

Índice

Presentación	5
--------------------	---

GUÍA TEÓRICA

Introducción	7
Características de la propuesta	8

CAPÍTULO 1. UNA RAYUELA. Curso de español mediante tareas (José Luis Atienza)

1. La enseñanza del español mediante tareas.....	9
1.1. Fundamentación curricular	9
1.2. Las tareas como marco natural para el desarrollo de los currículos de lenguas extranjeras.....	19

CAPÍTULO 2. ESTRUCTURA DE UNA RAYUELA

1. Tareas y necesidades comunicativas.....	23
2. Las Tareas finales.....	24
3. Unidades didácticas.....	25
3.1. Contenido de las subtareas	25
4. Plan de trabajo entre unidades didácticas	26
5. Las actividades.....	26
5.1. Estructura y secuencia de las actividades.....	26
5.2. El cuaderno de actividades	27
6. Planes de trabajo en la unidad didáctica.....	27

CAPÍTULO 3. EL TRABAJO EN EL AULA

1. El lenguaje en el aula.....	29
1.1. Los textos	29
1.2. El discurso del profesor	29
1.3. La interacción	29
2. La enseñanza-aprendizaje de la gramática.....	30
3. La enseñanza-aprendizaje del léxico	31
4. El método de Respuesta Física Total (RFT).....	31
4.1. Manual de instrucciones	31
4.2. Muestra de frases imperativas.....	32
4.3. Modo de empleo	32

CAPÍTULO 4. LA EVALUACIÓN

1. ¿Qué evaluar?	33
2. Instrumentos de evaluación.....	33
3. Juegos de evaluación.....	34

CAPÍTULO 5. CURRÍCULO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

1. Objetivos generales.....	39
2. Objetivos específicos	40
3. Contenidos.....	40
3.1. Lengua y cultura: contenido temático	40
3.2. Lengua y comunicación: contenido funcional	41
3.3. Lengua y sistema: contenido gramatical.....	41
3.4. Lengua y aprendizaje: estrategias.....	43

GUÍA DIDÁCTICA

CAPÍTULO 6. Tarea verde: La Tierra, nuestra amiga

Objetivos de la Tarea verde	45
Contenidos de la Tarea verde	46
Unidad didáctica 7: El tiempo que pasa.....	48
Unidad didáctica 8: Una clase de ciencias	61
Unidad didáctica 9: La fiesta del medio ambiente	75
Ficha Tarea verde: Organizar una fiesta en defensa del medio ambiente.....	87
Juego de evaluación de la Tarea verde: La brújula.....	88

CAPÍTULO 7. Tarea amarilla: Los niños en la ciudad

Objetivos de la Tarea amarilla	93
Contenidos de la Tarea amarilla	94
Unidad didáctica 10: ¡Feliz cumpleaños, Miguel!	95
Unidad didáctica 11: ¡Venga, a trabajar!.....	111
Unidad didáctica 12: Últimas noticias	129
Ficha Tarea amarilla: Hacer un periódico de aula	145
Juego de evaluación de la Tarea amarilla: Saber y ganar	146

CAPÍTULO 8. Tarea naranja: En español por el mundo

Contenidos de la Tarea Naranja.....	151
La correspondencia individual	152
La correspondencia escolar	154
La vídeo-correspondencia	155

GUÍA TEÓRICA

INTRODUCCIÓN

El método *Una Rayuela* está organizado en dos niveles que corresponden a cuatro cursos escolares. Cada nivel dispone de materiales para el alumno: libro y cuaderno de actividades; y materiales para el profesor: guía didáctica, grabaciones y material para el aula.

Los objetivos y contenidos de español para la enseñanza en Primaria han sido elaborados a partir del nivel inicial de español del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes y de la propuesta de enseñanza de lenguas extranjeras en Primaria del Ministerio de Educación español.

Una Rayuela concreta los objetivos y detalla y secuencia los contenidos a través de doce unidades didácticas acompañadas de orientaciones metodológicas y criterios de evaluación.

Nuestra propuesta adopta el trabajo por tareas como unidad del diseño curricular, organizando el trabajo en el aula en tres niveles: tareas comunicativas, subtareas comunicativas y actividades comunicativas.

Hemos dibujado la rayuela con seis colores: *Tareas blanca* (*Lenguas de todos los colores*), *azul* (*Nos conocemos para divertirnos*), *roja* (*Hacemos teatro*), *verde* (*La Tierra, nuestra amiga*), *amarilla* (*La ciudad*) y *naranja* (*En español por el mundo*).

Tanto la primera tarea como la última tienen estructura abierta. La primera, *Tarea blanca*, será retomada y ampliada a lo largo de los cuatro cursos escolares según los niños vayan aumentando sus conocimientos sobre el tema de la comunicación lingüístico-discursiva. La última tarea es un proyecto de trabajo que tendrá que ser diseñado por los propios alumnos, al final del cuarto año, de acuerdo con sus intereses.

Las tareas *azul*, *roja*, *verde* y *amarilla* presentan la misma estructura: 3 unidades didácticas para cada tarea, es decir, un total de 12 módulos de enseñanza, correspondientes a los 12 trimestres de los cuatro años escolares.

Cada unidad didáctica es, a su vez, una nueva rayuela, formada por subtareas comunicativas: *¡Venga, vamos!*; *Todos juntos*; *Cantamos*; *Recitamos*; *Canciones de siempre*; *Fabricamos*; *En clase*, y *El español, claro que sí*.

En el segundo libro se añaden dos nuevas subtareas: *Leemos* y *Escribimos*.

Cada una de estas subtareas, aun colaborando en la realización de la tarea final, es independiente y aporta nuevas informaciones y conocimientos, lo que facilita su combinación en cada sesión de enseñanza.

En el capítulo *Cómo usar Una Rayuela* se ofrece una explicación detallada del trabajo en clase y se muestran ejemplos de posibles secuencias de trabajo en las unidades didácticas.

CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA

En resumen, nuestra propuesta:

- Está dirigida a la adquisición de una competencia comunicativa en español, que, además, amplíe las capacidades comunicativas y culturales de los alumnos en su lengua materna y les prepare para el aprendizaje de otras lenguas y culturas extranjeras.
- Pretende combatir la tendencia a considerar el aprendizaje de las lenguas como la apropiación de instrumentos aislados –sonidos, grafías, palabras, reglas de unión entre ellas– que, articulados por los hablantes, permiten la comunicación entre las personas.
- Plantea un punto de partida distinto: aprender a comunicar en una segunda lengua es transformarse como comunicador, es aprender a comunicar con otros y aprender algo a propósito de esos otros y, a través de ello, a propósito de uno mismo.
- Es una propuesta metodológica creadora de marcos de comunicación en el aula para que los alumnos interactúen entre sí en lengua extranjera.
- Propone un modelo de lengua discursivo, a partir de situaciones reales propias de la infancia, del entorno escolar, en general, y del aula de lengua extranjera, en particular.
- Se basa en una adaptación para contextos escolares del nivel inicial del *Plan curricular* para la enseñanza del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes.
- Organiza la enseñanza mediante tareas, presentando la complejidad de la comunicación de forma global, de manera que se trabajan todos sus elementos de modo interrelacionado, tal y como se producen en la vida real.
- Exige del alumno un nuevo modo de trabajo: clases de lengua extranjera centradas en usar la lengua para hacer cosas.
- Implica una diferente actuación del profesor, cuyo papel fundamental será organizar el uso lingüístico-discursivo en el aula.
- Integra contenidos para desarrollar los distintos componentes de la competencia comunicativa en lengua extranjera.
- Contempla la articulación del discurso pedagógico del profesor como parte del *input* lingüístico, estableciendo su progresión de forma paralela a la de la complejidad de las actividades demandadas al alumno.
- Pormenoriza y secuencia contenidos para cuatro años, a partir de temas y contenidos interdisciplinares y a través de unidades didácticas, acompañadas de orientaciones metodológicas y criterios de evaluación.
- Integra la evaluación de forma permanente. Las secuencias de trabajo pueden volver a realizarse añadiendo y modificando actividades hasta que los niños estén preparados para la elaboración de la tarea final.
- Está concebida para facilitar el diálogo intercultural.

CAPÍTULO 1

UNA RAYUELA

Curso de español mediante tareas

(José Luis Atienza)

1. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL MEDIANTE TAREAS

1.1. Fundamentación curricular

Las características de nuestra propuesta, que acabamos de presentar en breves enunciados, no son fruto de un capricho, ni de vagas intuiciones. Proceden de la reflexión sobre nuestra experiencia práctica y del diálogo con diferentes teorías propias de campos diversos. En este apartado nos proponemos explicitar esta fundamentación teórica.

1. 1. 1. De la necesidad de explicitar nuestras opciones teóricas

Frente a quienes afirman que los profesores no se interesan por las cuestiones teóricas que subyacen a las propuestas metodológicas que son los manuales, nosotros creemos que, muy al contrario, una buena parte de ellos desean conocer las ideas que sustentan las prácticas de las que van a ser gestores. En cualquier caso, nuestro modo de concebir la función de los profesores nos lleva a invitar a los usuarios de *Una Rayuela* a ese imprescindible ejercicio desalienador y autonomizador. Este es el sentido y la función de las páginas que configuran esta primera parte del capítulo de presentación de nuestro manual.

