



Universidad Pablo de Olavide

Máster Oficial en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

MEMORIA FINAL

EL PENSAMIENTO DE GEORGE STEINER

SOBRE LAS LENGUAS Y EL LENGUAJE

Autora: Magdalena Jiménez Naharro

Tutor: Dr. Francisco Lorenzo

Curso: 2012-2013

FICHA BIOGRÁFICA

Magdalena Jiménez Naharro se licenció en 1987 en *Filología Románica* en la Universidad de Sevilla, en 1991 en *Lingue e Letterature Straniere* en la LUMSA de Roma y en 1997 en *Psicología* en la Universidad “La Sapienza” de Roma. En 2008 se especializó en *Psicología Clínica* en la II Escuela de especialización en Psicología Clínica de esa misma universidad. Durante sus años de formación residió y estudió en algunos países europeos (Inglaterra, Francia, Alemania, Suiza e Italia).

Desde 1987 reside en Italia donde ha trabajado como profesora de español en escuelas privadas y en la universidad y ha desarrollado actividad de traducción. De 1990 a 2004 trabajó como lectora de lengua española en la Universidad de “La Tuscia” y a partir de 2004 en la Universidad Roma Tre.

Se ha interesado por la metodología en ELE, la enseñanza de la escritura, los aspectos psicológicos del aprendizaje lingüístico y la interpretación psicoanalítica de la obra de arte.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar las ideas de George Steiner e identificar posibles contribuciones sobre las lenguas en el ámbito de la didáctica del español como L2. Para ello, se han analizado algunas de sus obras representativas. Asimismo, se han proporcionado posibles conexiones con otros campos del saber como la filosofía hermenéutica, la psicología cognitiva y el psicoanálisis. También, se han propuesto algunas implicaciones metodológicas que podrían tenerse en cuenta a la hora de analizar materiales, crear actividades y en la relación docente-discente. Por último, se presentan una serie de conclusiones generales sobre el papel de la(s) lengua(as) en el desarrollo de la identidad múltiple con especial atención al bilingüismo y al plurilingüismo.

PALABRAS CLAVE:

aspectos psicológicos, bilingüismo, identidad, interculturalidad, lingüística aplicada, literatura, metáfora, motivación, plurilingüismo, sí múltiple, símbolo, relación docente

El ser, que puede ser comprendido, es lenguaje.

(Hans Georg Gadamer, 1972)

Lo que se convierte en palabra y lo inexpresado de tal palabra quedan saldados mediante la palabra.

(Martin Heidegger, 1959)

La función narrativa, en este caso, consiste en espesar, en aumentar la opacidad, es decir, en remitir al misterio pero, una vez más, a través del lenguaje.

(Paul Ricoeur, 1986)

AGRADECIMIENTOS

Quisiera utilizar este breve espacio inicial para dar las gracias a todos aquellos que directa o indirectamente han contribuido a la elaboración del presente trabajo que es fruto de una reflexión lenta y compartida, en especial a mi tutor, Francisco Lorenzo, por su disponibilidad y sus preciosas observaciones; al prof. Gaspare Mura, por sus aclaraciones en el campo de la filosofía; a mi madre, por haber hecho posible mi camino hacia las lenguas; a Giuseppe, por su apoyo incondicional y a Daniel, por haber aceptado el desafío del plurilingüismo.

ÍNDICE

1. Introducción	6
2. Estado de la cuestión	8
3. Reflexiones a partir de la vida y la obra	
de George Steiner	10
3.1. Algunos datos biográficos	10
3.2. Monolingüismo/ bilingüismo/ plurilingüismo	12
3.2.1. Diferentes tipos de memoria	13
3.2.2. Aprendizaje consciente/aprendizaje no consciente	15
3.2.3.El papel de la motivación	15
3.2.4. Las interferencias lingüísticas	17
3.2.5. Otros factores psicológicos:	
afectividad y expectativas.....	19
3.2.6. Aspectos léxico-semánticos	20
3.2.7. Presencia del plurilingüismo	24
3.3. Relaciones entre pensamiento y lenguaje	24
3.4. La construcción y la decodificación de la información	26
3.5. El nacimiento del concepto de <i>sí</i>	29

3.6. Los estados de la mente:	
lo irrepresentable y lo representable	32
3.7. La dimensión simbólica	39
3.8. La dimensión narrativa	44
3.9. La dimensión artística	48
3.10. La relación docente-discente	53
4. Algunas consideraciones didácticas	57
4.1. Las características del contexto de aprendizaje	58
4.2. Aspectos psicológicos de los aprendices	58
4.3. Aspectos psicológicos referidos a los profesores	60
4.4. La relación profesor-alumno	61
4.5. Aspectos cognitivos del aprendizaje lingüístico	62
4.6. El potenciamiento de la dimensión simbólica	64
4.7. El potenciamiento de la dimensión narrativa	66
4.8. Un lugar para la dimensión artística	68
5. Conclusiones.	69
6. Bibliografía y referencias.....	71
Anexo:	79

1. Introducción

En los últimos años el interés por el aprendizaje de segundas lenguas ha dado lugar a una revolución copernicana en el ámbito de la didáctica gracias a las aportaciones de campos muy diferentes: la pedagogía, la filosofía del lenguaje, la pragmática, la psicología humanista, la psicología cognitiva y su vertiente del *constructivismo social*¹. Se trata de cambios que progresivamente se advierten a partir de los años setenta que se concretan en el desarrollo del enfoque comunicativo y el enfoque por tareas en los ochenta y, finalmente, los sistemas de inmersión con énfasis en el contenido y en la forma (AICLE) a partir de los noventa.

No cabe duda de que la difusión de los aportes de la psicolingüística y de la pragmática han sido fundamentales dado que han puesto de manifiesto la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa. Todo esto ha llevado a una mejora del nivel lingüístico de los aprendices que afrontan el estudio de lenguas hoy de forma muy diferente respecto al pasado.

A este cambio radical de óptica a lo largo de estos años ha contribuido enormemente la publicación del *MCEr* en 2001 que es la culminación de un proyecto del Consejo de Europa de gran envergadura que había involucrado desde 1971 a una gran cantidad de profesores de Europa y de otras partes del mundo.

Seguramente el *Marco* ha tenido un impacto revolucionario en la difusión de nuevas metodologías didácticas, lo cual ha sido posible gracias a ese proyecto ambicioso que planteaba el desarrollo plurilingüe como base para la consolidación de la *identidad múltiple* del ciudadano europeo. Así pues, hoy existen objetivos más ambiciosos que se concretan en el aprendizaje de dos o más lenguas extranjeras y que apuntan al plurilingüismo gracias también al apoyo de proyectos de intercambio cultural y lingüístico a nivel europeo.

¹ Esta vertiente de la psicología social hace hincapié en la interacción social como proceso mediante el cual los interlocutores “construyen el conocimiento” a partir de la negociación del significado de sus producciones lingüísticas para llegar a una comunicación efectiva.

Es más, se ha ido incluso más lejos: una vez superados los prejuicios sobre el bilingüismo², se apunta ahora al bilingüismo e incluso al multilingüismo gracias a los resultados obtenidos en investigaciones que subrayan las repercusiones positivas del aprendizaje lingüístico sobre la cognición.

Actualmente el aprendizaje lingüístico se concibe como un proceso gradual que se distribuye a lo largo de toda la vida: un *life long learning* que está relacionado con una consideración modular de los conocimientos y con un proceso dinámico de construcción de la identidad múltiple que, entre otras cosas, depende de las nuevas experiencias en contacto con diferentes culturas y relaciones humanas.

En este sentido, el *Marco* hace hincapié en la importancia que los factores psicológicos (cognitivos y afectivos) tienen en el aprendizaje lingüístico. Y en la evaluación del aprendizaje se considera una complejidad que no se había tenido en cuenta precedentemente que comprende: el conocimiento declarativo (saber) en el que se incluye la consciencia intercultural (*Marco* 2001: 101), las destrezas y habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de saber aprender para contribuir a la autonomía de los aprendices.

Por ello, las experiencias didácticas de inmersión lingüística como la enseñanza integrada de lengua y contenido de AICLE constituyen hoy una válida opción para el aprendizaje de una L2. Es de notar que las premisas en las que se basa este enfoque hacen que se presente como un modelo propicio para el desarrollo de los alumnos como individuos capaces de resolver problemas. En definitiva, se persigue el alcance de la autonomía de los estudiantes que “aprenden a aprender” y, de esta forma, se promueve su autoestima como aprendices de L2 y de otras materias no lingüísticas.

Como hemos visto, estamos en un momento de gran auge que se enriquece constantemente con nuevos estudios y nuevas aportaciones que consolidan las certezas alcanzadas y abren nuevas perspectivas. Además, se trata de un terreno que puede seguir creciendo si los profesionales de este campo reflexionan sobre el propio trabajo y, si se

² Los estudios sobre las consecuencias cognitivas del bilingüismo distinguen tres periodos: efectos desfavorables, neutros y aditivos. El primer periodo se extiende desde el principio del siglo XIX hasta más o menos los años sesenta (Baker, 2006:144). En este periodo se creía que el bilingüismo causaba efectos cognitivos negativos. Luego se produce un periodo de transición y un periodo en el que se observan beneficios, sobre todo, a partir de los años setenta.

promueven estudios experimentales, que permitan la introducción de cambios y de nuevos puntos de vista en el complejo e interesante fenómeno del aprendizaje lingüístico.

Por tal razón, en el presente trabajo nos hemos propuesto analizar algunas obras representativas de George Steiner, un trilingüe simultáneo, que desde sus primeros escritos a finales de los sesenta ha hecho hincapié en la importancia del aprendizaje lingüístico en el desarrollo de la identidad individual. Nuestro objetivo ha sido doble: por un lado, esperábamos encontrar nuevas contribuciones y, por otro, pretendíamos establecer conexiones con aportaciones ya difundidas en el campo de la enseñanza de segundas lenguas.

A partir de la lectura del artículo *Todos somos huéspedes de la vida*, que fue el discurso de agradecimiento del autor con motivo de la concesión del Premio Börne (Steiner 2003) sentimos la necesidad de investigar la obra de un autor que subrayaba la importancia del aprendizaje plurilingüístico y su valencia simbólica, ética y estética.

2. Estado de la cuestión

George Steiner es un autor eminente que ha reivindicado constantemente en su vida y en su obra la importancia del lenguaje y del aprendizaje de lenguas extranjeras. De hecho, contamos con la contribución personal de una persona que ha vivido el plurilingüismo en primera persona dado que aprendió el inglés, el francés y el alemán contemporáneamente y estuvo en contacto con otras lenguas como el checo, el yidish y el hebreo durante su infancia (Steiner 1975: 131-2). Además, estudió las lenguas clásicas y posteriormente aprendió otras lenguas como el italiano.

De forma evidente, el tema del lenguaje y de las lenguas atraviesa muchas de sus obras en las que expone un conocimiento enciclopédico en lingüística, traducción, literatura comparada, filosofía e incluso psicología.

Por ello, en este contexto la obra de Steiner tiene una doble significación. Por un lado, sus reflexiones sobre el lenguaje constituyen una teoría del sistema lingüístico y de las propias lenguas de un clásico carácter humanista, es decir: una teoría del lenguaje que, como todas, puede extrapolarse a conceptos metodológicos y procedimientos de aprendizaje (también en el aula como entorno formal). Por otro lado, la obra del autor

constituye una constante biografía lingüística. Su estudio se encaja en un tipo de investigación etnográfica que toma las historias de vida como marco de reflexión y descripción del complejo mundo de la adquisición de lenguas.

En relación con esto, nos gustaría subrayar que aunque sus reflexiones sobre las lenguas son constantes, no hay ninguna obra en la que Steiner se ocupe directamente de la didáctica de segundas lenguas. De hecho, la dificultad del presente trabajo ha consistido en seleccionar las referencias implícitas o explícitas que hemos considerado relacionadas con la didáctica de L2. Por otro lado, en el análisis de la literatura crítica de la obra de Steiner no hemos encontrado ningún estudio sistemático aplicado al campo de la didáctica de segundas lenguas.

Nuestra hipótesis inicial de trabajo era que el análisis de las reflexiones de este profesor sobre su experiencia de aprendizaje plurilingüe y su labor profesional a caballo entre varias lenguas y culturas podía arrojar luz sobre el complejo fenómeno del aprendizaje de segundas lenguas.

A este respecto, hemos constatado inicialmente la importancia que el autor otorgaba a la dimensión narrativa y simbólica como medio esencial para la constitución de la identidad personal y nos ha parecido interesante la posibilidad de establecer conexiones con otros campos como, por ejemplo, la filosofía hermenéutica, la psicología cognitiva y el psicoanálisis.

Por lo tanto, la metodología utilizada en el presente trabajo de investigación ha consistido en el análisis pormenorizado de algunas obras³ seleccionadas en función de nuestro objetivo, a saber: *Extraterritorial* (1968), *Nostalgia del absoluto* (1974), *Después de Babel* (1975), *Errata* (1997), *Gramáticas de la creación* (2001), *Todos somos huéspedes de la vida* (2003), *Lecciones de los maestros* (2003), *Diez (posibles) razones para la tristeza del pensamiento*. (2005) y, por último, *Los libros que nunca he escrito* (2008).

Además, hemos intentado contextualizar y, en algunos casos, conectar las ideas de Steiner con desarrollos en otros contextos. Desde el principio, preveíamos la posibilidad de individuar implicaciones en la didáctica de segundas lenguas con la esperanza de

³ A este respecto, queremos especificar que las citas que presentamos en nuestro estudio están en diferentes lenguas (español, francés, inglés e italiano) en razón de las ediciones de los textos con los que hemos trabajado.

proporcionar aportaciones que pudieran ser de interés para los profesionales que trabajan en este campo.

Así pues, nos ocuparemos de aspectos como: el aprendizaje simultáneo de varias lenguas (bilingüismo/plurilingüismo), el papel de la memoria, las relaciones entre pensamiento y lenguaje, los estados mentales, la dimensión simbólica, la narración, la construcción de la identidad y la dimensión afectiva del aprendizaje.

Por último, deseamos especificar que nuestro interés por este tipo de trabajo se debe a una doble formación en el campo lingüístico y psicológico.

3. Reflexiones a partir de la vida y la obra de George Steiner

3.1. Algunos datos biográficos

Para muchos, George Steiner (1929), es “el mayor crítico literario vivo” hasta el punto de llegar a ser considerado el último humanista. Es un auténtico erudito, que ha trabajado como crítico, ensayista, filósofo, novelista, traductor y educador. Nadie encarna como él la imagen del intelectual cosmopolita que ha sabido compaginar el estudio devoto de la literatura clásica con el ejercicio apasionado de la crítica de novedades. De hecho, durante treinta años, ha escrito en *The New Yorker*, el suplemento literario de *Times* y *The Guardian*. Ha recibido numerosos honores y reconocimientos a nivel internacional a lo largo de su vida, como el Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades en el año 2001 y doctorados *Honoris Causa* por numerosas universidades⁴.

En *Los libros que no he escrito* George Steiner nos hace un breve resumen de su vida: nació en 1929, estudió y enseñó en Gran Bretaña, EEUU y Francia y ha trabajado a lo largo de su vida en una gran cantidad de universidades e instituciones:

⁴ Incluso la Universidad Roma Tre, en la que desarrollamos nuestra labor docente, le otorgó un doctorado *Honoris Causa* en “Lenguas y literaturas extranjeras” en 1998.

Nacido en París y educado en tres lenguas, me crié en Manhattan en la época de la guerra; allí primero asistí a un instituto americano de prestigio, pero después volví al *lycée* francés. Mis años de universidad me llevaron a la de Chicago, entonces en una etapa estelar, y a Harvard. Posteriormente, y en una vena un tanto anárquica, terminé la carrera en Oxford. Di clases en Cambridge y, durante un cuarto de siglo, en la Universidad de Ginebra (...) He sido profesor invitado en Princeton, Standford y Yale y en la cátedra Eliot Norton de Poética en Harvard (2008: 145).

Las referencias⁵ a todos los países en donde ha ejercido su labor docente nos proporcionan un cuadro general de la talla internacional de este eminente profesor que ejerció su labor docente en el campo de la filosofía, la literatura y la lengua:

Esta variedad no solo refleja mi condición de poliglota y mi vida en movimiento, en parte elegidas y en parte debidas a presiones históricas. Es producto de mi pasión casi vergonzosa por la enseñanza y de la naturaleza híbrida de mis intereses: la literatura comparada y la interfaz entre la poética y la filosofía (...) (*ibidem*).

Indudablemente ese gran interés por la reflexión sobre el lenguaje y las lenguas tiene mucho que ver con *su origen judío*. Aunque tuvo una educación agnóstica, recibió una amplia formación de base que incluyó el estudio de los clásicos, la *torah* y el judaísmo. De hecho, en todas sus obras hay referencias constantes a la lengua como responsable de la supervivencia de este pueblo:

Ninguna tradición moral e intelectual, ninguna historia étnica se ha vinculado más enérgicamente con la autoridad de la palabra (...) Desarraizado y perseguido a menudo, el pueblo judío, ha hecho del texto oral y escrito su patria. La minuciosidad filosófica, la conservación de un patrimonio léxico y gramatical en toda su pureza ha constituido el centro de la existencia judía como el tenso milagro de su *supervivencia* (2001: 286).

Además, es de notar que en muchas ocasiones Steiner subraya la relación existente en la cultura judía entre lengua e identidad⁶:

La definición griega clásica de los seres humanos como “animales parlantes” (*zoom phonanta*) es antitética al judaísmo. (...) Es el habla la que en la concepción judaica, hace que los hombres y las mujeres sean ontológicamente únicos, la que los separa del reino animal. Es el insondable don del lenguaje concedido a Adán lo que hace posible, lo que impone la conciencia y la respuesta ante Dios. Es el diálogo con una deidad presente o ausente, donde “diálogo” no garantiza la respuesta, lo que determina la historia, la heredada *identidad del judío* (2008:119).

⁵ Steiner nos informa de que ha enseñado en las universidades de Bolonia, Siena, Gerona y la Sorbona; en el Collège de France, la Academia Francesa de Roma, el Trinity college de Dublín y en academias del este de Europa; en Oxford, Glasgow, Londres, Berlín oriental, Frankfurt, Copenhague, Coimbra y Johannesburgo; en Italia, China y Japón (2008: 145).

⁶ Esta idea será una constante en toda su obra y constituye uno de los pilares del moderno aprendizaje de lenguas.

Asimismo, Steiner destaca que incluso los judíos que no saben hebreo han hecho gala de una particular inmersión en la(s) lengua(s):

Es algo más que el exilio y la necesidad de aprender la lengua de unos extraños lo que explica las dotes lingüísticas del judío. Lo que explica su capacidad para hacer de su aflicción en Babel una cosecha. Existe incluso entre los judíos agnósticos (...) un presentimiento de que la identidad es discurso (*ibídem*: 121).

3.2. Monolingüismo / bilingüismo / plurilingüismo

En el presente trabajo nos interesa profundizar el tema del bilingüismo y entender mejor qué factores influyeron en el éxito del trilingüismo simultáneo en época infantil y en el aprendizaje de otras lenguas a lo largo de la vida de este eminente estudioso.

Para ello, recordemos en primer lugar sus referencias directas a la experiencia de aprendizaje de lenguas. A este respecto, Steiner dice:

No guardo recuerdo alguno de una primera lengua. En la medida en que soy consciente, poseo igual facilidad en inglés, francés y alemán. Lo que hablo, escribo o leo en otras lenguas ha llegado más tarde y está marcado por ese aprendizaje consciente. Pero siento mis tres primeras lenguas como centros perfectamente equivalentes de mí mismo. Las hablo y escribo con la misma facilidad. Al evaluar mi habilidad para realizar mentalmente cálculos rutinarios en cada una de ellas, no se observan variaciones significativas en cuanto a la rapidez o la exactitud. Sueño con igual densidad verbal y excitación lingüística simbólica en las tres. La única diferencia reside en que el sueño adopta con mayor frecuencia la lengua que he estado practicando durante el día (pero en muchas ocasiones he soñado en inglés o francés a pesar de encontrarme en un medio alemán o a la inversa) (1975: 131-2).

Si analizamos esta exposición, observamos una distinción cualitativa entre las que considera lenguas maternas (francés, inglés y alemán) y las lenguas que ha estudiado/aprendido posteriormente que, según Steiner, se caracterizan por un aprendizaje consciente.

En cambio, como nos muestran los estudios sobre el aprendizaje lingüístico en contextos naturales, las lenguas originarias se caracterizan por un aprendizaje en gran parte intuitivo/no consciente. Son las que un individuo aprende en época muy temprana, mientras que las lenguas que se aprenden más tarde se caracterizan normalmente por un aprendizaje formal consciente y se asocia a este tipo de aprendizaje un grado de dominio

menor como han intentado demostrar estudios sobre las diferencias entre bilingüismo simultáneo y bilingüismo consecutivo⁷.

Tanto en el fragmento citado como en otra ocasión, Steiner nos indica que normalmente sueña en la lengua que ha estado hablando durante el día “como si el subconsciente semántico fuera lingüísticamente circunstancial de manera poco evidente y material” (1997: 132).

Consideramos que esto se explica bastante fácilmente teniendo en cuenta la repercusión de las experiencias vividas en un determinado lapso temporal, las cuales manifiestan su fuerza en forma de “restos diurnos”. Asimismo, se comprende que un individuo logre soñar en otra lengua diferente a la del contexto social en el que se encuentra si por un determinado motivo se actualizan en el sueño experiencias que han tenido lugar en otro contexto lingüístico.

Seguramente el hecho de soñar en una L2 es una buena señal de que el proceso de aprendizaje está funcionando. En ese sentido, los “restos diurnos” son indicativos de cómo los aprendices se sienten involucrados en esas experiencias que la lengua vehicula (cfr. infra § 3.2.1. sobre el funcionamiento de la memoria).

3.2.1. Diferentes tipos de memoria

Aunque Steiner no hace alusión a los diferentes tipos de memoria, en muchos de sus escritos recuerda lo importante que es aprender de memoria los textos literarios y ataca un tipo de enseñanza contrario al uso de la memoria (2003a: 16) e incluso sostiene que el ejercicio de la memoria tiene repercusiones notables en el desarrollo cognitivo infantil:

Impedire che i bambini imparino a memoria significa atrofizzare, forse per sempre, i muscoli della mente. Molto, quindi, nelle capacità cerebrali, nella ricettività sviluppata e nell'interpretazione, può essere elevato e arricchito mediante l'insegnamento e la pratica (Steiner 2005: 74).

