Actividad y lenguaje. El diseño cultural como marco para un programa de enseñanza del inglés como lengua extranjera

Amelia Álvarez y Pablo del Río

La enseñanza de una lengua extranjera en el medio escolar se conceptualiza en este artículo desde una perspectiva histórico-cultural, planteando la necesidad de recurrir al diseño cultural de entornos y actividades en la LE a partir de las peculiaridades del entorno social de los niños y del centro escolar. El diseño cultural del proceso de enseñanza-aprendizaje propone vertebrar la programación en torno a ejes de subsistemas de actividades rectoras procedentes de la cultura que permitan al niño acceder a la lengua extranjera como un sistema global de sentidos y significados.

INTRODUCCION

La enseñanza de las lenguas extranjeras en nuestro país ha sido tradicionalmente una de las áreas «cenicientas» en los planes de estudio. Sólo la relativamente reciente incorporación de España a la comunidad internacional, unida a la necesidad de abordar educativamente la coexistencia de varias lenguas dentro de la comunidad nacional, ha despertado en nuestras instancias educativas y sociales lo que podríamos llamar la «conciencia de la interculturalidad». Ahora bien, en un país que por diversos avatares históricos arrastra una tradición cultural de aislamiento de la que en ciertos casos ha hecho su bandera de identidad, esa conciencia incipiente carece tanto de un bagaje de investigación sobre los procesos cognitivos que rigen la adquisición de una segunda lengua como de instrumentos pedagógicos prácticos para hacer posible esa adquisición. Esas carencias se han hecho sentir en los sucesivos planes de estudio, en los que insistentemente se han recogido modelos de enseñanza de lenguas extranjeras importados de tendencias ajenas a las exigencias educativas de nuestro país y a las exigencias que

plantearía un verdadero diseño psico-educativo. Añadiremos, en descargo de nuestras culpas, que el campo de la investigación y la enseñanza de idiomas (como en gran medida ha ocurrido también en el caso de la lengua materna) han estado excesivamente dominados en todo el mundo hasta hace muy poco por modelos procedentes de la lingüística —modelos formales, pragmáticos, funcionalistas, etc.—, lo que ha convertido durante mucho tiempo la enseñanza de la lengua en una mera enseñanza de la formalización lingüística, desgajada de las exigencias de uso —la lengua como instrumento de comunicación— que son previas a esa formalización. Algo parecido a lo que ha sucedido con el lenguaje matemático y que, pese a haber sido denunciado desde el campo de la investigación psicológica, sigue imperando en nuestras escuelas. Por otra parte, con demasiada frecuencia se extrapolan a la adquisición de una lengua extranjera principios derivados de campos de investigación que, si bien son limítrofes, no pueden en absoluto ser considerados sin cautela en un diseño de aprendizaje precoz de una LE en medio monolingüe. Es el caso del bilingüismo en sus diversas variantes, o el de la adquisición de una LE más o menos tardía (emigrantes, aprendices adultos, etc).

El modelo de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera que presentamos en este artículo se basa en una conceptualización teórico-metodológica enraizada en la psicología histórico-cultural de L.S. Vygotski. Esta teoría ofrece a nuestro juicio un punto de partida privilegiado para el análisis y diseño de los procesos y contextos educativos, en la medida en que hace bascular sobre la educación el eje de la explicación del origen y desarrollo de las funciones psicológicas superiores, a la par que propone el experimento formativo como el método verificador de las hipótesis sobre ese desarrollo. Por otra parte, la interpretación del lenguaje que hace Vygotski (1982,1983) como el instrumento psicológico por excelencia, como mediador de la actividad del individuo consigo mismo y con los demás, permite periodizar la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua desde su uso como soporte de la actividad práctica hasta su uso como instrumento de análisis formal, desde su consideración como vehículo del aprendizaje hasta su consideración como contenido.

Pasaremos pues brevemente revista a los principios teóricos que fundamentan nuestra propuesta de diseño de aprendizaje escolar de una lengua extranjera (LE) en una comunidad social monolingüe y que el lector interesado puede encontrar más desarrollados en otro lugar (Alvarez, 1990), para exponer a continuación los pasos que hemos seguido en la implementación del diseño en un centro escolar, deteniéndonos finalmente en la estructura de la programación en el nivel de preescolar.

1. ALGUNOS PRESUPUESTOS TEORICOS PARA EL DISEÑO EDUCATIVO DE LA LE

1.1. Dos lenguas: ¿dos pensamientos? El problema de las lenguas a la luz de la teoría histórico-cultural

«Diferentes caminos de desarrollo que tienen lugar bajo diferentes condiciones pueden no llevar a resultados completamente idénticos. Sería un milagro si la adquisición de una lengua extranjera a través de la instrucción es-

colar repitiera o reprodujera lo que se ha hecho antes, bajo diferentes condiciones, para el desarrollo de la lengua nativa. Independientemente de cuales sean estas diferencias, no pueden hacernos olvidar el hecho de que ambos procesos, el de adquisición de la lengua nativa y la lengua extranjera, tienen mucho en común entre sí... *están internamente unidos.*» (1935, p. 26)

Cuando Vygotski comenta algunos de los problemas que se daban en los acercamientos de su época al problema del bilingüismo (o plurilingüismo), se refiere básicamente a problemas que han seguido vigentes hasta nuestros días con escasas variantes: el problema de si es posible o no adquirir una segunda lengua sin que se dé una interferencia funcional (inhibición de un sistema lingüístico por otro) o una interferencia con los procesos de pensamiento, el problema de la edad óptima para iniciar el proceso de adquisición, etc. Vygotski sostiene que los datos existentes en su época no sólo no ofrecen datos concluyentes a los problemas planteados, sino que «todos los datos citados hasta hora pronostican que su solución será extremadamente compleja: dependerá de la edad de los niños, de la coexistencia de ambos idiomas y, finalmente, *de la acción pedagógica, el factor más importante en la enseñanza del idioma materno y del otro*» (Vygotski, 1935 y 1983, p. 334). Hoy día, pese a contar con un número apabullante de investigaciones sobre el problema del bilingüismo, seguimos adoleciendo en gran medida de la misma «inconsistencia metodológica y teórica de las premisas que se utilizan para plantear y estudiar la cuestión» de la que se lamentaba Vygotski. Porque, si bien el número de investigaciones sobre los procesos de adquisición de una segunda lengua han aumentado espectacularmente desde la época de Vygotski, los datos que nos ofrecen tienen múltiples lecturas, tanto por la diversidad de los presupuestos teóricos de los que parten los investigadores —y no siempre parten de presupuestos teóricos— como por la incidencia política y social que cabe atribuírseles. No puede olvidarse que casi siempre detrás de la investigación sobre el bilingüismo está toda la política educacional de países enteros: como denuncia Cummins (1989), en los Estados Unidos los programas de inmersión al inglés para las minorías étnicas —basados en determinadas lecturas de los datos de la investigación— están más acordes con criterios políticos que con criterios pedagógicos.

No es el objetivo de este trabajo revisar el vasto campo de investigaciones sobre el problema del bilingüismo y su tratamiento escolar, trabajo que por otra parte ha sido realizado en otros lugares (Vila, 1983, Cummins, 1979, Sánchez y R. de Tembleque, 1986. Una revisión del bilingüismo desde presupuestos vygotiskianos es la de John-Steiner, 1985). Por otra parte, pese a reconocer la importancia que esas investigaciones puedan tener para el diseño instruccional de una segunda lengua en medio monolingüe, un buen número de la enorme cantidad de variables que intervienen en los contextos bilingües (grado de aceptación cultural de las lenguas en presencia, tratamiento escolar de ambas, niveles de dominio comunicativo y formal por los hablantes, etcétera) no operan en el caso de los contextos monolingües y, por tanto, hay que ser cauteloso a la hora de extrapolar conclusiones de esas investigaciones al diseño pedagógico de la lengua extranjera para poblaciones con una sola lengua en presencia. Lo que sí debe tenerse en cuenta en cambio es que los procesos de adquisición de la lengua materna y los de la lengua extranjera tienen, como decía Vygotski, una relación *in-*

terna que no puede olvidarse a la hora de diseñar la intervención pedagógica y que el diseñador debe hacer explícitas sus hipótesis acerca de cuáles son esos procesos en la conceptualización de su diseño. Resumiremos por tanto brevemente nuestras hipótesis antes de pasar al siguiente apartado.

En nuestro modelo de diseño de LE contemplamos el lenguaje desde una concepción histórico-cultural de las funciones psicológicas superiores como fruto de un proceso de construcción social esencialmente educativo (Alvarez y del Río, 1990), como instrumento de mediación tanto *interpsicológico* (plano de la comunicación) como *intrapsicológico* (plano de la conciencia). El niño construye —adquiere— la lengua materna en calidad de medio de comunicación en el contexto de una *actividad social* (inter-actividad) con los miembros adultos de su entorno, que a su vez actúan de mediadores entre el niño y el mundo de los objetos en la Zona de Desarrollo Próximo (mediación cultural). Las hipótesis vygotskianas sobre la estrecha relación entre lenguaje y pensamiento han sido ampliamente divulgadas (vid. la propia obra de Vygotski: 1982, 1983, 1984, y las formulaciones de autores como Wertsch, 1985 o Bruner, 1983, 1984) y puestas a prueba en la investigación como para que entremos aquí en una exposición detallada. El cómo incida la adquisición de una segunda lengua en el proceso de construcción del pensamiento dependerá, como ya anticipaba Vygotski, de diversos factores, tanto interpsicológicos como intrapsicológicos. Nuestra hipótesis —hipótesis que parecen por otra parte avalar los datos de investigación procedentes del bilingüismo en presencia (Stubnab-Kangas y Toukomaa, 1976)— es que los problemas de interferencias funcionales y cognitivas están en relación directa con el nivel de dominio de la lengua materna.