Naturalmente, podríamos contentarnos con presentar un listado de asertos heterogéneos, difusos y sin origen identificable, del que podríamos afirmar que constituye el cuerpo

doctrinal compartido hoy por los especialistas en didáctica de las lenguas. Es lo que suelen hacer las guías didácticas de los manuales al uso; es la opción, en la mayoría de los casos, adoptada por las administraciones educativas en las páginas dedicadas a justificar teóricamente las decisiones que imponen mediante sus respectivos decretos curriculares; es también –aunque de forma mucho más sistemática y extensa– la solución elegida por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*¹ (MER). En todos los casos se substraen a los profesores el fondo de las posiciones que se mantiene². Nosotros preferimos aquí una solución diferente: indicar explícitamente los autores con los que hemos dialogado, presentar sus argumentos tal como nosotros los entendemos –a partir de la lectura que de ellos nos ha permitido nuestra experiencia práctica y nuestro bagaje teórico– y fundamentar sobre esta base nuestras propuestas metodológicas. El resultado estará quizás menos acabado (algo que por otra parte tiene una importancia escasa, pues no buscamos saturar el campo), pero será más auténtico y, sobre todo, más útil para todos aquellos que se decidan a utilizar *Una Rayuela*. De esta forma podrán estos últimos, por un lado, establecer la conexión entre los distintos elementos de nuestra propuesta y nuestro pensamiento como profesores, y, por otro, situar su propio pensamiento en relación con el nuestro y, en diálogo con él, reformular su práctica y su teoría. Es decir, concebimos nuestro manual –incluida esta guía– como un instrumento de formación para los profesores que opten por él.

Pues bien, las razones que implícita o explícitamente nos conducen a los profesores a elegir un manual determinado

¹ La traducción castellana de este texto –imprescindible hoy para los profesionales de la enseñanza de las lenguas– ha sido realizada por el Instituto Cervantes y está disponible en la siguiente dirección electrónica: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

A partir de la página web del Consejo de Europa es posible acceder a las versiones en inglés y francés y a las guías de utilización.

² El MER ofrece una amplia bibliografía para cada uno de sus capítulos, en la que se supone es posible encontrar la argumentación teórica de lo que en el cuerpo del documento se sostiene. Sin embargo, no propone ningún puente entre estos dos ámbitos, por lo que el lector, o bien ya conoce los autores citados pudiendo así reconocer por sí mismo la deuda del texto con cada uno de ellos, al entender la argumentación implícita en las afirmaciones que se hacen, o bien los desconoce y entonces la bibliografía no le resulta de ninguna utilidad.

o a diseñar una propuesta metodológica concreta son plurales, no limitándose a aquellas que tienen que ver con la manera como concebimos la materia que enseñamos, es decir, en nuestro caso, con las concepciones que podemos tener sobre qué es eso de una lengua y, más concretamente, una lengua extranjera.

En efecto, un profesor es ese profesional cuya función es enseñar (o ayudar a aprender) algo a alguien en un contexto determinado, y no podría actuar profesionalmente si no poseyese una concepción, al menos implícita o intuitiva, de cada una de esas cuatro variables que operan en todo proceso educativo. De caracterizar cada una de ellas se ocupa justamente lo que los expertos en temas curriculares suelen denominar fuentes o bases (calificadas frecuentemente de "psicopedagógicas") del currículo: la *fuentes pedagógica*, que indaga los procesos de enseñanza aprendizaje (*enseñar*); la *epistemológica*, que se ocupa del modo como se construye científicamente la materia concreta que es objeto de enseñanza (*algo*); la *psicológica*, que se interesa por los procesos de maduración psicocognitiva y afectiva de los sujetos, así como por sus modos, procedimientos y estrategias de aprendizaje (*a alguien*); y la *sociológica*, que pretende dar cuenta de la relación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y el medio social en el que éstos tienen lugar (*contexto*).

Es a estas fuentes, y más concretamente al modo como nosotros, los autores de *Una Rayuela*, las caracterizamos, a las que vamos a referirnos ahora. Si bien, antes debemos precisar que a nosotros nos parece imprescindible añadir una fuente más a las cuatro clásicas arriba enunciadas. La llamaremos *fuentes antropológica* y su cometido será definir la manera como son entendidos los procesos históricos de construcción de la especie (*filogénesis*) y los de cada uno de los sujetos de ésta (*ontogénesis*), procesos que, según sean definidos, condicionarán las respuestas a dar a las otras cuatro variables.

1. 1. 2. Fuente antropológica

Sostenemos aquí que el elemento distintivo de la especie humana es que todo aquello que la caracteriza no sólo se transmite de una generación a otra a través de la herencia genética biológica, sino también por medio de la herencia sociocultural o, dicho de otro modo, afirmamos que una parte de lo que el ser humano es –en cuanto especie– está previsto en sus genes, en el interior de cada recién nacido, y otra parte en el conjunto de las relaciones sociales culturalmente organizadas fuera de los sujetos. A nivel filogenético, pues, y como resultado del proceso histórico de construcción de la especie, la naturaleza humana se presenta escindida, dividida, a los sujetos que llegan al mundo.

A nivel ontogenético –es decir, a nivel del proceso singular de desarrollo de cada sujeto–, entonces, cada uno de los

recién nacidos necesita, para acceder a la condición humana, reunir en sí esas dos vías de almacenaje de la naturaleza humana. Ello se realiza mediante un proceso que tradicionalmente ha recibido el nombre de socialización y cuyo efecto es injertar en la dimensión biológicamente heredada los productos de la dimensión socioculturalmente almacenada. Todas las interacciones humanas en las que los sujetos participan desde que nacen constituyen, por tanto, otras tantas ocasiones de avanzar en ese proceso de socialización o, más propiamente, de hominización.

Ahora bien, aquello que cada lengua-cultura almacena fuera de la estructura biológica de los sujetos, como constitutivo de la naturaleza humana socialmente transmisible, varía o puede variar de una comunidad a otra; esto es, en alguna medida, la inserción en un colectivo humano de un nuevo recién nacido da lugar a un modo singular, único, de ser hombre.

Este hecho, por un lado, concede a la acción de enseñar-aprender lenguas y culturas una importancia de primer orden: al acceder a los nuevos comportamientos lingüístico-culturales de una lengua extranjera, la identidad humana originaria del aprendiz puede transformarse al ser reorientada, reorganizada, enriquecida y completada en uno u otro grado o aspecto. Pero, por otro lado, supone un difícil –a la vez que irrenunciable– desafío para nosotros, los profesores, pues esa reorientación sólo tendrá alguna oportunidad de resultar efectiva si logramos hacer del aula de idiomas un espacio en el que la naturaleza humana socioculturalmente heredada propia de la lengua-cultura meta se haga presente y si los alumnos pueden en ese espacio interactuar en ella y según sus reglas. *Una Rayuela* persigue dar respuesta a ese reto ofreciendo desde el primer momento, en el marco general de las tareas, espacios de interacción lúdicos, rítmicos, entonativos, propios de la lengua-cultura española.

1. 1. 3. Fuente psicológica

¿Cómo maduran psicocognitivamente los sujetos humanos?, ¿cómo aprenden?, ¿cómo se relacionan en ellos maduración y aprendizaje? He aquí las preguntas principales que un profesor, sea cual sea la disciplina de la que se ocupe, plantea a las ciencias psicológicas, de modo explícito o implícito, directa o indirectamente.

En nuestro caso, la opción que hemos avanzado en el ámbito antropológico orienta ya, en buena medida, la respuesta a estos interrogantes. Por ello, siendo conscientes de la importancia que tiene la repetición en todo proceso de aprendizaje, no nos situamos, sin embargo, en la perspectiva de la psicología conductista y, por lo tanto, no nos parece útil el esquema estímulo → respuesta → refuerzo como modelo de estructuras de aprendizaje. Y tampoco nos reconocemos en los planteamientos de la escuela de Piaget, aun

cuando no podamos negar que las capacidades psicocognitivas de las personas aumentan con la edad, hasta alcanzar un desarrollo básico, que llamaremos estándar, al final de la adolescencia.

Nos sentimos más próximos a las propuestas de la psicología histórico-cultural. Los autores de esta corriente, con Vigotsky a la cabeza, consideran que los instrumentos psíquicos superiores, propios del ser humano, se construyen, desde fuera hacia dentro del sujeto, en los procesos interaccionales. La maduración de esos instrumentos es efecto de la comunicación mediada por el lenguaje entre las personas, y es por ello por lo que esa maduración, en todos los aspectos, o sólo en alguno y no en otros, se adelanta o retrasa, se acelera o se frena, según el tipo de interacciones en las que los sujetos participan. La instrucción –reglada o no– es así motor básico del desarrollo: es ella la que tira del desarrollo y lo conduce. Dicho de otra manera, para los psicólogos histórico-culturales, el psiquismo humano tiene dos lugares de existencia: de un lado, externamente, en las relaciones entre las personas; de otro, en el interior de cada sujeto. De modo que el desarrollo psicocognitivo va desde el nivel interpsicológico al intrapsicológico.

De manera más concreta, Vigotsky³ propone un modelo de relaciones entre instrucción y maduración psicocognitiva que podría resumirse de este modo: todos los sujetos tenemos, en cada momento de nuestra existencia, dos niveles de desarrollo. Uno es el desarrollo real (DR), que se define como aquello que una persona es capaz de hacer por sí misma en un momento dado de su vida y en relación con un determinado ámbito de la realidad; otro es el desarrollo potencial (DP), que consiste en lo que esa misma persona podría hacer si alguien le enseñase a ello. En el espacio que media entre un nivel y otro –que Vigotsky denomina zona de desarrollo próximo (ZDP)– hay, pues, lugar para la instrucción, es decir, para la interiorización de nuevos instrumentos –de nuevas capacidades– psicocognitivos gracias a las interacciones del sujeto con otros sujetos. La tradición de la psicología histórico-cultural esquematiza este proceso del siguiente modo: DR → ZDP → DP. Se entiende que el nivel de desarrollo potencial que cada sujeto alcanza tras un periodo de instrucción, representa su nuevo nivel de desarrollo real, sobre el cual la instrucción actuará de nuevo para hacer avanzar el nivel de desarrollo de la persona.

