

Leonor Sáez Méndez

Universidad de Murcia

Los diferentes conceptos de tiempo en el aula. Del soliloquio al diálogo: el espacio

Palabras clave: Kant, didáctica, cognición, tiempo/espacio, interculturalidad

Introducción

Reflexionemos en un principio sobre el tiempo desde una perspectiva teórica en la didáctica de las segundas lenguas (a continuación L2). Siguiendo los presupuestos cognitivos, entendemos que la incorporación del lenguaje es un proceso que precisa del uso de las funciones cognitivas generales. Pero, además, como todo lenguaje implica diferentes visiones del mundo, estas visiones tienen su base en las variables afectivas implicadas en el proceso de aprendizaje. Desde estos presupuestos mi propósito es marcar o delimitar, desde una perspectiva kantiana, los siguientes puntos:

1. Mostrar las diferentes acepciones que el paradigma temporal refleja en el aprendizaje de las L2: en primer lugar, desde las funciones cognitivas para revelar, así, la importancia de las afectivas.
2. Exponer cómo el paradigma temporal es insuficiente para dar cuenta de todo el proceso de aprendizaje. Comprobando, asimismo, la necesidad del espacio como parámetro original.
3. Posteriormente, se tratará de reflexionar desde los dos apartados anteriores sobre las repercusiones didácticas, puesto que lo que aquí trabajamos son los diferentes conceptos de tiempo que manejamos en el aula de las L2. Estas necesidades nos llevan a rastrear orientaciones que tienen base filosófica, para ir resolviendo una serie de dificultades o carencias que se nos presentan en la configuración de los ejercicios para la práctica en algunos manuales de los

idiomas extranjeros. En este caso, los ejemplos provienen de los manuales de alemán destinados al A1.1.

4. Finalmente, a modo de conclusión, dejo para la reflexión la cuestión de que el tiempo es la posibilidad de introspección en el lenguaje, frente al espacio que abre el diálogo. La cuestión del trabajo con las variables interculturales, no tanto desde un planteamiento pragmático, sino ético, en su más puro sentido *ilustrado*¹, es el tema que queda abierto para una futura investigación.

1 Las diferentes acepciones que el paradigma temporal nos presenta en la didáctica

Partiendo básicamente de dos dificultades que se nos dan en el aula, cuestionamos si ello no será debido a la pretensión de tratar el tiempo desde una concepción lineal. La hipótesis que defendemos es que el *tiempo*, respecto a las L2, debe ser tratado desde diferentes acepciones.

1.1 Tiempo lineal: evaluación de la incorporación de las L2

En relación a la evaluación cuestiones que parecen simple tales como: Qué estructuras gramaticales y funciones lingüísticas certificamos, qué habilidades comunicativas y competencias afectivas medimos, se complican, cuando lo referimos a diferentes grupos de población o a diferentes casuísticas personales. Cuando hablamos de hablantes de la segunda lengua en general, y no de hablantes de la segunda lengua pertenecientes al mundo académico, la dificultad de estos parámetros de medida es, aún, más complicada. Pero incluso dejando fuera el relevante número de personas del mundo no académico, y ciñéndonos a él, vemos, p. ej., entre estudiantes de Traducción e Interpretación que en orden a determinar la importancia de las competencias, no hay unanimidad. El estudiante que se inclina por Traducción piensa que la gramática y la memorística (unos pocos añaden la Hermenéutica) son sus instrumentos de trabajo; el de Interpretación, por el contrario, considera a la comunicación verbal, el poder hablar y entender, el centro de su necesidad.

Partiendo de esta constatación, y su paralela dificultad de evaluación cabe preguntarse si podemos hablar sólo de un *tiempo*, de un sólo concepto de *tiempo*, en la transmisión de los idiomas, siguiendo el criterio del Marco

1 La palabra *ilustrado* va en cursiva porque me refiero a la Ilustración en sentido kantiano, a la referida a las tres máximas: 1. pensar por uno mismo, pensar en el lugar del otro y pensar siempre de acuerdo consigo mismo (Kant, 1977d: B158 A157).

der Referencia Europeo: El *tiempo lineal*. Estos parámetros para medir el conocimiento de las L2 tienen otra dificultad, fundamentada en cómo medir los aspectos transversales: Medimos los niveles ajustándonos, básicamente, a las funciones lingüísticas y gramaticales, pero no son los parámetros tan claros para el concepto de interculturalidad, en el sentido de incorporar la cultura críticamente.

1.2 Tiempo lineal: dificultad en la programación

La primera observación se refiere al objetivo esencial del docente: transmitir su materia. Observamos que en este objetivo la percepción del tiempo no puede darse desde una visión lineal o unívoca. Tal y como se nos muestra en la práctica, el aprendizaje no es lineal sino que pertenece al, paulatinamente descifrado, mundo de las incógnitas. Por el contrario, en nuestro concepto del éxito en el aprendizaje seguimos, mayormente, una concepción hebrea del tiempo, es decir, una concepción lineal donde todo progreso es medido con parámetros determinados cuantitativamente para certificar niveles. En este punto, se nos presentan las dificultades.

