

PANEL “LA CREACIÓN DE TEXTOS PARA LA CLASE DE ELE”
LA CREACIÓN DE TEXTOS ELE SEGÚN LAS NOCIONES DE «ACTIVIDAD
EDUCATIVA» DE DAVYDOV Y MARKOVA, «ORIENTACIÓN COMPLETA» DE
GALPERIN Y «APRENDIZAJE RADICAL» DE HEDEGAARD Y CHAIKLIN

Arturo Javier ESCANDÓN GODOY
escandon@nanzan-u.ac.jp

Supongamos que acaba usted de comprar una videograbadora y nada más llegar a casa con una caja de cartón reciclable que contiene el aparato y el manual de instrucciones, quiere instalarlo y comenzar cuanto antes a grabar su programa de televisión favorito: «Gran Hermano» o el *reality* de turno. Por una serie de motivos en los que confluyen su trayectoria educativa y los rasgos propios de su personalidad —llamaremos a esta confluencia «orientaciones»—, usted adoptará uno de varios procedimientos para conseguir su objetivo. Si coge el manual y se lo lee de principio a fin antes de enchufar siquiera la videograbadora, es posible que tenga una orientación que atiende a la progresión y al orden estructurado propio de un aprendizaje arriba-abajo (deductivo). Usted considera arriesgado intuir y establecer su propia forma de manejar el aparato. Piensa que podría equivocarse y causar un cortocircuito o estropear la videograbadora. Es posible que piense que el camino elegido es más lento, pero que eventualmente ahorrará tiempo. Por el contrario, si deja el manual en la caja junto con la espuma plástica, enchufa la videograbadora a la red eléctrica y la conecta al televisor, toma el mando a distancia y se pone a indagar el funcionamiento del aparato, seguramente tiene una orientación que no aprecia la jerarquía de quienes de esto más saben: los fabricantes. A usted le gusta descubrir las cosas por su propia cuenta y desconfía de la ayuda ajena. Leer un manual es una pérdida de tiempo porque usted es mucho más listo que los fabricantes de videograbadoras y, además, quiénes son esos señores para decirle qué hacer. Por último, es posible que usted opte por una combinación de los dos métodos: un poco de lectura del manual; un poco de indagación personal. Cuando tiene dudas, acude al manual. Cuando ya ha leído demasiado el manual y le hace falta comprobar ese cúmulo ya amorfo de información, coge el mando a distancia y empieza a pulsar los botones a su aire.

Pues bien, mi investigación no trata del aprendizaje del uso de las videograbadoras ni de los efectos en la salud mental del visionado de *realities* televisivos pero lo que acabo de describir es una metáfora general de las orientaciones que todos los estudiantes tienen cuando se enfrentan al aprendizaje de una lengua extranjera. Di con estas orientaciones a través de una investigación en la que compuse un híbrido de la sociología de la pedagogía de Basil Bernstein y

