

121



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

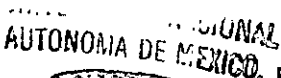
DIVISION DE EDUCACION CONTINUA


© 2897961

**"ANALISIS COMPARATIVO DE METODOS DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO
IDIOMA EN ADULTOS"**

TESINA
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN
PSICOLOGIA
P R E S E N T A:
LUZ MARIA DEL ROCIO LEON CASTRO

DIRECTORA DE LA TESINA:
PIEDAD ALADRO LUBEL

MEXICO, D. F.  UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO, FEBRERO, 2001.


EXAMENES PROFESIONALES
FAC. PSICOLOGIA.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Agradezco a mis padres Luz María y Mario todo lo que han hecho por mí, su entrega, su amor y su apoyo. Que sirva ésta como una pequeña muestra de todo su esfuerzo por ayudarme a ser lo que soy y a lograr lo que hasta ahora he logrado. Los quiero y los querré mucho por siempre. ♡

Agradezco a mis hermanos Mario, Rebeca y Luis que me hayan brindado siempre, en las buenas y en las malas, su amistad, su amor y su aliento. Que me hayan impulsado a seguir adelante y a terminar, de esta manera, con este importante proyecto; culminación de una etapa de mi vida. ♡

Agradezco a la familia González Molar el haber sido inconscientemente mi inspiración en el desarrollo de este trabajo. Y, especialmente, a Armando "Teddy" por haber sido mi conciencia en todo momento y no dejarme abatir por mi continua inseguridad. ♡

Agradezco a toda la División de Educación Continua todo su apoyo, su atención, su tiempo y su dedicación, pero muy en especial a la Lic. Marquina, a Nancy y a Connie. 😊

También, agradezco a mis profesores y sinodales el apoyo desinteresado que me han brindado en la elaboración del presente trabajo: Lic. Piedad Aladro Lubel, Lic. José de Jesús Carlos Guzmán, Mtra. Elda Alicia Alba Canto, Dra. Silvia Macotela y Dra. Irene Muria. 😊

¡GRACIAS A TODOS!

CONTENIDO TEMÁTICO

Resumen	i
Introducción.	1
I. Antecedentes	6
I.1 Enseñanza-Aprendizaje del Lenguaje	6
I.2 Adquisición de la Lengua Materna	22
I.3 Enseñanza-Aprendizaje de un Segundo Idioma	30
I.4 Dominio de un Segundo Idioma	38
I.5 El Contexto en la Enseñanza-Aprendizaje de un Segundo Idioma	43
II. Métodos de Enseñanza de un Segundo Idioma	55
II.1 Método de Traducción Gramatical	56
II.2 Método Directo	58
II.3 Método Audio lingüista	61
II.4 Método de Codificación Cognoscitiva	64
II.5 Enseñanza del Lenguaje Comunicativo	67
II.6 Respuesta Física Total	69
II.7 La Forma Silenciosa	71
II.8 Aprendizaje del Lenguaje Comunitario	74
II.9 La Aproximación Natural	77
II.10 Aprendizaje Sugestivo-Acelerativo	79
III. Interacción Cognitivo-Conductual y Afectiva en el Aprendizaje de un Segundo Idioma	87
IV. Propuesta Metodológica	99
V. Conclusiones	107
Alcances y Limitaciones	111
Referencias Bibliográficas	113

RESUMEN

La adquisición del lenguaje ha sido un campo de estudio fundamental en áreas como la lingüística, la psicología y la pedagogía. Esto ha generado una serie de aproximaciones teóricas que intentan explicar cómo es que se lleva a cabo este fenómeno. Pero, a medida que la adquisición de una segunda lengua, como fuente de comunicación central al desarrollo personal, social, cultural y tecnológico entre los individuos, particularmente entre los adultos, se ha convertido en uno de los objetivos primordiales de instrucción, el rol del dominio comunicativo en la lengua que se tiene por meta aprender ha llegado a ser predominante en la enseñanza. Sin embargo, en el entendimiento de este proceso, los métodos que se han desarrollado parecen no satisfacer, de manera integral, las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, dado el constante cambio de instituciones en la búsqueda por una instrucción adecuada que les permita el logro de dicho objetivo. Por tanto, el propósito de este estudio fue revisar las diferentes aproximaciones teóricas y metodológicas de mayor influencia en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje, a través de la recopilación, consulta y análisis crítico de la información bibliográfica pertinente, desde un punto de vista cognitivo, conductual y afectivo, a partir de lo cual se planteó una propuesta metodológica más integral. Se abordaron, en la medida de lo posible y de manera concreta, los principios fundamentales del lenguaje, el aprendizaje y la enseñanza. Se describieron, así mismo, tanto los modelos explicativos en la adquisición de la lengua materna, como los modelos de aprendizaje de un segundo idioma en adultos, y los factores que influyen en el logro de competencia comunicativa. En el curso de este trabajo se llegó a la conclusión, como lo muestran los diferentes estudios e investigaciones, que la adquisición del lenguaje está, de una u otra manera, fuertemente supeditada no sólo a aspectos cognitivos y afectivos, sino también al contexto en el que se desarrolle. No obstante, los métodos mencionados parecen no dar cuenta, en mayor o menor grado, de tales aspectos, y esto, en cierta forma, podría estar determinando el logro del dominio de un segundo idioma como lengua extranjera. Por tal motivo, es importante reexaminar y reorientar las diferentes aproximaciones metodológicas con el fin de instrumentar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma más integrales y aplicables a contextos diferentes.

INTRODUCCIÓN

El campo de la enseñanza del lenguaje ha experimentado un enorme crecimiento debido a la rápida expansión de conocimientos relacionados con nuevas aproximaciones, métodos, técnicas, materiales, estrategias de enseñanza e innovaciones tecnológicas que pudieran permitir a un individuo desarrollar al máximo su nivel de competencia o dominio de un segundo idioma (Ali, 1991; Black, 1997; Dörnyei, 1991; Kamla, 1992; Mantle-Bromley, 1992; Omaggio, 1993; Wilhoit, 1996). Así, Ellis (1985) comenta que se ha teorizado mucho acerca de la adquisición de un segundo idioma, lo que ha generado demasiados modelos que han sido aceptados muy rápidamente, dejando de lado investigaciones relevantes. De hecho, sostiene que cada profesor se ha planteado ya su propia explicación acerca de cómo se adquiere una segunda lengua, pero que nunca la ha articulado como tal. Sin embargo, dada la complejidad de este fenómeno y las condiciones en las que se dé, la exploración de los mecanismos involucrados no es una tarea fácil, y requiere de mucho mayor atención y desarrollo. No obstante, la mayoría de los estudios sobre la adquisición de un segundo idioma están relacionados con la gramática, la sintaxis y la fonología, lo cual parece limitar mucho este campo, puesto que se trata de un mecanismo sumamente complejo en donde intervienen diferencias individuales como la edad, la actitud, la aptitud, la motivación, el afecto, la cultura, etc., lo cual cambia la perspectiva de estudio (Canale y Swain, 1980; Ellis, 1985; Swain, 1985; Kamla, 1992; Brown, 1994; Tavares, 1996; Black, 1997). Es decir, que tal vez no se podría hablar de una teoría acerca de cómo se aprende un segundo idioma, sino de varias aproximaciones de los diferentes aspectos de un fenómeno mucho más complejo.

Uno de estos factores, y el que ha causado mayor controversia en cuanto a la adquisición de una segunda lengua, es la edad. Por tanto, se plantea la incógnita de si este proceso de adquisición se da en forma similar, tanto en niños como en adultos, a la adquisición de la lengua materna, o si éste involucra un proceso diferente, y, en todo caso, en qué momento cambia.

Hay autores (Krashen, 1982; Krashen y Terrell, 1983) que suponen que los mismos mecanismos que los niños utilizan para adquirir su lengua materna permanecen disponibles, incluso en una edad adulta, para poder desarrollar el dominio de una segunda lengua. No obstante, Krashen y Terrell (1983) sugieren que existen algunos factores a considerar durante este proceso.

si es que éste se lleva a cabo en adultos y en un salón de clases, pretendiendo que haya consistencia con la teoría. Por consiguiente, se puede suponer, de acuerdo a esta postura, que la diferencia niño-adulto en cuanto a este proceso en el salón de clases no es realmente tan determinante, excepto en el caso de la pronunciación, como el ambiente de instrucción, las diferencias en cuanto al material que se maneje y las discusiones que se aborden, puesto que las condiciones deben satisfacer las necesidades de cada edad: los niños predominantemente adquieren el lenguaje (proceso subconsciente) y los adultos lo aprenden (proceso consciente) (Krashen, 1982; Krashen y Terrell, 1983; Ellis, 1985; Higashi, 1988; Kmla, 1992).

Otros teóricos (MacLaughlin, 1987; Larsen-Freeman y Long, 1991) plantean que los mecanismos de adquisición ya no están a disposición después de la pubertad (período crítico) y, por consiguiente, se presume que otros procesos cognitivos, particularmente en adolescentes y adultos, están involucrados en el aprendizaje de una segunda lengua.

Por su parte, Diller (1978) manifiesta que la edad óptima para aprender una segunda lengua depende de dos cosas: primero, de nuestro criterio de lo que es óptimo y, segundo, de las exigencias del medio ambiente; es decir, de las bondades de las situaciones de aprendizaje. Así, es importante considerar la edad como un factor central al proceso de adquisición del lenguaje, en términos de que ésta y los factores de cambio, dado el proceso de maduración, puedan estar determinando la medida en la que los aprendices desarrollan competencia en un segundo idioma, dentro de un salón de clases y bajo un ambiente controlado.

Bajo estas consideraciones, Omaggio (1993) reporta que hay quienes piensan que ya es tiempo de que se trabaje hacia el desarrollo de una macro teoría que pudiera explicar el proceso de aprendizaje del lenguaje. Y, al parecer, la premisa común que sustenta este pensamiento, es el surgimiento de un método ideal que abra las puertas a la competencia en el lenguaje, y que permita que el proceso de aprendizaje de un segundo idioma sea más directo y menos estresante. Sin embargo, esto representa una tarea difícil de cumplir, dada la constante controversia entre las diferentes posturas teóricas que tradicionalmente se han clasificado como empiricistas y racionalistas (Chomsky, 1965; Rivers, 1968; Chastain, 1971; Diller, 1978; Stern, 1983; Ellis, 1985; MacLaughlin, 1987; Larsen-Freeman, 1991. No obstante, cualquiera que fuera la postura, una de las

grandes diferencias prácticas entre éstas se centraría en las metodologías de enseñanza del lenguaje que de ellas se generen (Dille, 1978). Por lo tanto, es de esperarse que este intento por explicar el mecanismo complejo del lenguaje, a través de un continuo empiricista-racionalista, haya dado lugar al surgimiento, desde principios de siglo, tanto a diversas aproximaciones teóricas como métodos de enseñanza de un segundo idioma, tales como: el método de traducción gramatical, el método directo, el método audio lingüista, el método de codificación cognoscitiva, la enseñanza del lenguaje comunicativo, la respuesta física total, la forma silenciosa, el aprendizaje del lenguaje comunitario, la aproximación natural, el método Lozanov, también llamado aprendizaje y enseñanza sugestiva-acelerativa, entre otros.

Por otro lado, la idea de que el aprendizaje del lenguaje debe ser contextualizado no es nueva en la enseñanza del mismo, al menos desde el punto de vista teórico. El lenguaje natural siempre ocurre en contexto puesto que está inmerso en un discurso y bajo circunstancias o situaciones específicas (Omaggio, 1993). Esto explicaría que la mayoría de los métodos de enseñanza aprendizaje de un segundo idioma se hayan desarrollado en el mismo contexto que lo asume como lengua materna y, consecuentemente, que mucha de la literatura también se haya orientado a su enseñanza bajo esas circunstancias culturales y logísticas -vg. aprender inglés en los E.U.A o Inglaterra- (Black, 1997). Sin embargo, la mayoría de los estudiantes que aprenden un segundo idioma se encuentran en contextos diferentes, con lenguas maternas diferentes y necesidades diferentes -vg. aprender inglés en México-. Por ello, la aplicación de estas tendencias metodológicas, estrictamente hablando, sería inapropiada. Así, parece lógico determinar que las actividades en el salón de clases, los materiales de instrucción y los procedimientos de evaluación deberían ser diseñados para emular el lenguaje real en uso en un ambiente diferente.

Hoy en día el ser humano se enfrenta a la creciente búsqueda de condiciones que le permitan su desarrollo en el ámbito social, cultural y económico, dentro y fuera del campo de acción de cada individuo en una comunidad, empresa o institución, e incluso dentro del núcleo familiar. Muchas de estas fuentes de desarrollo no son accesibles a un sin número de personas por no cumplir con un requisito esencial: el dominio de un segundo idioma. Dicha condición ha dado lugar al establecimiento de varias instituciones de enseñanza, cuyo objetivo es el de proporcionar la oportunidad de satisfacer esa necesidad. Sin embargo, tales instituciones centran su enseñanza en posturas metodológicas específicas que han sido desarrolladas, en su gran mayoría, en ambientes donde el segundo idioma es el nativo. Este hecho resulta, aparentemente, inapropiado para los aprendices, dada la constante migración entre instituciones en su búsqueda por un método que se adecue a sus condiciones de aprendizaje. Por tanto, es importante reorientar dichas metodologías hacia un concepto más integral, desde un punto de vista, afectivo, cognitivo y conductual, que satisfaga no sólo las necesidades y diferencias individuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje, sino que también considere las diferencias sociales y culturales entre los grupos. De forma tal, que las instituciones logren un mejor nivel de competencia, mayor eficiencia, mejor utilización de sus recursos y, sobretodo, el establecimiento de las bases para el aprendizaje de un segundo idioma más uniforme, que ofrezca a los individuos una posibilidad real en el logro de competencia comunicativa en el segundo idioma, y que sirva como plataforma para mejores condiciones de desarrollo personal y profesional.

El objetivo de este trabajo fue, por un lado, llevar a cabo una revisión de las diferentes aproximaciones teóricas que subyacen a la enseñanza-aprendizaje del lenguaje, como lengua materna o como segunda lengua, y, por el otro, realizar un análisis crítico de los métodos más relevantes que han influido enormemente la enseñanza de un segundo idioma. Todo esto, con el fin de proponer un perfil metodológico que pudiera ser una alternativa a seguir, basado en diferencias contextuales y factores individuales de aprendizaje en adultos.

Así, el presente estudio se desarrolla a lo largo de cinco capítulos: El capítulo uno cubre los fundamentos teóricos que subyacen a las diferentes aproximaciones a la enseñanza-aprendizaje del lenguaje. De la lingüística a la psicología y de la visión empiricista a la visión racionalista.

Además, se revisan las posturas más importantes acerca de la adquisición de la lengua materna y el subsecuente desarrollo de modelos de enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma en adultos, donde se aborda, así mismo, el rol del contexto en el logro del dominio de esa segunda lengua.

El capítulo dos presenta los diferentes métodos de enseñanza de un segundo idioma que han emergido de las diferentes aproximaciones teóricas expuestas en el capítulo anterior y que, además, han influido determinadamente este campo. Así, incluye también un cuadro comparativo de dichos métodos.

El capítulo tres plantea la necesidad de observar a este proceso complejo desde una perspectiva más integral, es decir, desde una perspectiva basada en una interacción cognitivo conductual y afectiva como aspectos fundamentales en el desarrollo del lenguaje en adultos.

El capítulo cuatro se centra en una propuesta metodológica cuyo desarrollo se funda en el análisis interactivo de los aspectos antes mencionados, el análisis crítico de los métodos expuestos en el capítulo dos y en la importancia de las diferencias contextuales.

Por último, el capítulo cinco resume las conclusiones con base en el material revisado y expuesto a través de estas páginas.

I. ANTECEDENTES

El campo del lenguaje se ha visto envuelto en una serie de cuestionamientos que han dado origen a diversas posturas acerca de cómo lo aprenden los seres humanos. Y si se consideran todas las definiciones que se han generado de ellas, es claro que se puede entender el aprendizaje del lenguaje de diferentes maneras, razón por la cual existen diferentes aproximaciones teóricas. Estas teorías se han polarizado prácticamente en dos: las teorías *empiricistas* y las teorías *racionalistas*.

Cuando uno se detiene a pensar en las diversas perspectivas que forman los fundamentos de estas aproximaciones, es inevitable echarle un vistazo a las repercusiones que éstas han tenido en el campo de la educación. Por consiguiente, hablar de algunas teorías representativas de cada postura en este continuo explicativo, podría ofrecer una pequeña visión no sólo de su desarrollo en este campo, sino también de las bases teóricas y metodológicas que subyacen a su enseñanza. Por tal motivo, en este capítulo se revisarán brevemente algunos de los fundamentos que caracterizan, por un lado, a las teorías lingüistas *-estructural y generativa-*, y por el otro, a las teorías psicológicas *-conductista y cognoscitiva-*, con el fin de observar como su interrelación ha dado lugar al surgimiento de diferentes modelos explicativos de un fenómeno tan complejo como es el aprendizaje del lenguaje, y cómo estos han sido, a su vez, la base para estudios posteriores sobre el aprendizaje de un segundo idioma.

I.1 Enseñanza-Aprendizaje del Lenguaje

El lenguaje, como un sistema complejo de comunicación, proporciona los medios a través de los cuales el ser humano encuentra su lugar en la sociedad, expresa sus deseos, comunica información y aprende acerca de los demás. Es el medio a través del cual toda la herencia de una sociedad se pasa de una generación a otra (Clark y Clark, 1977; Lehmann, 1983).

El estudio del lenguaje ha interesado a muchos académicos no sólo por ser el medio de comunicación más rico, sino también por ser un sistema simbólico muy sofisticado. Por

consiguiente, éste ha generado, entre los investigadores, una serie de cuestionamientos cuyo origen se basa, en su gran mayoría, en los comienzos de su desarrollo, principalmente, en los campos de la lingüística, la psicología, la sociología y la pedagogía (Mitchell, y Myles, 1998).

Así, una de las razones por las que el lenguaje se ha estudiado por años con tanto interés, es el hecho de tratar de entender cómo es que la gente puede aprender o usar un sistema tan complicado como es el del lenguaje y cómo es que los niños pueden aprenderlo rápidamente y con un esfuerzo aparentemente pequeño (Clark y Clark, 1977). Sin embargo, Brown (1994) cuestiona que, por la diversidad de estudios, ha sido difícil llegar a un acuerdo acerca de la definición de lenguaje y de su concepción, es decir ¿Es el lenguaje un mecanismo innato en el ser humano? ¿Un conjunto de hábitos? o ¿Un sistema de reglas interiorizadas?

Por otro lado, el concepto de enseñanza no se puede definir aparte del de aprendizaje del lenguaje, la enseñanza es guiar y facilitar el aprendizaje, es ayudar al estudiante a aprender mediante el establecimiento de condiciones necesarias para hacer posible este proceso. La comprensión que se tenga de cómo el estudiante aprende el lenguaje determinará nuestra filosofía de educación, nuestra aproximación, nuestros métodos, nuestras técnicas en el salón de clases y nuestro estilo de enseñanza (Brown, 1994).

Los estudios acerca del lenguaje y de su aprendizaje se han distribuido, con base en sus planteamientos, en un continuo explicativo que va de la visión empiricista a la visión racionalista. La diferencia básica entre estas dos posiciones yace en el punto de control del proceso de aprendizaje del lenguaje. Los empiricistas sostienen que la experiencia puramente observable del aprendiz es, en gran medida, responsable del proceso de aprendizaje del lenguaje, mientras que los racionalistas, asumen que el ser humano tiene una capacidad innata para el lenguaje y que está genéticamente programado para desarrollar su sistema lingüístico de cierta forma (Chomsky, 1965; Diller, 1978; Ellis, 1985; McLaughlin, 1987; Larsen-Freeman, 1991).

De acuerdo a Lehmann (1983), esta estricta oposición entre empiricistas y racionalistas se presenta como un asunto de un todo o nada, pero que es de hecho una problemática de grado. Debe haber al menos algunos mecanismos innatos que permitan que uno adquiera el lenguaje, y al mismo tiempo, lo aprenda al ser expuesto a él (McLaughlin, 1987; Larsen-Freeman y Long, 1991).

Las investigaciones dentro de la lingüística y de la psicología han tenido cierto desarrollo paralelo en cuanto a sus filosofías y aproximaciones, tanto empiricistas como racionalistas, con respecto al aprendizaje del lenguaje. El paralelo entre estas dos disciplinas: la lingüística y la psicología, es que ambas se enfocan en la conducta humana. Es decir, la psicología se ocupa de la conducta verbal en el contexto de los hechos que ocurren en el organismo, y la lingüística del sistema de señales en cuanto tal o, en términos más generales, del estudio sistemático del lenguaje, cuyo objeto primario es el lenguaje hablado (Osgood, Sebeok y Diebold, 1965; Stern, 1983).

Con base en la postura empiricista, de la lingüística surge la escuela estructural o descriptiva representada en los años 40's y 50's por Bloomfield, Sapir, Hockett, Fries, y otros. Esta escuela se centra en el principio científico de observación de las lenguas humanas (Brown, 1994).

Para los lingüistas estructurales o descriptivos, la idea de que el conocimiento de un lenguaje podría ser primordialmente de actividad mental era inadmisibles (Diller, 1978). Es decir, sólo las respuestas públicamente observables podrían estar sujetas a este principio. Los lingüistas estructurales examinan sólo la información observable ignorando la suposición de que los seres humanos pudieran tener procesos cognitivos que fueran similares; en otras palabras, trata al lenguaje como una mera colección de hábitos o patrones recurrentes no como un conjunto de reglas para formar oraciones (Chastain, 1971; Diller, 1978; Stern, 1983): Lo que los individuos expresan tiene significado no cómo lo expresan (Diller, 1978). Por consiguiente, su tarea era la de describir e identificar las características estructurales de esas lenguas y, posteriormente, escribir sus gramáticas. Para éstos lingüistas, cada lengua es un sistema único y cada una debe de aprenderse dentro del contexto de su propio sistema, no en comparación con otra (Chastain, 1971).

También, de gran importancia posterior para los lingüistas estructurales, fue la noción de que el lenguaje podría ser desmantelado en pequeñas piezas o unidades, y que esas unidades podrían describirse científicamente contrastadas y añadidas, una y otra vez, para formar un todo, centrandose así su atención en la fonología, los fonemas y los morfemas del lenguaje (Chastain, 1971; Brown, 1994).

Por el lado de la psicología, de la misma forma que los lingüistas estructurales, los conductistas se concentraron en estudiar al lenguaje en términos de respuestas directamente observables (conducta verbal). Aquellas que pudieran ser objetivamente percibidas, registradas y medidas, caracterizadas, obviamente, por el método científico. Otros conceptos, como la conciencia y la intuición, se dejaban de lado por ser mentalistas. Los lingüistas querían combinar sus estudios con los de los psicólogos para establecer una base común sobre el lenguaje y, a partir de eso, desarrollar un cuerpo teórico de investigación acerca de cómo se llevaba a cabo su aprendizaje: estudios psicolingüísticos (Osgood, Sebeok y Diebold, 1965; Stern, 1983).

Para Skinner (1957), quizás el exponente de la psicología del estímulo y la respuesta más conocido, cualquier noción de idea o significado era puramente ficticia ya que el hablante era exclusivamente el locus (receptor) de conducta verbal y no la causa. El ser humano puede aprender a usar signos vocales como operantes (respuestas emitidas y gobernadas por las consecuencias que ellas producen) para satisfacer sus necesidades. De acuerdo a Skinner, los eventos o estímulos reforzadores que se presentaban después de una respuesta, y que tendían a fortalecer una conducta o a incrementar la probabilidad de recurrencia de esa respuesta, constituían una fuerza poderosa en el control de la conducta humana. Por tanto, en tanto conducta verbal, el lenguaje era visto como un sistema de respuestas sofisticado que el ser humano podía adquirir a través de procesos de condicionamiento automáticos: algunos patrones de lenguaje eran reforzados, otros no. Solamente persistirían aquellos patrones reforzados por la comunidad de usuarios del lenguaje (Omaggio, 1993; Brown, 1994).

El hecho de que Skinner (1957) describiera al lenguaje como un sistema de operantes verbales, y su claro entendimiento del rol del condicionamiento, lo llevaron a dominar el campo en la metodología de la enseñanza por muchos años. Esto conllevó a una fuerte dependencia, en el salón de clases, de la práctica controlada de operantes verbales bajo programas de reforzamiento cuidadosamente diseñados. Los modelos conductistas típicos eran de condicionamiento operante, verbales por repetición, instrumentales y discriminatorios, característicos de un proceso de enseñanza inductivo (Brown, 1994). Sin embargo, el desarrollo de un programa de instrucción,

cuidadosamente diseñado a través de reforzamientos, estaba limitado a sólo algunos aspectos del lenguaje.

El cuadro 1.1 muestra, en términos generales, los principios fundamentales que caracterizan a la aproximación empiricista según Diller (1978) y Stern (1983).

1. El lenguaje es hablar, no escribir.
2. Una lengua es un conjunto de hábitos.
3. Hay que enseñar el lenguaje, no acerca del lenguaje.
4. Una lengua es lo que sus hablantes nativos dicen, no lo que se piensa que deberían decir.
5. Las lenguas son diferentes.

Cuadro 1.1 Principios fundamentales de la aproximación empiricista según Diller (1978) y Stern (1983).

Por otro lado, de carácter racionalista y en contraposición con la escuela lingüística estructural, surge la escuela generativa-transformacional. Esta escuela estaba interesada no sólo en describir el lenguaje, sino también en llegar a una explicación del mismo a través de una gramática generativa (Chastain, 1971; Lehmann, 1983).

Con la influencia de Noam Chomsky, la escuela generativa-transformacional reflejaba la creatividad del lenguaje que los estructuralistas habían ignorado, puesto que no se centraba en el individuo como un almacén de oraciones prefabricadas (Stern, 1983). Chomsky (1965, 1981), rechazando la perspectiva conductista, había adoptado un punto de vista mentalista, muy relacionado con los principios y creencias básicos de la psicología cognoscitiva. Él puntualizó que el ser humano posee intuitiva e inconscientemente la capacidad de abstraer información de una variedad infinita de actos de conducta verbal individual con sus irregularidades, inconsistencias y errores; es decir, de manifestaciones concretas del lenguaje que le permitían desarrollar un orden de carácter universal. A este mecanismo se le llamó mecanismo de adquisición del lenguaje. Así, de acuerdo a Chomsky (1965), la tarea del lingüista consistía en estudiar el sistema de reglas que daba orden al conocimiento que el ser humano adquiría acerca del lenguaje, conocimiento del lenguaje al que él denominó competencia. Fue por esto, que los lingüistas se enfocaron en

determinar, primero, las características que son comunes a todos los idiomas. Estos universales lingüísticos, término utilizado para llamar a estas características comunes, se han descrito como:

- 1) *Fonológico*, que se ocupa de los sonidos y sus estructuras
- 2) *Morfológico*, que se encarga de la relación entre sonidos para formar palabras
- 3) *Sintáctico*, que se ocupa de la forma en la que se combinan las palabras para construir frases u oraciones
- 4) *Semántico*, que se enfoca en el significado de las palabras, frases u oraciones

Estos lingüistas argumentaban que una gramática generativa del lenguaje, como un sistema de reglas y principios, debía poder generar, de una manera explícita y bien definida, una clase infinita de oraciones con propiedades formales y semánticas, pero que al mismo tiempo tenía que ser finita; de otra manera, no iba a ser posible adquirirse el sistema necesario para que un individuo entendiera y usara ese lenguaje (Chastain, 1971).

Si bien los universales lingüísticos son comunes a todos los idiomas dado que todos ellos se describen por medio de gramáticas, no todos los idiomas presentan construcciones paralelas, por ejemplo, todo idioma tiene sustantivos, pero el orden sintáctico que se les da a las palabras en una oración puede diferir, cada idioma amplía su vocabulario multiplicando las palabras que le son útiles a su cultura, etc. (Chomsky, 1981; Lehmann, 1983). En estos términos, cada hablante de un idioma materno ha interiorizado y dominado una gramática generativa que describe su conocimiento de su idioma en particular (Smith y Miller, 1966).

Chomsky (1965,1968) propuso una hipótesis que plantea que la competencia de un individuo que conoce muy bien un idioma se describe por la gramática de ese idioma. Es decir, la competencia en algún idioma se describe por las reglas implícitas de las que la persona no está consciente, y que forman la gramática de ese idioma, pero que no hay una relación directa entre estas reglas de gramática y la forma en que la persona produce o entiende un discurso. Sin embargo, cualquiera que sea el idioma debe ser capaz de expresar ciertas ideas, experiencias perceptuales, relaciones sociales y hechos tecnológicos, así como también sujetarse a las limitaciones del individuo (Clark y Clark, 1977; Chomsky, 1968,1981).

Dado que el lenguaje se utiliza para la comunicación dentro de un sistema social y cultural muy complejo, su estructura (gramática del lenguaje) y su función (cómo las oraciones comunican lo que se espera que comuniquen) son moldeadas por estas fuerzas y, así, una vez que las personas han aprendido como utilizar el lenguaje, éste moldea muchos aspectos de su vida diaria (Clark y Clark, 1977). El lenguaje también afecta la construcción de imágenes, la solución de problemas, la organización y el registro de información en memoria. El pensamiento, por consiguiente, afecta al lenguaje y éste a su vez es afectado por el pensamiento (Carroll, 1956).

Whorf influyó en mantener las puertas abiertas a una concepción del lenguaje más general con relación a la cultura, la sociedad y el individuo (Stern, 1983). Él concluyó, a partir de sus estudios de la conducta, que la palabra gobierna a la conducta y que el mundo de uno es en gran medida inconscientemente construido a partir de los hábitos del grupo, es decir, cada idioma impone en sus hablantes una visión particular del mundo; por tanto, los cambios en la elección del lenguaje modifican la conducta (Carroll, 1956; Clark y Clark, 1977; Lehmann, 1983; Stern, 1983).

Esta visión se ha mantenido por otros como la hipótesis de Sapir-Whorf, mejor conocida como relatividad lingüística, pues clama que el lenguaje afecta al pensamiento (Clark y Clark, 1977; Stern, 1983). De acuerdo a ésta, la concepción que uno tiene del mundo circundante es relativa al lenguaje que uno aprende (vg. El Esquimal tiene más de cuatro expresiones diferentes para referirse a la palabra "nieve" en inglés). De igual forma, la diferencia entre categorías gramaticales sugiere que, en diferentes comunidades parlantes, las diferencias en categorizaciones están relacionadas con diferencias en formas gramaticales; por ejemplo, hay idiomas que reconocen más tiempos de conjugación que otros, algunos reconocen el género de sustantivos que otros no, el orden sintáctico de las palabras varía entre los idiomas, etc.

Whorf creía que el estudio de las categorías gramaticales del lenguaje conllevaría a percepciones culturales profundas y revelaría predisposiciones inconscientes en nuestro propio pensamiento. Sin embargo, esta hipótesis no ha cobrado tanta atención dado que no refleja la predisposición innata de los humanos a aprender el lenguaje como los universales lingüísticos de Chomsky y, por tanto, su validez no ha sido demostrada (Carroll, 1956; Stern, 1983).

Si las reglas gramaticales resumen hechos acerca de la conducta, entonces ellas seguramente ayudarían en el estudio de esa conducta. Así, estas reglas gramaticales deberían conducir, también, hacia el entendimiento de las leyes fundamentales de pensamiento y la naturaleza del intelecto humano (Chomsky, 1981). Chomsky (1968) estaba convencido de que el estudio del lenguaje proporcionaría una perspectiva mucho más favorable para el estudio de los procesos mentales humanos, y caracterizó a la lingüística como un subcampo de la psicología.

Dado que el lenguaje es una conducta compleja que penetra profundamente en los dominios cognitivo y afectivo del ser humano, las teorías cognitivas surgen como el otro extremo explicativo de las teorías de aprendizaje conductista, pues éstas no daban cuenta de esos aspectos internos, sólo se enfocaban en la conducta humana que podía predecirse, controlarse, estudiarse y validarse científicamente (Brown, 1994).