En otras palabras, si las etapas de construcción del pensamiento en la lengua materna transcurren en la línea óptima de desarrollo-aprendizaje (en lo cual, no olvidemos, juegan un papel determinante los entornos de instrucción informales como los formales), la adquisición de una segunda o más lenguas no sólo no tendrá una influencia inhibitoria o de interferencia en los procesos de pensamiento, sino que ejercerá efectos positivos en las capacidades cognitivas. Esta hipótesis sería válida siempre que se contemple adecuadamente en el diseño la confluencia con los procesos de reestructuración funcional que se dan en la L1, como puede ser el momento del paso del habla externa al habla interna o el de la adquisición de la lecto-escritura. En el caso de que haya problemas en la adquisición de la lengua materna, es obvio que el nivel de actuación pedagógica tendría que centrarse en ella, antes o paralelamente a la instrucción de la lengua extranjera. Incluso podríamos adelantar la hipótesis de que un correcto diseño de la LE podría generar efectos positivos sobre la LM, en la medida en que los procesos instruccionales de la LE podrían utilizarse como instrumento de re-mediación en las competencias no adquiridas en la LM. En la medida en que nuestro diseño contempla y explicita las etapas de desarrollo-aprendizaje en la lengua materna (cfr. Markova, 1974 y Alvarez, 1990), no resultará difícil que los agentes educativos puedan evaluar los niveles de competencia en la LM y ajustar su acción pedagógica en consecuencia ¹.

Creemos, como Vygotski, que la acción pedagógica es el único banco de pruebas válido para llegar a la solución del problema. Nuestra hipótesis es que un diseño que conceptualice el proceso de aprendizaje de una se-

gunda lengua desde los mismos presupuestos que rigen el aprendizaje de la lengua materna y ponga en juego esos principios en forma de *experimento formativo de creación cultural de entornos y actividades* puede eludir los condicionantes negativos que imponen las situaciones bilingües (como el prestigio social de una lengua en detrimento de otra, conflictos étnico-culturales de las comunidades que conviven, etc.) y reproducir con éxito determinados factores positivos (como utilizar la lengua objeto de enseñanza en contextos representativos de actividad social). Como hemos señalado en otro lugar (Alvarez, 1990, op. cit.), el diseño cultural requiere por un lado un cuidadoso análisis previo de los sistemas culturales de actividad en los que se produce el aprendizaje y, por otro, una propuesta de periodización de los procesos didácticos isomórficos con esos sistemas de actividad.

1.2. Aplicando los principios del diseño cultural a la LE

El diseño educativo basado en la perspectiva histórico-cultural, tal como hemos indicado en otro lugar en relación con este mismo problema de la programación didáctica de una lengua extranjera (Alvarez, 1990), debe responder a una serie de criterios o principios teórico-metodológicos. No podemos repetir aquí estos principios y remitimos de nuevo a dicha fuente al lector interesado. Lo que haremos será exponer las consecuencias que se desprenden de ellos para un diseño educativo de una lengua extranjera.

1. *Todo diseño de desarrollo psicológico remite a otro de desarrollo cultural.* El modelo del alumno como un mero recipiente de saberes que el maestro vierte con mayor o menor destreza condena al inglés a ser considerado como un contenido y no como un medio de transmitir contenidos, (que es lo que todo lenguaje es). El modelo histórico-cultural ve al inglés realmente como medio, pero nos obliga para ello a revisar algunas ideas sobre la mente y a considerar el desarrollo psicológico como una construcción interna provocada por la construcción cultural externa. Esto equivale a llevar el problema de construcción del sujeto al terreno del diseño cultural. Implica, ante nuestro problema concreto, que no podemos sencillamente tratar al inglés como algo que viene a añadirse al sujeto o que éste aprende o utiliza desde sus capacidades y funciones ya construidas. No se trata sencillamente de diseñar usos comunicativos, tareas escolares, o contenidos de saber, para que sean abordados por las funciones mentales del alumno. Suponemos por el contrario que la mente del aprendiz y sus funciones psicológicas se desarrollan de hecho a través de las propias actividades de aprendizaje del inglés, que se concibe como un medio funcional para actuar, primero externamente, luego internamente también, en determinados sistemas de actividad. El inglés es un medio psicológico, una función que se construye, y no un contenido para una mente recolectora de contenidos.

Aquí nuestro enfoque se separa tanto del supuesto habitual de las variables psicológicas consideradas como competencias internas independientes de la escuela, como de los saberes escolares como contenidos o tareas independientes a la vez de la cultura y de esas competencias psicológicas. Las actividades externas se consideran como un modelo funcional externo que permite la construcción del sistema psicológico interno. El inglés puede sencillamente utilizar el sistema funcional construido sobre la primera lengua (en cuyo caso lo que se construye es *el propio proceso de traducción* y el

repertorio de operadores lingüísticos para hacerlo), es decir, «traducir» situaciones, elementos y problemas en inglés al sistema funcional de la primera lengua. O bien, sobre todo si se persigue un dominio aceptable del inglés que se acerque lo más posible al de la primera lengua y si podemos trabajar desde el nivel de preescolar, como es el caso de esta experiencia, el inglés se convertirá en «medio psicológico» primario, es decir, en parte esencial integrante del sistema funcional que le permite al sujeto actuar en su sistema cultural con idéntico nivel que la primera lengua. Lo que nos obliga lógicamente a adquirir el inglés en situaciones y actividades significativas en las que este idioma tiene un papel psicológico como constructor y organizador de la conciencia y no como mero contenido de ella. Si el repertorio de actividades/ usos/ situaciones que manejamos con el inglés desde un nivel funcional primario, es pobre, su estructura funcional psicológica será igualmente pobre, pues no podemos contrapesar o sustituir ese déficit con «saberes» o «contenidos». Estos se podrán adquirir, sin duda, en cuanto tales contenidos, pero funcionarán psicológicamente sólo a un nivel asociado o secundario, al que se llega desde un proceso de traducción desde la función psicológica de la Lengua 1. Esa opción (*adquirir el inglés a nivel funcional primario para ciertos sistemas de actividad y a nivel secundario para otros*) parece en parte inevitable, pues los sistemas de actividad en que se construye la mente a lo largo de la vida muy difícilmente pueden hacerse pasar por todos y cada uno de los medios representacionales que poseemos. Tampoco la lengua materna es un sistema perfecto para ningún hablante y también su repertorio funcional primario es incompleto. La decisión por tanto debe tomarse de modo que sea funcionalmente válida, y ello tanto a nivel cultural (contextos potenciales de uso en sistemas de actividad de la LE) como psicológico (funciones psicológicas a cubrir en esos contextos potenciales).

2. *La unidad de diseño cultural y didáctico es el sistema de actividad cultural o los subsistemas relacionados.* Si la actividad significativa es el centro del diseño, debemos primero localizar cuál o cuáles son éstas. Y no vale aquí considerar cualquier «centro de interés» más o menos plausible o familiar como actividad significativa. Es preciso aplicar los criterios de análisis de los sistemas de actividad (explicados en op. cit.) al medio cultural de los alumnos y al propio colegio para utilizar unidades que impliquen la articulación de ambos medios, el escolar y el cultural amplio, en nuestro diseño. En el punto 2.1. de este artículo detallamos el resultado de estos análisis en el caso de esta experiencia.

3. *El escenario de diseño y actuación en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) supone operar en la Zona de Trabajo de la «Zona Sincrética de Representación».* Aunque los conceptos manejados aquí y la propia terminología remiten al lector a un cuerpo de saber en el que sólo entrando decididamente puede extraer todas sus posibilidades, podemos intentar simplificar o resumir sus implicaciones de cara a nuestro problema señalando que el «medio» o el contexto de la actividad, y con ello el del lenguaje que media esa actividad, no es un medio ideal o mental, sino que es la realidad externa física. Las actividades mentales necesitan un escenario y éste es en sus primeras etapas, mayoritariamente externo, físico. De igual modo que el niño cuando aprende la primera lengua lo hace ante un contexto físico y sólo gradualmente puede reconstruir verbalmente ese contexto real (lo

que los lingüistas denominan contexto intra-lingüístico), en el caso de una segunda lengua no podemos operar como si ese contexto intralingüístico estuviera ya construido. Por dos razones: 1) porque si deseamos construir una funcionalidad primaria del inglés no podemos utilizar construcciones de la LM traducidas, sino construirlas directamente; y 2) porque en la medida en que actuemos en etapas preescolares el niño no posee aún, ni siquiera en la LM, de ese contexto intralingüístico, de escenarios mentales suficientemente complejos y bien articulados como para operar exclusivamente en un plano de actividad mental con el único soporte externo de la palabra hablada o escrita.

Eso implica en la práctica que los escenarios, elementos, metas y condiciones de la actividad no pueden remitirse al nivel exclusivamente verbal, ni siquiera al del papel y lápiz, sino que deben proceder de la realidad misma, aunque se trate de una realidad diseñada y planificada cuidadosamente para lograr una óptima funcionalidad lingüística.