Si el parámetro más universal del método comunicativo es la comunicación², esta compartimentación del *saber* acumulativo muestra su contradicción y crea dificultades a la hora de programar. En este punto, se abren cuestiones tales como: Si no nos comunicamos solo verbalmente, qué entendemos por tiempo en la transmisión de las lenguas extranjeras.

Consideramos que otra dificultad nos la encontramos en la forma de promover la autonomía en el aprendizaje. Este ejercicio va unido a la confianza en la autoestima del discente. Esta autonomía está lejos de un concepto de tiempo lineal, es decir del tiempo como memoria; ya que el aprendizaje de las lenguas desde esa conceptualización del tiempo crea inseguridad a la hora de comunicarse en las L2. Comunicarse desde la memoria es difícil. Trabajar las variables afectivas con respecto a la disposición de comunicación es imprescindible, pero al igual que para las dificultades antes enumeradas, es necesario partir de una diversidad de concepciones en el concepto tiempo³.

2 Cadierno y Lund (2004: 139-144) defienden desde el Método Comunicativo que la transmisión de una lengua y con mayor claridad desde las necesidades del siglo XXI se concentra en la función de la comunicación.

3 Veamos este e-mail reciente 17/01/2012 enviado por una alumna en el que reflexiona sobre el aprendizaje de idiomas. En dos experiencias que implican dos formas diferentes de acercarse a las L2 y, por tanto, dos aspectos diferentes del concepto tiempo: el tiempo de la

Partimos así de un concepto amplio del tiempo, digamos poliédrico. busquemos una epistemología del tiempo que determine principios de la didáctica de las segundas lenguas, y para ello se nos presenta la necesidad de trabajar con diferentes prismas de este concepto. Es constatable que los distintos principios en los que se basan los diferentes métodos, que reglan la transmisión de los idiomas, recogen las diferencias en la interpretación del tiempo. Sin estas divergencias sus diferencias metodológicas no podrían ser posible. Veamos, p.ej., cómo el Método Comunicativo no se basa en la misma concepción del tiempo, que la Sugestopedia o el Método de Traducción. Esta constatación nos orienta para buscar los diferentes conceptos de tiempo que nos ocupan en la aplicación del Método Comunicativo; este pone a la luz un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas, destacando la necesidad de trabajar con diferentes conceptos de tiempo.

De este modo, trataremos aquí de precisar las diferencias que se producen en la aplicación del Método Comunicativo, debido a las distintas concepciones del tiempo. Dichas diferencias, las relacionaremos con las variables cognitivas y las afectivas, con el fin de trabajar las *competencias afectivas*.

Propongo reflexionar sobre tres conceptos de tiempo que encontramos fundamentalmente no sólo en el Método Comunicativo, sino también en la obra kantiana. Conceptos que nos ayudan a trabajar en el aula los siguientes aspectos: la atención, la percepción, la memoria, la concentración, la inhibición y la motivación como resultado, en parte, y objetivos propuestos en la base de este Método. Para ello empezaremos por un acercamiento general al concepto tiempo en la tradición del pensamiento occidental para pasar a la dimensión didáctica del concepto.

2 Principios filosóficos en los que apoyamos la didáctica del tiempo en las Segundas Lenguas

Para trazar cualquier didáctica, y en este caso la del tiempo, tenemos que reflexionar sobre los diferentes sentidos atribuidos al concepto en la tradición del pensamiento europeo. Por tanto, en primer lugar pensemos en diferentes perspectivas teóricas de dicho concepto en la historia de la filosofía y, en segundo lugar, sobre su función en la didáctica de las segundas lenguas.

espontaneidad y de la autonomía, o de la autoestima respecto a su experiencia con el alemán y el tiempo de la memoria referido al francés y al inglés. Ella expone lo siguiente: «[...] Incluso me siento cómoda con la idea de comunicarme con alguien en alemán, no me asusta tener que hablar alemán, algo que no me ocurría en mis comienzos con el inglés (me daba auténtico pavor) y que en la actualidad me sigue ocurriendo con el francés. Creo que todas estas variables afectivas han hecho que me sienta muy interesada y atraída por el alemán, hasta el punto que creo que de los 3 idiomas es el que más me gusta».

La filosofía y la física dan cuenta de la complejidad que tienen las diferentes concepciones del tiempo. No hay una acepción única que nos permita distinguir todos los aspectos de este concepto que empleamos en la intervención en el aula. Por abstracta que parezca esta afirmación, el recorrer las raíces occidentales de la idea de tiempo nos ayudará a concretizar los diferentes conceptos de tiempo que tenemos que manejar en la práctica. Cuestiones como distinguir un carácter absoluto o relativo del tiempo, o su existencia substantiva o mental, son fundamentos que manejamos diariamente en el aprendizaje de las L2 al articular las diferentes acepciones de tiempo en la didáctica.