La diferencia entre esta aproximación lingüística generativa y las teorías cognoscitivas era que la primera se centraba en que el ser humano está provisto con un módulo específico de lenguaje, las otras no aceptaban que el lenguaje estaba separado de otros aspectos de la cognición. Para éstas la mente humana está preparada para procesar todo tipo de información, incluyendo la información lingüística, aún a pesar de ser altamente compleja (Mitchell y Myles, 1998).

La oposición de estos psicólogos al conductismo marcó un énfasis en principios de aprendizaje, lo cual los llevó a desarrollar una teoría cognitiva que atribuía un rol muy importante al significado; sin entender a éste como una respuesta conductual, sino como una experiencia consciente, claramente articulada y diferenciada, que surge de la relación entre signos, símbolos, conceptos o proposiciones, y una estructura cognitiva ya existente en el individuo (Ausubel, 1968). En otras palabras, el aprendizaje es la adquisición, organización y almacenamiento de información, es una parte activa de la estructura cognitiva del individuo que no puede observarse de manera directa, y que varía aún en función de factores tales como la historia, las diferencias individuales como la edad, la aptitud, la motivación, la personalidad, y el contexto en el que éste se da (Chastain, 1971; Brown, 1994; Woolfolk, 1999). Woolfolk (1999) menciona que los teóricos cognoscitivos sostienen que el aprendizaje es el resultado de nuestras tentativas por dar sentido al

mundo, y para lograrlo, nos servimos de todas las herramientas mentales de que disponemos. Hace también hincapié en que de acuerdo a teóricos como Piaget, Bandura y Vygotsky, las formas en que pensamos en las situaciones, junto con nuestros conocimientos, expectativas, sentimientos y relaciones mutuas con los demás y con el entorno, influyen en lo que aprendemos y en la manera en la que lo hacemos.

El interés por descubrir correlaciones psicológicas de análisis lingüístico se convirtió en una interpretación perspicaz de la comprensión y producción del lenguaje (Stern, 1983). Posteriormente, estas interpretaciones se basaron no sólo en la gramática generativa-transformacional, sino también en la semántica, los actos del habla, el análisis del discurso y en aspectos sobre la comprensión y producción del habla a la luz de procesos de conciencia y estrategias implícitas en el uso del lenguaje (Clark y Clark, 1977)

Una de las teorías de mayor impacto en este campo del aprendizaje ha sido la teoría de aprendizaje significativo (o asimilación) de Ausubel. Ausubel (1968) propone que el aprendizaje toma lugar en el organismo humano, a través de un proceso significativo, al relacionar nuevos eventos con conceptos o proposiciones cognitivas ya existentes; por tanto, resulta útil en la explicación de la adquisición, retención y transferencia del aprendizaje. Esta relación da cuenta de una variedad de fenómenos como la adquisición de nuevos significados (conocimiento), la retención, la organización psicológica de conocimiento como una estructura jerárquica, y la ocurrencia eventual del olvido.

"La teoría de la asimilación, propuesta por Ausubel, hace énfasis en la función interactiva de la estructura cognitiva del estudiante en el proceso de aprendizaje, y de su valor explicativo para los fenómenos tanto del aprendizaje como de la retención a largo plazo" (ver Aladro, 1999).

Ausubel (1968) da cuenta de dos tipos diferentes de aprendizaje: aprendizaje por repetición y aprendizaje significativo. El aprendizaje por repetición es el proceso de adquisición de información, como entidades discretas y relativamente aisladas, que se relaciona con la estructura cognitiva (conocimiento previo) de una forma arbitraria, sin permitir el establecimiento de relaciones significativas. El aprendizaje significativo, por otro lado, es el proceso de relación y anclaje, en

forma organizada y secuenciada, de información totalmente nueva con entidades relevantes ya establecidas en la estructura cognitiva. Esta relación debe ser de dos formas:

- 1) *Plausible*, es decir, que haya congruencia con las estructuras cognitivas ya existentes en el aprendiz y,
- 2) *Substantial*, es decir, comunicando el mismo significado (contenido) sin atender a la forma literal (palabra por palabra) en la que se presenta éste.

La importancia de la distinción entre estos dos tipos de aprendizaje, por repetición y significativo, se vuelve evidente cuando se considera su relativa eficiencia en términos de retención o memoria a largo plazo. Un componente aprendido y categorizado significativamente tiene un potencial mucho más grande para la retención (Brown, 1994). "Por lo anterior, un estudiante aprenderá un material, significativamente, cuando relacione la información que va a aprender con los conocimientos que ya posee (estructuras cognoscitivas) pertinentes a dicho contenido (no arbitrariamente), y como un significado general (sustancialmente)" (ver Aladro, 1999).

Ausubel (1968) sostiene que la adquisición de conducta nueva, o información nueva, depende, en gran medida, de cómo el individuo perciba el material o la tarea que se va a aprender; por consiguiente, le atribuye una gran importancia al uso de *organizadores anticipados* (material pertinente, de carácter general, abstracto e inclusivo, que se utiliza previamente a la tarea de aprendizaje, y cuya función es la de activar las estructuras cognitivas relevantes) con el fin de aumentar la probabilidad de que el contenido del material que se va a aprender sea realmente significativo para el aprendiz. Estos organizadores cumplen con tres propósitos:

- 1) *Dirigir la atención a lo que es importante en el material que se va a presentar,*
- 2) *Destacar las relaciones entre las ideas que se presentarán y,*
- 3) *Recordar la información relevante que ya se posee.*

Por otro lado, Gagné (1975), otro teórico cognoscitivo importante de mencionar por su contribución a la teoría de aprendizaje, considera que tanto los factores externos como los procesos internos son esenciales a la tarea de aprendizaje. En su compilación, Aladro (1999) expone como Gagné, basado en el modelo de procesamiento de información, mostró la importancia de identificar diferentes tipos de aprendizaje que los seres humanos utilizan. Tipos de

aprendizaje que varían de acuerdo al contexto y a la materia a aprender. El lenguaje, sin embargo, dada su complejidad, involucra los ocho tipos de aprendizaje de Gagné:

- 1) *Aprendizaje por señales.* El individuo aprende a dar una respuesta difusa general a una señal. La respuesta clásica condicionada de Pavlov.
- 2) *Aprendizaje por estímulo y respuesta.* El aprendiz adquiere una respuesta precisa a un estímulo discriminado. Lo que se aprende es una conexión o un operante discriminado, algunas veces llamado respuesta instrumental.
- 3) *Encadenamiento.* Lo que se adquiere es una cadena de dos o más conexiones de estímulo-respuesta previamente aprendida.
- 4) *Asociaciones verbales.* Es el aprendizaje por cadenas verbales. Sin embargo, la presencia del lenguaje en el ser humano lo hace especial, puesto que se pueden seleccionar cadenas internas del repertorio de lenguaje previamente aprendido del individuo. Es un requisito en el aprendizaje de un nuevo idioma, dada la asociación de las palabras nuevas con las ya conocidas en la lengua materna.
- 5) *Discriminación múltiple.* El individuo aprende a emitir diferentes respuestas de identificación para diferentes estímulos, los cuales pueden parecerse entre sí en mayor o menor grado. A pesar de que el aprendizaje de cada conexión de estímulo-respuesta es una simple ocurrencia, las conexiones tienden a interferirse entre sí. Por ejemplo, en el aprendizaje de un nuevo idioma, asociaciones de palabras, conceptos, estructuras, etc.
- 6) *Aprendizaje por concepto.* El aprendiz adquiere la habilidad de dar una respuesta común a alguna clase de estímulos, a pesar de que los miembros de esa clase pueden diferir ampliamente entre sí, y es capaz de dar una respuesta que identifique una clase entera de objetos o eventos.
- 7) *Aprendizaje por clave o regla.* Una clave o regla es una cadena de dos o más conceptos para organizar la conducta y la experiencia. De acuerdo a Ausubel (1968), esta clave o regla sería un inclusor o categorizador --un conjunto de conceptos relacionados--. Es importante aplicar la regla más que verbalizarla.

8) *Solución de problemas*. Este es un tipo de aprendizaje que requiere de los eventos internos usualmente llamados pensantes. Las reglas y conceptos, adquiridos previamente, se combinan en un modo conciente sobre un conjunto de eventos ambiguos o no resueltos.

A partir de los diferentes tipos de aprendizaje expuestos por Gagné, se puede observar que algunos de estos encajan mejor en un marco conductista y otros en uno cognoscitivista. Evidentemente, era de esperarse que los modelos de enseñanza-aprendizaje se vieran influidos por esta revolución de pensamiento acerca de cómo el ser humano procesa información, en particular el lenguaje.

La gramática generativa-transformacional Chomskiana involucraba transformaciones y reglas que empezaron a aparecer en el campo explicativo del lenguaje, y que, posteriormente, dieron lugar a intentos serios de esquematizar programas de enseñanza. Por tanto, el ver al aprendizaje del lenguaje como un proceso deductivo implicaba presentar reglas y paradigmas a los estudiantes, en lugar de permitir que las descubrieran inductivamente.

Una teoría de enseñanza, en armonía con el entendimiento integrado de los aprendices y de la materia a enseñar, indicaría el camino a seguir para elegir ciertos métodos y técnicas que pudieran ser exitosos en un día específico, para un grupo de estudiantes específico, y bajo las diversas restricciones del contexto de aprendizaje en particular (Brown, 1994). Todos estos serían componentes esenciales que servirían de base para la formulación subsiguiente de una teoría de instrucción propuesta por Bruner (1969), y la que considera que debe ser prescriptiva y normativa.

Bruner "... concibe al individuo como un ser activo dedicado a la construcción del mundo y no como un organismo que sólo reacciona ante los estímulos ambientales..." (ver Aladro, 1999). Es así como el aprendiz atiende selectivamente a los estímulos, procesa, organiza e integra la información a una estructura general de conocimiento. Para Bruner, el razonamiento está dado por la tendencia del individuo a la deducción de principios y reglas implícitas que permitan la transferencia de la información aprendida a otras situaciones (ver Aladro, 1999; Woolfolk, 1999).

De acuerdo con la revisión de Aladro (1999) y Woolfolk (1999), Bruner puntualizó que una teoría de instrucción debería especificar las siguientes características:

- 1) *Las experiencias que implantan más efectivamente en el individuo una predisposición hacia el aprendizaje.* Esta predisposición se ve afectada por factores personales tales como el interés, la motivación, etc., y por factores culturales como son la edad, el sexo, grupo étnico, la relación facilitador-aprendiz, etc.
- 2) *Las formas en las cuales un cuerpo de conocimiento debería ser estructurado para que sea más fácilmente aprendido por el estudiante.* Es decir, tiene que ser lo suficientemente comprensible como para que el estudiante retenga en memoria principios fundamentales que faciliten, dentro o fuera del salón de clases, la transferencia de ese aprendizaje. Dicha estructura debe estar siempre asociada con el nivel, las cualidades y las aptitudes del aprendiz.
- 3) *Las secuencias más efectivas en las cuales se presenta el material a ser aprendido.* Bruner afirma "que el orden de sucesión en el que el estudiante encuentra los diversos materiales de una rama del saber afecta la dificultad que tendrá para dominarla..." y,
- 4) *La naturaleza y la tasa del reforzamiento y el castigo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.* Es decir, el tipo y momento de dar la recompensa y el castigo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bruner centra su atención en un modelo de enseñanza hipotético que estimula al aprendizaje por descubrimiento. De esta manera, pone énfasis en los procesos de aprendizaje, y dirige su atención hacia el desarrollo emocional y social del estudiante, en donde el profesor es el consultor que formula preguntas y proporciona recursos (ver Aladro, 1999).

Por otro lado, de acuerdo a Ausubel el individuo adquiere conocimientos mediante la recepción de información y, entre más organizada y centrada sea su presentación, más profundo será el aprendizaje, puesto que los conceptos, los principios y las ideas se presentan y se entienden, no se descubren. Para fomentar el aprendizaje significativo, propuso el modelo de enseñanza de exposición verbal, es decir, la explicación o comunicación de hechos o ideas de forma organizada, secuenciada y un tanto terminada, facilitándole al estudiante la recepción del material que usará más. Ambos, Bruner y Ausubel, coinciden en que el individuo aprende mejor

cuando organiza la información por jerarquías o sistemas de codificación. Sin embargo, Ausubel cree que el aprendizaje debe progresar de manera deductiva, esto es, de la regla a los ejemplos.

Woolfolk (1999) expone las fases de la enseñanza expositiva de Ausubel de la siguiente manera:

- 1) *Organizador avanzado,*
- 2) *Presentación del contenido, en términos de semejanzas y diferencias entre el material que se está presentando y el que ya se conoce, a través de ejemplos específicos y,*
- 3) *Relación del contenido con el organizador.*

Gagné también propuso una teoría completa de la instrucción basada en el modelo de procesamiento de información. Ésta se interesa más por la calidad, permanencia y utilidad del aprendizaje que describe en tres etapas fundamentales:

- 1) *Preparación para el aprendizaje,*
- 2) *Adquisición y desempeño y,*
- 3) *Transferencia del aprendizaje.*

Woolfolk (1999) presenta las fases del aprendizaje propuestas por Gagné y los sucesos instruccionales que los apoyan como sigue;

- 1) *Atención.* Que se obtiene a través de la presentación de un estímulo, evento o pregunta nueva,
- 2) *Expectativa.* Motivar al estudiante; establecer metas,
- 3) *Recuperación de información de memoria a largo plazo.* Estimular el recuerdo de experiencias y conocimientos previos.
- 4) *Percepción selectiva de rasgos del estímulo.* Presentar el material, destacar las características distintivas. Para hacer las conexiones entre la información nueva y la previa. Destacar los aspectos importantes de las características claves.
- 5) *Codificación y almacenamiento en memoria a largo plazo.* Explicar para orientar el aprendizaje y proporcionar ejemplos o ejercicios de descubrimiento guiado.
- 6) *Recuperación de información y respuesta.* Los estudiantes son puestos a prueba para demostrar su comprensión a través de la ejecución.

- 7) *Reforzamiento*. Se refuerza o corrige al estudiante.
- 8) *Recuperación de señales*. Se evalúa la ejecución,
- 9) *Generalización*. Práctica en diversas situaciones y revisiones para extenderla

En términos de Ausubel (1968)... "las teorías de aprendizaje y las teorías de la enseñanza son interdependientes y no mutuamente excluyentes. Ambas son necesarias para una ciencia completa de la pedagogía, y ninguna es un sustituto para la otra. Las teorías de la enseñanza deben basarse en las teorías de aprendizaje, pero también deben tener una aplicación central; esto es, preocuparse por los tipos de problemas de ingeniería".

El cuadro 1.2 muestra, tal y como lo resumen Diller (1978) y Stern (1983), los principios fundamentales que subyacen al desarrollo de la aproximación racionalista al estudio del aprendizaje del lenguaje.

1. Una lengua viva se caracteriza por su creatividad gobernada por reglas.
2. Las reglas de la gramática son psicológicamente reales.
3. El hombre está especialmente equipado para aprender las lenguas.
4. Una lengua viva es una lengua en la que podemos pensar.

Cuadro 1.2 Principios fundamentales de la aproximación racionalista según Diller (1978) y Stern (1983).

Por otro lado, dado que el dominio afectivo del ser humano, no sólo el cognitivo y conductual, juega un rol muy importantes en el aprendizaje del lenguaje, es relevante abordar el entendimiento de este aprendizaje desde un punto de vista humanista. Dentro de este campo de acción, quizás el que ha influido de una manera más significativa en el aprendizaje, en un contexto educacional o pedagógico, es la psicología humanista de Rogers. Esta aproximación humanista se concentra más en los aspectos afectivos que en los cognitivos, razón por la cual el impacto de sus pensamientos serían mejor apreciados en el contexto de discusión sobre la personalidad y las variables socioculturales (Brown, 1994).

Rogers (1986) analizó la conducta humana en general, incluyendo el proceso de aprendizaje, y estudió al individuo en su totalidad, como un ser físico y cognitivo, pero

primeramente emocional. Sus principios formales se concentraron en el desarrollo del concepto de sí mismo del individuo y de su sentido de realidad, esas fuerzas internas que hacen que una persona actúe. Él sostenía que, dado un ambiente inofensivo, una persona forma una imagen de realidad que es de hecho congruente con la realidad misma, facilitando su crecimiento y su aprendizaje (Brown, 1994). Para Rogers (1986), una persona completamente funcional vive en paz con todos sus sentimientos y reacciones, puede ser lo que potencialmente es, y existe como un proceso para ser y llegar a ser él mismo, completamente abierto a su experiencia.

El trabajo de Rogers ha contribuido a una redefinición del proceso educacional. Pero, dado que la facilitación del cambio y el aprendizaje significativo son dos aspectos primordiales en la educación, se necesitan facilitadores reales del aprendizaje significativo que sólo se logran obtener al establecer una relación interpersonal con el estudiante.

Si se adaptan sus ideas a la enseñanza-aprendizaje del lenguaje, los profesores, en tanto facilitadores, deben proporcionar un contexto estimulante para el aprendizaje, de tal forma que el estudiante se entienda y se comunique con otros libremente y sin el carácter defensivo que genera la ansiedad (Young, 1992), el fracaso, el criticismo, la competencia, la exclusión de un grupo y, quizás, el castigo (Omaggio, 1993; Brown 1994; Ehrman, 1998; Woolfolk, 1999). Por lo tanto, tienen que ser reales, auténticos, genuinos y congruentes, sin máscaras de superioridad. En estos términos, la congruencia de un facilitador sirve como modelo que permite a los estudiantes ser congruentes como aprendices y como individuos. Esta congruencia puede llevar a la confrontación, pero esta confrontación en un contexto de empatía y aceptación puede ser retroalimentadora, facilitando así el aprendizaje (Ehrman, 1998). Por otro lado, tienen que apreciar al estudiante como un individuo valioso y merecedor de confianza y aceptación. Y, por último, tienen que comunicarse con el estudiante abierta y empáticamente.

De acuerdo con la tradición humanista, la gente es racional, respondiente de socialización, inherentemente motivada en formas positivas y capaces de determinar su propio destino. De ahí que se enfoquen en el potencial humano, en el aquí y el ahora del individuo (Ehrman, 1998).

Los educadores humanistas han estado conscientes de que el aprendizaje autónomo se desarrolla a través de relaciones (Ehrman, 1998). Pero, ha sido importante considerar que la autonomía del estudiante se ejerce dentro del contexto de culturas específicas. En algunos casos, los aprendices se han convertido en dependientes del profesor y frecuentemente siente que el profesor es responsable de su aprendizaje o progreso. En tal caso, es primordial redefinir roles creando ambientes en los cuales la responsabilidad es compartida genuinamente (Ho y Crookall, 1995). Por consiguiente, los materiales y las actividades utilizadas en el salón de clases o fuera de él deberían manejar contextos significativos de comunicación genuina que involucre a todos los estudiantes en el proceso de llegar a ser personas libres, autónomas y responsables de su propio proceso de aprendizaje (Ho y Crookall, 1995).

Si el llegar a ser autónomo es una de las metas de la educación, entonces los estudiantes deben aprender a manejar su vida, a establecer sus propias metas y a proporcionarse sus propios reforzamientos (Woolfolk, 1999). Así, el profesor se traduce en un facilitador en la búsqueda de autonomía del estudiante.

El lenguaje, como el medio de comunicación más sofisticado entre los seres humanos, ha sido el objeto de estudio de un sin número de investigaciones en diversas áreas. Este interés, por su parte, ha dado origen a una variedad de aproximaciones teóricas, tanto empiricistas como racionalistas, cuyos fundamentos han sido la base explicativa del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje. Un proceso que va desde aspectos puramente lingüísticos y descriptivos con relación al medio ambiente y a las condiciones en las que se lleve a cabo, hasta una actividad interna generativa sujeta a procesamientos de información mucho más complejos donde el significado y la afectividad juegan un rol predominante en su desarrollo.

1.2 Adquisición de la Lengua Materna

El estudio del lenguaje se ha visto matizado, como ya se ha comentado, por diferentes aproximaciones, lo cual ha generado controversia acerca de cómo los niños adquieren el lenguaje.

Todos podemos observar la increíble capacidad que tienen los niños para comunicarse, pero ¿cómo explicar este viaje fantástico entre el primer llanto al nacer y la competencia de un adulto en un idioma?

Han sido varias las áreas críticas para una teoría en general acerca de la adquisición del lenguaje. Por un lado, está el modelo conductual lingüístico propuesto por Skinner, el cual contribuyó a la educación a través de máquinas de enseñanza y programas de aprendizaje (Brown, 1994).

Los conductistas ven al niño como una tabula rasa sin nociones preconcebidas acerca del mundo y del lenguaje, para luego ser moldeados por su medio ambiente a través de programas de reforzamiento (Chastain, 1971; Omaggio, 1993; Brown, 1994). La aproximación conductista se centra en los aspectos de la conducta verbal observables y las asociaciones entre éstas y los eventos en el medio ambiente. Suponía que los niños aprenden el lenguaje de la misma manera en que aprenden alguna otra cosa; esto es, repitiendo las conductas que conllevan algún resultado positivo (Clark y Clark, 1977; Lehmann, 1983; Woolfolk, 1999). La conducta verbal efectiva es el producto de respuestas correctas a estímulos. Si una respuesta específica se refuerza, entonces se convierte en un hábito o una respuesta condicionada. Así los niños producen respuestas verbales que son reforzadas (Brown, 1994).

La teoría de Skinner de la conducta verbal era una extensión de la teoría general del aprendizaje. De acuerdo con Skinner (1957), la conducta verbal es controlada por sus consecuencias. Si las consecuencias son reforzadoras, la conducta se mantiene y se incrementa en fuerza y frecuencia, pero si son penalizantes o carecen de un carácter reforzador, la conducta se debilita y eventualmente se extingue. Sin embargo, este modelo explicativo no daba cuenta de la parte creativa del lenguaje. Muchas de las primeras oraciones del niño no son imitaciones, sino creaciones originales que, aunque tengan sentido, pudieran ser incorrectas y consecuentemente debieran ser penalizadas o no reforzadas; sin embargo, los padres parecen atender más al significado que a la forma (Woolfolk, 1999).

Osgood también propuso su teoría mediacional en la que se tomaba en cuenta el significado y afirmaba que el estímulo lingüístico genera una respuesta mediadora que es

estimulante en sí misma (Osgood, Sebeok y Diebold, 1965). Es decir, el estímulo lingüístico está asociado a una serie de signos, esto es, sugerencias próximas (sensaciones) y sugerencias distantes (visuales, auditivas) que tienden a evocar una porción reducida de conducta verbal como un proceso representacional de mediación. La autoestimulación, que se origina en la reacción mediadora, es el darse cuenta conscientemente del significado de esos signos, y puede estar asociada a varias secuencias instrumentales, entre ellas el vocalizar. Este proceso mostraba ser interno, lo que implicaba una noción mentalista, pero enmascarada como conductista. Sin embargo, esta teoría tampoco podía explicar la naturaleza abstracta del lenguaje y la inobjetable relación entre la oración (estructura externa) y su significado (estructura interna). El problema era la descripción de la manera en que los mediadores representacionales se asociaban a secuencias de habilidad vocálica (Osgood, Sebeok y Diebold, 1965; Brown, 1994).

Por el lado nativista o mentalista, está la continuidad en el desarrollo. Es decir, la continuidad entre una etapa temprana y una etapa posterior en el desarrollo del niño, entre el balbuceo y sus primeras palabras. Estas primeras palabras podrían ser vistas como una combinación de elementos ya presentes en una etapa temprana del desarrollo (Chastain, 1971; Clark y Clark, 1977; Lehmann, 1983; Woolfolk, 1999). Lenneberg (1966, 1967) arguye que el lenguaje es adquirido como un correlato normal del proceso de maduración típico del niño; es decir, de una interacción de maduración y de un aprendizaje programado interno hasta llegar a la formación de una gramática simple que le permita expresar lo que necesita con eficiencia y exactitud. Posteriormente, conforme sus capacidades cognitivas se expanden, el niño logra el nivel de complejidad del discurso adulto (Chastain, 1971).

Los lingüistas de la gramática generativa-transformacional afirman que la adquisición del lenguaje está determinado innatamente, es decir, que nacemos con un mecanismo que predispone al niño a adquirir el lenguaje a través de la percepción sistemática del lenguaje que le rodea, dando lugar a la construcción de un sistema interno de lenguaje que explica, más apropiadamente, aspectos como la creatividad, el significado, etc (Chomsky, 1965; McNeill, 1966; Lenneberg, 1967; Clark y Clark, 1977; Lehmann, 1983). Estas consideraciones revelan que la competencia que

subyace a la producción lingüística en el aprendizaje de la lengua materna se adquiriera en un período de tiempo relativamente corto (Chastain, 1971).

Chomsky (1965) debatió que los niños no podían evitar construir cierto tipo de sistema lingüístico, es decir, una gramática generativa o transformacional particular. De tal forma que, a pesar de que la experiencia del niño con el lenguaje que le rodeaba podía tener un efecto en el aprendizaje del lenguaje, el resultado final dependía de los universales lingüísticos que existen en la mente humana (McLaughlin, 1987; Mitchell, y Myles, 1998). Fue a partir de estos preceptos que los racionalistas (nativistas, mentalistas o cognoscitivistas) se enfocaron en la teoría de la gramática universal, la cual postula la existencia de un conjunto de principios gramaticales básicos comunes a todos los idiomas, y que preparan al niño a organizar la información que recibe de cierta manera a pesar de los estímulos del medio ambiente (Chomsky, 1965; Omaggio, 1993; Brown, 1994; Mitchell, y Myles, 1998). En otras palabras, las oraciones de los niños no son imitaciones reducidas del discurso adulto, sino un patrón de discurso que resulta del desarrollo de su propia competencia lingüística simple. El niño, generalmente, no repite patrones nuevos hasta que alcanza cierto nivel lingüístico y madurez cognitiva (Chastain, 1971). Por tanto, el lenguaje, en esa etapa, no es adquirido por medio de repetición y práctica. McNeill (1966) dice que "la cantidad de práctica que se le dé a un elemento no es tan relevante en la adquisición del lenguaje como la habilidad de un niño para notar que ese elemento es parte de un patrón".

Los estudiosos de esta área abordaron sus posturas con una serie de datos preconcebidos de cómo debería ser el lenguaje del niño y los probaron por sistemas internamente consistentes (Brown, 1994).

Los principios gramaticales mencionados con anterioridad incluyen *universales sustantivos* como son los fonemas, morfemas, lexemas, etc. y *universales formales* que son los que delimitan que reglas gramaticales son posibles en las lenguas humanas (Chomsky, 1965; Ellis, 1985). Chomsky (1965) llama *gramática elemental* a estos principios universales por ser congruentes en todos los idiomas y, *gramática periférica* a todos aquellos aspectos o reglas que surgen accidentalmente, se prestan de otros idiomas o se derivan del lenguaje viejo, que los hace diferentes (Ellis, 1985; McLaughlin, 1987).

Otro modelo explicativo es el modelo de procesamiento de distribución paralela o conexionismo, que supone que ese sistema lingüístico generativo-transformacional opera de manera simultánea en el cerebro, y no serialmente como se ha propuesto tradicionalmente, dando como resultado que la producción lingüística de un niño sea el resultado de la aplicación de esas reglas a varios niveles de interconexiones neuronales para formar conexiones múltiples (Omaggio, 1993; Brown, 1994). En otras palabras, este modelo compara al cerebro con una computadora que consiste en redes neuronales, esto es, agrupamientos complejos de uniones entre nodulos de información que se fortalecen o debilitan con la activación repetida. Por tanto, bajo esta visión, el aprendizaje ocurre sobre la base de un proceso asociativo entre elementos, y crea uniones sobre la base de regularidades en el lenguaje para extraer patrones probabilísticos que se fortalecen con la activación repetida (Mitchell, y Myles, 1998). Este modelo ha sido considerado por algunos investigadores (Larsen-Freeman y Long, 1991) como un modelo conductista con apariencia de neurociencia. Otros (Rumelhart y McClelland, 1986; citado en Omaggio, 1993) lo consideran interaccionista, ya que la naturaleza del sistema puede estar genéticamente determinado, pero donde todas las conexiones podrían modificarse en tanto la persona interactúe con su medio ambiente.

Woolfolk (1999) dice, "es probable que en el desarrollo del lenguaje participen muchos factores biológicos y de experiencias. El punto importante es que los niños adquieren el lenguaje al desarrollar otras capacidades cognitivas en su esfuerzo por dar sentido a lo que escuchan, y al buscar patrones y reglas empíricas que permitan resolver el rompecabezas del lenguaje. En este proceso, las tendencias y reglas inherentes pueden limitar la búsqueda y orientar el reconocimiento de patrones".

Las investigaciones sobre la adquisición de la lengua materna han influido enormemente en diversos campos de estudio y la aplicación de sus hallazgos se ha expandido ampliamente. La razón para esto, es la observable facilidad y destreza con la que los niños adquieren competencia en un sistema de comunicación tan complejo como es la lengua materna, en contraste con la gran dificultad y, en ocasiones, fracaso que representa el aprendizaje de un segundo idioma, específicamente en un ambiente educacional. De tal forma que el estudio sistemático sobre la

experiencia del aprendizaje de la lengua materna ha servido como plataforma para tratar de establecer las bases bajo las cuales se pueda explicar el aprendizaje de un segundo idioma, particularmente en adultos, pero es evidente que una extrapolación arbitraria de las implicaciones de estos estudios podría ser inadecuada.

De acuerdo a Brown (1994), quizás habría que considerar algunas diferencias esenciales entre la adquisición de la lengua materna en niños y el aprendizaje de un segundo idioma en adultos. Estas consideraciones se centran básicamente en tres aspectos esenciales:

Primero, *en un periodo crítico para la adquisición del lenguaje*. Es decir, algunos investigadores (Lenneberg, 1967; Krashen, 1982; Krashen y Terrell, 1983) plantean que hay un periodo en el que la adquisición del lenguaje se da en forma natural y sin esfuerzo, y que se observa antes de la pubertad. Algunos de ellos basados en las etapas operacionales de Piaget, como lo refiere Ponterotto (1992). Otros autores no están de acuerdo con esta consideración y plantean el supuesto de que hay diferentes periodos críticos, esto debido a que el proceso de lateralización y localización de las funciones del lenguaje es gradual y se lleva a cabo a través de varios años; razón por la que los niños y adolescentes parecen tener más éxito en algunos aspectos del lenguaje, como la pronunciación, que los adultos, y viceversa (Richards, 1974; Ellis, 1985; Stern, 1983). Sin embargo, esta explicación es más que especulativa.

Por otro lado, Diller (1978) dice que si se les proporcionara situaciones de aprendizaje óptimas a niños y adultos por igual, los adultos podrían dominar cierta cantidad de gramática y vocabulario en menos tiempo que los niños, lo cual se explica en parte por la cantidad de tiempo que los adultos han invertido en aprender y cómo aprender cosas. Diller (1978) agrega que el problema al comparar el aprendizaje del lenguaje en niños y adultos es la concepción errónea de que el niño generalmente aprende su lengua materna a la edad de seis o siete años, pero en términos de complejidad en la oración, longitud de la oración y vocabulario, la competencia de un niño es inferior a la de un adulto.

Schulz (1991) menciona que un gran número de estudios indican que no hay diferencias cualitativas entre niños y adultos, excepto en pronunciación, y que los adultos, de hecho, pueden llegar a ser aprendices de un segundo idioma más eficientes en el salón de clases debido a

factores de maduración. De acuerdo con Larsen-Freeman y Long (1991) entre más grande más rápido y más eficiente, pero entre más joven mejor, con sus respectivas limitaciones. Entre más grande menos oportunidades, menos interés, menos motivación (Diller, 1978).