4. *Debe darse un diseño integrado de la Zona de Trabajo con los contenidos-actividades escolares.* Habitualmente, el diseño del curriculum y de las programaciones escolares tiene un carácter inadvertidamente verbalista y mentalista. Es decir, se hace partiendo de los sistemas conceptuales y no de los sistemas de actividad real de los que proceden esos sistemas conceptuales y que son en realidad en los que se mueve el niño. Si deseamos que el niño acceda de su nivel al nuestro debemos lograr un ajuste perfecto entre esos dos niveles, de modo que el escenario de la realidad se ajuste perfectamente con el programa a ejecutar pedagógicamente en ese escenario. Es preciso por tanto huir del escenario del papel y lápiz (el pupitre, la pizarra) en el que el niño ejecuta una serie de acciones restringidas que se repiten ante los más diversos contenidos, para construir escenarios de actividad real diseñados de acuerdo con los procesos de actividad real y mediacional que son necesarios para el aprendizaje constructivo. En el ejemplo de diseño que se expone en el punto 2.2. podrá verse en detalle esta propuesta.

5. *Toda actividad educativa en la ZDP implica un programa de mediaciones instrumentales o sociales.* El niño utiliza primero competencias o funciones psicológicas de los demás (de la madre, del maestro) a nivel externo, antes de interiorizarlas y hacerlas suyas. Los sistemas de actividad educativos deben incluir en su diseño los sistemas de ayuda a prestar tanto por los sujetos humanos (prestando su memoria, atención, directividad, etc.) como mediante el uso de mediadores instrumentales o codificadores de la realidad que permiten al niño manejar, re-presentar esa realidad, como una muñeca para representar a Caperucita, un dibujo para representar la palabra hablada «conejo», o una etiqueta escrita «*mesa*», para representar la palabra hablada «*mesa*». Existen, como veremos en el punto 2.2., maneras de integrar en estructuras muy pautadas de actividad ambos tipos de ayuda, de tal modo que la ayuda social se pueda ir retirando hasta que el niño adquiera el control autónomo de las ayudas instrumentales, y éstas a su vez vayan subiendo de nivel de abstracción, de tal manera que el niño vaya prescindiendo de las más directamente ligadas a la realidad.

6. *El proceso de descontextualización supone un proceso de traducción o de doble mediación e implica el meta-conocimiento (conciencia) por parte del aprendiz, de su propio avance en la ZDP.* La autonomía respecto a la

ayuda en la ZDP en el uso del lenguaje que buscábamos en el principio anterior implica necesariamente un proceso de dominio de las mediaciones o ayudas instrumentales, de modo que el niño vea o comprenda cómo se presenta una cosa en un medio distinto, es decir, cómo se re-presenta. El uso de medios representacionales que gradualmente vayan alejándose de la realidad, de modo que la actividad significativa vaya haciéndose progresivamente más abstracta, resulta esencial para ese proceso de construcción. Como veremos en el ejemplo desarrollado en el punto 2.2., a partir del juego puede construirse el sistema de actividad en un escenario objetivo (el guiñol) y de allí re-presentarlo a otro soporte (vídeo) y de ahí a otro aún (radio), de modo que el niño puede visualizar «como desde fuera» su uso en principio situacional, concreto, del lenguaje en la situación de juego, y compararlo y mejorarlo.

Efectivamente, el niño adquiere conciencia del lenguaje cuando el habla se convierte en lenguaje, es decir, cuando el medio para controlar su actividad se hace visible para él y se convierte de hecho en un medio para manejar no tanto acciones, como significados. Cualquier proceso de traducción ayuda a ello: por eso dice Vygotski (1983) que el habla se aprende inconscientemente pero la escritura se aprende conscientemente: la traducción de la palabra «mesa» a la grafía «*mesa*» no sólo hace acceder al niño por primera vez a la palabra escrita, sino que también le hace «ver» u oír por primera vez la palabra hablada «mesa». Ese proceso de traducción se da también en el aprendizaje de la segunda lengua, de modo que el niño adquiere conciencia de la palabra como un medio de representar las cosas cuando percibe que la misma cosa puede ser representada en dos idiomas con dos palabras distintas.

7. *Todo aprendizaje debe situarse en el nivel de «máximo desarrollo cultural».* Adquirir esa conciencia del lenguaje a que nos referíamos en el principio anterior supone a la vez tomar conciencia no sólo de la palabra hablada y de la palabra escrita, sino del propio proceso de *paso* de una a otra, es decir, *del propio proceso de aprendizaje*. Esa conciencia del proceso de avance es esencial para que el niño adquiera una motivación intrínseca no ya por la actividad en sí que haya provocado el aprendizaje, sino por el propio proceso de aprendizaje, de modo que el aprendizaje no se haga rutinario. En el terreno concreto eso significa que debemos lograr que el aprendizaje recientemente logrado sea un medio para un *disfrute inmediato* en el marco de la actividad significativa y mantener así la «tensión» motivacional en el aprendizaje.

8. *Toda unidad de diseño debe articular simultáneamente los dos planos, mental y cultural, de la vida psíquica.* El hecho de que el maestro o el psicólogo operen casi automáticamente con significados y conceptos en lugar de con acciones hace que sea muy difícil establecer contacto con el sistema psicológico funcional del niño pequeño, que se mueve en un plano externo. El niño actúa a nivel de habla (del sistema de mediadores para interactuar y controlar la acción concreta, sistema de actividades con sentido), el maestro a nivel de lenguaje (sistema de conceptos y significados). Estos dos planos no deben quedar incomunicados y tampoco se puede forzar el paso del niño del uno al otro, salvo que persigamos aprendizajes verbalistas, superficiales y sin sentido. Debemos por tanto ser capaces de actuar a la vez en el plano del habla y del lenguaje, del sentido y del signi-

ficado, de la acción y de la representación. Es preciso diseñar a la vez el sistema de actividades y el de mediadores, de tal modo que éstos se «traduzcan» cuanto antes y se hagan visibles, pero dentro del mismo escenario real. Las representaciones deben ser visibles en el mismo entorno concreto de las presentaciones. La actividad de jugar a hacer galletas debe quedar integrada con los mediadores verbales o visuales y su presentación última en vídeo debe hacer ver al niño, la galleta real y a la vez la palabra hablada «cake» e incluso la etiqueta escrita «cake», todo ello dentro del mismo escenario presente.

Dicho desde una perspectiva que integre la motivación y el conocimiento (es decir, el sentido y el significado), el conocimiento conceptual (declarativo) debe aparecer primero integrado en/o subordinado al, conocimiento práctico (procedural) de modo que el concepto sea un medio para la acción (y no al revés, como habitualmente se hace en la escuela). Por ejemplo, jugando al juego de «Los tres cabritos brincos» (que a su vez ha sido activado por un cuento) el niño puede o no pasar un episodio del juego-cuento según domine o no un determinado término o concepto de un repertorio ligado a la actividad.

9. *Deben integrarse en un mismo sistema socio-constructivo las características de la educación informal (contextualizada) y la formal (descontextualizada).* En realidad este es una extensión del principio anterior que nos recuerda que el significado debe extraerse desde la actividad significativa y no simplemente puede superponerse a ella, o darse fuera de ella. El conocimiento lingüístico que constituye el eje de los programas de enseñanza de las primeras y segundas lenguas, no debe pues diseñarse como directamente relevante (aunque lo es para el diseñador) sino necesario instrumental y cognitivamente para alcanzar la meta de la actividad realmente relevante. El conocimiento lingüístico será pues un medio para desarrollar las actividades significativas, para lograrlas realizar y hacerlo mejor. El inglés puede ser así un medio, o un conjunto de medios, para rodar una película, hacer un periódico, una emisora «pop», un deporte, o cualquier otra actividad significativa para el grupo.

10. *El modelo teórico de la evaluación debe ser homogéneo con el de diseño.* No podemos partir de un modelo como el descrito, en el que los sistemas culturales de actividad significativa son la unidad y la ZDP el mecanismo educativo, para pasar a evaluar según el patrón tradicional en que contenidos o saberes son la unidad y la memorización es el mecanismo. Debemos evaluar sistemas funcionales psicológicos y éstos sólo pueden contrastarse en el marco de actividades significativas. En ese tipo de actividades es pues donde podemos evaluar y medir las competencias o funciones construidas, los significados adquiridos como medio para llevarlas a cabo. De este modo la evaluación se convierte necesariamente en un mecanismo para evaluar tanto la competencia del aprendiz como la del diseñador y maestro. Porque en la ZDP la responsabilidad o la competencia no es individualmente adscrita al aprendiz sino conjunta, sincréticamente, compartida por aprendiz y maestro.

2. EL DISEÑO EN ACCION

2.1. El nivel de análisis cultural previo al diseño: los sistemas de actividad

Primer nivel de análisis: los sistemas de actividad rectora en la cultura global

Uno de los requisitos fundamentales del diseño educativo desde la perspectiva histórico-cultural se basa en el principio de determinación cultural—social— de la génesis de las funciones psíquicas: La cultura determina tanto la secuenciación de los contenidos del conocimiento como de los procesos y pautas interactivos que permiten a los individuos concretos de esa cultura lograr el nivel más óptimo de desarrollo en *sistemas de actividad*. Cuando los contenidos y procesos de una cultura se hacen cuantitativa y cualitativamente complejos, la propia cultura segrega instituciones encargadas de asumir por delegación la transmisión de aquellas competencias que un solo individuo o incluso un conjunto de individuos no puede abordar por sí sólo. Pese a que la escuela es el típico ejemplo de institución creada culturalmente para la transmisión de determinados conocimientos, no puede olvidarse que en la construcción de los sistemas psíquicos intervienen primariamente otros agentes y sistemas educativos con los que la escuela tiene que convivir y con los que tiene que coordinar su acción pedagógica.