Desde la experiencia empírica, el tiempo parece que aglomera la idea de cambio dentro de un marco de referencia que es la continuidad. Las dos raíces occidentales de la idea de tiempo son las recogidas por la tradición aristotélica y platónica. Para la primera el tiempo va asociado al cambio, al movimiento, al número y a la medida. Así observamos que la oposición continuidad o cambio son mecanismos que usamos cognitivamente para aprender⁴.

Siguiendo este esquema aristotélico la duda que aquí se nos presenta es si el tiempo, es una realidad externa a nosotros con una dimensión solo empírica y no racional. En este punto del razonamiento Platón propone una dimensión racional no externa, reconoce el movimiento pero lo define como algo interno de la persona. Vemos en Platón una definición del tiempo como una forma de conocimiento cuyo esquema genérico nos es innato. Esta concepción del tiempo es una de los pilares del conocimiento occidental⁵.

De esta forma observamos que los dos pilares que nos deja la filosofía griega son: desde Aristóteles el tiempo como medida del movimiento y desde Platón el tiempo como categoría interior con carácter innato. Paralelamente, dichos pilares, apuntan a dos orientaciones: un tiempo físico, astronómico, observable, perceptible y medible, por un lado, y un tiempo humano individual y colectivo con otros ritmos no tan linealmente definidos⁶.

4 Este esquema de continuidad y cambio es el que usamos cuando proponemos avanzar en la incorporación de vocabulario mediante campos semántico o en materia de gramática alemana cuando explicamos el condicional desde el pasado. Todo aprendizaje asociativo parte de la concatenación de saberes desde otros saberes, incorporados los últimos mediante la asociación.

5 Esta definición parece acercarse más a los parámetros de procesos cognitivos en los que se basa el método comunicativo, donde se considera al tiempo como una construcción de la mente y no algo externo a conocer.

6 Desde aquí hacemos por un lado la división entre un tiempo cognitivo en contraste con uno afectivo

Ambas tradiciones, la aristotélica y la platónica, se recogen en la filosofía medieval moderna. La concepción de un tiempo absoluto está presente en Santo Tomás y en Newton, para quien el tiempo es un continuum regular, objetivo e independiente del espacio. Es un contenedor donde colocamos los momentos linealmente, unidireccional y homogéneamente⁷.

Es frente a la concepción de tiempo como absoluto, y, en parte, retomando la influencia platónica donde se cimienta la concepción kantiana del tiempo en *die Kritik der reinen Vernunft*⁸. Para él, el espacio y el tiempo son formas a priori de la sensibilidad y requisitos de todo conocimiento. Las formas a priori de la *intuición*⁹, espacio y tiempo, junto a los conceptos del entendimiento, las categorías, son los medios con los que estructuramos la cognición. Además hay en Kant una importante diferencia frente a Platón puesto que para él el tiempo no es innato, como en Platón, sino a priori.

2.1 Presupuestos filosóficos kantianos: *El Giro Copernicano*¹⁰

En contraste con el tiempo empírico trabajado en otros presupuestos filosóficos (p.ej. en la filosofía de Hume o Locke), Kant elabora el concepto de tiempo *a priori*. La propuesta kantiana permite trabajar la atención, la percepción, o la inferencia.

El *Giro Copernicano* significa aquí que el tiempo pertenece a los actos del sujeto para conocer y por tanto, no pertenece a algo que defina al objeto de conocimiento. Aunque la limitación de la respuesta, según Kant, estaba ya contenida en la única forma en que nos es dado el establecer la pregunta. Por tanto si buscamos una respuesta para el conocimiento formal, la cuestión no puede ser: qué es cognoscible, sino qué podemos conocer. La respuesta en la *Estética trascendental*¹¹ es la que más se aproximaría a la concepción de tiempo que usa el método comunicativo para los procesos cognitivos. En los procesos

7 Es a partir de esta concepción desde donde didactizamos el tiempo de las funciones lógicas en el lenguaje y damos cuenta del lenguaje con estructuras que representan causa y efecto (es decir, el antes el después), la simultaneidad, el sujeto y predicado.

8 *La Crítica de la razón pura*. La traducción castellana más fiel, aún con sus limitaciones, es la de Pedro Ribas, edit. Alfaguara, Madrid, 1978.

9 Intuición aparecerá a partir de ahora en cursiva cuando esté referida al concepto que Kant usa en la estética trascendental y que no es sinónimo de intuición en sentido antropológico.

10 *Giro copernicano* en sentido que lo encontramos en I. Kant en el prólogo a la segunda edición de la *Crítica de la Razón pura* BXXII, en la nota a pie de página.

