

UTILIZACIÓN DEL CUADERNO DEL ESTUDIANTE COMO AYUDA AL APRENDIZAJE

Masami Okihara

Introducción

El aprendizaje y el olvido

Para aprender una lengua extranjera con éxito, hay que enfrentarse con tres dificultades: 1) comprender, 2) memorizar, y 3) luchar con el olvido. Aunque se puede contar con la ayuda del profesor en cuanto a las dos primeras, la última parece estar fuera del control del profesor. La mayoría de los universitarios japoneses aprenden español como segunda lengua extranjera. Y la mayoría de ellos interrumpen el aprendizaje al obtener los créditos necesarios, aunque les haya gustado la clase. Desde entonces empieza el olvido. Este fenómeno es una pena para los que les gustó de alguna manera. No pocos tienen deseo de viajar por donde se habla español, y algunos de ellos realizan el viaje. Y es una de las motivaciones de las que hablan los profesores para estimular a sus alumnos. No obstante, cuando ellos tienen la oportunidad de viajar y practicar su español, suele ocurrir que no le salen sino unos comodines y sonrisas ambiguas.

Parece que la mantención de lo aprendido en la memoria pertenece a la responsabilidad de cada estudiante. Por otra parte, es realmente difícil mostrar, en momentos necesarios, el nivel de la lengua extranjera una vez alcanzado. Pero, si uno no sigue esforzándose diariamente, ¿no tiene derecho a aprovechar lo que aprendió con mucho trabajo?

No son pocos los que concluyen el problema, diciendo que “Soy olvidadizo”, “Soy tonta”, o “Soy perezoso”. No obstante, el olvido es una función natural para toda la gente. Antes de ser pesimistas sobre la capacidad de uno mismo, deberíamos analizar un poco las características del fenómeno del olvido, con referencia al aprendizaje de lenguas extranjeras.

Primero, según lo que se observa en las investigaciones del aprendizaje de la segunda lengua, el mecanismo de memorizar no funciona tan exitosamente en lenguas extranjeras como en la lengua nativa (Cook 1993). Segundo, se dice que, al tratarse de la memoria de oraciones, se pierde rápidamente la parte de la estructura superficial (Nishimoto 1995). Así, es normal que el

vocabulario y la conjugación de verbos, que requieren mucha labor para memorizar, son los que más fácilmente se pierden. Estos factores aceleran el olvido de la lengua extranjera. Conseguir es difícil, perder es fácil.

Recuperación de la memoria

Por otra parte, se dice también que el olvido no significa la pérdida absoluta sino la dificultad de encontrar la información en el almacén cerebral, es decir, recuperar la memoria.

A este respecto, Kail (1993) habla de dos estrategias, citando a Intons-Peterson, *et al.*: *Ayudas internas de la memoria (Internal Memory Aids)* y *Ayudas externas de la memoria (External Memory Aids)*. La ayuda interna consiste en el esfuerzo de mantener algo en memoria, repitiendo frases en la cabeza. La ayuda externa consiste en utilizar alguna señal (apuntes u objetos) para evocar la información necesaria. Si hay una herramienta que sirva bien como ayuda externa de la memoria, no tendremos que preocuparnos demasiado por el olvido.

En este artículo quisiéramos presentar una modesta invención para servir de ayuda al hablar en español, como ayuda externa de memoria. Por lo menos es económicamente asequible, porque no se necesita más que un cuaderno que se vende en cualquier papelería. En el Capítulo 1, veremos la manera de elaborar el cuaderno, así como sus características, y la manera de usarlo. En el Capítulo 2, se buscarán fundamentos teóricos y científicos que soportan el uso del cuaderno. Y, por último, en el Capítulo 3, vamos a buscar la posibilidad de aplicar el cuaderno a la clase.

1. Esbozo del cuaderno

1.1. Disposición del cuaderno¹

La unidad es una doble página. Esa unidad se dedica a un verbo de uso frecuente, con todas sus formas, que se colocan en la página izquierda. Y en la página derecha aparecen los elementos en forma de sintagmas, que pueden concurrir con el verbo léxico, agrupados en categorías argumentales o complementales.²

¹ Es recomendable un cuaderno de tamaño relativamente pequeño para que el usuario pueda llevar a cualquier sitio.