⁷ Hay autores que prefieren hablar de La y Lb en el caso de bilingüismo simultáneo y de L1 y L2 en el caso de bilingüismo consecutivo (Jiménez 1998: 14). Aunque es posible que se presenten ciertas diferencias en estas situaciones de bilingüismo, es oportuno recordar aquí que la investigación más reciente en el campo lingüístico ha demostrado que no es imprescindible iniciar el estudio de una L2 en época temprana (0-3 años) para alcanzar un buen dominio en una L2. De hecho, existen estudios que demuestran que si los aprendices inician una L2 hacia 11-12 años en un contexto adecuado de aprendizaje, pueden alcanzar resultados notables en lo referente al dominio de la L2 (Bestard Monroig y Pérez Martín 92: 38-40).

Además, Steiner lo relaciona con la construcción de estructuras cognitivas de las que hablaremos con detalle en nuestro trabajo (cfr. infra § 3.4. y 3.8.):

En general: lo que sabemos de memoria madurará y se desarrollará con nosotros. El texto memorizado se interrelaciona con nuestra existencia temporal modificando nuestras experiencias y siendo dialécticamente modificados por ellas. Cuanto más fuertes sean los músculos de la memoria, mejor protegido está nuestro ser integral (Steiner 2003b: 38).

Dada la importante implicación de la memoria en el proceso de aprendizaje, nos parece oportuno proponer una descripción detallada⁸. Recordemos que existen varios tipos de memoria que se activan de forma simultánea. Para su clasificación se pueden tener en cuenta criterios diferentes. Por ejemplo, si se tiene en cuenta el canal perceptivo, se puede hablar de *memoria visual, auditiva, gustativa, olfativa y táctil*.

Por otro lado, si se tiene en cuenta el factor temporal, se habla de *memoria sensorial* (1-2 segundos), a *breve plazo* (18-20 segundos) y a *largo plazo* (duración permanente) (Unioviedo, url). A su vez, la memoria a largo plazo se divide en memoria *explícita, declarativa o narrativa* que se ocupa del almacenamiento de datos a través del lenguaje y la memoria *implícita o automática* que se refiere a las habilidades o destrezas, a cómo hacer las cosas. Está relacionada con las emociones que juegan un papel fundamental en el aprendizaje y el equilibrio del ser humano en general.

Así pues, la *memoria narrativa* es intencional e incluye el aprendizaje referido a personas, lugares y acontecimientos que podemos relatar verbalmente y supone un conocimiento consciente. En cambio, la *memoria procedimental* es incidental, nos permite aprender cosas sin darnos cuenta y sin grandes esfuerzos: montar en bicicleta, esquiar, etc. Se trata de una memoria que incluye aprendizajes complejos que no podemos verbalizar. Por ejemplo, los niños aprenden las reglas gramaticales, pero no son capaces de enunciarlas (Unioviedo, url).

En este sentido, desde hace algunos años se ha iniciado a hablar de *conocimiento explícito* y *conocimiento implícito*⁹ en el aprendizaje. Ambos juegan un papel importante y

⁸ Para obtener una visión pormenorizada sobre el funcionamiento de la memoria, véase el anexo final de este trabajo.

⁹ El *conocimiento explícito* o *declarativo* es el conocimiento consciente de reglas y rasgos de una L2 de los que el aprendiz puede dar cuenta (incluye el metalenguaje) mientras que el *conocimiento implícito* o *procedimental* se refiere a la información de la L2 que es procesada de manera intencionada o no, automática y no consciente y se almacena en diferentes áreas del hemisferio izquierdo, con una especial implicación del cerebelo.

su interacción mutua da lugar a un mayor éxito del proceso de aprendizaje. Para completar este cuadro, véase el apartado siguiente.

3.2.2. Aprendizaje consciente / aprendizaje no consciente

Otro aspecto que nos parece oportuno abordar aquí es la posibilidad que tuvo Steiner de verse involucrado en situaciones que podríamos describir como “no estructuradas” en contextos naturales como los evocados. Se trata de situaciones de vida en las que el aprendizaje tiene lugar de forma “no consciente” gracias a la activación de la *memoria automática o procedimental*, lo cual se relaciona con situaciones de carácter multisensorial en las que los dos hemisferios cerebrales están implicados y, además, se trata de situaciones en las que se activan de forma espontánea las emociones.

Además, el estudio de las lenguas, se reforzaba con un aprendizaje formal del código lingüístico no sólo en el contexto escolar sino también en casa adonde acudían profesores particulares. Así nos lo indica Steiner:

Une fois par semaine, une toute petite dame écosaisse venait me lire Shakespeare, lire Shakespeare avec moi. J’entrai dans ce monde. Je ne sais pas bien pourquoi, par Richard II. Habilement, le premier discours qu’on me fit apprendre par coeur ne fut pas celui de Jean de Gand, mais les adieux de Mowbray, avec sa mordante musique de l’exil. Un savant réfugié me donna des leçons de grec et de latin (1997:29).

En suma, como la investigación más reciente ha evidenciado, la interacción de estas dos modalidades asegura un mayor éxito del proceso de aprendizaje. En este sentido, pensamos que se halla la *hipótesis del output* (Swain 1995) en contraste con la *hipótesis del input* de Krashen. De hecho, Swain subrayaba el fracaso al que estaba destinada una metodología que pretendiera ofrecer *input* abundante de calidad sin exigir una producción verbal compleja a los aprendices. Además, quedó claro lo importante que era que los profesores proporcionaran correcciones explícitas de las producciones lingüísticas de los aprendices (Muñoz 2007: 20).

3.2.3. El papel de la motivación

En algunas obras como *Errata* Steiner nos proporciona datos de las anécdotas de la vida cotidiana que nos ilustran como esta “convivencia pacífica” de lenguas tenía lugar:

Bien que je n'eusse guère conscience du dessein, mes lectures devaient respecter l'équilibre entre le français, l'anglais et l'allemand. Mon éducation fut parfaitement trilingue, et le contexte toujours polyglotte. Ma rayonnante Mère commençait habituellement une phrase dans une langue pour la finir dans une autre (1997:29).

Después de la lectura de este breve fragmento podemos inferir que el aprendizaje de lenguas se realizaba en un contexto familiar en el que se propiciaba una fuerte **motivación intrínseca**¹⁰ hacia el aprendizaje de lenguas. A este respecto, podemos añadir que la mayor parte de los autores concuerdan en que este es el factor esencial imprescindible para que el aprendizaje tenga éxito (Gardner 1959, 1999 y la psicología cognitiva).

Otro detalle importante es la situación “híbrida” en la que este aprendizaje cotidiano podía realizarse. A este respecto, Steiner dice que su “estupenda madre podía empezar una frase en una lengua y terminarla en otra” (1997: 29) y más adelante añade:

(Ma mère) paraissait inconsciente des modulations éblouissantes et des glissements d'intention qui en résultaient. Les langues volaient à travers la maison. L'anglais, le français, l'allemand, dans la salle à manger et au salon. L'allemand “postdamois” de ma nurse dans la chambre d'enfant; le hongrois á la cuisine où, par accident ou par dessein, une succession de dames magyares -dans mon souvenir aussi corpulentes que colériques- préparaient les plats préférés pour mon père (Steiner 1997: 131).

Respecto a la situación de aprendizaje, constatamos que el francés se aprendía en un contexto SL¹¹, dado que era la lengua que se hablaba sea en el *lycée* francés de París, sea en el contexto social. En cambio, en el contexto familiar se utilizaban el francés, el inglés y el alemán¹² de forma “natural” y los miembros de la familia estaban expuestos a otras lenguas como el húngaro o el yiddish¹³. En fin, la familia Steiner propiciaba el aprendizaje lingüístico de otras lenguas en un contexto “natural”, con los propios familiares y con profesores que pasaban por casa como la señora escocesa.

¹⁰ Recordemos que la *motivación* es el conjunto de variables que activan la conducta individual y la orientan en un sentido determinado para conseguir un objetivo. Hay dos tipos: *intrínseca* y *extrínseca*. En el primer caso, el aprendizaje en sí mismo constituye el motor del proceso; en el segundo caso, el proceso de aprendizaje se activa por la intervención de una variable externa, por ejemplo, la consecución de una recompensa como por ej.: la obtención de una buena nota.

¹¹ Lengua segunda/ segunda lengua (SL) es un término utilizado para referirse al aprendizaje de una lengua no materna en un contexto en el que tal lengua es la nativa de la mayoría de la población.

¹² Inferimos que probablemente el alemán era la lengua de comunicación entre sus padres que se habían marchado de Viena en 1929 por problemas de salud de su padre.

¹³ En diferentes escritos de Steiner se hace referencia al contacto con esta lengua.

3.2.4. Las interferencias lingüísticas

En relación con lo expuesto en el apartado anterior, nos parece interesante subrayar la “flexibilidad cognitiva” necesaria en un contexto en el que la familiaridad y la cercanía permiten el paso de una lengua a otra sin que necesariamente este proceso se produzca en una situación de confusión. A este respecto, nos parece oportuno recordar la diferencia entre alternancia de código o *code switching*, *préstamo* y *code mixing*¹⁴. En el primer y el segundo caso, el paso de una lengua a otra se produce distinguiendo la diferencia entre un código y el otro mientras que en el tercer caso se mezclan las lenguas sin tener clara las diferencias entre un código y el otro e incluso en caso extremo puede adoptar la apariencia de “ensalada de palabras” como en el caso de personas que no estudian formalmente la lengua.

En este episodio no hay bastantes detalles para entender si se trataba de *code switching* o *code mixing* pero, basándonos en nuestra experiencia personal en el campo del aprendizaje “natural” y simultáneo de lenguas, podemos deducir que ambos fenómenos podían tener lugar. Quizás de forma usual se producía el primero y el segundo y en casos extremos de estrés o confusión en relación a circunstancias fortuitas podía tener lugar el último.

En cualquier caso, la situación descrita testimonia la necesaria flexibilidad que los individuos que forman parte del proceso de aprendizaje deberían tener para sintonizarse con las necesidades *cognitivas* y/o *emotivas* de los aprendices. Desde esta óptica, no debería considerarse de forma rígida el modelo de “un padre, una lengua”. En fin, nos parece más oportuno la aplicación de un modelo de aprendizaje en el que un progenitor se exprese tendencialmente en su lengua materna pero, si se hace necesario, transite por otras

¹⁴ La *alternancia de código* o *code switching* es un fenómeno natural y común entre individuos bilingües, cuya competencia pragmática les permite escoger (incluso de un modo inconsciente) entre uno u otro código, según el interlocutor, la situación, el tema o el propósito de la interacción. Suele existir una lengua base y una injertada. Desde un punto de vista formal: afecta tanto al nivel léxico como al gramatical; no suele alterar la estructura morfosintáctica de las lenguas en contacto y la transición entre uno y otro código suele ser fluida. En cambio, cuando en un discurso monolingüe se incorpora exclusivamente algún término de otra lengua, se habla de *préstamo lingüístico*. Por último, la *mezcolanza de código* o *code mixing* es involuntaria o inconsciente y responde a unas deficiencias lingüísticas por parte del hablante: en un mismo discurso se emplean dos códigos, combinados de tal forma que no es posible discernir una lengua base (CVC, Diccionario de términos clave de ELE).

lenguas que domina. Como veremos, es oportuna una actitud similar en un contexto de aprendizaje (cfr. infra § 4.3.).

Además, esa flexibilidad tiene que empezar por el mismo individuo que puede pasar por momentos de dificultad en los que a pesar del nivel de dominio alcanzado, produce ejemplos de lengua que presentan oscilaciones o interferencias como después de un periodo largo sin practicarla:

Tout naturellement, il est des moments de moindre facilité, d'immédiateté et de ressources lexicales et grammaticales défailantes lorsque je suis resté un certain temps sans entendre ou sans parler régulièrement l'une de mes trois "langues maternelles". De surcroit, il peut y avoir des effets d'interférence involontaire, l'une des langues s'interposant, revendiquant la primauté au beau milieu de l'autre. (...) L'idiome nécessaire, le tour syntaxique paraît jaillir soudain de l'autre langue. D'ordinaire, cependant, les trois sont à égalité et, au besoin, garderont intégralement leurs distances les unes vis-à-vis des autres (Stern 1997: 132).

Por último, el autor concluye que el cruce entre esas tres lenguas iniciales (francés, inglés y alemán) y otras más han dado lugar a sus condiciones de vida y de trabajo y que esas interferencias enriquecen y "dan sentido":

(...) Aux autres de juger si les effets d'interférence entre ces triples identités et ce que j'ai ajouté d'autres langues (...) ont disqualifié mes écrits et, si tel est le cas, en quoi. Ou si, comme je le crois, tel est le sens de leur sens. Les gratifications ont été nombreuses. Il y a une joie perpétuelle, une touche d'émervillement, à écrire en anglais, en français, en allemand; à enseigner dans ces trois langues, à sembler habiter chacune d'elles (*ibidem*: 154).

Desde este punto de vista, el error no se ve como algo negativo en sí, sino como una estrategia cognitiva que arroja luz sobre el proceso de aprendizaje y el estado de interlengua del aprendiz en un proceso dinámico que dura toda la vida.

Si trasladamos esta actitud al aula, podemos destacar que el proceso de monitoraje del docente debería consistir en evaluar las interferencias negativas o errores del aprendiz para entender qué tipo de estrategia ha activado y considerar si se trata de un error sistemático o de distracción. Por otro lado, es oportuno considerar no solo lo que es inadecuado, sino también el esfuerzo que se está realizando. En suma, es importante valorar el proceso a fin de animar al aprendiz a seguir adelante.

3.2.5. Otros factores psicológicos: afectividad y expectativas

En un fragmento citado anteriormente de *Errata*, Steiner alude a una relación afectiva positiva que propicia su propio proceso de aprendizaje y su desarrollo emotivo equilibrado. Es significativo que Steiner describa a su madre con un adjetivo positivo y que utilice la mayúscula: “mi radiante Madre” (1997:29). Además, más adelante Steiner describe el papel fundamental que tuvo el padre como compañero y guía de su proceso formativo:

Je ne pouvais encore concevoir, encore moins formuler, le credo à l’oeuvre dans les desseins de mon père. J’acceptais, avec une ardeur absolue, l’idée que l’étude et la soif de comprendre étaient les idéaux les plus naturels, les plus déterminants. Sciemment ou non, l’ironiste sceptique avait arrangé pour son fils un Talmud profane. Je devais apprendre à lire, à assimiler texte et commentaire dans l’espérance. Si hasardeux fût-il, que je pourrais un jour ajouter à ce commentaire, à la survie du texte, un nouvel aperçu de lumière. Ainsi mon enfance devint-elle une *fête exigeante* (*ibidem*: 29-30).

Este pasaje nos ilustra las grandes *expectativas* que el padre de George Steiner depositaba en el proceso formativo de su propio hijo que esperaba que un día se convirtiera en un profesor que pudiera introducir un comentario que esclareciera un determinado texto. En este sentido, Steiner introduce de forma implícita el concepto de *círculo hermenéutico*¹⁵ del que nos ocuparemos más adelante en este estudio (cfr. infra § 3.8.).

Por otro lado, de forma irónica se hace alusión a una educación agnóstica dado que el credo no se basa en el *Talmud* sino en un aprendizaje concienzudo de autores. Como se evidencia, se trataba de un ambiente culto y exigente que a Steiner no le pesaba dado que se producía en un contexto de alianza con la figura del padre que se describe como “*fête exigeante*”.

En este sentido, es oportuno recordar el papel que la educación y la cultura pueden tener en la vida de una persona. De hecho, es significativo que en su autobiografía Steiner nos cuente que aunque su padre provenía de una extracción social modesta de origen austro-checo al alcance del gueto, había ascendido rápidamente en la escala laboral y se había convertido en un importante funcionario jurídico en el ámbito de la banca de Viena.

¹⁵ En la recepción de un “texto”, una interpretación engloba las interpretaciones precedentes (Gadamer 1972).

En fin, sabemos que el padre de Steiner quiso para su hijo un camino diferente respecto al que había tenido él; lo mantuvo alejado del mundo de las finanzas y luchó para que se convirtiera en un “profesor”.

Lo que hemos focalizado hasta ahora adquiere una gran importancia en cualquier contexto de aprendizaje, incluido el de segundas lenguas, dado que las expectativas de los docentes constituyen un dispositivo que puede desencadenar resortes inesperados. En este sentido Steiner dice:

Hasta en un nivel humilde –el del maestro de escuela- enseñar, enseñar bien es ser cómplice de una posibilidad trascendente. Si lo despertamos, ese niño exasperante de la última fila tal vez escriba versos, tal vez conjeture el teorema que mantendrá ocupados a los siglos. Una sociedad como la del beneficio desenfrenado que no honra a sus maestros, es una sociedad fallida (2003b: 173).

Por otro lado, el contexto de aprendizaje debería ser -como dice simbólicamente Steiner- una “fiesta exigente” (1997:30). En este sentido, los docentes deben ser conscientes de su papel normativo y educativo pero al mismo tiempo, deben desarrollar una “función materna” en un contexto lúdico, lo cual no es nada nuevo si consideramos la máxima de “Enseñar deleitando”. A este respecto, es de notar que existen manuales como el de Weiss (2002) que pueden ser de gran utilidad.

3.2.6. Aspectos léxico-semánticos

En sus escritos Steiner se muestra consciente de la importancia de los aspectos léxico-semánticos en sintonía con las contribuciones posteriores de la moderna psicolingüística¹⁶. Basándose en su experiencia plurilingüe Steiner ofrece observaciones interesantes, para la época, sobre las conexiones o redes semánticas que se crean y que prevén equivalencias totales o parciales en función de cómo cada lengua clasifica la realidad:

Esta matriz fue para mí mucho más que un azar de la situación privada y familiar. Organizaba, orientaba mi sentimiento de la *identidad personal* imprimiendo en ella el *paisaje afectivo*, formidable complejo y lleno de recursos, del humanismo judío de Europa central. La lengua era, tangiblemente opción, poder de selección entre coordenadas y

¹⁶ Van Patten (1996 cit. en Muñoz 2007: 19) ha notado que los aprendices procesan primero el *significado* del input antes de pasar al procesamiento de la *forma*; es decir, se procesan primero las palabras con contenido (sustantivos, verbos y adjetivos) respecto a las “palabras gramaticales”.

exigencias de la conciencia tan diversificadas como esenciales. Al mismo tiempo la falta de una lengua materna única me ponía en cierto modo aparte de los otros niños franceses concediéndome cierta inmunidad extraterritorial ante la comunidad histórica y social que me rodeaba. Para quienes se han desarrollado entre varios centros, la idea misma de un *milieu*, de una raigambre singular o privilegiada, resulta sospechosa. Nadie viene de un “reino intermedio”, cada uno de nosotros es el invitado de los demás. La sensación de que el castaño que estaba en el muelle fuera de mi casa era igual un *marronnier* que un *Kastanienbaum* (...) y que estos tres esquemas coexistían, aunque en diversos grados de equivalencia y presencia cuando yo pronunciaba la palabra, fue esencial para mi sentido de un mundo reticulado y compuesto de elementos solidarios. Por lejos que remonte mi memoria, he pasado por la vida sabiendo instintivamente que *ein Pferd*, a *horse* y un *cheval* eran idénticos y diferentes o que estaban situados en puntos diversos de una gama que iba desde la equivalencia más perfecta hasta la disparidad absoluta. La idea de que una de estas realizaciones fonéticas pudiese preceder a las otras o arrogarse el título de la más profunda era algo que no me venía a la cabeza. Más tarde llegué a adquirir las mismas reacciones ante un *cavallo* y un *albero castagno* (Steiner 1975:132-3).

En primer lugar, lo que salta a la vista es su análisis positivo y enriquecedor de la experiencia de individuo plurilingüe cuya identidad se configura gracias al contacto con diferentes lenguas, culturas, experiencias y relaciones humanas.

En cuanto al léxico, Steiner alude a la existencia de *redes autónomas* en sus lenguas maternas (francés inglés y alemán) y también en una LE de posterior adquisición (el italiano), lo cual está relacionado con descubrimientos posteriores en el campo de la psicología cognitiva. De hecho, se hipotiza que “al menos inicialmente, el aprendizaje de una LE está asociado a las redes ya existentes en la L1 y, según va progresando el aprendizaje en el dominio de la LE, también empiezan a constituirse redes autónomas” (Gómez Molina 2004: 508).

Además, este fragmento nos ayuda a contextualizar aspectos que trataremos en los apartados siguientes como el lenguaje como herramienta organizadora, la relación entre lenguaje y constitución de la identidad y la alusión de Steiner, ya en aquella época, a la hipótesis de la existencia de un sistema único que se oponía a la visión del aprendizaje lingüístico en “compartimentos estancos”.

En otra obra posterior dice, de forma más directa, que las interferencias indican que la discriminación entre lenguas no es *estanca*: “*Les chevauchements, les effets d’interférence, les confusions nous apprennent que cette discrimination n’est pas étanche, qu’elle peut défaillir sous les effets de la tension ou avec l’âge*” (1997: 159). En cualquier caso, sostiene que todavía quedan muchas cuestiones abiertas sobre el fenómeno del bilingüismo como: el lugar del cerebro donde están interiorizadas las lenguas, el número

límite de lenguas que se pueden aprender desde un punto de vista psicológico o fisiológico, los mecanismos de almacenamiento y recuperación en el cerebro, etc. (*ibídem*).

Asimismo, en lo referente a las redes semánticas, es de destacar que el autor no realiza una distinción cualitativa entre bilingüismo simultáneo (inglés, francés, alemán) y bilingüismo consecutivo (italiano). En cambio, en otra ocasión indica que las otras lenguas que ha llegado a comprender o a leer más tarde se caracterizan por un proceso común de adquisición que se intuye que es diferente (Steiner 1997: 132).

En fin, actualmente es posible entender mejor las capacidades lingüísticas de los seres humanos si se tiene en cuenta un modelo de funcionamiento del cerebro como un sistema de redes paralelas: “es como si hubiese sido diseñado por ordenador, como si hubiese sido generado por sinapsis en una “red de redes”, posee una fuerza especulativa que supera la ciencia ficción” (Steiner 2008: 168).

Relacionado con el funcionamiento del cerebro, se halla el concepto de *disponibilidad léxica* que tiene que ver con las redes semánticas que se forman en una lengua en función de acontecimientos históricos o experiencias vividas:

Deux langues n’ont jamais les mêmes processus d’héritage et d’innovation. Plus les termes sont “simples”, plus la tâche du transfert absolu est intraitable. (Existe-t-il des termes “simples” ou, comme demandait Roman Jakobson à ses étudiants frappés de stupeur: “Qu’entendez-vous par sens littéral?”) Le souvenir engrangé de la disponibilité, voire de l’abondance dans le mot *bread* (cfr. l’usage noir-américain, ou le mot est synonyme de *money*, d’argent est à bien des égards contraire aux connotations du “pain” français, qui évoque la disette, la faim qui pousse à la révolte (Steiner 1997: 146-7).