11 *Estética*, en el sentido del conocimiento, no tiene aquí la dimensión de la cuestión sobre lo Bello o lo Sublime, cuestión esta ya en su obra de *La Crítica del Juicio*, donde se tematizan.

cognitivos disponemos del tiempo en la estética trascendental como forma de la *intuición*, para pasar de ahí a las categorías en la *Lógica Trascendental* y de ahí, en la *Analítica de los Principios*, a las *tres Analogías de la Experiencia*¹². El primer momento muestra como sensaciones auditivas, visuales, olfativas pueden ser organizadas para que mediante esquemas que tenemos y ponemos a la naturaleza, lleguemos al aprendizaje; esos esquemas configuran o sintetizan las percepciones por ser formas a priori o intuiciones puras.

A priori lo define Kant, en sus Reflexiones, como «adquisición originaria con conciencia»¹³. Esos esquemas se desarrollan, afinan y enriquecen a través de múltiples experiencias, es decir, que el esquema al que Kant refiere el conocimiento, no es innatista, ni es un concepto lógico con la forma de S→P/ cuando→entonces/ y el ó↔ó/. Lo importante en esto, en concebir el tiempo como forma de la intuición, está en que con ello, Kant nos permite descubrir que en la transmisión de una lengua hemos de tener en cuenta no sólo las estructuras lógicas del lenguaje, seguidas de la repetición y fijación de esas estructuras mediante la memoria¹⁴, sino que además hemos de considerar la importancia que ese tiempo anterior al esquema repetir/memorizar tiene con respecto al inicio de todo proceso de aprendizaje.¹⁵

3 Tiempo en los procesos cognitivos

El tiempo es uno de los componentes de las variables cognitivas. Una actividad cognitiva se da, cuando construimos o integramos nuevas estructuras de conceptos, cuando recordamos, cuando tenemos que seleccionar, y realizamos un juicio, en procedimientos algorítmicos, p.ej., en la llamada al recuerdo. Mediante los procesos cognitivos formamos representaciones mentales, construimos esquemas, organizamos experiencias, realizamos búsqueda, almacenamiento, inferencias, recuperaciones y generalizaciones.

Tratamos en este punto básicamente dos aspectos de tiempo en Kant: el tiempo como base de las funciones lógicas, del lenguaje y el tiempo como principio de economía. Con ambos conceptos trabajamos en el aula de manera más o menos consciente.

12 Para los conceptos en este párrafo en cursiva ver Kant, 1997a: A19/33 -AVII A218 B65.

13 Ursprüngliche Erwerbung mit Bewußtsein» es lo que dice Kant en sus Reflexiones.

14 Sólo con la memoria no nos podemos conversar.

15 Me refiero a los momentos destinados a avivar la atención, a trabajar la inferencia (el efecto 'jaha!' que contiene un componente de sorpresa y que no es por lo tanto el de 'jah!', por estar éste más unido a la memoria) y la selección en la percepción.

3.1 Tiempo como parte del lenguaje

Kant define la relación entre lenguaje y aspectos cognitivos y perceptivos en su teoría del conocimiento (no limitada a la Crítica de la Razón Pura). Los moldes que disponemos para configurar las intuiciones son formas a priori. El conocimiento en Kant consiste en asimilar una materia sensorial (sensaciones auditivas, olfativas, visuales) y conformarla según las formas de la intuición. Son dos las formas a priori de la intuición: el espacio (referido a las afecciones desde el exterior) y el tiempo (referidas a las afecciones desde el mundo interior). De esta forma el espacio sería la forma de la intuición externa y el tiempo lo es de la interna. El tiempo es la forma interna con la que damos sentido, conformamos la experiencia. En unión a las formas del entendimiento, también a priori, las categorías irían configurando y dando forma inteligible a las formas sensibles mediante los conceptos. La tabla de las categorías especialmente la de Sustancia y Accidente/ Causa y Efecto/ Existencia y Contingencia son formas de conformar la realidad a través del lenguaje, y son los esquemas en los que basan sus ejercicios, los textos para aprender idiomas. Es cómo nos ofertan el practicar nuestra memoria, el ejercitar la comprensión, etc. Así la Apercepción transcendental, como síntesis, es la transformación de nuestro idioma en las formas proposicionales de: $S \rightarrow P$ / cuando \rightarrow entonces/ y el $\acute{o} \leftrightarrow \acute{o}$ /.

Con estos esquemas del lenguaje nos disponemos para trabajar nuestras competencias comunicativo-cognitivas en la lengua meta, son instrumentos para ir elaborando el sistema cognitivo, para llevar a cabo la ejercitación de la memoria y la asociación. Por otra parte, también, los procesos de generalización, almacenaje, concreción, especialización y comprensión los realizamos mediante estas estructuras del lenguaje.

Lo importante es cómo se estructuran sistemáticamente, es decir, en los manuales, todos estos momentos, qué hacemos, cómo nos los proponen instituciones y manuales para la transmisión y la evaluación. En los manuales que usamos se practican en gran medida los procesos de almacenamiento¹⁶, algo la abstracción, menos la inferencia y casi nada cuestiones afectivas y mucho menos cuestiones éticas. La inferencia junto a la interrelación se trabajan en la elaboración de campos semánticos, en establecer simbólicamente analogías entre palabras.

