecuados.
- 3) Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza y la aceptación mutuas. En este punto es importante señalar la importancia de la interacción que genera el profesor: ésta debe cabida a la sorpresa, debe recoger lo que despierta interés en el alumno, debe reflejar un interés no solamente por los contenidos del vitae, sino también por lo no planificado.
- 4) Establecer, por lo tanto, un equilibrio entre el currículum externo, el establecido por la programación, y el interno, que es el que aparece “sobre la marcha” a partir de la actuación de los alumnos y de las necesidades que vayan surgiendo.
- 5) Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo, tanto con un nivel de ayuda bajo como a partir de la utilización de recursos y ayudas estratégicas que permitan a los alumnos seguir aprendiendo de manera autónoma.
- 6) Establecer relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.
- 7) Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia, es decir, para enseñar y aprender.

De todo lo expuesto, queremos destacar la importancia de entender la enseñanza no como transmisión sino como **“co-construcción de conocimientos”**. Como hemos visto, ello implica por parte del docente partir de los conocimientos o informaciones que puede aportar el alumno, de tal forma que se establezca un diálogo “más simétrico”, gracias al cual los saberes y experiencias de los individuos puedan entrar en interacción con saberes y competencias nuevas que aporte el docente u otras fuentes de recursos. El docente, incluso manteniendo el papel que le otorga la institución como mediador del saber, organizador y evaluador, debe construir un marco en el cual, aún programando y decidiendo, deje un amplio margen de gestión temática e interlocutiva a la iniciativa de los alumnos.

4. Crear zonas de desarrollo próximo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: el enfoque por tareas desde la concepción vygostkiana de la interacción

En el ámbito de lenguas extranjeras, los principios expuestos tienen una aplicación inmediata si adoptamos el marco que ofrece el “enfoque por tareas” como punto de partida e incorporamos una serie de actuaciones acordes con los principios descritos más arriba.

4.1. Principio básico del enfoque por tareas

El enfoque por tareas, ya muy conocido en el ámbito de lenguas extranjeras, se basa primordialmente en un concepto global de lengua: la lengua es entendida como el conjunto de todos los elementos necesarios para la comunicación significativa (los componentes gramaticales, las funciones y las nociones lingüísticas, el sistema de relación entre las reglas y los convencionalismos que gobiernan el significado), juntamente con la comprensión que se manifiesta en una conducta de comunicación interpersonal. Según Martín-Peris⁴, en el enfoque por tareas se incide primeramente en el significado; el conocimiento de las formas lingüísticas es sólo un aspecto más de lo que hay que aprender. Entiende, por lo tanto, el conocimiento comunicativo como un sistema unificado en el que todo uso de la nueva lengua exige, y éste es el punto clave, que el alumno establezca constantemente correspondencias entre las opciones de su repertorio lingüístico con las necesidades y las expectativas que gobiernan la conducta comunicativa y las ideas y los significados que quiere compartir.

Desde esta premisa, la pregunta de partida es “cómo se expresan estos significados?” (no “¿qué significan estas formas?”, como en la gramática tradicional). De ahí que no se pueda concebir una tarea sin un **objetivo comunicativo** claro que será lo que permitirá incidir más en el contenido (significado) que en la forma (Nunan, 1996).

4.2. El enfoque por tareas desde la aproximación vygotskiana: características generales

El planteamiento que propongo a partir del enfoque por tareas pretende incorporar los conceptos vygotskianos descritos. Mi propuesta se apoya primordialmente en la

⁴ MARTÍN-PERIS, E. "Las tareas en la enseñanza de e/le a adultos". En SIGUÁN, M. (Coord.). *La enseñanza de la lengua por tareas*. Universidad de Barcelona. ICE. Barcelona, 1995.

extensión del concepto de tarea al de “secuencia didáctica”, a partir del modelo cíclico que proponen Adair-Hauck & Donato⁵, de la incorporación de actividades reflexivas (individuales o en colaboración) a las secuencias así como de fases extensivas que den espacio para la escritura colectiva. Precisaré a continuación cada uno de estos puntos para pasar posteriormente a presentar muestras concretas de secuencias tanto para nivel de principiantes como de avanzados.