varias teorías postvigotskianas. Me abstengo aquí de entrar en los latosos detalles de cómo descubrí estas orientaciones y cómo se pueden medir empíricamente (Escandón, 2010). Baste señalar que la sociología de Bernstein es muy útil para establecer códigos pedagógicos. Por ejemplo, una clase sumamente especializada en una destreza o disciplina en la que todo está estructurado, como si siguiese un manual de videgrabadora, bajo la autoridad de alguien que regula hasta los más mínimos detalles de la interacción de los participantes constituye un código determinado: Clasificación fuerte (Cf), Enmarcación fuerte (Ef). Por el contrario, si en una clase se integran varias destrezas o disciplinas y los participantes gozan aparentemente de control sobre la interacción, hasta el punto de que una persona ajena a la clase la perciba como un caos, esta corresponde al código Clasificación débil (Cd), Enmarcación débil (Ed) (ver Escandón, 2008). Brevemente, la noción de clasificación se refiere al grado de aislamiento de las categorías (por ejemplo, la división de trabajo; la división de un curso en asignaturas y la permeabilidad o la falta de ella entre estas) y la de enmarcación, a quién controla la interacción y en qué grado al interior de la categoría anterior (ver Escandón, 2008, Bernstein, 2000). Un curso dividido en gramática y conversación tendrá una clasificación fuerte si, por ejemplo, no hay coordinación entre las dos asignaturas o, si en el curso de gramática, se evita presentar o practicar cualquier forma de conversación que pudiera corresponder al curso de conversación y viceversa. Ahora bien, decimos que un curso está fuertemente enmarcado si el profesor controla prácticamente toda la interacción en el aula. Un curso tendrá una enmarcación débil si, por el contrario, los estudiantes tienen, *aparentemente*, un grado mayor de control sobre el intercambio. Por un lado, si un estudiante proviene de un entorno educativo Cf Ef, seguramente será capaz de recibir toda la instrucción gramatical y pragmática de buena gana y de forma sistemática. Organizará el material, comprenderá las conexiones entre un paso y el siguiente, pero también es probable que no se atreva a hacer preguntas por temor a alterar el orden secuencial, subvertir la autoridad o equivocarse. El estudiante aplicado —el «empollón» español o el «mateo» chileno— no suele ser una persona demasiado interesante sino algo aburrida. Por otro lado, si un estudiante proviene de un entorno educativo Cd Ed, es muy probable que sea el alma de la fiesta, participe activamente pero de manera poco sistemática y esté más dispuesto a imponer su propio programa de estudios —según sus intereses inmediatos— y sacar sus propias conclusiones. Seguramente este estudiante brillará por el desorden. El caso extremo es el de aquel estudiante que ha tenido buen éxito relativo en la adquisición de una segunda lengua visitando el lugar donde esta se habla e infiriendo las reglas gramaticales y las formas locutivas a partir de los modelos finales reales que ha recibido, es decir, la forma en que le hablaron, mediante el

método ensayo-error. Por último, hay estudiantes —muy pocos, por cierto— que tienen una sorprendente habilidad para orientarse de las dos formas. Estos suelen tener un rendimiento muy superior a la media.

De forma tal que tenemos al menos tres orientaciones: (1) orientación disciplinaria, (2) orientación informal y (3) orientación integral.

Ahora bien, ¿por qué los códigos pedagógicos son importantes? Lo son porque según Bernstein representan formas de conciencia y, en definitiva, forman parte de la identidad del estudiante: son formas de ser (Bernstein, 1990, 2000). El profesor no saca nada alentando verbalmente la participación activa de los estudiantes que solo tienen una orientación disciplinaria o, por el contrario, induciendo a los estudiantes con una orientación informal a reparar en el orden secuencial de la instrucción. La única manera de cambiar la orientación de tales o cuales estudiantes es mediante la realización de actividades educativas concretas que tengan en cuenta la orientación de partida. De ahí la importancia de que las actividades pedagógicas (a) atiendan el perfil de todos los estudiantes con sus respectivas orientaciones y (b) apunten a la adquisición de una orientación integral por parte del conjunto de aprendices. En este punto nos interesa prestar atención a la noción vigotskiana y post-vigotskiana de actividad educativa. En pocas palabras, Vigotsky concibe el desarrollo psicológico —incluido el desarrollo lingüístico de una L2— como producto de actividades concretas y, en especial, de actividades pedagógicas regladas. Se trata de su teoría sociogenética del desarrollo que establece que una actividad que en un principio es interpsicológica se interioriza en un plano intrapsicológico (Vygotsky, 1978). La máxima de Vigotsky es que el desarrollo es inconcebible sin actividad, pero no cualquier actividad produce desarrollo. Esto sucede porque no todas las actividades pueden ser interiorizadas, por el grado de interiorización que alcanzan o por la forma de interiorización. En este proceso, los signos ocupan un papel fundamental de reorganización de las funciones perceptivas y cognitivas. Veamos esto con más detalle.