Segundo, *en el desarrollo cognoscitivo del ser humano*, el cual se da rápidamente hasta la pubertad y lentamente después del período adulto. En este desarrollo, algunos cambios son críticos y otros graduales (Brown, 1994). Estos cambios generan diferencias entre niños, adolescentes y adultos en cuanto a la comprensión del lenguaje como un sistema formal (Diller, 1978; Brown, 1985; Ellis, 1985). Así, el cambio más crítico parece ocurrir, de acuerdo con Piaget, en la pubertad ya que en este período se dan las abstracciones o pensamiento formal (Woolfolk, 1999). A partir de esto, Ausubel (1964) y otros (Kamla, 1992) plantean que, dadas las condiciones pedagógicas necesarias, los adolescentes y adultos se podrían beneficiar de ciertas explicaciones gramaticales y de un pensamiento deductivo, lo cual no podría beneficiar ampliamente a un niño, pues los niños no están totalmente conscientes de que están adquiriendo un lenguaje (Ellis, 1985; Brown, 1994; Woolfolk, 1999) y para ellos no hay urgencia en responder al lenguaje como forma sino como expresión de significado (Ellis, 1985). De esta manera, el pensamiento formal-abstracto surge, como Piaget lo describió, con la etapa final del desarrollo cognitivo, es decir, alrededor de los doce años.

Desde el punto de vista de Rosansky (1975; citada en Stern, 1983) es la conciencia que despierta con la edad la que inhibe el aprendizaje natural y dirige a aproximaciones alternativas. Pero, aún el dominio cognitivo guarda otras áreas de interés que debería estudiarse con mayor detenimiento como son: la memoria, el razonamiento inductivo y deductivo, la transferencia, interferencia y generalización, la tolerancia a la ambigüedad, la aptitud, los estilos cognitivos, las estrategias de aprendizaje, etc. (Krashen y Terrell, 1983; Stern, 1983; Ellis, 1985; Brown, 1994; Mitchell y Myles, 1998; Woolfolk, 1999).

Y, tercero, *en aspectos afectivos* como la empatía, la autoestima, la ansiedad, la inhibición, la extroversión e introversión, la motivación, la actitud y demás. Quizás cualquier factor afectivo podría ser relevante en el estudio del aprendizaje de un segundo idioma en adultos (Stern, 1983; Ellis, 1985; Sparks y Ganschow, 1991; Brown, 1994; Mitchell y Myles, 1998). Se sabe que

los niños muy pequeños son muy egocéntricos y en gran medida desinhibidos, pero, a medida que van creciendo, van desarrollando conciencia de ser entidades separadas e identificables del mundo que les rodea, y con necesidad de protección, por lo cual crean inhibiciones que hacia la pubertad se fortalecen al atravesar por cambios críticos de tipo físico, cognitivo y afectivo, generando así mecanismos de defensa (Stern, 1983; Brown, 1994).

Guiora et al. (1972b; citado en Stern, 1983) propone lo que él llama *ego del lenguaje* para dar cuenta de la identidad que una persona desarrolla en referencia a la lengua que habla. La identidad de sí mismo del niño está entrelazada con su desarrollo del ego y de su lengua materna. Es en este proceso comunicativo que tal identidad se confirma y se moldea. El ego del niño es dinámico, creciente y flexible a través de la niñez y hacia la pubertad; por consiguiente, el aprendizaje de su lengua no representa una amenaza substancial o inhibición para el ego. Sin embargo, los cambios críticos de la pubertad dan origen a un mecanismo de defensa que protege al ego del lenguaje.

En la adquisición del lenguaje, los niños muestran menos temor a cometer errores puesto que no están completamente concientes de las formas del lenguaje, mientras que el aprendizaje de un segundo idioma (un nuevo ego del lenguaje) para un adolescente o un adulto representa un gran reto. Las inhibiciones se hacen evidentes en el salón de clases, donde los intentos del estudiante por utilizar el segundo idioma se ven matizado por la incomodidad, la pena, la confusión, etc. Algunos de estos factores se han estudiado, generalmente, de manera separada con el fin de observar su efecto en el aprendizaje, pero hay quienes consideran relevante estudiar la interacción simultánea de estos factores, y cómo éstos se relacionan con el logro en el aprendizaje de un segundo idioma (Gardner, Tremblay y Masgoret, 1997).

Por otro lado, Chastain (1971) resume la comparación entre el niño que está adquiriendo su lengua materna y el adulto que está aprendiendo un segundo idioma, desde el punto de vista de la enseñanza moderna del lenguaje y a fin de justificar los procedimientos en el salón de clases, de la siguiente manera:

- 1) *El niño que esta aprendiendo su lengua materna no sabe leer ni escribir, mientras que el adulto, aprendiz de un segundo idioma sí,*

- 2) *El niño está rodeado por la lengua materna. Pero, en una situación de un salón de clases, el adulto, aprendiz de un segundo idioma, normalmente no lo está,*
- 3) *El niño está altamente motivado a adquirir el lenguaje a fin de comunicarse con los demás como una necesidad básica; sin embargo, para el adulto eso no es necesariamente un incentivo primordial,*
- 4) *El niño no sabe ningún otro sistema de lenguaje, pero el aprendiz de un segundo idioma sí,*
- 5) *El niño no tiene un conocimiento total del mundo que lo rodea, mientras que el aprendiz de un segundo idioma generalmente lo tiene,*
- 6) *El niño tiene un período de tiempo largo de adquisición de las habilidades del lenguaje, pero el aprendiz de un segundo idioma no siempre lo tiene.*

Así, se puede observar que de estas diferencias individuales entre niños y adultos se desprende un campo muy amplio de investigación, el cual se centra en la búsqueda de una teoría explicativa cuyos fundamentos sirvan de base en el desarrollo de métodos de enseñanza de un segundo idioma.

Se sabe que existen diferentes posturas teóricas tanto empiricistas como racionalistas en el estudio del lenguaje. Por tanto, es claro observar que estas posturas teóricas se han puesto de manifiesto en los varios modelos explicativos que intentan describir cómo el individuo adquiere, desde una etapa muy temprana de su desarrollo, su lengua materna. Esta variedad, en términos explicativos, muestra ya la enorme complejidad de este proceso central al desarrollo humano que, sin embargo, ha servido como plataforma para la comprensión del proceso de aprendizaje del lenguaje en personas adultas, poniendo en relieve las inevitables diferencias individuales físicas, cognitivas y afectivas que determinan la tasa y el éxito en la adquisición de un segundo idioma.

1.3 Enseñanza-Aprendizaje de un Segundo Idioma

El aprendizaje de una segunda lengua es un proceso complejo que involucra una serie de factores interrelacionados (factores del aprendiz). Y, por consiguiente, del estudio de este proceso se ha generado una serie de investigaciones a fin de entender como se desarrolla. Es, a partir de

estos intentos, que surgen varios modelos explicativos cuyos fundamentos teóricos han impactado el pensamiento actual. Estos modelos explicativos tienen sus raíces en los estudios sobre la adquisición de la lengua materna; por tanto, es importante retomar algunos fundamentos teóricos para la exploración de los modelos de aprendizaje de un segundo idioma.

Por el lado empiricista, para los conductistas, el aprendizaje del lenguaje es visto como formación de hábitos, basado en la noción de estímulo y respuesta. El ser humano es expuesto a varios estímulos en su medio ambiente y sus respuestas son reforzadas si se obtiene el resultado deseado. A través de un programa de reforzamiento una respuesta se convertirá en hábito si el estímulo la provoca en repetidas veces (Skinner, 1957).

La teoría del aprendizaje verbal de Skinner sostenía que el aprendizaje de segundas lenguas debería ser a través de muchos ejercicios, muchas repeticiones, mucha práctica (Omaggio, 1993). Entonces, se creía que la práctica hacía al experto. En otras palabras, el aprendizaje se daba por imitación y repetición de la misma estructura una y otra vez. Sin embargo, el aprendizaje de un segundo idioma se complicaba si se consideraba que ya se tenía un conjunto de respuestas bien establecidas en la lengua materna, y que se tendría que crear uno nuevo. Este cambio generaría, de alguna manera, interferencia: si las estructuras de la segunda lengua eran similares a las de la lengua materna, entonces el aprendizaje se facilitaría, pero si eran diferentes, el aprendizaje sería más difícil (Mitchell y Myles, 1998).

Así, dado que para los conductistas los errores eran inadmisibles, puesto que conducían a la formación de malos hábitos, éstos se dieron a la tarea de hacer uso del Análisis Comparativo que habían propuesto los lingüistas estructurales.

Para el Análisis Comparativo, cuyo objetivo era el estudio de dos lenguas en contraste (Ellis, 1985), un análisis estructural de dos sistemas en cuestión daría lugar a una taxonomía de contraste lingüístico entre ellos, lo que, a su vez, le permitiría a un lingüista predecir las dificultades que tendría un aprendiz. Para los conductistas ésta era la ocasión para predecir las dificultades que enfrentaría el estudiante y prevenirlas (Brown, 1994). Sin embargo, más tarde Whitman (1970; citado en Brown, 1994) planteó la subjetividad de este tipo de análisis.

Posteriormente, con la influencia de Chomsky y en contraposición con la teoría conductista, surge la teoría de la Gramática Universal. Esta teoría establece la existencia de una serie de elementos gramaticales básicos comunes a todas las lenguas humanas naturales (Chomsky, 1965); en otras palabras, que todo ser humano hereda un conjunto universal de principios que controla la forma que las lenguas humanas deben tomar y que las hace similares. Estos principios universales son producto de una habilidad especial para procesar el lenguaje que Chomsky (1965) denominó "Mecanismo de Adquisición del Lenguaje".

De acuerdo con Mitchell y Myles (1998), el objetivo de esta teoría lingüística ha sido, primordialmente, el de describir y explicar el lenguaje humano, no el de constituir una teoría de aprendizaje de una segunda lengua, como consecuencia, dos de las más grandes críticas a esta aproximación son; primero, *que estudia al lenguaje como un objeto mental y no social o psicológico* y, segundo, *que el individuo es visto como un receptor ideal del mecanismo interno más que como un ser social* (Mitchell y Myles, 1998). Sin embargo, sus fundamentos representan la influencia más fuerte en el campo de la investigación del aprendizaje de un segundo idioma.

El primer modelo de aprendizaje de un segundo idioma se basa en un conjunto de cinco hipótesis elementales propuestas por Krashen (1982):

1) *La Hipótesis de la Adquisición-Aprendizaje*. Esta hipótesis postula que la adquisición y el aprendizaje son dos procesos diferentes para interiorizar el lenguaje. La adquisición es un proceso subconsciente idéntico al que los niños utilizan para adquirir su lengua materna (Mecanismo de Adquisición del Lenguaje). Es decir, es el resultado de la interacción natural con el lenguaje a través de una comunicación significativa, la cual activa procesos de desarrollo similares a los enmarcados en la adquisición de la lengua materna. El aprendizaje, por otro lado, es un proceso consciente de atención a la forma del lenguaje y a la búsqueda de reglas que resultan en saber el lenguaje, y que, generalmente, se da como resultado de la experiencia en un salón de clases (Mitchell y Myles, 1998).

Esta hipótesis presenta dos problemas: primero, la distinción entre procesos consciente y subconsciente es todavía muy confusa dado que son difíciles de probar en la práctica y, segundo, de acuerdo a Krashen (1982) el aprendizaje no puede convertirse en adquisición, por tanto, el

conocimiento que se obtiene del lenguaje a través de estos dos procesos, no puede, eventualmente, unificarse como un todo. Otros investigadores no acuerdan con esto último (McLaughlin, 1987) y la discusión sigue abierta.

2) *La Hipótesis del Orden Natural*. De acuerdo con esta hipótesis la adquisición de estructuras gramaticales sigue un orden predecible. Algunas se adquieren antes que otras, pero, según Krashen, hay evidencia de que es independiente del orden en el que las reglas se enseñan en un salón de clases.

Las críticas que se hacen a esta hipótesis se centran en los problemas que se presentan con la transferencia o la variabilidad individual, así como los problemas metodológicos basados en el estudio de los morfemas (McLaughlin, 1987)

3) *La Hipótesis del Monitor*. Esta hipótesis dice que la función del aprendizaje es la de monitorear o editar nuestra producción (enunciados) haciendo correcciones conforme se producen por el sistema adquirido. Krashen alega que la adquisición es la que responde por la fluidez en el lenguaje, no así el aprendizaje.

Esta hipótesis también ha sido criticada por dos razones. Por un lado, las presiones y demandas que se generan al conversar en tiempo real en la segunda lengua no siempre permiten este monitoreo y, por otro lado, los fracasos al intentar probar sus predicciones. De las críticas de algunos autores (Ellis, 1985; McLaughlin, 1987; Brown, 1994; Mitchell y Myles, 1998) surge la incógnita de cómo saber cuando se está aplicando conscientemente una regla.

4) *La Hipótesis del suministro*. Ésta se centra en el hecho de que el individuo se mueve a través de un continuo de desarrollo al recibir suministro de lenguaje comprensible ($i + 1$). Esto es, el suministro de lenguaje comprensible en el aprendizaje de un segundo idioma tiene que ser, en términos de complejidad sintáctica y para que el estudiante pueda pasar a la siguiente etapa en el desarrollo, un grado (1) más alto que su competencia en ese idioma (i). Un suministro muy simple o muy difícil no ayudaría a la adquisición.

Nuevamente, la vaguedad y la imprecisión acerca de la definición del suministro de lenguaje comprensible se encuentran presentes (McLaughlin, 1987). Además, Mitchell y Myles (1998) resaltan el carácter circular de los planteamientos de Krashen: "la adquisición toma lugar si

el aprendiz recibe suministro de lenguaje comprensible, y el suministro de lenguaje comprensible es proporcionado si la adquisición toma lugar". Esto hace imposible la verificación (McLaughlin, 1987; Brown, 1994; Mitchell y Myles, 1998).

5) *La Hipótesis del Filtro Afectivo*. Esta hipótesis considera, para determinar cuán receptivo va a ser el estudiante al suministro de lenguaje comprensible, el vínculo que hay entre los factores afectivos que intervienen en el individuo (motivación, autoconfianza, autoestima, ansiedad, etc.) y el proceso de adquisición de un segundo idioma. Entre mejores sean las condiciones afectivas, mejor será el efecto del suministro de lenguaje comprensible en la adquisición.

El mayor problema en las hipótesis propuestas por Krashen ha sido la validez empírica como un modelo comprensivo de la adquisición de una segunda lengua, y el uso prematuro de éstas como base para sus implicaciones pedagógicas (Mitchell y Myles, 1998). Sin embargo, sus planteamientos han sido la pauta para proponer perspectivas teóricas alternativas.

Unas de las alternativas teóricas más importantes se describen en los modelos cognitivos que, en contraste con la teoría de la Gramática Universal y el modelo hipotético de Krashen (1982), se enfocan en el rol de procesos cognitivos más generales involucrados en la adquisición del lenguaje. Para la aproximación cognoscitiva la mente humana está equipada para procesar todo tipo de información, y la información lingüística es sólo un tipo (Mitchell y Myles, 1998).

Uno de los modelos de procesamiento de información que ha tenido gran influencia en el campo del aprendizaje de un segundo idioma ha sido el modelo de McLaughlin (1987), cuyo concepto central es la *automatización*, que se refiere al proceso de hacer rutinaria una habilidad a través de la práctica. Para llegar a esta automatización, es importante considerar dos tipos de procesamiento de información: *controlado* y *automático*.

En el aprendizaje de un segundo idioma, *el procesamiento controlado* involucra la activación temporal de una secuencia de nodos de información en memoria en una nueva configuración, y para que haya una respuesta se necesita toda la atención por parte del estudiante. *El procesamiento automático*, por otro lado, se refiere a que una vez que esas secuencias producidas por el procesamiento controlado se hallan activado repetidamente, éstas se vuelven respuestas automáticas y están disponibles inmediatamente que una situación lo requiera con un

mínimo de atención por parte del aprendiz. Una vez que se aprenden estas respuestas es difícil borrarlas o modificarlas (McLaughlin, 1987).

El aprendizaje se da como resultado del cambio de procesamiento controlado a procesamiento automático a medida que el estudiante avanza hacia niveles más complejos (Shiffrin y Schneider, 1977). Este constante cambio genera una reestructuración del sistema lingüístico del aprendiz de un segundo idioma, el cual pudiera explicar algo de la variabilidad que caracteriza a su lenguaje y de la reaparición temporal de errores (Mitchell y Myles, 1998). Estos errores, a su vez, han sido estudiados con el fin de comprender mejor aún como es que este proceso se pudiera estar llevando a cabo (Richards, 1974).

Otro modelo de procesamiento que emergió de este campo de la psicología cognoscitiva, y del cual Mitchell y Myles (1998) hacen una revisión, es el llamado Modelo de Control Adaptativo del Pensamiento de Anderson (1983, 1985). Este modelo, similar al de McLaughlin (1987), plantea que la automatización juega un rol muy importante que hace posible que un conocimiento declarativo llegue a ser conocimiento de procedimiento. El conocimiento declarativo es explícito, consciente y puede ser articulado por el aprendiz, es el "saber qué"; por ejemplo, definiciones, reglas, etc. El conocimiento de procedimiento media entre lo implícito y lo explícito, entre lo consciente y lo inconsciente, entre lo relativamente controlado y lo relativamente automático en naturaleza, es el "saber cómo". Este modelo consiste en tres etapas:

- 1) *Etapas cognitiva*, donde el aprendiz hace uso consciente del conocimiento declarativo, es decir, el saber las reglas y principios.
- 2) *Etapas asociativa*, donde el aprendiz empieza a poner en práctica el conocimiento, es decir, a darle procedimiento.
- 3) *Etapas autónoma*, donde el aprendiz hace uso del segundo idioma más o menos automáticamente y sin errores.

Las críticas a los modelos cognoscitivos se centran, por un lado, en el hecho de que no son lo suficientemente comprensibles como para explicar algunas de las restricciones en el desarrollo del lenguaje que se pudieran explicar conjuntamente con las teorías lingüísticas (vg. cómo se da el proceso de reestructuración) y, por otro lado, tampoco predicen, explícitamente,

cuando ciertos rasgos de la lengua materna serán transferidos, generalizados, fosilizados o reestructurados incorrectamente durante el proceso de aprendizaje de un segundo idioma (McLaughlin, 1987; Omaggio, 1993).

De acuerdo a Brown (1994) los seres humanos se enfrentan a cada problema nuevo con un conjunto de estructuras cognitivas ya existentes y, a través de la intuición, pensamiento lógico y varias formas de hipótesis de prueba, hacen uso de cualquier experiencia previa que hallan tenido o cualquier estructura cognitiva que posean para llegar a una solución. Así mismo, los aprendices de un segundo idioma se enfrentan a este proceso con una estructura de conocimiento ya establecida; es decir, se supone que el aprendizaje de una segunda lengua es el proceso creativo de construir un nuevo sistema, el cual resulta de la constante prueba de hipótesis entre éste y el sistema de la lengua materna, a través de etapas de aprendizaje lógicas y sistemáticas, etapas que se dan en escenarios lingüísticos y conforme encuentran sus formas y funciones en contextos significativos.

A ese sistema que se va construyendo por aproximaciones se le denomina Interlenguaje (Selinker, 1974). *Interlenguaje* se refiere a un sistema que tiene un estatus estructuralmente intermedio entre la lengua materna y la segunda lengua. Nemser (1974) denomina a este sistema intermedio *Sistema Aproximativo* y Corder (1971; citado en Ellis, 1985) lo denomina *Dialecto Idiosincrático*. Pero cualquiera que sea el concepto, la idea central es que el aprendiz de un segundo idioma está formando, en algún punto entre la lengua materna y el segundo idioma, su propio sistema lingüístico. De aquí que, en el intento por construir un sistema que eventualmente emule, en la medida de lo posible, al sistema de la segunda lengua, el aprendiz haga uso de tres manifestaciones del proceso de aprendizaje descritos por Brown (1994):

- 1) *Transferencia*. Que se refiere a llevar el conocimiento previo a un aprendizaje subsiguiente y ponerlo en uso como parte de éste, beneficiando correctamente a la tarea de aprendizaje. Este tipo de transferencia es positivo.
- 2) *Interferencia o transferencia negativa*. Cuando el conocimiento previo, llevado a una tarea de aprendizaje subsiguiente, obstruye o crea confusión por asociaciones incorrectas. Este aspecto es la fuente de error más notable en el aprendizaje de un segundo idioma.

- 3) *Sobregeneralización o transferencia negativa intralenguaje* . Que se refiere a generalizar una regla o un aspecto de la segunda lengua, independientemente de la lengua materna, más allá de sus márgenes legítimos (vg. el utilizar la terminación "ed" para todos los verbos en el tiempo pretérito en el inglés).

La forma más viable de analizar el interlenguaje es a través de muestras de conversaciones y escritos del estudiante de un segundo idioma. Pero, dado que las muestras correctas proporcionan poca información al respecto del interlenguaje de los aprendices, la atención de los investigadores se centra en la importancia de sus errores (Corder, 1974; Jain, 1974)..

Para Corder, como para muchos investigadores, los errores son el resultado de la interferencia del conocimiento de la lengua materna en el aprendizaje de un segundo idioma. Por consiguiente, ellos proveen evidencia acerca del sistema que el aprendiz está utilizando, en algún momento en particular, en el curso del proceso de aprendizaje. De esta evidencia, surge entonces una ola de estudios llamada Análisis del Error, el cual vino a remplazar al Análisis Comparativo. Este último se encontraba en concordancia con la teoría conductista en el sentido de que el sistema de la lengua materna tenía que compararse con el de la segunda lengua, pues la predicción y prevención de los errores era más importante que su identificación (Ellis, 1985).

Otros aspectos cognoscitivos también relevantes en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma son: el *éxito incompleto* y la *fossilización* (Nemser, 1974; Selinker, 1974; Mitchell y Myles, 1998). El primer término se refiere a la aparente parálisis de la evolución sistemática del interlenguaje hacia el sistema de la segunda lengua, puesto que no se logra la completa integración con su meta, independientemente de cuán activamente continúen el estudiante utilizando el segundo idioma para comunicarse. El segundo término se refiere a la incorporación, relativamente permanente, de formas lingüísticas incorrectas en el comando de un segundo idioma. Estos dos fenómenos también son significativos en el proceso de aprendizaje y, por tanto, deberían poder ser explicados, eventualmente, por cualquier teoría del aprendizaje de un segundo idioma.

No obstante las críticas a las aproximaciones cognoscitivas, el estudio de estos procesos ha enriquecido la comprensión del proceso de aprendizaje de un segundo idioma. Y, quizás, a la luz de estos estudios se logre concentrar un poco más de atención a sus implicaciones en el campo de la pedagogía.

La evidencia muestra que los estudios acerca de cómo se adquiere la lengua materna representan una herramienta muy importante en la comprensión del aprendizaje de un segundo idioma. Sin embargo, las diferencias individuales esenciales entre niños y adultos, como resultado de un proceso de maduración, hacen de este aprendizaje un proceso aún más difícil de explicar, dadas las experiencias previas del individuo y las estructuras cognoscitivas ya existentes. Estos aspectos ocasionan que las personas adultas estén constantemente probando hipótesis acerca del segundo idioma en contraste con la lengua materna, todo con el fin de construir un sistema que emule al primero. Este proceso creativo de construcción se da a través de diferentes etapas de un aprendizaje lógico, sistemático y significativo que eventualmente conllevan a la automatización o adquisición de una nueva lengua.

1.4 Dominio de un Segundo Idioma

Si se piensa en las razones que tiene una persona para decir que sabe o conoce un segundo idioma, se podría suponer que hay algo de verdad en sus palabras, pero ¿En qué medida? ¿Es su conocimiento lo suficientemente completo como para utilizarlo en situaciones de mundo reales? ¿Qué significa dominar un idioma?

El objetivo central de los modelos cognoscitivos es el de desarrollar en el estudiante el mismo tipo de destrezas que el hablante nativo, de tal forma que logre un control mínimo sobre las reglas que le permiten a un hablante nativo crear el lenguaje necesario para comunicarse (Chastain, 1971). Bajo este marco, el aprendizaje de un segundo idioma se describe como la adquisición de una habilidad cognoscitiva compleja.

Para poder dominar el lenguaje se necesita poner en práctica subdestrezas de esta tarea compleja, automatizarlas, integrarlas y organizarlas en representaciones internas o sistemas de

reglas que están constantemente siendo reestructuradas conforme se desarrolla competencia (McLaughlin, 1987).

De acuerdo a Omaggio (1993), *dominio* se refiere a algún nivel idealizado de competencia y ejecución que se logra a través de una instrucción extensa. Así, como se mencionó al principio de este capítulo, para Chomsky (1965) la *competencia* se refiere al conocimiento que el hablante tiene del sistema de lenguaje, y *ejecución* es la comprensión y producción del lenguaje en situaciones concretas de uso. Sin embargo, para él la ejecución no refleja propiamente la competencia del lenguaje, dado que la ejecución de los nativos de una lengua es, a menudo, imperfecta.

Con base en lo anterior, es necesario concentrar los estudios del lenguaje en la competencia más que en la ejecución (comprensión-producción). Pero, si la ejecución es generada por la competencia, entonces es a través de la ejecución, dado que es observable, que se puede decir algo acerca de la naturaleza y estructura de la competencia, desarrollarla, mantenerla y evaluarla (Fulcher, 1995). De esta manera, para los investigadores cognoscitivos, el problema central es describir la competencia a través de la ejecución, variable que está fuertemente ligada a diversos factores (afectivos, sociales, culturales, etc.) no solamente los lingüísticos.

Campbell y Wales (1970) acuerdan con la distinción que Chomsky hace entre la competencia y la ejecución, pero ellos enfatizan que el grado en el que la comprensión y producción (ejecución) de un aprendiz se adecuan al contexto en el que se dan es más importante que su gramaticalidad. Así, a partir de esta idea, surge el concepto de *competencia comunicativa*, que va más allá de esa gramaticalidad, y denominan *competencia gramatical* al limitado concepto de competencia chomskiano utilizado para referirse al sistema del lenguaje o reglas lingüísticas que incluyen vocabulario, reglas de pronunciación y deletreo, orden sintáctico de palabras y estructura de oraciones (Campbell y Wales, 1970; Savignon, 1972).

De igual forma, Tarone y Yule, (1989) afirman que el desarrollo exclusivo de competencia gramatical no es suficiente para proporcionarle al estudiante la habilidad de producir oraciones o enunciados que puedan ser apropiados al contexto; por tanto, con el fin de esclarecer aún más el concepto de competencia comunicativa, Savignon (1972) define a la *competencia comunicativa*

como la habilidad para funcionar en un marco verdaderamente comunicativo, es decir, en un intercambio dinámico en el que la competencia lingüística se debe adaptar al suministro de información total de uno o más interlocutores. De ahí que se le dé un carácter interpersonal que depende de la negociación de significado, lo cual resulta importante recordar al evaluar cualquier muestra de habilidad productiva (hablar y escribir) o de comprensión (escuchar y leer). Además, Savignon (1972) afirma que el éxito en cualquier tarea comunicativa o interacción compleja depende, también, de la voluntad del estudiante para expresarse en el segundo idioma, y en sus recursos para hacer uso de ese sistema lingüístico y de su vocabulario.

Para esclarecer aún más el concepto de competencia comunicativa, Canale y Swain (1980) presentaron un modelo de competencia más integral, basado en el trabajo de varios investigadores y orientado hacia el eventual logro de niveles más altos de dominio. Dicho modelo abarca cuatro componentes:

- 1) *Competencia gramatical*. Se refiere a la habilidad para producir y entender el código lingüístico que incluye vocabulario, reglas de pronunciación y deletreo, orden de palabras y estructura de oraciones.
- 2) *Competencia Sociolingüística*. Se refiere a la habilidad para usar una lengua apropiadamente en diferentes contextos socioculturales, para conformar funciones comunicativas específicas como son: describir, narrar, persuadir, obtener información, etc.(Omaggio, 1993).
- 3) *Competencia en el discurso*. Se refiere a la habilidad para combinar ideas significativas a través del logro de cohesión en forma y coherencia en pensamiento.
- 4) *Competencia estratégica*. Se refiere a la habilidad para transmitir información en forma efectiva y, así, resolver problemas que surjan durante el proceso de comunicación a través de la negociación de significado, el cual se puede lograr con gestos, parafraseos, pidiendo que se repita la información, que se hable lento, etc.

Omaggio (1993) y Brown (1994) hacen mención de otra esquematización que fue enormemente influida por la de Canale y Swain (1980); el modelo de Bachman (1990). Este nuevo modelo de competencia en el lenguaje consiste en dos componentes principales: Primero,

competencia organizacional, que engloba la estructura formal del lenguaje (*competencia gramatical*) y el saber cómo construir el discurso (*competencia textual*) y, segundo, *competencia pragmática*, que viene a ser la parte más funcional (*competencia de elocución*) y apropiada al contexto del modelo (*competencia sociolingüística*). Omaggio (1993) afirma que el esquema de Bachman es un paso prometedor a lo que significa saber o conocer el lenguaje.

Generalmente, un análisis de lo que el estudiante necesita saber acerca del segundo idioma revelará que se necesitan todos los componentes mencionados anteriormente, pero que se desarrollarán dependiendo del suministro de lenguaje que se le proporcione, de sus necesidades y del contexto en el que se dé su aprendizaje.

Por otro lado, si la evaluación, desarrollo y mantenimiento de los componentes que subyacen a la competencia de un estudiante en un segundo idioma sólo se pueden llevar a cabo a través de la ejecución, como lo plantean los investigadores (Fulcher, 1995), entonces es importante observar el desempeño del estudiante en su producción (oral y escrita) y en su comprensión o recepción (auditiva y de lectura) bajo diferentes condiciones, estudiar cómo es que el aprendiz manipula sus recursos de interlenguaje ante un suministro de lenguaje y una tarea específica, y cómo éste, a su vez, conduce a una reestructuración o modificación, la cual generaría una subsiguiente estabilización o cambio en el lenguaje como resultado de la divergencia entre las estructuras y, en consecuencia, a un paso más hacia el dominio de una segunda lengua (Gass y Madden, 1985; Gass, Mackey y Pica, 1998).

Chastain (1971) y otros autores puntualizan que un fundamento sólido en las habilidades receptivas sirve de base para la construcción de las habilidades productivas. En otras palabras, la clave para el dominio de las habilidades productivas es el desarrollo del dominio de las habilidades receptivas (Dunkel, 1986). Si el suministro de lenguaje inicial en el aprendizaje de un segundo idioma es comprendido, entonces un estudio adicional en las otras modalidades servirá para reforzar el concepto estudiado (Chastain 1971; Krashen, 1982; Krashen y Terrell, 1983; Omaggio, 1993).

Las partes componentes para las habilidades receptivas y productivas son las mismas; por ejemplo, fonología, morfología, semántica y sintaxis, y es a través de éstas que las cuatro

habilidades pueden interrelacionarse y complementarse mientras el estudiante progresa hacia una fluidez comunicativa.

En términos de Canale y Swain (1980) y de Bachman (1990; citada por Omaggio, 1993), los componentes que integran la competencia comunicativa del lenguaje son los mismos para todas las habilidades, pero a través de su interrelación y su complementación es que el aprendiz evoluciona hacia un dominio comunicativo del lenguaje. Sin embargo, cada habilidad se tiene que practicar por separado.

De acuerdo con los escritos de Chastain (1971) y los estudios desarrollados por una serie de investigadores en el campo (Richards, 1983; Lund, 1990; Feyten, 1991; Larsen-Freeman y Long, 1991; Vogely, 1998; Vandergrift, 1999), la comprensión auditiva precede y sirve de base para la producción oral. Un caso similar sucede con la comprensión de la lectura y la producción escrita (Chastain, 1971; Lund, 1991; Omaggio, 1993). En ambos casos, el conocimiento que el aprendiz tenga del sistema de lenguaje a través de las habilidades receptivas será lo que active las habilidades de producción (Chastain 1971) .

Por otro lado, un examen de la literatura revela que las personas adultas invierten alrededor del 45% de su tiempo de comunicación total escuchando, alrededor del 25-30% hablando, más o menos 13% de su tiempo leyendo y alrededor del 9% escribiendo (Feyten, 1991; Vandergrift, 1999). Así, el orden en el que pareciera ser más óptimo desarrollar las habilidades, y que se deriva de los estudios y consideraciones hechas anteriormente para el aprendizaje de un segundo idioma, sería de auditiva a oral y de lectura a escritura. No obstante, factores del aprendiz, metodológicos o contextuales determinarán el énfasis que se le dé a cada habilidad en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma.