1. Según el planteamiento de Adair-Hauck & Donato, la secuencia didáctica debe ir dirigida a un objetivo comunicativo global y presentar una estructura cíclica que parta de la globalidad de la lengua (significado: procesos *top-down* o de arriba a abajo) para volver a ella después de un trabajo específico sobre aspectos del código lingüístico (forma: procesos *bottom-up* o de abajo a arriba): del texto a la frase a la palabra al texto. De esta manera tanto se fomentan estrategias globales de comprensión como los microprocesos necesarios para analizar y entender el sistema nuevo lingüístico. Entendida así, la secuencia cíclica permite incorporar tanto actividades de comprensión y producción (habilidades necesarias para la comunicación) como de reflexión sobre la lengua y su aprendizaje (tareas cognitivas que ayudan en la apropiación de la nueva lengua). Importante al respecto es que, con el fin de que sean significativas, todas las actividades deberán presentar una relativa familiaridad y, a la vez, una relativa dificultad respecto al conocimiento de los alumnos en el momento de llevarlas a cabo.
2. Las fases reflexivas deberán servir siempre de base para alcanzar el objetivo comunicativo global, deberán estar, por lo tanto, plenamente incorporadas a la secuenciación establecida y no aparecer de forma aislada. Se trata de fomentar una actividad reflexiva de búsqueda de recursos verbales adecuados a la situación comunicativa que se plantea. De esta manera, los contenidos lingüísticos que se van a trabajar tienen su razón de ser en el hecho de que son necesarios para el acto comunicativo. La reflexión sobre la lengua (o reflexión metalingüística) emerge así de forma natural y en ella el alumno se ve obligado a negociar con otros durante

⁵ ADAIR-HAUCK, B. & DONATO, R. “Foreign language explanations within the zone of proximal development”. *The Canadian Modern Language Review*. 1994, vol. 50, n° 3, pp. 533-557

todo el proceso de “búsqueda” de recursos verbales. En este punto es importante hacer hincapié en las siguientes cuestiones:

- a) Este tipo de reflexión ya es posible desde los inicios del aprendizaje de una LE gracias al conocimiento previo de los alumnos. Pensemos que los alumnos no llegan “ignorantes” a la clase de lengua extranjera sino que llevan consigo unas capacidades de usos de la lengua y de competencias que provienen de su L1 o del aprendizaje de otras lenguas (Esteve, 1999). Dentro de este conocimiento previo se sitúan los denominados “esquemas”: se trata de representaciones de conocimientos de situaciones cotidianas prototípicas que actúan como mecanismos de reconocimiento (por ejemplo, ir a un restaurante, ir al dentista) (Gros, 1995). El alumno de secundaria o el alumno adulto ya tiene una representación clara de los “pasos de una conversación” en, por ejemplo, un restaurante, que proviene de su conocimiento de la L1 y del mundo, lo que necesita es buscar los contenidos lingüísticos y léxicos en la LE.
 - b) No supone un retorno a la enseñanza tradicional de la gramática. Supone, como ya hemos apuntado, una reflexión sobre la forma con respecto al uso en un contexto comunicativo. Así la reflexión se justifica porque está estrechamente ligada a la realización de la tarea comunicativa.
 - c) Este tipo de actividades son más fructíferas si se hacen en colaboración y en ellas no se debe censurar, a mi entender, el uso de la lengua materna porque constituye el momento idóneo para que la L1 sea utilizada como estrategia mediadora para conseguir un fin comunicativo en la LE: “hablar en la L1 para comunicar en la LE”. Recordemos que desde los presupuestos vygotskianos, se considera la interacción en su dimensión sociocognitiva como la fuente más importante de construcción de saber.
 - d) Asimismo, estas actividades fomentan dentro del aula un discurso coherente y “auténtico” entre el profesor y los alumnos y entre los alumnos entre sí, que ayuda en la co-construcción de saberes nuevos.
3. En la última fase de la secuencia es necesario incorporar actividades extensivas donde el alumno tenga que explotar los recursos verbales que ha aprendido en las fases anteriores en contextos comunicativos nuevos. No se trata de aprender a construir enunciados correctos sino, y este es un aspecto decisivo, de aprender la