² Para quedar bien el cuaderno, hay algunas sugerencias. 1) Dedicar las primeras páginas a las

Vamos a tomar como ejemplo el verbo *comer* (Esquema 1). El infinitivo está en el margen de arriba, a la izquierda, a modo de encabezamiento. En la misma línea, se ponen el gerundio y el participio. Los renglones de esta página se usan para la tabla de la conjugación del verbo. Esta parte principal se divide en ocho secciones, cuatro arriba y cuatro abajo, como se ve en el Esquema 1. Las páginas derechas varían según el verbo, por su rasgo de *restricción* (*selectional restriction*). El verbo comer requiere normalmente un objeto directo, representado por un interrogativo *¿qué?*. El usuario hace una pequeña lista de sintagmas nominales que significan alimentos; *arroz, pescado crudo, paella, muchas fresas*, etc. Es importante que se pongan expresiones que el usuario suele o quiere usar. Después, hay otro grupo, que expresa la cantidad; *mucho, poco*, etc. Y así, grupos de lugar, de tiempo, de acompañamiento, de modo, y por el estilo.

Esquema 1: Disposición de la doble página destinada al verbo *comer*

(página de la izquierda)

(página de la derecha)

COMER		COMIENDO	COMIDO	食べる (eat)	
pres. de ind.	pret. de ind.	imp. de ind.	fut. de ind.	¿qué?	¿dónde?
como	comí	comía	comeré	paella	aquí
comes	comiste	comías	comerás	carne	cerca de aquí
come	comió	comía	comerá	pollo	en casa
comemos	comimos	comíamos	comeremos	pescado (crudo)	en un restaurante
coméis	comisteis	comíais	comeréis	arroz	en el comedor
comen	comieron	comían	comerán	una naranja	universitario
potencial	pres. de subj.	pret. de subj.	imperativo	una tarta	¿cuándo?
comería	coma	comiera	-	mucho	ayer
comerías	comas	comieras	come	poco	hoy
comería	coma	comiera	coma	rápido	mañana
comeríamos	comamos	comiéramos	comamos	despacio	¿con quién?
comeríais	comáis	comierais	comed	tranquilamente	solo/sola
comerían	coman	comieran	coman	¿cómo?	con unos amigos
				con palillos	con (mis) padres
				con cubiertos	
2 (dos)					

Los verbos léxicos, los seleccionará el usuario mismo (o el profesor). Pero es recomendable contar con algún libro “maestro” (libro de texto, libro de conversación para el turismo, etc.), del

tablas de sustantivos que sirven para sujetos, de los pronombres, de los demostrativos, y de los artículos. 2) Poner numeración a cada verbo. 3) No parece haber ningún problema en anotar la

cual se sacarán verbos de uso frecuente y variado. Para rellenar las páginas de la izquierda, el usuario no tiene más que copiar las tablas de conjugación de los verbos que aparecen al final del diccionario o el libro de texto, aunque es necesario acordarse de algunas reglas de conjugación. Y para escribir en las de la derecha, hay que sacar segmentos de las oraciones como un conjunto sintáctico y semántico, desde el libro maestro, del diccionario confiable, o algún libro de vocabulario. Si se puede contar con hispanohablantes nativos, se puede copiar lo que digan. Y si el usuario sabe leer los textos, él mismo analizará las oraciones que contengan el verbo en cuestión, sacando elementos concurrentes que le parezcan útiles para transcribir en el cuaderno. Por ejemplo, de la oración del libro de texto (o del diccionario) *Juan estudia informática en una universidad de Madrid*, y *Kyoko estudia español en la misma universidad*, el usuario sacará *informática y español*, para colocarlos en una misma categoría funcional de la página izquierda destinada a los elementos regidos por el verbo *estudiar*, y hará lo mismo en cuanto a los sintagmas *en una universidad de Madrid* y *en la misma universidad*, colocándolos en otro grupo funcional. Si el usuario mismo estudia en alguna universidad de Osaka, podría agregar otro elemento *en una universidad de Osaka*. El usuario nunca debe inventar expresiones ni inferirlas sin conocimientos sólidos.