Aparte de los aspectos sociohistóricos que influyen en la construcción de las “redes semánticas” de significación de un término, existen otros aspectos personales. De hecho, según Steiner, cada ser humano habla un “idiolecto”, es decir, una lengua, un “habla” que presenta ciertos aspectos lexicales, gramaticales y semánticos personales que comportan la necesidad de traducir. Por eso, la traducción es, sobre todo, intralingüística (Steiner 1975, apud 1997: 155-6).

Avec le temps, avec l’expérience individuelle, ces aspects incorporent des associations, des connotations, des accrétions de souvenir intime, des privautés de référence propres à l’orateur ou à l’écrivain. Pour chacun de nous, il est des groupes sonores, des mots particuliers, des tournures inscrites dans notre conscience ou qui se ramifient, pour ainsi dire, dans le subconscient, dans les configurations de sens, la charge spécifique est profondément nôtre (Steiner 1997: 156).

Por tal razón, en la vida cotidiana esos elementos solo pueden traducirse parcialmente y todos los intercambios comunicativos permanecen incompletos¹⁷ (*ibídem*).

En relación a las redes semánticas y al léxico disponible en una L2, los estudios sobre el aprendizaje del léxico hacen hincapié en la importancia de contextualizar el léxico que es objeto de atención para identificar las connotaciones de uso y no proponerlo en foma de listas (Cervero y Pichardo Castro 2000).

En cuanto al almacenamiento y recuperación del léxico, es oportuno utilizar técnicas para organizarlo en secuencias que tengan un sentido global (por ejemplo, con una sucesión cronológica en forma de historia) o la elaboración de mapas conceptuales y otra serie de actividades que promuevan el descubrimiento, categorización y conceptualización (Gómez Molina 2000: 503-4).

Por otro lado, el manejo de diferentes tipos de diccionarios (monolingües, bilingües, sinónimos/antónimos, fraseológicos, etc) es fundamental para consolidar el léxico y favorecer la construcción progresiva de redes semánticas autónomas en la lengua meta (*ibídem*).

Respecto a la afirmación de Steiner sobre las dificultades en los intercambios comunicativos en la vida cotidiana a causa de los “idiolectos” individuales, hay que decir que los estudios del *constructivismo social* evidencian que a pesar de las dificultades “no todos los intercambios comunicativos permanecen incompletos” a causa de la “negociación del significado”, es decir: el proceso mediante el cual dos interlocutores intentan delimitar el contenido de sus producciones lingüísticas gracias a la retroalimentación que obtienen recíprocamente; es decir, en la comunicación los interlocutores colaboran y negocian a fin de construir el significado.

¹⁷ Por otro lado, nosotros podemos añadir que en contextos terapéuticos existe la posibilidad de dar sentido a trastornos personales y familiares gracias a la toma de conciencia y a la elaboración de ciertos significados que pueden originarse en mitos familiares que se transmiten de generación en generación, que pueden ser causantes de un trastorno personal o incluso familiar.

3.2.7. Presencia del plurilingüismo

Contrariamente a lo que se puede pensar, el plurilingüismo no es algo raro. Existen numerosas culturas y sociedades que practican un bilingüismo profundo: por ejemplo, en las regiones limítrofes entre Suecia y Finlandia, en Malasia, en las comunidades hispanas de Norteamérica. En cambio, el trilingüismo es menos habitual como en Friuli o en los valles fronterizos entre Suiza y el noreste de Italia (Steiner 1997: 133).

Por otro lado, hasta finales del siglo XVIII, en la zona occidental de Europa pero también en Varsovia y en Praga, los hombres de cultura comunicaban entre ellos en latín y al mismo tiempo practicaban su lengua vernácula (*ibídem*).

Tales datos son representativos de tantas zonas del mundo, empezando por el continente europeo, donde la práctica cotidiana de varias lenguas es una realidad significativa. Por eso, hay autores que consideran que es precisamente la diversidad lingüística el rasgo común de la identidad europea (Lorenzo 2005: 2). Por tales razones, como bien había previsto Steiner a principios de los años setenta, es importantísimo defender y promover el aprendizaje multilingüe.

Dada la complejidad que encierra este fenómeno, hoy es necesario considerar un modelo de aprendizaje que no tome como referencia la competencia de los individuos de lengua materna (L1) sino que parece más adecuada una noción de *multicompetencia* (competencia comunicativa en varias lenguas) más flexible (Cenoz Iragui 2004: 458). En suma, dicho de otra forma:

El hablante nativo no deja de ser una ilusión, un mito, un constructo que puede servir como ideal pero incómodo como hoja de ruta para el desarrollo progresivo de la competencia en L2 (Davies 1995, cit. en Lorenzo 2005: 7).

3.3. Relaciones entre pensamiento y lenguaje

Empecemos con la consideración de Steiner de que la existencia de miles de lenguas es un misterio (1975: 69-70):

Los mecanismos naturales y evolutivos son por lo general económicos. La gran cantidad de flora y fauna no es de ninguna manera ineficiente: representa una eficacia extrema de selección natural ajustadas a las necesidades de la ecología regional. No podemos decir lo

mismo de la profusión de lenguas incomprensibles entre sí. Nos encontramos ante un misterio insondable que nos puede llevar muy atrás (1968: 82-83).

Esto lo lleva a interesarse por las relaciones entre pensamiento y lenguaje. Inicia con la revisión de una serie de autores que a lo largo de la historia han abordado el papel estructurador del lenguaje como Leibniz (1697) que considera que el lenguaje no es el vehículo del pensamiento sino el medio que lo determina y condiciona. También Vico sostiene esa línea dado que piensa que el hombre sólo entra en posición activa de su conciencia, llega a un conocimiento dinámico de la realidad a través de la forma del lenguaje (1975: 99).

Hasta aquí podemos apreciar una interdependencia entre pensamiento y lenguaje mientras que a partir del romanticismo con Humboldt y posteriormente con autores como Sapir y Whorf se advierte un predominio del lenguaje sobre el pensamiento. De hecho, estos dos últimos autores postulan su hipótesis de “relativismo lingüístico”: la lengua utilizada en el seno de una comunidad determina la visión del mundo y modela y da vida a todo un paisaje de comportamiento psicológico y comunitario (*ibídem*: 99-104).

Además, Steiner está al corriente de otras posiciones como la de Piaget que subraya la primacía del pensamiento sobre el lenguaje y, por último, cita a Bruner que reivindica una interdependencia entre pensamiento y lenguaje.

Asimismo, Steiner se interesa por la estructura lógica del lenguaje que pone en relación con las matemáticas e intuye la relación que se instaura entre mecanismos neurofisiológicos y funcionalidad lingüística. Dice Steiner:

Estas complejas redes sensomotorias preceden o, por lo menos, subyacen en la adquisición y desarrollo del lenguaje. O, para expresarse en términos más generales, se recoge un número creciente de pruebas de que nuestra capacidad para condensar el conocimiento múltiple que tenemos de un objeto bajo un símbolo o un nombre (...) bien podrían depender de los rasgos físicos, de la topografía o de los “circuitos” de la corteza. La concepción platónica de la metáfora como un poner en relación áreas de la percepción hasta entonces aisladas podría tener su correspondencia en la geografía misma del cerebro (1975: 41).

Intentando sondear ese misterio de la diversidad lingüística Steiner llega a otorgar una gran importancia a las lenguas como instrumento adaptivo. Por ejemplo, considera que en la constitución de un proyecto de vida la idea de futuro del sistema verbal es crucial. Además, para Steiner, la diversidad lingüística existente en nuestro planeta puede deberse a

esa función estructuradora de las lenguas que, de alguna manera, es responsable de la “supervivencia psíquica” de los seres humanos:

Podemos imaginar, sin demasiada certeza, un periodo donde la articulación verbal era totalmente privada o, esotérica. Cada comunidad más o menos cerrada, cada clan o núcleo familiar a punto de convertirse en sociedad, puede haber tenido su propia lengua y tratado de preservar de toda contaminación su magia. Sabemos que todavía existen comunidades que emplean internamente un idioma antiguo y uno vernáculo más reciente al comunicarse con sus vecinos. No tenemos demasiados hechos sobre los que basarnos y casi no existen hipótesis. Pero (...) ninguna teoría de la información (...) será convincente si no toma en cuenta la enorme multiplicidad “antieconómica” de las lenguas habladas en este superpoblado planeta (1968: 83).

A propósito de la interdependencia entre pensamiento y aprendizaje en L2, es oportuno recordar que los beneficios del aprendizaje lingüístico a los que aludía Steiner a finales de los sesenta y principios de los setenta serán convalidados en los años ochenta/noventa gracias a las investigaciones en el campo cognitivo sobre las repercusiones positivas del aprendizaje lingüístico en el caso de niños y adultos bilingües y multilingües. Por ejemplo, Hamers y Blanc (1989: 47-55, apud Jiménez 1998: 15) aluden a estudios que han constatado que los niños bilingües tienen una creatividad mayor que los monolingües que se concreta en una mayor reorganización de la información que se manifiesta también en las pruebas no verbales¹⁸.

Asimismo, para confirmar las repercusiones positivas entre bilingüismo y capacidad de reflexión metalingüística se hallan las investigaciones de Malakoff y Hakuta (1991) que hacen pensar que los bilingües desarrollan mayores habilidades metalingüísticas respecto a los monolingües.

3.4. La construcción y la descodificación de la información

Aunque Steiner no cita el *constructivismo social* (vertiente de la psicología cognitiva desarrollada en los años ochenta), recoge sus contribuciones en *Gramáticas de la creación*. En concreto, considera que “el ambiente psicológico y social contamina incluso los poemas líricos más absolutos y ajenos a este mundo”. Concluye que “la

¹⁸ En concreto, los niños bilingües presentaban mayor habilidad en: la reconstrucción de situaciones a nivel perceptivo, las pruebas de inteligencia verbal y no verbal y de originalidad verbal, la identificación de relaciones semánticas entre las palabras, en las pruebas piagetianas referidas a la elaboración de conceptos, el descubrimiento de leyes, el pensamiento en las transformaciones verbales y en las actividades de sustitución simbólica.

comunicación, la fuerza que nos mueve a comunicar la sensibilidad y el pensamiento son sociales”. Por otro lado, especifica el papel activo de los interlocutores en el proceso comunicativo:

El auditorio, el espectador y el lector están, sin duda, implicados dialécticamente en la génesis y la presencia continua de la literatura, de la música y de las artes. La respuesta del auditorio, la grabación de interpretaciones sucesivas y transmitidas, la historia social de la representación, de la exposición y de la publicación (...) son parte integrante de la estética y del discurso una vez manifestados (...) Los dramaturgos que invitan al público a participar, como Brecht (...), o como en el caso de John Updike, que solicita en la Red electrónica otros finales posibles para sus capítulos a fin de mantener un *work in progress*, apuntan hacia una estrategia didáctica y humorística respecto a la constante participación social en la creación” (2001: 224).

De alguna manera este aspecto se relaciona con la técnica compartida a nivel creativo en diferentes campos a lo largo de la historia desde las pinturas rupestres de Altamira, los arquitectos de las pirámides, los compositores de música popular hasta Shakespeare. En cambio, a partir del Renacimiento y, sobre todo, del Romanticismo, empieza a haber una “obsesión por el autor individual”. Así pues, “en las artes, en la música, en el momento filosófico y en casi toda la literatura seria, la soledad y la singularidad son esenciales. El movimiento creador es también individual, atrincherado en la fortaleza del yo, como lo está su propia muerte, jamás en colaboración, jamás intercambiable” (*ibídem*: 224-5).

Además, Steiner alude a las inferencias que pueden dar lugar a interferencias en la descodificación de la información:

No podemos de ninguna manera reconstruir con absoluta fiabilidad las condiciones materiales, sociales y psicológicas- en las que se compuso, se presentó ante el público y se recibió una tragedia de Esquilo, un oratorio de Bach, un retrato de Velázquez. No vemos una película de los años treinta como la veía su público contemporáneo. (...) Aquí se produce una paradoja crucial: (...) el conocimiento contextual rezuma de la obra hasta el punto de inducir, de posibilitar una intemporalidad extremadamente difícil de definir pero decisiva. (...) Cada vez que el drama griego o shakespeariano se representan, (...) los errores ineluctables de nuestra respuesta, los inevitables malentendidos de nuestra arqueología interpretativa de los sentimientos confieren a la obra su novedad e intemporalidad. (...) La pérdida provoca la novedad. El mensaje original se reduce al silencio o se convierte en una convención retrospectiva, en una mitología del significado (*ibídem*: 254-5).

A este respecto, podemos recordar los estudios realizados en el seno de la psicología cognitiva a partir de los años ochenta que han notado que en la comprensión lectora existe una interacción entre procesos perceptivos y procesos cognitivos (por ej. el conocimiento previo del lector). Esta disciplina ha destacado la importancia de los

componentes semánticos, sintácticos y de contexto y el papel activo del lector (Kintsch y Van Dijk, 1978, 1983; Schank, 1976, cit. en Latorre y Montañés, 2013: 131). Por ello, la comprensión de un texto no consiste solo en la descodificación de los símbolos escritos (procesos “desde abajo”) sino también en la capacidad del lector de activar sus conocimientos previos sobre el lenguaje y el mundo (procesos “desde arriba”).

En resumidas cuentas, la capacidad de recepción de un mensaje se ejercita mediante una doble vía de procedimientos de descodificación de la información que comprende los procedimientos llamados “desde arriba” (analíticos, del todo a las partes o *top down*), es decir, lo que el oyente conoce acerca del tema, de la situación particular, y de la realidad en general, que actúan como una luz que ilumina todo el texto y contribuye a su adecuada interpretación. Es lo que podríamos describir como “aquello que el cerebro dice a los oídos”. Por otro lado, existen otros procedimientos “desde abajo” (sintéticos, de las partes al todo o *bottom up*), es decir, aquellos que trabajan a partir de “lo que los oídos le dicen al cerebro”.

Por otro lado, en el proceso de descodificación de la información hay que tener en cuenta el papel que desempeñan las “estructuras cognitivas” que son las representaciones organizadas de la experiencia previa. Esas estructuras “son relativamente permanentes y sirven como esquemas que funcionan activamente para filtrar, codificar, categorizar y evaluar la información que uno recibe en relación con alguna experiencia relevante”. Según el modelo teórico de referencia, han recibido nombres diferentes: “esquemas” (Piaget 1955), “auto-sistemas” (Bandura 1978), “constructos personales” (Kelley 1955) o “planes” (Miller, Pribam y Galanter 1960) (cit. en Chadwick 2013). Y en la didáctica de L2, se han utilizado, entre otros, los términos “esquemas” (Kintsch y Van Dijk 1978), “estructuras” (Minsky 1975) y “guiones” (Schank y Abelson 1977).

La teoría basada en los “esquemas” explica no solo cómo se almacena la información sino también el proceso de adquisición e interpretación. El esquema representa un prototipo que ante una información incompleta relacionada con el mismo, se activa proporcionando los detalles que faltan. Se considera que el esquema guía las inferencias y dirige el proceso de codificación del *input* mediante la generación de expectativas relacionadas con una determinada categoría (Latorre y Montañés 2013: 135).

Por otro lado, se da respuesta a los fallos en la descodificación de la información debido a un desarrollo pobre del esquema, ambigüedades en el texto, o bien a una mala aplicación de los esquemas en función de estados emocionales o actitudes (Bowe 1978, cit. en Latorre y Montañés 2013: 135).

Relacionado con esto, se halla el concepto lingüístico de “coherencia” dado que se plantea la necesidad de incluir temas en los currículos que deben acercarse al mundo que el estudiante conoce de forma que las informaciones se integren de forma coherente en sus esquemas de conocimiento.

En fin, lo anteriormente expuesto arroja luz sobre los factores que pueden influir en las destrezas receptivas y puede orientar al docente a la hora de proponer actividades de comprensión (oral y escrita) y enseñar estrategias a los aprendices.

3.5. El nacimiento del concepto de sí

El nacimiento del concepto de sí arroja luz sobre la complejidad que encierra la constitución de la identidad individual y el papel que la lengua y el aprendizaje lingüístico pueden tener. En este sentido, nos parece oportuno recordar que cuando Steiner hace referencia al individuo en sus escritos utiliza el término yo y cuando habla del psicoanálisis, hace referencia a la división tripartita entre *yo*, *superyó* y *Ello*. No obstante, Steiner en sus obras hace referencia a un concepto de identidad como estructura portante que prevé diferentes aspectos.

En este sentido, es interesante el estudio que realiza este autor en *Extraterritorial* (1968) en cuyos tres primeros ensayos dedicados a Nabokov, Beckett y Borges, respectivamente, propone, en torno a estos tres escritores, una categoría nueva: la “extraterritorialidad”. Se refiere Steiner con ella a un fenómeno nuevo: la emergencia de escritores lingüísticamente nómadas o multilingües, en los que la tradicional ecuación entre un eje lingüístico único -un arraigo profundo a la tierra natal- y la autoridad poética es puesta en tela de juicio. (Echevarría 2002:1).

Asimismo, consideramos que de forma implícita Steiner en *Extraterritorial* hace referencia al concepto de *sí* (*self*) y a la *multiplicidad del sí*. Se trata de un concepto que irá constituyéndose a lo largo de los años setenta hasta llegar a nuestros días. En este sentido,

se hace referencia a la multiplicidad del *sí* vinculado al proceso interactivo/dinámico de las diferentes experiencias y relaciones.

Hoy en día podemos distinguir en ámbito psicoanalítico varias posiciones. Por un lado, la del psicoanálisis clásico que subraya la dimensión unificada del *Sí* y la del psicoanálisis intersubjetivo norteamericano que valora la dimensión consciente a expensas de la inconsciente; por otro, el psicoanálisis “postmoderno” valora una cierta discontinuidad del *sí* que permite la posibilidad del proceso de cambio psíquico respecto a una estructura rígida, monolítica y coherente.

Se trata, como veremos, de un concepto fundamental que resulta útil para explicar los *estados disociativos* de la conciencia a los que alude el autor en la siguiente cita, pero también sirve para explicar la relación que se establece entre experiencia y diferentes aspectos del *sí*:

(...) las cosas no son tan sencillas. Aun cuando, dejemos de lado que una obra artística o literaria puede afectar al público de modo impredecible, que una obra teatral o determinado cuadro puedan despertar en un hombre la compasión y en otro el odio, actualmente tenemos suficientes pruebas de que la sensibilidad y la producción artísticas no representan un obstáculo para la barbarie. Está comprobado, aun cuando nuestras teorías sobre la educación y nuestros ideales humanísticos y liberales no lo hayan comprendido, que un hombre puede tocar las obras de Bach por la tarde, y tocarlas bien, o leer y entender perfectamente a Pushkin, y a la mañana siguiente ir a cumplir con sus obligaciones en Auschwitz y en los sótanos de la policía (1968: 49).

Relacionado con lo anteriormente expuesto, está el análisis que hace Steiner de esos escritores que han vivido la experiencia del bilingüismo: Nabokov, Borges y Beckett. En concreto, nos ha parecido significativo lo que Steiner dice citando el artificio literario creado por Borges en su obra *Deutsches Requiem*: “Se trata de la idea central del escritor como huésped, como un hombre cuya empresa consiste en dejarse influir por muchísimas presencias extrañas, como una persona que tiene que dejar abiertas las puertas de su habitación a todos los vientos” (1968: 40).

Consideramos que, cuando Steiner utiliza el término “extraterritorialidad”, alude a lo que hoy podríamos considerar una flexibilidad cognitiva de descentramiento que el escritor es capaz de realizar y que le permite ese desdoblamiento a través de la creación literaria dando vida a sus diferentes partes del *sí*.

En suma, cuando Steiner habla de su propia experiencia plurilingüística y cita la de otros escritores bilingües alude a la importancia de las lenguas como herramientas

intermediarias entre el individuo y sus experiencias, es decir, como factor determinante para la constitución de los diferentes aspectos del sí múltiple.

Pero el escritor como maestro del lenguaje sintiéndose en su casa en varias lenguas, es algo nuevo. (...) Las obras de estos tres escritores –y en menor grado la de Ezra Pound, con su mezcla deliberada de lenguas y alfabetos- sugieren que la literatura contemporánea puede ser considerada una estrategia de exilio permanente. El artista y el escritor son turistas infatigables que miran las vidrieras donde se exhiben todas las formas existentes. Las condiciones de estabilidad lingüísticas, de conciencia regional y nacional en las que floreció la literatura desde el Renacimiento hasta (...) la década de los años cincuenta, se encuentran actualmente en decadencia. (...) Progresivamente, todo acto de comunicación humana se convierte en una traducción (1968: 30).

Para entender el movimiento oscilatorio de traducción entre dos lenguas y su influencia en el proceso creativo, Steiner cita el “virtuosismo simultáneo” de Beckett donde una lengua influye en la otra y viceversa. Hasta 1945 escribió en inglés; después ha escrito prácticamente en francés aunque la cuestión es complicada porque puede que algunas obras publicadas en francés hayan sido escritas en inglés y viceversa. Además, la mayoría de estos textos fueron traducidos al inglés por él mismo, por lo general con cambios y cortes (*ibidem*).

A partir de lo anteriormente expuesto, podemos evidenciar cómo el aprendizaje de una L2 se relaciona con una serie de *operaciones cognitivas*, que vehiculan valores, contenidos culturales, experiencias y relaciones que pueden contribuir a la formación de los diferentes aspectos del *sí múltiple*. Desde este punto de vista, se ofrece a los aprendices la posibilidad única de desarrollar una mayor *flexibilidad cognitiva* que se traduce –como diría Steiner- en “nuevas ventanas” o nuevos ojos para ver el mundo.

De hecho, ya lo decía Steiner en *Después de Babel*:

Las fronteras de las lenguas están “vivas”; son una constante dinámica que define a cada uno de los lados, a cada vertiente en relación con la otra, aunque también en relación consigo misma. Éste es el secreto de la muy compleja topología que subyace en aquella antigua verdad, según la cual conocer una segunda lengua ayuda a profundizar e iluminar el dominio de la primera. Vivir la diferencia, palpar la textura y la resistencia de lo que es otro equivale a vivir una nueva experiencia de la identidad. El espacio de cada uno está delimitado por lo que está alrededor, extrae su congruencia, su configuración física, de las presiones que ejerce el mundo exterior. La otredad, en especial, cuando tiene la riqueza y el poder incisivo del lenguaje, obliga a lo que está presente a descubrirlo a plena luz (Steiner 1975: 369).

3.6. Los estados de la mente: lo irrepresentable y lo representable

Respecto a la evolución del lenguaje, Steiner ataca el concepto de “hombre prelingüístico”¹⁹ dado que considera que “el hombre se convierte en hombre al pasar al plano lingüístico”, lo cual ha sido posible gracias al volumen craneal y a la posibilidad de activación de conexiones electroquímicas en la corteza cerebral. De esa manera, se oponía a Chomsky que no creía que la física ni la biología pudieran dar algún indicio sobre los orígenes del lenguaje (1968: 79).