habilidad de usar conocimientos lingüísticos en contextos diferentes o nuevos. Ello no sólo supone relacionar forzosamente la reflexión sobre la forma con su uso comunicativo sino que obliga al alumno, en colaboración con otros, a generar un trabajo cognitivo que le ayudará indiscutiblemente en su proceso de aprendizaje. Respecto a esta fase, quisiera incidir en los siguientes puntos:

- a) La fase extensiva ofrece un espacio ideal para incorporar actividades de escritura en colaboración, ya desde los primeros niveles de aprendizaje. Por lo que se desprende de los estudios más actuales, las secuencias didácticas que integran una parte de **producción escrita** son óptimas para fomentar la gestión cognitiva, que ya se había iniciado a partir de las actividades de la primera fase. Las razones son las siguientes: En una actividad de producción escrita, el alumno dispone de más tiempo y tiene a su alcance más recursos para reflexionar sobre el funcionamiento del nuevo sistema lingüístico. En efecto, en la producción oral se da una restricción temporal importante que limita los procesos de "monitorización" (procesos de control de las propias producciones lingüísticas). En la comprensión y producción escritas, en cambio, el individuo puede releer, comprobar, reconsiderar, etc. El acto de revisar una y otra vez el texto nos da el espacio suficiente para poder prestar atención a la lengua en detalle, es decir, fomenta los microprocesos (*bottom-up*) (Esteve, 1999; Kowal & Swain, 1994; Swain, 1998; Swain, 2000).
- b) Desde los postulados vygotskianos, como veíamos en su momento, se realiza la importancia de la interacción para la construcción y el crecimiento del saber. En la producción escrita en colaboración, los alumnos se ven obligados a negociar, es decir, a proponer, argumentar, aceptar o desestimar opciones acerca de cuestiones lingüísticas, lo que supone una gestión cognitiva muy intensa. Hay que destacar aquí el hecho que esta gestión es más fructífera entre iguales (en la interacción aprendiente-aprendiente) porque en una situación de este tipo (que es obviamente más simétrica que la que se da entre profesor y alumno) es más fuerte el intento de articular el propio conocimiento y de aceptar las propuestas de otros. En este sentido, el trabajo en colaboración ofrece, a través de la interacción, un "andamiaje" mutuo (*collective scaffolding*, Cañada & Esteve, 2001; Donato, 1994): el diálogo con otros (iguales) en el momento de solucionar "conflictos lingüísticos" (en tareas sobre resolución de problemas) sirve de base

para el crecimiento del conocimiento individual. Ésta es la esencia del trabajo en grupo.

4. Finalmente, es necesario entender que el docente puede y debe intervenir durante toda la secuencia, siempre desde del prisma del ajuste a la ayuda pedagógica. El planteamiento de las secuencias que propongo permite explorar, sobre todo en la primera fase, los conocimientos previos de los alumnos. Éstos deben servir de base al docente para entrever en qué momento es necesaria su intervención. En ella el profesor deberá partir de lo que los alumnos pueden aportar para incorporar conocimiento nuevo a partir de sus aportaciones y explicaciones. Ésta es la esencia del diálogo constructivo de la enseñanza: el andamiaje mutuo.

4.3. Muestras de tareas

4.3.1. Nivel de principiantes

TAREA 1

Objetivo: conocer los miembros del grupo

Fase 1a

Trabajo en parejas (comprensión global)

Ahora que vamos a empezar a aprender una lengua nueva, sería interesante en primer lugar presentarnos para conocernos. Y estaría bien que todo esto intentáramos hacerlo ya en alemán, pero para ello necesitaremos aprender algunos recursos verbales.