En el esquema 2 de la página siguiente se presenta otro ejemplo, el verbo *querer*, que tiene otros comportamientos. Está omitido el paradigma verbal de imperativo, ya que no parece usarse. Este cuaderno está diseñado para cumplir necesidades mínimas, así que, no es necesario que tenga una presentación perfecta, aunque se debe tener cuidado de no copiar con errores.

1.2. Manera de usar el cuaderno

Si el usuario quiere o necesita hacer una oración con el verbo *comer*, especificará primero el sujeto, seleccionará una de las formas verbales de la lista de la página izquierda, y, pasando a la página derecha, escogerá por lo menos un elemento. Por ejemplo, “(yo) → comí → paella”. Así se forma una oración *Comí paella*. Se puede combinar dos o más elementos: *Comí paella ayer*, *Comeré en un restaurante con mi novia*. Si se observa la regla de escoger sólo una forma verbal adecuada y pasar de inmediato a la página derecha, se puede hacer una oración con cierto mensaje que lleva información válida. Así se establece una comunicación mínima. También puede hacerse una expresión perifrástica. En la página derecha del verbo *querer*, se pone “+ inf.”, como se ve en el

traducción donde sea necesario. 4) Se recomienda escribir con lápiz, para poder borrar fácilmente.

Esquema 2. El usuario escogerá primero la forma verbal de *querer* que desea obtener, pasará a la página derecha y encontrará dicho signo. Entonces, irá a otra página izquierda y esta vez elegirá el infinitivo, y pasa a la derecha de esta doble página. Así se consigue formular oraciones como *Quiero comer paella en un restaurante* y *Quería comer con mis padres*.

Esquema 2: Disposición de la doble página destinada al verbo *querer*

(página de la izquierda)

(página de la derecha)

QUERER		QUERIENDO	QUERIDO	欲する(want)	
pres. de ind.	pret. de ind.	imp. de ind.	fut. de ind.	¿qué?	+ inf.
quiero	quise	quería	querré	un café	descansar
quieres	quisiste	querías	querrás	café con leche	dormir
quiere	quiso	quería	querrá	una manzanilla	ir
queremos	quisimos	queríamos	querremos	una pastilla para el	tomar
queréis	quisisteis	queríais	querréis	dolor de estómago	reconfirmar
quieren	quisieron	querían	querrán		la reserva
					salir de aquí
potencial	pres. de subj.	pret. de subj.	imperativo	una habitación con	
				ducha	
querría	quiera	quisiera		una habitación con	
querrías	quieras	quisieras		baño	
querría	quiera	quisiera			
querríamos	queramos	quisiéramos			
querríais	queráis	quisierais			
querrían	quieran	quisieran			
6 (seis)					

1.3. Advertencias y límites

Para poder hacer las oraciones, se requieren conocimientos mínimos; son: las reglas de pronunciación y deletreo, de las relaciones entre el sujeto y el paradigma verbal, de formar oraciones interrogativas y negativas, del manejo de ciertos tiempos y modos verbales, y de la anáfora (*Comí con mis padres, Comió con sus padres.*). Pero no es necesario pensar en la concordancia dentro del sintagma nominal, ya que los sintagmas nominales están presentados de forma gramatical (*muchas fresas, con unos colegas jóvenes, etc.*). Lo más necesario es el factor lógico sobre la oración que el usuario desee enunciar.

El cuaderno es para hacer oraciones sencillas. Incorporar oraciones subordinadas, usar pronombres clíticos, hacer algunas construcciones negativas requieren técnicas superiores. Otro

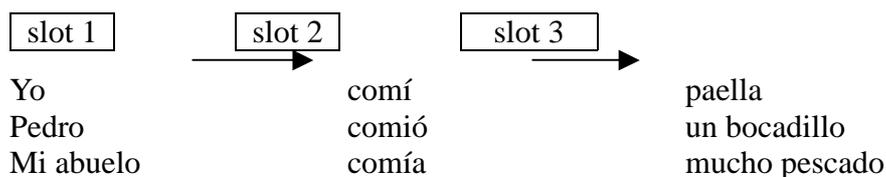
límite es que las oraciones pueden sonar artificiales, con posibles errores del uso del artículo. El cuaderno no pretende sacar de la boca del usuario un español que suene natural. Pero parece mejor ser pragmático en este punto. ¿Qué es mejor, hablar con poca naturalidad, o no hablar nada?