Esta perspectiva otorga al trabajo por tareas una consistencia y un alcance significativos. Las tareas son o crean zonas de desarrollo próximo en las que algo del futuro psicocognitivo del sujeto se juega en cada caso. Y ello a dos niveles: a un nivel general, abstracto, pues las tareas producirán o no una maduración psicocognitiva en la medida en la que fueren al sujeto a pasar a un estadio superior de desarrollo, es decir, en la medida en la que al finalizar cada tarea los alumnos sepan hacer cosas que antes no sabían hacer –¡y esto no sólo desde el punto de vista meramente lingüístico!–; y a un nivel más específico, concreto, pues el aprendizaje de una segunda lengua habrá de traer como consecuencia la capacitación para hacer nuevas cosas de nuevas maneras y para realizar de nuevas maneras cosas que ya se sabían hacer pero de otros modos. En eso consiste, en último término, hacer cosas mediante el lenguaje cuando hablamos de una lengua extranjera.

En lo relativo al modo específico en como se realizan los aprendizajes lingüísticos, no nos sentimos inclinados por ninguno de los modelos explicativos existentes. Coincidimos en este aspecto con la posición expresada en el MER, donde se afirma que, hoy por hoy, no hay acuerdo entre los estudiosos de la materia, que mantienen posiciones muy encontradas⁴. Parece evidente, sin embargo, que el ser humano nace dotado de capacidades físicas e intelectuales para el lenguaje. Pero no lo es tanto que posea un órgano cerebral específicamente destinado no sólo a procesar el lenguaje sino también a ser la sede de la gramática universal, tal como la tesis vulgarizada de la doctrina de Chomsky⁵ parece sostener. Sin negar la plausibilidad de la existencia de lo que Chomsky ha denominado LAD o MAL⁶, a nosotros nos parece suficiente creer en un sistema general de adquisición de conocimientos, algunos de ellos de tipo lingüístico, un SAAL, o Sistema de Ayuda a la Adquisición del Lenguaje, según lo postula Bruner⁷, quien, sin embargo, no parece querer emitir opinión alguna acerca de la hipótesis del célebre lingüista americano. Nosotros no nos manifestaremos tampoco en relación con los modelos de aprendizaje de lenguas extranjeras deudores de los planteamientos chomskianos, ni siquiera sobre el más conocido de ellos, el de Krashen y Terrel⁸. Su presentación y su imprescindible análisis crítico exigirían un espacio del que aquí no disponemos.

Pero sean cuales sean los procesos mentales que determinan el aprendizaje de las lenguas, está claro que quienes las aprenden utilizan estrategias externas muy diversas (el MER

³ I. S. Vigotsky: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1978.

⁴ 6.2., pp. 133-135.

⁵ N. Chomsky: *Estructuras sintácticas*, Madrid, Siglo XXI, 1974.

⁶ LAD: *Language acquisition device*. MAL (o SAL): Mecanismo (o sistema) de adquisición del lenguaje.

⁷ J. Bruner: *El habla del niño*, Barcelona, Paidós, 1987.

⁸ Una presentación del modelo de las cinco hipótesis o modelo del monitor, o también enfoque natural, de estos autores se puede leer en S. Krashen y T. Terrel: *The natural approach*, Oxford, Pergamon Press, 1983.

hace el recuento de algunas de ellas⁹). También lo está que, en general, el aprendizaje es mayor cuanto más *input* se recibe, cuanto más uso se hace de la lengua meta y cuanto más se necesita ésta por razones profesionales o sociales (prestigio social, necesidad afectiva de sentirse parte integrante de la sociedad de acogida...). Además, sean cuales sean esos procesos, el resultado es siempre un estado provisional de dominio de la lengua que se conoce con el nombre de interlengua. La interlengua es, pues, la lengua del aprendiz, y sus diversas y cambiantes manifestaciones constituyen índices preciosos para el profesor, pues son la expresión que el alumno hace de las conceptualizaciones —es decir de las hipótesis conceptuales sobre el funcionamiento de la lengua meta— y, por lo tanto, índices extremadamente útiles para que el profesor pueda conocer la evolución de los conocimientos lingüístico-culturales de los alumnos y, en consecuencia, proponga a éstos tareas que los conduzcan a reelaborar las conceptualizaciones erróneas en un sentido más próximo a la norma lingüística de la lengua meta. Así es como debe interpretarse la conocida afirmación que defiende el papel positivo del error.

Porque los errores no pueden preverse, más que muy relativamente, *Una Rayuela* propone en cada unidad múltiples materiales, no para que todos ellos sean utilizados en cada unidad con todos los aprendices, sino para ofrecer al profesor un banco de materiales entre los que pueda elegir el más adecuado según las necesidades detectadas en los alumnos a partir del análisis de las producciones erróneas de éstos.

1. 1. 4. Fuente epistemológica

El término epistemología, del griego *episteme* —conocimiento— y *logos* —palabra, razón, ciencia—, es otra forma de denominar la filosofía de la ciencia, y su objetivo es, por lo tanto, clarificar los supuestos, estructuras, objetivos y resultados del trabajo científico. Aplicado a un ámbito de conocimiento determinado, designa la reflexión sobre el modo en cómo ese conocimiento es construido, pensado, concebido, organizado. En nuestro caso se trata, pues, de dar cuenta de nuestras concepciones sobre la lengua, en general, y sobre lengua segunda o extranjera, en particular, de las que partimos, que son las que subyacen a nuestra propuesta metodológica y que, por ello, son aquellas que permiten entender el tratamiento didáctico de la lengua que aquí proponemos.

Una lengua no es para nosotros únicamente un sistema de representación del mundo y, por ello, el instrumento de la comunicación, como en general se tiende a convenir. Proponemos una concepción más amplia y compleja de esa realidad, que implica superar definiciones clásicas tales como la de Martinet¹⁰, de la que nosotros partiremos aquí para superarla: *Una lengua es un instrumento de comunicación, según el cual la experiencia humana se analiza, diferentemente en cada comunidad, en unidades dotadas de un contenido semántico y de una expresión fónica, los monemas; esta expresión fónica se articula a su vez en unidades distintivas y sucesivas, los fonemas, cuyo número y características difieren también de una lengua a otra.*

A la vez, nuestra concepción de comunicación nos lleva a considerar otros instrumentos que los meramente lingüísticos, cuando se trata de enseñar a interactuar con hablantes de otra lengua. Por ello, preferimos hablar de lengua-cultura, tal como ya venimos haciendo, incluyendo en este binomio tanto los instrumentos verbales y no verbales de la comunicación como los comportamientos, sistemas de pensamiento y de valores que rigen el funcionamiento de una comunidad dada y, en el interior de ella, el de los distintos grupos que la constituyen.

En fin, desde nuestro punto de vista, también es necesario revisar la propia idea de comunicación, y en particular el hecho de que ésta puede ser el resultado natural y lógico de las interacciones humanas mediadas por el lenguaje.

Como no podemos extendernos demasiado —pero al mismo tiempo nos parece necesario expresar con claridad nuestras convicciones— nos obligaremos a formular nuestra argumentación en forma de enunciados breves:

- El lenguaje causa al sujeto¹¹: una lengua-cultura es, en primer lugar, el instrumento imprescindible de construcción del sujeto humano. Por ello, los recién nacidos que son apartados al nacer del discurso social no pueden acceder a la condición humana, como lo demuestran los casos históricos de los llamados “niños salvajes”.
- Esta construcción del sujeto mediante el lenguaje se desarrolla en el curso de un proceso de fuera hacia dentro del individuo, que los autores de la corriente psicológica histórico-cultural¹² han explicado brillantemente: primero los adultos controlan el pensamiento y la

⁹ MER, 6.4.1., pp. 137-138.

¹⁰ A. Martinet: *Elementos de lingüística general*, Madrid, Gredos, 1962, 1.14.

¹¹ Esta fórmula está tomada literalmente de J. Lacan, quien otorga al lenguaje un alcance (el efecto del lenguaje es construir sujetos divididos, escindidos, con una dimensión consciente y otra inconsciente) en el que aquí no queremos ahora entrar.

¹² A la cabeza de ellos Vigotsky en, por ejemplo, su *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade, 1985; y su discípulo A. R. Luria, en *Conciencia y Lenguaje*, Madrid, Pablo del Río, 1979; o en el libro escrito con F. I. A. Yudovitch: *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*, Madrid, Pablo del Río/Visor, 1978.

acción del niño con sus acciones y con sus palabras, enseñándoles así el modo como su comunidad representa el mundo y la manera de relacionarse con él y con él; posteriormente, progresivamente, el niño va interiorizando esos instrumentos de control del pensamiento y de la acción hasta apropiárselos y hacer de ellos instrumentos para controlar sus propios pensamientos y acciones así como los de los otros.