16 P. ej. En casi todos los manuales la mayor parte de ejercicios responden al siguiente esquema: se da una estructura y solo se nos pide cambiar algunos elementos del vocabulario – es claro que dichos ejercicios son necesarios para fijar estructuras, la cuestión es si es sólo mediante ellos como se puede incorporar una lengua.

Pero tanto cuando llegamos a trabajar la transmisión del lenguaje desde las formas lógicas: frases con sujeto y predicado, subordinadas etc. usando como apoyo de los procesos, la estimulación de la memoria, descuidamos, como dice Kant en la Antropología que el conversar no es cuestión de la memoria, ni es forma de transmitir una lengua viva. Además de ejercitar esta, cuestión imprescindible, nos queda la atención y la curiosidad, la intuición y la espontaneidad y especialmente nos quedan las variables afectivas, base de las cognitivas. La cuestión es ahora plasmar en la práctica qué significa trabajar desde esta concepción kantiana, desde la consideración del tiempo como sentido interno, más allá de la estructura formal del lenguaje que usan las gramáticas clásica.

3.1.1 Acepciones del tiempo en la didáctica de las L2

Cuando nos acercamos a la cuestión de la práctica en el aula, en primer lugar, quiero remarcar un aspecto de la didáctica que es fundamental, me refiero a la secuenciación de contenidos referida a las variables afectivas y, por supuesto a las cognitivas. Es la base donde el *tiempo como medida* tiene una gran importancia.

Al sistematizar los contenidos no preguntamos hasta dónde debo llegar con tal información¹⁷, qué cantidad de información sobre este tema debo dar, qué va antes y después. Por ejemplo, en alemán, en la mayoría de los manuales, no se tematiza el adjetivo posesivo hasta que han sido tematizado los casos, o sea, el nominativo, acusativo y el dativo, en inglés o español no es necesario esta secuenciación. Esta tiene un efecto directo en las variables afectivas.¹⁸

Llegados a este punto abrimos una brecha en el tiempo lineal para establecer la cuestión de la atención, la percepción relacionada con potenciar y manejar la curiosidad y por ende la motivación. Partiendo de una cita de Kant observamos cómo este pensador reflexiona sobre el modo de avivar la atención:

17 En alemán cuando aparece en los manuales de A1.1, en las primeras lecciones, la preposición «in» sería una sobrecarga para el alumno el explicarle que es una de las preposiciones que van con acusativo o dativo dependiendo de si es verbo o no de movimiento. El dar aquí una información que se trabaja en A1.2 podría producir el efecto contrario al deseable.

18 Al inicio de las clases de alemán cuando empezamos con el acusativo, en el pavor y el miedo al uso de los casos, siempre les cuento a mis alumnos una anécdota. Les digo que el alemán y sus especificidades son como el salchichón que en rodajas nos deleita, pero que de golpe ahoga. Saber trocear la tripa de salchichón no es tarea fácil para el docente. Es una tarea de programación no sólo de la programación de la asignatura, sino de cada momento y circunstancia en el aula.

Mediante lo nuevo, a lo que pertenece también lo raro y lo que se mantiene oculto, se aviva la atención [...] las *representaciones* sensibles ganan con ello más fuerza [...] la tendencia a la adquisición de un conocimiento, a causa de la mera novedad, de la rareza y de lo oculto, es a lo que se llama curiosidad. (I. Kant, 1997: BA 61/62)¹⁹

Recogiendo esta orientación nos referimos a tipos de ejercicios que ponen de manifiesto la diferencia entre trabajar con un tiempo lineal donde se potencia la memoria o trabajar en un tiempo que no es lineal, por recoger los saltos y dónde se centra la atención y se trabaja la inducción y la inferencia:

Ejemplo A²⁰

Realicen el siguiente diálogo con su compañera/o siguiendo el ejemplo:

- *Hallo Maria, Wie geht's?*
- *Gut, danke, und dir?*
- *Auch gut, danke.*
- *Was machst du von Beruf?*
- *Ich bin Polizistin. Maria, wie alt bist du?*
- *Ich bin 17. Woher kommst du?*
- *Aus England.*

Varíen el dialogo con los siguientes puntos:

- **Hallo:** *Maria/Petra/Michael/Herr Haselböck, etc.*
- **Beruf:** *Polizist/Lehrer/Arzt bzw. Polizistin/Lehrerin/Ärztin*
- **Alter:** *17/23/13*
- **Herkunft:** *England/Deutschland/USA*

Los participantes se limitan a variar parte de la estructura y a repetirla hasta memorizarla.