Escuchad los diálogos siguientes y responded:

- ¿Qué situación representan?
- ¿Quién toma parte en ellos?
- ¿Dónde están las personas que hablan?
- ¿Qué hacen?
- ¿De qué creéis que hablan?

Fase 1b

Trabajo en grupo (trabajo analítico de planificación)

En esta fase tendréis que intercambiar oralmente información sobre vosotros mismos (edad, profesión, etc.) para que os podáis conocer mejor. Antes de empezar, analizad en grupo las estructuras y el léxico que aparecen en los textos/diálogos del libro de texto o en los textos aportados por el profesor que puedan servir para:

- a) iniciar y acabar una conversación;
- b) presentarse uno mismo y a una tercera persona;
- c) preguntar por el nombre y por otros datos personales (edad, profesión, etc.);
- d) dar información sobre la propia persona;
- e) solucionar problemas de comunicación (si algo no se entiende).

Fase 1c

Trabajo en grupo de clase (co-construcción de la explicación gramatical)

(El profesor hace una puesta en común de los resultados del análisis de la fase anterior e incorpora las explicaciones pertinentes, según necesidades y/o preguntas específicas de los alumnos)

Fase 2a

Trabajo en grupo (producción oral: interacción dentro del grupo)

Para poder retener la información más importante, es conveniente que toméis nota de manera concisa de la información que vayáis recibiendo de los demás miembros del grupo.

Fase 2b

Trabajo en grupo (producción escrita en colaboración)

El resto de la clase ignora la información sobre los miembros de vuestro grupo. Para darla a conocer, escribid un breve resumen en el que sinteticéis la información más importante de los componentes de vuestro grupo.

Antes de escribir:

- seleccionad la información que hayáis recibido en la primera fase;
- organizad la forma de presentarla (información más general, más concreta, etc.);
- pensad en los recursos verbales de los que dispongáis y que sirvan para elaborar un resumen. Preguntad por nuevos recursos al profesor si creéis que es absolutamente necesario.

Fase 3

Trabajo conjunto de clase (Co-evaluación / co-construcción de significados)

Escribid la versión final del texto escrito en una transparencia y presentadlo. Lo revisaréis conjuntamente con el resto de la clase y el profesor.

Comentario

Esta tarea va dirigida a aprendientes de secundaria y adultos de nivel principiante cero y presenta la secuencia didáctica de la primera sesión del curso.

El objetivo comunicativo de esta tarea consiste en establecer un primer contacto entre los aprendientes: en primer lugar, se conocen por parejas y, a continuación, cada persona presenta a su interlocutor al resto de la clase.

Para que esta interacción sea exitosa será necesario en primer lugar descubrir los recursos verbales necesarios. Estos recursos verbales se extraen de dos modelos diferentes presentados al principio, de modo que desde el primer momento el método utilizado se basa en los géneros textuales como parte del pensamiento esquemático, es decir, los alumnos parten en este primer estadio de sus conocimientos previos sobre su propia lengua, u otras conocidas, para analizar la lengua meta.

Puesto que en un principio se les comenta en qué va a consistir la tarea, los aprendientes saben qué recursos verbales tienen que buscar en los modelos que se les presentan en el nuevo sistema lingüístico, por tanto son conscientes de las necesidades que emergen de la misma tarea. Así pues podemos decir que el análisis es una fase cognitiva de la tarea que favorece la apropiación de las unidades lingüísticas necesarias para la consecución del objetivo comunicativo.

En la fase posterior se propone una tarea de características similares pero de mayor alcance, basada en la transformación de discursos: de la presentación oral al resumen informativo escrito.

TAREA 2

Objetivo: cómo contar un cuento para la audiencia

Fase 1a

Trabajo en pareja (comprensión global)

Escuchad el siguiente texto y contestad las siguientes preguntas:

¿De qué tipo de texto creéis que se trata?

¿Qué elementos os han ayudado a reconocer el tipo de texto?

Fase 1b

Trabajo individual / puesta en común en el grupo (trabajo de análisis)

- ¿Cuáles son las expresiones más características de los cuentos en vuestra lengua materna?
- Buscad en la transcripción del texto oral expresiones en alemán equivalentes a las que ya conocéis en vuestra lengua materna.