El dominio de un segundo idioma involucra la necesidad de atender a la automatización, integración y organización de subdestrezas de esta tarea en sistemas de reglas que se reestructuran a medida que se desarrolla competencia comunicativa en el lenguaje. Y, para poder desarrollar, evaluar y mantener la competencia del aprendiz, es indispensable poner en práctica sus habilidades receptivas y productivas a través de la manipulación del suministro de lenguaje. Sin embargo, es importante recordar, en todo momento, que esta ejecución está fuertemente

influida por factores afectivos, sociales y culturales, ya que estos sirven a la negociación de significado que se da entre uno o más interlocutores en un proceso dinámico de comunicación.

I.5 El Contexto en la Enseñanza-Aprendizaje de un Segundo Idioma

Uno de los principios en el campo de la enseñanza del lenguaje revisados por Omaggio (1993), con el fin de orientar al estudiante hacia el dominio de la lengua, es el que dice que se deben proporcionar oportunidades para que los aprendices practiquen el uso del lenguaje en un rango de contextos que se encuentren muy probablemente en la cultura en cuestión. En otras palabras, oportunidades que le permitan al estudiante aprender el lenguaje en contexto y, posteriormente, aplicar su conocimiento para sobrellevar situaciones de vida reales.

Como resultado de este principio, sería lógico pensar que los materiales instruccionales, las actividades en el salón de clases y los procedimientos de prueba deberían ser diseñados para recrear el uso real del lenguaje en forma de suministro comprensible y significativo en tanto sea posible (Ausubel, 1968; Krashen, 1982; Omaggio, 1993). Sin embargo, muchos salones de clases aún se ven limitados por la mera práctica irreal y mecánica del lenguaje, la cual hace uso de ejercicios monótonos e infinitas repeticiones totalmente descontextualizadas, muy característico de los modelos conductistas.

En la búsqueda por facilitarle al estudiante esas oportunidades, y así enriquecer su proceso de aprendizaje, surge el interés por contextualizar las prácticas. La diferencia básica, entre este tipo de prácticas y las descontextualizadas, es la asociación entre la estructura y el significado de una muestra de lenguaje que los aprendices pudieran llegar a utilizar en situaciones de comunicación natural (Omaggio, 1993).

Las posturas sobre el aprendizaje del lenguaje en adultos afirman que la práctica enfocada a rasgos formales y específicos del lenguaje ayudan al aprendiz a desarrollar sus habilidades gradualmente (Ausubel, 1964; McLaughlin, 1987; Swain, 1985; Ellis, 1985). Además, el uso de la práctica previa a la actividad comunicativa beneficia su comprensión y, como consecuencia, su producción, ya que lleva al estudiante a través de un período de práctica

significativa y estructurada (Omaggio, 1993). Estas prácticas precomunicativas son una pequeña parte del tipo de actividades contextualizadas que pueden ser útiles en un ambiente de aprendizaje del lenguaje comunicativo, cuya intención es desarrollar las habilidades productivas en la segunda lengua. En otras palabras, el uso de suministro de lenguaje auténtico o semiauténtico a través de las habilidades receptivas, así como el uso de material significativo y contextualizado para promover la producción de lenguaje, son herramientas fundamentales en un salón de clases.

El rol del significado y la organización del conocimiento previo, tanto en la psicología cognoscitiva como en la educación, son dos aspectos muy importantes. Ausubel (1968) creía que para que el aprendizaje fuera efectivo y permanente tenía que ser significativo, y afirmaba que para que los materiales o actividades fueran significativos tenían que estar relacionados con el conocimiento previo del aprendiz. Para lograr esta relación, y facilitar el aprendizaje y retención de información nueva, él propuso los organizadores anticipados, los cuales consisten en materiales introductorios que activan la estructura de conocimiento previo en el aprendiz. Estos organizadores, que "sirven como puente entre lo que se sabe y lo que se necesita saber" (ver Aladro, 1999), pueden ser de varios tipos: dibujos, diagramas, títulos, temas, pasajes en prosa, claves culturales, por expectativa de la historia, preguntas o comentarios, etc..

También, desde el punto de vista de Krashen (1982), un contexto extra lingüístico proporciona la ayuda necesaria para que el estudiante comprenda el suministro de lenguaje más allá de su nivel actual, y sugiere, como medio de contextualización, la utilización de material visual y el conocimiento previo del aprendiz.

De acuerdo a Omaggio (1993), hay tres tipos de conocimiento que se pueden activar en los aprendices:

- 1) *Información lingüística* o conocimiento acerca del sistema lingüístico del segundo idioma,
- 2) *Conocimiento acerca del mundo*, que incluye el almacén de conceptos y expectativas basados en experiencias previas y,
- 3) *Conocimiento acerca de la estructura del discurso*, es decir, de cómo la información puede organizarse: el formato de los diálogos, los textos, las presentaciones, las noticias, los periódicos, las revistas, etc.

Cuando la práctica se limita a la manipulación de formas lingüísticas sólo se involucra al primer tipo de conocimiento. Pero cuando se atiende a una gama de posibilidades de uso del lenguaje se involucra a los otros tipos de conocimiento. Sin embargo, aún en un salón de clases, cada individuo es un mundo; es decir, para comprender información nueva o para interpretar un mensaje, el aprendiz se verá fuertemente influido por su historia personal, intereses, ideas preconcebidas y su antecedente cultural (Omaggio, 1993). En el aprendizaje de un segundo idioma, los malos entendidos pueden deberse a algunos de estos aspectos o a la decodificación de la forma lingüísticas del mensaje.

Carrell y Eisterhold (1983) proponen un modelo teórico interactivo de comprensión llamado *Esquema*. Este modelo supone que el material de instrucción proporciona dirección a fin de que los aprendices construyan su significado a partir de su propia estructura cognoscitiva o conocimiento previo. De acuerdo a este modelo, la percepción, el aprendizaje, la comprensión y el recuerdo se manejan a través de esquemas (Kang, 1995).

El *esquema* es la representación abstracta de un objeto, evento o situación. Es lo que se sabe acerca de situaciones particulares y las metas, participantes y procedimientos comúnmente asociados con ellas; por ejemplo, escuela es una representación abstracta, y los elementos asociados con ella son los salones, el recreo, la tarea, el maestro, los compañeros, etc. (Richards, 1983).

Mucho del conocimiento acerca del mundo está organizado en esquemas que nos permiten interpretar gran parte del lenguaje cotidiano, lo que significa que no se necesitan especificar varias conexiones entre eventos, puesto que son conocidas y se pueden inferir. La *inferencia* es un proceso cognitivo utilizado para construir significado; en otras palabras, es un proceso de pensamiento que involucra un razonamiento más allá del texto o del discurso, y que hace uso de la generalización y la explicación (Hammadou, 1991). Pero, si se carece de un esquema la comprensión se torna difícil (Richards, 1983).

Los esquemas pueden variar dependiendo de factores individuales, sociales y culturales; por lo tanto, el comprender no se trata de entender solamente las palabras, oraciones o eventos del mensaje, sino que involucra la construcción de un modelo dentro de la mente del aprendiz, es

decir, que el significado del mensaje se adecue al esquema que el aprendiz tiene en mente: un mensaje se entiende cuando la información en el mensaje y el esquema encajan lo suficiente (Hammadou, 1991).

Desde el punto de vista de Kang (1995), la perspectiva del esquema implica que dado que los estudiantes tienen un conocimiento imperfecto del segundo idioma y la cultura asociada a él, el uso de apoyo contextual puede facilitar el proceso de recuperar un conocimiento previo apropiado para predecir, reconocer e integrar algún mensaje en curso en el proceso de comprensión del lenguaje.

Las investigaciones acerca de la comprensión han sido influidas por la teoría generativa-transformacional del lenguaje, la cual describe a la comprensión como la construcción de significado a partir de los rasgos más pequeños y simples al nivel de la oración. Más aún, las proposiciones (intenciones, propósitos, sugerencia, etc.) son unidades básicas de significado involucradas en la comprensión. La meta del estudiante es determinar las proposiciones que un diálogo expresa en busca de ese significado (Clark y Clark, 1977).

Según Richards (1983), al escuchar el estudiante hace uso de dos tipos de conocimiento para identificar las proposiciones: *el conocimiento de la sintaxis del segundo idioma y el conocimiento acerca del mundo*. Con base en esto, Richards plantea cuatro procesos involucrados en la comprensión de un discurso:

- 1) *El aprendiz recibe la conversación al natural y crea una imagen de ella en memoria a corto plazo,*
- 2) *Intenta organizar lo que escucho en segmentos para identificar su contenido y su función,*
- 3) *Una vez identificados, construye proposiciones que agrupa para formar un mensaje coherente y,*
- 4) *Ya que identificó y reconstruyó los significados proposicionales, pasan a memoria a largo plazo, y la forma en la que el mensaje fue originalmente recibido se borra.*

Como Richards (1983) y Ausubel (1968) lo mencionan, la memoria a largo plazo trabaja con el significado, no con la forma.

Carrell y Eisterhold (1983) describen dos modos de procesamiento que los aprendices utilizan para comprender, dependiendo del tipo de información que se les proporciona y la forma en la que entra al sistema; *procesamiento ascendente y descendente*. De acuerdo a ellos, las estructuras de conocimiento adquiridas previamente, y que entran en el proceso de comprensión, están organizadas jerárquicamente, de tal forma que la estructura más abstracta se encuentra en la parte superior y las más específicas en la parte inferior. Por ejemplo, manejar un coche es un evento genérico, abstracto, pero que para llevarse a cabo engloba eventos más específicos como subirse al coche, encenderlo, pisar el embrague, mover la palanca de velocidades, etc., Si un mensaje es interpretado poniéndole atención a los detalles, entonces el aprendiz está intentando activar el esquema de nivel más bajo que es el procesamiento ascendente, que va de las formas o estructuras específicas a las más abstractas o generales. Pero, si el aprendiz se centra primero en las estructuras abstractas o generales, después hace predicciones con base en su conocimiento previo y, finalmente, busca en el suministro información que encaje, entonces el aprendiz está activando el procesamiento de nivel más alto que es el descendente. Estos dos niveles de procesamiento ocurren al mismo tiempo, intercambiándose constantemente dependiendo de cómo se acomode el aprendiz a las demandas de las tareas o del contexto.

El cuadro 1.3 muestra el tipo de procesamiento que sería característico de los diferentes niveles de dominio de un segundo idioma con base en los planteamientos de Carrell y Eisterhold (1983).

NIVEL BÁSICO	NIVEL INTERMEDIO	NIVEL AVANZADO
Procesamiento Ascendente Más atención a la forma	Procesamiento Ascendente y Descendente Atención a la forma y al significado	Procesamiento Descendente Más atención al significado

Cuadro 1.3 Tipo de procesamiento que sería característico de los diferentes niveles de dominio de un segundo idioma con base en los planteamientos de Carrell y Eisterhold (1983).

Otra dimensión de comprensión que los aprendices confrontan al procesar un discurso son los llamados factores medios (Richards, 1983). Estos factores varían conforme a la naturaleza del discurso (si es planeado o no), a la actitud del hablante hacia el mensaje o el aprendiz, y la situación en la que el acto de comunicación se lleve a cabo (salón de clases, salón de conferencias, lugar informal, etc.). Se consideran nueve factores, que son:

- 1) *Discurso de base subordinada*. Este se refiere a que en el discurso hablado la unidad básica es el segmento gramatical subordinado que generalmente usa conjunciones simples o complementos, aspecto que difiere del discurso escrito donde la unidad independiente de organización es la oración,
- 2) *Formas reducidas*. Es decir, las palabras que juegan un rol menos importante pueden ser degradadas u omitidas, lo que conduce a la desaparición de límites de palabras, la omisión de ciertas consonantes o vocales, y a la sustitución de elementos dentro de la palabra,
- 3) *Formas no gramaticales*. Debido al esfuerzo que el hablante pone en planear y organizar el contenido de sus enunciados en el tiempo que está transcurriendo, la coherencia de ideas es más relevante que su gramaticalidad,
- 4) *Pausas y errores en el discurso*. Todas aquellas pausas, titubeos, correcciones, etc., que indican que el hablante está buscando por algo, y que forman gran parte de lo que en realidad se dice,
- 5) *Tasa de entrega*. En donde la impresión de hablar rápido o lento se ve afectada por las pausas intrasubordinales que el hablante usa,
- 6) *Ritmo y estrés*. Se describe al patrón rítmico de la lengua hablada y al énfasis de una letra en una palabra ("acento") o de una palabra en un segmento, donde la distribución silábica es importante,
- 7) *Mecanismos cohesivos*. Que indican las relaciones gramaticales dentro y entre oraciones o segmentos que sirven tanto al discurso escrito como al hablado, pero con funciones diferentes,

- 8) *Contenido de información.* En este caso, la construcción de significado se da en forma cooperativa entre el emisor y el receptor añadiendo información poco a poco, en ocasiones al repetir la información,
- 9) *Interacción.* Dado que la conversación es interactiva, la presencia del receptor y su atención, interés o entendimiento, se indican con señas verbales o no-verbales como gestos, movimientos, etc.

Varios de estos factores han servido de estudio para investigar la percepción de la fluidez al nivel del enunciado y del discurso, y de su relación con la perspectiva de base hablante-oyente (Olynak et al. , 1990).

Esta revisión acerca de la comprensión de información, tanto en forma de discurso como de texto, muestra que hay procesos centrales involucrados en ésta, y que la importancia del estudio de estos procesos está claramente determinada por los factores medios y el contexto.

Con respecto al contexto, la mayoría de las teorías que estudian el dominio de un segundo idioma incorporan al conocimiento previo del estudiante dentro de este amplio campo (Hammadou, 1991). Las guías del dominio del ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) describen al dominio de acuerdo a cinco escalas: *oral, auditiva, leída, escrita y cultural*, cada una con tres dimensiones: *funciones lingüísticas, contenido y grado de exactitud* (Hammadou, 1991; Omaggio, 1993). En estas guías, el contexto del lenguaje involucra la tarea que el aprendiz debe ejecutar (la función) y el tema o contenido del lenguaje.

Por otro lado, el modelo de competencia en el lenguaje de Canale y Swain (1980) describe cuatro escalas: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia en el discurso y competencia estratégica, con tres dimensiones; *lenguaje básico, lenguaje comunicativo y lenguaje autónomo*. Aquí el contexto influye en la competencia sociolingüística, de discurso y estratégica (Hammadou, 1991). Es decir, que la ejecución del aprendiz puede estar dependiendo de su habilidad para comprender el lenguaje en diferentes contextos sociolingüísticos y diferentes modalidades, como son: conversaciones casuales, discusiones, etc., y de su habilidad para compensar rupturas en la comunicación. Así, de planteamientos como éste, surge el interés por ayudar al aprendiz con sus esquemas y a desarrollar su competencia cultural, puesto que si los

individuos carecen de esquemas culturales específicos del segundo idioma, o estos difieren en grado y contenido de aquellos de la lengua materna, su ejecución puede verse afectada o presentar problemas adicionales para ellos (Richards, 1983; Saville-Troike, 1985).

Brown (1994) define a la *cultura* como "el contexto dentro del cual existimos, pensamos, sentimos y nos relacionamos con otros; es decir, es el vínculo que une a un grupo de personas: las ideas, costumbres, habilidades, artes, y herramientas que caracterizan a un grupo determinado en un período específico de tiempo. El constructo mental que nos permite sobrevivir". Por tanto, un idioma es parte de una cultura y una cultura es parte de un idioma.

Como lo reportan Carroll (1956) y Stern (1983), los escritos de Whorf fueron particularmente influyentes en mantener una línea abierta a la posibilidad de ampliar la concepción del lenguaje con relación a la cultura, la sociedad y el individuo. Whorf creía que un estudio de las categorías gramaticales del lenguaje conduciría a un entendimiento más profunda de la cultura. No obstante, aprender otra cultura implica entender las diferencias para reconocerlas abiertamente, apreciarlas y respetarlas, desafiando estereotipos y cambiando actitudes. La actitud negativa de un aprendiz de un segundo idioma puede conducirlo a una baja motivación y, muy probablemente, al fracaso en el logro del dominio de ese idioma, dado el bajo rendimiento en el acceso del suministro de lenguaje y la interacción (Scarcella, 1990).

Seelye (1973) afirma que hay diversas fuentes informativas para ayudar a un aprendiz a entender una segunda cultura, pero hay que saber distinguir en cuales vale la pena enfocarse. Él explica, de esta manera, que hay dos principios fundamentales que ayudan a formular preguntas que permitirían aprender como la cultura afecta lo que la gente dice y hace, que son: *las necesidades psicológicas y las antropológicas*.

Cuando un individuo intenta satisfacer una necesidad básica, éste generalmente tiene que recurrir a muchos patrones culturales que interactúan entre sí; algunos de estos patrones son lingüísticos, otros no. Dentro de este contexto de identificación de patrones culturales que sirven como satisfactores de necesidades universales, cuyas formas han sido moldeadas culturalmente, se distinguen tres tipos de relaciones entre patrones conductuales de especial interés para los aprendices de un segundo idioma, los cuales son:

- 1) *La forma en la que la cultura afecta el significado de las palabras.*
- 2) *La forma en la que situaciones comunes evocan un modo estándar de respuesta y,*
- 3) *La forma en la que la edad, el sexo, la clase social y el lugar de residencia afecta el discurso y las señales no verbales.*

De aquí la importancia de aprender el contexto cultural de un segundo idioma basado en la comparación y el contraste entre ésta y la cultura de origen (estudios transculturales).

Para Brown (1994), el aprender una segunda cultura involucra la adquisición de una segunda identidad tal como lo planteó Guiora et al. (1972b; citado por Stern, 1983). Guiora introdujo el concepto de ego del lenguaje para enmarcar la profunda naturaleza afectiva del aprendizaje de un segundo idioma, enfatizando la necesidad de límites permeables del ego para trascender las barreras y lograr ese aprendizaje. En este sentido, es importante entender la naturaleza de la *aculturación*, el *impacto cultural* y la *distancia social*. Según Brown (1994), la *aculturación* es el proceso de adaptarse a la nueva cultura y, como consecuencia, a una desorganización de la visión de mundo de una persona, de la identidad de sí mismo y de los sistemas de pensamiento, acción, sentimiento y comunicación al cambiar de una cultura a otra, tomando en cuenta, además, que cada situación del segundo idioma involucra diferentes grados de *aculturación*.

El *impacto cultural*, por otro lado, es un fenómeno que va desde una molestia hasta una profunda crisis psicológica, común en las personas que están aprendiendo una segunda lengua y la cultura asociada a ella, pero que puede cambiar, permitiéndoles sentirse relajadas, si éstas son capaces de filtrar perceptualmente su alrededor, a fin de interiorizar el contexto en su propia visión de mundo.

Finalmente, la *distancia social* se refiere a la proximidad (diferencias) cognitiva y afectiva de dos culturas en contacto, pero dentro del individuo. El concepto de distancia social es un concepto muy parecido al interlenguaje de Selinker (1974), al sistema aproximativo de Nemser (1974) o al dialecto idiosincrático de Corder (1971; citado por Ellis, 1985), del cual se deriva una formación simplificada de las dos lenguas en contacto llamada "pidgin" o jerga, pero separada de

ellas, y que podría desarrollarse hasta adoptar el segundo idioma (Schumann, 1976a, 1978, 1982b, 1990; citado por Brown, 1994).

Schulz (1991) plantea que los factores que conducen a una distancia social positiva en el desarrollo del lenguaje son los siguientes:

- 1) *La igualdad social percibida entre los dos grupos culturales,*
- 2) *Las similitudes entre las dos culturas,*
- 3) *La baja cohesión del aprendiz como grupo cultural en la cultura en cuestión (fácil integración y asimilación),*
- 4) *Actitudes positivas entre ambos y,*
- 5) *La expectativa, por parte del aprendiz de un segundo idioma, de quedarse en la cultura en cuestión o viajar a ella por un período largo.*

Según comenta Schulz (1991), si hay mucha distancia entre estos factores, los aprendices tendrán mucha dificultad en progresar más allá de las primeras etapas en el desarrollo del lenguaje, y permanecerán como jergas (se fosilizaran en formas reducidas y simplificadas del lenguaje que en ocasiones son difíciles de entender). En este caso, la motivación y la actitud son factores determinantes muy importantes en el esfuerzo del estudiante por obtener su propio suministro de información dentro y fuera del salón de clases, y para utilizar el segundo idioma con propósitos comunicativos.

Si la cultura es parte de un idioma y un idioma es parte de una cultura, como lo manifiesta Brown (1994), entonces el uso de un segundo idioma dentro y fuera del salón de clases, y en todo momento, es una de las variables cruciales en el suministro de esquemas culturales. Stern (1983) supone que los buenos aprendices del lenguaje buscan la forma de estar en constante comunicación con el segundo idioma, y se involucran activamente en el uso del lenguaje auténtico.

Omaggio (1993) resume una serie de estrategias para enseñar cultura. Estas estrategias incluyen: pláticas, discursos, informantes nativo, entrevistas grabadas auditiva y visualmente, diálogos de observación y lecturas, objetos para comprensión transcultural, etc.. También revisa algunas técnicas para entender conductas culturalmente condicionadas, tales como: cápsulas culturales, grupos culturales, adaptadores culturales, minidramas culturales, derivaciones de

connotación cultural, mejoramiento de hipótesis, estudios artefacto, decremento de percepción estereotípica, proverbios, humor en diferencias transculturales, etc..

Así, el lenguaje no es un fenómeno que se da aisladamente, sino en un contexto real de uso auténtico, en interacción con uno o más individuos y en comunidades con culturas bien definidas. Por tanto, la enseñanza de un segundo idioma no debería ser un proceso de instrucción aislado, sino un quehacer muy bien estructurado, donde el rol del material y las actividades a realizar sean centrales al desarrollo significativo del aprendizaje. En este sentido, el conocimiento previo del aprendiz, generalmente organizado en esquemas, necesita ser reorientado hacia la construcción de nuevos esquemas culturales, los cuales conduzcan al logro de una distancia social y psicológica positiva, y al eventual éxito en la adquisición de un segundo idioma.

En resumen, la adquisición del lenguaje es un fenómeno bastante complejo que involucra un amplio rango de aspectos, tanto lingüísticos como psicológicos, que han sido abordados desde diferentes posturas teóricas, poniendo de manifiesto varios modelos explicativos acerca de cómo el ser humano adquiere su lengua. Por consiguiente, estos modelos representan una herramienta muy importante en la comprensión de la adquisición de un segundo idioma en adultos. No obstante, es esencial considerar que existen diferencias individuales entre niños y adultos que se dan como resultado de un proceso natural de maduración, el cual determina la tasa y el éxito en la adquisición de ese idioma.

Con base en lo anterior, el logro del dominio de una segunda lengua involucra el desarrollo, evaluación y mantenimiento de competencia comunicativa a través de la práctica de las habilidades receptivas y productivas, sin dejar de lado el hecho de que esta ejecución está fuertemente ligada a factores afectivos, sociales y culturales; factores que sirven a la negociación de significado en un proceso dinámico de comunicación. Por tanto, la enseñanza de un segundo idioma en adultos debería ser una tarea muy bien estructurada, donde el material instruccional, las actividades en el salón de clases y los procedimientos de prueba sean centrales al desarrollo significativo y del lenguaje.

De esta manera, pareciera ser que cada aproximación teórica es intrínsecamente satisfactoria, en tanto que intenta explicar una parte esencial de un fenómeno de tal complejidad

como lo es la adquisición de una segunda lengua. Así, decir que una teoría es mejor que la otra es un tanto aventurado, quizás convendría retomar, de estas posturas teóricas que se ubican en un continuo racionalista-empiricista, algunos principios acerca del aprendizaje del lenguaje, los cuales pudieran integrarse con fin de conformar un modelo más comprensible de cómo se aprende un segundo idioma y, en consecuencia, promover el desarrollo del dominio de esa lengua con la implementación de métodos más integrales. En estos términos, surge la idea de proponer un perfil metodológico (ver capítulos 3 y 4) que intenta cumplir, en la medida de lo posible, con una perspectiva integral que responda a las diferentes necesidades del estudiante en el proceso de aprendizaje del lenguaje, y al desafío que representa, para los profesores, su enseñanza.

II. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE UN SEGUNDO IDIOMA

El interés por delinear los fundamentos teóricos que subyacen a las aproximaciones empiricistas-racionalistas del lenguaje y del aprendizaje del lenguaje, y su estrecha relación con los modelos de enseñanza planteados en el capítulo anterior es, por consiguiente, el surgimiento de una serie de métodos de enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma.

Richards y Rodgers (1986) sostienen que la idea central, al describir métodos de enseñanza, es la diferencia entre una filosofía de la enseñanza del lenguaje al nivel de la teoría y sus principios, y un conjunto de procedimientos que se derivan de ellos para la enseñanza de un idioma. Con base en este planteamiento, Omaggio (1993) cita el trabajo de algunos investigadores, cuyo énfasis se centra en diferentes niveles de conceptualización y organización, como sigue:

- 1) *La aproximación*, que es la base teórica,
- 2) *El currículo*, que se refiere al plan de estudio, es decir, al contenido de la materia de estudio y el orden en el que se presenta,
- 3) *La técnica o estrategia*, que es una actividad instruccional individual tal como sucede en el salón de clases y,
- 4) *El método*, que es el procedimiento para presentar y enseñar el lenguaje, el cual consiste en una combinación de los tres anteriores, siempre y cuando sean congruentes con las necesidades de desarrollo del estudiante; es decir, quizás sería difícil esperar que un estudiante domine el lenguaje hablado si la aproximación es de traducción gramatical, el currículo es literario y las estrategias para el aprendizaje se basan primordialmente en la traducción.

Omaggio (1993) sostiene que los tres primeros factores descritos anteriormente, más el texto, los materiales seleccionados para el curso y el estilo individual del profesor constituyen un método. También hace hincapié en que varios académicos mantienen que la diferencia entre los métodos yace en las prioridades asignadas a las actividades; en otras palabras, en cuándo y cómo son usadas, más que en el cuáles son utilizadas, en el intento por facilitar el desarrollo de competencia comunicativa hacia el dominio de un idioma.

En este capítulo, se intentarán describir, en la medida de lo posible, algunos de los métodos que no sólo han tenido un impacto significativo, sino también han influido ampliamente el campo de la enseñanza de un segundo idioma. Estas descripciones se basan, en gran medida, en las revisiones hechas por Chastain (1971), Diller (1978), Krashen (1982), Krashen y Terrell (1983), Stern (1983), Richards y Rodgers (1986) y Omaggio (1993).

II.1 Método de Traducción Gramatical

El método de traducción gramatical era educacionalmente considerado como una disciplina mental válida para fortalecer su potencial. Fue originalmente utilizado para enseñar Latín y Griego y, posteriormente, para la enseñanza de las lenguas modernas.

Su objetivo principal se centra en la disciplina mental y desarrollo intelectual que resultan de estudiar un segundo idioma, y el de facilitar al estudiante la exploración de las profundidades de obras maestras de la literatura.

En este método, la lengua materna se mantiene como un sistema referente en el aprendizaje del segundo idioma, constituyendo así el medio de instrucción para explicarla y compararla constantemente con el segundo idioma.

Primero, los aprendices estudian y memorizan, con todo y sus excepciones e irregularidades, las reglas gramaticales que se enseñan organizada y sistemáticamente, así como las listas bilingües de vocabulario pertinentes a las lecturas asignadas y su significado, no se evitan términos gramaticales técnicos. La gramática se aprende a través de explicaciones largas y elaboradas deductivamente. Posteriormente, se traducen los ejercicios proporcionados en la clase, de la lengua materna al segundo idioma y viceversa, con la ayuda de las listas bilingües o de un diccionario. Estos ejercicios consisten en palabras, frases u oraciones, siendo la oración la unidad básica de enseñanza y práctica.

La comprensión, tanto de las reglas como de las lecturas, se evalúa a través de la traducción de textos y el reporte explícito del uso de dichas reglas; su exactitud, sus estándares

altos y su valor moral intrínseco son requisitos para pasar los exámenes. Se dice que el estudiante ha aprendido bien el idioma si puede traducir bien los pasajes.

Análisis Crítico. Una de las críticas más evidentes ha sido la ausencia de orientación hacia el dominio del idioma. Las oportunidades de práctica auditiva y oral en el segundo idioma son mínimas, y casi por completo ignoradas en su desarrollo; en otras palabras, con la excepción de la lectura de pasajes y oraciones en voz alta, prácticamente no se hace uso del lenguaje hablado.

La mayor parte del tiempo se dedica a hablar del idioma, no en el idioma, lo cual lo hace, casi exclusivamente, un método orientado hacia el trabajo y aprendizaje del sistema gramatical del lenguaje como un conjunto de reglas y excepciones, donde la oración es la unidad básica de estudio. Esto ha conllevado, quizás, a un fracaso en proporcionar una gran cantidad de suministro de lenguaje comprensible.

Dado que se esperan respuestas correctas e inmediatas, casi siempre escritas y muy pocas veces orales, el ambiente de aprendizaje se torna estresante y los estudiantes casi constantemente están a la defensiva. Aun así, no parece haber algún interés por la parte afectiva.

Krashen (1982) sostiene que este método viola casi todos los componentes de la hipótesis del suministro, lo cual ocasiona un filtro afectivo alto. Además, no se hace uso de prácticas, personalizadas o contextualizadas, que se relacionen con las experiencias de los estudiantes y que pudieran servir a un proceso de aprendizaje significativo. Todos los tipos de prácticas que se utilizan hacen del aprendizaje del lenguaje una tarea ardua y aburrida.

De acuerdo a Krashen (1982), los patrones de oraciones son generalmente comprensibles pero carentes de significado, ya que la atención se enfoca casi por completo en la forma. Las lecturas, como fuente primaria, son casi siempre muy difíciles, lo cual presiona prácticamente a los estudiantes a leer palabra por palabra sin atender completamente al mensaje.

En este método, no se ofrece ningún tipo de interacción en parejas o grupos como práctica comunicativa, mucho menos con hablantes nativos del segundo idioma; no hay interés en enseñar al estudiante a despertar una conciencia cultural, al menos al nivel de interacción cotidiana.

Dado que la exactitud es fundamental, los estudiantes se ven limitados a crear con el lenguaje o a expresar sus propios pensamientos. Este impedimento a la práctica del lenguaje creativo representa un obstáculo para la aplicación de retroalimentación que pudiera permitirles, en forma natural, probar sus hipótesis acerca del sistema del segundo idioma, razón por la cual se ven imposibilitados a alcanzar niveles más altos en el dominio comunicativo del idioma.

Según Krashen (1982), el dominio del control consciente de la gramática es necesario para este método, pero no da cuenta de la variación individual en el uso del monitor, ni de cuándo se deben utilizar las reglas, puesto que se asume que se utilizan todo el tiempo.

II.2 El Método Directo.

El método directo fue el primer intento por hacer de la situación de aprendizaje del lenguaje un lenguaje en uso y, así, entrenar al estudiante a abandonar la lengua materna como el marco de referencia en un ambiente instruccional.

Los que apoyan este método creen que el estudiante aprende a entender y a hablar un idioma al escucharlo en abundancia y al utilizarlo constantemente en situaciones prácticas, especialmente si las conversaciones están asociadas con acciones apropiadas. Por tanto, es de gran relevancia el énfasis que se le da al desarrollo de las habilidades auditiva y oral sobre las de lectura y escritura. Pero, en todo caso, también el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura se alcanza a través de la comprensión directa del texto y de la implementación de dictados o composiciones, los cuales refuerzan, sin el uso concreto de diccionarios o traducciones, la memorización de nuevas palabras y expresiones.

Este método se basa, esencialmente, en la forma en la que los niños aprenden su lengua materna; es decir, con el propósito de que los estudiantes empiecen a pensar en el segundo idioma, éste se aprende a través de asociaciones directas de palabras y frases con objetos y acciones, sin el uso de la lengua materna como el medio de instrucción. Así, el medio de instrucción y comunicación espontáneo en el salón de clases es, invariablemente, el segundo idioma. En consecuencia, desde el comienzo de la instrucción y con el uso de la simbología

fonética, se pone especial interés y atención sistemática al desarrollo de la pronunciación correcta, ya que ésta representa un factor muy importante en este quehacer.