2. Soportes teóricos

2.1. Soportes lingüísticos

2.1.1. Relaciones sintagmáticas y paradigmáticas

Es sistema del cuaderno refleja unas características lingüísticas esenciales: las relaciones sintagmáticas y las paradigmáticas. Aquí sería conveniente usar el término *slot*, como menciona Stevick (1982). Hacer una oración es un trámite de llenar una serie de *slots*, como lo siguiente:



Cada *slot* implica la función en la oración. El locutor selecciona un elemento desde la lista y lo mete en el *slot*.

2.1.2. El verbo como punto de partida de una oración

Una de las primeras barreras enormes para aprender español es la conjugación de verbos. Muchos principiantes se asustan al ver la lista de paradigmas verbales. Cada verbo tiene su significado léxico y régimen sintáctico, que requieren determinadas combinaciones con otros elementos. Al mismo tiempo, cada forma verbal refleja informaciones sobre el modo, el tiempo y el sujeto.

Tesnière (1953) insistió en que una oración se compone de un verbo regente y sus *actantes* (elementos regidos por el verbo). Esta idea se culminó en la *gramática de dependencias*, y floreció principalmente en Alemania. Por otra parte, el estadounidense Fillmore auspició la *gramática de casos*. Para él, cualquier sintagma nominal adquiere un caso al formar parte de una oración, y el factor determinante de los casos es el verbo. En ambas teorías, el verbo se considera como el centro sintáctico y semántico de la oración, y ésta consiste en la relación entre el verbo y los elementos

dependientes de él. La *gramática de dependencias*, con algunas modificaciones, constituye los fondos lingüísticos de la corriente principal de la enseñanza de alemán como lengua extranjera. La *gramática de casos*, por su parte, explica muy bien la gramática de la lengua japonesa, que es la lengua materna de nuestros alumnos. Además, las investigaciones sobre el procesamiento del lenguaje natural utilizan los conceptos de los casos y los *marcos (frames)* o *slots* que prepara cada verbo léxico (Nagao 1996). Esto significa que esta teoría sirve de puente que nos lleva de una gramática particular (japonesa) a la otra (española), porque la *gramática de casos* es de carácter universal.

La disposición de la doble página del cuaderno pone de manifiesto la idea de que el verbo es el regente de otros elementos, y que el conjunto constituye una oración. No estamos diciendo que dichas teorías expliquen mejor las esencias del lenguaje, sino que son teorías bien establecidas y, al mismo tiempo, aplicables a nuestra manera de tratar las oraciones.

2.1.3. Orden de los sintagmas

El orden de los sintagmas de español también favorece a la disposición del cuaderno. Lo que está claro es que el verbo finito ocupa, en la oración, la primera o la segunda posición (o *slot*), con algunas excepciones de menos importancia para la mínima necesidad. Y no hay orden bien establecido entre otros sintagmas (salvo el sujeto). Así que uno no necesita ser demasiado estricto sobre la disposición de los grupos sintagmáticos de la página izquierda.

A diferencia de la idea de las gramáticas mencionadas en el apartado anterior, hay que dar al sujeto un espacio especial en el cuaderno. Como éste tiende a ocupar la posición anterior al verbo finito, no es conveniente ponerlo en la página derecha, excepto para los verbos como *gustar*, *interesar*, etc., a fin de mantener el procedimiento de pasar siempre de la página izquierda a la derecha. De todas formas, el hecho de que no aparezca el sujeto en las páginas principales del cuaderno no implica necesariamente que haya contradicción entre las teorías gramaticales mencionadas y la posición del cuaderno, sino que se trata del pragmatismo en el uso de éste.