No obstante, admite la posible existencia de una fase transitoria “protolingüística” donde prevalecía un lenguaje totalmente sincero con “fines esenciales de información y comunicación directa “con un sistema de señales calcado sobre el de los animales superiores” (Steiner 1975: 238-9).

Steiner distingue las diferentes fases del proceso comunicativo que implican el procesamiento de la información: almacenamiento, cifrado, transmisión y recepción “que constituyen la anatomía de la conciencia (...) (Cuanto más amplio sea el vocabulario de un individuo y más completa su sintaxis, mayor será el dominio de su propio ser y la suma de realidad con la que cuenta.) (1968: 80).

Aparte de la comunicación conscientemente intencional, el autor, como veremos en el apartado siguiente de este trabajo, hace alusión a la importancia de la dimensión simbólica:

En el uso de la metáfora –hecho lingüístico que Platón consideraba crucial para la excelencia del hombre- lo neurológico y lo verbal parecen estar muy próximos. La metáfora enciende un nuevo arco de energía perceptiva: relaciona áreas hasta entonces inconexas; y esas nuevas relaciones generan a su vez una respuesta orgánica directa cuando dichas áreas que hacen posible la memoria y la explotación en la corteza cerebral entran “en circuito” (1968: 80-1).

Lo anteriormente expuesto está en relación con lo que sostiene Wilma Bucci, una psicoanalista americana, que recoge postulados cognitivistas:

El aspecto creativo del sueño va más allá de su función de disfrazamiento: “los sueños, como las metáforas, tienen el papel fundamental de representar conceptos en su complejidad y profundidad, más que esconder o distorsionar”; estos sirven para “producir

¹⁹ Sin embargo, como trataremos de describir en las páginas siguientes, no se puede ignorar la importancia de la dimensión prelingüística y presimbólica que ha sido subrayada por muchos autores contemporáneos.

nuevos significados, y no para representar significados que ya se han producido (traducción nuestra, Bucci 1997: 256-7).

En cuanto al psicoanálisis como terapia, Steiner criticó la teoría y sus límites aplicativos: cierto tipo de pacientes, la modalidad interpretativa y la difusión. Aunque la crítica de Steiner era justificada, nos parece que fue reductivo y no hizo justicia a las innumerables intuiciones del psicoanalista vienés: la continuidad de la vida mental, la importancia de la dimensión inconsciente, la consideración de la relación terapéutica como factor curativo, la dinámica transferencia-controtransferencia, etc.

Asimismo, Steiner se interesó por la redefinición que Lacan realizó de la teoría freudiana, de los procesos psíquicos y los métodos terapéuticos sobre bases lingüísticas. Según Steiner, “el psicoanálisis es una forma privilegiada de comprender esa función creadora porque conoce la estructura semántica de la realidad, porque sabe que el hombre está envuelto por una red absoluta de relaciones simbólicas, la mayoría de las cuales se manifiestan en el lenguaje” (1968: 98).

En cualquier caso, Steiner estudia y reconoce la repercusión del psicoanálisis en nuestra cultura puesto que el lenguaje “ha adquirido una extrema fragilidad” y encierra otros significados en profundidad:

Todavía es aventurado proponer una valoración sumaria del impacto del psicoanálisis sobre el sentido occidental de la comunicación verbal y escrita. En nuestra semántica actual, determinadas herramientas lingüísticas particulares como los juegos de palabras, las bromas, la inversión esopiana de la intención manifiesta, el recurso a la ambigüedad son postfreudianas. Por muy incierto que sea el porvenir de las conjeturas freudianas y de la terapia psicoanalítica, es poco probable que el postulado de la verticalidad lingüística, como latido entre profundidad y superficie, sea rechazado por completo.(...) Insinúa así una dinámica de indeterminación en nuestro encuentro con los sueños, con la palabra y las frases dichas y escritas. Esta afirmación compete también a la *Sprachkritik* y reclama una renegociación del pacto roto entre palabra y cosa (Steiner 2001: 281).

Nos parece oportuno completar el cuadro descrito con las contribuciones actuales sobre el funcionamiento mental a partir de algunas vertientes dentro del psicoanálisis, la filosofía hermenéutica, las ciencias cognitivas y las neurociencias.

A este respecto, es necesario subrayar el interés común por el concepto de *irrepresentable* y su importancia en la actividad psíquica. Lo *irrepresentable* está relacionado con el problema del origen del lenguaje y con la compleja relación entre la palabra y el “decir originario”, es decir, lo “inexpresado”, la “realidad que se desvincula de la palabra” (Heidegger 1959: 197 y 200). Esto nos invita a reflexionar sobre la pluralidad

de dimensiones relacionadas con el lenguaje (con tal de que este se entienda en una acepción ontológica y no sólo semántica). Y por ejemplo, Paul Ricoeur llega a decir, en sintonía con la citada posición heideggeriana, que existe un nivel *pre-representativo* que, sin embargo, no es *pre-lingüístico*, dado que sea el nivel de la energética freudiana, sea el nivel del deseo son potencialmente lingüísticos (Ricoeur 2007: 157).

Ya Freud se planteaba el problema del acceso al sistema inconsciente no sólo de los representantes de los instintos, sino de los mismos instintos (1922), es decir, de una dimensión afectivo-emocional precedente al instinto. Relacionado con un concepto de “inconsciente no reprimido”²⁰ está el concepto freudiano de “instinto de muerte” (1920). Este concepto ha pesado sobre el concepto de *irrepresentable* en el sentido de que se tendía a circunscribirlo a los estados patológicos más graves, es decir, a áreas psicóticas o traumatizadas de la mente. Sucesivamente esta concepción se ha ido difuminando hasta desaparecer del todo. De esa manera, lo *irrepresentable* se ha valorizado y considerado “una dimensión del individuo relacionada con su *devenir*, que se basa en los aspectos nuevos de la relación con el *otro* y va más allá de las dimensiones anteriores” (Bernstein 1999: 31).

Pero indudablemente ha sido el psicoanalista Wilfred Bion quien ha contribuido a inaugurar tal orientación. Para este autor, en el origen de la mente hay una especie de vacío, de forma kantiana que ha de ser llenada (1967: 71) llamada *preconception*. Bion hipotiza la existencia de expresiones muy primitivas de la actividad mental, los elementos *beta* (1963), que representan una especie de precursor del pensamiento que si no se transforman a través de la función *alfa*, no pueden ser pensables. Se trata de sensaciones caóticas/magmáticas que no pueden convertirse en pensamiento²¹.

²⁰ G. Martini (2005) propone una división de los fenómenos inconscientes en dos niveles que interactúan entre ellos. En un primer nivel (inconsciente no reprimido) se encuentran los fenómenos inconscientes de la esfera del *protomental* (Bion): se trata de sensaciones indistintas, indefinidas, a veces dolorosas, que preceden la representación (y, por lo tanto, no pueden ser objeto de *represión*). Según este autor, a partir de este “magma oceánico” se originan no solo la psicosis, sino también los procesos psíquicos normales, incluidos los procesos de simbolización más elevados de carácter artístico. En un segundo nivel, se encuentran los fenómenos inconscientes descritos por Freud de forma exhaustiva, que incluyen funciones mentales que pueden ser objeto de *represión*, *negación*, *disociación*, *proyección* y *expulsión*. Estos fenómenos mentales se colocan entre los primeros y los conscientes. El *inconsciente no representable*, el *representable* y la *representación consciente* constituyen un flujo continuo.

²¹ Otros autores se han referido a este “inconsciente no reprimido” e *irrepresentable* con otros términos: *pictograma* (P. Aulagnier 1975-1992), *objeto originario concreto* (A. Ferrari 1922), *lo conocido no pensado* (C. Bollas 1987), *el pensamiento simétrico* (Matte Blanco 1997).

También la contribución de Wilma Bucci (1997: 83), dotada de una indudable originalidad y especificidad, está relacionada con esta tendencia del psicoanálisis. En concreto, esta autora habla de *subsimbólico* como una dimensión imprescindible del aparato psíquico, que no se puede considerar inferior respecto al pensamiento *representable*. Simplemente se trata de “deseos y emociones a los que el sujeto no puede darles un nombre” (Bucci 2001).

Esta autora ha elaborado un modelo conocido como la teoría del *código múltiple* que hace referencia al modo en que los seres humanos representan y procesan la información. Ese procesamiento tiene lugar de dos modos básicos: el *subsimbólico* (o *no simbólico*) y el *simbólico* (que posee una modalidad verbal y otra no verbal). Los tres sistemas se hallan conectados mediante el *proceso referencial* que conecta todos los tipos de representaciones unas a otras y a las palabras (Bucci 2002: 767-8). Los esquemas emocionales están compuestos de componentes de los tres sistemas. Un funcionamiento adaptivo depende de la integración de sistemas con los esquemas de las emociones (*ibídem*: 768).

El procesamiento *simbólico no verbal y verbal* se conocen usualmente como las “modalidades comunicativas mediante imágenes y palabras”. Desde una perspectiva del procesamiento de la información, los símbolos son entidades discretas con propiedades de referencia y generatividad, es decir, hacen referencia a otras entidades y pueden combinarse hasta generar variedades infinitas de nuevas formas (*ibídem*). En cambio, el procesamiento *subsimbólico*²² es “analógico”, porque no existe una discreción²³ de los signos, representaciones y procesos. Se trata de un procesamiento sistemático que se produce a nivel sensorial, visceral, motorio, etc., es decir: con sonidos, olores y sensaciones de diferente tipo.

En la práctica, la actividad *subsimbólica* entra en juego cuando realizamos actividades como: degustación de un vino, la percepción del viento o de una melodía o bien, el reconocimiento de una voz familiar. Además, es responsable de habilidades complejas en el atletismo o en el trabajo creativo en las ciencias o en las artes. Se trata de

²² El procesamiento *subsimbólico* se basa en la concepción de la ciencia cognitiva del procesamiento de la información distribuido en paralelo (PDP o “parallel distributed processing”).

²³ Como Saussure (1965) había descrito, la lengua constituye un sistema de elementos *discretos*, es decir: independientes entre sí y claramente delimitados unos de otros.

actividades que pueden comunicarse directamente a través de esa modalidad sensorial o indirectamente a través de representaciones “analógicas” en otras modalidades. En general el procesamiento subsimbólico se relaciona con la capacidad individual de conocer los estados corporales propios y la capacidad de responder a las expresiones faciales y corporales de los demás aunque no seamos capaces de transformarlas en unidades discretas o categorizarlas en formas simbólicas (Bucci 2002: 770).

Normalmente reconocemos este procesamiento de la información como “intuiciones o la sabiduría del cuerpo”²⁴. En este sentido, para conectar el procesamiento analógico del sistema *subsimbólico* a los elementos discretos del código verbal, son fundamentales las imágenes. Sus características sensoriales facilitan la conexión con el modo *subsimbólico*. Por otro lado, al tratarse de elementos representacionales discretos (símbolos no verbales), las imágenes se conectan más fácilmente con los símbolos del código verbal (*ibídem*: 771).

En suma, existe una conexión continua entre los diferentes niveles de la vida mental. Constantemente se produce una traducción de sentimientos y emociones en lenguaje (Matte Blanco 1975) y, por lo tanto, en experiencia histórica y, al mismo tiempo, está activa una función inconsciente que traduce nuestra experiencia cotidiana en sensaciones informes y también en pensamientos reprimidos. El recorrido de lo irrepresentable a la representación puede llevar circularmente de nuevo a lo irrepresentable gracias a la mediación de la representación²⁵.

Indudablemente la memoria *procedimental*²⁶ tiene que ver con esta dimensión de irrepresentabilidad del inconsciente. De hecho, mientras la *memoria semántica* está relacionada con el *inconsciente reprimido* y los significados (Semenza, Costantini, Mariani 2000: 216), la *memoria procedimental* “trabaja automáticamente sin la intervención de la

²⁴ Paciente y analista comunican profundamente de esta forma y, de alguna manera, el concepto de Reik de “escuchar con el tercer oído” (1948) tiene que ver con este tipo de comunicación subsimbólica (Bucci 2002: 770).

²⁵ Recordemos el aforismo de Ricoeur (2007): “hay un intraducible antes de la traducción y un intraducible producido y revelado por la traducción” que G. Martini (2007) declina de la siguiente manera en ámbito psicoanalítico: “hay una dimensión irrepresentable ante la representación y una irrepresentable producida y revelada mediante la representación misma”.

²⁶ Cfr. supra § 3.2.1. o el anexo final para obtener una visión más detallada del funcionamiento de la memoria.

intencionalidad ni la consciencia” (*ibídem*: 215) y está relacionada con áreas psíquicas relacionadas con las sensaciones y, por lo tanto, irrepresentables (*ibídem*: 214).

Respecto al aprendizaje de segundas lenguas, lo expuesto nos puede llevar a entender mejor lo duro y frustrante que podía ser para muchos aprendices una experiencia de aprendizaje tradicional (“cognitiva”) que los podía hacer sentirse incapaces de aprender lenguas extranjeras, es decir, adquirirían lo que Seligman denomina *impotencia aprendida*²⁷. En fin, creemos que un aprendizaje mal planteado puede repercutir negativamente dado que los nuevos contenidos lingüísticos (gramaticales, léxicos, etc.) no se incorporan en la interlengua de los aprendices, a pesar de los esfuerzos evidentes de estos.

Por ello, a nivel del aprendizaje de segundas lenguas es necesario pensar en la posibilidad de integración de estos diferentes modos de procesamiento de la información. En este sentido, es oportuno realizar una integración de actividades propiamente cognitivas (que comporten una reflexión formal sobre la lengua) con otras actividades que promuevan el aprendizaje *incidental* como sucede, por ejemplo, en el enfoque de integración de lengua y contenido de AICLE. Así también se explica el éxito que pueden tener en el aprendizaje lingüístico actividades como la participación en cursos de cocina, degustación, danza o teatro en L2.

En fin, consideramos que es oportuno que se creen situaciones de aprendizaje en las que se puedan recuperar informaciones procedentes del procesamiento *subsimbólico* mediante experiencias directas (por ejemplo, a partir de la audición de melodías musicales, actividades dinámicas, juegos, etc.) o mediante el uso de imágenes (procesamiento simbólico no verbal). Pero también es conveniente utilizar material propiamente simbólico de diferente tipo: desde artículos periodísticos hasta poesías, canciones e incluso películas.

Relacionado con lo anteriormente expuesto, se hallan algunos métodos que han subrayado la necesidad de atenuar o eliminar la inhibición de los aprendices de L2 en el aula. Aunque se originan a partir de postulados teóricos diferentes, tienen en común la

²⁷ M. Seligman estudió el fenómeno de la *impotencia aprendida* al constatar que se presentaban situaciones en las que el individuo, frente a la adversidad, aprende a rendirse y renuncia a luchar condicionado por el pasado, aun cuando las circunstancias presentes ofrecen indicios de una posible "victoria" (Educarueca).

importancia concedida a técnicas que pueden promover la integración de informaciones de carácter sensorial.

Por ejemplo, Guiora y colaboradores (1965, cit. en Alcantara 1996: 136) consideran que para mejorar el aprendizaje en L2 es necesario atenuar la “permeabilidad de las fronteras del ego” del sujeto mediante una serie de técnicas como la realización de actividades de relajación. En su modelo proponen los conceptos de “ego corporal” y de “ego verbal”. El primero viene a ser la auto-representación física y el segundo, la verbal. Ambos son producto del desarrollo del sujeto y tienden a estabilizarse y se hacen rígidos e impermeables a partir de una determinada edad alrededor de la pubertad.

Relacionado con el concepto de “ego boundaries” está la *hipótesis del filtro afectivo* del método natural (Krashen y Terrel 1983) que sostiene que la actitud del aprendiente, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Esta influencia se ejerce a modo de filtro que posibilita, impide o bloquea la entrada de datos del caudal lingüístico (CVC, url). De hecho, con la ayuda de cuadros, dibujos y materiales auténticos, centrandó la atención de los aprendientes en el significado más que en la forma, se pretende reducir el filtro afectivo.

También podemos recordar la *sugestopedia* (Lozanov 1978) que hace hincapié en el aprendizaje de L2 mediante estados semi-hipnóticos. Este método se basa en un proceso de “desugestión” y posterior “sugestión”, cuyo objetivo consiste en la creación de reservas (datos de la memoria) en un estado de simultánea relajación y concentración mental. Durante la desugestión, la memoria se libera de todo tipo de recuerdos no deseados o bloqueadores y luego, mediante la sugestión, se propician los recuerdos deseados o facilitadores (CVC, url).

En fin, si entendemos el lenguaje no solo en su valencia semántica, sino también en sus valencias sensoriales, sonoras, musicales y relacionales y si tenemos en cuenta no solo su capacidad de aclarar y explicar, sino también su capacidad de referirse al misterio y al secreto -como indican tanto Steiner como Ricoeur (Ricoeur 2007: 164)- se puede individuar mejor esa tensión doble y concomitante hacia la representación y lo irrepresentable. (En este sentido, la dimensión ontológica del lenguaje supera con creces la

meramente semántica). Y este complejo camino inevitablemente no puede más que originar el símbolo.

3.7. La dimensión simbólica

A la luz de esta exposición podemos contextualizar la importancia que Steiner otorga a la dimensión simbólica. De hecho, en todas sus obras Steiner alude a “lo simbólico” refiriéndose a un uso generalizado en los diferentes códigos: lengua, literatura, pintura, música, matemáticas, medios de comunicación, etc. Por tal razón, esta dimensión comprende usos como: el mito, la metáfora, el símbolo, el icono, la parábola, la alegoría, etc.

A este respecto, tenemos que destacar que la potencia del símbolo es enorme dado que se transmiten significados que aunque el receptor/lector no siempre comprenda conscientemente, lo pueden incluso ayudar a soportar situaciones penosas como consecuencia de la limitación de la propia libertad personal:

A lo largo de la historia, las víctimas del despotismo, de la censura o de la represión han producido grandes obras de literatura o de análisis filosófico. De Boecio a Cervantes, de *Don Quijote* a Sade, es muy amplio el catálogo de obras compuestas en prisión que han perdurado. Chénier llegó a la cima de su arte lírico unas horas antes de la guillotina; y aunque la sospecha sea sin duda retrospectiva, la ejecución planea sobre los versos más bellos de Lorca. Las cartas de prisión de Gramsci o de Havel, los poetas sacados a escondidas de los campos de trabajo o de exterminio son más que representativos de nuestro siglo. Donde hay tiranía (política, eclesiástica, tribal), la literatura (la música de modo más irregular) es un agente de oposición declarada o esopiana, de ironía subversiva y de esperanza clandestina (Steiner 2001: 231-2).

Ante una situación represiva se llama en causa la figura del escritor comprometido con su tiempo que ejerce una labor social. A propósito del clima de represión brutal ejercido en Rusia y en Latinoamérica, Steiner dice:

En cada uno de estos casos, sin embargo, la censura y las dificultades han sido –como dijo Borges– “la madre de la metáfora”. El arte, la música, la alegoría y la especulación filosófica, y sobre todo y ante todo la literatura, pueden florecer justamente ante el peligro. Cuando existe un peligro evidente para la libertad de imaginación y expresión, la literatura no tiene ninguna necesidad de justificar sus funciones vitales ni de dignificar sus motivaciones. Para el escritor hay entonces una economía de lo esencial. Es indispensable tanto para él mismo como para los otros (*ibídem*: 234-5).

En contraste con épocas de poca libertad en las que suele florecer la metáfora, Steiner nos pone en guardia respecto al riesgo del mercado de gran consumo y los medios de comunicación de masas que pueden “enterrar vivos” a los seres humanos (1997: 189).

En cuanto a la violencia presente en nuestra sociedad, realiza un análisis sutil para ponernos en guardia sobre sus riesgos. En este sentido, Steiner cree que las sociedades abiertas y democráticas son terapéuticas porque se proponen atenuar el sufrimiento y disminuir el odio. No obstante, esa disminución se intenta conseguir mediante circuitos sustitutivos relativamente anodinos que adoptan la forma de una violencia autorizada como en los deportes o a través de una violencia “fictiva”: desde la tierna infancia, sobre todo, en Norteamérica y en la zona occidental de Europa, hay individuos que habrán visto miles de horas de homicidios, agresiones, violaciones y humillaciones y esa “espiral de brutalidad espectacular en los medios de comunicación y en Internet, corre el riesgo de llegar a ser incontrolable” (1997: 195). En cualquier caso, Steiner en algunas entrevistas alude al uso didáctico que puede hacerse de Internet en el aprendizaje.

Relacionada con esta influencia negativa de los medios de comunicación, se halla la posición de la corriente del “Análisis crítico del discurso” que considera que hay materiales que pueden vehicular contenidos subyacentes (visiones del mundo, opiniones, ideologías). Se trata de materiales que pueden convertirse en instrumentos capaces de proyectar distorsiones y prejuicios en las representaciones sociales o individuales de las personas (Cruz Moya 2004: 68). Por otro lado, es oportuno reflexionar sobre la banalización de los materiales de aprendizaje en L2 para evitar una pérdida de su carácter humanístico.

Al centrarse en el trabajo del escritor (sobre todo del poeta), Steiner se refiere a su situación lingüística realmente paradójica: por un lado, se impone una fidelidad al código; por otro, una necesidad de ruptura con él:

(...) Pero en ese preciso momento, el poeta será consciente hasta la desesperación de los dictados normativos del código léxico-gramatical, de los modos en que la moneda que tiene en su mano se ha desgastado, se ha devaluado o también falsificado a causa de su uso universal (el cliché). A veces la frustración o el impulso de “hacerlas renacer” desemboca en experimentos de invención de palabras o de sintaxis sin precedentes. Hay ejemplos en el futurismo ruso y en la poética surrealista. (...) Lo que el poeta trata de hacer (...) es (...) una nueva esfera de significados perceptibles (...) que sea comprensible y aumente al mismo tiempo lo que ya está al alcance de la mano (lo trascendente). (...) Este sentido generativo y profundo es el que hace que la poesía, siempre (...) sea metafórica (Steiner 2001: 152-3).

Pero la actividad interpretativa del ser humano es una constante a lo largo de la historia, se vale de códigos y de soportes diferentes, por lo cual es, fundamentalmente, semiótica:

Habitamos en el mundo del lenguaje (Heidegger) o en los juegos del lenguaje (Wittgenstein) de manera tan múltiple e íntima que nuestra sensación de ser es, ante todo, semiótica.(...) la triada de emisión, soporte comunicativo y recepción ha informado a la realidad desde los comienzos de la historia. La producción de mensajes y su interpretación receptiva –que es siempre traducción, incluso en el mismo lenguaje- ha sido esencialmente una constante. Esto nos permite (...) descifrar, reaccionar intelectual y emocionalmente (...) ante inscripciones, imágenes, vestigios arquitectónicos, textos emitidos hace miles de años (...) (*ibidem*: 269-70).