Ejemplo B

Construyan preguntas sobre estos personajes: *Name* → Karin Beckman, Herr Haufiku, Nikos,

19 Texto original. Traducción Leonor Sáez Méndez: «Durch das Neu, wozu auch das Seltene und das verborgen Gehaltene gehört, wird die Aufmerksamkeit belebt [...] die Sinnenvorstellung gewinnt also dadurch mehr Stärke. [...] Der Hang zur Erwerbung einer Kenntnis, bloß ihrer Neuigkeit, Seltenheit und Verborgenheit halber, wird die Kuriosität genannt.» (Kant, 1997b, BA 61/62)

20 Los ejemplos aquí presentados provienen de manuales de alemán. Las directrices están traducidas no así los datos que deben usar. El ejemplo A pertenece al tipo de ejercicios que encontramos en Lagune, los ejemplos B y C son de Tangram A1.1 Lección 1.

para obtener la siguiente información: *Cuestiones* → *Begrüßung, Berufe, Herkunft*.

Los participantes tienen que construir las preguntas y responder libremente, desde lo oculto como leíamos en la cita anterior.

Ejemplo C

Se pide construir preguntas o respuesta según se de una o la otra.

Mediante tipos de ejercicios como B y C la atención de los participantes es mayor. También se practica la espontaneidad y la intuición en la lengua de destino.

3.2 El tiempo como principio de economía: autonomía en el aprendizaje y posibilitador de aprendizaje

Todo proceso de aprendizaje contiene el principio pragmático que versa sobre la idea de que con el mínimo esfuerzo se alcanzará el máximo éxito. El Principio de Economía, estaba en Leibniz y lo encontramos formulado en Kant, en la *Crítica de la Razón Pura* en B 651. Es el que se conoce como «Tercer Canon» (Benedikt, 1997: 122). Esta función algorítmica tiene dos versiones desde la perspectiva del alumno: por un lado, desde la maximización del éxito, lejos de transmitir la pasividad entre los discentes, pone al profesor en la función de posibilitador del aprendizaje y de orientador. No basta con que se *adoctrine*²¹ al discente en el idioma. En la actualidad es un tema que discutimos los interesados en metodología y que ponemos en práctica en el aula. Además de practicar y transmitir las estructuras del idioma hay que estimular la metacognición, la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, es decir orientar en la autonomía del aprendizaje. Esta necesidad es propia de nuestra generación, donde el acceso a la información nos reta a cambiar nuestra perspectiva de función docente.

La función de ahorrar tiempo desde el enseñante solo es posible entendiendo la enseñanza desde otro concepto del tiempo, es decir, como continuo, pero no lineal. Esta posición ayuda a entender cada método en su contexto, sin descalificar otros métodos usados anteriormente en la enseñanza de idiomas, p.ej., el trabajo mecánico del Método de Traducción ayuda a la memorización y a la gramática contrastiva. En este punto una reflexión, de la antropología kantiana nos puede estimular para entender las claves del continuo:

21 Adoctrinar debe entenderse como ejercitar mecánicamente hasta su memorización estructuras gramaticales y funciones lingüísticas.

La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de *las anteriores*²², puede realizar constantemente una educación que se desarrolle de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino [...] la educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre. La inteligencia, en efecto, depende de la educación, y la educación, a su vez, de la inteligencia. De aquí que la educación no pueda avanzar sino poco a poco; y no es posible tener un concepto más exacto de ella, de otro modo que por *la transmisión que cada generación hace a las siguientes* de sus conocimientos y experiencia, que, a su vez, los aumenta y los pasa *a las siguientes* [...] todo arte de la educación que procede sólo mecánicamente, ha de contener faltas y errores, por carecer de plan en que fundamentarse [...]. En el arte de la educación se ha de cambiar lo mecánico en ciencia: de otro modo, jamás sería un esfuerzo coherente, y un generación derribaría lo que otra hubiera construido. (Kant, 1997d: A13)

Recoger las dos exigencias, la autonomía en el aprendizaje y las posiciones de continuador y orientador en la actualidad, implica cambiar la posiciones docente/disciente en la enseñanza de las L2. Se busca dar un *giro copernicano*, pues ello no hace referencia a una metodología centrada en el alumno, y mucho menos en el profesor, se trata de hacer del aula un lugar de encuentro, reflexión, experiencias y cooperación.

Desde las TIC, con más razón, la función del enseñante se aleja de su función de informador. Orientar en el aula a la reflexión y análisis sobre procesos cognitivos o metacognitivos define en la actualidad la labor del docente. En dichos procesos el alumno aprende responsabilidad y ello conduce a un verdadero auto-aprendizaje. Economizamos tiempo al incluir la reflexión sobre el propio método de aprendizaje, la auto-evaluación, al transmitir estrategias cognitivas para trabajar con la información, al enseñar a adquirirla, almacenarla, recuperarla, aplicarla y generalizarla. Son formas de procesar, interpretar y sintetizar, guiadas por el objetivo, por el control del proceso cognitivo.

22 La cursiva es mía.

Una cosa es la materia que se aprende/enseña y otra es el control del aprendizaje. Las estrategias cognitivas ayudan a diseñar situaciones, sirven como esquemas para filtrar, codificar, categorizar y evaluar la información. Toda información tiene que ser puesta en relación a una experiencia. En definitiva, todo momento de aprendizaje de información está unido a otro de organización, de estructuración. La nueva información puede organizarse en una existente²³ o, por el contrario, organizar la ya existente²⁴ o bien crear una nueva estructura²⁵. Esto ayuda también a trabajar la individualidad en las necesidades lingüísticas y en las diferencias a las peculiaridades individuales.