2.2. Soportes psicológicos desde el punto de vista cognitivo

2.2.1. Eficacia del cuaderno en el aspecto cognitivo

Al principio del artículo, enumeramos tres dificultades ante el acto de aprender: 1) comprensión, 2) memorización, y 3) lucha contra el olvido. Estas fases tienen su propio mecanismo, pero se relacionan entre sí.

Cada vez que recibimos información, la procesamos para almacenarla en la memoria como conocimientos. Este procesamiento se llama *codificación (encoding)*. Para una mejor codificación, los conocimientos no deben quedar como un montón de retazos sueltos de conocimientos, sino que deben ser estructurados como unidades sistemáticas de conocimientos. El conjunto estructurado de conocimientos se llama *esquema (scheme)*. Para la estructuración de conocimientos, es necesario que uno obtenga esquemas por su propia iniciativa. Para Cook (1993), notar cómo las palabras están bien incorporadas como parte de la estructura gramatical de la oración es un aprendizaje profundo. El grado de la profundidad del procesamiento determina la eficacia de la memoria. Kail (1993) cita a Brown, quien insiste en que, si las materias por memorizar son significativas y son adecuadas al nivel de la capacidad de análisis de la persona, éste comprende correctamente las características esenciales de las materias, y consecuentemente se promueve la memorización.

Al volver a nuestro cuaderno, su presentación nos da una imagen explícita de un esquema sobre un determinado verbo, que incluye la extensión de su influencia sintáctica, semántica y pragmática. Normalmente, los verbos básicos no se enseñan así, ni en la gramática tradicional ni en el enfoque nociofuncional. Pero creemos que un soporte lateral así podría ayudar a la comprensión de lo que se enseña en esas clases.

En cuanto a la memorización, el cuaderno cumplirá una doble función: la actividad de rellenar el cuaderno y la de hacer tareas con el uso del cuaderno. La primera obliga al usuario a transcribir las materias por aprender. El rellenar las páginas izquierdas es una repetición casi mecánica de tratar el hecho de que la forma verbal es la combinación de la raíz, parte del lexema, y de la desinencia, que se encarga del modo, el tiempo y la persona. El usuario mismo tomará conciencia de esta regularidad, tarde o temprano, mientras vaya rellenando las páginas. Esta conciencia, junto con conciencias de otras regularidades, se intensificarán mientras el usuario siga escribiendo, hasta ser almacenadas en la *memoria a largo plazo* como resultado de la estructuración. Para rellenar las páginas derechas, el usuario tendrá que sacar segmentos de las oraciones que aparezcan en los libros que use, y rearreglarlos en su cuaderno. Es un procesamiento activo de información, conseguido por un trabajo manual y mental, otra realización de estructuración de conocimientos de modo explícito.

Otro acceso a la memorización se realizará mediante tareas con la utilización del cuaderno. Las tareas son sencillas, hacer oraciones como hemos mostrado en el apartado 1.2. El cuaderno garantiza al usuario la escena donde él pueda hacer cualquier oración dentro de cierto marco.

Utilizando la página de *estudiar*, el usuario puede producir oraciones como *Estudio español en una universidad de Osaka, ¿Dónde estudiaste informática?, Estudiaremos informática en la misma universidad*, según la manera de seleccionar del usuario. Toyoda (1995) advierte, en su estudio sobre la *memoria a largo plazo*, que la memorización se promueve aun sólo con el acto de seleccionar parte de la información presentada, y que no es indispensable producir uno mismo la información (*self-choice effect*, o *efecto de auto-elección*). Además, la selección de elementos obliga al usuario a pensar en la coherencia en el significado de la oración, lo cual es otro ejercicio mental activo. Por otra parte, la productividad de la combinación hace posible una enorme variedad de oraciones. A medida que el usuario hace las tareas de producir oraciones, va acostumbrándose a ellas, y el proceso será cada vez más rápido. Es posible que el usuario no necesite usar el cuaderno para hacer ciertas oraciones.