Fase 1c

(Co-construcción de la explicación a partir de la información que aportan los alumnos)

Fase 2

Trabajo en grupo (Producción escrita en colaboración)

Formad grupos de cuatro y escribid una variación del cuento. Escoged un/a narrador/a que lea el cuento al resto de la clase.

Pensad antes en los recursos verbales que necesitaréis para este texto.

Fase 3

Trabajo en grupo (co-evaluación / co-construcción de significados)

Intercambiad con otro grupo vuestros cuentos y señalad los errores que os parezcan más importantes. Devolvedlo a sus autores para que intenten corregir los errores que habéis señalado.

Trabajo en el grupo de clase

(El profesor recoge toda la información sobre posibles errores o problemas que aportan los alumnos e incorpora sus comentarios propios)

Comentario

Los objetivos comunicativos de esta tarea son escribir un cuento para la audiencia y evaluar las producciones de los compañeros.

Se presenta el texto modelo (en este caso un cuento) a partir de una audición y después de escucharlo una vez se plantean a los aprendientes dos preguntas con las que se pretende centrar la atención de los alumnos, primero en el tipo de texto que se presenta y después en aquellos elementos no verbales (la entonación, el ritmo, el tono de voz, el número de personas que habla) que son de gran importancia ya que ayudan a orientarse en el texto oral y al mismo tiempo a desarrollar sus estrategias de comprensión.

A continuación, los alumnos deben buscar en el texto alemán expresiones similares a las que ya conocen en su lengua materna. Este análisis que realizan los alumnos en parejas se lleva a cabo básicamente a nivel léxico-semántico y pragmático (uso de los tiempos verbales,...). La actividad es, por una parte, **interlingual** ya que los aprendientes reconocen el género textual partiendo de los conocimientos previos que tienen en su lengua materna, y por otra parte, **intralingual** porque descubren recursos verbales nuevos a partir de los que ya conocen en la LE. Así, los aprendientes parten de lo conocido para descubrir lo ajeno.

En la fase de producción escrita en colaboración se trata de activar todo lo que han descubierto en la primera fase. Los aprendientes, en grupos de cuatro, deben escribir una **variación** del cuento que han escuchado, leído y analizado anteriormente. Tienen a su disposición materiales de consulta (diccionarios, libro de texto...) que les sirven de ayuda para escribir su versión personal del cuento. El/la narrador/a debe leer el cuento en voz alta al resto de la clase y así darlo a conocer de la misma manera en que se presentó el texto modelo, es decir, a partir de la transmisión oral.

Finalmente, se propone a los grupos un intercambio de los cuentos que cada uno ha escrito con el fin de localizar los posibles errores que hayan cometido los demás y aprender, a su vez, de los mismos.

Considerando el aula como un contexto social, es importante remarcar que la lengua vehicular que emplean los aprendientes para negociar la producción en colaboración es básicamente la lengua materna pero empieza a aparecer ya la LE en aquellos actos verbales que se repiten a menudo en la clase de LE como son, por ejemplo, preguntar cómo se dice algo o se escribe cierta palabra, etc. (*discurso generado en el aula* o “classroom discourse”)

4.3.2. Muestra de tarea para nivel avanzado

TAREA

Objetivo: Elaborar un texto informativo-descriptivo para estudiantes extranjeros sobre el proceso de matriculación en nuestro centro

Fase 1a

Trabajo individual en el laboratorio (oral espontáneo) (activación del conocimiento previo en LE)

Imagínate que explicas oralmente a un amigo o a una amiga en proceso de matriculación en nuestro centro. Haz uso de forma espontánea de todos los recursos verbales que ya conoces en la lengua extranjera y grábate en cassette.

Fase 1b

Trabajo en pareja (trabajo de análisis)

Intercambia tu grabación con la de otro/a compañero/a y analiza individualmente los recursos verbales que ha utilizado para describir el proceso de matrícula. Compararlos.