Tenemos diferentes formas de procesar la información, diferentes estrategias cognitivas y, obviamente, distintos objetivos en el aprendizaje de una segunda lengua. Todo docente que trabaje la motivación tiene que tener presente estas necesidades del discente para economizar su tiempo de incorporación de la L2. Por ejemplo, no es lo mismo a la hora de programar metodológicamente la enseñanza de idiomas para estudiantes erasmus, que para mujeres magrebíes inmigrantes. Ambos colectivos pretenden vivir en el país de la segunda lengua pero sus intereses y puntos de partida son bien diferente.

3.3 El tiempo como tensión

Los griegos contrastaban dos conceptos de tiempo como antagónicos el tiempo del Kronos y el del Kairós. Las dos variantes anteriores pertenecen al primer epígrafe al que nos referimos, al tiempo como cronología o como cantidad. El tiempo del Kairos es al que nos vamos a referir aquí, es el tiempo oportuno, conveniente y creativo.

La última reflexión sobre el tiempo en la didáctica de las L2 la dedicamos al tiempo como tensión, al momento donde el bloqueo no deja resolver la situación lingüística y no por falta de conocimientos, sino por una mala disposición. Aquí también nos orienta un reflexión kantiana, esta reflexión no pertenece a la teoría del conocimiento, sino de la estética, referida al concepto de lo sublime. El tiempo esta presente como tensión:

Rocas audazmente colgadas y, por darlo así, amenazadoras;
nubes de tormenta que se amontonan en el cielo y se adelantan

23 Incorporación de un vocablo a un campo semántico ya trabajado.

24 En A1.1 en alemán a la altura de las 50 primeras horas se introduce el dativo es en este punto donde se reestructura el cuadro de declinaciones y se reflexiona sobre sus usos en contraste.

25 Este punto es el que abre la reflexión del tiempo como tensión.

con rayos y con truenos, volcanes en todo su poder devastador, huracanes que van dejando tras sí la desolación, el océano sin límites rugiendo de ira, una cascada profunda en un río poderoso, etc., reducen nuestra facultad de resistir a una insignificante pequeñez, comparada con su fuerza. Pero su aspecto es tanto *más atractivo* cuanto más temible, con tal de que *nos encontremos* nosotros en *lugar seguro*.²⁶ (Kant, 1977d: B104/A 103)

Junto a los miedos al lenguaje, a la producción está el miedo escénico. Estos miedos se pueden trabajar en clase desde la *seguridad*²⁷, el modo de trabajarlos desde la seguridad que la clase proporciona y crear experiencia para esa vivencia en el país destino. Para ilustrarlo muestro un ejemplo: al inicio de las clases de alemán les doy a mis estudiantes²⁸ una encuesta con un esquema en el centro está la cuestión: '*Was assoziieren Sie mit Deutsch? Notieren Sie spontan*'. Cualquier hablante de español si se concentra en la lectura de la frase, comprueba que la entiende, que son todas palabras que vienen del latín, la dificultad está por tanto en el miedo y en el prejuicio que cualquier estudiante que se acerca al alemán muestra al creer que no puede entender nada. Esta primera reflexión es el modo de trabajar ese miedo escénico y el miedo al aprendizaje. Esta es la primera experiencia en el aula del tiempo como tensión, dependiendo de cómo se resuelva esa primera vez habremos hecho una experiencia positiva o negativa. El trabajo del profesor en esta nueva faceta del tiempo es la de cómo barajar o administrar el desconcierto, crearlo y ayudar a resolverlo, con el fin de trabajar esta experiencia en el lenguaje.

4 Conclusión

En los tres conceptos de tiempo que hemos trabajado: El tiempo como parte del lenguaje, como principio de economía y como tensión no se sustenta, (aunque el último abre la puerta el objetivo del método comunicativo) es decir, la comunicación. El *tiempo* como forma del sentido interno, posibilita el soliloquio, pero no tematiza la comunicación. Por ello es imprescindible

26 La cursiva es mía.

27 Entendida desde aquí como clase.

28 El experimento lo realizo el primer día de clase, es el primer ejercicio. La población elegida son estudiantes de A1.1 de alemán. La mayoría de ellos de 19 a 20 años, un pequeño número son mayores de 30. Lo llevo realizando 6 años. Las reacciones en el primer contacto no varían: desconcierto y angustia. Tras la reflexión la confianza y la pérdida del miedo se manifiestan.

que además del tiempo, trabajemos en el aula el espacio, el encuentro; pues, siguiendo a Kant, las lenguas vivas tienen como objetivo la comunicación (Kant, 1977e: A81/81). En la base de la comunicación está el espacio²⁹. El diálogo, como lugar de convivencia, de encuentro y de sentimiento. La necesidad del otro sobrepasa la pragmática y llega a la ética, como forma de descifrar las claves del otro. La Interculturalidad como forma de trabajar la ética no era el tema de nuestra reflexión. Las variables afectivas y la interculturalidad desde el espacio, es siguiendo el Kant crítico y postcrítico, la cuestión que aquí permanece abierta.