Acerca de la lucha contra el olvido, ya sabemos que este cuaderno es una herramienta para recuperar la memoria, como *ayuda externa de la memoria*. Además podremos contar con el *priming*. El *priming* es un fenómeno cognitivo, que consiste en el efecto de que, cuando se presenta una palabra, se hace fácil la cognición de otras palabras relacionadas a ésta. Okabayashi (1995) deduce que este efecto promovedor de asociación de ideas se debe a que el estímulo que da la palabra presentada eleva la accesibilidad a los alrededores del lugar de memoria de esa palabra, por lo cual se activan los lugares de memoria concernientes. Podríamos esperar que el usuario recupere la memoria de expresiones y construcciones que no estando en el cuaderno fueron aprendidas en clase.

Hemos visto que el cuaderno puede funcionar bien como *ayuda externa de la memoria*, no por el mero hecho de que es un cuaderno con apuntes, sino por abarcar una serie de procesos de aprendizaje -actividad cognitiva- que el propio usuario experimenta.

3. Aplicación del cuaderno a la clase de español

3.1. Visión pedagógica

Uno puede preparar el cuaderno en casa, cuando tenga tiempo y conocimientos para hacerlo, y quizá contando con ciertas ayudas del profesor. Sin embargo, para algunas clases, sería posible incorporar las actividades del cuaderno como eje de aprendizaje, sobre todo en clases que el profesor siente dificultad de manejar por la baja motivación y/o nivel de comprensión de los

estudiantes.

Al tratarse con los estudiantes de estas clases, es necesario detectar los factores afectivos que estorban el aprendizaje. Y, para mejorar la situación, la educación debería realizarse de tal manera que los estudiantes queden satisfechos con el curso, convencidos de la significación de aprender, y que se cumplan objetivos pedagógicos aunque éstos no sean explícitos para ellos. El papel del profesor sería animar a los estudiantes a aprender, y ofrecer conocimientos indispensables para seguir cultivando la capacidad y personalidad de ellos.

3.2. Factores afectivos que estorban el aprendizaje

Como afirma Tokosumi (1994), se ha aceptado entre los psicólogos la idea de que la emoción ejerce una considerable influencia en los procesos cognitivos como la memorización.

3.2.1 Escasa motivación o falta de motivación

Como hemos visto en la Introducción, es normal que a un estudiante promedio se le desvanecen en poco tiempo los conocimientos de español aprendidos. Y hay muy poca posibilidad de que los estudiantes promedios de español en Japón tengan oportunidad de practicarlo de la manera enseñada. No es de extrañar que haya estudiantes que prevén este resultado.

Hay un factor sociológico que justifica la falta de motivación. Existen nociones populares de que lo que se aprende en la universidad no es útil en la vida real, que lo que dicen los profesores es cosa de otro mundo, y que la universidad es donde se pasa bien y se hacen amigos. Independientemente de lo verdadero o falso de tales creencias, donde predominan estas nociones, puede haber grandes discrepancias de las ideas básicas de aprendizaje entre los estudiantes y los profesores.

3.2.2 La ansiedad y el estrés

Larsen-Freeman y Long (1991) citan a Scovel, que distingue dos tipos de ansiedades, una que facilita desafíos a nuevas tareas, y otra que debilita el ánimo ante ellas. En cuanto a los estudiantes que vienen a la universidad con sentimiento de fracaso en el aprendizaje de inglés, no se sabe cuándo se despierta la *ansiedad debilitadora (debilitating anxiety)*. Para Scovel, esta ansiedad motiva *conductas de evitación (avoidance behaviors)*. En cuanto al estrés, Okabayashi (1995) está de acuerdo con Beck, que advierte que el estrés estorba actividades normales para la estructuración cognitiva. Cuando uno juzga que está amenazado el interés propio, se activa el sistema cognitivo primitivo y egocéntrico. Y con la pérdida del control lógico baja la capacidad de su deducción,

memoria y la concentración de atención.

El grado de la ansiedad y el estrés que tienen los estudiantes son fácilmente visibles en muchas clases de lengua extranjera en Japón, donde los alumnos suelen estar callados y asustarse al ser nombrados para hablar. Y no es de extrañar que estas tendencias se pongan de manifiesto en grupos de estudiantes que ya tuvieron años y años de experiencias frustrantes en clases, sobre todo de inglés. Esos estudiantes son muy sensibles a los ojos del profesor y de la clase.