Nos parece muy interesante el papel que Steiner asigna al uso de la dimensión simbólica, que paralelamente se puede poner en relación con el interés que otros autores han mostrado en otros campos como el psicoanálisis (cfr. Bucci, Martini, etc.) y la filosofía (cfr. Ricoeur, Mura, Iannotta, etc.).

En concreto, Steiner se interesa por el uso del símbolo en Freud y en Lévi-Strauss. Para este último, los mitos son instrumentos que constituyen un medio para la supervivencia del hombre como una especie social que piensa: “myths are the instruments of man’s survival as a thinking and social species” (1974: 26).

En general, Steiner sostiene que el deseo de mitos corresponde a una “nostalgia por lo absoluto” provocada por la caída de la certeza religiosa:

That nostalgia –so profound, I think, in most of us- was directly provoked by the decline of Western man and society, of the ancient and magnificent architecture of religious certitude. Like never before, today at this point in the twentieth century, we hunger for myths, for total explanation: we are starving for guaranteed prophecy (*ibidem*: 5-6).

También Paul Ricoeur ha intentado una teorización del símbolo a partir de las contribuciones de Freud, de la antropología cultural de Lévi-Strauss y de la lingüística para conseguir una comprensión general –hermenéutica- del símbolo.

Ricoeur inicia con una crítica a la posición de Freud y de Lévi-Strauss que no comprendieron que en el proceso de simbolización está implícito un *potencial* añadido de significación por parte del sujeto y de los grupos sociales y de las culturas que los expresan que confieren al símbolo ulteriores significados que Ricoeur conecta con la capacidad creativa del individuo y su actividad simbolizadora (Mura 2001: 175).

Respecto al simbolismo cerrado de Lévi-Strauss, Ricoeur propone una hermenéutica de lo simbólico con el objetivo de recoger todas las dimensiones lingüísticas, semánticas, relacionadas con referencias psíquicas o antropológicas, colocadas en la dimensión de la creatividad, de la innovación y de la productividad (*ibídem*: 176). En suma, el símbolo se refiere al pasado para restaurar el significado, para comprender el presente y, finalmente, para proyectarse con significatividad hacia el futuro²⁸.

Sin embargo, más allá de lo que nos dice Ricoeur, los estudios más recientes constatan que, aunque el símbolo se origina en una vivencia existencial pre-lingüística y pre-categoría, se expresa siempre en una modalidad característica del lenguaje humano. En otras palabras, como han observado Pierce y Jung (en lo referente al simbolismo religioso) el símbolo representa un uso especial del lenguaje que puede denominarse *modo simbólico* caracterizado por una fuerte carga de atribución de significado y de innovación (*ibídem*: 79).

Como sostiene Mura (2001: 180), en diferentes perspectivas de la cultura contemporánea el símbolo es la expresión de la creatividad humana, lo cual testimonia la caída del prejuicio positivista y racionalista que lo consideraba una prerrogativa de la mentalidad primitiva y arcaica; de esa manera, se valoran todas las formas simbólicas como los textos poéticos y religiosos y la misma Biblia con la posibilidad de ser fuente de interpretaciones inagotables.

En sintonía con estos autores, Steiner sostiene que “los mitos son abiertos y dan lugar a inagotables multiplicidades y potencialidades de interpretación” y, de esa forma, “mantienen al espíritu humano en precario equilibrio”. Para él, una característica del genio es su capacidad extremadamente infrecuente de “engendrar mitos, de inventar parábolas”. Se trata de una capacidad que “caracteriza a Kafka más que a Shakespeare y a Wagner más que a Mozart” (Steiner 2003b: 41).

Cuanto expuesto hasta aquí, nos lleva a hacer hincapié en la potencialidad que tiene el uso de materiales de carácter simbólico (verbal y no verbal) en el aprendizaje de segundas lenguas. Teniendo en cuenta el nivel de conocimiento lingüístico de los

²⁸ A este respecto, Ricoeur distingue tres tipos de símbolo: los *sedimentados*, que se refieren al pasado, los *habituales*, que se utilizan en el presente y sirven para garantizar el conjunto de pactos sociales y los *prospécticos* que se refieren al futuro y constituyen creaciones de sentido que recogen símbolos tradicionales y con su polisemia vehiculan nuevas significaciones (Mura 2001: 178).

aprendices, los profesores deberían proponer actividades²⁹ de ese tipo que pueden tener una repercusión positiva por esa característica del lenguaje simbólico de poner en contacto “varias zonas de la mente”, de generar emociones y, promover el papel activo y creativo del estudiante, gracias precisamente a esa apertura, a esa multiplicidad interpretativa del símbolo a la que aluden Ricoeur y Steiner.

Respecto a la recepción de “lo simbólico”, nos parece interesante proponer las tres diferentes relaciones que pueden existir entre *logos* y *mythos* (Mura 2001: 159-166): la *desmitización*, la *armonía dialéctica* y la *desmitologización*.

La *desmitización* es una posición que se dirige, no a la abolición del mito, sino a la interpretación de la verdad que se esconde a fin de conceptualizarla y hacerla universal (tendencia evidente en el *logos* griego respecto a los mitos homéricos y órficos). En fin, en esta posición, el mito es verdadero y se produce una subordinación del *logos* al mito como sucede en los movimientos fundamentalistas de carácter religioso.

En el segundo caso, se establece una armonía dialéctica entre *logos* y *mythos*, que se concreta en el pensamiento de Platón. Dice Mura que la función del mito no corresponde a una necesidad de conocimiento sino a una apertura de significado. Esta posición ha sido recogida por el pensamiento cristiano respecto a la Revelación bíblica. Lo que tienen en común el *mythos* antiguo y la Biblia es que ambos se expresan no mediante un pensamiento conceptual o metafísico sino que adoptan una narración histórico-simbólica (*ibídem*: 162). Mura considera que esta revalorización de la narración simbólica como fuente originaria del pensamiento es un rasgo actual de la moderna corriente hermenéutica, en especial de Ricoeur y -como hemos visto- es también una constante en la obra de Steiner.

El tercer tipo de relación entre *logos* y *mythos* es la *desmitologización* que pertenece a la modernidad. En esta posición el *logos* filosófico no solo se considera independiente del *mythos*, sino que se elimina del mito cualquier posibilidad de contener una verdad que se refiera a la razón filosófica. Es decir, el mito es desmitizado y desmitologizado porque se considera falso. Es la posición que se propaga a partir de Spinoza y del racionalismo moderno (*ibídem*: 164).

²⁹Cfr. infra § 4.6. donde describimos un ejemplo concreto.

A este respecto, Ricoeur distingue entre una *desmitologización* válida y otra reductiva. Si la desmitologización consiste en separar en la narración simbólica lo que es realmente histórico de lo que es pseudo-histórico es imprescindible, pero si se utiliza para exorcizar el *logos* del *mythos* es reductiva (Mura 2001: 166).

Si trasladamos estas tres posiciones al ámbito de la didáctica de lenguas, consideramos que la posición más apropiada es la posición dialéctica entre mito y logos (o entre mística y razón). Por un lado, se impone la necesidad de introducir criterios cuantitativos de carácter empírico basados en el análisis de datos a partir del diseño de proyectos científicos o “casi científicos” en el que se controlen variables que puedan causar interferencias; por otro, es necesario tener en cuenta criterios cualitativos que tienen que ver con las características del proceso que se instaura en cada caso, con las variables individuales, la dinámica de grupo, la relación docente-discente, etc.; en fin, se impone la certeza de que no todo es cuantificable en el proceso de aprendizaje, sobre todo, si tenemos en cuenta la complejidad del desarrollo lingüístico que comprende no solo saber, sino también, saber hacer, saber ser y saber aprender (Marco 2001: 101). En fin, se hace necesario combinar la razón con la “intuición” como nos recuerda Steiner:

La inspiración no se programa. La intuición cardinal “viene solo cuando le apetece, y no consulta nuestros deseos”. Ya sea en las humanidades o en las ciencias (...), el logro creativo se origina en lo que Platón denominaba “manía” (2002: 167).

3.8. La dimensión narrativa

El concepto de *sí* está relacionado con la *narración*. A este respecto, en la obra de Steiner podemos percibir una relación entre lenguaje y narración de sí mismo como posibilidad evolutiva de desarrollo de la identidad. En una entrevista realizada en 2009 Steiner dice que la necesidad de narrarse puede ser considerada un “instinto” que puede tener una correspondencia a nivel neurológico con conexiones sinápticas en la corteza cerebral.

De hecho, la necesidad de narrarse, que diferencia al hombre del animal, surge a partir de una necesidad de interponer un espacio entre la violencia de las emociones y el sí que debe vivirlas pero al mismo tiempo necesita pensar y ordenar para no quedar “sumergido” (Martini 1998: 20). Cuando un individuo narra sus vivencias, se convierte en

interlocutor de sí mismo, es decir, –si queremos utilizar la expresión de Ricoeur- trata *soi-même comme un autre* (*ibídem*: 21).

A este respecto, nos parece oportuno introducir la contribución de Paul Ricoeur y, sobre todo, hacer referencia a su concepto de “identidad narrativa” que se desarrolla en la encrucijada entre tiempo, narración, memoria e historia. Lo que el filósofo pretende recalcar es la posibilidad de que la narración pueda configurar el *Sí*. En definitiva, la “identidad narrativa” se diferencia de la “identidad biológica” que se caracteriza por la inmutabilidad e implica, por el contrario, la posibilidad de una transformación (Ricoeur 2001b: 130).

Haciendo referencia a la relación dialéctica entre continuidad y cambio, este filósofo utiliza los términos de *mismidad*³⁰ (los rasgos constantes de la personalidad y del carácter que pueden ponerse en relación en ámbito patológico con la “compulsión a la repetición” de Freud) e *ipseidad* (que hace referencia a las transformaciones de la identidad a través de las experiencias vitales (1990: 244-257).

Asimismo, Steiner considera que la creación del artificio de la “ficción” se convierte en un mecanismo adaptivo que influye en la supervivencia de la especie: “Pero cualquiera que sea el origen sociobiológico, los usos de la lengua para “alternatividad”, para el equívoco, para la ilusión y el juego son el instrumento más perfecto de que dispone el hombre”. De hecho, las leyendas y la mitología conservan una memoria imprecisa de las ventajas que para la evolución tuvieron los disfraces y las indicaciones erróneas (1975: 233).

Relacionado con la memoria y la narración de vivencias, Steiner dice que “no existe una verdad capturable de una vez por todas”. Al citar el trabajo de Rudolf Bülmann sobre la interpretación de los Evangelios, recoge lo que se conoce como *círculo hermenéutico* del que se han ocupado, de forma diferente, autores como Schleimacher, Gadamer y Ricoeur. En este sentido, la descripción de Steiner, de alguna manera, presupone la

³⁰ La *mismidad* indica las características naturales idénticas y persistentes del yo: el cuerpo, el carácter, las características físicas, etc. En cambio, la *ipseidad* indica el “proyecto” libre sobre el *sí* que lleva a cabo el individuo que, de esa forma, supera los límites de la *mismidad* y del carácter y llega a ser capaz de desarrollar todas las potencialidades implícitas del yo, revelando, al final de este proceso de autocomprensión, una persona diferente de la que se era al principio (Ricoeur 1990).

utilización de las *estructuras cognitivas*³¹ que se han creado a lo largo de nuestra vida en el análisis del pasado: “El observador llega, ante todo acontecimiento pasado, ante toda experiencia presente, equipado con una organización mental determinada, una organización programada en vista del presente” (1975: 151).

Desde nuestro punto de vista, en ámbito terapéutico este concepto está relacionado con el concepto freudiano de *Nachträglichkeit* o *posterioridad* que implica que una experiencia psíquica se elabora gracias a experiencias sucesivas y a la posibilidad de acceder a nuevas fases de desarrollo.

En suma, la acción de la *Nachträglichkeit* permite elaborar los acontecimientos que no habían podido colocarse en un contexto significativo. En Freud esa acción de la *posterioridad* tiene lugar en relación con el paso a fases sucesivas de maduración sexual. Hoy se puede interpretar que esos momentos evolutivos están conectados con la característica del ser humano de huir de la causalidad y la linealidad de la satisfacción instintiva.

A la luz de estas contribuciones, podemos considerar que la narración, sea cual sea la forma que adopte, contribuye al desarrollo de una estructura metacognitiva que consiente al individuo la comprensión de sí mismo y de las relaciones y experiencias en las que se ve envuelto a lo largo de su existencia. Por esta razón, cuando evocamos una experiencia pasada o volvemos a hacer una lectura, realizamos una nueva interpretación en función de las estructuras cognitivas que se han creado a lo largo de nuestra vida.

En este sentido, la narración lleva consigo una valencia terapéutica como en el caso de escritores que lograron elaborar experiencias traumáticas gracias a la escritura. Recordemos el testimonio de la escritora contemporánea Nancy Huston que considera que la escritura en una L2 como el francés le ayudó a elaborar el abandono y la pérdida de la propia madre a la edad de 6 años (2012). En consecuencia, podríamos pensar que la segunda lengua se convierte en una especie de diafragma que acentúa esa “toma de distancia” de la impetuosidad de las emociones que se convierte en un requisito para su “pensabilidad”.

³¹ Cfr. supra § 3.4. donde hemos abordado el estudio de las estructuras cognitivas en el campo de la psicología cognitiva.

Respecto a lo anteriormente expuesto, es significativo el papel que el proceso de la escritura ha tenido en dos autores que decidieron narrar su experiencia traumática en un campo de concentración: Primo Levi (1957) y Jorge Semprún (1994). El primero lo hizo en su lengua materna, el italiano, mientras que el segundo lo hizo en una L2, el francés. En su obra Semprún nos explica cómo durante un periodo de su vida escribir equivalía a morir. Se hipotiza que con el pasar del tiempo se produce cierta elaboración del trauma que permite la pensabilidad mediante la escritura (Semprún 1994: 228).

Semprún observa una diferencia notable entre el escritor italiano y él: la escritura arrancaba a Levi del pasado, serenaba su memoria, le producía gozo y le hacía sentirse como un resucitado mientras que para Semprún la escritura se configura como un proceso doloroso:

Levi scriveva poesie concise e grondanti di sangue, raccontava con una sorta di vertigine, (...) nello scrivere ritrovava dei momenti di pace e ridiventava un uomo, uno fra i tanti, né martire né infame né santo, uno di quegli uomini che fondano una famiglia e che guardano sia verso l'avvenire che verso il passato (...) Primo Levi ha parlato più volte delle sensazioni di quel periodo, delle severe gioie della scrittura. Grazie ad essa, allora, si è sentito letteralmente resuscitare (...) La mia esperienza era del tutto diversa. Se la scrittura strappava Primo Levi al passato, e rasserenava la sua memoria (...), essa precipitava me nella morte, sommergendomi. Soffocavo nell'aria irrespirabile dei miei manoscritti, ogni riga mi immergeva la testa sott'acqua, come se fossi ancora nella vasca della villa della Gestapo, a Auxerre. Io mi dimenavo per sopravvivere. E fallivo nel tentativo di dire la morte per ridurla al silenzio ma se avessi continuato, è la morte che, verosimilmente, avrebbe ridotto al silenzio me (*ibidem*: 229-230).

En fin, la lengua escrita por la posibilidad de aplazamiento, permite una mayor reflexión y análisis de sí mismo gracias a la mediación y distanciamiento que permite el texto como le ocurre a la protagonista de *Lost in translation* (Hoffman 1989) que analiza su condición de bilingüe recorriendo su historia a partir de su emigración a Canadá. Mediante la escritura en L2 (el inglés, la lengua adulta) vuelve la mirada a la lengua materna y al mundo de la infancia. Y al final de este recorrido se hace posible una reconciliación con la lengua materna gracias a la reflexión sobre el tema del lenguaje y de sus valencias connotativas.

Por último, podemos relacionar la actividad narrativa con la creación de un espacio lúdico (gracias al proceso creativo). En ámbito psicoanalítico nos parece interesante el concepto de “espacio transicional” de Winnicott que es importante para un desarrollo equilibrado del sí. Según este psicoanalista inglés, existe un espacio intermedio que no es ni el espacio exterior objetivo (la madre real) ni el espacio interno subjetivo (la

representación interna de la madre). Este tercer espacio se sitúa en la intersección de ambos, y está ocupado por los *objetos transicionales*, los cuales son reales como objetos, pero al mismo tiempo son la representación de la madre ausente. Esta zona intermedia de experiencia (compartida), constituye la mayor parte de la experiencia del bebé, y se conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden a las artes y la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora (Winnicott 1971: 32).

De lo expuesto, se deduce la importancia que tiene en el aprendizaje de L2 el desarrollo de las actividades productivas. De hecho, solo cuando un estudiante produce activamente en una L2, siente pulsar la lengua dentro de sí mismo. En este sentido, se hace necesario combinar las actividades cerradas con otras abiertas. Y en caso de que el tiempo a disposición sea limitado (por ej. en cursos intensivos), se podrían encontrar estrategias compensatorias para tener la posibilidad de “practicar la lengua” en el aula mediante actividades dinámicas. Por ejemplo, se puede prever que los aprendices realicen ejercicios cerrados fuera del aula, o bien, elaboren las actividades de producción escrita en casa. En el epígrafe 4.7. abordaremos la cuestión de forma más detallada.

3.8. La dimensión artística

Steiner se ocupó del proceso artístico: “La literatura, como cualquier otra forma de discurso, es una selección hecha a partir de la totalidad o potencialidad de recursos semánticos de una lengua –o en casos excepcionales de más de una-. La diferencia entre literatura y comunicación cotidiana radica (...) en que la literatura selecciona sus materiales siguiendo metas y criterios diferentes a la utilidad inmediata o el intercambio irreflexivo” (1975: 233).

Respecto a su origen, Steiner en *Gramáticas de la creación* alude a un fondo común del “laberinto de lo preconscious³²” en el que pueden pescar sea “la imaginación matemática”, sea “la música y las artes” (2001: 218). A este respecto, Steiner considera que Platón y Erdős lo han dicho de forma más exaltada: “(...) el verdadero poeta, el teórico de

³² En cambio, otros autores (cfr. supra § 3.6.) hipotizan que ese fondo común estaría situado en un nivel más profundo, es decir, en el inconsciente “no reprimido” o irrepresentable.

los números (...) son espíritus poseídos por el infinito (...) su búsqueda es común aunque haya diferencias significativas” (*ibídem*).

Y, de alguna manera, como sugiere Steiner, podemos atribuirles un valor evolutivo y terapéutico:

Einstein parafrasea a Schopenhauer (y podría haber citado a Leopardi) cuando asegura que “uno de los motivos más determinantes que conducen a los hombres hacia las artes y las ciencias es escapar de la vida cotidiana por su dolorosa crudeza y su desesperada monotonía” (*ibídem*).

Además, Steiner hace referencia al poder incomparable de la lengua literaria. El lenguaje se halla en relación activa y creadora con la realidad. En fin, “un gran poema descubre formas hasta entonces inexistentes y literalmente desata fuerzas adormecidas de la percepción”. Además, la complejidad y delicadeza del material literario son tan vastos que ni la lógica formal ni la lingüística han contribuido demasiado a entenderla (1968: 102).

Posteriormente, en *Gramáticas de la creación*, Steiner propone una reflexión a partir de Heidegger (que cita a Hegel) que sostiene que:

(...) no puede existir el ser sin el eclipse, sin la contracción interna del no-ser (...) El arte aporta una vehemente confirmación. En el corazón de la forma se encuentra una tristeza, una huella de la pérdida (...) Dicho de forma más compleja: la forma ha dejado una “fractura” en el potencial del no-ser, ha disminuido el repertorio de lo que podría haber sido (...) si empleara exhaustivamente sus posibilidades. Del mismo modo, y de forma más difícil de expresar, el gran arte y la literatura, más aún la música, nos llevan hacia los vestigios de lo informe, a la inocencia de sus orígenes y de su material bruto (2001: 41-2).

Más adelante, Steiner concluye que el acto creativo (y su producto) se caracteriza por dos atributos. Primero, es “una afirmación de la libertad” dado que su existencia comporta la alternativa de la no existencia. Segundo, la obra creada nos declara “que podría no haber sido o podría haber sido de otra manera”. Esto se relaciona con la “cohabitación esencial con la presencia de imperfecciones incluso en las realizaciones estéticas más acabadas” (2001:136-7). De ahí que Steiner se interese por ese diálogo constante del artista con su obra refiriéndose a músicos, pintores, escultores, arquitectos, escritores, etc. (*ibídem*: 137 y sig.).

En suma, a pesar de sus posibles imperfecciones, el arte nos acerca a lo más profundo de nuestro ser y nos procura un contacto inmediato con las emociones sin que necesariamente se transite por una representación definida, lo cual se acerca a esa

posibilidad de interacción entre el procesamiento *simbólico* y *subsimbólico* al que aludía Wilma Bucci (cfr. supra § 3.6.).

En este sentido, Steiner sostiene que la música que apreciamos como un tesoro, que nos habita hasta convertirse en algo indispensable, nos induce a una receptividad de las emociones que los psicólogos han denominado “oceánicas” (1997: 265).

En otra ocasión, siguiendo el pensamiento de Heidegger sostiene que tal vez sea mediante la poesía como mejor se exprese la filosofía (Steiner 2003: 71). En ese sentido, Steiner hace referencia a la intuición del artista respecto a los misterios de la existencia. Algo parecido pensaba Lorca. A propósito de los versos: “Mil panderos de cristal herían la madrugada” utilizados en la composición poética *Romance sonámbulo* publicada en la obra *Romancero gitano*, Lorca dijo:

Si me preguntan ustedes por qué digo yo: “mil panderos de cristal herían la madrugada “, les diré que los he visto en manos de ángeles y de árboles, pero no sabré decir más, ni mucho menos explicar su significado. Y está bien que sea así. El hombre se acerca por medio de la poesía con más rapidez al filo donde el filósofo y el matemático vuelven la espalda al silencio (cit. en Josephs y Caballero 1988: 113).

En esa misma línea se halla lo que Steiner piensa sobre el talento y la flexibilidad del artista:

De ordinario, somos nosotros los que hablamos el lenguaje, aunque nos ha sido dado desde un punto de vista neurofisiológico y sociohistórico. El verdadero poeta es hablado por el lenguaje, *el poeta es el médium elegido*, por decirlo así, en virtud de su *naturaleza osmótica*, permeable gracias a lo que Keats denomina su “capacidad negativa”. Antes de ser nuestro, el acto de recepción es el del artista-creador. El dictado sobrenatural que define la pretensión bíblica de una autoridad revelada, las invocaciones a las Musas en el arte, la música y la literatura occidentales son códigos de esta receptividad. (...) Tal como ocurre entre el yo creador y sus heterónimos interiores en el acto artístico. Y, como a menudo ocurre, las tensiones por llegar están ya latentes en el instante del *incipit* en la primera luz del acontecimiento creador y en el nombrar los nombres (2001: 97-8).