El aprendizaje del idioma, desde un principio, se enfoca en el aquí y el ahora, y en el uso de oraciones simples y asociaciones directas del lenguaje con objetos o personas en acciones simples. Más tarde, en el proceso de instrucción, los estudiantes escuchan oraciones completas y significativas, las cuales se presentan en diálogos simples con imágenes especialmente diseñadas de la vida y cultura en el país del idioma en cuestión, esto con el fin de evitar las traducciones que están estrictamente prohibidas en el salón de clases. De esta manera, las destrezas de comunicación oral se construyen, en una progresión secuenciada y organizada, alrededor de intercambios de preguntas y respuestas entre el profesor y los estudiantes. Una vez que los estudiantes han aprendido suficiente lenguaje, se incluyen situaciones y ambientes comunes.

Todo este procedimiento incluye, también, textos con narrativas cortas especialmente creadas en el segundo idioma, cuyo vocabulario se define a través del parafraseo, la mímica o la manipulación de objetos, a fin de que entiendan su significado sin necesidad de utilizar la lengua materna.

La gramática no se enseña explícitamente, se asume que se aprende con la práctica; por consiguiente, se motiva a los estudiantes a inducir estos principios gramaticales, pero se atiende al uso correcto de éstos y se corrigen los errores. No obstante, cuando se llega a explicar la gramática, ésta se hace siempre en el segundo idioma.

El uso de un texto como una base de aprendizaje del lenguaje, las demostraciones de imágenes y objetos, el énfasis en las preguntas y las respuestas, el discurso narrativo, los dictados, la imitación y la gran cantidad de nuevos tipos de ejercicios gramaticales han sido el resultado directo de este método.

Análisis Crítico. En este método, se involucra a los estudiantes al lenguaje oral contextualizado y, en cierta medida, personalizado. Se utiliza más la descripción y la narrativa, aunque la clase en general se invierte en responder a las preguntas del profesor.

Krashen (1982) afirma que el uso insistente del segundo idioma en la instrucción proporciona una gran cantidad de suministro de lenguaje comprensible; sin embargo, dado que la

meta de las lecciones es enseñar la gramática inductivamente, se presenta una limitante en cuanto a lo que puede ser discutido. Aquí, las discusiones son significativas, pero no enteramente comunicativas, lo cual implica que puesto que el método está gramaticalmente secuenciado, el esfuerzo por lograr una comunicación real se distorsiona. Además, la falta de práctica sistemática de las estructuras, explícitamente expuestas en secuencias coherentes, puede generar en los estudiantes una sensación de carencia gramatical que pudiera contrarrestar la tendencia a la vaguedad e inexactitud, y evitar las traducciones. Es importante recordar que dado que las reglas gramaticales son generalmente distintas entre los idiomas, el problema se centra en cómo transferir el significado sin hacer uso de la lengua materna y prevenir malos entendidos.

El uso de imágenes culturalmente orientadas, así como el vocabulario útil en situaciones de sobrevivencia, son herramientas útiles para hacer al estudiante consciente de las situaciones cotidianas que se puedan encontrar en las comunidades del segundo idioma. El uso del parafraseo, la mímica y el uso de objetos para explicar definiciones motiva a los estudiantes a utilizar las mismas técnicas, lo cual resulta importante en el desarrollo del dominio del lenguaje más allá de los niveles básicos.

Por otro lado, las necesidades afectivas son compensadas con actividades grupales que permiten la participación individual sin correcciones excesivas. Pero, si bien es cierto que tanto la necesidad del uso correcto de las estructuras gramaticales como el énfasis en la pronunciación correcta del idioma pueden causar ansiedad y hacer que el filtro afectivo suba, una carencia clara de corrección puede conducir a un éxito incompleto o fosilización tempranos; es decir, a la incorrecta reestructuración del interlenguaje hacia el sistema del segundo idioma, creando una jerga escolar muy difícil de modificar dado que ha sido aceptada y motivada de esa manera por mucho tiempo.

Este método requiere de profesores nativos del idioma o de quienes tuvieran una fluidez cercana a la nativa, puesto que se depende prácticamente de la destreza del profesor y no del texto. Sin embargo, esto resulta difícil de obtener en algunos ambientes de enseñanza y, aún así, desafortunadamente no todos los profesores dominan el segundo idioma lo suficiente como para adherirse a los principios del método.

Este método se ha extendido ampliamente a los niveles básicos e intermedios, pero se ha agregado poco a la enseñanza de niveles avanzados. En este sentido, dada la insistencia en el uso del segundo idioma en la comunicación dentro del salón de clases, este método se puede ver como el legítimo predecesor de las técnicas de inmersión actualmente utilizadas.

II.3 Método Audio lingüista

Este método tiene sus raíces en dos escuelas de pensamiento paralelo: la psicología conductista y la lingüística estructural. Así mismo, fue considerada como la primera aproximación científica a la enseñanza del lenguaje.

De la lingüística retoma el estudio de patrones recurrentes de lenguaje, ya que para ésta el lenguaje se adquiere a través del sobreaprendizaje de sus patrones. Para la psicología conductista, se debe comenzar con los patrones del lenguaje y no con el aprendizaje deductivo de reglas gramaticales, es decir, el aprendizaje de un segundo idioma es básicamente un proceso de formación de hábitos. En este sentido, de acuerdo a este método la analogía proporciona mejores fundamentos para el aprendizaje del lenguaje que el análisis.

El objetivo de este método es desarrollar las mismas habilidades que tiene el hablante nativo, de tal forma que, eventualmente, el estudiante maneje el segundo idioma a un nivel inconsciente.

Aquí, el lenguaje oral es considerado como un fenómeno primario, por tanto, se enfoca en la fonología, la morfología y la sintaxis; el lenguaje escrito es una representación secundaria del discurso hablado. Para estos teóricos, todos los idiomas se aprenden oralmente antes de que ocurra la lectura; por consiguiente, los segundos idiomas se deben aprender en este orden natural: habilidades auditiva, oral, de lectura y de escritura, con énfasis en la habilidad oral desde el inicio de la instrucción y sin referencia a la lengua materna, dado que su uso está prohibido.

El aprendizaje del idioma se lleva a cabo a través de técnicas de estímulo-respuesta, sin prestar atención a cómo se forma el lenguaje. Esto es, hay una secuencia en la instrucción generalmente basada en la simplicidad lingüística, la cual está influida fuertemente por la

frecuencia y predicción de dificultad de las estructuras, que se obtiene a través del análisis de contraste. De esta manera, la producción de errores se minimiza y se evita darles tiempo a los estudiantes de pensar en sus respuestas.

Las grabaciones y los audiovisuales juegan un papel central, especialmente si el profesor no es un nativo del segundo idioma. También, se hace uso de un libro de texto, pero no al comienzo de cada instrucción, sino hasta que el estudiante se haya aprendido y memorizado los diálogos y los ensayos. Este libro está estructurado en tres partes: el diálogo, los ensayos de patrones y las actividades.

La instrucción se lleva a cabo primero en forma global, es decir, con todo el grupo, después en grupos pequeños, y finalmente con respuestas individuales. Esta se inicia con un diálogo que se tiene que memorizar a través de los ensayos de sus patrones estructurales y del vocabulario contenido en él, y se culmina con la aplicación de las actividades.

Los ensayos de patrones deben iniciar la sesión sin ningún tipo de explicación, dado que la comprensión del mensaje no es tan relevante. Estos ensayos incluyen: ensayos por repetición (el estudiante sólo se concreta a repetir lo que el profesor modele), ensayos por sustitución (se requiere que el estudiante haga un cambio mínimo al patrón, el cual se refuerza después por el profesor, por ejemplo, la sustitución de persona-número, ensayos de respuesta modelada, etc.) y, por último, ensayos por transformación (se requiere un cambio más significativo, por ejemplo, cambiar una oración de afirmativa a negativa, etc.), estas transformaciones incluyen: transformaciones de plural-singular, transformaciones de tiempos de conjugación, diálogos dirigidos, respuestas guiada y ensayos de traducción. Todo esto con el fin de fortalecer el hábito y hacer a los patrones automáticos.

Posteriormente, y con el fin de que se practiquen los patrones, se incluyen actividades tales como: adaptaciones de diálogos, ensayos de respuestas incompletas, narrativas recombinadas (en las que el material presentado en los diálogos se transforma un poco), presentaciones orales guiadas (en las que el estudiante tiene la oportunidad de usar el material memorizado como expresión personal), y actividades de estímulo de conversación muy parecidas a las representaciones semicontroladas.

Al final de la clase, se hace un ejercicio en cadena para consolidar las actividades, y después el profesor indica la tarea. La tarea consiste en escuchar grabaciones para practicar más patrones y diálogos, y en transcribir varias veces ciertas palabras o frases del texto; esto con el fin de cubrir necesidades comunicativas mínimas.

En este método, el profesor es el controlador y los estudiante responden a sus estímulos. Además, dado que se insiste en formas absolutamente correctas, también la corrección, por parte del profesor, es inmediata. Así, en general, cuando un estudiante comete un error y es corregido inmediatamente, el resto del grupo repite la corrección en coro.

Por otro lado, si se llega a solicitar cualquier tipo de explicación gramatical, ésta se ofrece al final del ejercicio completo a través de discusiones muy breves.

Análisis Crítico. Este método le da importancia a la enseñanza de la cultura e intenta preparar a los estudiantes, en cierta medida, a enfrentar situaciones cotidianas en la comunidad del segundo idioma. Sin embargo, una de sus más grandes críticas va dirigida al hecho de que fuerza al estudiante a actuar constantemente a un nivel básico, puesto que nunca se les pregunta algo acerca de lo que hayan o no visto o memorizado anteriormente y, además, aunque en cierta forma los diálogos sean adaptados al interés o situación de los estudiantes a través del cambio de ciertas palabras o frases en los ensayos, no se estimula tanto la creación por parte de los estudiantes sino hasta el segundo año del curso, cuando se les pide que se expresen libremente.

Otro aspecto central, que también constituye una crítica a este método, es que dado que no atiende a la variedad de estilos de aprendizaje en el salón de clases: algunos estudiantes son mejores aprendiendo primero la gramática deductivamente, otros son mejores viendo primero el lenguaje, etc., no produce hablantes bilingües al final de la instrucción, lo cual representa una falta a su principal objetivo. El hecho de que se consuma toda la sesión en diálogos y repeticiones limita la amplia variedad que ofrece la comunicación real.

La atención a la producción inmediata de respuestas correctas y al desarrollo de las destrezas orales conduce a la buena pronunciación y a la agudeza en el habla, al menos a la hora de dar respuestas estructuradas con las que los estudiantes están familiarizados. Pero, el exceso en la repetición, la producción inmediata de respuestas correctas, la restricción a la palabra escrita

en las primeras etapas y el hecho de que sólo se puede utilizar el segundo idioma en el salón de clases resultan demasiado estresantes, lo cual generan que se incremente ampliamente el filtro afectivo; los profesores y los estudiantes se sienten frustrados tanto por la falta de discusión gramatical como por el consumo de tiempo en la continua repetición requerida para el aprendizaje y la memorización. Este quehacer es monótono, extenuante y no da mucho lugar a la negociación de significado; tal vez la frecuencia de error en la reestructuración del interlenguaje sea baja, pero al costo de un filtro afectivo alto.

El ignorar el aprendizaje significativo a favor del aprendizaje por repetición crea insatisfacción y fracaso por no ser verdaderamente interesantes o relevantes para los estudiantes. Y, aún cuando los ensayos sean significativos y estén contextualizados, la repetición monótona y excesiva elimina su efecto.

A pesar de que no se estimula el conocimiento consciente del sistema del segundo idioma, la instrucción da como resultado el aprendizaje inductivo. El estudiante intenta encontrar, deliberadamente, reglas sobre la base del diálogo y la práctica de los patrones, las cuales se confirman al final de las sesiones. Esta constante búsqueda por comprender el significado más el requisito de exactitud en la producción pudieran estar motivando al uso frecuente del monitor.

II.4 Método de Codificación Cognoscitiva

Un supuesto básico en este método, que surge en oposición al método audio lingüista, es que tanto el aprendizaje significativo como el conocimiento conciente de la gramática son esenciales en la adquisición del lenguaje. Por tanto, se hace énfasis en el control del lenguaje como un sistema coherente y significativo: un tipo de competencia adquirida. Y, dado que el objetivo de este método es el de desarrollar las habilidades que los nativos del segundo idioma tienen, es importante ayudar al estudiante a lograr un control mínimo de las reglas del segundo idioma, las cuales le van a permitir crear el lenguaje que necesite para enfrentarse a situaciones previas de una manera adecuada. Los fundamentos (competencia) son primero, después de esto viene la ejecución.

La visión conductista del condicionamiento, moldeamiento, reforzamiento y formación de hábitos fueron reemplazados por un énfasis en el aprendizaje de las reglas, la práctica significativa y la creatividad. Aquí, no se evitaba la presentación de las habilidades de lectura y escritura en asociación con la auditiva y la oral.

La instrucción va de lo conocido a lo desconocido; es decir, se debe determinar la base de conocimiento presente del estudiante (estructura cognitiva) para poder proporcionar los requisitos necesarios a manera de que se entienda el material nuevo, esto es, determinar la comprensión que el estudiante tiene del segundo idioma, la comprensión de cómo funciona su lengua materna y su conocimiento general del mundo.

Dado que la conducta verbal es novedosa y variada, en lugar de la memorización, este método familiariza al estudiante con las reglas del idioma antes de aplicarlas para generar el lenguaje, por consiguiente, las lecciones comienzan siempre con una explicación abierta de las reglas gramaticales, generalmente con situaciones específicas de la cultura en cuestión, pero en la lengua materna. Posteriormente, se da inicio a la práctica, en la que tanto los materiales de texto como el profesor deben presentarle a los estudiantes situaciones que promuevan el uso creativo del lenguaje. Es decir, todo el material nuevo debe estar organizado a manera de que esté relacionado con la estructura cognitiva de los estudiantes, y el profesor debe ser congruente con esto.

Los estudiantes deben tener toda la práctica necesaria que los lleve de su comprensión intrínseca de la forma en que el lenguaje funciona, hasta el uso del lenguaje en ideas de comunicación verdadera. Y, dado que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, el profesor debe hacer uso de todos los sentidos y estilos de aprendizaje, y servir como guía durante su proceso de aprendizaje.

Las actividades en las que se involucra a los estudiantes incluyen los diálogos, los juegos, las representaciones, las presentaciones, etc..

Análisis Crítico. Con este método, una vez que los estudiantes han logrado un control cognoscitivo adecuado de las estructuras del idioma, la fluidez se desarrolla automáticamente con

el uso del lenguaje en situaciones significativas. En otras palabras, el aprendizaje se convierte en adquisición. Sin embargo, Krashen (1982) considera que el suministro de lenguaje comprensible se ve limitado si el desarrollo de competencia comunicativa se basa en actividades que se contextualizan de acuerdo a la regla que se enseñe en una sesión en particular.

Los estudiantes invierten gran parte de su tiempo hablando en conversaciones y actividades en las que ellos pueden crear con el lenguaje. De esta manera, se desarrolla agudeza en el lenguaje a través de la comprensión de los principios intrínsecos de la gramática que se está aplicando, del monitoreo de las respuestas (que obviamente se estimula) y el uso de retroalimentación correctiva.

Se entiende que los estudiantes cometerán errores en el proceso, pero estos errores se consideran normales, además de que ayudan a medir el progreso de los estudiantes. No obstante, también se espera que los estudiantes produzcan el lenguaje correcta e inmediatamente, lo cual podría generar un incremento en el filtro afectivo de los estudiantes.

Conforme los estudiante progresan en su aprendizaje, se dedica más tiempo a las actividades comunicativas y creativas, y se estimula al estudiante a expresar sus ideas sin la ayuda excesiva de los materiales textuales. Pero, no parece que se dedique tiempo a la enseñanza de la comprensión cultural.

Por otro lado, un aspecto que se tiene que precaver de este método es la posibilidad de que los profesores, en particular los que no son nativos del segundo idioma, dediquen mucho tiempo a las explicaciones gramaticales, especialmente en la lengua materna, pensando que los estudiantes necesitan una explicación concienzuda de todos los detalles de la gramática, cuando en realidad no es necesario hacerlo; no todo en un mismo momento, ya que el uso de las actividades de práctica contextualizada, en las que el estudiante está constantemente utilizando las estructuras nuevas en forma personalizada, y la forma cíclica en la que estas estructuras se usan en contextos nuevos conforme la instrucción progresa a través del tiempo promueven esta comprensión básica.

II.5 Enseñanza del Lenguaje Comunicativo

La enseñanza del lenguaje comunicativo es una aproximación más que un método. Se define en términos generales y representa una filosofía de enseñanza que se basa en el uso comunicativo del lenguaje y no en las estructuras gramaticales. Es decir, se hace énfasis en la competencia comunicativa y en los conceptos nocional-funcional como aspectos centrales en la enseñanza del lenguaje: el lenguaje es un sistema para la expresión de significado.

Como no representa a ninguna teoría de aprendizaje del lenguaje en particular se pueden distinguir tres premisas teóricas, que son:

- 1) *El principio de comunicación*; se promueve el aprendizaje del lenguaje con actividades comunicativas,
- 2) *El principio de la tarea*; se promueve el aprendizaje del lenguaje con las actividades que involucran el completar tareas cotidianas reales,
- 3) *El principio de significación*; para que se dé el aprendizaje los estudiantes deben involucrarse en el uso del lenguaje auténtico y significativo.

Así, el objetivo de la instrucción es la competencia comunicativa con énfasis en la fluidez y el uso aceptable del lenguaje. Para esta aproximación, el sistema del segundo idioma se aprende mejor si se batalla para comunicar lo que se quiere decir y al negociar el significado en interacción con otros, ya sea en pares, grupos o en sus escritos, por tanto, la precisión en el uso del lenguaje se juzga en contexto, no en forma abstracta.

Esta aproximación asume que la enseñanza del lenguaje refleja las necesidades particulares del estudiante en cuestión. Estas necesidades se pueden presentar en el dominio de la lectura, la escritura, el auditivo o el oral, y cada una de las cuales puede abordarse desde una perspectiva comunicativa; en otras palabras, no hay una secuencia en el desarrollo de las habilidades. Aún así, se motiva al estudiante a que se comunique en el segundo idioma desde el principio de la instrucción, para lo cual, se determina la secuencia del material que se va a utilizar y se varían las actividades y estrategias de aprendizaje de acuerdo con el contenido, la función y/o el

significado que mantendrá a los estudiantes interesados, es decir, de acuerdo con sus preferencias y necesidades.

Dado que el significado es de importancia primordial y la contextualización el principio básico de esta aproximación, las actividades que se llevan a cabo en el salón de clases incluyen juegos de lenguaje interactivo, actividades de información compartida, actividades con base en las tareas, interacciones sociales, prácticas de comunicación funcional, representaciones, conversaciones, discusiones, improvisaciones, etc. Casi cualquier actividad que involucre compartir información, interacción y negociación de significado. El material que se utiliza para llevar a cabo dichas actividades se basa en publicidad, revistas, mapas, gráficas, periódicos, imágenes, símbolos, cuadros sinópticos, etc.

Otros aspectos que caracterizan a este tipo de instrucción son que no se hace uso del texto muy a menudo, no hay presentación de gramática, la organización del salón no es la tradicional, se espera que los estudiantes interactúen primordialmente entre ellos y no con el profesor, y no hay corrección de errores o es poco frecuente. Además, los estudiantes aprenden que el fracaso o el éxito en la comunicación es una responsabilidad conjunta entre el hablante y el receptor en el proceso de ensayo y error.

Aquí, el profesor es el analista de las necesidades del estudiante, el consejero, el guía, el facilitador que ayuda al estudiante en cualquier forma que lo motive a trabajar con el lenguaje. En este caso, el uso de la lengua materna es aceptable en tanto sea razonable y posible, y las traducciones se pueden usar si son necesarias y benefician al estudiante.

Análisis crítico. Dado que no es un método o está sujeto a algún diseño curricular, sino que representa una aproximación a la enseñanza del lenguaje, ésta es flexible y está sujeta a las necesidades y preferencias del estudiante. Más bien, parece un conjunto de ideas o actividades contextualizadas y personalizadas útiles para la práctica en el desarrollo de competencia comunicativa en el estudiante, y no un conjunto de procedimientos metodológicos fijos.

La atmósfera de trabajo parece ser relajada y cordial. Los estudiantes interactúan en todo momento en diferentes tipos de actividades significativas, personalizadas y comunicativas a través de las cuales reciben todo el suministro de lenguaje comprensible necesario para la adquisición.

Por otro lado, el hecho de que se le permita al estudiante utilizar la lengua materna cuando sea posible o necesario pudiera generar confusión en el estudiante a la hora de querer transferir sus ideas al segundo idioma, creando así interferencia y una incorrecta reestructuración del interlenguaje.

Se sabe también que los errores se dan en el proceso comunicativo de ensayo y error, pero las correcciones, en este tipo de instrucción, son mínimas y atienden más al contexto que a la forma, lo cual induce a un filtro afectivo bajo que promueve la automatización, poniendo de lado al monitoreo. Sin embargo, nuevamente, en este intento por enfocarse en el significado más que en la forma, se pudiera estar dando lugar a la fosilización de estructuras o al éxito incompleto: el estudiante comunica lo que quiere, sin importar como lo haga

II.6 Respuesta Física Total

Dado que este método se derivó en gran medida del método directo, se basa en la creencia de que la comprensión auditiva se debe desarrollar totalmente de la misma manera en que los niños aprenden su lengua materna, antes de cualquier participación oral activa. Es decir, la comprensión del lenguaje hablado debe anteceder al ejercicio oral. Además, se cree que las habilidades se pueden asimilar más rápidamente si el profesor hace uso del sistema sensorio-motor de los estudiantes.

Por un lado, está asociado con la teoría del rastreo, la cual sostiene que entre más frecuente e intensamente se rastree una conexión en memoria más fuerte será la asociación y más probable su recuperación. El rastreo puede ser verbal o en asociación con actividad motora; una combinación de ambas actividades, el ensayo verbal acompañado de una actividad motora, incrementaría la probabilidad de un recuerdo exitoso.

Por otro lado, comparte con la psicología humanista un interés por el rol de los factores afectivos en el aprendizaje del lenguaje. Este método no es demandante en términos de producción lingüística e involucra movimientos tipo-juegos que reducen el estrés. Se cree en y se crea un humor positivo en los estudiantes que facilita el aprendizaje.

Se expone a los estudiantes al lenguaje que se basa en el aquí y el ahora que puede ser fácilmente entendido a través de la mímica y el ejemplo, poniendo así de manifiesto el uso exclusivo del segundo idioma como el lenguaje de instrucción.

El logro del objetivo general de este método depende de las necesidades del estudiante, en consecuencia, no hay objetivos instruccionales específicos elaborados. Sin embargo, de acuerdo a éste, cualquiera que sea la meta debe ser posible lograrla a través del uso de prácticas con base en la acción y en la forma imperativa del lenguaje; la comprensión y la retención se logran mejor a través del movimiento del cuerpo al responder a órdenes, es decir, el significado interpretado a través de movimiento.

Las órdenes representan una herramienta poderosa, puesto que ayudan a manipular la conducta de los estudiantes y a guiarlos al entendimiento. De esta manera, se pueden aprender estructuras gramaticales e infinidad de vocablos. Se cree que el estudiante puede adquirir tanto un mapa cognitivo detallado como la estructura gramatical del lenguaje sin recurrir a abstracciones, así, al enseñar la gramática inductivamente se atiende primero al significado más que a la forma.

De acuerdo con esta aproximación, nunca hay que forzar al estudiante a hablar antes de que estén listos, ya que el habla emerge naturalmente conforme se interioriza el segundo idioma, por tanto, las prácticas conversacionales se dan hasta que los estudiantes hayan cumplido con cierto número de horas de instrucción. Además, los profesores no deben corregir a los estudiantes en sus primeras etapas de instrucción, dado que esto ocasionaría inhibición en ellos, por el contrario, esta retroalimentación se debe hacer más tarde.

No hay un entrenamiento formal en lectura y escritura. El profesor invierte sólo unos minutos al final de cada sesión, si se solicita, para escribir y explicar estructuras o vocabulario que se haya utilizado en el salón, y se les da a los estudiantes la oportunidad de copiarlos en sus cuadernos si así lo desean.

No se utiliza, generalmente, ningún texto en el curso, ya que en las primeras etapas de instrucción se usa la voz del profesor, acciones, gestos, etc. Sin embargo, en etapas posteriores de instrucción, el profesor puede utilizar objetos, imágenes, diapositivas, esquemas de palabras, etc.

Análisis Crítico. Esta aproximación a la enseñanza del segundo idioma resulta interesante para los estudiantes en términos afectivos puesto que el ambiente en el salón de clases es cálido y de aceptación, lo cual les permite ser creativos. El hecho de que la atención se centre en la comprensión auditiva del estudiante, en las primeras fases de instrucción, les permite experimentar un ambiente de baja ansiedad que les induce a actuar lo que se entiende, asegurando que la comprensión del idioma se esté llevando a cabo. Sin embargo, existen limitaciones substanciales en cuanto a lo que se puede lograr efectivamente en términos de dominio del segundo idioma.

Tanto el aspecto funcional en el uso del lenguaje como el contexto generalmente utilizado no parecen ser un resultado natural, es decir, no parece elaborarse una relación entre comprensión, producción y contexto en la comunicación, así como tampoco se hace énfasis en el desarrollo de precisión y autenticidad en el uso del lenguaje hablado.

Por otro lado, si se pretende que el estudiante construya un mapa cognitivo detallado, habría que determinar lo que significa una abstracción del lenguaje: si los tiempos de conjugación, los artículos, las preposiciones, etc., son abstracciones, entonces ¿qué tipo de mapa se construye?

Nuevamente, se presume que el estudiante, bajo este tipo de instrucción, no hace uso excesivo del monitor consciente; sin embargo, no se toma en cuenta la dependiente variación en el uso del monitor en el intento por transferir el significado de un idioma a otro dada la diferencia en el sistema gramatical y la innegable creatividad del lenguaje. En este sentido, quizás la falta de corrección en las primeras etapas de instrucción podría ser ocasión para el éxito incompleto o la fosilización. Además, el ir de un ambiente relajado, con la ausencia casi por completo de correcciones, a un ambiente estresante donde la tolerancia a los errores es mínima podría generar en los estudiantes una sensación de ansiedad y fracaso.

II.7 La Forma Silenciosa.

Este método se pueden clasificar como cognitivo en orientación. Aquí, la mente es un agente activo capaz de construir un criterio interno para el aprendizaje que le permita al estudiante monitorear y autocorregir su producción. Los tres aspectos fundamentales detrás de la filosofía de

esta aproximación son: independencia, autonomía y responsabilidad. El aprendizaje es una actividad de solución de problemas, creativa y de descubrimiento, en la cual el estudiante es el actor principal y no sólo el oyente. Para lograr estos tres elementos y absorber el aprendizaje del medio ambiente, cada estudiante debe trabajar con sus propios recursos internos: sus estructuras cognitivas, sus experiencias (particularmente en el aprendizaje de la lengua materna), sus emociones y su conocimiento del mundo.

En el aprendizaje, la mente se equipa a sí misma con su propio trabajo, ensayo y error, experimentos deliberados, juicios y revisiones. Este método asume que los estudiantes trabajan solamente con estos recursos y son ellos los responsables por lo que aprenden. También se basa en la premisa de que el profesor debe guardar silencio en tanto sea posible, y se debe animar al estudiante a producir tanto lenguaje como ellos puedan. De esta manera, el estudiante debe agudizar sus sentidos a los componentes fonológicos del idioma lo más pronto posible para lograr una correcta pronunciación, y debe aprender las reglas gramaticales del mismo a través de un proceso inductivo para lograr su fluidez.

El lenguaje en sí mismo es visto como un sustituto de la experiencia; por tanto, la experiencia es lo que da significado al lenguaje. El lenguaje es un grupo de sonidos arbitrariamente asociados y con significados específicos, organizados éstos en oraciones o cadenas de unidades significativas por medio de las reglas gramaticales, en consecuencia, es importante que el lenguaje de instrucción sea, exclusivamente, el segundo idioma.

Las lecciones siguen una secuencia basada en la complejidad gramatical, y el material estructural y léxico se separa en elementos que se presentan uno a uno a la vez, sin sujetarse a repeticiones sino a su familiarización y reconocimiento a través de su uso contextualizado y su práctica.

El rol del profesor es el de guiar al estudiante en su proceso de probar constantemente sus hipótesis; modela para los estudiantes una palabra, frase u oración dada en asociación con algunos elementos visuales significativos (por ejemplo, barras de colores) sólo una vez, posteriormente, él permanece esencialmente en silencio y los estudiantes lo imitan. Así, conforme

los estudiantes progresan, éstos crean sus propios enunciados al combinar la información vieja con la nueva.

De acuerdo a este método, el silencio del profesor es considerado el mejor vehículo para el aprendizaje, ya que les permite a los estudiantes concentrarse en la tarea y en el medio potencial para lograrla; el silencio es una ayuda para la atención, concentración y organización mental.

El profesor casi nunca corrige, más bien se asume que los estudiantes están desarrollando su propio criterio de corrección, el cual les permite ser capaces de corregirse a sí mismos o entre sí a través del modelo que el profesor impone. El profesor sólo monitorea su interacción y crea un ambiente que motive a los estudiantes a tomar riesgos y a facilitar su aprendizaje. El material que se utiliza incluye: diagramas, gráficas, tablas, mapas, bosquejos, barras de colores como apuntadores, de metal o de madera, etc. o cualquier otro elemento visual.

Análisis crítico. Dado que los estudiantes son responsables por su propio aprendizaje, es importante que pongan atención e interactúen activamente con otros en la clase. Esta atención se centra, básicamente, en su precisión en el intento por producir el lenguaje. De esta forma, los estudiantes mismos sirven de monitores de su propio resultado, lo cual se estimula constantemente en un ambiente cooperativo y de baja ansiedad. Sin embargo, la ausencia de explicaciones y la falta de retroalimentación, por parte del profesor, pudieran generar transferencias negativas o sobregeneralizaciones, permitiendo la fosilización de estructuras erróneas. Además, en este tipo de instrucción, generalmente diseñada y secuenciada por el profesor, no se tiene claro el papel de la cultura.

Por un lado, el lenguaje se separa usualmente de su contexto social y se enseña a través de situaciones artificiales representadas por barras de colores, donde la unidad básica de instrucción es la oración, por tanto, se induce al profesor a enfocarse sólo en el significado proposicional, en lugar de enfocarse también en el valor comunicativo que tiene éste. Así, los estudiantes no trabajan con material culturalmente auténtico u oyen conversaciones auténticas en el segundo idioma, al menos en las primeras etapas de instrucción. Si se supone que los estudiantes deben desarrollar un dominio funcional del idioma, entonces deberían tener

oportunidades de escuchar a un nativo o hablante del segundo idioma en intercambios auténticos de lenguaje, o practicar el uso de éste para enfrentar situaciones cotidianas en la cultura en cuestión.

Por otro lado, los estudiantes usan el idioma creativa y significativamente dentro de las limitaciones impuestas por el vocabulario y las estructuras de la clase, y, quizás, también el suministro de lenguaje sea comprensible, pero no lo suficiente como para que se dé la adquisición en términos del $(i + 1)$.

II.8 Aprendizaje de Lenguaje Comunitario.

Este método representa el uso del aprendizaje tipo-asesoría para enseñar el lenguaje. Se cita, en algunas ocasiones, como un ejemplo de la aproximación humanista de Rogers. Esta asesoría consiste en una persona que da consejo, ayuda y apoya a otra que tiene problemas o tiene alguna necesidad.

Este método redefine tanto el rol del profesor (como asesor) como el del estudiante (como paciente) en el salón de clases, haciendo énfasis en el rol del dominio afectivo al promover el aprendizaje cognoscitivo. Por consiguiente, la premisa teórica básica es que el individuo necesita ser entendido y apoyado en el proceso de lograr sus valores personales y sus metas, lo cual se hace mejor en comunidad con otros que luchan por lo mismo. El aprendizaje es visto como una experiencia personal y social unificada, y no en aislamiento o en competencia con otros.