3.2.3 Inercia

Algunos estudiantes parecen tan inertes que a veces estorban el avance de la clase. Es muy probable que se trate de una *inercia adquirida* — denominación por Hatano *et al.* (1995) — como resultado de las frustraciones acumuladas durante las enseñanzas anteriores. A través de unos experimentos, los psicólogos afirman que si uno experimenta fracasos repetidamente, llega a renunciar a nuevos intentos, pensando que no es capaz de llevar a cabo la tarea por sí.

3.3. Utilización pedagógica del cuaderno

Uno de los grandes objetivos de la enseñanza es crear buenos estudiantes, en el sentido de que éstos saben qué aprender y cómo aprender. A este respecto, muchos estudiosos de enseñanza y aprendizaje están de acuerdo con el valor de la *autonomía de aprendizaje*. Esto implica que el estudiante debe ser siempre el protagonista de aprendizaje (durante el curso y después), y que tiene que ser él mismo el que tenga el control cognitivo y afectivo de aprendizaje, sin necesidad de fuertes obligaciones (o amenazas) de fuera.

Esta idea parece determinar la postura del profesor ante sus alumnos: ésta es ayudar a aprender, como afirma Maroto (1999). El profesor debe ofrecer ayudas adecuadas a sus alumnos a fin de que éstos consigan autonomía. El profesor a veces tiene que limitarse a dar informaciones, dejando su procesamiento al libre mando de los estudiantes, y otras veces debe enseñar estrategias de aprendizaje, o en algunos casos, necesita trabajar junto con ellos para que éstos no se pierdan en el camino de aprender. Él tiene que actuar flexiblemente, observando la aptitud de sus alumnos. Otro factor de no menos importancia es que el estudiante tenga confianza en sí mismo, la cual le da la sensación de ser protagonista, motor afectivo de tomar actitudes positivas ante el aprendizaje. Larsen-Freeman y Long (1995) cita a Heyde, que analiza la *autoestima (self-esteem)*. Para él, hay tres niveles de autoestimación: 1) *autoestima global* (autoevaluación sobre uno mismo como totalidad de persona), 2) *autoestima específica* (autoevaluación sobre uno mismo en determinados

aspectos), y 3) *autoestima por tareas* (autoevaluación sobre uno mismo en determinadas tareas concretas). Según él, la última presenta la mayor correlación con las notas académicas. Ahora bien, la preparación y el ejercicio de hacer oraciones forman parte de las tareas realizables en clase. La utilización del cuaderno podrá servir de clave para una autoestimación positiva de los estudiantes que tienden a evaluarse a sí mismo de modo negativo.

Ahora bien, ¿cómo deben ser las tareas? Para elevar la motivación del estudiante, Cook (1993) dice que el profesor puede arreglar el contenido de la clase de forma que los alumnos tengan éxito en actividades de aprendizaje. Hatano *et al.* (1995) valora la sensación de tener éxito, como medio de vencer la inercia. Para fomentar esa sensación, según estos autores, es necesario que el alumno lleve a cabo las tareas, a través de lo cual él pueda percibir el grado del avance de sus destrezas, porque así puede obtener la sensación de que él mismo es el que ha controlado la conducta. Una de las maneras más eficaces y viables de obtener esa sensación de control es, como mencionan tanto Hatano como Stevick (1982), ofrecer opciones entre las que el estudiante pueda seleccionar. Stevick utiliza la metáfora del *jungle gym*, barras de metal conectadas entre sí para que trepen los niños como quieran dentro de un espacio tridimensional.

Esto es exactamente lo que pretendemos realizar con la utilización del cuaderno. Los estudiantes van seleccionando elementos para hacer una oración con mensaje válido. La variedad de las combinaciones es enorme. Además, el cuaderno se hace por el usuario mismo, y lleva expresiones que él mismo quiere usar. Es un *jungle gym* personal. La utilización del cuaderno está conforme a una idea pedagógica, respeto al individuo, mencionado por García (1995). El estudiante se sorprenderá de la productividad que tiene el lenguaje. Aquí hay un verdadero placer de aprender y practicar idiomas, independientemente del nivel del manejo de éstos.