Fase 2a

Trabajo en pareja (trabajo de análisis a partir del conocimiento previo y del trabajo en colaboración)

Los alumnos reciben del profesor muestras de textos descriptivos con diferente grado de formalidad y de dificultad

Trabaja nuevamente con la pareja de la fase anterior . Analizar conjuntamente en los textos todos los recursos verbales que sirvan explícitamente para describir procesos y clasificarlos según grado de formalidad.

Fase 2b

Trabajo de grupo de clase (co-construcción de la explicación gramatical)

El profesor pone en común los resultados del análisis

Fase 3

Trabajo en grupo (producción escrita en colaboración)

Formad grupos de cuatro. Ahora deberéis redactar un texto informativo que sirva para describir el proceso de matrícula en nuestro centro y vaya dirigido a estudiantes extranjeros. Antes de empezar, haced una "predicción de lengua": escoged de entre los recursos verbales que hayáis aprendido en las fases anteriores los más adecuados para alcanzar el objetivo comunicativo.

Fase 4

Trabajo en el grupo de clase (co-evaluación / co-construcción de nuevos significados)

¿Qué recursos verbales nuevos habéis aprendido en la primera fase? ¿Y en la segunda?
¿Con qué problemas os habéis encontrado? ¿Qué cuestiones queréis comentar?

Comentario

La secuencia didáctica que propongo para niveles avanzados es, en principio, similar a la de nivel de principiantes. Difiere, sin embargo, en lo siguiente:

En el nivel inicial, como hemos visto, empieza la secuencia con una comprensión global para pasar a un trabajo analítico sobre la lengua, por lo tanto, explícito, a partir del trabajo en colaboración y de la información que pueda aportar cada miembro del grupo. Este trabajo analítico les sirve de base para planificar la fase de producción.

En el nivel de avanzados, creemos que es posible iniciar un proceso inverso: hacer explícito el conocimiento que el alumno haya adquirido en la LE hasta el momento. De esta manera se fomenta un trabajo analítico **intralingual** que ayudará al alumno a darse cuenta del vacío o la laguna que tiene entre lo que sabe y ya tiene automatizado (uso espontáneo de recursos verbales) y lo que todavía tiene que aprender (*noticing the gap*). Este tipo de secuencia ofrece, desde mi punto de vista, un trabajo de reflexión sobre la LE desde una perspectiva similar al camino de gradación que se sigue en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna.

5. Consideraciones finales

El planteamiento que he presentado ofrece un procedimiento metodológico, basado en una teoría de aprendizaje consistente, orientado a fomentar lo que se denomina “plan procesual” (Breen, 1997), un tipo de acción didáctica abierta que ofrece el espacio necesario para crear *Zonas de Desarrollo Próximo*, en tanto que permite unir la programación establecida y por la que se guía el profesor con los “contenidos internos” de los aprendientes y que surgen en el momento de introducir tareas ricas, abiertas y que ofrezcan un espacio para “crear y fantasear con la lengua”.

En un plan procesual, lo que se pretende es que el “currículo interno” del alumno, que se deriva de las actividades de clase y de sus necesidades y que es impredecible y omnipresente, emerja de manera natural (no se “reprima”) y forme parte de la misma situación de aprendizaje. Se trata de una actividad social intencionada de enseñanza en la que la toma de decisiones conjunta (entre profesor y alumno) se erige en el factor más importante: la negociación de un programa sintético que sea el fruto de la relación entre los contenidos preestablecidos y los contenidos que vayan surgiendo espontáneamente.

6. Bibliografía

ALLWRIGHT, R. "The importance of interaction in classroom language learning". *Applied Linguistics*. 1984, vol. 5, nº 2, pp. 156-171.

ADAIR-HAUCK, B. & DONATO, R. "Foreign language explanations within the zone of proximal development". *The Canadian Modern Language Review*. 1994, vol. 50, nº 3, pp. 533-557.

BREEN, M. "Authenticity in the language classroom". *Applied Linguistics*. 1985, vol. 6, nº 1, pp. 60-70.