De ahí que una primera e inexcusable tarea del diseñador de la instrucción escolar sea la de proponerse el conocimiento previo de los *sistemas culturales de actividad* en los que está inserta la escuela como institución especializada, así como la negociación con los componentes de la cultura a la hora de incluir un determinado contenido en la instrucción formal. Debe continuamente realizar un camino de ida y vuelta desde la cultura a la escuela y de ésta a la cultura para fundamentar sus opciones y contar con ambas a la hora de realizar diseños «ecológicamente válidos» para todos los componentes del proceso educativo.

En otro lugar (Alvarez y del Río, 1990), hemos expuesto una justificación teórica de las pautas que rigen la periodización del desarrollo en la cultura escolarizada de la sociedad post-industrial, por contraposición a las pautas de culturas «tradicionales» o agrarias en las que existen sistemas de actividad holísticos en los que están integrados los procesos de enseñanza-aprendizaje de los sujetos en desarrollo.

Así, la inexistencia de un sistema de actividad global compartido por todos los miembros de una cultura que caracteriza a una gran parte de nuestra sociedad², obliga al diseñador a recurrir a aquellos subsistemas presentes en la cultura que permitan insertar la acción y periodización pedagógica en entornos no ajenos al niño. Dentro de la relativa pobreza tanto de sistemas de actividad como de subsistemas que ofrece la cultura mosaica urbana, pueden identificarse no obstante un número no despreciable de actividades en las que el niño se desarrolla y que habitualmente no son tenidas en cuenta a la hora de diseñar programas de aprendizaje escolares (Ver Figura 1), como son el juego, las actividades «domésticas», el deporte o las actividades de identidad y comunicación, además de la actividad de estudio propiamente escolar.

FIGURA 1
Subsistemas de actividad elegidos para nuestro diseño educativo-cultural
 (Tomado de Alvarez, 1990)

* Participar en un sistema implica comprender dicho sistema y tener un rol en él.

** En nuestra cultura se fomenta el ocio-estudio del niño y del joven, así como el retraso en incorporarse al sistema general de actividad (no existen: también al nivel de adultos nos hemos de conformar con subsistemas). La presencia del niño-joven en los subsistemas aquí incluidos, sin prohibirse en ninguno (nos referimos al lugar de nuestro estudio, Madrid capital) se circunscribe de hecho a lo posibilitado por el medio: actividades de identidad-comunicación y actividades de estudio.

Es indudable que cuando el niño comienza a asistir a la escuela, su participación en los sistemas o subsistemas de actividad en los que hasta ese momento ha estado inmerso sufre una importante reestructuración: el eje de su vida psíquica deja de ser —al menos cuantitativamente— el hogar con sus subsistemas domésticos y de juego y la interlocución diádica, que son sustituidos por la escuela con subsistemas de instrucción formal y la interlocución poliádica. Ahora bien, en la medida en que los sistemas sigan operando coordinadamente, y esa debe ser a nuestro juicio una de las preocupaciones del diseñador educativo, la transición entre los modos de aprendizaje, desde un aprendizaje contextual a otro progresivamente descontextualizado, redundará en beneficio del aprendiz.

En el caso de una lengua extranjera, el diseño debe suplir en gran medida los contextos y procesos subyacentes en los sistemas o subsistemas de actividad naturales de adquisición de esa lengua a través de su replicación *cultural* en el entorno escolar allí donde sea necesario. Para ello resulta imprescindible, además de la identificación de los sistemas de actividad en la cultura global, la identificación de los contextos escolares en los que podría llevarse a cabo la implementación del programa o en su caso, la suplementación cultural. Ese fue el objetivo de nuestro segundo nivel de análisis.

Segundo nivel de análisis: los sistemas de actividad en el centro escolar

De cara a implementar la LE en un centro escolar determinado, se hace necesario analizar los escenarios y actividades habituales en ese centro, con objeto de utilizarlos en el diseño distorsionando lo menos posible la estructura general de las demás áreas curriculares. En nuestro caso, efectuamos una categorización de contextos y actividades susceptibles de utiliza-

ción en el diseño, tanto porque estuvieran físicamente presentes en el centro como por su disponibilidad en entornos inmediatos. Se incluye un primer nivel de sugerencias de utilización que luego pasarían a englobarse en los correspondientes subsistemas de actividad del programa.

A. Actividades y escenarios «no instruccionales»

Son todos aquellos escenarios y actividades identificados como no dedicados a la actividad de instrucción formal pero que consumen una gran parte del horario escolar.

Comer, merendar: comedor, aulas

Juegos motores y de reglas/deporte: patio, pistas deportivas

Actividades varias culturales y de convivencia social —Fiestas internas

Transporte: Autobús

Se sugiere la utilización de todos estos contextos y actividades para la LE, en función de la edad y del diseño global periodificado. Así, la actividad y los escenarios de «comer» pueden insertarse en el subsistema de actividad doméstico (desde trabajar los alimentos y su elaboración en la granja —primera etapa del programa— hasta redactar los menús en la LE —segunda etapa—), en el subsistema estudio (trabajar los componentes nutritivos de los ingredientes en la clase de inglés en la 4.ª etapa), o en el subsistema juego (por ejemplo un juego de simulación: comer como hecho social). El patio y las pistas deportivas pueden adoptarse como escenarios para la LE: juegos y deportes de las culturas anglófonas: football, rugby, criquet, etc. Las fiestas escolares pueden convertirse en acontecimientos donde se integren todos los subsistemas de actividad durante un periodo de tiempo lo suficientemente significativo como para que se conviertan en sistemas de actividad integrales (por ejemplo, la celebración del Día de Acción de Gracias americano o del April Fool's Day o de Halloween pueden ocupar un mes de la actividad en LE).

Todas estas actividades cumplen, además del objetivo prioritario del programa, que es la utilización de la LE en situaciones ecológicamente válidas representativas del uso de los nativos y por tanto de ser el medio de expresión natural, la importante función de evitar la identificación de la LE con las tareas exclusivamente formales. Conviene por tanto darles un papel primordial en el diseño.

B. Actividades y escenarios instruccionales no disciplinarios

Son aquellos que comparten con las anteriores cierta «informalidad» en cuanto a los contextos y estructuras instruccionales (escenarios extra-aula, estructuraciones flexibles) y con los siguientes el formato «didáctico» dirigido por el profesor. Nos referimos a los talleres periódicamente organizados en el centro esolar, como de cerámica, encuadernación, fotografía, ordenador, etcétera. Precisamente por ello, permiten la utilización de la LE como lenguaje instruccional, como soporte de la comunicación, con la ventaja de que los contenidos de la actividad y las operaciones realizadas en ella apelan a competencias manipulativas y situacionales que permiten una menor ambigüedad y un mayor apoyo contextual e instrumental en la apropiación de los significados y la estructura lingüística.

C. Actividades y escenarios instruccionales disciplinarios.

Son aquellas que configuran lo que habitualmente se conoce como específico de la escuela, esto es, la impartición de contenidos disciplinarios del currículum en tiempos y espacios claramente delimitados por el formato «aula-profesor-tareas de adquisición de destrezas mediante la actividad de estudio». En la medida en que se trata de la actividad escolar por antonomasia, la LE debe cumplir también en este contexto un papel vehicular, esto es, ser lengua de instrucción de alguna materia del currículum. Esta instrucción puede estar más o menos formalizada según los objetivos que se plantee el centro con la LE: así, la gama de posibilidades va desde abordar sólo determinados contenidos, como la historia de las culturas anglófonas en la tercera y cuarta etapas del programa (13-17 años), hasta un planteamiento de inmersión que implica impartir todos los contenidos del currículum (exceptuando obviamente la lengua materna) en la LE., pasando por un planteamiento de «repaso» de determinadas disciplinas en la LE. Una propuesta de graduación para un centro que se plantee la inmersión como filosofía, puede encontrarse en Alvarez, 1987.

D. Actividades y escenarios culturales extraescolares

Dentro de este apartado incluimos los entornos comunitarios donde los individuos interactúan directamente y aquellos otros entornos de interacción mediada a través de los instrumentos de la cultura y que en nuestra sociedad industrializada pueden englobarse bajo la denominación de medios culturales de comunicación de masas. La interacción directa con hablantes de la LE está escasamente representada en nuestra población monolingüe, aunque pueden pese a todo buscarse mecanismos que suplan esta carencia, como son los intercambios con escolares de otras nacionalidades y, sobre todo, la utilización de los medios vicariales. Los soportes más frecuentemente utilizados por los niños de nuestras culturas son los soportes en lengua escrita (cuentos, comics, literatura e incluso periódicos) y los soportes audiovisuales (televisión, cine, vídeo y, más raramente, aunque de gran utilidad para su uso en la LE, el guiñol y el teatro). No se puede entender una cultura sin conocer todos estos sistemas de comunicación, que deben por tanto incorporarse a la escuela e integrarse en el diseño de la LE. Nuestra sugerencia en este sentido es la de contar con un sistema de apoyo fuerte en todos ellos: desde la creación de bibliotecas-hemerotecas, ludotecas y videotecas con materiales representativos de la LE hasta la utilización de todos ellos en las actividades escolares.