Una de las mayores contribuciones de Vigotsky a la psicología y la pedagogía es la noción de mediación semiótica, entendida como una opción no reduccionista que supera la división estímulo-respuesta propia de las escuelas psicológicas de comienzos del s. XX. Una palabra puede ser tanto estímulo como respuesta a un estímulo. Dentro de esta noción, Vigotsky presta especial atención a la dialéctica entre los conceptos científicos (verdaderos) y los conceptos cotidianos y considera el desarrollo psicológico como íntimamente ligado al desarrollo conceptual que emerge de la resolución de problemas específicos, especialmente guiados. Por ejemplo, el niño no adquiere el concepto de círculo en su variedad teórica sino hasta que pasa por la clase de geometría. Hasta ese momento, círculo es una

forma que se puede confundir con redondel, su variante cotidiana, pero es incapaz de definir círculo de manera científica según el marco teórico de la geometría euclidiana. No obstante, la forma de enseñar el concepto de círculo en la clase de geometría echa mano de los conceptos cotidianos que el niño ya conoce. De ahí que Vigotsky diga que los conceptos científicos (teóricos) son mediados por los conceptos cotidianos (Vygotsky, 1986).

En el caso de la enseñanza de segundas lenguas, los conceptos de la L2 son en las primeras etapas de formación mediados por los conceptos de la L1, produciéndose un fenómeno muy parecido a la mediación que realizan los conceptos cotidianos en la adquisición de sistemas conceptuales teóricos. Por un lado, algunas investigaciones recientes demuestran, por ejemplo, que la capacidad de resolución de problemas en la L2 (incluida la producción lingüística) se ve francamente mermada si se prohíbe a los estudiantes la utilización de la L1, especialmente ese hablar con uno mismo (habla egocéntrica), que suele acompañar toda resolución de problemas difíciles, y sobre todo en los primeros años de instrucción (ver Centeno-Cortés y Jiménez Jiménez, 2004). Por otro lado, la instrucción sistémico-teórica que emplea distintas formas de verbalización de los conceptos clave y esquemas de orientación completa, tal y como la ha desarrollado Negueruela (2003, 2008), es muy efectiva. En buenas cuentas, desde un punto de vista pedagógico, debemos concentrarnos en la relación entre los conceptos de la L1 y de la L2.

Davydov y Markova (1983) retoman y desarrollan la problemática planteada por Vigotsky y acuñan el término actividad educativa para señalar una tarea que va de un extremo a otro, desde el polo marcado por los conceptos cotidianos hasta el polo marcado por los conceptos teóricos. La educación es para ellos el resultado del movimiento que va «de lo particular a lo abstracto». Toda tarea que no tenga en cuenta un movimiento completo entre estos dos polos no puede ser considerada como una actividad educativa propiamente dicha. Bugrimenko y El'konin (2002) explican que la enseñanza de un sistema conceptual teórico puede entrar en contradicción con el sistema conceptual no-teórico desarrollado por el individuo de manera espontánea y, en términos muy parecidos a los investigadores arriba mencionados, hablan de un movimiento que va «de lo real a lo ideal». Es como si anticiparan que las hipótesis espontáneas que establecen los aprendices por su cuenta van a entrar en conflicto con la forma teórica ortodoxa y las relaciones que establecen tanto los conceptos clave como aquellos que sostienen una red completa de conexiones conceptuales. En el desarrollo de la L1, esa contradicción se hace más fuerte y notoria a partir de la enseñanza de la escritura, que es un instrumento de reflexión sobre el habla que acaba por reorganizarla. En el desarrollo de una L2, la contradicción nace a partir del choque entre las

conjeturas que hace el propio discente y la forma teórica ideal.