BREEN, M. "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas". *Signos. Teoría y práctica de la educación*. 1997, vol. 8, nº 20, pp. 52-73.

CAÑADA, M.D. & ESTEVE, O. "La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento". En MUÑOZ, C. (cord.). *Trabajos en lingüística aplicada*. RESLA, 2001.

COLL, C. (et al). *El constructivismo en el aula*. Graó. Barcelona, 1993.

DONATO, R. "Collective Scaffolding in Second Language Learning". En LANTOLF, J. & APPEL, G. (eds.). *Vygostkian Approaches to Second Language Research*. Ablex. Norwood, (NJ), 1994), pp.33-53.

DONATO, R. "Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom". En LANTOLF, J. (ed). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press. Oxford/New York, 2000, pp. 27-50.

ESTAIRE, S. & ZANÓN, J. "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo". *Comunicación, lenguaje y educación*, 1990.

ESTEVE, O. *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany/LE per part d'adults*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Barcelona, 1999.

FLEMING, S. *It takes two to tango*. Unpublished M.A. Project. Institut of International Studies. Monterrey, 1995.

GROS, B. *Teorías cognitivas de enseñanza y aprendizaje*. EUB. Barcelona, 1995.

HOLEC, H. *Autonomy and self directed learning: present fields of application*. Publicaciones del Consejo de Europa. Strasbourg, 1985.

KOWAL, M. & SWAIN, M. "Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness". *Language Awareness*. 1994, vol. 3, pp. 73-93.

- LANTOLF, J.P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press. Oxford/New York, 2000.
- LITTLE, D. "Language awareness and the autonomous language learner". *Language Awareness*. 1997, vol. 6, n° 283, pp. 93-104.
- LOMAS, C.; OSORO, A. & TUSÓN, A. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona, 1993.
- MARTÍN-PERIS, E. "Las tareas en la enseñanza de e/le a adultos". En SIGUÁN, M. (Coord.). *La enseñanza de la lengua por tareas*. ICE Universidad de Barcelona. Barcelona, 1995.
- NUNAN, D. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press. Madrid, 1996.
- NUSSBAUM, L. "La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación". En LOMAS, C. (ed.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE-Horsori. Barcelona, 1996.
- ONRUBIA, J. "Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir". En Coll, C. (ed.). *El constructivismo en el aula*. Graó. Barcelona, 1993.
- OXFORD, R. "Cooperative learning, collaborative learning and interaction: three communicative strands". *The Modern Language Journal*. 1997, vol. 81, n° 4, pp. 443-456.
- RAMPILLON, U. "Be aware of awareness - oder Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I". En RAMPILLON, U. & ZIMMERMANN, G. (eds). *Strategien und Techniken beim Erwerb Fremder Sprachen*. Hueber. Ismaning, 1997, pp. 173-194.
- SWAIN, M. "The output hypothesis: just speaking and writing are not enough". *The Canadian Modern Language Review*. 1993, vol. 50, pp. 158-164.
- SWAIN, M. "Focus on form through conscious reflection". En DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge 1998.
- SWAIN, M. "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue". En LANTOLF, J. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press. Oxford / New York, 2000, pp. 97-114.
- TRÈVISE, A. "Représentations métalinguistiques des apprenants, de enseignants et des linguistes: un défi pour la didactique". *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*. 1994, n° 459, pp. 171-190.
- VAN LIER, L. "The use of L1 in L2 classes". *Babylonia*. 1995, n° 2.

- VAN LIER, L. *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity, Applied linguistics and language study*. Longman. London/New York, 1996.
- VYGOTSKY, L.S. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harward University Press. Cambridge (Mass), 1978.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R.L. *Psicología para profesores de idiomas.. Enfoque del constructivismo social*, Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Cambridge (sucursal en España), 1999.
- WOLFF, D. & LEGENHAUSEN, L. "Story board and communicative language learning". En SWARTZ,M. & YAZDANI,M. (eds.), *Intelligent tutoring systems for foreign language learners*. Springer. New York, 1992, pp.9-24