En cuanto a la “capacidad negativa³³” de J. Keats (1865-1939), recordemos que se produce “cuando un hombre es capaz de ser en medio de las incertidumbres, los misterios y las dudas sin una búsqueda irritable de hechos y razones ” (Sosnik, url).

³³ Nos parece oportuno señalar que el psicoanalista británico W. Bion se inspiró en Yeats para elaborar su concepto de “capacidad negativa” en la práctica clínica y técnica. En este sentido, Bion habla de la necesidad de que el psicoanalista ejerza su “capacidad negativa”, suspendiendo “la memoria, el deseo y el entendimiento” durante la sesión para poder afinar su atención y mejorar su recepción de “lo incógnito” (Sosnik, url).

Por otro lado, hay muchos casos en los que la creación artística surge como consecuencia de una soledad del artista debida a enfermedad mental o física. A este propósito, Steiner cita a escritores y artistas como: Dostoievsky, Beethoven, Goya, Van Gogh, Borges y Proust y considera que “el aislamiento, el exilio interior provocado por las lesiones psíquicas es evidente. Lo que es extraordinariamente difícil es demostrar la correspondencia real, si existe, entre la minusvalía y la obra producida” (2001: 242). Desde nuestro punto de vista, lo esencial es que en cada caso la génesis de la obra artística tendrá un sentido diferente que ayudará al artista a alcanzar un equilibrio interior ante los avatares de la vida.

De alguna manera, Steiner subraya la importancia de la literatura que se vale del lenguaje y que “más que ninguna otra forma estética, convoca el concepto de eternidad” (2001: 259). Por tal razón, nos parece relevante citar aquí la importancia atribuida a la memoria. Se queja de que las escuelas ponen poco énfasis en la memoria verbal (1968: 107). “Leemos más en lo que se refiere a la cantidad de caracteres de imprenta pero mucho menos de aquello que puede enriquecer el lenguaje” (*ibídem*).

Como hemos indicado antes (cfr. supra § 3.2.1.) Steiner atribuye una gran importancia a aprender los textos literarios de memoria. En una entrevista realizada en francés en 2009 Steiner consideraba que era significativo que en inglés y francés respectivamente se dijera: “by heart”, “par coeur” (tr. mediante el corazón) y no, “mediante el cerebro”, de ahí que se establezca un diálogo (dentro de uno mismo) con el autor del texto que durará durante toda la vida (Steiner 2003b: 167). De esa manera, los textos memorizados se convierten en un patrimonio individual que nadie puede quitarle al individuo “ni la CIA, ni el KGB” (entrevista a Steiner, 2009).

Para Steiner, solo dos experiencias permiten a los seres humanos participar en la metáfora de la eternidad y liberarse de la muerte. La primera se refiere a las creencias religiosas, para quienes las admiten; la segunda es la de la estética:

La producción y recepción de obras de arte, en su sentido más amplio, es lo que nos permite compartir la experiencia de la duración, de un tiempo sin ataduras. Sin las artes, la psique humana estaría desnuda ante su extinción temporal, y entonces reinaría la lógica de la locura y la desesperación. Es (de nuevo junto con la fe religiosa trascendente y en cierta relación con ella) la *poiesis* la que permite la insensatez de la esperanza (Steiner 2001: 264).

Por eso, según Steiner “las artes son más imprescindibles para la humanidad que la más elevada de las ciencias o tecnologías”:

Somos un animal cuyo aliento vital es el sueño narrado, pintado, esculpido y cantado. No hay, ni puede que exista, comunidad alguna en la tierra, por rudimentarios que sean sus medios materiales, que carezca de música, de algún tipo de artes gráficas, o de esas narraciones de la rememoración originaria que llamamos mito y poesía. La verdad se halla del lado de la ecuación y el axioma, pero se trata de una verdad menor. (2001: 264-5).

En cuanto a la capacidad de hacer mella en un individuo, Steiner destaca la música y le atribuye la capacidad de invadir y controlar la psique humana con una fuerza de penetración que quizás sea comparable a la de los narcóticos o al estado de trance de los chamanes o los santos (1997: 123).

Por último, es oportuno recordar que Steiner subraya la necesidad de considerar ejemplos de alta cultura pero también de cultura popular:

Éduqué dans une révérence hypertrophiée des classiques (...) de la musique, de la littérature et des arts si caractéristique du judaïsme émancipé de l'Europe centrale, je me suis voué au canonique (...). Il m'a fallu trop longtemps avant de comprendre que l'éphémère, le fragmentaire, le dérisoire, l'auto-ironie sont les modes clés de la modernité; avant de m'apercevoir que les interactions entre la haute culture et la culture populaire, notamment via le cinéma et la télévision –qui sont aujourd'hui les instruments dominants de la sensibilité générale et, sans doute, de l'invention- avaient largement remplacé le panthéon monumental (1997: 251).

A la luz de lo expuesto, podemos identificar algunas repercusiones en la didáctica de L2 en lo referente a la utilización de diferentes tipos de materiales artísticos (música, pintura, cine, etc.), pero un lugar especial ocupa el estudio de los textos literarios, en especial, los poéticos. A menudo Steiner cita a poetas como Hölderline y Heine por su capacidad de intuición respecto a los grandes interrogativos de la existencia. Por ello, la literatura tiene una dimensión estética, filosófica³⁴ y ética que puede contribuir a que “nuestra cultura no se hunda en la barbarie” (2003b: 15).

Como hemos visto, Steiner concede una gran importancia a la memorización de textos literarios. Y nosotros también opinamos que la memorización de pasajes es una buena herramienta didáctica en L2, dado que pueden trabajarse no solo la pronunciación y los aspectos suprasegmentales (acento, tono, entonación, pausas, ritmo, velocidad o cualidad de la voz) sino que también se adquieren, contemporáneamente, léxico y

³⁴ Recordemos que Steiner cita a menudo a Wittgenstein que considera que “tal vez sea como poesía como mejor se exprese la filosofía” (2003b: 71).

estructuras en un contexto significativo, es decir, en una secuencia organizada. Por otro lado, se trata de una actividad creativa que constituye una “ejecución especial”, lo cual puede hacer que nuestros estudiantes se sientan competentes y, por ende, tal actividad puede tener una repercusión positiva en su autoestima como aprendices.

Además, pensamos que la utilización de material literario en el aprendizaje de segundas lenguas puede tener un impacto muy positivo porque puede contribuir a que los aprendices se activen a causa de un mayor contacto con las propias emociones.

Por último, es de notar que la explotación de los textos puede tener lugar a diferentes niveles. En el plano del contenido, se pueden afrontar aspectos culturales pero también otros contenidos más generales que se refieren al ser humano y a su existencia; a nivel formal, el uso de los textos literarios nos sirve para plantear el estudio del registro escrito y las tipologías textuales. A partir de ahí, se pueden realizar muchas actividades creativas de transformación de tipologías que impliquen una manipulación activa por parte de los aprendices.

3.10. La relación docente-discente.

Según G. Steiner (2003b: 25-7), la enseñanza es una actividad que posee un sentido “misterioso” y a la vez “delicado” y en constante renovación, lo cual se puede aplicar al contexto didáctico de L2. En este sentido, Caon (2006: 9) recuerda que la labor docente es delicada por los nuevos *contenidos culturales* (diferentes estructuras lingüísticas de la L2 revelan distintas maneras de elaborar la realidad como, por ejemplo, los conceptos de tiempo y de realidad) y por los *vínculos* que se transmiten (modelos vinculares y estilos comunicativos diferentes, prejuicios, etnocentrismo). Por ello, el profesor debe “tener capacidad de empatía y de mediación lingüístico-cultural para explicitar u orientar a los alumnos en el descubrimiento de semejanzas y diferencias interculturales” con el objetivo de ampliar los puntos de vista y promover el relativismo y la alteridad.

Asimismo, Steiner se ocupa en varias ocasiones de la relación humana que se establece entre profesor y alumno. Recoge contribuciones de la pedagogía y de la psicología humanista que han subrayado las repercusiones positivas de la cercanía

emotiva³⁵. Considera que las relaciones deberían caracterizarse por la reciprocidad. A propósito de su experiencia, nos dice: “J’ai eu de la chance avec mes professeurs. Ils m’ont laissé persuadé que, sous sa forma la plus haute, la relation de maître à élève est une allégorie en acte de l’amour désintéressé” (1997: 199).

No obstante, examina una serie de casos en los que ha habido conflictos entre maestros y discípulos: traición del discípulo (Platón respecto a Sócrates, Heidegger respecto a Husserl, etc.), erotización de la relación y ejercicio de poder (Steiner 2003b).

Sin descartar la posibilidad de que una relación genuina pueda tener lugar en este contexto, pensamos que es necesario que el profesor sea consciente de su deber moral y de las complejas dinámicas en las que puede verse envuelto como consecuencia de las vicisitudes de la relación.

En este sentido, consideramos que la traición del discípulo es la consecuencia de la relación interactiva que se establece entre discípulo y maestro; por ello, habría que analizar los factores que influyeron en el distanciamiento en cada caso. Por ejemplo, podría achacarse a la envidia que suele originarse a partir de una situación de carencia afectiva o a la no superación de la rivalidad con el padre, es decir, a una fallida resolución de lo que Freud denominaba “el complejo de Edipo”³⁶.

En relación con esto, queremos recalcar la gran capacidad de acogida que debería tener el maestro para quien “el triunfo auténtico, aunque pocas veces reconocido (...) es ser superado, refutado por el descubrimiento del discípulo” (*ibídem*: 136), lo cual no siempre es fácil porque le plantea una cuestión narcisista al maestro de aceptación de la originalidad o superioridad del discípulo. Como Wittgenstein, Zaratustra “sabe que el auténtico discipulazgo debe concluir en el rechazo” (Steiner 2003b: 114).

³⁵ A este respecto, es de notar que Steiner no cita un estudio precedente publicado por Arnold (1999) que aborda el tema de la dimensión afectiva en el aprendizaje de L2 de forma exhaustiva.

³⁶ Aunque Steiner se muestra incrédulo respecto al psicoanálisis, en el fondo considera que un cierto germen de verdad se halla en “el complejo de Edipo” en el sentido de que una aniquilación de la figura del padre (a nivel psíquico) es necesaria para conseguir la independencia. Sin esa rebelión no habría ni originalidad suficiente ni voluntad de poder. Reconoce que, de alguna manera, esa falta de rebelión en su caso ha condicionado algunas actitudes personales como en lo que se refiere a su excepticismo sobre la acción política directa (1997: 252-3).

En fin, los profesores deberían tener en cuenta que pueden representar figuras parentales para los aprendices que pueden intentar competir con ellos o imitarlos. Así, se explican posibles dinámicas de oposición o de idealización del profesor o de “rivalidad entre los discípulos” (Steiner 2003b: 43) a las que el profesor debería hacer frente en el aula.

Además, Steiner alude a la erotización de la relación docente-discente y a sus implicaciones (2003b: 65, 135-140). A este respecto, podemos recordar que en la relación docente es posible que se activen dinámicas de idealización o de seducción sobre la base de las experiencias que han vivido esas dos figuras que protagonizan el proceso de aprendizaje.

En suma, es importante que el profesor sea consciente de las implicaciones que la relación puede tener y reconocer que son fruto de una dinámica interactiva. En cualquier caso, la situación implica un esfuerzo mayor en situaciones de dinámicas de grupo en contextos institucionales en los que no existe un interés por la materia objeto de aprendizaje.

Además, la relación didáctica está íntimamente relacionada con las expectativas y con la motivación de las dos figuras que forman parte del proceso de aprendizaje. A este respecto, considera Steiner que “la auténtica enseñanza es una vocación, una llamada” (2003b: 25). Si no existe, para nada sirven los conocimientos o la técnica³⁷ (*ibídem*: 26-7).

En cuanto a la motivación intrínseca, hablando de forma autobiográfica considera que compartir con sus propios discípulos lecturas y estudio “(...) han sido mis privilegios, recompensas, toques de gracia y esperanza no comparables con ningún otro” (*ibídem*: 27). Aunque consideramos que otros aspectos³⁸ pueden influir en la docencia, no cabe duda de que la motivación intrínseca es fundamental para allanar el camino del estudiante, hacer que éste se interese por el proceso de aprendizaje y adopte un papel activo, para lo cual

³⁷ A este respecto, Steiner se muestra pesimista, dado que considera que estadísticamente “la antienseñanza es la norma” en el sentido de que la mayor parte de los profesores son mediocres. Entre otras cosas, dice: “los buenos profesores, los que prenden fuego en las almas nacientes de sus alumnos, son tal vez más escasos que los artistas virtuosos o los sabios (2003b: 26).

³⁸ En este sentido, factores como las condiciones laborales y las condiciones económicas pueden influir en la motivación externa aunque Steiner de forma autobiográfica considera que “podría haber sido absolutamente más apropiado que yo pagara a quienes me invitaban a enseñar” (2004: 27).

será necesario que el profesor promueva una serie de estrategias como: utilización de materiales interesantes, actividades dinámicas, promoción de la dimensión lúdica, etc. A este respecto, nos parece significativa la contribución de Steiner:

Un programa fundamental de estudios en matemáticas, música, arquitectura y ciencias de la vida. (...) Empezando en la primera enseñanza, el ordenador puede hacer que estos cuatro ámbitos sean contiguos e interactúen con la mente y la imaginación del alumno. Estos cuatro ejes abren la sensibilidad tanto a los retos más inmediatos como a las distancias más remotas a las que puede llegar el pensamiento. Sorprendentemente también contienen inconmensurables posibilidades de diversión, juego y deleite estético. Se ha incluido al *homo ludens* en el turbulento centro de su existencia. Distinguir el ingenio en matemáticas, el humor en música (Haydn, Satie), la travesura en arquitectura –ese pepinillo que se eleva sobre Londres- o el puro encanto de ciertas estructuras moleculares es participar e una pedagogía para la esperanza (2008: 182-3).

Por último, es importante abordar la cuestión referente a la actitud hacia el aprendizaje de L2 como mecanismo generador de una motivación que debería generalizarse en el seno de nuestras sociedades. Aunque esa actitud va modificándose paulatinamente, Steiner se queja de que “con gran frecuencia el amor por las lenguas se marchita bajo la apisonadora del infantilismo de los medios de comunicación de masas” (2008:162).

4. Algunas consideraciones didácticas

En la parte final de este trabajo queremos proponer una serie de reflexiones a fin de conectar las ideas de Steiner con nuestra experiencia didáctica en el campo de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas.

En primer lugar, la primera cuestión que queremos abordar es la necesaria adaptación de nuestros modelos al contexto de aprendizaje. Cada situación educativa (individual, grupal) constituye una nueva aventura “misteriosa” y “delicada” –como dice Steiner- que requiere que el profesor se sintonice con las necesidades educativas y emotivas de los alumnos.

Desde nuestro punto de vista, es de fundamental importancia que el docente conciba el proceso de aprendizaje dividido en tres fases (inicio, desarrollo y conclusión) cuya duración variará en función del tiempo a disposición.

En la *fase inicial* es importante que el profesor promueva lo que podremos simbólicamente denominar “alianza de trabajo”. Para ello, es necesario conocerse (presentarse y comunicar mutuamente las propias expectativas). Además, es fundamental que el docente les indique a los estudiantes cómo será el *desarrollo* del curso (los objetivos, la modalidad de trabajo y la temporalización de las clases) y la fase de conclusión o cierre que debería comprender una revisión y una simulación con autocorrección/corrección de forma que los estudiantes obtengan un *feedback* o retroalimentación y se sientan competentes y no atribuyan a causas externas su nivel de lengua³⁹.

En caso de que no obtengan un resultado positivo, los estudiantes tienen la posibilidad de poner en marcha estrategias compensatorias de forma autónoma o con la ayuda del profesor. En fin, es necesario que los estudiantes entiendan que el profesor es un aliado que necesita su colaboración para alcanzar los objetivos, de manera que estos se responsabilicen en el proceso.

³⁹ La mayoría de las personas tiende a externalizar los motivos del fracaso y a internalizar los motivos del éxito posiblemente como medio de proteger su autoestima. Pero lo importante es que lleguen a considerar que el fracaso se debe a factores controlables e inestables, es decir: es importante que “comiencen a darse cuenta de que pueden establecer un control sobre los resultados de su aprendizaje” (Williams y Burden 1997: 114).

4.1. Las características del contexto de aprendizaje

Al igual que sucedía en la vida de Steiner, es ausplicable que el contexto de aprendizaje se caracterice por un *input* abundante, variado y de calidad, que es el requisito fundamental que identifican Krashen y Terrel en su *método natural* en los años ochenta (Otero 1998: 4).

Por otro lado, en el caso de Steiner, existía un contexto que promovía el papel activo y la inmersión en situaciones de aprendizaje formal y de aprendizaje informal, es decir, en situaciones de vida en las que se propiciaba el aprendizaje incidental mediante la participación en actividades en las que la atención del aprendiz se hallaba concentrada en el procesamiento del significado. Además, se ponía en juego, actuaba y vivía en la(s) lengua(s) objeto de aprendizaje, es decir, tenía la ocasión de participar en un proceso significativo de construcción del conocimiento.

En suma, todas estas características son las propugnadas en los años noventa en el enfoque de aprendizaje de inmersión con énfasis en el contenido y en la forma (AICLE). En el ámbito de la instrucción formal en L2, actualmente nos parece la opción más adecuada. Naturalmente, el punto débil de este enfoque se halla en la necesidad de una formación adecuada de los profesores.

4.2. Aspectos psicológicos de los aprendices

La situación propicia en la que se encontraba Steiner constituye un buen ejemplo de cómo la interacción entre factores emotivos y cognitivos puede contribuir a un mayor éxito del proceso de aprendizaje (Arnold, Brown 1999: 19-41). Por ello, es oportuno que el profesor tenga en cuenta una serie de estrategias.

En primer lugar, es importante que conozca cuáles son sus expectativas respecto a sus aprendices y, si lo cree oportuno, puede invitar a los estudiantes a explicitar sus propias expectativas respecto al curso, lo cual puede arrojar luz sobre el proceso de aprendizaje y convertirse en una herramienta útil si se tiene en cuenta.

Además, es oportuno que el proceso de adquisición de nuevos conocimientos se haga gradualmente con materiales que sean “coherentes⁴⁰” con la experiencia previa (y con las “estructuras cognitivas”) de los aprendices para que estos se sientan competentes, lo cual aumentará su sentido de autoeficacia y repercutirá en su autoestima como aprendices.

Para lograr una mejor consolidación de los conocimientos, se hace necesario tener en cuenta las características de la memoria anteriormente expuestas en este trabajo. Respecto al funcionamiento de la memoria de trabajo (o memoria a corto plazo), es importante no focalizar demasiados “estímulos” nuevos (léxicos, gramaticales, etc.), prever una fase de exposición y de reutilización y considerar la curva de la atención que disminuye con el transcurso de la clase, por lo cual es oportuno realizar primero las actividades que requieran un mayor esfuerzo cognitivo y dejar para la parte final las que requieran menor esfuerzo.

Además, es necesario que se utilicen actividades que prevean la activación de varios canales sensoriales para alcanzar los diferentes estilos cognitivos. Otro aspecto importantísimo es la utilización de soportes gráficos y esquemas que pueden contribuir a la consolidación de lo aprendido mediante la memoria visual.

Por lo que se refiere a la memoria a largo plazo, es oportuno considerar que una simultánea activación de la memoria explícita o narrativa y de la memoria automática o procedimental pueden contribuir a un mayor éxito del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, es importante utilizar actividades significativas y dinámicas que puedan involucrar a los aprendices y hacerles sentir emociones.

Respecto a la dimensión afectiva, es fundamental contemplar estrategias que ayuden a fomentar la motivación y atenuar o reducir la ansiedad y la inhibición. En el primer caso, es necesario conocer los intereses de los estudiantes para intentar proponer actividades significativas que desarrollen preferiblemente la motivación intrínseca. No obstante, en algunos contextos, la motivación externa puede ser un elemento importante.

Por otro lado, en lo tocante a la ansiedad, es importante promover en clase la construcción de un ambiente acogedor con la introducción de principios adecuados para la corrección de errores (Arnold, Brown 1999: 19-41), como códigos que fomenten la

⁴⁰ Cfr. supra § 3.4.

autocorrección o la corrección entre pares. Además, para fomentar la participación activa de los estudiantes, es bueno que los profesores se pongan en juego y hablen de sus propios errores y aprecien y valoren el riesgo y la originalidad de las producciones lingüísticas (orales/escritas) de los aprendices, lo cual incrementará su autoestima como aprendices y estimulará su participación activa.

Naturalmente, el aspecto más importante del proceso de aprendizaje es la construcción de una buena relación entre las dos figuras que protagonizan el proceso: profesor-alumno (cfr. infra § 4.4.).

4.3. Aspectos psicológicos referidos a los profesores

El profesor debería conocerse a sí mismo y saber cuáles son sus puntos débiles y sus puntos de fuerza. De esa manera, podrá sintonizarse mejor consigo mismo y con las necesidades de los aprendices e incluso podrá sacarle partido a esos puntos débiles.

Otro aspecto importante se refiere a la necesidad de reflexionar sobre el propio trabajo, sobre qué ha funcionado y cómo se podría haber mejorado. El hecho es que no hay una solución para siempre: hay actividades que funcionan muy bien con algunos grupos de estudiantes y con otros no. Por ello, el profesor debería tener en cuenta que el proceso de aprendizaje requiere un diálogo constante consigo mismo y con los aprendices teniendo en cuenta las características y necesidades de los aprendices y los objetivos prefijados.

En especial, es importante que el profesor tenga en cuenta la propia *motivación intrínseca* que mejorará con la reflexión sobre el propio trabajo, el diálogo con los compañeros y la formación continua.

Relacionado con la *motivación intrínseca*⁴¹ está lo que dice Steiner en una de sus entrevistas sobre “la sonrisa de las matemáticas, del álgebra y de la música” (2012a). Desde nuestro punto de vista, se trata de una metáfora en educación dado que las matemáticas o cualquier otra materia pueden sonreír a nuestros estudiantes si logramos transmitir el entusiasmo y el amor por lo que enseñamos, intentando allanar y facilitar el camino de los aprendices para suscitar su curiosidad y la maravilla para seguir adelante. De

⁴¹ Cfr. supra § 3.2.3.

hecho, en una obra anterior Steiner dice que “millones de personas han matado las matemáticas, la poesía, el pensamiento lógico con una enseñanza muerta y la vengativa mediocridad, acaso subconsciente, de unos pedagogos frustrados” (2003b: 26).