Mención aparte merece el uso de una de las denominadas nuevas tecnologías de la información: el ordenador, prácticamente generalizado en los niños de las poblaciones urbanas y cuyo potencial motivador puede hacer de ellas uno de los elementos estrella en la construcción del conocimiento. En el caso de la LE, en la medida en que el idioma objeto de nuestro diseño era el inglés, ese potencial se ve incrementado por la gran disponibilidad de software en el mercado. Así, el uso del ordenador como sistema interactivo puede ir desde la instrucción directa en determinadas competencias —fundamentalmente lectoescritas, como *The Interactive Text Int.*— hasta la instrucción interactiva con monitores o tutores —como el *Wizard* de la Universidad de San Diego— pasando por la interacción con

iguales —como el Computer Chronicles o las Redes Interculturales de Aprendizaje. (Para una mayor profundización en el uso del ordenador en entornos escolares, ver Cole y Griffin, 1987, así como Anderson, Díaz y Moll, 1984, para una fundamentación del uso del ordenador como entorno de aprendizaje en la segunda lengua).

Tercer nivel de análisis: la actividad en las clases de LE

Terminamos nuestro recorrido por los sistemas de actividad allí donde debe terminar el diseño: el programa de LE. El análisis de los escenarios de la actividad y de los formatos instruccionales que se estaban utilizando en el centro escolar ha sido expuesto en detalle en el trabajo al que se ha hecho referencia (Alvarez, 1990, op.cit.). Simplemente queremos mencionar aquí la utilidad de este nivel de análisis para contar en el diseño tanto con las condiciones ecológicas de los centros escolares como con las estrategias instruccionales de los agentes educativos y poder llevar a cabo a partir de ese conocimiento previo el proceso negociador a nivel de centro que todo diseño debe llevar implícito. En nuestro caso, el proceso negociador implicó la actuación directa en los escenarios (re-diseño de los contextos interactivos de enseñanza-aprendizaje) y en los contenidos (re-diseño del programa de LE) a lo largo de seminarios con el profesorado y los gestores del centro.

La dinámica evolutiva del programa

El diseño completo de la LE desde los niveles de preescolar hasta los de BUP y COU se periodificó en cuatro etapas siguiendo un modelo de secuenciación psicolingüística y estructurado en torno a subsistemas de actividad, tal como se expone en el apartado siguiente tomado del trabajo citado. La idea central en el diseño de estas cuatro etapas sigue de cerca la distinción genética en la perspectiva histórico-cultural que hemos hecho más arriba y que se resume en el paso desde una psique en que el habla obedece a la situación (en la edad preescolar) a otra en la que la situación obedece al habla (en la edad escolar), desde el dominio del procesamiento ascendente al dominio del procesamiento descendente. Esta idea la podemos clarificar con dos citas de Vygotski que se centran en el paso del pensamiento y los conceptos naturales o «espontáneos» del niño al pensamiento realmente escolarizado avanzado, científico, y las implicaciones que tiene este cambio central en el aprendizaje de una segunda lengua:

«El desarrollo de los conceptos espontáneos del niño procede de modo ascendente y el de sus conceptos científicos de modo descendente» (1934 y 1982, p. 148 de la trad. cast.)

«La influencia de los conceptos científicos sobre el desarrollo mental del niño es análoga al efecto del aprendizaje de un idioma extranjero, un proceso consciente y deliberado desde su comienzo. En la lengua nativa los aspectos primitivos del habla se adquieren antes que los más complejos... En el aprendizaje de un idioma extranjero las formas superiores se desarrollan antes que las espontáneas y fluidas... Para el niño, los puntos fuertes de un idioma extranjero son los débiles en el propio y viceversa» (ibid. p. 149)

Vygotski está hablando en esta última cita del aprendizaje tardío de una segunda lengua (el que se produce salvo que haya una intervención precoz)

que ha sido el habitual en las programaciones de nuestro país y que ha presidido el diseño teórico-metodológico de la enseñanza de las lenguas extranjeras. En estos diseños el objetivo no pretende, efectivamente, sino una relación con la conciencia que hemos llamado «secundaria», donde es la conciencia construida sobre la lengua materna la que aplica conceptos lingüísticos de LM a la LE. Así, la LE se domina (es fuerte) gramaticalmente y es débil pragmáticamente, mientras que ocurre lo contrario con la LM.

Pero podemos utilizar este conocimiento sobre las leyes del desarrollo de la conciencia y el habla para tratar de construir la LE también desde la vida, en las etapas de formación de la conciencia y los conceptos naturales, y utilizar ese papel de los conceptos que «se ven» en dos idiomas y que es paralelo al de los conceptos científicos, que implican un meta-conocimiento, una distancia y traducción verbal doble. Si lo hacemos, podremos dar a la LE la misma vitalidad ecológica (procesamiento ascendente, de abajo arriba en la conciencia) que en la LM, para luego aprovechar la comprensión y traducción bilingüe para acelerar los procesos de conciencia más madura y el procesamiento descendente, de modo que recuperemos con creces el esfuerzo inicial invertido en la implementación temprana de la LE. Esa es la opción de nuestro programa, cuya periodización en cuatro etapas responde a la articulación pedagógica de otros tantos momentos evolutivos en la formación de la conciencia a través del dominio de una lengua, sea ésta materna o no.

De las cuatro etapas, sólo ilustramos aquí el desarrollo metodológico del trabajo en la etapa 1, la de maternal y preescolar, porque caracteriza mejor a nuestro juicio el diseño de los sistemas de actividad y funcionales constructivamente, esto es, de abajo arriba. En la educación formal de los niveles típicamente escolares, se suele diseñar la enseñanza por el contrario partiendo de una conciencia ya formada y aplicando o traduciendo los conceptos en lugar de construirlos. Es decir, se propugna un procesamiento/aprendizaje de arriba abajo.

2.2. Un ejemplo de diseño: una actividad significativa en el nivel de preescolar

Los objetivos lingüísticos en preescolar

En la Figura 2 (que recoge la periodización de nuestro programa de inglés sólo para el nivel de preescolar y que ha sido tomada del cuadro general de periodización de todas las etapas procedente de Alvarez, 1990) reseñamos las competencias básicas de habla y comunicación que corresponden a esta etapa, a partir del trabajo de Markova en relación con la lengua materna (Markova, 1974). Hemos considerado, en base a este carácter constructivo del procesamiento (de abajo a arriba) de esta etapa, por las razones que expondremos en seguida, que el papel psicológico del lenguaje en preescolar es, o debe ser, idéntico para una primera y una segunda lengua, de modo que nos planteamos los mismos objetivos lingüísticos para el inglés que para la lengua materna:

— Discriminación auditiva (competencias fonéticas y fonémicas). Aprovechamos de este modo la especial plasticidad neurológica del niño en

esta etapa para la formación de patrones de reconocimiento y producción auditiva.

— Denominación de objetos y acciones. Se trata de construir con el inglés la relación primaria e inmediata entre la acción y el pensamiento o entre los objetos/acciones y los signos, ligando el lenguaje a las funciones psicológicas superiores básicas: atención y percepción, memoria, planificación y regulación.

— Construcción y comprensión de frases en habla presentacional y presencial. Es decir, se trata de que el niño «opere» en inglés al mismo nivel que en la lengua uno, pero no superior (como se le exige con frecuencia), hablando y regulando su actividad en situaciones sociales y de contexto visomotor, es decir, sin que el niño deba construir el contexto verbalmente, ni poseer conceptos abstractos independientes de la situación, sino sólo su acción o comunicación sobre un contexto presente facilitado por la situación externa.

Los objetivos psicopedagógicos: el papel constructivo de la actividad y el lenguaje en el desarrollo preescolar

Educación desde esta perspectiva supone, en el nivel de preescolar, una organización muy cuidadosa y general de toda la actividad, ya que los sistemas funcionales psicológicos están en formación a todos los niveles. En otro lugar (del Río, 1990) hemos presentado un modelo de la organización psicológica de los sistemas neuropsicológicos funcionales —internos—, y la organización correspondiente que tienen en las primeras etapas de desarrollo los sistemas y escenarios de actividad externa de la actividad. El preescolar aborda en su desarrollo-educación: 1) la estructuración de los *motivos y las emociones* que le activan ante la realidad (primer bloque funcional de su sistema neuropsicológico), 2) la construcción del *escenario o espacio semántico* —lo que equivale a la estructura paradigmática del lenguaje— (segundo bloque funcional), y 3) la conquista de la regulación y planificación secuencial de la actividad —que equivale a la estructura sintagmática del lenguaje— (tercer bloque funcional). Afortunadamente, como han señalado Bruner (1972) o Luria (1979) existe una coincidencia constructiva entre la estructura externa de la acción del niño en su entorno sociocultural, y la estructura del lenguaje. Gracias a ello, en sus primeras etapas de desarrollo el niño organiza su mente en función de la organización física y social y externa aprovechando esa raíz común. Sólo más adelante, ya de adulto, será capaz de organizar el medio externo adecuándolo a su estructura psicológica. *Esto quiere decir que «enseñar» algo es construir toda la estructura de ese algo como un drama u obra de teatro que abarca toda la actividad del niño* o utilizarla si ya está construida, como ocurre en la educación informal. En la etapa preescolar la educación debe ser pues, más una construcción sociocultural, auténtica ingeniería ecológica, que instrucción conceptual en el sentido habitual del término.