Hedegaard (2002) y Hedegaard y Chaiklin (2005), basándose en Davydov, hablan de la necesidad de generar un movimiento doble, de arriba (conceptos teóricos) a abajo (conceptos cotidianos) y viceversa, y de dotar a los estudiantes con sistemas conceptuales teóricos completos que sirvan para reflexionar sobre y reorganizar —si cabe— sus vidas, que llaman aprendizaje radical. Este último concepto es imprescindible, sobre todo en la enseñanza de contenidos en la L2, pero también en clases de composición y lectura, particularmente por la carencia de los discentes de un acervo conceptual en su L1 de los temas o disciplinas considerados como esenciales en las culturas de habla española (v.gr., política, derecho, historia, lógica, retórica, etcétera). Incluso de los temas sobre los que hay debate intra e intercultural (v.gr., estoy pensando en la idea de «nación española» que cada comunidad autónoma pueda tener, o de nacionalidad en una república hispanoamericana marcada por la coexistencia de indígenas y no-indígenas, o la reacción que distintos grupos dentro de España, a ambas orillas del Atlántico o al interior de una nación hispano-americana, puedan tener ante la noción de «justicia social», «Nuevo Mundo», «deuda histórica», «derechos de la mujer» o, sin ir más lejos, «lengua española». Insisto en que no es un problema de traducción, puesto que hay sistemas conceptuales que resultan completamente desconocidos a los discentes y que les impiden leer, escribir, hablar y escuchar. Vigotsky señalaba en algún lugar que un oyente que desconozca la intención comunicativa del discurso puede que deje de reconocer una palabra determinada. Nos sucede a diario cuando nos acercamos a un corrillo sin saber de lo que están hablando sus miembros. Pues eso mismo ocurre al leer, por más que el estudiante tenga la palabra en el papel y un diccionario a mano. Y al escribir, un estudiante que no domine el sistema ideológico de la cultura meta o las formas de organización del discurso, simplemente no podrá escribir nada que resulte relevante para un lector hispanohablante. Recuerdo, a este respecto, que al dar una tarea de composición consistente en escribir una guía turística de la ciudad en que vivían, los estudiantes, en lugar de describir cuestiones primordiales (demografía, situación, tipo de actividad económica, patrimonio cultural), comenzaron haciendo una relación de «los platos más famosos» de sus villas. Imaginemos una guía sobre Argentina que comenzara diciendo «Buenos Aires, capital de la milanesa, el asado, el bife de chorizo, el locro, la empanada y los alfajores, está situada en la desembocadura del río La Plata». Puede que esa relación sea relevante para un adolescente japonés, pero en un curso de composición escribimos —eso quiero creer— para un hipotético lector hispanohablante cosmopolita, curado en noticias y devorador de guías turísticas, quien podría estar interesado en hacer un viaje a Japón o consultar a un estudiante japonés de español sobre su ciudad de origen.

Obviamente, el problema no es de índole gramatical. Con esto, no quiero decir que una forma sancionada como correcta al interior de una cultura dada carezca de una dimensión ideológica. Todo discurso, tanto el oficial como el no oficial, es antes que todo ideología. Se puede adoptar perfectamente una posición relativista, pero en el caso de una lengua, puesto que es un producto material de una sociedad determinada, la deconstrucción del discurso implica, inevitablemente, cierto grado de apoderamiento del mismo. Incluso si el objetivo es que el estudiante reconozca el punto de vista ideológico de una forma discursiva dada, no quedará más remedio que asimilarla. No hay salida a este problema, puesto que aun el uso de nuestra propia L1, al decir de Bajtín, es siempre la articulación de una palabra que es mitad nuestra y mitad del otro (ver Volosinov, 1973).

Por último, Galperin (1969) entiende que la interiorización de las actividades humanas, especialmente educativas, con pleno dominio operativo por el estudiante (actuar de manera automática) sólo se puede alcanzar si se le orienta de manera completa en la tarea educativa. Una orientación completa pasa necesariamente por el entendimiento conceptual de la tarea, con lo cual hay que evitar que el estudiante aprenda basándose en el improductivo método ensayo-error.

Resulta necesario, por tanto, que los métodos y manuales de enseñanza procuren establecer una dialéctica entre los conceptos meta y los conceptos teóricos (nociones lingüísticas y pragmáticofuncionales, primero, y nociones discursivas, después) a través, primero, de la mediación de la L1, para, posteriormente, eliminar este paso intermedio. Aunque más que eliminar, de lo que se trata es de que los dos sistemas lingüísticos se apoyen mutuamente. En este sentido, no hay una traducción propiamente dicha. En resumidas cuentas, el estudiante acabará interiorizando segmentos completos de redes conceptuales en la L2, que es lo que pasa, por ejemplo, cuando un estudiante aprende teorías en la L2 sin conocerlas en la L1. Pero para llegar a ese punto se requiere el dominio de una serie de funciones tales como el ser capaz de (a) producir enunciados de manera más automática que consciente (hábitos lingüísticos), (b) parafrasear conceptos cotidianos, (c) prestar atención al discurso en la L2, (d) resumirlo y (e) efectuar su análisis, principalmente por escrito. Todo esto requiere un currículo basado en el desarrollo de funciones psicológicas potenciadas por actividades de producción lingüística diversas que integren las cuatro destrezas. Pero esto significa romper con la división de trabajo tradicional que impera en la actualidad en los programas de estudio. Desde este punto de vista, una clase de lectura en la que se lean textos de forma sistemática pero en la que no se intente desarrollar paralelamente —ojalá en esa misma clase— la capacidad de escribir, de parafrasear lo que se lee o escucha, de atender a lo que se dice y de resumir o