La clase, en este tipo de instrucción, se compone de seis a doce estudiantes que se sientan en círculo, y de uno a doce profesores que se encuentran a un lado de ellos listos para ayudar. El rol del profesor, o profesores, es central en las sesiones, pero es inicialmente pasivo y sólo está ahí para proporcionar el lenguaje que el estudiante necesita para expresar sus ideas libremente.

Las técnicas que se utilizan aquí están diseñadas para reducir al máximo la ansiedad en el grupo, y para estimular la libre expresión de ideas y sentimientos.

Las interacciones en este método son de dos tipos fundamentales: la interacción entre los estudiantes y la interacción entre los estudiantes y los profesores. Las interacciones entre los estudiantes son impredecibles en contenido, pero generalmente involucran intercambios de afecto que llegan a la intimidad conforme la clase se convierte en una comunidad de estudiantes, es decir, a fin de evitar el aislamiento, el deseo por pertenecer a esa comunidad obliga a los estudiantes a mantenerse en ritmo con el aprendizaje de sus compañeros. La interacción entre los estudiantes y los profesores es inicialmente dependiente, distinguiéndose cinco etapas de aprendizaje: en la primera etapa, los estudiantes formulan, en voz alta, en la lengua materna, y por turnos enunciados acerca de lo que ellos desean comunicarle al grupo; el profesor, colocando su mano sobre el hombro del estudiante en turno, traduce sus enunciados con discreción y al oído para que éste se los repita a los demás mientras se graban en un cassette. Esta evolución se repite una y otra vez conforme los estudiantes toman turnos en el deseo de expresar sus ideas o sentimientos. Más tarde, estas grabaciones se usan en la clase como fuente de información para el análisis y la práctica del lenguaje.

En la segunda etapa, conocida como la etapa de autoconfianza, los estudiantes tratan de decir lo que quieren decir sin la constante intervención o ayuda de los profesores. Posteriormente, en la tercera etapa, los estudiantes incrementan aún más su independencia y se expresan en el idioma sin traducción alguna por parte de sus asesores, a menos que algún otro estudiante lo requiera para su total comprensión.

En la cuarta etapa, los estudiantes se sienten suficientemente seguros de recibir retroalimentación correctiva por parte de los profesores, lo que en el curso de este proceso da paso, más adelante, a la quinta y última etapa de desarrollo, considerada ésta como la etapa independiente, en la cual los estudiantes interactúan libremente entre sí y con los profesores, ofreciéndose corrección y mejoramiento estilístico en un espíritu comunitario, donde el nivel de confianza es alto y la sensación de amenaza por las correcciones es baja.

Este método combina diferentes tareas y actividades de aprendizaje que incluyen las traducciones, descritas anteriormente, los trabajos de grupo, las grabaciones de conversaciones en el segundo idioma, las transcripciones de oraciones o conversaciones que ellos han grabado, el

análisis de esas transcripciones, las reflexiones y observaciones de sus experiencias, la comprensión auditiva de monólogos del profesor, conversaciones libres, etc.. También, los estudiantes pueden trabajar en grupos para desarrollar guiones para diálogos y mini-dramas. Aquí, el libro de texto no es un componente necesario, y el material que el profesor elabora se basa en resúmenes en el pizarrón y en proyecciones de algunas características lingüísticas de las conversaciones generadas por los estudiantes.

Análisis crítico. El aprendizaje es contextualizado y personalizado, lo cual resulta bastante significativo para los estudiantes, a los que se les induce a crear con el lenguaje; sin embargo, no asegura una variedad de contextos que pudieran encontrarse en la comunidad del segundo idioma. En este sentido, puede que se estén ignorando algunas destrezas de sobrevivencia, dado que el contenido de la clase se determina por los participantes en el grupo, que no necesariamente saben que esperar de la cultura en cuestión.

Este método parece ofrecer una atmósfera cálida, humanitaria y comunitaria a través de su procedimiento y de la aplicación de correctivos, donde se pone atención a la precisión, inicialmente por medio del profesor, sin sacrificar la parte afectiva, ya que el profesor selecciona el vocabulario que los estudiantes necesitan revisar para su control activo e induce el sistema gramatical del lenguaje a través de las traducciones.

Por otro lado, los problemas y los éxitos experimentados por uno o dos grupos diferentes de estudiantes no necesariamente representan aspectos universales en el aprendizaje del lenguaje, en otras palabras, algunos estudiantes podrían sentirse incómodos por la aparente ausencia de estructuras, o por la falta de secuencia en la presentación de aspectos gramaticales y léxicos. Además, la ausencia de un currículo específico hace difícil aclarar los objetivos y las evaluaciones.

El procedimiento, en este tipo de instrucción, asegura un suministro del lenguaje comprensible, pero parece estar limitado tanto en la secuencia gramatical que el estudiante proporciona con la ayuda del profesor como en el análisis posterior que se hace de las conversaciones grabadas.

II. 9 La Aproximación Natural.

Este método se desarrolla a partir de la teoría de adquisición de Krashen. La premisa principal es la posibilidad de que el estudiante aprenda a comunicarse en un segundo idioma en una situación de salón de clases, por tanto, el foco de atención es el logro de competencia comunicativa inmediata más que la perfección gramatical. Los estudiantes deben poder expresar su significado, pero no necesariamente ser exactos en todos los detalles gramaticales, en otras palabras, la comunicación es más importante que la forma. Así, la meta de esta instrucción es la modificación y mejoramiento de la gramática que el estudiante está aprendiendo a través esta comunicación, en lugar de construir ese sistema gramatical regla por regla, lo cual pone de manifiesto la inexistencia de una secuencia estructural en especial. Además, dado que el profesor debe proporcionar al estudiante la oportunidad de adquirir el lenguaje en vez de forzarlo a que lo aprenda, la atención a los factores afectivos resulta ser de primordial interés en este proceso de adquisición. Por consiguiente, no se considera conveniente la corrección de errores en el discurso oral en el salón de clases, al contrario, afecta negativamente en términos de ansiedad, motivación, actitud, pena y demás.

Su objetivo es, aparentemente, alcanzar el dominio de ese idioma al nivel intermedio, al menos en las habilidades oral y auditiva. De esta forma, el vocabulario para la comprensión y producción oral es la clave en la construcción e interpretación de mensajes que conllevan a la adquisición; entre más vocabulario, más posibilidades de comprender y hablar el segundo idioma, aún cuando el conocimiento de las estructuras no sea lo suficientemente explícito para cualquier propósito práctico.

Dado que los mensajes constituyen una parte esencial en este método, toda la sesión de clase se invierte en actividades especialmente diseñadas para evocar esa comunicación, considerando que el léxico en los mensajes está necesariamente estructurado en forma gramatical, es decir, entre más complejo sea el mensaje más compleja será la estructura.

La instrucción inicial se basa, casi exclusivamente, en actividades de comprensión auditiva muy parecidas al método de respuesta física total. Esta comprensión auditiva toma la

forma del suministro de lenguaje comprensible descrito por Krashen (1982). Posteriormente, se procede de la misma manera que en el método directo, el profesor centra su conversación, con preguntas y respuestas, en objetos en el salón de clases, mapas, programas culturales, publicidad, el contenido de imágenes, el conocimiento previo, o los estudiantes representan algún personaje, hacen presentaciones, discuten, etc. Estas preguntas van de lo más simple a lo más complejo y las respuestas pueden ser proporcionadas en la lengua materna; si esto último les permite a los estudiantes concentrarse enteramente en la comprensión, entonces el desarrollo de su habilidad auditiva será más rápido y podrán expandirla a una amplia variedad de temas, asimismo, les hará sentirse cómodos en el proceso de comunicación oral que emerge cuando se sienten listos. Sin embargo, el profesor debe expresarse en el segundo idioma en todo momento.

Por otra parte, cualquier tipo de explicación o práctica con formas lingüísticas que se requiera se tiene que hacer fuera de la clase, pero debe ser cuidadosamente planeada y muy bien estructurada a fin de que el estudiante la entienda. Se sugiere que los profesores asignen tareas escritas específicas y, posteriormente a su entrega, se proporcione retroalimentación sistemática. No obstante, es crucial que el estudiante entienda que la responsabilidad de mejorar sus resultados es de ellos.

En este método, es importante comunicarles a los estudiantes las metas del curso, lo que pueden esperar y lo que no debe esperar desde el principio de la instrucción.

Análisis Crítico. Esta instrucción se ofrece en actividades personalizadas y en contexto, y se explotan las oportunidades para enseñarle al estudiante a lidiar con la cultura del segundo idioma, lo cual previene a la importancia de proporcionar suficiente suministro de lenguaje comprensible. Sin embargo, no se determina la importancia del rol de la autenticidad cultural y del aprendizaje cultural en el salón de clases.

La atmósfera en el salón de clases es cálida y afectiva, y se ofrecen numerosas oportunidades para la práctica comunicativa en grupo, lo cual motiva a los estudiantes a la participación y creación con el lenguaje en todo momento. Pero, nuevamente, se presenta la carencia de retroalimentación correctiva oportuna que pudiera favorecer al interlenguaje y al monitoreo correcto de las estructuras, situación que permitiría transferir significados precisos en el

idioma cuando fuera necesario. La única corrección que se llega a hacer es sobre el trabajo escrito que, junto con el estudio de los principios gramaticales, queda bajo la responsabilidad del estudiante.

A pesar de lo anteriormente expuesto, en la última década, se han hecho modificaciones a este método en cuanto al beneficio que representa la inclusión de instrucción gramatical explícita, como organizador anticipado en el salón de clases y como un medio para establecer relaciones de forma-significado que posteriormente adquirirán en actividades comunicativas. Este último punto trasciende, de alguna manera, el planteamiento que Krashen (1982) hace en cuanto a que el aprendizaje no conduce a la adquisición.

II.10 Aprendizaje Sugestivo-Acelerativo.

Este método fue introducido por Lozanov, un psicoterapeuta y médico, quien cree que las técnicas de relajación y concentración son importantes en la medida en que le permiten al estudiante dar cauce a sus recursos subconscientes, y a retener grandes cantidades de vocabulario y estructuras. Quizás este método se puede entender como uno entre un rango de métodos que intentan describir como se puede manipular la atención para optimizar el aprendizaje y el recuerdo. De esta manera, su objetivo es el de lograr, en poco tiempo, un dominio conversacional avanzado a través de la comprensión y la solución creativa de problemas.

Un curso completo dura treinta días y consta de diez unidades. Cada unidad incluye un diálogo con su traducción en la lengua materna, su lista de vocabulario y un comentario gramatical. Los diálogos se gradúan de acuerdo al léxico y a la gramática, e incluyen situaciones de uso común del lenguaje típico de la cultura meta. Además, los diálogos se construyen de tal forma que tengan continuidad en la narrativa y el contexto a través del curso, se les dan nombres que rimen a los personajes, y éstos, a su vez, varían en personalidad y profesión.

Este método se distingue por proporcionar una atmósfera sugestiva con luces suaves y decoraciones alegres, con sillas reclinables, cómodas y organizadas en círculo, con música barroca

para aprovechar el potencial único del ritmo que da energía y trae el orden, y por la técnica dramática que utiliza el profesor al presentar el material, el cual consiste en textos y cassettes.

Todas estas características expuestas hasta ahora tiene como propósito el relajar totalmente al estudiante para permitirle abrir su mente al aprendizaje del idioma sin que éste represente una carga. Y, dado que la ansiedad es un obstáculo que limita severamente el potencial de aprendizaje, este método propone dos principios de enseñanza para romper con las restricciones socio-psicológicas del ambiente de aprendizaje tradicional. El primero, es el de *infantilización*, que se diseña para ayudar a los estudiantes a recuperar la confianza en sí mismos, la espontaneidad y la receptividad característicos de los niños y, el segundo, es el de *pseudopasividad*, que se refiere a un estado físico relajado, de actividad mental incrementada y de concentración, que se logra a través de la variación de la entonación y el ritmo del material que se presente. De aquí que la música sea central al método; si no se tienen los patrones requeridos, los estados alterados de conciencia deseados no se inducen y los resultados son pobres.

El ciclo instruccional consiste en tres partes: Primero, exclusivamente en el segundo idioma, se revisa el material previamente aprendido a través de juegos o parodias cortas. Segundo, se presenta el material nuevo en contexto a través del diálogo y en dos fases de concierto: activa y pasiva, para las cuales los estudiantes escuchan una grabación que evoca imágenes motivadoras guiadas a fin de relajarlos. En la fase activa, los estudiantes escuchan música barroca mientras que el profesor lee el diálogo, generalmente línea por línea, cambiando la inflexión de su voz con la música. Aquí, los estudiantes sólo siguen al profesor con sus libros mientras que practican una técnica de respiración controlada para asegurar la concentración. En la fase pasiva, los estudiantes escuchan nuevamente el diálogo, pero esta vez a una tasa normal, con los ojos cerrados y acompañado con más música barroca.

Por último, hay un seguimiento del material de ocho horas llamado fase de activación. En esta fase los estudiantes se enrolan en prácticas para activar el material aprendido en las fases anteriores. Las actividades que se incluyen son: imitaciones, representaciones, preguntas y respuestas, etc.. Por tanto, el estudiante aprende no sólo del efecto de la instrucción directa, sino del ambiente de instrucción y de la personalidad del profesor, que en este caso se induce como

autoritaria. Si se llega a necesitar alguna explicación gramatical, ésta se proporciona en la lengua materna.

Análisis Crítico. No se articula a ninguna teoría del lenguaje y no parece estar comprometido con ninguna suposición en particular con respecto a los elementos del lenguaje y su organización; sin embargo, el léxico y su traducción parecen ser centrales.

El lenguaje se presenta en contexto a través de diálogos que se basan en la cultura en cuestión, dando lugar a modelos que pueden servir para desarrollar una destreza funcional al momento de hacer representaciones u otro tipo de actividades de práctica del lenguaje. Se atiende a las necesidades de interés y relevancia para los estudiantes, así como de suministro de lenguaje comprensible y significativo, pero no se hace explícito si se da a los estudiantes las herramientas que necesitan para conversar con hablantes más competentes en el idioma.

Por otro lado, el material pedagógicamente preparado para la comprensión auditiva y de lectura parece estar limitado en cuanto a su funcionalidad en contextos de comunicación más reales, por consiguiente, sería conveniente incluir textos auténticos de uso más común en la comunidad del segundo idioma. Además, las condiciones en las cuales se lleva a cabo la instrucción parecen no adaptarse fácilmente a un programa típico en un salón de clases.

En este método, prácticamente todos los aspectos están diseñados para relajar al estudiante, reducir la ansiedad, desarrollar confianza y eliminar los posibles obstáculos para el aprendizaje. También, parece haber un interés en la precisión en el uso del lenguaje, pero no parece seguirse una secuencia rígida en cuanto a puntos gramaticales específicos en los diálogos. Además, se espera que los profesores sean expertos en técnicas de actuación, canto y psicoterapéuticas.

El cuadro 2.1 muestra las características principales de cada uno de los métodos de enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma expuestos en este capítulo.

Cuadro 2.1 MÉTODOS DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO IDIOMA EN ADULTOS

	Traducción Gramatical	Directo	Audio lingüista
Aprox. Teórica	<ul style="list-style-type: none"> ◦ No hay teoría de aprendizaje del lenguaje que lo sustente. ◦ Disciplina mental educacionalmente válida. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se basa en el desarrollo del lenguaje en forma natural; como se adquiere la lengua materna 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se basa en la psicología conductista y la lingüística estructural. ◦ Considerado como una aproximación científica a la enseñanza del lenguaje.
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Estudiar la literatura extranjera. ◦ Desarrollar y fortalecer el potencial intelectual. ◦ Aprender más acerca de la lengua materna 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Entrenar al aprendiz a hablar y entender el segundo idioma sin necesidad de traducir. ◦ Cambiar de la forma literaria al lenguaje hablado cotidianamente 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Adquirir hábitos correctos del lenguaje hablado (competencia lingüística). ◦ Desarrollar hablantes bilingües
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Deductivo. Se explican las reglas gramaticales y se dan ejemplos. ◦ Se aprende el sistema del segundo idioma y se compara con el de la lengua materna ◦ Se da énfasis al desarrollo de las destrezas de lectura y escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Inductivo. Las reglas gramaticales y su uso se descubren y se aprenden en forma significativa a través de la práctica (nocial/funcional). ◦ Se estimula el uso del segundo idioma en el salón de clases, pero con cierta flexibilidad en el uso de la lengua materna. ◦ Se desarrollan las habilidades auditiva y oral; con especial atención en la correcta pronunciación 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Inductivo. Las estructuras gramaticales del lenguaje se adquieren a través de la repetición de sus patrones. ◦ No se permite el uso de la lengua materna en el ambiente de instrucción. ◦ Se le atribuye mayor énfasis a las habilidades auditiva y oral desde el comienzo de la instrucción.
Tipo de Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se memorizan tanto las reglas gramaticales del segundo idioma como el significado de listas bilingües de vocabulario ◦ Se traducen los ejercicios del segundo idioma a la lengua materna y viceversa ◦ La corrección de errores es inmediata 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se hacen asociaciones directas del lenguaje con objetos, situaciones y personas en acciones simples. ◦ Se elaboran diálogos con preguntas y respuestas completas y significativas acerca de la cultura en cuestión. ◦ Se incluyen, en algunos casos, lecturas, dictados o composiciones ◦ El vocabulario se define a través de la mímica, el parafraseo o la manipulación de objetos. ◦ Casi nunca se corrige la gramática 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se memorizan diálogos a través de ensayos por repetición, sustitución o transformación. ◦ Se desarrollan actividades tales como: adaptaciones de diálogos, ensayos de respuestas incompletas, narrativas re combinadas, presentaciones orales guiadas o actividades de estímulo de conversación ◦ La corrección debe ser inmediata.
Rol del Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Tradicional, receptivo. resolutivo ejecutor 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Procesador, resolutivo ejecutor, iniciador 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Mecanismo de E-R, reactivo.
Rol del Profesor	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Tradicional, autoritario, controlador. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Guía, controlador 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Central, activo, controlador, dominante
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Un libro de texto 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Un libro de texto para el profesor, imágenes de objetos o situaciones y un libro de ejercicios para el estudiante 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Un libro de texto para el profesor más grabaciones y audiovisuales si no es nativo y un libro para el estudiante más un cassette de práctica

Cuadro 2.1 MÉTODOS DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO IDIOMA EN ADULTOS

	Codificación Cognoscitiva	E. Lenguaje Comunicativo	Resp. Física Total
Aprox. Teórica	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se basa en la Psicología Cognoscitiva y la gramática generativa transformacional (competencia adquirida) ◦ Primero son los fundamentos; después, la ejecución y automatización. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se basa en una aproximación al lenguaje como comunicación más que como un sistema de estructuras. ◦ Se complementa con una visión funcional del uso del lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se asocia con la teoría del rastreo. Se basa, como un proceso paralelo, en la adquisición de la lengua materna en niños. ◦ Comparte, con la psicología humanista, un interés por el rol de los factores afectivos en el aprendizaje
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Lograr un control mínimo de las reglas del segundo idioma que permita crear el lenguaje que los hablantes nativos producen. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Desarrollar competencia comunicativa con énfasis en la fluidez y el uso aceptable del lenguaje. ◦ Adquirir los medios lingüísticos para llevar a cabo diferentes tipos de funciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Desarrollar competencia oral básica, pero desinhibida e inteligible para el nativo del idioma.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Deductivo. Se explican las reglas gramaticales del segundo idioma, pero en la lengua materna. ◦ Se familiariza al estudiante con las reglas del segundo idioma: no se memorizan (nocial/funcional). ◦ intenta desarrollar las cuatro destrezas: auditiva, oral, lectura y escritura como habilidades receptoras y productivas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Inductivo. No se presentan reglas gramaticales (nocial/funcional). ◦ Se motiva la comunicación en el segundo idioma desde el principio de la instrucción. Pero, se permite el uso de la lengua materna o las traducciones en tanto sean razonables, necesarias y benéficas. ◦ La secuencia de las destrezas se define de acuerdo a las necesidades comunicativas del aprendiz. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Inductivo. Se atiende al significado más que a la forma sin recurrir a abstracciones. ◦ Se centra en la comprensión auditiva total a través de la forma imperativa del lenguaje y la participación oral activa, e involucra al sistema sensorio-motor. ◦ No es demandante en términos lingüísticos e involucra movimientos tipo juego que reducen el estrés y crean un humor positivo que facilita el aprendizaje. ◦ El lenguaje de instrucción es exclusivamente el segundo idioma.
Tipo de Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ◦ La práctica incluye diálogos, juegos, presentaciones, representaciones, asociaciones, etc. ◦ Se desarrolla agudeza en el lenguaje al comprender sus principios, monitorear las respuestas y corregir los errores. Los errores son normales porque ayudan a medir el progreso, pero se espera una producción correcta e inmediata. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Las actividades incluyen juegos de lenguaje interactivo, actividades de información compartida, actividades con base en la tarea, interacciones sociales, práctica de comunicación funcional, representaciones, conversaciones, discusiones, improvisaciones, etc. Es decir, actividades que involucren el compartir información, interacción y negociación de significado. ◦ La precisión se juzga en contexto, no en forma abstracta; por tanto, la corrección de errores es poco frecuente. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se responde a órdenes (palabras, frases, etc.) como la actividad central a través del movimiento. ◦ Las prácticas conversacionales se dan después de 120hrs de instrucción e incluyen representaciones y narrativas con diapositivas. ◦ No se corrige a los estudiantes en sus primeras etapas de instrucción, pues causa inhibición. ◦ Se invierten unos minutos, al final de la clase, para alguna explicación.
Rol del Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Procesador, resolutivo, reactivo, ejecutor e iniciador. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Interlocutor, negociador, se espera que interactúen más entre ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Receptivo, resolutivo, ejecutor, y monitor-evaluador de su progreso.
Rol del Profesor	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Guía, facilitador durante el proceso de aprendizaje significativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Facilitador, organizador, guía, particip. independiente, investigador, aprendiz, analista de necesidades, consejero. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Activo, directo, controlador, proveedor de oportunidades para el aprendizaje.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se hace uso de textos, visuales, objetos en el salón, tarjetas de conversación, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se basa en el texto, en la tarea y en material auténtico como son revistas, periódicos, mapas, gráficas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Generalmente, no se utiliza un libro de texto, pero se usan objetos, imágenes, diapositivas, esquemas, etc.

Cuadro 2.1 MÉTODOS DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO IDIOMA EN ADULTOS

	Forma Silenciosa	A. Lenguaje Comunitario	Aproximación Natural
Aprox. teórica	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Su orientación es cognoscitiva y su aproximación estructural. ◦ Cada aprendiz trabaja con sus propios recursos internos para absorber el aprendizaje del medio ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se basa en la aproximación humanista (consejero-paciente). ◦ Se relaciona con un conjunto de prácticas bilingües llamadas alternancias del lenguaje o cambios de codificación y en un modelo de proceso social de comunicación (interacción). 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se basa en una aproximación comunicativa del lenguaje y en la teoría de la adquisición del lenguaje desarrollada por Krashen.
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Proveer un conocimiento básico y práctico de las reglas gramaticales, y facilitar el desarrollo oral y auditivo. ◦ Lograr una fluidez muy cercana a la nativa del segundo idioma, su correcta pronunciación y dominio prosódico. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Transferir de forma exitosa, a través de las traducciones del profesor, el conocimiento y dominio del idioma y, así, lograr un control casi nativo del segundo idioma. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Alcanzar un nivel intermedio de dominio del segundo idioma, al menos en forma auditiva y oral, y poder comunicar los significados adecuadamente, con fluidez y sin necesidad de precisión gramatical.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Inductivo No hay explicación gramatical ◦ La premisa es que el profesor debe permanecer en silencio en tanto sea posible ◦ Se motiva a producir sólo en el segundo idioma ◦ Se desarrolla competencia auditiva – oral básica primordialmente. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Los aprendices eligen los temas de conversación y los mensajes que deseen comunicar. ◦ Inductivo No se define ninguna secuencia estructural específica. ◦ Se basa en dos tipos de interacciones: entre aprendices (relación íntima), y entre aprendices y profesor(es) a través de 5 etapas características. ◦ Se enfoca en la enseñanza del dominio oral. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Inductivo No hay presentación gramatical explícita Las estructuras se proveen con el suministro de lenguaje. ◦ Varía de acuerdo a las necesidades e intereses de los aprendices. ◦ Se crean condiciones para un filtro afectivo bajo y se hace énfasis tanto en la atención antes de producir como en la exposición al suministro de lenguaje que contiene el nivel (i + 1)
Tipo de Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Son básicas las tareas lingüísticas simples en las cuales el profesor modela una palabra, frase u oración y después evoca respuestas por parte del aprendiz ◦ El vocabulario es funcional: preposiciones, números, pronombres, cuantificadores, conceptos de relación temporal y de comparación, etc. ◦ No hay corrección por parte del profesor sólo modela repetidamente 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Las tareas y actividades incluyen: traducciones, trabajos de equipo, grabaciones, transcripciones de las grabaciones para practicar y analizar las formas lingüísticas, análisis de las transcripciones, reflexiones, observaciones y reportes acerca de su experiencia en la clase, como clase o en grupo, ejercicios de comprensión de monólogos del profesor que contienen elementos que los estudiantes evocan o escuchan incidentalmente y conversaciones libres con el profesor o con otros aprendices. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se expone al aprendiz al vocabulario útil para la comunicación personal básica. ◦ Las actividades primarias son de comprensión auditiva. ◦ Posteriormente, cuando el aprendiz está listo para hablar, el profesor lo provee con lenguaje comprensible haciendo preguntas y evocando respuestas que van de lo más simple a lo más complejo hasta llegar a actividades comunicativas como son diálogos, discusiones, presentaciones, etc.
Rol del Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Resolutivo, independiente, autónomo y responsable; apoyo y evaluador de sí mismo se espera que interactúe, influya y coopere. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se basa en 5 etapas de aprendizaje del lenguaje: 1) Infancia-dependencia del padre, 2) Semi-independencia del padre, 3) existencia separada, 4) adolescencia, 5) Independencia-Adulto. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Receptor, procesador del suministro de lenguaje comprensible, resolutivo, ejecutor, iniciador, responsable de su progreso.
Rol del Profesor	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Modelo facilitador, evaluador y observador del proceso 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Consejero, modelo, proveedor, apoyo, monitor a petición, monitor con intervención directa, facilitador. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Proveedor del suministro de lenguaje, facilitador de un filtro afectivo bajo, controlador
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se usan apuntadores, tablas de vocablos, barras de colores, pronun. Cod.f con colores, ejercicios de lectura y escritos, etc. que pueden ayudar a evocar las respuestas del estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ El pizarrón, un proyector o transcripciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se utilizan objetos, mapas, imágenes, publicidad, revistas, juegos, programas culturales, libros al nivel, etc. Material auténtico que proporcione contexto extra-lingüístico y mayor significación.

Cuadro 2.1 MÉTODOS DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO IDIOMA EN ADULTOS

A. Sugestivo - Acelerativo	
Aprox. Teórica	<ul style="list-style-type: none"> ° Se basa en la tradición yoga de estados alterados de conciencia, concentración y respiración rítmica ° Se centra en la psicología rusa de enseñanza al mismo nivel de destreza, con énfasis en el ambiente de aprendizaje
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ° El logro inmediato del dominio conversacional avanzado a través de la manipulación de la atención, la música y el ritmo musical.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ° Inductivo Los diálogos se gradúan de acuerdo al léxico y a la gramática Pero no se hace presentación gramatical explícita. ° Los diálogos se imprimen con su traducción en la lengua materna en una columna paralela y se incluye el vocabulario y un comentario gramatical ° Cada unidad se cubre en 3 días: Día 1) se lee y se discute el contenido del diálogo. Días 2) y 3) se invierten en elaboración primaria y secundaria. ° El curso también sigue un patrón de presentación, ejecución y evaluación
Tipo de Actividades	<ul style="list-style-type: none"> ° Se lleva a cabo un ejercicio de comprensión auditiva especialmente diseñado con relación al texto y al vocabulario se discute ° La elaboración primaria consiste en imitación de los diálogos, preguntas y respuestas, lecturas y demás o bien en trabajar con el nuevo vocabulario. ° La elaboración secundaria consiste en nuevas combinaciones y producciones basadas en los diálogos. Además, se lee alguna historia paralela a los diálogos y los aprendices conversan y toman roles en respuesta a lo leído
Rol del Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> ° Receptor, pseudopasivo, se motiva su infantilismo, ejecutor, resolutivo
Rol del Profesor	<ul style="list-style-type: none"> ° Figura autoritaria, facilitador, organizador, evaluador
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ° El material de apoyo directo incluye un cassette y el libro de texto con sus 10 unidades El de apoyo indirecto incluye el ambiente del salón de clases y la música

Con esta breve descripción de los métodos de enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma que han tenido mayor influencia, y que han emergido como resultado de las diferentes aproximaciones teóricas tanto cognitivas como conductuales y afectivas, se puede evidenciar que todos se preocupan por promover el aprendizaje del lenguaje de una manera muy particular. Sin embargo, cada uno de ellos hace énfasis sólo en algunos aspectos lingüísticos y/o psicológico a través de su propio currículo, estrategias o técnicas para enseñar el lenguaje. Es decir, algunos de estos métodos se preocupan por desarrollar sólo competencia gramatical; otros, por los procesos centrales de aprendizaje, desarrollando competencia productiva e ignorando la gramática; algunos otros métodos consideran ambos, pero dejan de lado el contexto de aprendizaje; ciertos métodos se enfocan en esta carencia de las condiciones óptimas para el aprendizaje, pero ignoran los demás aspectos o los dan por hecho cuando en realidad las diferencias individuales y sociales pueden ser cruciales al proceso. No obstante, todos ellos han contribuido, de una u otra manera, al avance en la comprensión de este proceso de comunicación tan complejo como es el aprendizaje de un segundo idioma. Por tal motivo, el adoptar una aproximación ecléctica a la enseñanza del lenguaje resulta ser, hasta el momento, la opción más viable para responder al desafío de satisfacer las múltiples necesidades de los aprendices dentro y fuera del salón de clases, y en contextos culturales diferentes. Pero, adoptar esta postura implica revisar los principios que subyacen a las diversas técnicas o estrategias de aprendizaje y a las numerosas actividades comunicativas que se llevan a cabo en el salón de clases, con el fin de seleccionar las que más se adecuen a los objetivos específicos de un programa y, de esta manera, lograr una instrucción más efectiva y homogénea. El capítulo 4 presenta una propuesta metodológica integral basada en una aproximación ecléctica al aprendizaje del lenguaje y la enseñanza, donde la elección y frecuencia de uso de los materiales instruccionales, las actividades en el salón de clases, los procedimientos de prueba y el profesor, como facilitador de cambio, intentan responder a las exigencias de desarrollo de competencia comunicativa en un segundo idioma en adultos.

II. INTERACCIÓN COGNITIVA-CONDUCTUAL Y AFECTIVA EN EL APRENDIZAJE DE UN SEGUNDO IDIOMA.

Para tratar de entender un poco más a fondo el proceso de enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma en adultos, quizás sea necesario atender a una perspectiva más integral; es decir, a la luz de las investigaciones que se han llevado a cabo hasta ahora, y de las diversas aproximaciones teóricas y metodologías que han emergido de éstas en el intento por explicar un proceso extremadamente complejo, donde los aprendices son individuos con diferentes personalidades, estilos, preferencias e intereses, es evidente que la búsqueda de una sola aproximación teórica que explique un fenómeno lingüístico, psicológico y social tan complicado resulte inalcanzable y frustrante; por tanto, para responder a los diversos desafíos que este fenómeno presenta, los profesores se han dado a la tarea de buscar múltiples formas de responder a las necesidades de este proceso. En otras palabras, muchos profesores hoy en día están adoptando una aproximación ecléctica al aprendizaje y enseñanza del lenguaje. Sin embargo, de acuerdo a Richards y Rodgers (1986) un método ecléctico no implica la combinación arbitraria de elementos instruccionales, sino una elección adecuada a principios teóricos, cuya organización responda a un diseño y se lleve a la práctica a través de un procedimiento.