Esta fuerte organización del entorno externo como condición para la enseñanza en preescolar supone trabajar cualquier contenido de enseñanza muy intensamente sobre *el plano o campo viso-motor* y sobre el entramado cultural de apoyo social a una conciencia que aún es incompleta. Además, como decíamos más arriba, para el niño los contenidos no son contenidos,

FIGURA 2
 Periodización psicolingüística de los sistemas de actividad para la adquisición de una lengua extranjera desde el modelo cultural de diseño.
 Etapa 1. Jardín de Infancia y Preescolar (Alvarez y del Río, 1990)

Etapas del programa	Objetivos psico-comunicativos en la LE	Secuenciación lingüística de las competencias básicas del habla y comunicación (1)	Escenarios requeridos	Tipo de subsistema de actividad	Ejemplos (2)
Primera etapa (3-6 años)	<ul style="list-style-type: none"> — Contacto emocional. — Uso externo y social de la LE en la Zona de Trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> — Fonéticas-fonémicas (discriminación auditiva). — Denominación de objetos/acciones. Comprensión y construcción de frases en habla presentacional y presencial. 	<ul style="list-style-type: none"> — Comedor. — Granja. — Patio. — Recreo. — Aula. 	<ul style="list-style-type: none"> — Actividad doméstica. — Juegos motores. — Juegos objetales. — Juegos de rol (presenciales). — Juegos de habilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> — Comer. — Cuidar animales. — Articulados con los demás. — Guiñol. — Juegos fonéticos.

sino actividades o medios para desarrollar estas actividades, como en el caso del lenguaje. Sólo gradualmente y en la medida en que los sistemas y medios de actividad externa se van interiorizando, podrá el niño ir pasando su funcionamiento psicológico del plano visomotor al plano verbal. Este paso se hace a través de tres etapas que ya señalaba Vygotski (1982) y que extractamos sumariamente. Al principio el niño es guiado por la *percepción*, es decir, depende totalmente de la situación concreta externa, de ese plano viso-motor, y su lenguaje está totalmente guiado por él y se limita a comentar, subrayar y seguir lo que en ese plano ocurre. En una segunda etapa es guiado por su *memoria*, es decir, los planes sobre los elementos de la realidad —entidades y acciones— se han interiorizado, pero no el marco en que se mueven estos elementos, de modo que el niño puede guiar ya su acción y su lenguaje, pero precisa aún del escenario externo para hacerlo. En una tercera etapa, son los *conceptos* los que guían al niño, que ya ha interiorizado no sólo los elementos de la realidad sino también el escenario o contexto en que desarrollar su actividad.

De cara a nuestro propósito educativo concreto, este desarrollo psicológico nos obliga a cumplir en la etapa de preescolar con dos objetivos (que aparecen en la Figura 1: *contacto emocional y uso externo o social del inglés en el campo visomotor*, es decir en la Zona de Trabajo (tal como es definida en del Río, 1990). En realidad, estos dos objetivos tienen que ver con tres tipos de requisitos en el diseño educativo para construir externamente el lenguaje verbal y con él los tres bloques funcionales, de modo que el niño pueda dominarlos en el plano visomotor y luego interiorizarlos:

1) Unir siempre el lenguaje a la acción y asociarlo a la emoción, de modo que pueda convertirse en herramienta de activación emocional y motivacional. Esto se traduce sencillamente en trabajar siempre con *actividades significativas*.

2) Construir cuidadosa y completamente los escenarios en que se desarrolla la acción guiada verbalmente, de modo que *ningún referente verbal deje de tener una presencia visual y palpable* (no sólo verbal) en el campo visomotor. Un ejemplo de esta práctica lo tenemos en el diseño de Novosiolova de las clases de lenguaje para guarderías soviéticas en que el educador lleva siempre a clase (como los naturales de aquella isla que cita Johnatan Swift portan un saco con los objetos de que desean hablar y los muestran en vez de formular palabras), todo un muestrario de objetos que se corresponde a los objetos, personajes y acciones que se van a introducir como nuevos en la charla con los pequeños.

3) Construir con el mismo cuidado, insertándolos en la propia estructura y requerimientos del medio o escenario, *la secuencia de acciones*, los planes que van ligados a los sistemas de actividad, de modo que el niño adquiera procedimientos típicos o secuencias de acción fijas para tales actividades y las producciones verbales que las acompañan.

De los sistemas de actividad al diseño de guiones

¿Qué actividades hemos de introducir en nuestra programación? Para responder a esta pregunta conviene recurrir a los conceptos de actividad significativa y rectora y de «sistemas de actividad». Su conceptualización e implicaciones educativas de cara a esta misma programación de enseñanza del

inglés, se exponen en Alvarez (1990). Nos limitamos aquí a insertar la Figura 3, tomada de ese lugar, en la que se reflejan los subsistemas de actividad elegidos para nuestra programación, a partir de los que son ecológicamente válidos en la cultura urbana del niño español actual.

*Desarrollo por edades de los subsistemas de actividad contemplados en el programa
(Tomado de Alvarez, 1990)*

En el nivel de preescolar, como puede comprobarse en la Figura 1, son las *actividades domésticas* y el *juego* (juego motor y objetal predominantemente de uno a seis años y juegos de rol y habilidad de tres a seis años) los subsistemas pertinentes, y sobre ellos hemos basado por tanto el diseño de guiones que organizan externamente esos subsistemas de actividad que dan cuerpo y estructura al lenguaje, y con él a la propia psique del niño, a lo largo de los años de educación preescolar. En la medida en que en esta edad es imposible separar los tres bloques funcionales, es decir, la acción-emoción de los escenarios y planes en la actividad del niño, o separar los medios y los contenidos de esa actividad, no podemos enseñar el lenguaje como un componente superficial en el desarrollo del niño. Estamos ante una alternativa de todo o nada: o la LE se convierte en un medio estructurante del pensamiento o se queda en un mero conocimiento episódico. La opción total parece por otra parte el objetivo ideal a conseguir en una buena enseñanza de una segunda lengua: que ésta se adquiera no sólo a un nivel psicológicamente secundario a la conciencia en que ésta opere en la L1 y sus contenidos se aplican en «proceso descendente» (es decir, se traducen al inglés), sino que el propio inglés pase a formar parte central de las funciones o medios de actuación de la conciencia del niño (participando en la construcción de esa conciencia y operando por tanto en sentido «descendente»).

Este papel primario del inglés se consigue por tanto gracias a su presencia en los sistemas o subsistemas de actividad que forman el núcleo de la vida del niño y con ello del desarrollo de su conciencia. Cualitativamente, porque el inglés estará presente integrando el contexto, los planes y los motivos de la actividad central del niño; y cuantitativamente, porque esas actividades significativas son el área en que se desenvuelve la mayor parte de la vida del niño en una etapa determinada.

¿Cómo hemos de introducir estas actividades?

Katherine Nelson (1985) ha descrito muy bien cómo el niño preescolar organiza no sólo su conocimiento del mundo, sino también, junto con él, su lenguaje, en «guiones» o mini-argumentos de los acontecimientos y secuencias de acción típicos en su vida. Nelson emplea un modelo de esquema específico, el «guión», tal como ha sido definido por Schank y Abelson (1977). Aunque hay refinamientos posteriores a este modelo (por ejemplo Schank, 1982) aquellos de sus puntos por ahora indiscutidos, nos bastan perfectamente para trabajar a nivel práctico en el diseño educativo de los escenarios y secuencias de actividad del preescolar. Digamos de pasada que el modelo de guiones tomado a su vez del modelo de representación en esquemas de la psicología cognitiva, trata de describir cómo representamos la realidad en nuestra mente, pero no es en sí un modelo socio-cultural: la coincidencia entre la estructura de los esquemas mentales y la realidad puede explicarse así en este modelo por un paralelismo entre la estructura de la mente y la del mundo. Pero podemos también aceptar que, además de estructuras innatas o naturales para el conocimiento, de las que partimos, reestructuramos éstas a lo largo del desarrollo, adecuándolas a los sistemas socio-culturales de actividad, que interiorizamos en esquemas nuevos. Esta lectura socio-cultural de los esquemas, y en concreto de los guiones, parecería lógica y permite rentabilizar la indudable validez ecológica del guión para describir la vida cotidiana, utilizándolo como un buen descriptor para analizar, comprender y diseñar programas culturales de actividad³.

El propio nombre de «guión» que refleja una metáfora cinematográfica, no sólo indica que el lenguaje del cine ha recurrido a esta estructura cognoscitiva básica de la mente humana, sino que también nos sugiere el modo de trabajo para utilizar educativamente los guiones: la construcción de entornos, atrezzo, personajes, y secuencias, tal como la realizan los profesionales del séptimo arte.

Un primer problema (que es previo al de utilizar los guiones para programar las actividades y que ya hemos abordado en el punto 2.1) al que nos enfrentamos a la hora de intentar construir un marco para la práctica totalidad de la actividad significativa del niño en inglés, en un entorno que no es sino una parte reducida del entorno real, es el de *inventariar y aprovechar los marcos que ofrece el entorno escolar* del que partamos en cada caso concreto. En el caso de la experiencia que se recoge aquí, y como puede verse también en la Figura 1, contábamos con el acceso directo a dos escenarios reales del subsistema de actividades domésticas (granja y comedor) además de a los dos/tres escenarios habituales en toda escuela: aula, patio y jardines de recreo.