- Pero esto no se hace del mismo modo en cada comunidad lingüístico-cultural, sino según las reglas lingüístico-culturales particulares a cada una de ellas. En cada comunidad, las representaciones del mundo, las modalidades de control del pensamiento y de la acción y los instrumentos de ese control son o pueden ser diferentes. Desde distintos ámbitos de pensamiento se ha subrayado que una lengua es *la memoria del pueblo que la habla*, o que cada lengua construye diferentemente *la casa de la conciencia* o que *una palabra es un microcosmos de conciencia humana*¹³. De aquí se deduce la importancia que tiene, en el proceso de aprendizaje de una lengua, la adquisición de los instrumentos lingüísticos de las realidades culturales explícitas o implícitas que acompañan a los usos de esos instrumentos entre los nativos. Dicho de otro modo, el reto del profesor de lenguas segundas o extranjeras es hacer presente en el aula la memoria del pueblo que habla la lengua meta.
- Sin embargo, eso no es todo. También en el interior de una misma comunidad lingüístico-cultural existen reglas y usos de esas reglas diferentes, según las clases sociales, o los grupos geográficos, profesionales, de edad, de sexo... Esas reglas y usos diversos constituyen, en el marco general de la misma lengua-cultura, realidades distintas que Bernstein¹⁴ llamó códigos lingüísticos, distinguiendo dos grandes clases: los códigos restringidos, más pobres, y los códigos elaborados, más ricos. Aunque esta distinción ha sido posteriormente cuestionada de manera acertada en nuestra opinión¹⁵, los trabajos de Bernstein nos enseñan que existen usos distintos de una misma lengua, los cuales, del mismo modo que las distintas lenguas, vehiculan sistemas de pensamiento, de comportamiento y de valores diferentes, hasta el punto, señala este autor, de que *los niños que tienen acceso a distintos sistemas de discurso [...] pueden adoptar procedimientos muy diferentes social e intelectualmente, a pesar de su potencial común* (p. 132). De nuevo aquí el profesor de lenguas se encuen-

tra ante un difícil desafío: ¿qué códigos presentar en el aula?, ¿con qué códigos, y, por lo tanto, con qué sistemas culturales concretos hacer dialogar a los alumnos que aprenden la lengua meta?, ¿qué modalidades de control del pensamiento y de la acción han de aprender sus alumnos? No es una cuestión menor.

- Pero además de ser instrumento de control del pensamiento y de la acción, una lengua es acción en sí misma: decir es hacer cosas con palabras. Esta fórmula ocupa hoy un lugar común en las ciencias del lenguaje y en la didáctica de las lenguas: tenemos la costumbre de declarar que aprender una lengua es aprender a realizar adecuadamente actos de habla. Pero, con un paternalismo sin duda bienintencionado, se suele hurtar al profesorado el fondo del pensamiento de Austin¹⁶, que fue quien en 1960 propuso esta nueva mirada sobre el funcionamiento de las lenguas. La noción de *acto de habla*, por la que hoy se recuerda a este autor, es una simplificación empobrecedora de sus aportaciones. En realidad, Austin observó que al hablar hacemos tres tipos de cosas: por un lado decimos, sin más; por ejemplo, *cierra la puerta*, organizando ese decir según las exigencias de las reglas de cada lengua, y a ese hacer lo denominó *acto locutivo*. Por otro, al decir hacemos algo más que el mero hecho de decir; en el ejemplo concreto anterior, al decir *cierra la puerta* damos una orden, producimos un acto de orden, y a ese acto Austin lo denominó *acto ilocutivo*, que es la dimensión del acto de habla que, por metonimia, se suele utilizar para dar nombre al todo. Finalmente, todo lo anterior tiene un efecto determinado sobre el interlocutor al que nuestro acto de habla se dirige, pues aquél, siempre siguiendo el ejemplo propuesto, puede o no realizar lo que le pedimos, esto es, cerrar una determinada puerta. El logro de este efecto, que Austin denominó *acto perlocutivo*, no es enteramente controlable, pero en buena medida depende de si hemos realizado adecuadamente los dos actos anteriores. Tenemos pocas oportunidades de éxito si decimos *cierra la puerta*, haciendo con ello un acto de orden, al dirigirnos a un superior o a una persona desconocida o si, dirigiéndonos a alguien que es nuestro igual o conocido y próximo, lo manifestamos con los mismos términos pero empleando un tono agresivo o violento. Sin embargo, podemos obtener el efecto deseado, que se cierre una puerta, si cambiamos los actos locutivo e ilocutivo, en consonancia con la relación que tenemos con nuestros interlocutores, para con-

¹³ Las dos primeras citas pertenecen a Whorf: *Lenguaje, pensamiento y realidad*, Barcelona, Barral Editores, pp. 182 y 183; la última, a Vigotsky (*op. cit.*).

¹⁴ B. Bernstein: *Clases, códigos y control*, Madrid, Akal, 1989.

¹⁵ En particular por W. Labov, que mostró que los códigos de los grupos afroamericanos de zonas marginadas de EE UU no tienen nada que envidiar en riqueza, diversidad, abstracción, etcétera, a los códigos de los grupos blancos acomodados.

¹⁶ J. L. Austin: *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1982.

seguir de una persona desconocida o de un superior ese efecto, bastará probablemente con producir un acto de excusa seguido de un acto de petición allí donde antes produjimos un acto de orden: *Siento molestarle, pero, ¿sería tan amable de cerrar la puerta?*

Pero esto no siempre es suficiente o posible, porque, como Bourdieu se encargó de señalar¹⁷, si es cierto que decir es hacer, también lo es que no hace quien quiere, sino quien puede, puesto que el lenguaje tiene sus propias reglas de uso social, que exigen que los hablantes, para ser eficaces en la comunicación, se sometan a las exigencias del mercado lingüístico. Un soldado puede decir a su capitán que vaya a limpiar las letrinas, ya sea utilizando un acto de orden o de súplica, pero, careciendo de la autoridad para dar esa orden, su acto es un acto de desorden, o de locura, pues no sólo no produce el efecto supuestamente esperado, sino que tiene consecuencias negativas para el soldado, ya que de ese acto inadecuado seguirá, seguramente, una condena al calabozo.

Las observaciones que preceden han de ponerse en relación con la conocida noción de *competencia comunicativa* que, reformulando y ampliando críticamente el término originalmente utilizado por Chomsky, Hymes propuso en los años 70 del siglo pasado¹⁸, y que ha tenido una grandísima importancia en el ámbito de la enseñanza de idiomas.

Es conocido que la noción de competencia comunicativa subraya el hecho de que hablar una lengua supone el manejo de destrezas o subcompetencias varias, relacionadas entre sí, pero perfectamente diferenciables unas de otras. Los autores distinguen cinco o seis según los casos, pero el MER las reduce a tres, englobando las demás en alguna de ellas: competencias lingüísticas, competencias sociolingüísticas y competencias pragmáticas. Lo verdaderamente significativo, en cualquier caso, es que con este planteamiento, tanto en su versión más amplia como en la más restringida, se destaca la importancia, como ya hemos señalado, de que los conocimientos relativos al componente estrictamente lingüístico son insuficientes para interaccionar con otros, y que los otros componentes pueden y deben también ser objeto de aprendizaje.

Ahora bien, la noción de acto de habla nos permite proponer una visión de la competencia comunicativa complementaria a ésta. A partir de aquélla es posible afirmar que poseer una competencia comunicativa es tener conciencia del lugar que ocupamos o estamos llamados a ocupar, tratándose de

una lengua extranjera, en el mercado lingüístico y, de acuerdo con ello, ser capaces de utilizar los actos locutivos adecuados a los actos ilocutivos para los que estamos legitimados, con el fin de conseguir la intención o el efecto perlocutivo deseado. O, formulándolo de otro modo: ser comunicativamente competentes significa ser capaces de adaptar nuestro discurso a las exigencias cambiantes de las variables que intervienen en una situación de comunicación.

Este planteamiento tiene notables consecuencias didácticas, siendo la principal el hecho de que quienes aprenden una lengua tienen interés en ser confrontados en el curso de su aprendizaje a situaciones en las que estén obligados a cambiar de roles y estatutos, para entrenarse adecuadamente en la flexibilidad de usos comunicativos que el empleo auténtico de la lengua les exigirá. Éste es un argumento más a favor del enfoque por tareas que hemos elegido en nuestra propuesta metodológica.

En realidad, y con esto damos un paso más en la revisión del concepto de lengua que estamos realizando (revisión que esta vez nos conduce a cuestionar la pertinencia de uno de los lugares comunes más sólidamente asentados en torno a la dimensión lingüística), todo lo dicho nos lleva a afirmar que una lengua difícilmente puede ser considerada como un simple instrumento de comunicación. Las palabras no *tienen* significado, sino que *significan* en acción, esto es, cuando las ponemos en acción. Y el efecto de sentido de esta puesta en acción es o puede ser distinto en cada caso, puesto que, por un lado, la historia lingüístico-comunicativa personal de cada uno, es decir, las acciones previas realizadas mediante el lenguaje por cada uno de los interlocutores de una interacción, pueden haber cargado de significados distintos a las palabras; y, por otro, en la nueva acción nuevos significados pueden aparecer.

Esta es la razón por la que Bajtín¹⁹ hablaba del carácter *dialogico* del lenguaje. Las palabras, señalaba este célebre autor ruso, están cargadas de los significados producidos por el diálogo social a través de la historia. Pero, además, en cada nueva interacción, por una parte, algunos de esos significados consagrados son o pueden ser puestos en juego, a la vez que otros nuevos pueden emerger. La palabra es así un puente entre los interlocutores, al construir su existencia real apoyándose sobre los modelos de producción de sentido de cada uno de esos interlocutores. Cuando hablamos, nuestro discurso se dirige necesariamente (de lo contrario no tomaríamos la palabra) hacia una respuesta prevista, imaginada de antemano, y por ello no puede escapar a esa réplica ya adelantada,

¹⁷ P. Bourdieu: *Qué quiere decir hablar*, Madrid, Akal, 1985.