En suma, está demostrado que una actitud positiva hacia el aprendizaje de lenguas es esencial e influye no solo en el éxito del bilingüismo en contextos de familias mixtas (en las que los progenitores hablan lenguas diferentes), sino también en un contexto de instrucción formal.

Además, los docentes deberían ser conscientes de la importancia de promover una flexibilidad cognitiva que incluya un abanico de posibilidades respecto a la utilización de la lengua meta (por ej, con un aumento progresivo) en el aula teniendo en cuenta las necesidades de los aprendices, lo cual justifica la posibilidad de hacer recurso a la lengua materna de estos y a la traducción como estrategia adaptativa (o “atajo cognitivo”).

4.4. La relación profesor-alumno

Como aludía Steiner, una relación afectiva sana es fundamental para un buen éxito del proceso de aprendizaje. Naturalmente esa relación estará en función de una inversión recíproca. En tal sentido, puede ocurrir que los esfuerzos del profesor por construir una buena relación con un alumno o un grupo de alumnos no tengan éxito por una serie de motivos que no es posible prever a priori.

En cualquier caso, es importante que el profesor tenga en cuenta que, en algunos casos, puede ser una operación delicada que, por un lado, implicará el respeto de una serie de acuerdos que lleven a preservar el espacio didáctico referidos a normas, plazos, entrega de trabajos, etc. Por otro, es necesario que el profesor transmita una cierta “tonalidad” afectiva.

Esta última consideración se relaciona con una mayor puesta en juego de los profesores como personas reales. En este sentido, Dörnyei y Murphy (2003: 20) han resaltado la importancia de lo que se ha dado en llamar *selfdisclosure* o auto-revelación, es decir, el hecho de que el profesor comunique a sus estudiantes aspectos personales que pueden ser funcionales al proceso de aprendizaje y que lo ponen en juego como persona real y auténtica.

Por último, otro aspecto importante consiste en la necesidad de abordar en la fase de conclusión el cierre del espacio grupal que podrá comportar una elaboración de la pérdida⁴² (*ibídem*: 164). Por ello, la fase de conclusión estará en función de la inversión afectiva de los participantes en el proceso de aprendizaje.

4.5. Aspectos cognitivos del aprendizaje lingüístico

A la luz de lo expuesto en el apartado correspondiente a las relaciones entre pensamiento y lenguaje⁴³, podemos deducir que las actividades lingüísticas pueden ser de gran utilidad no sólo en el aprendizaje en sí mismo de la(s) lengua(s), sino que también pueden ser de utilidad para promover un desarrollo cognitivo general mediante actividades de clasificación, categorización, análisis, síntesis, ordenación lógica, razonamiento inductivo/deductivo y abstracción (por ej. en las actividades de carácter metalingüístico); por otro lado, el aprendizaje en concreto de L2 puede promover la flexibilidad cognitiva mediante el contacto enriquecedor con otras culturas y puntos de vista.

Para que las actividades de aprendizaje tengan mayor éxito, es importante que sean atractivas, estén contextualizadas⁴⁴, utilicen textos reales (que pueden ser adaptados) y propongan la realización de una tarea o la resolución de un problema como en la vida real.

Por ello, aunque en el grupo clase haya características comunes (edad, intereses, etc.), se espera que entre sus miembros existan bastantes diferencias y que las tareas tengan un cierto grado de imprevisibilidad para que la comunicación pueda ser más auténtica y se pongan en marcha los mecanismos de la interacción (reacción, cooperación, negociación, elección, coherencia y pertinencia) (Fernández 1999: 18).

Por otro lado, es oportuno realizar actividades que sirvan para desarrollar estrategias porque de esa forma nuestros estudiantes "aprenden a aprender" y pueden

⁴² Esta posición se inspira en lo que en psicoanálisis se conoce como el *trabajo de duelo*.

⁴³ Cfr. supra § 3.3.

⁴⁴ Por lo que al aprendizaje del léxico se refiere, es fundamental la *contextualización*, dado que promueve la formación de redes semánticas y la posibilidad de captar inferencias lingüísticas, culturales y pragmáticas, lo cual incide en la competencia comunicativa (cfr. supra § 3.2.6.).

sentirse más seguros y eficaces, lo cual contribuye a mejorar su autoestima como aprendices.

Otro aspecto importante consiste en la consideración de la “diversidad” de los aprendices, lo cual se relaciona, por un lado, con estilos cognitivos diferentes y, por otro, con posibles dificultades cognitivas. En el primer caso, es posible utilizar un abanico de técnicas y de actividades “polisensoriales” para alcanzar el mayor número de estilos cognitivos. En el segundo, es necesario hacer un diagnóstico de esas dificultades para entender si se trata de dificultades relacionadas con la dificultad de las actividades o si se trata de dificultades “particulares” de los aprendices.

En este último caso, se requiere la adaptación del programa a las capacidades cognitivas de los aprendices. A este respecto, es importante tener en cuenta el considerable número de trastornos de aprendizaje que pueden tener una base genética y neurológica. Así se explican los problemas que tienen algunos alumnos para, a pesar de tener una inteligencia normal, adquirir hábitos de estudio, mantener la atención o controlar su conducta (MEC 2011).

Respecto a este último punto, ya Steiner aludía a las relaciones que pueden existir entre el aprendizaje lingüístico y el de las matemáticas con posibles relaciones a nivel del cortex; de hecho, es posible encontrar casos de estudiantes que aprenden la primera o segunda lengua con buenos resultados a nivel de la competencia comunicativa, pero muestran dificultades en actividades específicas que requieren un mayor esfuerzo cognitivo, a nivel de las abstracciones (utilización del metalenguaje) o a nivel del aprendizaje de contenidos que requieren la utilización de estrategias de análisis y síntesis, categorización, etc. En esos mismos casos es posible observar dificultades a nivel del aprendizaje de asignaturas como las matemáticas en las que se requiere la utilización de razonamientos lógicos y se trabaja con abstracciones.

Como especifican las líneas del MEC, estas situaciones requieren una atención especial que comportará una adaptación de los programas (objetivos y temporalización) y también criterios de evaluación diferentes que se adapten a las necesidades de esos alumnos.

4.6. El potenciamiento de la dimensión simbólica

Nos parece que la atención a la dimensión simbólica es una de las contribuciones más genuinas de Steiner. A nivel didáctico, comporta, por un lado, la importancia de ese tipo de comunicación en la relación con los aprendices y, por otro, la atención que el profesor debería tener a la hora de elegir un manual o materiales de apoyo.

En este sentido, como sugiere Steiner, es posible utilizar materiales no solo lingüísticos, sino también materiales variados que utilicen otros códigos semióticos como la pintura, la escultura, la música, el cine, etc. o situaciones “multisensoriales” que susciten el modo de procesamiento *simbólico no verbal* y el *subsimbólico* (si hacemos referencia al modelo de Wilma Bucci) dada la importancia que tiene la movilización de las emociones en el aprendizaje y en el funcionamiento sano de los individuos en general.

La ventaja de la utilización de “lo simbólico” es muy interesante por esa posibilidad de “poner en contacto varias zonas de la mente” y evocar al mismo tiempo sensaciones y vivencias intensas que pueden ser diferentes en cada caso, lo cual podría promover un papel más activo de los estudiantes que, por un lado, se proyectan hacia la reconstrucción del significado (lo que ha querido transmitir el autor), por otro, se proyectan hacia el futuro, hacia una apertura de sentido que tiene que ver con las características personales y las vivencias de cada uno de los estudiantes.

Para concretar el alcance que puede tener el material simbólico en la didáctica de L2, nos gustaría poner un ejemplo sobre la explotación de una unidad didáctica publicada en la plataforma TICCAL⁴⁵: *la guerra en la pintura española: Goya y Picasso*⁴⁶ de Concha Gaudó (2005).

Esta unidad didáctica comprende una serie de actividades dirigidas a un nivel B1. El trabajo central en esta unidad es sobre las obras de Goya y Picasso (en dos momentos

⁴⁵ El proyecto "TICCAL" (Técnicas de la información y comunicación combinadas con el aprendizaje de lenguas) es un proyecto "Comenius 2.1" en el marco del programa "Socrates" de la Comisión Europea. El objetivo de este proyecto es la promoción del pensamiento europeo en las escuelas europeas mediante la promoción de un interés por la adquisición de lenguas europeas, así como la movilidad a fin de conseguir establecer un ambiente multicultural, evitar la marginación y mejorar la calidad de la enseñanza.

⁴⁶ El comentario de esta unidad didáctica fue una de las actividades propuestas por la Profª Virginia de Alba en *el Máster en Formación de profesores de español como lengua extranjera* (UPO) del curso 2012-2013.

sucesivos de trabajo). Las actividades propuestas a partir de las obras de estos dos pintores tienen en común que se basan inicialmente en la descripción de las obras pictóricas. Se prevé un trabajo de descripción de sus características desde un punto de vista perceptivo con la activación de un léxico pertinente. Después se pasa a la interpretación de las obras en sí y al análisis de las reacciones de estos pintores ante dos momentos históricos diferentes caracterizados por la guerra. De esta manera, se consigue entrar de lleno en las emociones/angustias y en el impacto que la guerra produce en sus vidas. En definitiva, desde nuestro punto de vista, es un modo más humano de entender el dolor y las implicaciones de estos desastres y tiene la ventaja de hacer percibir al aprendiz las emociones de estos protagonistas especiales, lo cual puede hacer que este se acerque al estudio de la historia de otra forma más creativa y activa.

Desde un punto de vista didáctico, se procede de lo concreto a lo general. Se trata de un tipo de aprendizaje inductivo que puede tener mayor éxito en lo que a la comprensión y al almacenamiento de los conocimientos se refiere, dado que tiene lugar un papel activo del estudiante.

Por otro lado, la utilización del soporte visual (los cuadros) y su análisis introduce una dimensión simbólica (no verbal) impactante que no sólo puede contribuir a involucrar al estudiante sino que puede transmitir con mayor fuerza el mensaje y las implicaciones históricas (antecedentes, consecuencias), lo cual servirá para activar una serie de conexiones semánticas (cognitivas) y emocionales (vivencias de unos artistas que han sido protagonistas especiales y las de los estudiantes como individuos que son/pueden ser protagonistas de situaciones de guerra y conflictos).

Además, se potencia la conexión con los acontecimientos históricos de los periodos históricos en los que estos pintores vivieron y se establecen otras conexiones culturales pues en el caso de Goya se examina la influencia que tuvo la guerra en su pintura posterior y se alude a las influencias que ha tenido el pintor español en el extranjero. Por lo que se refiere a Picasso, se hace también alusión a la repercusión de la guerra en su obra y se conecta con otros momentos dramáticos como el de la guerra de Corea.

4.5. El potenciamiento de la dimensión narrativa

En el apartado 3.7. de este trabajo hemos considerado las relaciones que se pueden establecer entre desarrollo narrativo y consolidación de la identidad. Por tal razón, es posible pensar en una repercusión en el desarrollo de la identidad múltiple de los aprendices mediante el potenciamiento de la dimensión narrativa en L2 con la posibilidad de considerar el nivel oral y el escrito.

A este respecto, es de notar que en otras épocas se sostenía la superioridad de la palabra hablada respecto a la escritura⁴⁷. En cambio, nosotros pensamos que ambas son de fundamental importancia en el aprendizaje lingüístico dado que se complementan.

Por ello, es importante potenciar la dimensión narrativa desde el principio en todos los niveles sea en contextos institucionales de aprendizaje formal, sea en contextos informales “no estructurados”, por ejemplo, en situaciones de intercambio cultural/lingüístico.

Quizás en contextos “informales” o semi-estructurados sea más asequible la posibilidad de narrarse y proyectarse en una dimensión personal de forma natural. En el primer caso, nos referimos a las actividades comunicativas en las que se ven implicados los aprendices durante la estancia en un país extranjero o durante la estancia en su casa de un amigo o familiar con una lengua materna diferente a la suya. En el segundo caso, hacemos alusión a la importancia de organizar actividades entre aprendices de L2 y nativos como: la participación en foros de debate, la creación de intercambios escritos a través del correo electrónico o mediante facebook. Para potenciar las destrezas orales, se pueden organizar intercambios tradicionales o mediante sistemas de videoconferencia como Skype.

No cabe duda de que los beneficios de este tipo de experiencias pueden ser notables, porque los aprendices pueden consolidar la confianza en sí mismos cuando se sienten capaces de comunicar con nativos incluso en situaciones en las que no se les proporciona una “corrección técnica”. En todos los casos, los estudiantes suelen obtener

⁴⁷ Por ejemplo, Steiner cita el testimonio de Platón e indica dos causas del predominio del nivel oral sobre el escrito. En primer lugar, “la escritura induce un descuido, una atrofia de las artes de la memoria” (2003b: 38). En segundo lugar, “la escritura detiene, inmoviliza el discurso. Hace estático el juego del pensamiento” (*ibídem*: 39).

una repercusión positiva en la autoestima como aprendices, lo cual puede fomentar la motivación a seguir aprendiendo y conociendo la cultura de los países de referencia.

Un trabajo interesante que queremos recordar es el proyecto de Teletandem organizado en la Universidad UNESP en Brasil por el prof. Telles y colaboradores (2012) con estudiantes nativos o estudiantes competentes en una L2 gracias a la utilización de las nuevas tecnologías.

Se trata de un proyecto que surgió inicialmente para compensar los puntos débiles del sistema educativo brasileño con pocas posibilidades de practicar la lengua con nativos, y, al mismo tiempo, para ayudar a estudiantes que no tenían posibilidades económicas para vivir en el extranjero durante algún tiempo. Al mismo tiempo, el proyecto ha constituido una experiencia global que se mueve en la óptica de las relaciones entre desarrollo lingüístico/narrativo y consolidación de la identidad.

El proyecto se dividió en dos fases: ambientación y desarrollo. En una primera fase de ambientación se preparó a los candidatos a reflexionar sobre las estrategias de interacción con atención a aspectos de comunicación no verbal: la ropa, la mímica, la postura, las implicaciones proxémicas (la distancia espacial), etc. Además, se abordaron las implicaciones de las técnicas de corrección del compañero/a, la diversidad y la dimensión transcultural⁴⁸.

A continuación, a lo largo de la fase de desarrollo se realizó un intercambio de una hora semanal (mitad en una lengua y mitad en la otra) durante un periodo de 12 semanas. Paralelamente se organizaron actividades individuales bajo la supervisión de un tutor en las que los estudiantes realizaban informes y reflexionaban sobre lo que estaban aprendiendo; por otro lado, se crearon *wikis* para activar la producción y el intercambio entre los estudiantes a la luz de lo ocurrido en la experiencia de intercambio.

Fue un proyecto de gran éxito debido a la fase preliminar en la que se intentaron organizar las parejas teniendo en cuenta una serie de variables individuales y la fase de ambientación que servía de preparación a una experiencia intercultural. En suma, los

⁴⁸ Existe una diferencia importante entre *interculturalidad*, *multiculturalidad* y *transculturalidad* ya que en las dos primeras las fronteras entre los individuos de una sociedad son muy rígidas y, por eso, las transacciones pueden ser poco proficuas mientras que la óptica transcultural tiene como objetivo la atenuación de los límites individuales a fin de promover intercambios más productivos entre los miembros de una sociedad (Telles 2012).

resultados señalados fueron entusiasmantes sea desde un punto di vista lingüístico, sea humano con una gran repercusión en la autoestima de los participantes.

4.6. Un lugar para la dimensión artística

Dada la importancia de la dimensión artística, es importante prever actividades en las que los estudiantes puedan hacer gala de la propia creatividad en un contexto lúdico en el que pueden realizarse actividades de producción (la narración de una anécdota o un chiste, la creación de un folleto publicitario o de una poesía, etc.) o bien actividades dinámicas de ejecución (recitar una poesía, interpretar un papel en una obra de teatro, etc.).

Además, hoy en día contamos con la posibilidad de utilizar soportes digitales que pueden compartirse rápidamente a fin de crear trabajos de grupo de forma que se pueda promover la cooperación y el papel activo de los estudiantes en la creación de un trabajo final en el que pueden aparecer fotografías, gráficos, dibujos, material grabado acústico o visual, etc.

En suma, consideramos que es importante promover lo que se conoce como pensamiento “divergente” que permita la creación de situaciones en las que es posible crear y resolver problemas y no tanto reproducir un saber ya dado en forma de transacciones, lo cual es posible, como nos recuerda Steiner en cualquier campo:

Nuestra cultura se ha embarcado en un proceso de especialización del cual nunca saldrá. (...) Empero, esa especialización puede esterilizar. Pueden salir grandes hipótesis e ideas del “diletante”, del generalista o del aficionado (...) La inspiración no se programa. La intuición cardinal “viene solo cuando le apetece, y no consulta nuestros deseos”. Ya sea en las humanidades o en las ciencias (...), el *logro creativo* se origina en lo que Platón denominaba “manía” (Steiner 2002: 167).

5. Conclusiones

En estas notas conclusivas quisiéramos resaltar la modernidad de las observaciones de Steiner respecto al papel fundamental del aprendizaje de lenguas en relación a la creación de esquemas cognitivos que pueden dar lugar a una mayor flexibilidad mental y contribuir al desarrollo de la identidad múltiple de los aprendices.

Relacionado con esto, se halla la gran importancia que este autor ha otorgado siempre a la memoria y a la dimensión simbólica. Esta última se halla íntimamente relacionada con la actividad narrativa y la experiencia artística. Hoy podemos entender mejor la importancia de sus ideas teniendo en cuenta nuevas contribuciones procedentes del campo de la psicología y la filosofía hermenéutica. De ahí que en la didáctica de segundas lenguas sea oportuno el diseño de actividades que tengan en cuenta estas aportaciones.

A final de este trabajo, no podemos más que subrayar la gran bendición de Babel para la humanidad. Aunque el mito de Babel ha sido considerado a lo largo de la historia una maldición, bastaría con reflexionar un instante para darse cuenta de todo lo contrario, como nos recuerda Steiner en esta sugestiva descripción:

Je n'ai pas souvenir du jour où, pour la première fois, j'ai mal lu la Genèse, 2. Bien avant Freud, les mythograpes savaient que les fables peuvent dissimuler leur sens premier, originel; qu'elles peuvent, en fait, le renverser entièrement. Ensorcelé par le jeu et la merveille des langues, je pressentis, dès l'enfance, que l'histoire de Babel était une "couverture", qu'elle inversait un sens plus ancien, plus vrai. S'évertuant à célébrer la monarchie cosmique de Dieu, les tribus s'étaient rassemblées pour édifier un sublime gratte-ciel, une rampe en spirale qui pourrait rapprocher leur culte de son onnipotence céleste. Pour récompenser ce pieux ouvrage, le Seigneur avait à Sa façon, un peu brusque et voilée, fait à l'homme le don incommensurable des langues. (...) Loin d'être une malédiction, la corne d'abondance des différentes langues déversée sur l'espèce humaine constituait une bénédiction sans fin (1997: 140).

Y esa bendición incalculable es una riqueza para la experiencia que se traduce en la creatividad del pensamiento y de la sensibilidad que se han hecho posibles gracias al políglotismo:

Chaque lexique, chaque grammaire, même non écrits, incarne les moyens d'une découverte évolutive dans la pensée, dans le droit et les récits qui façonnent le temps. Une langue jette son filet particulier sur les mers assemblées de la totalité rencontrée. Avec, ce filet, elle attire à elle des richesses, des profondeurs d'intuition, des formes de vie qui resteraient autrement irréalisées. (...) La diversité des croyances et de l'expérience religieuses (...) se rapportent immédiatement aux diversités linguistiques. (...) L'intraduisibilité finale d'un

texte poétique ou philosophique déclare le *genius loci* intériorisé par chaque langue (Steiner 1997: 149-150).

Dicho de otra forma, el aprendizaje de una nueva L2 es una aventura maravillosa y enriquecedora que vale la pena emprender a pesar de las dificultades y los esfuerzos que entraña. Por ello, las ideas de Steiner que hemos desarrollado a lo largo de este trabajo constituyen una invitación a superar el “predominio del anglo-americano” y abrirse al plurilingüismo y al multilingüismo –como, por otra parte, reivindica el MCER-. A este respecto, se advierte progresivamente un cambio de *Zeitgeist* que se manifiesta en el interés por la interculturalidad y en el incremento de programas de intercambio y de movilidad a nivel europeo/mundial no solo para los aprendices, sino también para los profesionales en general.

6. Bibliografía y referencias

Alcantara Iglesias, F. (1996): "Persona, adquisición de L2 y nuevas tecnologías", CIF, XXI- XXII, 1995-96: 133-154 [en línea]. Disponible en: <http://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2F Dialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F69060.pdf&ei=sEMbUppLcerhAe90IGICg&usg=AFQjCNHCXiyHKOzyAtob3aaPEcEE0hPcg>

[consultado: 26/8/2013]

Aulagnier, P. (1975-1992): *La violenza dell'interpretazione*, Roma, Borla, 1994.

Arnold, J. (ed.) (1999): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

Arnold, J. y Brown, H. D. (1999): "Mapa del terreno", en: J. Arnold (ed.) ob. cit.: 23-41.

Baker, C. (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Bristol, Multilingual Matters.

Berenstein, I. (1999): "Lo representable, lo irrepresentable y lo presentable", Rev. de Psicoanálisis, vol. 1998-99, 6, 23.

Bestard Monroig, J. B. y Pérez Martín, M. C. (1992): *La didáctica de la lengua inglesa*, Madrid, Síntesis.

Bialistock, E. (1991) (ed.): *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge, Cambridge University Press.

Bion, W.R. (1963): *Gli elementi della psicoanalisi*, Roma, Armando, 1973.

Bollas, C. (1987): *L'ombra dell'oggetto*, Roma, Borla, 1989.

Bucci, W. (1997): *Psicoanalisi e scienza cognitiva. Una teoria del codice multiplo*, Roma, Fioriti, 1999.

Bucci, W. (2001): "Entrevista a la doctora Wilma Bucci", Rev. de Psicoanálisis, 3, 687.

Bucci, W. (2002): "The referential process, conciousness, and the sense of self", Psychoanalytic Inquiry, 22/5: 766-793.

Caon, F. (2006): "El placer en el aprendizaje de la lengua. Un desafío metodológico"

[en línea]. Disponible en:

<http://lear.unive.it/bitstream/10278/2307/1/Nr.%203%20versione%20spagnola.pdf>

[consultado: 14/ 8/ 2013]

Cenoz Iragui, J. (2004): "El concepto de competencia comunicativa", en: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*.

Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera, Madrid, SGEL: 449 - 465.

Cervero, M. J. y Pichardo Castro, F. (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa.

Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas del Consejo de Europa* [en línea]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

[consultado: 20/ 5/ 2013]

CVC: “Alternancia de código”, Diccionario de términos clave de ELE [en línea].

Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/alternancia_codigo.htm [consultado: 10/ 8/ 2013]

CVC: “Hipótesis del filtro afectivo”, Diccionario de términos clave de ELE [en línea].

Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisfiltro.htm [consultado: 26/ 8/ 2013]

CVC: “Sugestopedia”, Diccionario de términos clave de ELE [en línea].

Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/sugestopedia.htm [consultado: 26/ 8/ 2013]

Chadwick, C. B.: “La Psicología de Aprendizaje del Enfoque Constructivista” [en línea].

Disponible en:

http://www.tochtli.fisica.uson.mx/educacion/la_psicolog%EDa_de_aprendizaje_del.htm [consultado: 14/ 8/ 2013]

Cruz Moya, O. (2004): “Aportaciones de la lingüística crítica a la enseñanza del español como lengua extranjera”, en: F. Lorenzo y S. Ruhstaller (eds.): *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edinumen: 61-70.

Del Castillo, Pastor R. (2012): “La adecuación de los materiales AICLE a los principios teóricos y al diseño metodológico del enfoque”, *Marcoele*, n. 15 [en línea]. Disponible en:

<http://www.marcoele.com/descargas/15/castillo-aicle.pdf>

[consultado: 5/ 5/ 2013]

Dörnyei, Z. y Murphy T. (2003): *Group Dynamics in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

Echevarría, I. (2002): “La estrategia del exilio” [en línea]. Disponible en: http://elpais.com/diario/2002/10/19/babelia/1034983034_850215.html

[consultado: 27/ 7/ 2013]

- Educarueca: “El síndrome de la impotencia aprendida” [en línea]. Disponible en: <http://www.educarueca.org/spip.php?article822>
[consultado: 26/ 8/ 2013]
- Estaire, Sh.y Zanón, J. (1990): “El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo”, *Comunicación, lenguaje, y educación*, 7-8: 55-90.
[en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon01.htm [consultado: 5/ 8/ 2013]
- Fernández, S. (1999): “Tareas y proyectos en clase”, en: J. Zanón (ed.): *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.
- Ferrari, A. (1992): *L’eclissi del corpo*, Roma: Borla.
- Ferreiro, R. (2013): “El constructivismo social. Más allá de la teoría: el aprendizaje cooperativo” [en línea]. Disponible en: <http://www.redtalento.com/articulos/website%20revista%20magister%20articulo%206.pdf>
[consultado: 5/ 8/ 2013]
- Figueras N. (2008): *El MCER, más allá de la polémica*, n.7, Marcoele [en línea]. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/evaluacion/03.figueras.pdf>
[consultado: 5/ 5/ 2013]
- Freud, S. (1920): *Al di là del principio del piacere*, en: *Opere*, vol. 9, Turín, Boringhieri, 1977.
- Freud, S. (1922): *L’Io e l’Es*, en: *Opere*, vol.9, Turín, Boringhieri, 1977.
- Gadamer, H. G. (1972): *Verità e metodo*, Milán, Bompiani, 1983.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1959): “Motivational variables in second-language acquisition”, *Canad. J. Psychol.*,13 (4): 266-272.
- Gardner, R. C., (1999): “Correlation, Causation, Motivation, and Second Language Acquisition”, *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 41,1: 10-24.
- Gaudó, C. (2005): “La guerra en la pintura española: Goya y Picasso”, *TICCAL* [en línea]. Disponible en: <http://www.ticcal.org/index.php>
[consultado: 22/ 2/ 2013]
- Gómez Molina, J. R. (2004): “La subcompetencia léxico-semántica”, en: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid, SGEL: 491-510.
- Hamers, J. F. y Blanc, M. (1989): *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Heidegger, M. (1959): *In cammino verso il linguaggio*, Milán, Mursia, 1990.
- Hoffman, E. (1989): *Lost in Translation*, Gran Bretaña, Minerva.
- Iannotta, D. y Martini, G. (eds.) (2012): *Strade del narrare. La costruzione dell'identità*, Turín, Effatà Editrice.
- Jervolino, D. y Martini, G. (eds.) (2007): *Paul Ricoeur e la psicoanalisi*, Milán, FrancoAngeli.
- Jiménez Naharro, M. (1998): “Note sul bilinguismo e problemi con esso correlati”, en: *Lo spagnolo d'oggi: forme della comunicazione*, Bulzoni, Roma, vol. II: 11-22 [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/10/10_009.pdf
- Jiménez Naharro, M. (2003): “The process of writing”, Psychomedia [en línea]. Disponible en: <http://www.psychomedia.it/pm/culture/liter/jimenez.htm>
- [consultado: 6/ 6/ 2013]
- Josephs, A. y Caballero, J. (1988): “Introducción a Poema del cante jondo y Romancero gitano”, Madrid, Cátedra.
- Latorre Postigo, J. M. y Montañés Rodríguez, J. (2013): “Modelos teóricos sobre la comprensión lectora: algunas implicaciones en el proceso de aprendizaje”
- [en línea]. Disponible en:
<http://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=13&cad=rja&ved=0CDQQFjACOAo&url=http%3A%2F%2Fwww.uclm.es%2Fab%2Feducacion%2Fensayos%2Fpdf%2Fvista6%2Fr6a11.pdf&ei=X1MbUvX2AyeYhQf604CYDw&usg=AFQjCNG3f6sbI9JOoQkHLJ74kE-codlCVQ&sig2=yqM7Z4wkoCo0Rzi3WpJs5w>
- [consultado: 26/ 8/ 2013]
- Levi, P. (1947) *Se questo è un uomo*, Turín, Einaudi, 1957.
- Lorenzo, F. (2005): “Políticas Lingüísticas Europeas: Claves de la Planificación y Aprendizaje de Lenguas en la UE”. *Cultura y Educación*, 17 (3): 253-263.
- Lorenzo, F., Casal Madinabeitia, S., de Alba Quiñones, V. y Moore, P. (2007): *Models and practice in CLIL*, Revista española de lingüística aplicada, Vol. Extra 1.
- Malakoff, M. y Hakuta, K. (1991): “Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals”, en: Bialistock E. (ed.) *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge, Cambridge University Press: 222-232.
- Maley, A., Duff A. (1978): *Drama Techniques*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005.
- Mangenot, F. y Louveau, E. (2006): *Internet et la classe de langue*, Paris, Cle International.
- Martini, G. (1998): *Ermeneutica e narrazione*, Turín, Boringhieri.

- Martini, G. (2005): *La sfida dell'irrapresentabile*, Milán, FrancoAngeli.
- Martini, G. (2007): “Ripensando il contributo di Paul Ricoeur alla psicoanalisi”, en: D. Jervolino y G. Martini (eds.): *Paul Ricoeur e la psicoanalisi*, Milán, FrancoAngeli: 31-63.
- Matte Blanco, I. (1975): *L'inconscio come insiemi infiniti*, Turín, Einaudi, 1981.
- MEC (2011): “Abordar los trastornos de aprendizaje”, Comunidad escolar [en línea]. Disponible en:
<http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/884/info6.html>
 [consultado: 14/ 8/ 2013]
- Mura, G., “Ermeneutica”, Dizionario interdisciplinare di Scienze e fede, [en línea]. Disponible en: <http://www.disf.org/Voci/3.asp> [consultado: 25/ 7/ 2013]
- Mura, G., (2001): *Pensare la parola*, Roma, Urbaniana University Press.
- Muñoz, C. (2007): “CLIL: Some Thoughts on its Psycholinguistic Principles”, en: F. J. Lorenzo Bergillos., Casal Madinabeitia S., de Alba Quiñones V., Moore P. (eds.): *Models and practice in CLIL*, Revista española de lingüística aplicada, Vol. Extra 1: 17-26.
- Nájera, E. (2006) “La hermenéutica del sí de Paul Ricoeur”. *Quadernos de filosofia i ciència*, 36: 73-83 [en línea]. Disponible en:
<http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/ecimed/harvard.pdf>
 [consultado: 5/ 8/ 2013]
- Otero Brabo Cruz, M. L.: *Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática?* [en línea]. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf
 [consultado:14/ 8/ 2013]
- Ricoeur, P. (1986): “Racconto, metafora, simbolo”, en: Jervolino D., Martini G. (eds.): *Paul Ricoeur e la psicoanalisi*, Milán, FrancoAngeli, 2007: 117-123.
- Ricoeur, P. (1990): *Sé come un altro*, Milán, Jaca Book, 1993.
- Ricoeur, P. (2001a): *La traduzione. Una sfida etica*, Brescia, Morcelliana.
- Ricoeur, P. (2001b): “Il mio cammino filosofico”, en: Jervolino D., *Introduzione a Ricoeur*, Brescia, Morcelliana, 2003.
- Ricoeur, P. (2007): “Conversazione sulla psicoanalisi”, en: D. Jervolino y G. Martini (eds.): *Paul Ricoeur e la psicoanalisi*, Milán, FrancoAngeli: 171-176.
- Saussure, De F. (1965): *Corso di linguistica generale*, Bari: Laterza, 1968.
- Semprún, J. (1994): *La scrittura o la vita*, Parma, Guanda,1996.
- Silva, H. (2008): *Le jeu en classe de langue*, Paris, Cle International.

- Sosnik, R.: *Algunas ideas generales acerca de lo negativo* [en línea]. Disponible en: http://www.apuruguay.org/revista_pdf/rup102/rup102-sosnik.pdf [consultado: 5/ 8/ 2013]
- Steiner, G. (1968): *Extraterritorial*, Madrid, Siruela, 2002.
- Steiner, G. (1974): *Nostalgia for the absolute*, Toronto, House of Anansi, 1997.
- Steiner, G. (1975): *Después de Babel*, Madrid, Fondo de cultura económica de España, 1995.
- Steiner, G. (1997): *Errata*, Paris, Gallimard, 1998.
- Steiner, G. (2001): *Gramáticas de la creación*, Madrid, Siruela, 2001.
- Steiner, G. (2003a): “Todos somos huéspedes de la vida”, Discurso de agradecimiento con motivo de la concesión del Premio Börne, Frankfurt.
- Steiner, G. (2003b): *Lecciones de los maestros*, Madrid, Siruela, 2004.
- Steiner, G. (2005): *Dieci (possibili) ragioni della tristezza del pensiero*, Milán, Garzanti, 2007.
- Steiner, G. (2008): *Los libros que nunca he escrito*, Madrid, Siruela, 2008.
- Telles, J. A. (2012): “Teletandem-On-line interaction in foreign language and the organization of its practice in the classroom”, 24/02, Universidad “Roma Tre”, Roma.
- Todorov, T. (1977): *Teorie del simbolo*, Milán, Garzanti, 1984.
- Treccani Diccionario: “logos” [en línea]. Disponible en: <http://www.treccani.it/vocabolario/logos/> [consultado: 27/ 7/ 2013]
- UNED (2013a): “Habitación y sensibilización”, Psicología general 1 [en línea]. Disponible en: http://www.uned.es/cabergara/ppropias/Ps_general_I/presencial/materiales/primerP/aprendizaje/sens_habit_adaptabilidad.htm [consultado: 19/ 8/ 2013]
- UNED (2013b): “Conducta eliciteda, habitación y sensibilización”, Apuntes de grado en psicología, [en línea]. Disponible en: <http://psicologia.isipedia.com/primeropsicologia-del-aprendizaje/02-conducta-eliciteda-habitacion-y-sensibilizacion> [consultado: 22/ 8/ 2013]
- Universidad de Oviedo: “La memoria humana” [en línea]. Disponible en: <http://www.unioviado.es/psiquiatria/docencia/material/ENFERMERIA&SALUDMENTAL&PSICO/2011-12/8ENF-MEMORIA.pdf> [consultado: 14 /8/ 2013]

- Vygotskji, L. S. (1934): *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza, 1990.
- Weiss, F. (2002): *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris, Hachette.
- Willians, M. y Burden, R. L. (1997): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid, Edinumen.
- Winnicott, D. (1971): *Juego y realidad*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- Zanón, J. (ed.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.

Entrevistas /conferencias de G. Steiner

Conferencia en inglés por la concesión del Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades (2001) [en línea]. Disponible en:

<http://www.fpa.es/multimedia-es/videos/premios-principe-de-asturias-2001134.html>

[consultado: 5/ 9/ 2013]

Entrevista en inglés (2007) [en línea]. Disponible en:

<http://www.youtube.com/watch?v=7bEeAiVnGbM>

[consultado: 8/ 6/ 2013]

Entrevista en francés “Culture et barbarie” (2009) [en línea]. Disponible en:

<http://www.youtube.com/watch?v=toqoP8C5HzA>

[consultado: 8/ 6/ 2013]

Entrevista en francés “Le sourire dans la musique” (2012a) [en línea]. Disponible en:

<http://www.youtube.com/watch?v=pvbzqiHwZG4>

[consultado: 7/ 6/ 2013]

Entrevista en español (2012b) [en línea]. Disponible en

<http://ciudadideas.blogspot.it/2012/03/entrevista-george-steiner-juliette-cerf.html>

[consultado: 27/ 7/ 2013]

Conferencia en inglés “How to reform the Humanities?” (2013a) [en línea]. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=dyAqh4-18nQ>

[consultado: 9/ 6/ 2013]

Entrevista en francés “La barbarie de l’ignorance” (2013b) [en línea]. Disponible en:

<http://www.youtube.com/watch?v=-fUjHGN9biM>

[consultado: 10/ 6/ 2013]

Entrevista a Nancy Huston (2012) [en línea]. Disponible en

http://www.youtube.com/watch?v=_SCpdSg6XAw

[consultado: 3/ 6/ 2013]

ANEXO: ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DE LA MEMORIA⁴⁹

Los psicólogos Richard Atkinson y Richard Shiffrin desarrollaron la teoría multialmacén de la memoria y reconocieron tres sistemas de memoria que se comunican e interactúan entre sí.



Estas estructuras no son fijas, sino etapas sucesivas del procesamiento de la información, la cual, después de llegar a la memoria a corto plazo, se puede recuperar y utilizar.

1. LA MEMORIA SENSORIAL (MS)

Registra las sensaciones y permite reconocer las características físicas de los estímulos.

Su **capacidad** es grande y existe un subsistema para cada sentido. La memoria icónica registra la información en forma de iconos y la memoria ecoica registra sonidos y palabras.

La **duración** de la información es muy breve y depende del sentido (2 s, la ecoica y 1 s, la icónica).

⁴⁹ Esquema adaptado y ampliado, sacado de la plataforma de la Universidad de Oviedo.

2. LA MEMORIA A CORTO PLAZO (MCP)

La información almacenada en la memoria sensorial se transfiere en parte a la memoria a corto plazo, antes de pasar a la memoria a largo plazo.

Su **función** es organizar y analizar la información (reconocer caras, recordar nombres, contestar en un examen, etc.).

La información es codificada, sobre todo, de forma visual y acústica.

Su **capacidad** es limitada: no más de 7 ítems a la vez.

La **duración** temporal de la información es breve: entre 18 y 20 segundos.

Si la información es interpretada y organizada de forma lógica, puede ser recordada más tiempo.

3. LA MEMORIA A LARGO PLAZO (MLP)

Contiene nuestros conocimientos del mundo físico, de la realidad social y cultural, nuestros recuerdos autobiográficos, así como el lenguaje y los significados de los conceptos.

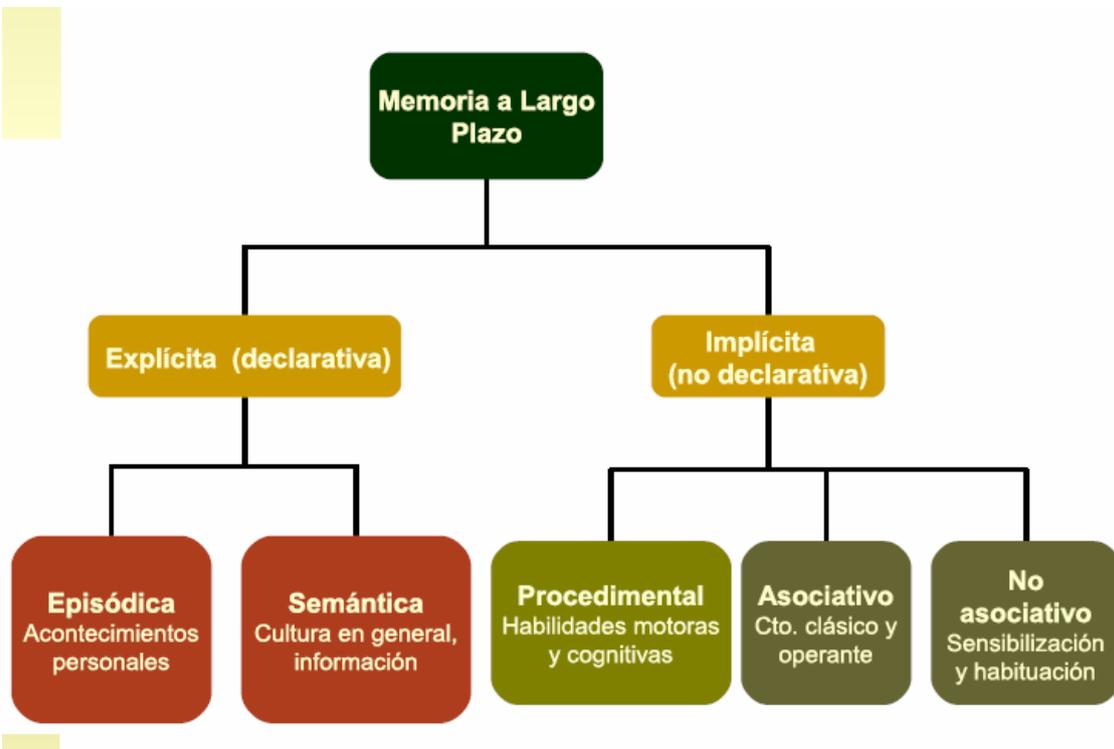
La información está bien organizada, facilitando su acceso cuando es oportuno.

Hay dos tipos de codificación: **semántica** (si el material es verbal) y **visual** (si se trata de figuras o gráficos).

Su **capacidad** es ilimitada. No obstante, para recuperar la información es crucial la organización de esta.

Duración: permanente.

3.1. Distintas memorias a largo plazo: explícita e implícita



Según el neuropsicólogo Larry Squire, existen dos grandes sistemas de MLP: el sistema de **memoria declarativa** (consciente) y el sistema de **memoria procedimental** (conocimiento automático).

-**Memoria explícita (declarativa)** (saber qué). Almacena información y conocimientos de hechos y acontecimientos. Es consciente.

Se refiere a personas, lugares y acontecimientos que podemos relatar verbalmente y suponen un conocimiento consciente.

-**Memoria implícita (no declarativa)** (saber cómo). Se refiere a las habilidades o destrezas, a cómo hacer las cosas. Este conocimiento una vez consolidado es inconsciente. Es incidental: nos permite aprender cosas sin darnos cuenta y sin grandes esfuerzos: montar en bicicleta, esquiar, etc. Además, incluye aprendizajes complejos que no podemos verbalizar; por ejemplo, los niños aprenden las reglas gramaticales, pero no son capaces de enunciarlas.

3.1.1. Tipos de memoria explícita (declarativa): episódica y semántica

El psicólogo canadiense Endel Tulving distingue dos tipos de memoria explícita: **episódica** y **semántica**.

-**Memoria episódica**. Es la memoria autobiográfica: se refiere a los hechos vividos en un tiempo y lugar determinados.

-**Memoria semántica**. Almacena el conocimiento del lenguaje y el mundo. La comprensión del conocimiento cultural (hechos, ideas, conceptos...) constituye la fuente de la memoria semántica. Puede recuperar la información sin hacer referencia al tiempo o al lugar en que se adquirió el conocimiento. Es casi inmune al olvido, porque el lenguaje, las habilidades matemáticas y otros conocimientos son muy duraderos.

Las investigaciones sobre pacientes amnésicos, en los que se altera la memoria episódica pero no la semántica, constituyen una prueba a favor de la existencia de estas memorias.

3.1.2. Tipos de memoria implícita: procedimental, asociativa, no asociativa

-**Memoria procedimental**. Se refiere a las habilidades motoras (bailar, montar en bicicleta, correr, etc.) y cognitivas (resumir, analizar, categorizar, etc.).

-**Memoria asociativa**. Existen 2 tipos de aprendizaje: el condicionamiento clásico y el operante.

El *condicionamiento clásico* es un proceso en el que se asocia un estímulo incondicionado (natural) a otro condicionado (artificial) en una sucesión de contigüidad. En ese proceso se consigue que el estímulo condicionado (neutro) induzca naturalmente una respuesta condicionada.

Lo descubrió casualmente a principios del siglo XX el fisiólogo ruso Ivan Pavlov estudiando la fisiología de la digestión en los perros. Notó que estos salivaban en cuanto él entraba en la habitación dado que asociaban su presencia (EC) a la comida (EI). En su experimento ante el sonido de una campana (EC), los perros reaccionaban con una conducta de salivación (RC).

El *condicionamiento operante* o *instrumental* fue investigado por Skinner en los años treinta del siglo pasado y tiene un claro antecedente en el aprendizaje basado en "el ensayo y el error" estudiado por Thorndike.

Se diferencia del condicionamiento clásico porque el sujeto interviene en el medio, lo modifica, lo cual repercute sobre el sujeto. En síntesis, se observó que si después de una conducta había un resultado adecuado/agradable (refuerzo positivo), la conducta se aprendía y tendía a repetirse en las mismas circunstancias; en cambio, si había un resultado inadecuado o desagradable (refuerzo negativo), la conducta tendía a desaparecer.

-Memoria no asociativa: *habituación* y *sensibilización* se consideran un aprendizaje preasociativo porque se trata de la experiencia de un solo estímulo (UNED 2013a: 1).

La *habituación* es el proceso que conlleva a una reducción de la capacidad del estímulo de producir una respuesta, por ejemplo, si oímos un ruido constantemente, la habituación nos lleva a sentirlo menos intenso de lo que es.

El proceso opuesto es la *sensibilización* que consiste en un aumento de la capacidad de un estímulo de producir una respuesta.

En la experiencia humana cotidiana existen numerosos ejemplos de *habituación* y *sensibilización*, por ejemplo, cuando visitamos un lugar nuevo o conocemos a una persona, es probable que prestemos atención a todo tipo de estímulos (detalles) que normalmente ignoramos en los sitios o con las personas familiares (UNED 2013b: 1).

La consideración de los efectos de la habituación y la sensibilización es crítica para los estudios de aprendizaje aunque hay que decir que los efectos pueden ocurrir en cualquier situación que conlleve la exposición repetida a un estímulo.

Por tales razones, en el proceso de aprendizaje, es oportuno introducir una variedad de estímulos y técnicas a fin de captar la atención de los aprendices y evitar el riesgo de habituación.