analizar teniendo en cuenta el sistema semántico de los estudiantes en su L1 y los conceptos meta no tiene mucha razón de ser y acabará abrumando a los estudiantes debido a su innecesario e incomprensible verbalismo. En otras palabras, se debe atender, fundamentalmente, al desarrollo conceptual, tanto de un concepto clave como de redes complejas de conceptos. Exactamente lo contrario ocurre en una clase de conversación: por mucho que se practique algo, no siempre se alcanza el dominio práctico. Es menester, por lo tanto, integrar las cuatro destrezas y mantener en el punto de mira el desarrollo conceptual.

El gran problema de nuestros manuales y métodos de aprendizaje es que tienden a privilegiar un movimiento sobre el otro y una destreza por encima de las demás. Los manuales publicados en Japón dan prioridad —en teoría— al movimiento arriba-abajo y aquellos publicados en el extranjero, al movimiento abajo-arriba. Pero detengámonos un momento y analicemos ese «en teoría». Se supone que el desarrollo lingüístico es el resultado del movimiento doble. Pues no se aprecia un verdadero movimiento arriba-abajo en el tipo de instrucción practicada en Japón. En muchas ocasiones, la enseñanza de la gramática no se apoya en nociones teóricas verdaderas, las cuales, si se enseñaran cabalmente en la L1, permitirían la adquisición de un conocimiento completo de todas las relaciones conceptuales de una materia (v.gr., el problema del aspecto en español: el estudiante confunde el pretérito indefinido con el imperfecto). Abundan las reglas de librito o del tipo «a ojo de buen cubero», muchas de las cuales son aparentemente útiles e indispensables al principio pero acaban contradiciéndose unas a otras en niveles intermedios o superiores. En el caso de los manuales publicados en el extranjero, muchos de ellos contienen actividades que parten de la práctica y obligan al estudiante a formular sus propias conjeturas, pero son muy pocas las tareas que rematan en la elaboración explícita de la norma. Lo corriente es un movimiento abajo-arriba que se queda a medio camino (ver Escandón, 2006, 2007).

La enseñanza que privilegia un movimiento sobre el otro acaba perjudicando a los estudiantes que tienen una orientación incompatible. En las condiciones actuales, los dados están cargados o trucados y favorecen el movimiento arriba-abajo y esto, por tanto, perjudica a los estudiantes que poseen la orientación informal, incluso en la clases de conversación. Esto se debe a que los manuales y métodos de español oral tienen por columna vertebral una gradación de funciones pragmáticas. Cada función pragmática es parte de una secuencia y supone el dominio de la antecedente. La enseñanza de la conversación, aunque parezca un juego de palabras irreconciliables, es sistemática (ver Cohen y Olshtain, 1993; Cohen, 1996). Aquellos estudiantes que carecen de una orientación disciplinaria acaban más temprano que tarde sufriendo las

consecuencias con un rendimiento por debajo de la media. Lo único que asegura que la instrucción conduzca al desarrollo de todos los estudiantes sin importar su orientación es la puesta en marcha de actividades educativas que tengan como objetivo producir un doble movimiento (arriba-abajo, abajo-arriba) e integren las cuatro destrezas. Morais y Neves (2001) se referían a esto desde la perspectiva bernsteiniana como la «mezcla pedagógica», cuya máxima yo expondría de la manera siguiente: «está terminantemente contraindicado diseñar un curso basándose tan solo en un par de técnicas pedagógicas». Ayuda, también, el dar a conocer a los estudiantes con todo lujo de detalles el método exacto de evaluación de la asignatura.