¹⁸ D. Hymes: *Vers la compétence de communication*, París, Hatier, 1984.

¹⁹ M. Bajtín: *Marxismo y filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza, 1988. El texto aparece publicado bajo el nombre de N. V. Voloshinov, pero se trata, sin duda, de un texto de Bajtín.

hasta el punto de que, de hecho, cada locutor, al tomar la palabra, se introduce, acertadamente o no, en la perspectiva del interlocutor o interlocutores, construyendo en ese otro, o en esos otros territorios, sus enunciados.

Gumperz²⁰ va, si cabe, más lejos en esta dirección: las interacciones mediadas por el lenguaje son procesos de *inferencia conversacional*, esto es, procesos en los que las interpretaciones de los signos lingüísticos que se intercambian dependen de cada contexto y de la evolución constante de esos contextos, de tal modo que es en ese espacio cambiante en el que los participantes van determinando las intenciones del otro y decidiendo a partir de ello sus propias respuestas. Esta opinión de Gumperz equivale a afirmar que el sentido queda siempre abierto, pues siempre es posible seguir infiriendo. Por ello, una consecuencia lógica se impone: *nunca podemos estar seguros del sentido de un mensaje*.

Y es que, en lo que cada uno dice, hay siempre algo que queda sin decir, que no puede ser dicho; algo, en consecuencia, que debe ser objeto de interpretación por cada uno de los otros y, por lo tanto, sometido a un intento de explicitación a través de procesos de negociación de los significados. Cuando formulo la orden de cerrar la puerta, no basta, para creer que la comunicación ha tenido lugar, con que mi interlocutor cierre efectivamente una puerta y que ésta sea la puerta que yo deseo que sea cerrada. Un cierto sentido ha sido, sin duda, compartido, pero es muy posible que otra parte del sentido producido en algún lugar de las dos orillas del acto de habla se escape a uno de los dos interlocutores: quizá el destinador del acto haya querido, además, molestar, humillar, doblegar al destinatario, sin que éste lo haya percibido; o, al contrario, el destinatario puede haber recibido la orden como la expresión de una carga de agresividad que estuvo lejos de la intención, al menos consciente, del destinador. Por lo tanto, *un acto de lenguaje significa siempre otra cosa de lo que significa explícitamente*²¹.

De modo que podemos concluir que una lengua no es tanto un instrumento de comunicación como un instrumento de producción compartida de sentido mediante la negociación del mismo. O dicho, de modo más breve, una lengua es un instrumento de *coenunciación*²².

Podemos así vislumbrar algo del alcance de este iluminador y sugerente texto de Bruner²³: *La adquisición del lenguaje parece ser un subproducto (y un vehículo) de la trans-*

misión de la cultura. Inicialmente, los niños aprenden a usar una lengua (o sus precursores prelingüísticos) para conseguir lo que quieren, para poder jugar, para mantenerse conectados con aquellos de los cuales dependen. Pero al actuar así, encuentran los límites de la cultura que los rodea, corporeizados en las restricciones de sus padres y en las convenciones de su medio social. Por ello, el mecanismo que maneja toda esta estructura no es la adquisición del lenguaje en sí, sino la necesidad de manejarse bien con las exigencias de la cultura. Y eso ocurre tanto cuando hablamos de la lengua materna, como cuando nos referimos a una lengua segunda o extranjera.

Pero, como ya hemos señalado, esto no es sólo una cuestión lingüística, sino que posee un carácter más amplio. La lengua es un producto cultural, un vehículo cultural y un mediador cultural. Pero el lenguaje de la cultura es mucho más rico y, por ello, repitámoslo de nuevo, enseñar a interaccionar en una lengua distinta de la materna, enseñar a negociar sentido compartido en una segunda lengua, exige que el sujeto interaccione con todos los elementos que constituyen ese lenguaje que es la cultura. R. Carroll²⁴ elabora una esclarecedora lista –parcial, sin embargo, a pesar de su riqueza– de los componentes de ese lenguaje cultural que nos constituye como sujetos, en el caso de la lengua-cultura materna, y nos convoca a reconstruirla, en el caso de la lengua segunda o extranjera: *Mi cultura es la lógica según la cual yo ordeno el mundo. Y esta lógica la he aprendido, desde mi nacimiento, en los gestos, en las palabras y en los cuidados de los que me rodeaban, en su mirada, en el tono de su voz; en los ruidos, en los colores, en los olores, en los contactos; en la manera en la que se me ha educado, recompensado, castigado, cogido, tocado, lavado, alimentado; en las historias que me han contado, en los libros que he leído, en las canciones que he cantado; en la calle, en la escuela, en los juegos; en las relaciones de los otros de las que he sido testigo, en los juicios que oí, en la estética afirmada, por todas partes, hasta mientras dormía, y en los sueños que he aprendido a soñar y a contar.*

Es evidente que no podemos aspirar a proponer al aprendizaje de lenguas esta exhaustividad de estímulos culturales en el aula. Pero al menos habrá que proponerse como objetivo mínimo no separar en la práctica interaccional los elementos que constituyen lo que Poyatos²⁵ ha denominado *la triple estructura básica de la comunicación*. Este autor, que ha trabajado en profundidad los aspectos que tradicionalmente lla-

²⁰ J. Gumperz: *Engager la conversation*, París, Éditions de Minuit, 1989.

²¹ P. Chateaubaud: "Éléments de sémiolinguistique: d'une théorie du langage à une analyse du discours", *Connexions*, 38, 1982, p. 10.

²² A. Culioli: *Pour une linguistique de l'énonciation*, París, Ophrys, 1991.

²³ J. Bruner: *El habla del niño*, Barcelona, Paidós, 1987, pp. 102-103.

²⁴ R. Carroll: *Évidences invisibles*, París, Seuil, 1987, pp. 17-18.

²⁵ F. Poyatos: *La comunicación no verbal I: Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid, Istmo, 1994, p. 130.

mamos lenguaje no verbal, reclama con vigor el respeto a esta dinámica de la comunicación humana en esta cita con la que concluimos este amplio apartado dedicado a reflexionar sobre la fuente epistemológica: *Al admitir demasiado ciegamente que el lenguaje verbal es el instrumento interactivo más perfecto, se le ha dado un significado demasiado vago o demasiado limitado, pues no se le ha visto como algo integrado en la complejísima red de intercambios somáticos [...]. Se ha podido poder analizar su realidad en un encuentro interactivo vivo, incurriendo todavía en lo que ha sido el mayor fallo en el análisis del discurso y de la comunicación interpersonal en general: no ver esa triple e inseparable realidad del lenguaje vivo, hablado, que existe sólo como un continuo verbal-paralingüístico-kinésico formado por sonidos y silencios y por movimientos y posiciones estáticas, es decir [...], la triple estructura básica de la comunicación. Como se verá, en nuestra propuesta metodológica hemos puesto un extremado cuidado en ser fieles a esta concepción de la interacción humana: nuestros materiales verbales aparecen siempre enmarcados en gestos, ritmos, entonaciones...*

El conjunto de las consideraciones que preceden nos permite reformular ahora, para concluir este apartado, la definición de lengua propuesta por Martinet de la que habíamos partido: *Una lengua es un instrumento de producción y de negociación compartida de significados con la finalidad de alcanzar la comunicación, en un proceso que desemboca en la creación del sujeto humano social e individual; según el cual las distintas experiencias humanas se analizan diferentemente, no sólo en cada comunidad, sino también en cada grupo de cada comunidad (a través de sus respectivos códigos), en tipos de discurso y de actos de habla, producidos mediante unidades dotadas de un contenido semántico y de una expresión fónica, los monemas; esta expresión fónica se articula a su vez en unidades distintivas y sucesivas, los fonemas, en número determinado en cada lengua, cuya naturaleza y relaciones mutuas difieren también de una lengua a otra.*

1. 1. 5. Fuente sociológica

Esta cuarta dimensión orientadora de la práctica docente puede plantearse desde dos perspectivas diferentes.

Por un lado, toda interacción educativa se desarrolla en una sociedad determinada y en un contexto concreto en el seno de esa sociedad. De ello se derivan interrogantes que éticamente el profesor no puede ignorar. El aula no es un lugar abstracto, situado al margen de otras realidades. Muy al contrario, las relaciones y tomas de decisión de distinto orden que tienen lugar en ese territorio definido por el triángulo educativo –al que enseguida nos referiremos en 1.1.6.– no son independientes ni de las decisiones curriculares de cada administración educativa ni de las demandas o necesidades sociales –tanto lejanas y generales, como próximas y

concretas– que pueden no ser eficazmente contempladas en aquellas decisiones. El espacio triangular del aula constituye así uno de los vértices de otro triángulo más amplio –decisiones administrativas $\Rightarrow$ aula $\Leftarrow$ necesidades sociales– cuya dinámica somete nuestra gestión como profesores a una tensión que no podemos rehuir: hemos de ser capaces de tomar decisiones sobre cómo situarnos ante esas posibles contradicciones, que pueden interpelar nuestra actuación a varios niveles: ¿seguir acríticamente los currículos oficiales o resistir y combatir responsablemente sus posibles aspectos antidemocráticos?, ¿utilizar despreocupadamente el manual o corregirlo para adaptarlo al contexto?, ¿seleccionar los materiales basándose en razones estrictamente lingüísticas o también en motivos socio-culturales e incluso ideológicos?, etcétera.