En este capítulo se intentará, en la medida de lo posible, interactuar los fundamentos teóricos expuestos con anterioridad, los cuales cumplen con dos propósitos esenciales: primero, darle a esta revisión un sentido explicativo más general hacia la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma en adultos, atendiendo a la necesidad y a la importancia de contextualizar su desarrollo en el salón de clases y, segundo, de presentar en el siguiente capítulo una propuesta metodológica basada en esta interacción cognitivo conductual y afectiva.

Las diferentes aproximaciones al estudio del lenguaje, su aprendizaje y su enseñanza han sido el resultado de las diversas formas en las que los diferentes teóricos han intentado explicarlo. Esto es, desde un contexto puramente lingüístico hasta un contexto psicológico, social y cultural.

Ellis (1985) plantea que para los conductistas, el contexto lingüístico es un factor crucial, esto es, para ellos el suministro de información está compuesto de lenguaje a disposición del aprendiz en forma de estímulos y retroalimentación; es decir, el profesor modela formas o patrones específicos de lenguaje que el aprendiz internaliza al imitarlos y ser corregidos, lo cual hace que la disponibilidad de estímulos lingüísticos adecuados sea un factor determinante en el aprendizaje de un segundo idioma (Skinner, 1957). En este sentido, se le atribuye una gran importancia a la necesidad de graduar los estímulos del suministro de lenguaje para conformar una serie de pasos que caractericen el nivel de dificultad apropiado para el nivel del estudiante.

Por otro lado, la retroalimentación es indicador de que las respuestas producidas por el aprendiz en el segundo idioma son correctas o incorrectas y las refuerza. Así, la graduación adecuada de los estímulos y la provisión de retroalimentación inmediata moldean el aprendizaje del lenguaje y conducen a la formación de hábitos (Skinner, 1957; Ellis, 1985). Sin embargo, se deja de lado el hecho de que el aprendiz adulto es un ser activo, pensante y con experiencias previas, que no sólo opera sobre su medio ambiente a través de conductas verbales puramente observables, sino que lo crea dándole un significado especial.

Si se intentara subsanar esa explicación que deja de lado la aproximación conductista y se enfocase en la creatividad del lenguaje, se tendrían que tomar en cuenta dos posturas primordiales un tanto contrastantes, pero no mutuamente excluyentes: la nativista y la cognitiva. Estas posturas no consideran que la exposición al lenguaje en la forma en la que lo hacen los conductistas pueda explicar el aprendizaje de un segundo idioma en adultos satisfactoriamente (Ellis, 1985).

Por el lado nativista, Chomsky (1965) considera que el suministro de lenguaje, con sus imperfecciones, solamente sirve como activador del mecanismo innato del ser humano que responde a características lingüísticas compartidas universalmente por los idiomas, el cual, con base en diversos estudios, como lo menciona Schulz (1991), es operativo en el aprendizaje de un segundo idioma en adultos. Bajo esta consideración, Selinker (1974) postuló una teoría que explica que los aprendices, al ser expuestos al nuevo sistema de lenguaje, generan un sistema lingüístico intermedio entre el sistema de su lengua materna y aquél del segundo idioma, al cual denominó

Interlenguaje. Esto significa que en la medida en la que se expone a los aprendices al segundo idioma, se pueden hacer aproximaciones sucesivas al sistema de este nuevo idioma.

La teoría de los universales lingüísticos de Chomsky (1965) también postula una jerarquía inherente de dificultad entre las reglas universales, las cuales dependen de la complejidad de las estructuras. En estos términos, las estructuras más complejas deben ocurrir con más frecuencia en el suministro de lenguaje para asegurar su adquisición. Según Schulz (1991), existe una serie de investigaciones acerca del interlenguaje de varios aprendices de diferentes idiomas, en situaciones de aprendizaje naturalista y en el salón de clases, que apoyan este postulado. Esto marca, de alguna manera, la importancia que tiene el observar y analizar (aspecto que dejaban de lado los conductistas) el tipo de errores que los estudiantes cometen en el aprendizaje de un segundo idioma, dado que no sólo reflejan la influencia de factores como la edad, la lengua materna o la forma en la que se adquiere el lenguaje, etc., sino una tendencia determinada por su gramaticalidad (McLaughlin, 1987).

Por otro lado, no hay que olvidar que la instrucción formal exclusivamente a través del análisis de la gramática y la práctica de puntos gramaticales específicos tiene relativamente poca influencia en el uso del lenguaje comunicativo espontáneo. De aquí la importancia que se le atribuye al estudio del interlenguaje y a la provisión de abundante suministro de lenguaje comprensible un poco más arriba del nivel de competencia del aprendiz ($i + 1$) postulada por Krashen (1982), que le permita moldear su producción (hablada o escrita) con aproximaciones incrementadas cada vez más cercanas al sistema del segundo idioma (Schulz, 1991).

Krashen (1982) cree que estas habilidades productivas emergen de las habilidades receptivas (auditiva y de lectura) y, consecuentemente, estas últimas deberían recibir más atención, por lo tanto, este aspecto ha sido investigado con especial énfasis y ha recibido considerable apoyo (Chastain, 1971; Krashen y Terrell, 1983; Richards, 1983; Dunkel, 1986; Lund, 1990; Feyten, 1991; Larsen-Freman y Long, 1991; Omaggio, 1993; Vogely, 1998; Vandergrift, 1999). Sin embargo, esto no implica dejar de lado las habilidades productivas, dado que éstas predicen el comportamiento del interlenguaje y sus aproximaciones sucesivas al sistema del segundo idioma.

Por el lado cognoscitivo, se considera al aprendizaje de un segundo idioma como un proceso mental complejo que conlleva a la automatización e integración de patrones lingüísticos. Esta teoría sostiene que las habilidades se vuelven automáticas después de los procesos analíticos controlados y la práctica estructurada (McLaughlin, 1987; Anderson, 1983, 1985; citado por Mitchell y Myles, 1998). Es decir, el aprendizaje de un segundo idioma en adultos es el resultado de procesos cognoscitivos que interactúan a diferentes niveles de automatización. Esta automatización se encuentra en relación directa con el grado de atención del aprendiz, la práctica y las demás condiciones en las que se da el aprendizaje. De esta manera, conforme los aprendices desarrollan sus destrezas se ven envueltos en un constante proceso de reestructuración para integrar estructuras nuevas con aquellas previamente aprendidas.

La importancia que Ausubel (1968) atribuye al significado y al uso de organizadores anticipados, a fin de activar estructuras cognitivas previas que fortalezcan el aprendizaje de un segundo idioma, se pone de manifiesto en este plano. Schulz (1991) puntualiza que la teoría cognoscitiva reconoce un desarrollo cíclico de las habilidades del lenguaje, donde la forma temporal del lenguaje del aprendiz permite un refinamiento continuo y aproximaciones más cercanas al sistema del segundo idioma. Y, puesto que estas habilidades de procesamiento del aprendiz determinan y están determinados por la naturaleza del suministro del lenguaje (Larsen-Freeman y Long, 1991), este desarrollo cíclico debería ser estimulado constantemente con un suministro de lenguaje continuo y la práctica.

La teoría más ambiciosa, más conocida y la más disputada actualmente, y quizás podría ubicarse en un punto intermedio entre la nativista y la cognitiva, es la teoría del monitor de Krashen. De acuerdo a Krashen (1982) y a otros investigadores (Krashen y Terrell, 1983; Ellis, 1985) los aprendices adultos y adolescentes tienen a su disposición dos procesos que les ayudan de desarrollar su fluidez en el segundo idioma: el aprendizaje y la adquisición. El aprendizaje es un proceso consciente cuya atención se centra en el análisis de las estructuras del lenguaje, y el cual se da básicamente a través de la instrucción formal. Este aprendizaje es lo que él denomina "monitor o editor" de la producción del aprendiz. La adquisición, por otro lado, es un proceso que representa la actividad subconsciente a través del cual el aprendiz internaliza el lenguaje nuevo. Ésta

actividad se centra en el significado y se da, primordialmente, a través de interacciones naturales de lenguaje similares a las de los niños cuando adquieren la lengua materna.

Para Krashen (1982), sólo el lenguaje adquirido se encuentra disponible para su uso en comunicación espontánea. Higashi (1988) observa que en la vida real, cuando los hablantes de una misma lengua interactúan, rara vez se enfocan en la forma o estructura del lenguaje que se está utilizando, más bien se preocupan por lo que quieren decir o por las características paralingüísticas como los gestos, las señales, etc., que determinan la calidad del lenguaje. Pero, cuando es necesario, pueden utilizar su competencia lingüística aprendida (monitor), modificar su producción y corregir sus errores. A simple vista, esta observación concuerda con la visión de Krashen y con los procesos de automatización de McLaughlin y Anderson, así como con la reestructuración del interlenguaje de Selinker (1974) a través de la interacción y corrección de errores. No obstante, Krashen (1982) plantea que en situaciones de instrucción estos procesos son totalmente diferentes, es decir, el aprendizaje no puede llegar a ser adquisición, supuesto con el cual se oponen McLaughlin (1987) y otros especialistas cognoscitivos (Munsell y Carr, 1981; citados por Omaggio, 1993; Higashi, 1988; Schulz, 1991). Por consiguiente, si se desea que el aprendiz domine un segundo idioma, se tiene que apoyar su adquisición (automatización) vía suministro de lenguaje comprensible, sin atender demasiado al análisis de la gramática; si el suministro de lenguaje es adecuado, comprensible y más que suficiente, automáticamente se está proporcionando la práctica de la gramática necesaria para construir competencia.

Schulz (1991) explica que varios investigadores han encontrado que el interlenguaje refleja patrones sistemáticos de error y estrategias de comunicación. Muchos de estos errores son de desarrollo (cuando la estructura usada no se ha adquirido o automatizado completamente), pero tienden a desaparecer si el aprendiz recibe más que suficiente suministro de lenguaje que los ayude a desarrollar un segundo idioma correcto, automático y duradero (Higashi, 1988; Schulz, 1991). La ocurrencia de los errores bajo instrucción formal es, presumiblemente, un hecho inevitable; por tanto, de acuerdo a Higashi (1988), y en acuerdo con Krashen (1982), la mejor manera de corregirlos es proporcionando más suministro que contenga la estructura en cuestión y algo más. Si este suministro no es suficientemente apropiado, el aprendiz carece de la motivación

o su necesidad de perfeccionar sus habilidades de lenguaje es mínima, dado que su necesidad de comunicación se satisface sin la precisión gramatical, entonces puede haber fosilización de estructuras incorrectas en una etapa temprana del aprendizaje del sistema del segundo idioma (Selinker, 1974). Quizás esto explicaría también algunas de las imperfecciones de la lengua materna de las que Chomsky habla en algún momento en sus planteamientos acerca del lenguaje que rodea al individuo y que activa al mecanismo innato que lo prepara para organizar la información que recibe de cierta manera de su medio ambiente (Chomsky, 1965, 1968, 1981).

Krashen (1982) plantea, inspirado por la teoría de los universales lingüísticos de Chomsky y la teoría del interlenguaje de Selinker, que los aprendices de un segundo idioma adquieren los componentes estructurales en una forma predecible, a pesar del orden en el que se enseñan. No obstante, sería relevante considerar, en todo momento, la variabilidad del interlenguaje de los aprendices, la cantidad y calidad del suministro de lenguaje que se provea (por ejemplo, frecuencia de ocurrencia en el segundo idioma, complejidad sintáctica, complejidad semántica, secuencia instruccional, tiempo de exposición al uso del segundo idioma fuera y dentro del salón de clases), y la observación y manipulación sistemática de la producción de los aprendices en el salón de clases (Canale y Swain, 1980; Ellis, 1985; Larsen-Freeman, 1985; Swain, 1985).

Ellis (1985) reporta que a pesar de que algo de esta variabilidad observada es el resultado de factores relativamente impredecible que se relacionan con el estado de la mente o de las emociones del aprendiz, otra parte de esa variabilidad, que se deriva del conocimiento del aprendiz de cómo utilizar el lenguaje apropiadamente, es decir, de cuándo, dónde y con quién usarlo, es sistemática y constituye una parte integral de la competencia comunicativa del aprendiz. Esta competencia comunicativa involucra no sólo la competencia gramatical, sino también la sociolingüística, en el discurso y la estratégica, las cuales hacen, de cierta forma, que el contexto fuera y dentro del salón de clases sea relevante y necesario en el logro del dominio de un segundo idioma (Canale y Swain, 1980; Bachman, 1990; citado por Brown, 1994; Hammadou, 1991; Omaggio, 1993).

Por otro lado, según Schulz (1991), la teoría del discurso de Ellis plantea que los aprendices desarrollan competencia en un segundo idioma, no solamente al absorber suministro

de lenguaje comprensible, el cual de acuerdo a Krashen y otros investigadores (ver Gass y Madden, 1985) es esencial en la adquisición, sino también al participar activamente en interacciones comunicativas (Larsen-Freeman, 1985; Gass et al., 1998; Mackey y Philp, 1998; Polio y Gass, 1998). Lo planteado anteriormente atribuye una gran importancia a la cantidad, calidad y tipo de interacción (hablante nativo del segundo idioma vs. hablante no nativo del segundo idioma / profesor vs. aprendices / aprendiz vs. aprendiz) que puedan tener los estudiantes para lograr un mejor discurso dentro y fuera del salón de clases, a fin de ayudarlos a refinar y consolidar su interlenguaje (monitor), y a automatizar su aprendizaje (adquisición) (Larsen-Freeman, 1985). Esto, inevitablemente involucra, no sólo la importancia del suministro de lenguaje, sino la importancia de la producción del aprendiz; es decir, en este caso la información no se transmite en una sola vía transmisor-receptor, sino que cada interlocutor sirve como suministro de lenguaje para el otro.

Krashen (1982) recomienda el uso del suministro de lenguaje natural, en lugar del que se gradúa de acuerdo al nivel del estudiante, ya que aquél proporciona las estructuras ($i + 1$) que el estudiante necesita para desarrollar su competencia. Pero, ignora el control sobre la producción del aprendiz, asumiendo que el habla emergerá en el momento en el que el aprendiz esté listo. Y, más tarde plantea, que el uso de correctivos sólo causa ansiedad e imposibilita la adquisición. Sin embargo, Swain (1985) debate que para que un aprendiz logre un progreso más integral hacia el dominio de un segundo idioma se requieren dos cosas: primero, se debe considerar que el uso de lenguaje productivo en un segundo idioma en adultos involucra el conocimiento explícito de las reglas lingüísticas que definen a ese idioma y, segundo, que el aprendiz necesita producir el lenguaje para darle a sus ideas o expresiones un uso contextualizado y significativo, probar sus hipótesis acerca del sistema del segundo idioma y recibir retroalimentación.

Swain puntualiza que, en una etapa temprana de la instrucción, los aprendices encuentran rápidamente formas para comunicar su mensaje, a pesar de que esas formas no sean las más apropiadas. Esto conllevaría, nuevamente, a una fosilización temprana del interlenguaje abordada previamente. Y, en apoyo a esta observación, Gass et al. (1998) menciona que se ha explorado la forma en la que los aprendices manipulan sus recursos de interlenguaje cuando se les pide que hagan sus mensajes más comprensibles y, así mismo, comenta que los resultados de

estos estudios muestran cómo esta manipulación conduce a los aprendices a reestructurar su interlenguaje hacia una mayor precisión y complejidad. Por consiguiente, para que los estudiantes mejoren, tienen que ser *presionados* a utilizar medios alternativos que les permitan expresar sus ideas en forma más precisa y apropiada, algo que les diga que tienen que revisar su producción de alguna manera, ya que su mensaje no se ha entendido. Esta *presión* se refiere a algún tipo de retroalimentación correctiva durante la interacción e indica si la producción ha sido exitosa o no, por ejemplo, corrección explícita, chequeo de confirmación, chequeo de clarificación (Dörnyei, 1991; Swain, 1985). En este sentido, habría que tener presente el tipo de corrección pertinente a la práctica o actividad que se lleve a cabo para no alterar demasiado el filtro afectivo del que habla Krashen (1982).

Por otra parte, Swain (1985) considera que la negociación de significado en una interacción necesita de la incorporación de la noción de presión para que el mensaje no sólo se exprese, sino que se produzca correcta, coherente y apropiadamente; de hecho, Swain lo llama producción comprensible ($i + 1$). Esto implica que, en una interacción, debe haber un intercambio cíclico de suministro-producción ($i + 1$) para que se reestructure el interlenguaje en aproximaciones sucesivas hacia la incorporación del sistema nuevo y, de esta forma, lograr el uso de un lenguaje preciso y más comunicativo. En consecuencia, la adquisición de un segundo idioma en adultos es el resultado no sólo de un análisis gramatical explícito y breve, sino del suministro de lenguaje con el que se provea al estudiante, de estos turnos conversacionales de negociación de significado de interacción específica, y de la incorporación de la noción de *presión*.

La ilustración 3.1 esquematiza una integración hipotética del proceso de adquisición de competencia comunicativa del lenguaje basado, primordialmente, en Selinker (1974), Canale y Swain (1980), Krashen (1982) y Swain (1985).

COMPETENCIA COMUNICATIVA

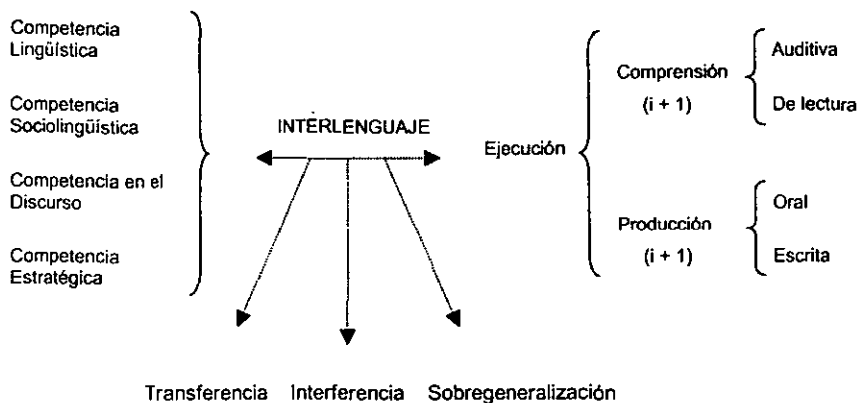


Ilustración 3.1 Integración hipotética del proceso de adquisición de competencia comunicativa basado en Selinker (1974), Canale y Swain (1980), Krashen (1982) y Swain (1985).

Como se mencionó antes, hablar de un segundo idioma es más que hablar de la pura adquisición gramatical, lo cual implica reflexionar, nuevamente, acerca de la variabilidad del interlenguaje del que habla Ellis (1985). Esto es, esta variabilidad del interlenguaje en el proceso de adquisición de un segundo idioma también está relacionada con factores individuales tales como la edad, la motivación, los intereses, las estrategias cognitivas, la ansiedad y la personalidad, primordialmente.

Comprender un mensaje o producir un mensaje involucra los mecanismos de adquisición del lenguaje, pero cómo y cuánto se entienda, o cómo y cuánto se produzca dependerá de cómo éste se filtre. Krashen (1982) postula que existe un filtro afectivo que determina cuán receptivo va a ser el estudiante al suministro de lenguaje comprensible, o quizás, retomando a Swain (1985), cuán precisa, compleja y automática (comunicativa) sea su producción; entre mejores sean las condiciones afectivas, mejor será el rendimiento del aprendiz en el salón de clases.

Rogers (1986), por su parte, resaltó la importancia de proporcionar un ambiente de aprendizaje adecuado que le permitiera al aprendiz facilitar su desarrollo. Este ambiente de aprendizaje involucra al profesor como facilitador real de cambio en un proceso de aprendizaje

significativo que se da a través de una relación interpersonal con el aprendiz, y del aprendiz con otros. Esta relación debe ser auténtica, apreciativa, de aceptación, de confianza, empática, libre de superioridades y, sobre todo, congruente (Ehrman, 1998). Una relación que conduzca al aprendiz a su autonomía en su desarrollo y a una responsabilidad compartida en el proceso de aprendizaje (Ho y Crookall, 1995).

Así mismo, es posible que el logro de un ambiente de aprendizaje placentero, relajado, motivador y significativo pueda contribuir también con la permeabilidad de lo que Guiora et al. (1972b; citado por Brown, 1994) denominó ego del lenguaje. El ego del lenguaje, en una persona monolingüe, es el resultado de la interacción entre el desarrollo de la lengua materna y el desarrollo del ego del individuo en el logro de autoidentidad. En otras palabras, la identidad que una persona desarrolla en referencia a la lengua que habla se confirma y se moldea en el proceso comunicativo de dar y recibir mensajes. Se plantea también que el ego del lenguaje, en una edad adulta, se protege con un mecanismo de defensa que emerge de los cambios físicos, emocionales y cognitivos del individuo, el cual hace que se aferre a la lengua materna. Así, cuando se intenta aprender un segundo idioma, el ego del lenguaje, que forma parte de la identidad del aprendiz, se ve amenazado, por tanto, el aprendiz debe estar preparado y tener la voluntad de enfrentarse a la batalla del ensayo y el error por hablar y entender ese nuevo idioma; en la medida en la que el aprendiz se abra a esta nueva interacción con el segundo idioma, se generará una permeabilidad del ego.

Por su parte, Richards (1983) menciona que mucho del conocimiento de mundo que un aprendiz lleva a un salón de clases está organizado en esquemas cognitivos que le permiten integrar gran parte del lenguaje cotidiano; es decir, su percepción, aprendizaje, comprensión y recuerdo se manejan a través de esquemas, por tanto, estos esquemas pueden variar dependiendo de factores individuales, sociales y culturales (Carrell y Eisterhold, 1983; Hammadou, 1991; Kong, 1995).

En una interacción, el comprender un mensaje no sólo implica entender las palabras, oraciones o eventos del mensaje, sino que involucra la construcción significativa de un modelo dentro de la mente del aprendiz que se adecue al esquema que tiene; si el mensaje y el esquema

del aprendiz encajan lo suficiente, el mensaje se entiende y resulta significativo (Hammadou, 1991). Pero, no hay que olvidar que los esquemas que el aprendiz tiene de la lengua materna difieren en grado y contenido de aquellos que pueda tener o carecer del segundo idioma, lo cual significa que si el aprendiz carece de esquemas culturales específicos del segundo idioma que le ayuden a comprender los mensajes, éste se sentirá angustiado, estresado, desmotivado y quizás adopte una actitud negativa ante su proceso de aprendizaje (Richards, 1983).

Por otro lado, Schulz (1991) menciona que la adquisición de un segundo idioma es parte de un proceso de aculturación; es decir, que el grado en el que se domina un segundo idioma está determinado por el grado de adaptación a la comunidad del idioma en cuestión, lo cual plantea que la distancia social y psicológica entre la cultura materna y la cultura meta afecta este proceso; en otras palabras, esta distancia determina el esfuerzo que el aprendiz hace para estar en contacto con hablantes nativos del idioma y el grado en el que se abre al suministro de lenguaje que recibe afectiva, cognitiva, social y culturalmente (Brown, 1994).

Esta aculturación da cuenta, principalmente, por una adquisición naturalista. Sin embargo, de acuerdo a Schulz (1991), es necesario tener presente la importancia de la motivación y la actitud del aprendiz hacia la cultura meta, dado que pueden estar jugando roles similares en el salón de clases, en el cual los estudiantes están aprendiendo un idioma como extranjero (por ejemplo, una persona mexicana que está aprendiendo inglés en México donde la lengua materna es el español) a diferencia de un salón de clases, en el que los estudiantes están aprendiendo un idioma como local (por ejemplo, una persona mexicana que está aprendiendo inglés en algún país donde la lengua materna es el inglés). Además, si los aprendices tienen un conocimiento imperfecto de la lengua y la cultura asociada a él, la necesidad de apoyarlos para que construyan esquemas culturales específicos en ese idioma y, así, desarrollen una competencia cultural que les facilite su proceso de comprensión es central en su éxito personal, social y cultural no sólo en su comunidad, sino también en las comunidades en cuestión (Seelye, 1973; Saville-Troike, 1985; Song-chu y Stephens, 1991; Ortuño, 1991; Mantle-Bromley, 1992; Kong, 1995; Tavares y Cavalcanti, 1996; Black, 1997; D'Agruma y Hardy, 1997; Austin, 1998).

Con base en lo expuesto hasta ahora, sería lógico pensar que la instrucción, los materiales instruccionales, las actividades en el salón de clases y los procedimientos de prueba deberían ser diseñados para recrear el uso real del lenguaje en forma de suministro-producción comprensible y significativo en tanto sea posible (Ausubel, 1968; Krashen, 1982; Swain, 1985; Omaggio, 1993). De esta manera, si el ambiente de aprendizaje es apropiado, los estudiantes están motivados, muestran una actitud positiva hacia el segundo idioma y hay permeabilidad al ego, entonces éstos podrán tener éxito y buscarán la forma de estar en comunicación constante, en el uso de lenguaje auténtico, con la comunidad del segundo idioma (Stern, 1983).

En términos generales, parece haber una variación individual considerable en cuanto a cómo los aprendices adquieren un segundo idioma debido a diferentes factores individuales, estrategias de aprendizaje, de ejecución y de comunicación; por tanto, resulta crucial tomar en cuenta no sólo las características que distinguen al adulto al momento de ingresar a su instrucción, sino también sus necesidades como aprendiz y los diferentes tipos de aprendizaje que podría utilizar (Chastain, 1971; Ellis, 1985; Larsen-Freeman, 1985; McLaughlin, 1987; Brown, 1994). Esto, en todo caso, determinará la orientación de la instrucción, la naturaleza del suministro de lenguaje que el aprendiz va a recibir, la naturaleza de su producción en la práctica sistemática, el tipo de retroalimentación correctiva que se va a aplicar y el trato personal que se le va a dar dentro y fuera del salón de clases, a fin de ayudarlo a lograr un dominio comunicativo del segundo idioma.

Por otra parte, resultaría importante determinar el tipo de lenguaje que se le va a enseñar al aprendiz de un segundo idioma; es decir, un lenguaje que se describe por la forma en la que se comunican los individuos del segundo idioma (descriptivo), un lenguaje que represente cómo deben comunicarse esos individuos (prescriptivo) o una combinación de ambos, y si éste debe ser a través de un proceso inductivo o deductivo. En este sentido, sería interesante no sólo revisar los principios de la Lingüística Estructural y Generativa, sino también hacer una consideración pertinente a los principios de enseñanza propuestos por Ausubel y Bruner primordialmente.

IV. PROPUESTA METODOLÓGICA

Hoy en día, el interés creciente por aprender un segundo idioma en personas adultas responde a necesidades que van desde leer o traducir un libro o una revista en el idioma, hasta viajar para trascender las barreras en el campo profesional o educativo dentro de un marco de constantes cambios económicos, tecnológicos y científicos. Sin embargo, aprender una lengua extranjera en un país donde la lengua materna es gramatical, social y culturalmente diferente (vg. aprender inglés en México) constituye un gran reto.

Con base en lo anterior, se desprenden tres razones esenciales para ello: primero, la mayoría de las instituciones de enseñanza primaria, secundaria, preparatoria y universitaria aún siguen un curso de instrucción muy tradicional; es decir, un curso donde se pone énfasis en la memorización de las estructuras y poca atención a la interacción y desarrollo personal, considerando que el profesor sigue siendo la figura autoritaria central, y donde los estudiantes son receptores pasivos que casi por lo regular toman notas y se comunican en la lengua materna: características que definen a una aproximación metodológica monótona, aburrida, poco motivadora y, quizás, generadora de una actitud negativa hacia el idioma en cuestión.

Segundo, en el mejor de los casos, existen diversas instituciones de enseñanza de idiomas que ofrecen cursos a diferentes niveles de dominio; no obstante, estos cursos no sólo son caros, sino que parecen responder de manera parcial a las necesidades individuales y de aprendizaje de dichos estudiantes. Si bien es cierto que no todas las personas ingresan a alguna de estas instituciones con el mismo interés en aprender el segundo idioma, también es cierto que la necesidad de un aprendizaje más integral es fundamental en su desarrollo, pues el lenguaje, como el medio de comunicación más complejo, involucra no sólo las destrezas receptivas, sino también las destrezas productivas.

Y, tercero, la mayoría de los cursos se sustentan en metodologías específicas que se han desarrollado en ambientes diferentes, donde la sociedad y la cultura son distintas, y donde son cotidianas las oportunidades de encontrarse con situaciones reales que pongan a prueba las destrezas aprendidas en el salón de clases. Otros, parecen ser simplemente combinaciones

arbitrarias de varias técnicas metodológicas aplicadas en ambientes diferentes. Por tanto, con el propósito de abordar de forma integral las aproximaciones teóricas y metodológicas a la enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma, así como el rol del profesor como facilitador en el proceso de desarrollo del estudiante en el salón de clases, este capítulo presenta una propuesta metodológica que intenta capturar, de alguna manera, los elementos teóricos más significativos de cada una de ellas, para constituir, con éstos, un modelo de cambio que pueda responder no sólo a las diferencias individuales de los aprendices como personas adultas, sino también a las necesidades de enseñanza-aprendizaje cognitivas, conductuales y afectivas que caracterizan a este grupo en particular.

Aproximaciones teóricas.

Esta propuesta se sustenta, tanto en la parte lingüística como en la parte psicológica, en una aproximación cognitiva, conductual y afectiva. Es decir, de las teorías lingüistas retoma la visión estructural, funcional e interaccionista del lenguaje. De acuerdo a Richards y Rodgers (1986), la visión estructural asume que el lenguaje es un sistema de elementos estructuralmente relacionados para la codificación de significado y conduce a la especificación y organización del contenido de la enseñanza en elementos de estructura y gramática; la visión funcional enfatiza la dimensión semántica y comunicativa del lenguaje en términos de categorías de significado y función que ayudan a especificar los temas, las nociones y los conceptos acerca de los cuales o con los cuales el aprendiz necesita comunicar algo; y la visión interaccionista ve al lenguaje como un vehículo para la realización de relaciones interpersonales y para las transacciones sociales entre los individuos a través de movimientos, actos o negociaciones de significado comúnmente encontrados en intercambios conversacionales.

Por otro lado, de las teorías de aprendizaje se retoma la interacción cognitiva, conductual y afectiva expuesta en el capítulo anterior, en las dos dimensiones que Richards y Rodgers (1986) exponen como: teorías orientadas al proceso, es decir, aquellas que se enfocan en la construcción de los procesos de aprendizaje tales como formación de hábitos, inducción, inferencia, pruebas

hipotética y generalización; y teorías orientadas a las condiciones, esto es, aquellas que enfatizan la naturaleza del contexto humano y físico en el cual se da el aprendizaje del lenguaje.

Así, se toman en cuenta ambos aspectos, por un lado, los modelos de competencias en el lenguaje, los cuales consideran aspectos básicos de organización lingüística y uso del lenguaje y, por el otro, los procesos centrales de aprendizaje, que involucran algunas de las condiciones que se supone promueven éxito en el aprendizaje del lenguaje.

Diseño.

- a) **Objetivo.** Esta propuesta está orientada a cumplir tanto con el proceso de aprendizaje como con el producto de ese aprendizaje. En otras palabras, está enfocada a desarrollar competencia a través de las habilidades receptivas o de comprensión (escuchar y leer) y las habilidades productivas (hablar y escribir), tratando de reflejar las necesidades comunicativas del uso cotidiano del idioma que se tiene por meta, y considerando las posibles diferencias contextuales (vg. México vs. USA.). Esto con el fin de producir aprendices capaces de lograr una comunicación inteligible, correcta y desinhibida a un nivel intermedio-avanzado. El orden de presentación de las habilidades va de escuchar a hablar y de leer a escribir.
- b) **Contenido.** El contenido es esencialmente prescriptivo, yendo de las estructuras más simples a las estructuras más complejas con respecto a un análisis comparativo del sistema de la lengua materna con el sistema del segundo idioma. Se basa, primero, en la presentación inductiva de las estructuras gramaticales del segundo idioma, a fin de familiarizar a los estudiantes con éstas a través del significado más que de la forma, y enseñar, explícitamente, el vocabulario pertinente. Posteriormente, sin exceder el énfasis, se hace un análisis explícito de dichas estructuras gramaticales. Se trabaja con la gramática al nivel de la oración y, conforme se progresa en la clase, se avanza hacia el nivel de la proposición en el discurso. El uso de la lengua materna por parte del profesor, nativo o no, está prohibido; sin embargo, a los estudiantes, exclusivamente en niveles

básicos, se les permite, en cierta medida, el uso de la lengua materna, dependiendo de la dificultad de la estructura o vocabulario que se esté enseñando y conforme se adaptan al nuevo sistema; pero, conforme avanzan en su competencia, se les induce a expresarse sólo en el segundo idioma. La precisión en el uso de la gramática juega un rol muy importante desde el comienzo de la instrucción; por tanto, el análisis de los errores y el uso de retroalimentación correctiva son importantes en este proceso, ya que permiten la correcta reestructuración del interlenguaje de los estudiantes. No obstante, la precisión en la pronunciación se debe supeditar al hecho de que pueda impedir la comprensión en el proceso de comunicación; es decir, la retroalimentación correctiva se aplica sólo en caso de que la pronunciación imposibilite la comunicación. Así mismo, esta propuesta se enfoca tanto en la formación de hábitos, con respecto a las estructuras que se espera sean adquiridas, como en las actividades que permiten gradualmente hacer uso práctico y comunicativo de ese lenguaje, a fin de poder expresar ideas en forma significativa, clara y adecuada, y puedan comprender o ser comprendidos por otros.