Bibliografía

- Benedikt, M. (1997): *Freie Erkenntnis und Philosophie der Befreiung*. Wien: Turia & Kant.
- Cadierno, T., Lund, K. (2004): «Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition: Motion Events in a Typological Framework». En: Bill Vanpatten, Jessica Williams, Susanne Rott, Mark Overstreet (eds.), *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum: Nueva Jersey, 139-144.
- Chadwick, C. (1985): *Estrategias cognitivas, metacognición y el uso de los microcomputadores en la educación*, Planiuc-V, 7, 4, 113-119.
- Kant, I. (1977a): *Kritik der Reinen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, I. (1977b): *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, I. (1977c): *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, I. (1977d): *Kritik der Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, I. (1977e): *Über Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marani, D. (2005): *Como ho imperato le lingue*. Milano: Bompiani.
- Vygotski, L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

29 «Todas las cosas están hechas de tal forma, que el entendimiento sigue justo a las impresiones sensibles y la memoria debe mantenerlas. Así pasa, por ejemplo, en el idioma. Se puede aprender, mediante la memoria formal, o *aprenderlo en el medio*, y el último es en las lenguas vivas el mejor método. [...] Memorizar es importante pero, vale para la mera ejercitación, no sirve de nada, p.ej. que el conversar se aprenda de memoria.» (Kant, 1977e: A81/82). La cursiva no es mía.

Leonor Sáez Méndez

University of Murcia

Different time concepts in the classroom. From monologue to dialogue: space

Keywords: Kant, teaching methodology, cognition, time/space, interculturality

This paper explores, taking as its starting point cognitive variables, the essential function which affective variables have in the teaching of foreign languages. The conceptual transposition and reorientation required to acquire a second language involves distinguishing different philosophical concepts about space and time. From the 1970s and on, the linguistic requirements of teaching a language have taken a Kantian turn. Together with the principles of pragmatics and interculturality, it is important to work with concepts such as perception, disposition, motivation, intuition, level of empathy, and fear. Bearing in mind that these are complex factors which have a great impact on the process of immersion in a foreign language, it is worth asking if they are just temporal.

The actual learning process, involving self-study, requires additional support to focus the learner's resources and encourage them to immerse themselves in and identify with the culture associated with the language they are learning. These areas are in the critical period, especially in the post-Kantian critical, empirical thresholds that shape our thinking and guide the choice of exercises.

Our study aims 1) to reflect on the different conceptions of time (as inner meaning, cognitive time) underlying foreign language teaching; 2) to explore whether it is possible to develop a methodology based just on time, therefore leaving space to one side or, in contrast, whether it is space which rules over time in the process of foreign language acquisition.

Leonor Sáez Méndez

Univerza v Murciji

Različni koncepti časa v razredu. Od monologa k dialogu: prostor

Ključne besede: Kant, didaktika, spoznanje, čas/prostor, medkulturnost

Osrednji cilj prispevka je s pomočjo kognitivnih spremenljivk pokazati na nepogrešljivo vlogo, ki jo imajo emocionalne spremenljivke pri poučevanju tujih jezikov. Prenašanje informacij in usmerjanje učečih pri podajanju tujega jezika zahtevata, da posrednik pozna določene filozofske pojme o prostoru in času. Od leta 1970 naprej se lahko na področju jezikovnih potreb, prisotnih v procesu poučevanja jezika, govori o Kantovem obratu. Skupaj s pragmatičnimi in medkulturnimi načeli namreč postane pomembno upoštevati pojme, kot so zaznavanje, razpolaganje, motivacija, intuicija, stopnja empatije in strahovi. Glede na to, da so to kompleksni dejavniki, ki imajo velik vpliv na proces usvajanja tujega jezika, se velja vprašati, ali so morda zgolj začasni.

Pravo, tj. avtonomno učenje je v tesni povezavi s spremljevalnimi dejavnostmi, ki omogočijo smotrno uporabo sredstev in omogočijo željo po širitvi lastne identitete v novih jezikih. V zvezi s temi koncepti lahko zasledimo, predvsem v postkantovskem obdobju, empirične pragove, ki omogočajo refleksijo in vodijo izbiro praktičnih vaj.

V prispevku avtorica predlaga dve osrednji izhodišči: 1) pretresti različne koncepte časa (notranji pomen, kognitivni čas), na katerih temelji poučevanje tujih jezikov, ter 2) raziskati, ali se je mogoče metodološko omejiti zgolj na čas in prostor pustiti ob strani, oziroma nasprotno, raziskati, ali je prostor tisti, ki vpliva na čas v procesu pridobivanja znanja tujih jezikov.