Por otro lado, una lengua extranjera, dentro de un currículo diseñado para una etapa educativa concreta, representa la confrontación entre dos sistemas culturales: uno, constituido por el propio currículo educativo y la lengua materna que media las acciones pedagógicas en que el currículo es tratado; otro, formado por la lengua extranjera y su currículo específico, frente al que, por lo demás, cabe la misma actitud que ante el currículo general: ¿aceptación indiferente o responsable mirada crítica? Dicho de otra manera, un currículo educativo representa necesariamente una relación de aquellos conocimientos y comportamientos que una comunidad considera como más propios de ella y que cree que han de ser inscritos en cada uno de los nuevos miembros de esa comunidad para que puedan pertenecer de pleno derecho a la misma. Ahora bien, la inclusión en el corazón de ese currículo educativo del aprendizaje de una, al menos, lengua-cultura extranjera supone, de hecho, al margen de la intencionalidad explícita de los responsables del mismo, una quiebra del modelo lingüístico-cultural de la comunidad que se dota del mismo. Una lengua-cultura es un modo de representación cultural propio de la comunidad originaria que, por el hecho de formar parte del currículo educativo de otra comunidad, se opone al modo de representación cultural que ese currículo representa.

Del cotejo de los dos modelos culturales debería resultar una cierta dosis de contestación de los órdenes culturales que cada una de ellas representa. La confrontación entre ambos órdenes supone la posibilidad de dar cuenta de la relatividad de cada uno de ellos. Acceder a una lengua extranjera debería así poder ayudar a los sujetos a tomar conciencia no sólo de que otros mundos existen y son posibles, sino, sobre todo, de que aquello que consideran como más suyo –aquello que la lengua-cultura materna ha hecho de ellos– no es algo natural, sino que ha sido socialmente construido, les ha sido culturalmente inoculado de manera clandestina.

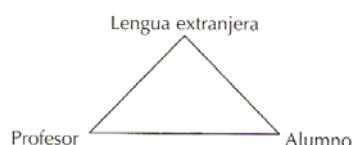
Este efecto relativizador es sin duda la primera consecuencia del aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras, al mar-

gen de la utilidad instrumental que ese aprendizaje pueda y deba también representar. Cultura dentro de la cultura, la lengua extranjera puede ser entendida como instrumento de lucha contra-hegemónica frente a los valores dominantes, un instrumento clave en la construcción de la conciencia intercultural que la sociedad actual reclama. El hecho de que muchos de los docentes llamados a enseñar español tengan que hacerlo en aulas con un mayor o menor grado de multiculturalidad, añade un peso y un interés mayores a esta perspectiva.

Pero, para que ello pueda resultar posible, es preciso, por un lado, que los objetivos y contenidos de enseñanza hayan sido seleccionados por su pertinencia cultural y, por otro, que el modelo de enseñanza-aprendizaje elegido sea tal que los sujetos aprendices tengan la oportunidad de vivenciar comparativamente los dos procesos de construcción cultural. Ése es, precisamente, uno de los objetivos del trabajo por tareas, y esas preocupaciones han presidido constantemente la elección de nuestros materiales.

1. 1. 6. Fuente pedagógica

Ya consideremos la pedagogía de una disciplina como una ciencia, un arte, una tecnología o como una mezcla de algunas de estas cosas²⁶, lo cierto es que el profesor tiene que decidir la manera como ha de organizar la dinámica de las tres realidades que configuran el triángulo educativo: profesor $\Rightarrow$ disciplina $\Leftarrow$ alumno. En nuestro caso, ese triángulo se configuraría del siguiente modo:



A decidir la manera de articular esta dinámica deberá ayudarnos todo lo dicho en las cuatro fuentes precedentes, pues esas ideas que preceden condicionan, de modo radical, la manera de concebir los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas.

En primer lugar, por lo que respecta a las relaciones entre alumnos y profesores, estos últimos –si tenemos en cuenta lo dicho en los apartados relativos a las fuentes antropológi-

ca y psicológica– deben atender tanto a desarrollar las capacidades biopsíquicas de los sujetos, en un proceso que va desde dentro hacia fuera de ellos, como a asegurar la apropiación por cada sujeto de la naturaleza humana socioculturalmente almacenada, en un movimiento que va desde fuera hacia dentro, es decir, recordémoslo, desde lo interpsicológico a lo intrapsicológico.

El funcionamiento de esos procesos está regulado socioculturalmente, según modalidades propias de cada comunidad, y tiene lugar en distintos escenarios más o menos explícitamente organizados: en la familia, en la vida social gregaria, en la escuela...

Este último escenario, el de la escuela, es el más sistemáticamente organizado, porque constituye, tanto en la definición de sus objetivos y de sus contenidos como en la elección de sus modos de organización y de gestión, la expresión de una intencionalidad de reproducción de la quintaesencia de la dimensión socioculturalmente heredada de la naturaleza humana, tal como, en cada momento, una comunidad se la representa, es decir, tal y como se manifiesta el resultado de la correlación de fuerzas existentes en ese momento en esa comunidad.

Todo ello tiene consecuencias importantes para la organización del trabajo en el aula: por un lado, los profesores hemos de estar atentos a lo que proviene de cada alumno, a sus singulares capacidades y demandas, poniendo a su disposición aquellos instrumentos que mejor respondan a sus peculiares características; por otro, tenemos que tomar decisiones sobre lo que de la lengua-cultura que enseñamos nos parece necesario transmitir a cada uno. Para asegurar ambos movimientos, habremos de proponer marcos de enseñanza-aprendizaje consecuentes.

Esto último no resulta en modo alguno evidente; no sólo porque los dos movimientos tienen algo de contradictorio, sino también porque las propuestas metodológicas no son por sí mismas compatibles con todos los públicos. El trabajo por tareas puede no corresponder a los hábitos culturales pedagógicos de determinados colectivos de profesores y alumnos: la implicación corporal, la iniciativa personal, la flexibilidad de roles, la desjerarquización y desescolarización, etcétera, que el trabajo por tareas demanda, pueden, al menos en un primer momento, chocar con las pautas de enseñanza-aprendizaje habituales en ciertos países y producir bloqueos en el proceso más que estimularlo.

²⁶ Las cuatro posiciones –que no nos detenemos en definir– tienen sus defensores. Nosotros nos inclinamos por la última de ellas: la pedagogía es tecnología, porque la dimensión metodológica de la pedagogía constituye una tecnología, como la albañilería o la fontanería; ciencia, también, pero ciencia humana, es decir, ciencia de los casos particulares que imposibilita generalización o predictibilidad alguna; arte, desde luego, pues cada día tenemos ejemplos de excelentes profesores, incluso noveles, que no han recibido formación pedagógica alguna, y también ejemplos de lo contrario, profesionales educativos con amplia formación pedagógica que, sin embargo, carecen de habilidades para crear dinámicas de enseñanza-aprendizaje rentables.

Cada profesor habrá de juzgar por sí mismo el valor de nuestra propuesta en su contexto concreto, procediendo, en el caso de que estas circunstancias se diesen, a una introducción progresiva del método, adaptando mientras tanto los diversos materiales a los usos pedagógicos legitimados en el medio cultural en el que enseña. Este cuidado ha de ser entendido como uno más de los lógicos comportamientos exigibles a un profesor que, en el modelo que aquí preconizamos, ha de ceder una parte de su rol de poseedor y transmisor de conocimientos e informaciones en aras del ejercicio de un nuevo papel complementario del anterior, a saber, el de aprendiz y receptor de informaciones: aprendiz de las estrategias que los alumnos ponen en marcha y de aquello que moviliza mejor su deseo de aprendizaje, y atento receptor de informaciones relativas a las necesidades lingüísticas, afectivas y pedagógicas de los alumnos.

En segundo lugar, y a partir de la concepción de la lengua que hemos planteado en 1.1.4 –la lengua como instrumento de negociación y producción compartida de significados más que como instrumento de comunicación–, tres cuestiones nos interpelan de manera especial: por un lado, la idea de que la única existencia de la lengua es la interacción, su puesta en acto, su dialogismo histórico y presente, que es el ámbito donde el signo significa –siempre de manera provisional y abierta, por lo demás–; por otro, la imposibilidad de disociar lengua y cultura, pues una lengua no sólo es un objeto cultural, no sólo es vehículo de cultura, no sólo en su organización estructural y categorial es almacén de cultura, sino que su única razón de ser es la de introducir al sujeto en la cultura, enseñarle a manejarse bien con las exigencias de ésta; en tercer lugar, que negociar significados compartidos en una lengua exige el dominio de otros instrumentos distintos de los meramente lingüísticos: aquellos que Poyatos reunió bajo la denominación de triple estructura básica de la comunicación y los comportamientos de todo tipo que constituyen y transmiten las realidades culturales que Carroll nos recordaba.

Esta triple interpelación tiene, al menos, tres consecuencias para las decisiones didácticas del profesor: la elección de contenidos de enseñanza-aprendizaje debería responder a las necesidades de los públicos a los que se destinan los materiales pedagógicos; esa elección habría de privilegiar aquellos contenidos que posean más carga cultural; la metodología empleada tendría que permitir a los alumnos convertirse en actores de procesos de negociación compartida de significados culturalmente marcados.