Ese conjunto de «platós» interiores y de escenarios exteriores, nuestro «milieu» o medio ecológico de trabajo, se coteja con los «guiones» típicos de los subsistemas de actividad elegidos: *doméstico* (cocinar, desayunar, limpiar la casa, fregar, vestirse, bañarse o lavarse, ir a hacer la compra, a un restaurante, poner la mesa, hacer la cama, cuidar los animales o plantas de la granja, celebrar un cumpleaños, cambiar una bombilla, arreglar una silla, poner la radio, la TV o el vídeo, etcétera) y *juegos* (véanse en el punto siguiente) y se evalúa y decide sobre las más rentables psicopedagógicamente dentro de las posibilidades de realización. En general, es muy difícil, con un poco de iniciativa y planificación, que un guión no pueda integrarse en

alguno de los entornos de la escuela, pero siempre queda la posibilidad en ese caso de recurrir a actividades complementarias fuera del entorno escolar.

No podemos desarrollar aquí todo el proceso de planificación de una unidad didáctica-guión y nos limitamos a resaltar los puntos principales.

En general, el análisis previo y el diseño posterior de un guión implican dos tipos de tarea: una centrada en la actividad en sí, la otra, en las producciones de habla que acompañan esta actividad.

La estructura de la actividad de un guión

Un guión es una secuencia ordenada de acciones adecuadas a un contexto espaciotemporal concreto, y organizada en torno a una meta y está compuesto por una serie de variables o elementos necesarios que deben cumplir determinadas condiciones para poder incluirse en el guión, como veremos en seguida con un ejemplo. En una estructura fuerte del guión se prescriben los objetos, roles y acciones, así como el orden de éstas; en una estructura débil, sin embargo, el orden secuencial de las acciones puede estar alterado. Los preescolares tienden en una primera etapa de formación del guión a forzar estructuras fuertes.

En la Figura 4 se muestra un ejemplo de guión de restaurante típico para un preescolar de cinco o seis años (el tipificadísimo McDonalds).

FIGURA 4

<i>Guión:</i>	Restaurante
<i>Episodio:</i>	McDonalds
<i>Escenas:</i>	Entrada
	Pedido
	Sentarse
	Comiendo
	Salida

Ejemplo de escena de «pedido»

Escenario: sala o hall de entrada

Accesorios: mostrador, caja, bandejas, tapetes, estuches con hamburguesas (y sus componentes) y otros items como patatas, etc; vasos con refrescos, helados, agua; servilletas, pajitas, catsup; carteles con imagen, palabras y precios; dinero; ticket; juguetitos o estuches promocionales.

Roles: clientes (niños, padres, etc.); camarero, cocinero.

Meta: comer, conseguir regalos, etc.

Condiciones de entrada: Dinero. Hambre (meta: reducir hambre)

Condiciones de salida: Menos dinero, no hambre, regalos.

Secuencia de las acciones:

- hacer cola
 - ver carteles y elegir comida
 - ídem y elegir bebida
 - ver regalos
 - pedir comida y bebida
 - pedir accesorios (catsup, servilletas, etc.)
 - comprobar si está todo
 - dar el dinero
 - recibir la vuelta
 - coger la bandeja
-

El ejemplo muestra los elementos principales de una de las escenas, pero no es exhaustivo, sino que se adapta a una etapa más bien inicial de uso

educativo del guión. De hecho, en una primera etapa el guión debe ser más simple y, a medida que se avanza en su dominio, pueden irse incorporando nuevos elementos y detalles y debilitando o flexibilizando su estructura secuencial cuando sea posible.

La estructura de habla del guión

Eludiremos intencionadamente el análisis lingüístico de la Lengua Inglesa, aunque sea ésta en la que se ha implementado este programa, pues consideramos que lo esencial en esta exposición del modelo de diseño estriba justamente en sus aspectos psicopedagógicos sobre la actividad y el habla y no tanto en la forma concreta que este modelo pueda adoptar según se utilice uno u otro idioma. De hecho intentamos que el modelo, tal como se expone, pueda aplicarse por un educador conocedor y hablante de la lengua a impartir a cualquier otro idioma, incluyendo la propia lengua materna en los casos en que se descubran déficit importantes en su adquisición.

Volviendo a nuestras actividades significativas, es importante no imponer una estructura didáctica del lenguaje que no se adapte a la situación real, de modo que el sistema más objetivo consiste sencillamente en grabar y analizar la estructura y usos del habla del adulto y de los niños (o sólo de los niños cuando están en grupo de iguales) en situaciones reales del guión, con especial hincapié en que ninguna de las acciones o de los elementos del guión carezca de su adecuado y habitual mediador verbal: los usos de etiquetado o denominación, cuestiones, peticiones, repeticiones, habla reguladora, etc., deben incorporarse cuidadosamente al diseño educativo. Una buena descripción de las funciones del habla del preescolar puede encontrarse en Tough (1976). Entre otras cosas, Tough categoriza una serie de finalidades del habla infantil en la escuela que son útiles para abordar o completar ese análisis. De la categorización de Tough, extraemos aquellos usos que se dan en situaciones presentes, por considerar que el niño que comienza a usar la LE no utilizará emisiones referidas a situaciones potenciales.

1. Captar atención y aprobación.
2. Identificar objetos y acciones.
3. Afirmer lo que tiene o lo que quiere tener.
4. Decir a los demás lo que quiere hacer.
5. Pedir permiso para hacer o coger cosas.
6. Reclamar sus pertenencias.
7. Defenderse.
8. Preguntar dónde están las cosas y seguir instrucciones para encontrarlas.
9. Hacer comentarios, sobre la marcha, respecto a sus actividades.
10. Anticipar un modo de trabajar.
11. Guiar a otros y seguir indicaciones de otros.
12. Explorar otras situaciones, averiguar sobre personas, cosas o hechos.
13. Juego imaginativo.

Debe también tenerse especialmente en cuenta que el objetivo es conseguir que el habla privada o egocéntrica del niño (las producciones que el niño hace «como para sí mismo») tan esencial para regular su acción en

esta etapa de preescolar, será en inglés si el diseño y la motivación han conseguido construir realmente una actividad significativa.

El diseño ecológico-cognitivo del guión educativo

Si el guión educativo parte de una situación real, esta situación que puede después elaborarse en juegos objetales, motores, y de habilidad apoyándose en el idioma y reforzando aquellos aspectos de éste que requieren un fuerte ejercicio de microprocesos, como las habilidades fonéticas y fonémicas. El entorno debe crearse con todos sus elementos y puede aprovecharse, como objetivo metacognitivo, para utilizar sistemáticamente el etiquetado (toda palabra empleada debe contar con una etiqueta icónico-escrita que acompañe al objeto, personaje, o acción, como una sombra), aunque sin pretender todavía el aprendizaje lecto-escrito, sino para generar conciencia de la existencia de la palabra como mediador a través de la grafía o significante visual adscrito al objeto u acción y a la denominación hablada que los acompaña. Es enormemente importante que las acciones al principio sean reales y que los referentes estén realmente en el escenario y no figuradamente, a través de medidores, por muy próximos que éstos sean (como muñecos). Más tarde el niño podrá elaborarlos en el juego recurriendo a presencias virtuales, pero no debe partirse inicialmente de una presencia virtual.

Los guiones deben practicarse con una frecuencia grande y convertirse en rutinas diarias, articulados unos con otros en marcos y programas estables de la vida del niño, es decir, en auténticos sistemas de actividad significativa. Sólo alcanzado este punto se puede pasar a elaborar sobre ellos y avanzar realmente en el dominio consciente del idioma.

Guiones, juego y relato

El ejercicio sobre los guiones ya contruidos y dominados por el niño en la lengua inglesa debe llevarle a una construcción sólida de los tres bloques funcionales que controlan los motivos, el contexto y los planes a través del lenguaje. En este punto entran en acción el juego y el relato como dos recursos fundamentales para afianzar el dominio, tanto de la estructura de los propios guiones (y a su través de la realidad misma), como del lenguaje que los acompaña.

En nuestra experiencia los guiones se grababan en video, y se pasaban después a los niños que los habían protagonizado, de modo que se establecía un distanciamiento, una reflexión sobre el guión vivido, permitiendo así el habla sobre la situación «desde fuera», así como la comprensión de la estructura de esa situación: secuencial, escenográfica y motivacional. Ese mismo guión se trataba después a nivel de juego de rol/retrato utilizando masivamente el guiñol.

En el guiñol el niño debe hablar y dialogar y la construcción del propio guiñol (escenario, personajes, accesorios, guión) se convierte en una actividad esencial para que el niño afiance la toma de conciencia —iniciada con el vídeo— de la estructura, variables y condiciones del guión. El dibujo de los decorados, con todos los elementos incluidos, y el uso del etiquetado dentro del propio guiñol, hacen que éste se convierta en una Zona Sincrética.

tica de Representación (ver del Río, 1990) ideal en que se superponen a la vez el plano visual y el verbal, el de la acción y el conceptual.

A continuación, el guñol es a su vez filmado en video y repasado, con lo que el niño puede verse a sí mismo actuando, a través de un muñeco, aun nivel ya muy tipificado de la estructura de actividad y de habla.

Como actividad complementaria de nuestro programa, se proyectaban guiones convergentes con el desarrollado, como producciones didácticas de *Sesame Street*, en inglés que con una gran intuición —por otra parte esperable en una perspectiva dialógica y enactiva de la educación y basada en el modelado— ha utilizado asimismo una estructura de guñol y guiones para el diseño televisivo. La construcción y elección de personajes puede así convertirse en un elemento motivacional central para extender el trabajo sobre guiones al relato y al juego de roles.