En conclusión, la creación de un texto de ELE debería observar el desarrollo conceptual y los movimientos en el área potencial de desarrollo con el fin de atender por igual las necesidades de todos los estudiantes independientemente de su orientación (o conciencia).

BIBLIOGRAFÍA

- BERNSTEIN, Basil (1990): *Class, codes and control*, vol. 4, The structuring of pedagogic discourse, Londres: Routledge.
- BERNSTEIN, Basil (2000): *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory Research Critique*, edición revisada, Oxford: Rowman and Littlefield.
- BUGRIMENKO, E.A. y B.D. EL'KONIN (2002): Sign mediation in processes of formation and development, *Journal of Russian and East European Psychology*, 39 (4), 20-33.
- CENTENO-CORTÉS, Beatriz y Antonio JIMÉNEZ JIMÉNEZ (2004): «Problem-solving tasks in a foreign language: the importance of the L1 in private verbal thinking», *International Journal of Applied Linguistics*, 14 (1), 7-35.
- COHEN, Andrew D. y Elite OLSHTEIN (1993): «The production of speech acts by EFL learners», *TESOL Quarterly*, 27 (1), 33-56.
- COHEN, Andrew D. (1996): «Speech acts», en S.L. McKay y N.H. Hornberger (editores), *Sociolinguistics and language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 383-420.
- DAVYDOV, V.V. y A.A. Markova (1983): «A concept of educational activity for children», *Soviet Psychology*, 2 (2), 50-76.
- ESCANDÓN, Arturo (2006): «Gramática o comunicación en la enseñanza del ELE en Japón: La zona de desarrollo próximo de Vygotsky como enfoque integrador», *Cuadernos Canela*, XVIII, 77-98.
- ESCANDÓN, Arturo (2007): «Vygotsky's Zone of Proximal Development as a unifying

- approach towards teaching L2 grammar and communication in Japan», *Forum for Foreign Language Education*, 6, 83-100.
- ESCANDÓN, Arturo (2008): «Los códigos pedagógicos de Bernstein y el tema del control en los enfoques comunicativos en la adquisición de segundas lenguas», *Cuadernos Canela*, XX, 129-152.
- ESCANDÓN, Arturo (2010): «Acquirers' trajectories and orientations to meaning and activity: The combined use of Bernstein's code theory and cultural historical activity theory to analyse subject position and semiotic mediation variation in foreign language education in Japan», ponencia en *The 6th International Basil Bernstein Symposium*, Brisbane (Australia), 3 de julio.
- GAL'PERIN, Pietr Ia. (1969): «Stages in the development of mental acts», en M. Cole e I. Maltzman (editores), *A handbook of contemporary Soviet psychology*, Nueva York: Basic Books, Inc.
- HEDEGAARD, Mariane (2002): *Learning and child development: A cultural-historical study*, Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press.
- HEDEGAARD, Mariane y Seth CHAIKLIN (2005): *Radical-local teaching and learning*, Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press.
- NEGUERUELA, Eduardo (2003): *Systemic-Theoretical Instruction and L2 development: A sociocultural approach to teaching-learning and researching L2 learning*, tesis doctoral, The Pennsylvania State University.
- NEGUERUELA, Eduardo (2008): «Revolutionary pedagogies: learning that leads (to) second language development», en J.P. Lantolf y M. Poehner (editores), *Sociocultural theory and the teaching of second languages*, Oakville (Connecticut): Equinox.
- MORAIS, Ana e Isabel NEVES (2001): «Pedagogic social contexts: studies for a sociology of learning», en A. Morais, I. Neves, B. Davies y H. Daniels (editores), *Towards a sociology of pedagogy*, Nueva York: Peter Lang.
- VOLOSINOV, V.N. (1973): *Marxism and the philosophy of language*, Nueva York: Seminar Press.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich (1978): *Mind in society: the development of higher psychological processes*, en M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Soubberman (editores), Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich (1986): *Thought and language*, Cambridge (Massachusetts): MIT Press.