Nuestra propuesta no pretende responder de forma directa al primer interrogante, sino por vía indirecta, metodológica. En efecto, el público al que *Una Rayuela* se dirige no

posee necesidades lingüístico-culturales específicas: ni los alumnos ni sus familias pueden –en principio– saber en qué contextos habrán de utilizar el español en el futuro, ni siquiera es posible determinar –en la mayoría de los casos– si lo utilizarán algún día en algún contexto profesional, cultural o de ocio. En esas circunstancias la metodología ha de responder a las necesidades afectivas, creativas, lúdicas... de los alumnos, a la vez que despierta en ellos la curiosidad por el nuevo lenguaje: el placer obtenido por los alumnos al participar en los juegos que el manual propone, crea en ellos la necesidad de utilizar el español, necesidad que se integra y asimila como una regla más de la actividad lúdica. Ésa es una convicción que la psicología histórico-cultural conforta en nosotros: el juego, señala Vigotsky²⁷, es aquella actividad en la que la regla, la dificultad, el esfuerzo, son deseados porque constituyen el precio que hay que pagar para obtener el placer que el juego procura.

En cuanto a la carga cultural de los contenidos, en nuestra propuesta no hay que buscarla tanto en los contenidos culturales explícitos que se presentan en la última parte de cada unidad didáctica, sino en las características de las actividades y de los materiales utilizados: los juegos y las rondas y canciones infantiles.

La antropología y, de nuevo, la psicología histórico-cultural nos enseñan que los juegos están profundamente enraizados en la historia social de los pueblos, hasta el punto de que no hay ninguno de ellos –por pintoresco que parezca– que no tenga que ver con alguna actividad seria de la comunidad que lo practica. Sin ir más lejos, el juego que da nombre a nuestro manual, la rayuela, guarda la memoria de antiquísimas ceremonias de purificación espiritual. Antes del cristianismo, en las sociedades denominadas paganas, el trazado de este juego –que practican los adultos– era el de un laberinto (hoy la versión en espiral del mismo sería la heredera directa de esta tradición), a través del cual el jugador pasea su alma (la piedra) para liberarla de las acechanzas mundanas. Con la llegada del cristianismo, el laberinto se convierte en el plano de una iglesia, con el atrio, el mundo o el infierno en un extremo y el ábside o el cielo, en el otro. En estas circunstancias, *la progresión a lo largo del plano representa un peregrinaje místico con la finalidad de una liberación, y la piedra que [el jugador] empuja con el pie es una parte de su alma que recuperará a la vuelta cuando la coloque entre sus piernas evitando su caída*²⁸.

En cuanto a las rondas y canciones infantiles, ponen a los aprendices en contacto con la dimensión más básica de la cultura que acompañó a los hablantes autóctonos de la lengua meta, desde su nacimiento y durante los primeros años

²⁷ I. S. Vigotsky: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1978.

²⁸ Jean-Marie Lhôte: *Histoire des jeux de société*, París, Flammarion, 1994, p. 546.

de su vida: por un lado, su marca corporal, la experiencia y el placer rítmico-entonativo, audio-fonatorio y melódico que esas canciones y rondas almacenan y, por ello, también transmiten; por otro, su marca mítica, la experiencia temática ligada a los personajes, objetos, situaciones, valores, etcétera, que las pueblan.

Finalmente, la exigencia de ofrecer a los aprendices un marco metodológico que les dé la posibilidad de vivenciar los procesos de producción y de negociación compartida de significados, propios de la lengua-cultura meta, se resuelve en nuestra propuesta mediante el trabajo por tareas, apuesta metodológica cuya pertinencia –repetidamente convocada en esta introducción– vamos a tratar de argumentar ampliamente a continuación. Esta argumentación habrá de entenderse también como justificación de que las tareas constituyen una respuesta pedagógica privilegiada a las exigencias que se desprenden de lo tratado en el apartado 1.1.5., referido a la fuente sociológica. En efecto, las tareas permiten encontrar fórmulas tanto para escenificar las tensiones surgidas entre las dinámicas a veces opuestas desatadas por el triángulo educativo (profesor $\Rightarrow$ lengua extranjera $\Leftarrow$ alumno) y por el triángulo social que lo incluye (decisiones administrativas $\Rightarrow$ aula $\Leftarrow$ necesidades sociales) como para vivenciar de manera lúdica, teatral, la lucha hegemónica entre la lengua-cultura dominante (la materna) y la lengua-cultura cuestionante (la segunda o extranjera).

1. 2. Las tareas como marco natural para el desarrollo de los currículos de lenguas extranjeras

1. 2. 1. Tareas: definición, diversidad, características, competencias, condiciones y restricciones

El enfoque por tareas se ha convertido hoy en un lugar común en didáctica de las lenguas²⁹, de manera que, en cuanto declaración de principios, no hay en nuestra propuesta originalidad alguna: es el modo más extendido de ofrecer una respuesta metodológica al imperativo según el cual el objetivo esencial de la enseñanza de lenguas es conseguir que los alumnos aprendan a hacer cosas con palabras y, más precisamente, a hacer otras cosas con otras palabras, a que adquieran otros modos de hacer y decir, que conducirán a los alumnos a transformar en algún grado su identidad cultural, su particular modo de hominización. Pero nosotros no nos contentamos con la declaración de principios, sino que, efectivamente, nos esforzamos en ofrecer un marco pedagógico en el que el conjunto de las interacciones de enseñanza-aprendizaje de la lengua-cultura española se articulan en torno a esta orientación didáctica.

Precisamente ése es el reto esencial de las tareas, que definiremos, en relación con el aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras, del siguiente modo: *Las tareas constituyen una práctica didáctica consistente en reconstruir en el aula, en parte o en su totalidad, cualquier fenómeno de la vida social, lúdico o serio –incluidos en este último caso los pedagógicos–, al margen de su práctica habitual y que es susceptible de convertirse, en el espacio triangular configurado por el aula, en el hilo conductor en torno al cual se articula, en una secuencia progresiva, el conjunto de las acciones físicas y mentales necesarias para alcanzar y practicar una competencia lingüístico-cultural que permita a los aprendices producir y negociar de manera compartida significados en interacciones propias de la lengua-cultura meta.*

En este marco, es tarea tanto la lectura o el recitado de un poema, o la escucha o el canto de una canción, como la simulación de la compra de un helado, la confección de un rompecabezas, la redacción de una carta con destinatarios ficticios o reales (por ejemplo, un grupo de alumnos del país de la lengua meta), la elaboración de un periódico escolar o, en fin, la reflexión sobre el funcionamiento de un determinado término o estructura lingüística, sobre la dinámica del funcionamiento del aula, o sobre las características o el modo de construcción de este o aquel objeto, comportamiento o representación cultural. Es decir, como observa el MER –que, como nosotros, opta por la tarea como marco de aprendizaje privilegiado, dedicando todo su capítulo séptimo a su presentación–, *las tareas pueden tener un carácter enormemente variado y pueden comprender actividades de lengua en mayor o menor grado como, por ejemplo: actividades creativas (pintar, escribir historias), actividades basadas en destrezas (reparar o ensamblar algo), resolución de problemas (rompecabezas y crucigramas), transacciones habituales, interpretación de una obra de teatro, participación en un debate, presentaciones, planificación de una acción, lectura y respuesta a un mensaje (de correo electrónico), etcétera.* (p. 151).

Según su grado de complejidad, las tareas podrán o no dividirse o estructurarse internamente en lo que se suele denominar tareas coadyuvantes o intermedias o facilitadoras.

Lo característico de las tareas radica en que son siempre actividades comunicativas y que, por lo tanto, se centran en el significado y en el modo como éste se negocia; por ello, su realización demanda en el aprendiz la movilización de competencias de orden diverso: conocimientos lingüístico-discursivos, conocimiento y experiencia del mundo, conocimiento sociocultural, destrezas interculturales y de aprendizaje social, conocimientos prácticos de la vida cotidiana, etc.

²⁹ Por ello, es muy fácil encontrar amplia bibliografía, por lo demás en continua evolución, sobre este enfoque. En lo que se refiere a la enseñanza del español mediante tareas, una referencia básica en estos momentos puede ser Javier Zanón (coord.): *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen, 1999.

Ahora bien, la dificultad de una tarea no depende sólo del mayor o menor dominio que los aprendices tienen de estas competencias, sino también, y de modo muy importante, de lo que el MER denomina *las competencias y características del alumno y las condiciones y restricciones* con las que las tareas son propuestas a éste.

En cuanto al primero de los elementos, una tarea será más o menos fácil dependiendo de factores *cognitivos* (tales como la familiaridad que el alumno tenga con la tarea y con las operaciones mentales que exige o su dominio de las destrezas organizativas e interculturales), *afectivos* (nivel de autoestima, implicación y motivación, estado físico y emotivo, y actitud del aprendiz hacia la diferencia y el cambio) y, naturalmente, *lingüísticos* (el dominio léxico y gramatical, o la fluidez o flexibilidad de la producción verbal del alumno).

En lo relativo a las condiciones y restricciones que acompañan a la tarea propuesta, el nivel de dificultad variará en función de las ayudas o *apoyos contextuales o lingüísticos* que se ofrezcan para su realización, del *tiempo* que se conceda para su preparación y ejecución, de su mayor o menor *predicibilidad*, de la mayor o menor adecuación de las *condiciones físicas* relativas al confort ergonómico o sonoro en que se realice, de la *capacidad de cooperación* de los componentes del grupo, si de una tarea colectiva se trata, etcétera.