Los propios juegos de habilidad (por ejemplo los de habilidad fonética) se insertan después en situaciones de guionado cercanas y con la ventaja de utilizar personajes ya familiares. Efectivamente, los personajes familiares (Epi-Blas u otros muñecos que se hagan típicos del colegio o grupo de clase) permiten construir una auténtica «cultura infantil en inglés». La existencia de una «cultura en inglés» que puede constituir una réplica apreciable a la televisión y a la cultura L1 en que está inmerso el niño. Fiestas, actividades y en general un sistema de vida a la vez real y estructurada didácticamente en la segunda lengua, si está bien organizado y es cuantitativamente relevante alrededor, es absolutamente necesario si no se quiere que la LE se convierta en un contenido irrelevante o una habilidad accesoria de una conciencia formada integralmente en otro idioma.

Dada la vida social reducida (desgraciadamente) del preescolar en el entorno urbano, durante esta etapa esta construcción casi de laboratorio de su cultura puede ser suficiente. A la hora de trabajar educativamente en la perspectiva de la «inmersión» y el diseño cultural que hemos defendido en otro lugar (Alvarez, 1990). El problema se agrava al avanzar en otras etapas escolares, pero creemos que si se tiene en cuenta las características psicopedagógicas que apuntábamos más arriba, puede bastar este ejemplo para comprender la línea por donde debe pasar un diseño educativo respetuoso con la vida real y con la construcción integrada y con «sentido» de la mente del niño.

CONCLUSIONES

A nuestro juicio, sólo un diseño que tenga en cuenta los aspectos nucleares del proceso de adquisición del conocimiento desde el punto de vista del aprendiz y, por tanto, los mecanismos cognitivos que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, integrándolos en una teoría explicativa de esos procesos, será un diseño educativo propiamente dicho. Tener en cuenta al aprendiz supone, por otra parte, considerar los sistemas socio-culturales que organizan, pautan y regulan los modos de interacción y de apropiación del conocimiento. Esto es, un diseño educativo debe responder a la doble exigencia de conocer —y diseñar— tanto las características internas del sujeto en desarrollo (funciones psicológicas) como las externas (funciones culturales), y su interrelación con el objeto de conocimiento.

En el caso de la apropiación de un sistema lingüístico ajeno a la cultura del niño, el diseño debe procurar recoger tanto las características de los sistemas culturales en que los hablantes nativos e la LE manejan el lenguaje, como las características que rigen el uso de ese lenguaje y que, recordemos, no son única ni necesariamente sus rasgos formales, sino aquellas características funcionales que construyen y estructuran la conducta y el pensamiento. Terminaremos haciendo nuestras las palabras de Bruner:

«Lo que a la vez está menos claro es si el *aprender a utilizar* una lengua puede dominarse estando expuesto a sólo un input escaso o degenerado de ejemplos. Sin haber participado en una considerable cantidad de comunicación contingente con un hablante de la lengua que tenga en mente algunos objetivos pedagógicos, supongo que sería imposible dominar cosas tales como las condiciones de los actos verbales [...] Pienso que, exceptuando algunos puristas anticuados, la mayoría de los investigadores de la adquisición del lenguaje convendrían en que la cantidad de orientaciones explícitas o de enseñanza en la transmisión de un lenguaje es con toda probabilidad inversamente proporcional a la estructura formal de lo que debe llegarse a dominar.» (1985, p. 26)

Notas

¹ Esta es una de las razones, además de las expuestas brevemente en el apartado 2, por las que defendemos la introducción más temprana posible de la LE en nuestra programación. La LE puede actuar como «instrumento de conciencia» no sólo en el caso del niño, sino en el caso del adulto: los maestros de LM y de LE tendrán que reflexionar sobre sus estrategias instruccionales antes de que sea demasiado tarde.

² Nos estamos refiriendo a la población urbana de Madrid capital, que es donde hemos llevado a cabo nuestro estudio. Es indudable que otros entornos culturales donde sí haya sistemas de actividad rectora en los que el niño participe, la categorización de escenarios y entornos tendrá otras características y el diseño tendrá que ser consecuente con ello.

³ Dejaremos de lado para los fines de este artículo el análisis de la relación de otros modelos cognitivos de aprendizaje y representación con el modelo histórico-cultural de los sistemas de actividad.

Referencias

- ALVAREZ, A. (1987). Actividad o tarea: diseño de un programa de lengua extranjera desde una perspectiva vygotskiana. En A. Alvarez (Comp.) *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica (Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación)* Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia. 274-279.
- ALVAREZ, A. (1990). Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-77.
- ALVAREZ, A. y DEL RÍO, P. DEL (1990). Escenarios educativos y actividad: Una propuesta integradora para el estudio y diseño del contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.) *Desarrollo psicológico y Educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, 225-247.
- ANDERSON, A.B.; DÍAZ, R., y MOLL, L. (1984). Community Educational Resource and Research Center. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*. 6(3), 70-71.
- BRUNER, J. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27 (8), 1-22.
- BRUNER, J. (1983). *Child's talk. Learning to use language*. Nueva York y Londres: W.W. Norton (Trad. cast. *El habla del niño*. Barcelona: Paidós, 1986).
- BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. (Comp. de J. Linaza) Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective. En J. Wertsch (Ed.) *Culture, communication and cognition*. Nueva York: Cambridge U. Press. 21-34.

- COLE, M. y GRIFFIN, P. (Eds.) (1987). *Contextual factors in education*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin.
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251 (Trad. cast. en *Infancia y Aprendizaje*, 1983, 21, 37-61).
- CUMMINS, J. (1989). *Empowering minority student*. Sacramento, Ca.: California Ass. for Bilingual Education.
- JOHN-STEINER, J. (1985). The road to competence in an alien land: a Vygotskian perspective on bilingualism. En J. Wertsch (Ed.) (1985) *Culture, communication and cognition*. Nueva York: Cambridge U. Press.
- LURIA, A.R. (1979). *Iazyk i Soznanie*. Moscú: Ediciones de la Universidad de Moscú. (Trad. cast. Madrid: Pablo del Río, 1979 y Visor, 1984).
- MARKOVA, A. K. (1974). *Psijologuiia usvoeniia iazyka kak sredstva obshcheniia*. Moscú: Pedagoguica (Trad. ing. *The teaching and mastery of language*. Nueva York: M.E. Sharpe, 1979).
- NELSON, K. (1985). *Making sense. The acquisition of shared meaning*. Nueva York: Academic Press. (Trad. cast. *El descubrimiento del sentido*. Madrid: Alianza, 1988).
- RÍO, P. DEL (1990). La Zona de Desarrollo Próximo y la Zona Sincrética de Representación. El espacio instrumental de la mediación social. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52.
- SÁNCHEZ, P. y RODRÍGUEZ DE TEMBLEQUE, R. (1986). La educación bilingüe: sus características y principios fundamentales. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 3-26.
- SCHANK, R. (1982). *Dynamic memory*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- SCHANK, R. C. y ABELSON, R. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding*. Hillsdale, N.J.: L.E.A.
- STUBNABB-KANGAS, T. y TOUKOMAA, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Tampere, Finl.: University of Tampere.
- TOUGH, J. *Listening to children talking*. Londres: Ward Lock. (Trad. cast. *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1987).
- VILA, I. (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y a la enseñanza bilingüe. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 4-22.
- VYGOTSKI, L.S. (1935 y 1983). El problema del multilingüismo en la infancia. (Hay dos versiones de este trabajo, la más completa corresponde a la primera edición en *Desarrollo mental del niño y educación*. Moscú y Leningrado: Editora Estatal, y la que se incluye en el tomo III de la *Obras Escogidas*).
- VYGOTSKI, L.S. (1982). *Obras escogidas. Tomo I*. Moscú: Pedagoguica. (trad. cast. Madrid: Visor-Ministerio de Educación y Ciencia, en prensa).
- VYGOTSKI, L.S. (1934 y 1982). *Mislenie i rech* (Pensamiento y Lenguaje). En L.S. Vygotski *Obras escogidas, Tomo 2*. Moscú: Pedagoguica. (Trad. cast. Madrid: Visor, en preparación. Las citas corresponden a la versión castellana de La Pléyade, 1977).
- VYGOTSKI, L.S. (1983). *Obras escogidas. Tomo 3: Problemas del desarrollo psíquico*. Moscú: Pedagoguica. (Trad. cast. Madrid: Visor, en preparación).
- WERTSCH, J. (Ed.) (1985). *Culture, communication and cognition*. Nueva York: Cambridge U. Press.

Actividad y lenguaje. El diseño cultural como marco para un programa de enseñanza del inglés como lengua extranjera. A. Alvarez y P. del Río. *CL&E*, 1990, 7-8, pp. 99-125.

Resumen: *En este artículo se expone una justificación teórica de utilización para el diseño educativo de los principios de la psicología histórico-cultural, proponiendo para su implementación en un programa escolar de LE un nivel analítico de los procesos y contextos culturales de actividad en que se produce la adquisición de la lengua, que conduzcan al nivel prescriptivo el diseño propiamente dicho. En el nivel de diseño se propone una programación articulada en torno a los subsistemas de actividad que se ejemplifica en el nivel de preescolar tal como se desarrolló en un centro escolar de Madrid.*

Datos sobre los autores: Amelia Alvarez trabaja en la investigación de los contextos culturales de actividad y su aplicación al diseño educativo. Pablo del Río es profesor de psicología en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid y su área de investigación y trabajo gira en torno a la definición cultural de las funciones de representación con especial hincapié en los medios de comunicación y las Nuevas Tecnologías.

Dirección: Carretera de Canillas 138, 28043 Madrid

© De todos los artículos deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E y de los autores para el uso en forma de facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción impresa. CL&E se reserva el derecho de interponer las acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.