- c) Tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje. Se deben desarrollar seis tipos de actividades por sesión. Primero, a través de anticipadores visuales, se motiva al estudiante a hacer uso de su conocimiento previo, ya sea lingüístico, de su mundo circundante o del discurso, con el propósito de familiarizarlo significativamente con la estructura que va a aprender y, al mismo tiempo, presentarle una serie de vocablos nuevos pertinentes a la lección. Después, se le presenta una grabación o un texto escrito relacionado con el visual y se comprueba su comprensión por medio de preguntas, ya sean generales o específicas, acerca del tema o la situación del cual trata dicha presentación. A continuación, se le presenta el punto o los puntos gramaticales correspondientes, marcando un énfasis en los elementos lingüísticos que debe distinguir. Enseguida, se procede con ensayos de patrones de las estructuras gramaticales al nivel de la oración (ejercicios mecánicos), con el fin de reforzar el aprendizaje de las nuevas estructuras; estos ensayos se aplican en los niveles básicos, mientras los aprendices logran una competencia elemental en el segundo idioma, pero conforme van avanzando en su competencia se retiran y se hace uso de ellos sólo

- cuando la dificultad de la estructura lo requiera, permitiéndole al estudiante responsabilizarse por su propio proceso y comprensión de información, y haciendo al profesor participe de sus dudas cuando lo crea conveniente. El tipo de corrección en esta primera etapa de instrucción debe ser inmediata para evitar malos hábitos o fosilización. Estos ensayos, por lo general, incluyen repeticiones, sustituciones, transformaciones, inflexiones, expansiones, complementaciones, etc. Posteriormente, se hace uso de actividades semicontroladas con las cuales el estudiante demuestra, con la ayuda del profesor y de manera individual o en interacción con otros aprendices, que entiende el uso de las estructuras gramaticales y sabe aplicarlas al nivel de la oración. En este caso, el profesor debe apoyar al aprendiz a lograr su autocorrección o a que se corrijan entre ellos. Se incluyen actividades como preguntas y respuestas guiadas, preguntas guiadas y respuestas libres, ejercicios de estímulo-respuestas, diálogos guiados, etc.. Por último, se conduce al estudiante a actividades comunicativas que les permitan expresar sus ideas más significativamente, haciendo uso de ejercicios escritos, diálogos libres, intercambios de información, interpretaciones, juegos, representaciones, solución de problemas, lecturas, discusiones, haciendo uso de algunas estrategia o técnicas para enseñar la cultura. Los errores que los estudiantes puedan llegar a cometer deben ser anotados por el profesor anónimamente para no interrumpir el desarrollo de las actividades, a menos que impidan la comprensión, y si la actividad lo permite, también los aprendices deben anotar los errores que detecten en anonimato para analizarlos brevemente al final de la sesión de clase.
- d) El rol del estudiante. El aprendiz es considerado como un oyente, procesador de información, ejecutor, iniciador, como un individuo que resuelve problemas, pero que necesita de apoyo, de ayuda a medida que se desarrolla en su proceso de aprendizaje. Al comienzo de la sesión, el aprendiz es más bien dependiente del profesor, pero a medida que se progresa se le va permitiendo su independencia, haciéndolos cada vez más responsables de su desarrollo en su proceso de aprendizaje. Los aprendices pueden trabajar individualmente, en pares o en grupos, dependiendo de la actividad. Ellos también deciden parte del contenido de las actividades.

- e) **El rol del profesor.** El rol que se le asigna al profesor, al comienzo de la sesión, es central al proceso; es decir, el profesor es el modelo activo a seguir, el que presenta el material que se va a utilizar, el que controla la dirección y la pausa de aprendizaje del estudiante, así como el que sirve de monitor para corregir su ejecución. Se encarga de variar los diferentes ensayos y seleccionar las situaciones pertinentes para la práctica de las estructuras. A medida que se avanza en el proceso de aprendizaje, el profesor se transforma en el guía que va delegando al estudiante la responsabilidad de su propio proceso, el cual lleva a cabo a través de las actividades guiadas, la autocorrección o la corrección entre estudiantes, hasta llegar a un proceso más comunicativo e independiente. El profesor debe ser, en todo momento, un facilitador real del aprendizaje, es decir, debe ser auténtico, natural y congruente; debe mantener una comunicación abierta y empática con el aprendiz, y apreciarlo como una persona valiosa, merecedora de atención, apreciación, confianza y respeto.
- f) **Materiales.** Se debe considerar un libro de lecciones para el profesor donde se muestre la secuencia que se va a seguir en la enseñanza de las estructuras, los ejercicios de ensayo pertinentes a éstas, las actividades de práctica y las diferentes estrategias o técnicas para enseñar la cultura. El material instruccional también debe incluir, textos, grabaciones o audiovisuales, pósteres con imágenes de acciones, conceptos, objetos, etc., periódicos, revistas, panfletos o cualquier otro tipo de material auténtico o semiauténtico.

Sugerencias para el profesor.

Los profesores deben poder hablar el segundo idioma con suficiente fluidez y precisión como para sentirse cómodos utilizando el idioma como el único medio de comunicación dentro y fuera del salón de clases. Es importante gustar de la enseñanza y, si es posible, tomar un curso certificado que los capacite como profesores de idiomas.

Es crucial establecer, desde el principio de la instrucción, una relación interpersonal armoniosa y de respeto, tanto entre el profesor y los aprendices como entre ellos mismos, de tal

forma que se permita romper con cierto grado de tensión para que ambos puedan trabajar conjuntamente en el logro de las meta. Se sugiere platicar un poco con ellos de sus intereses, necesidades, actividades diarias, pasatiempos o cualquier otra cosa que sea conveniente conocer acerca de su vida diaria o lo que ellos quieran platicar de sí mismos, así como las razones por las que van a aprender el segundo idioma, y si gustan de ésta lengua. El propósito de esto es, primero, demostrar un interés personal genuino por lo que acontece en la vida de los estudiantes como personas y, segundo, darse una idea de la forma en la que se va a abordar a los estudiantes desde el punto de vista afectivo, teniendo como meta común el aprendizaje del idioma.

En este sentido, dado que se pretende crear un ambiente estimulante que conduzca a los aprendices a ser congruentes consigo mismos, independientes y responsables de su propio proceso de aprendizaje, quizás convendría adoptar los fundamentos de la terapia racional emotiva como estrategia a seguir por el profesor en el desarrollo del estudiante como individuo y como aprendiz, "ya que es un sistema orientado hacia la actividad cognitivo-conductual que ayuda a desarrollar habilidades como el juzgar, analizar y decidir para influir en las respuestas afectivas, y dirigir el hacer o actuar la experiencia de manera más apropiada, basado en la premisa de que los individuos pueden controlar sus propios destinos creyendo y actuando según sus valores y creencias" (ver Aladro, 1999). Por tanto, este sistema persuade a que las personas expresen sus sentimientos abiertamente, se confrontan las ideas que crean defensas y se les estimula a sentir emociones apropiadas y fuertes.

Esta implementación podría crear un cambio de actitud en las personas adultas ante el hecho de no sentirse aptos para aprender otro idioma, de experimentar sentimientos negativos que se generan al no comprender o al cometer errores frente al grupo, o talvez al hecho de no aceptar otra cultura por ser diferente. Este proceso se puede dar a través de hipótesis, preguntas y discusiones, como parte de las actividades comunicativas con las que se les va a enseñar la segunda cultura. Algunos de los fundamentos de la TRE que Aladro resume son:

- 1) *El ser humano nace con potencial para un pensamiento racional e irracional*
- 2) *Los individuos pueden desarrollar sus potencialidades y modificar sus destinos personal y social*

- 3) *Los individuos no están biológicamente determinados por los instinto en su totalidad*
- 4) *No se acepta completamente el punto de vista existencial a la autoactualización*
- 5) *Sólo se aceptan términos como autoaceptación y autoevaluación*
- 6) *Sólo se evalúan rasgos, hechos y ejecuciones, no la valía de los individuos*
- 7) *Es confrontativa y evocativa*

Según Rogers (1986), la empatía, la aceptación y la congruencia (como aceptación y expresión apropiada de los sentimientos y pensamientos reales) son las herramientas de un buen facilitador de cambio. Además, de acuerdo a Ehrman (1998), esta congruencia puede conducir a una confrontación, y si ésta se da en un contexto de empatía y aceptación, puede ser retroalimentadora y facilitar el aprendizaje. No obstante, antes de aplicar los principios de la TRE en el salón de clases, cabe mencionar que habría que hacer una revisión detallada de sus fundamentos y del perfil de lo que hace el consejero(a).

Por último, se sugiere trabajar con grupos de ocho o diez estudiantes como máximo, así, el profesor podrá hacer más fácilmente un seguimiento de su progreso y atender sus necesidades.

V. CONCLUSIONES

El deseo por trascender en el campo profesional, educativo y personal fuera o dentro del país ha instigado a un sin número de personas a aprender un segundo idioma. No obstante, la tarea de aprender una lengua extranjera en un país donde no sólo la lengua materna es diferente, sino también su educación, su sociedad y su cultura, representa toda una empresa. De hecho, se han instituido diversos centros de enseñanza de idiomas con el fin de cumplir con este compromiso; sin embargo, no siempre parecen satisfacer sus requerimientos y, en última instancia, terminan recurriendo a otras fuentes. Puede ser que no todas las personas ingresen con afán de aprender el idioma con el mismo interés, pero si se atendiera a sus necesidades de aprendizaje de una manera fundamentalmente más integral y se procuraran las condiciones propicias para su enseñanza, quizás la actitud de los estudiantes sería distinta, se sentirían más cómodos y con la suficiente motivación para continuar con su formación; una formación en el lenguaje que involucra, por ser el medio de comunicación más complejo, no sólo competencia receptiva, sino también competencia productiva.

El campo de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje se ha visto revolucionado con diversas aproximaciones teóricas, tanto empiricistas como racionalistas, en áreas de investigación pertinentes al objeto de estudio, de las cuales han surgido varios modelos explicativos encaminados a describir cómo es que el individuo adquiere, desde una etapa muy temprana de su desarrollo, su lengua materna. Sin embargo, el estudio de los mecanismos involucrados representa una tarea difícil, ya que, dado el proceso de maduración por el que atraviesan los seres humanos, existen diferencias individuales, cognitivas y afectivas que determinan su funcionamiento y, como consecuencia, la manera en la que se aborda este proceso; esto es, desde aspectos puramente lingüísticos y descriptivos con relación al medio ambiente y a las condiciones en las que se lleve a cabo la adquisición, hasta una actividad interna generativa sujeta a procesamientos de información mucho más complejos donde la edad, la afectividad y el significado juegan un rol predominante, puesto que determinan la tasa y el éxito en la adquisición del lenguaje, demostrando, nuevamente, la complejidad de este proceso central en el desarrollo humano. No obstante, los modelos que

intentan explicar la adquisición de la lengua materna en niños han servido como plataforma para la comprensión del proceso de aprendizaje del lenguaje en personas adultas, en particular de segundas lenguas.

Cuando una persona adulta emprende el aprendizaje de un segundo idioma, casi siempre trae consigo todo un repertorio de experiencias previas y estructuras cognitivas ya existentes, lo cual, aparentemente, la impulsa a estar constantemente probando hipótesis acerca del sistema de la lengua materna en contraste con el que tiene por meta que aprender, a fin de construir un sistema que, eventualmente, emule a éste último. Este proceso creativo de construcción parece darse a través de diferentes etapas de un aprendizaje lógico, sistemático y significativo, hasta lograr la automatización, integración y organización de subdestrezas en sistemas de reglas que se reestructuran a medida que se desarrolla competencia. En este sentido, resultaría indispensable evaluar, desarrollar y mantener activos los componentes que subyacen a la competencia de un aprendiz a través de su ejecución; es decir, de la observación del desempeño en su comprensión (auditiva y de lectura) y en su producción (oral y escrita) con la manipulación del suministro de lenguaje, y bajo diferentes condiciones con tareas específicas, esto con el fin de que el mismo aprendiz haga uso de los recursos de interlenguaje que le permitan una reestructuración y, así, una subsiguiente estabilización o cambio en el lenguaje como resultado de la divergencia entre las estructuras del segundo idioma, y entre éstas y las de la lengua materna.

Por otro lado, es importante recordar que en ésta práctica constante hacia el dominio de una segundo lengua, la ejecución de un aprendiz está fuertemente influida por factores afectivos, sociales y culturales que intervienen en la negociación de significados, el cual se da en interacción entre uno o más interlocutores en un proceso activo de comunicación. Por tanto, dado que el lenguaje es un fenómeno que se da en un contexto real de uso auténtico y en interacción con otros, la enseñanza de un segundo idioma en un salón de clases debe ser una experiencia muy bien estructurada, donde el rol del material y las actividades a realizar sean centrales al desarrollo significativo y contextualizado del aprendizaje, a fin de reorientar el conocimiento previo del aprendiz hacia la construcción de nuevos esquemas culturales que conlleven al logro de una distancia social y psicológica positiva y, con esto, al eventual éxito en la adquisición de ese idioma.

Si se revisa la literatura existente acerca de los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma que han emergido de las diferentes posturas teóricas que hasta ahora se conocen, es fácil darse cuenta de que todas muestran una clara preocupación por el aprendizaje del lenguaje, pero haciendo énfasis en el desarrollo de diferentes aspectos de un mismo fenómeno. Sin embargo, todos ellos han contribuido de una manera sustancial no sólo en la comprensión de este proceso de comunicación, sino también a través de nuevas técnicas y materiales de enseñanza que sirven de apoyo a la instrucción en un salón de clases.

El hablar del aprendizaje de un segundo idioma en adultos no es hablar de un fenómeno aislado; esto es, si bien involucra una serie de subdestrezas de competencia y de ejecución que hay que estudiar con especial detenimiento y, quizás, de manera independiente para observar su desarrollo, también hay que atender al hecho de que forman parte de un proceso central más complejo. Es decir, si se desea que un individuo progrese hacia el dominio de un idioma de forma integral, entonces se tendría que pensar que este proceso se lleva a cabo en forma interactiva, por tanto, habría que enfocarse tanto en el desarrollo de competencia gramatical como en el desarrollo de competencia sociolingüística, de discurso y estratégica de una manera sistemática, y a través de las habilidades receptivas y productivas del lenguaje.

El plantear la búsqueda de un método unitario que conduzca al dominio de un idioma que sirva a todos los aprendices, un método que haga del proceso de aprendizaje una labor menos escabrosa, y que a pesar de los diversos factores individuales, cumpla con las necesidades de su desarrollo, preparándolos para enfrentar las posibles diferencias culturales con el idioma que se tenga por meta, resulta ser un proyecto ambicioso y, en ocasiones, frustrante. Pero, el hecho de tratar de entender este fenómeno de una manera más integral e interactiva permitiría al profesor tener una visión más concreta del tipo de tarea al que los aprendices se enfrentan y, así, avanzar en el desarrollo de mejores programas instruccionales de un segundo idioma.

No es necesario que un profesor de idiomas sea un experto en el estudio del lenguaje, pero es importante que tenga un conocimiento básico acerca de este sistema de comunicación complejo, pues si espera enseñar una parte de su realidad satisfactoriamente; es decir, un idioma en particular, es necesario que sepa cómo esa parte encaja en un todo, que es el lenguaje en

general. Por consiguiente, si se le está pidiendo al aprendiz de un segundo idioma que tenga éxito en la adquisición de un sistema de comunicación de tal complejidad, entonces sería razonable que el profesor tuviera conciencia de los componentes que integran ese sistema, puesto que dicha comprensión determina la medida en la que se enseña ese idioma.

Así, se considera necesario instruir o reinstruir a los profesores en este quehacer, y reorientar la implementación de los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje con base en una revisión más integral de los principios que subyacen a sus aproximaciones, con el fin de instrumentar nuevos métodos que satisfagan, en la medida de lo posible, no sólo las necesidades de desarrollo más inmediatas, sino que atiendan, de una manera más interactiva, las necesidades de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en el salón de clases y en culturas distintas. En estos términos, el rol del profesor juega, evidentemente, un papel primordial en la facilitación de cambio del aprendizaje significativo, por un lado, atendiendo al proceso y, por otro, a las condiciones que mejor satisfagan las necesidades de desarrollo de los aprendices como individuos.

ALCANCES Y LIMITACIONES

El presente trabajo representa una revisión y análisis de los fundamentos que subyacen a las diferentes posturas teóricas acerca de la adquisición del lenguaje, y los subsecuentes métodos que se han derivado de ellas para la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. De tal forma que pretende despertar un interés más patente, no sólo entre los investigadores mexicanos, sino también entre los profesores de idiomas, hacia el estudio de los mecanismos involucrados en el aprendizaje del lenguaje en general, y en particular, de un segundo idioma.

Así, se plantea que el enseñar un segundo idioma implica algo más que seleccionar un método en particular, cuyo desarrollo se ha dado en condiciones diferentes a las de su aplicación, adquirir un libro de texto que parece cumplir con las expectativas de enseñanza-aprendizaje, pero sin ninguna otra justificación más que esa apariencia de ser el adecuado o el más completo, y la combinación arbitraria de técnicas o estrategias que consoliden el conocimiento aprendido. Si bien es cierto que la enseñanza del lenguaje es un negocio muy lucrativo, también es cierto que es importante darle el valor y la atención que merece dicho proceso tan complejo. Por tanto, es razonable concienciar a esta población acerca de los componentes que integran este sistema, de los mecanismos involucrados en el proceso de aprendizaje, y de la necesidad de implementar métodos adecuados al contexto y a las condiciones en las que se lleve a cabo, puesto que dicha comprensión e implementación determinarían el avance en materia de enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma como lengua extranjera.

Por otro lado, y como consecuencia de lo expuesto con anterioridad, el presente estudio incluye también una propuesta metodológica que, sin el afán de pretender ser una panacea, intenta capturar, de manera integral, algunos de los elementos más relevantes de las aproximaciones metodológicas más influyentes hasta el momento, con base en una interacción cognitiva, conductual y afectiva en la enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma, la cual va encaminada a responder a las necesidades de desarrollo del lenguaje de los aprendices. Desafortunadamente, dada la evolución de este trabajo, los requerimientos a los que se sujeta y la limitación en tiempo, no fue posible poner en práctica esta propuesta para observar si, efectivamente, cumple con las condiciones necesarias para satisfacer el logro de competencia comunicativa en el aprendizaje de

un segundo idioma como lengua extranjera, y en la medida en la que se pretende; situación que, de alguna manera, pudiera confirmar su validez y confiabilidad. Por consiguiente, sería interesante darle seguimiento a este proyecto en un estudio posterior y lograr, en todo caso, su adecuada instrumentación y subsiguiente implementación.

Resumiendo, quizás el hecho de reevaluar los métodos de enseñanza de un segundo idioma que han sido utilizados invariablemente en México, pero desarrollados en otros países con contextos totalmente diferentes, sería un buen punto de partida para posteriores investigaciones.

Primero, habría que considerar los principios teóricos básicos en los que se fundan los métodos y, después, conformar la serie de necesidades con las que cumplen, de esta manera, se podría observar si éstas se apegan a las necesidades de los estudiantes (integrales o instrumentales) y a las contextualmente reales en este país, con la intención de reestructurar el currículo de la enseñanza de un segundo idioma como lengua extranjera.

Segundo, sería interesante contrastar las diferencias lingüísticas estructurales entre la lengua materna y el idioma que se va a aprender para estimar la importancia de omitir, bajo éste contexto, el uso de la primera, la presentación objetiva de reglas gramaticales en el salón de clases y el énfasis que se le va a dar a los elementos contenidos en el suministro de lenguaje, y así evitar, en la medida de lo posible, interferencias que pudieran obstaculizar la comprensión y el desarrollo adecuado de este proceso en sujetos adultos.

Tercero, quizás el conocimiento detallado de las necesidades y motivaciones de los estudiantes sería un buen indicador para investigar, un poco más a fondo, acerca de las técnicas de instrucción que más convendrían a un salón de clases en un contexto extranjero y, de esta forma, crear un ambiente apropiado para el aprendizaje y/o la adquisición de un segundo idioma más comunicativo.

Y, por último, convendría el desarrollo de investigación basada en factores actitudinales y motivacionales; es decir, el observar la posibilidad de modificar estos factores a fin de lograr un mejor aprovechamiento en el aprendizaje de un segundo idioma a través de la generación de un filtro afectivo bajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aladro, P. (1999). Principios Psicoinstruccionales de Orientación Cognitiva-Conductual (Ausubel, Bruner, Gagné). México: Facultad de Psicología, U. N. A. M.
- Ali, H. (1991). An Experiment in Using New Teaching Techniques. English Teaching Forum, 29, 3, p. 30-32.
- Austin, T. (1998). Cross-Cultural Pragmatics –Building in Analysis of Communication Across Cultures and Languages: Examples from Japanese. Foreign Language Annuals, 31, 3, p. 326-341.
- Ausubel, D. (1964). Adults vs. Children in Second Language Learning: Psychological Considerations. Modern Language Journal, 48, p. 420-424.
- Ausubel, D. (1968). Educational Psychology: A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Black, M. (1997). The Best of Both Worlds: Adapting ESL Methodology to the EFL Environment. English Teaching Forum, 35, 3, p. 20-29.
- Brown, C. (1985). "Requests for Specific Language Input: Differences between Older and Younger Adult Language Learners". En S. Gass y C. Madden (Ed.). Input in Second Language Acquisition. Cambridge, MA.: Newbury House Publishers.
- Brown, H. (1994). Principles of Language, Learning and Teaching. (3^{ra} Ed.). New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Bruner, J. (1969). Hacia una Teoría de la Instrucción. México: UTEHA.
- Campbells, R. y Wales, R. (1970). "On the Study of Language Acquisition". En J. Lyons (Ed.). New Horizons in Linguistics. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics, 1, p. 1-47.
- Carrell, P. y Eisterhold, J. (1983). Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. TESOL Quarterly, 17, p. 553-573.
- Carroll, J. (1956). Language, Thought and Reality. Cambridge, Mass.: M. I. T. Press.

- Clark H. y Clark E. (1977). Psychology and Language: An introduction to Psycholinguistics. New York: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Chastain, K. (1971). The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice. Philadelphia, PA: The Center for Curriculum Development, Inc.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: M. I. T. Press.
- Chomsky, N. (1968). Language and Mind. New York: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Chomsky, N. (1981). Reflexiones acerca del Lenguaje: Adquisición de las Estructuras Cognoscitivas. México: Trillas.
- Corder, S. (1974). "The Significance of Learner's Errors". En J. Richards (Ed.). Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman.
- D'Agurra, G. y Hardy, J. (1997). Foreign Languages and Cross-Cultural Knowledge: A Survey of Their Importance as Perceived by Human Resources Departments of Ohio's International Businesses. Foreign Language Annuals, 30, 1, p. 38-48.
- Diller, K. (1978). The Language Teaching Controversy. Rowley, MA: Newbury House Publisher.
- Dörnyei, Z. (1991). Krashen's Input Hypothesis and Swain's Output Hypothesis in Practice: Designing "i + 1" Teaching Techniques. English Teaching Forum, 29, 1, p. 33-35.
- Dunkel, P. (1986). Developing Listening Fluency in L2: Theoretical Principles and Pedagogical Considerations. The Modern Language Journal, 70, p. 99-106.
- Ehrman, M. (1998). The Learning Alliance: Conscious and Unconscious Aspects of the Second Language Teacher's Role. Systems, 26, p. 93-106.
- Ellis, R. (1985). Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Fantinati, G. (1995). ¿Cómo Aprendemos una Lengua Extranjera? Cuaderno Extensión Universitaria. Sexta Semana del Conocimiento. México: U.A.M.
- Feyten, C. (1991). The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition. The Modern Language Journal, 75, p. 173-180.
- Fulcher, G. (1995). Variable Competence in Second Language Acquisition: A Problem for Research Methodology? System, 23, 1, p. 25-33.
- Gagné, R. (1975). Principios Básicos del Aprendizaje para la Instrucción. México: Editorial Diana.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F. y Masgoret, A. (1997). Toward a Full Model of Second Language

- Learning: An Empirical Investigation. The Modern Language Journal, 81, p. 344-362.
- Gass, S., Mackey, A. y Pica, T. (1998). The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition. The Modern Language Journal, 82, p. 299-307.
- Gass, S. y Madden, C. (1985). Input in Second Language Acquisition. Cambridge, MA: Newbury House Publishers.
- Hammadou, J. (1991). Interrelationship Among Prior Knowledge, Inference and Language Proficiency in Foreign Language Reading. The Modern Language Journal, 75, p. 27-38.
- Higashi, A. (1988). Adapting Krashen's Second-Language Acquisition Theory. English Teaching Forum, 26, 4, p. 41-44.
- Ho, J. y Crookall, D. (1995). Breaking with Chinese Cultural Traditions: Learner Autonomy in English Language Teaching. System, 23, 2, p. 235-243.
- Jain, M. (1974). "Error Analysis: Source, Cause and Significance". En J. Richards (Ed.). Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman.
- Kamla, M. (1992). Teaching EFL to Adults: Between Must and Must Not. English Teaching Forum, 30, 3, p. 47-48.
- Kang, S. (1995). The Effects of a Context Embedded Approach to Second Language Vocabulary Learning. System, 23, 1, p. 43-55.
- Krashen, S. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. New York: Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. (1985). "State of the Art on Input in Second Language Acquisition". En S. Gass y C. Madden (Ed.). Input in Second Language Acquisition. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991). An Introduction to Second Language Acquisition Research. Oxford: Oxford University Press.
- Lehmann, W. (1983). Language: An introduction. New York: Random House.
- Lenneberg, E. (1966). "The Natural History of Language". En F. Smith y G. Miller (Ed.). The

- Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach. Cambridge, MA: M. I. T. Press.
- Lenneberg, E. (1967). The Biological Foundations of Language. New York: John Wiley & Sons.
- Lund, R. (1990). A Taxonomy for Teaching Second Language Listening. Foreign Language Annuals, 23, 2, p. 105-115.
- Lund, R. (1991). A Comparison of Second Language Listening and Reading Comprehension. The Modern Language Journal, 75, p. 196-204.
- Mackey, A. y Philp, J. (1998). Conversational Interaction and Second Language Development: Recasts, Responses, and Red Herrings. The Modern Language Journal, 82, p. 338-356.
- McLaughlin, B. (1987). Theories of Second Language Learning. London: Edward Arnold.
- McNeill, D. (1966). "Developmental Psycholinguistics". En F. Smith y G. Miller (Ed.). The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach. Cambridge, MA: M. I. T. Press.
- Mitchell, R. y Myles, F. (1998). Second Language Learning Theories. New York: Arnold.
- Montle-Bromley, C. (1992). Preparing Students for Meaningful Culture Learning. Foreign Language Annuals, 25, 2, p. 117-127.
- Nemser, W. (1974). "Approximative Systems of Foreign Language Learners". En J. Richards (Ed.). Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman.
- Olynak, M., d'Anglejan, A. y Sankoff, D. (1990). "A Quantitative and Qualitative Analysis of Speech Markers in the Native and Second Language Speech of Bilinguals". En R. Scarcella, E. Andersen y S. Krashen (Ed.). Developing Communicative Competence in a Second Language. Boston, MA.: Heinle & Heinle Publishers.
- Omaggio, A. (1993). Teaching Language in Context. Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Ortuño, M. (1991). Cross-Cultural Awareness in the Foreign Language Class: The Kluckhohn Model. The Modern Language Journal, 75, p. 449-459
- Osgood, C., Sebeok, T. y Diebold, A. (1965). Psicolingüística. Barcelona: Editorial Planeta.
- Polio, C. y Gass, S. (1998). The Role of Interaction in Native Speaker Comprehension of Nonnative Speaker Speech. The Modern Language Journal, 82, p. 308-318.
- Ponterotto, D. (1992). Dealing with the Mature L2 Learner: Structured Story Re-presentation. English Teaching Forum, 30, 4, p. 16-19.

- Richards, J. (1974). Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman.
- Richards, J. (1983). Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure. TESOL Quarterly, 17, 2, p. 219-240.
- Richards, J. y Rodgers, T. (1986). Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, C. (1986). Libertad y Creatividad en la Educación en la Década de los Ochentas. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Savignon, J. (1972). Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching. Philadelphia, Pa.: The Center for Curriculum Development, Inc.
- Saville-Troike, M. (1985). "Cultural Input in Second Language Learning". En S. Gass y C. Madden (Ed.). Input in Second Language Acquisition. Cambridge, MA.: Newbury House Publishers.
- Scarcella, R. (1990). "Communication Difficulties in Second Language Production, Development, and Instruction". En R. Scarcella, E. Andersen y S. Krashen (Ed.). Developing Communicative Competence in a Second Language. Boston, MA.: Heinle & Heinle Publishers.
- Schulz, R. (1991). Second Language Acquisition Theories and Teaching Practice: How do They fit? The Modern Language Journal, 75, p. 17-26.
- Seelye, H. (1973). "Teaching the Foreign Culture. A Context for Research". En J. Green (Ed.). Foreign Language Education Research: A Book of Readings. Chicago: Rand McNally & Company.
- Selinker, L. (1974). "Interlanguage". En J. Richards (Ed.). Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman.
- Shiffrin, R. y Schneider, W. (1977). Controlled and Automatic Human Information Processing: II. Perceptual Learning, Automatic Attending and a General Theory. Psychological Review, 84, p. 127-190.
- Skinner, B. (1957). Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, F. y Miller G. (1966). The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach. Cambridge, MA: M. I. T. Press.

- Song-chu, W. y Stephens, H. (1991). Be Bicultural to Be Bilingual. English Teaching Forum, 29, 2, p. 29-31.
- Sparks, R. y Ganschow, L. (1991). Foreign Language Learning Differences: Affective or Native Language Aptitude Differences? The Modern Language Journal, 75, p. 3-16.
- Stern, H. (1983). Fundamental Concepts of Language Teaching. London: Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development". En S. Gass y C. Madden (Ed.). Input in Second Language Acquisition. Cambridge, MA.: Newbury House Publishers.
- Tarone, E. y Yule, G. (1989). Focus on the Language Learner. Oxford: Oxford University Press.
- Tavares, R. y Cavalcanti, I. (1996). Developing Cultural Awareness in EFL Classrooms. English Teaching Forum, 34, 3-4, p. 18-23.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies. ELT Journal, 53, 3, p. 168-176.
- Vogely, A. (1998). Listening Comprehension Anxiety: Students' Reported Sources and Solutions. Foreign Language Annuals, 31, 1, p. 67-80.
- Young, D. (1992). Language Anxiety from the Foreign Language Specialist's Perspective: Interviews with Krashen, Omaggio, Terrel, and Rardin. Foreign Language Annuals, 25, 2, p. 157-172.
- Wilhoit, D. (1996). Helping Students Help Themselves. English Teaching Forum, 34,1, p. 16-19.
- Woolfolk, A. (1999). Psicología Educativa. (7ª Ed.). México: Prentice Hall.