Los profesores usuarios de *Una Rayuela* habrán de tener en cuenta estos factores a la hora de solicitar de sus alumnos la ejecución de las tareas y subtareas que en el manual se proponen. Son ellos los que conocen a sus alumnos, sus características y el nivel de sus competencias, y habrán de ser ellos, por lo tanto, quienes, de acuerdo con los datos que ese conocimiento arroje, determinen las condiciones y restricciones que deban aplicarse en la realización de las tareas. Seguramente, en algunos casos será necesario proponer mayores ayudas y menores restricciones que las que nosotros sugerimos; en otros casos, todo lo contrario.

1. 2. 2. Las tareas como espacio paradójico

Todo lo que precede forma parte de los discursos habituales sobre el trabajo por tareas; sin embargo, es posible decir algo más sobre este enfoque metodológico, que nos parece de gran importancia para comprender su interés, especialmente en las etapas relativamente tempranas del aprendizaje. Las tareas crean *espacios transicionales paradójicos* que ayudan al alumno a desplazarse progresivamente con confianza desde su ámbito lingüístico-cultural materno al de la lengua segunda.

La noción de espacio transicional paradójico es una noción mestiza que nosotros construimos en la encrucijada entre varios ámbitos disciplinares.

Por un lado, la tomamos de los planteamientos del gran psicoanalista Winnicott³⁰. Señala este autor que, en el proceso de construcción de su autonomía identitaria, los niños, a partir de su nacimiento, se separan progresivamente de la madre y de sí mismos y se integran en el mundo mediante una serie de objetos –que él llama transicionales porque aseguran esa transición de sí al mundo exterior, desde el útero materno al útero social: el pecho materno, en primer lugar, que es aún yo y otro a la vez (pues el niño no lo distingue de su propio cuerpo, a pesar de no formar parte de él); la tetina y/o el dedo que se chupa, después, que es un otro-yo; la manta o la prenda de vestir, que se niega a soltar durante un tiempo, y el oso de peluche que nunca abandona, al menos a la hora de dormir o en los momentos en los que los adultos le dejan solo, que ya son claramente otra cosa, pero que aún no terminan de pertenecer del todo al mundo exterior, etcétera. Por intermedio de estos objetos, el niño vive una serie de fenómenos transicionales, de experiencias de transición, en un espacio también transicional –pues esos fenómenos y el espacio en el que tienen lugar son reales a la vez que imaginarios–, que le preparan para su inserción en el mundo de los otros, para acceder a la cultura, para distinguir el sí del otro o de los otros, objetos o personas, para socializarse en suma. El lenguaje, las vocalizaciones y *lalaciones*, los juegos lingüísticos de la primera infancia, cada vez más cercanos a las convenciones de la lengua del medio en el que vive, son también otros tantos objetos transicionales.

Lo que proponemos aquí es que las tareas sean consideradas como espacios transicionales entre la lengua materna y la lengua extranjera, y los materiales que se utilizan (las rondas, canciones, juegos de lenguaje, balones, etc.), como auténticos objetos transicionales entre el útero social constituido por la lengua-cultura materna y el mundo exterior que supone el otro útero social que es una lengua-cultura extranjera. Las tareas pertenecen –en tanto que lo que en ellas se plantea es un viaje en el que el aprendiz vaya de lo conocido a lo desconocido– a la vez a la propia realidad y a la realidad extranjera, suavizando así la transición de la una hacia la otra.

Por otro lado, de los planteamientos de Oberlé³¹ sobre la creatividad, recogemos la idea de espacio paradójico. Considera esta autora que la creatividad es un espacio de encuentro entre el cuerpo (pulsiones, caos, deseos, procesos primarios, en suma) y el código (racionalidad, significa-

³⁰ D. W. Winnicott formuló estas ideas en 1951, en un artículo titulado “Objetos transicionales y fenómenos transicionales”, con el que, en 1971, encabezaría su libro *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa, 1992.

³¹ D. Oberlé: *Créativité et jeu dramatique*, París, Méridiens Klincksieck, 1989.

ción, ley cultural, esto es, procesos secundarios). Precisamente, el encuentro entre estas dos realidades es el que hace posible la creatividad que encontramos en el juego y, por lo tanto, en las tareas, que son un espacio de “como si...”, lúdico por lo tanto. El cuerpo, al encontrarse con el código, lo transforma, produce efectos de significación inesperados, lo reinventa, abre perspectivas impensadas. Ahora bien, en una situación de aprendizaje de una lengua segunda, ese nuevo código que la nueva lengua-cultura representa tiene sobre el código constituido por la lengua-cultura materna el efecto de cuerpo pues, precisamente, aquel código segundo abre a este último, al cuerpo, posibilidades de manifestación, de expresión, de realización que no habrían sido posibles con el código primero, debido a las restricciones impuestas al sujeto desde el momento de su nacimiento por la lengua-cultura extranjera.

Lo que tiene de paradójico ese espacio creado en la encrucijada del cuerpo y del código es que en él lo real y lo no real, el sí y el no-sí, el hacer y el fantasear, lo consciente y lo inconsciente, lo verdadero y lo falso, son posibles al mismo tiempo. El juego, señala Oberlé, *permite acceder a una forma paradójica de pensamiento, en la cual niveles habitualmente disociados pueden ser combinados: mientras que en la vida corriente (y en los procesos secundarios), la afirmación y la negación no pueden existir en el mismo tiempo lógico (por ejemplo, en un momento dado yo puedo dar un puñetazo o no darlo), en el juego coexisten (doy un puñetazo, estoy cargado de la agresividad que me empuja a darlo y, a la vez, no lo doy: no golpeo de verdad a mi compañero de juego).* (Op. cit., p. 211).

De modo que las tareas permiten al alumno vivir lúdicamente la realidad extranjera, ser otro y sí mismo a la vez, comprar un par de zapatos y no comprarlo, es decir, transitar progresiva y confortablemente desde la realidad cultural propia hacia la extranjera. Dicho de otra manera, desde el punto de vista de la comunicación real, las tareas permiten jugar a vivir en otra realidad sin jugarse nada serio, pues no estamos de verdad en la realidad extranjera, sino sólo en una situación de “como si...”, de simulación, de juego, en la que equivocarse carece de importancia.

En tercer lugar, es Bateson³², quien nos amplía esta noción de espacio paradójico, ligándola a la noción de comunicación, a la noción que nosotros hemos llamado de negociación compartida de sentido o de coenunciación. El espacio que el juego crea, afirma este autor, es un espacio de meta-comunicación en el que las acciones verbales y no-verbales que realizamos *no denotan la misma cosa que*

*denotarían las acciones reales que denotan*³³. El jugador sabe todo el tiempo que está en el “como-sí”. Por el hecho de decir “esto es un juego” (“esto es una tarea”, añadiríamos nosotros), crea este nuevo espacio meta-comunicativo. A veces la necesidad meta-comunicativa es tal que un nuevo código lingüístico emerge, un meta-código. Es el caso de los códigos de grupo que los niños mediante juegos de lenguaje, lenguajes codificados, onomatopeyas, etc., crean en sus juegos. La ventaja en didáctica de las lenguas es que el meta-código está ya dado, puesto que la lengua extranjera puede ser vivida como ese nuevo lenguaje codificado propio de la nueva situación que “jugar a la realidad extranjera” crea en el aula. Y, entonces, en lugar de tener un código inventado, nos encontramos con un nuevo código en el que el sujeto se reinventa, puesto que la nueva lengua-cultura debe dar sentido a una nueva modalidad de encuentro entre el exterior y el interior del sujeto, de lo objetivo y de lo subjetivo, del código y del cuerpo.

Por último, este espacio transicional paradójico puede ser contemplado desde una perspectiva diferente, pero complementaria a las tres anteriores, que nos abre una vez más Vigotsky, con algunas ideas a las que en parte ya hemos aludido anteriormente (1.1.6.). Para el psicólogo ruso, el juego se caracteriza por la presencia de reglas y la necesidad de respetarlas para que el juego sea posible. Ahora bien, la relación que tiene el jugador con las reglas lo coloca en una situación singular, paradójica, porque, por una parte, hace aquello que desea, al seguir la dirección del placer, y, por otra, –al mismo tiempo, y precisamente para alcanzar el placer– renuncia a él de alguna manera aceptando controlar sus impulsos para someterlos a las exigencias de las reglas del juego, sin por ello renunciar al placer. De modo que el juego representa ese espacio en el que el jugador va en la dirección de la máxima facilidad y, a la vez, de la mayor dificultad. El niño, señala Vigotsky³⁴, alcanza en el juego el mayor control sobre sí mismo del que es capaz, situándose en él una cabeza más alto de lo que corresponde a su nivel de desarrollo real. O, expresado de otra manera, el juego, cuyo atributo esencial es una regla que se transforma en deseo, crea una zona de desarrollo próximo (ZDP), es decir, un espacio interaccional que tira del desarrollo (del DR) y lo conduce (al DP).

Creemos que estas cuatro perspectivas complementarias confieren de un sentido más profundo y rico, a la vez que inédito, a nuestras propuestas y materiales didácticos, a nuestras tareas, juegos, canciones, rondas, a la fabricación de objetos y a nuestros comportamientos gestuales y rítmico-entonativos.

³² G. Bateson: *Steps to an Ecology of Mind*, Paladin Books, 1973. Versión francesa: *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil, 1977.

³³ Bateson, Op. cit., p. 212 de la traducción francesa.

³⁴ I. S. Vigotsky: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1978.