4. Conclusiones

En este artículo, hemos visto una manera de utilizar un cuaderno como herramienta tanto para usar el español en situaciones reales como para aprender la lengua española. Hemos mostrado que el mecanismo del cuaderno, siendo sencillo, tiene soportes estables en el marco lingüístico, así como en el marco psicoeducacional. Sus ventajas son la manejabilidad y la flexibilidad. El cuaderno puede estar siempre al alcance del usuario. La flexibilidad ofrece una creatividad

individualizada. Aquí mismo está la dificultad de tratar el cuaderno. Donde hay flexibilidad y libertad creativa, hay dificultades de llevar a cabo la práctica. La disposición del cuaderno es, por decirlo así, el hardware de un ordenador primitivo que cuesta como un dólar. El software lo instala el usuario, quizá con la ayuda de su profesor. El aparato es tan sencillo que los productos (oraciones) pueden ser artificiales. Pero, forjar las oraciones artificiales en las formas naturales puede dejarse para la próxima etapa.

Lo que nos falta aclarar en este tema son ejemplos concretos de la utilización en clase y las características de las oraciones producidas. Quisiéramos dejar estos puntos para otra ocasión.

Bibliografía

- Cook, V. (1991): *Second Language Learning and Language Teaching*. Edward Arnold; Yoneyama, C. (trad.) (1993): *Dai-2 gengo no gakushuu to kyoiku*, Tokio, Kenkyusha Shuppan.
- Fillmore, C. J., Tanaka, H. et al. (trad. y ed.) (1975): *Kakubumpou no genri - Gengo no imi to kouzou (Principios de la gramática de los casos - significado y estructura del lenguaje)*, Tokio, Sanseido.
- García Santa-Cecilia, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Hatano, G. e Inagaki, K. (1995): *Mukiryoku no shinrigaku - Yarigai no jouken (Psicología de la inercia - Condiciones para la remuneración mental)*, Tokio, Chuukou Shinsho.
- Kail, R. (1993): *The Development of Memory in Children*, New York, W. H. Freeman and Company. Takahashi, H. y Shimizu, H. (trad.) (1993): *Kodomo no kioku - Oboeru koto, wasureru koto -*, Tokio, Saiensu-sha.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London, Longman.
- Maroto López-Tello, J. (1999): "Psicología del lenguaje - Animismo y logicismo de español -" en *Cuadernos CANELA*, Confederación Académica Nipo-Española-Latinoamericana, Vol. XI, pp. 159-171.
- Nagao, M. (ed.) (1996): *Shizen gengo shori - Iwanami kouza software kagaku, 15 (Procesamiento del lenguaje natural)*, Tokio, Iwanami Shoten.
- Nishimoto, T. (1995): "Nichijou kioku (Memoria ordinaria)" en Takano, Y. (ed.), *Ninchi shinrigaku, 2 - Kioku (Psicología cognitiva, 2 - Memoria)*, Tokio, Tokyo University Press, pp. 225-252.
- Okabayashi, H. (1995): *Ninchi shinrigaku nyuumon - Sono kiso riron to ouyou (Introducción a la psicología cognitiva - su teoría básica y aplicación)*, Tokio, Kaneko Shobou.
- Stevick, E. W. (1982): *Teaching and Learning Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Tesnière, L. (1953): *Esquisse d'une syntaxe structurele*, Paris, Librairie C. Klincksieck.
- Tokosumi, A. (1994): "Kanjou no keisan moderu (Modelo del cálculo de la emoción)" en Itou et al., *Iwanami kouza ninchi kagaku 6 Joudou (Serie ciencia cognitiva 6 Emoción)*, Tokio, Iwanami Shoten, pp. 144-173.
- Toyoda, K. (1995): "Chouki kioku I (Memoria a largo plazo I)" en Takano, Y. (ed.), *op.cit.*