



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA
PEDAGOGÍA

U. N. LA ENSEÑANZA DE INGLES COMO LENGUA
EXTRANJERA. ANÁLISIS DE ALGUNOS
ENFOQUES METODOLÓGICOS

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MAYRA HILDA LÓPEZ MEDINA

DIRECTOR DE TESIS:
MTRA. PATRICIA DUCOING WATTY

MÉXICO, D.F.

FEBRERO 2004





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.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA



*A Ti, mi Dios,
como siempre y ante todo.*

*A mis papás,
gracias por tanto.*

*A mi hermano,
gracias por ser una motivación en mi vida...*

*A Paty Ducoing,
gracias por tu sabiduría y paciencia.*

*A Koen,
gracias por tus consejos y apoyo.*

*A la UNAM,
gracias por hacer realidad el sueño de muchos estudiantes.*

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Mayra Hilda López
Medica

FECHA: 30 de enero de 2004

FIRMA: 

ÍNDICE

Introducción.....	1
Justificación.....	2
Capítulo 1.Problemática del aprendizaje de inglés como lengua extranjera.....	3
1.1 Factores culturales.....	5
1.2 Factores afectivos.....	9
1.3 Factores cognitivos.....	15
1.4 Factores sociales.....	17
1.5 Factores didácticos.....	18
1.6 Factores biológicos de género y edad.....	20
Capítulo 2.Teorías del aprendizaje involucradas en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.....	23
2.1 Conductismo.....	24
2.2 Cognoscitivismo.....	32
2.2.1 Aprendizaje significativo de Ausubel.....	33
2.2.2 La “Gestalt”.....	39
2.2.3 Constructivismo Epistemológico de Piaget.....	41
2.2.4 Modelo Cibernético o Enfoque de Procesamiento de Información.....	45
2.2.5 Modelo de Jerome S. Bruner.....	47
Capítulo 3.Diferentes propuestas metodológicas de la enseñanza de lenguas extranjeras...53	
3.1 Método de traducción gramatical (The Grammar-Translation Method).....	58
3.2 Método audio-lingual (The Audio-Lingual Method).....	59
3.3 Método cognoscitivo (The Cognitive Approach).....	61
3.4 Método de comprensión (The Comprehension Approach).....	64
3.5 Método de respuesta física total (The Total Physical Response Method).....	66
3.6 Método del silencio (The Silent Way).....	69
3.7 Aprendizaje de lenguaje en comunidad (Community Language Learning).....	72
3.8 “Suggestopedia” o método de sugestión pedagógica.....	74
3.9 Método comunicativo (The Communicative Approach).....	77
3.10 Método Natural (The Natural Approach).....	83
3.11 Análisis comparativo de las propuestas metodológicas citadas.....	86

Capítulo 4. Tendencias metodológicas recientes de enseñanza de inglés como lengua extranjera en México.....	89
4.1 Centro de Estudios Universitarios Londres.....	90
4.2 Quick Learning.....	95
4.3 Interlingua.....	99
4.4 Harmon Hall.....	104
4.5 Colegio Winston Churchill Spencer.....	108
4.6 Conclusión de las tendencias metodológicas observadas.....	112
Conclusiones generales.....	116
Apéndice: cuadros comparativos de métodos y enfoques.....	124
Bibliografía.....	135

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el dominio del idioma inglés se ha convertido en una importante herramienta para tener acceso al creciente ámbito de la comunicación internacional. Las demandantes necesidades comunicativas del mundo actual han provocado que el aprendizaje del idioma inglés, particularmente, deje de ser un simple pasatiempo o una habilidad personal meramente ornamental, para convertirse en un factor determinante en el desarrollo de la vida profesional, así como para ingresar al mundo de los negocios, la ciencia y la tecnología. Debido al hecho de que cada vez hay un número mayor de personas que entienden y hablan inglés en diferentes partes del mundo, recientemente una gran cantidad del conocimiento científico, económico y tecnológico mundial está siendo escrito y publicado en inglés, lo que asegura una mayor propagación y audiencia de esta información.

La importancia y relevancia que ha adquirido este idioma a nivel internacional, ha motivado a profesores de lenguas extranjeras, teóricos del aprendizaje y lingüistas a analizar y estudiar las características del proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés y de todos los idiomas en general, con la finalidad de crear y desarrollar metodologías eficientes que faciliten y optimicen este proceso educativo, provocando así, la actual existencia de múltiples propuestas metodológicas que intentan aportar, cada una por su parte, los elementos necesarios para un aprendizaje rápido, sólido y efectivo.

El presente trabajo desarrolla someramente un análisis sobre aquellos factores principales que están directamente involucrados en la problemática de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, abarcando aspectos culturales, lingüísticos, afectivos, cognitivos, sociales, didácticos e incluso biológicos cuyo manejo apropiado puede determinar en forma considerable el éxito de este proceso educativo en particular. Así mismo, se analizan aquellas teorías del aprendizaje que han tenido una mayor influencia sobre los más destacados sistemas de enseñanza de este idioma y posteriormente, los principales métodos de enseñanza de inglés considerando sus características más distintivas, para luego finalizar reportando las tendencias metodológicas más predominantes en la actualidad en el ámbito de la enseñanza de esta lengua en nuestro país.

JUSTIFICACIÓN DEL PRESENTE TRABAJO

A partir de la trascendente importancia que el idioma inglés ha adquirido en la actualidad a nivel mundial, todo acercamiento crítico al proceso de enseñanza-aprendizaje del mismo, puede ser utilizado como un útil instrumento de análisis que permita dar a conocer con mayor profundidad este proceso educativo, facilitando su desarrollo, contribuyendo a la mejoría y eficiencia de sus resultados o incluso aportando puntos de vista que perciban este fenómeno lingüístico y cultural de diferentes maneras, enriqueciendo así, su estudio y análisis.

Aprovechando y aplicando los conocimientos adquiridos a lo largo del estudio de la licenciatura en pedagogía, sumados a mi experiencia adquirida durante catorce años de enseñar inglés a diferentes niveles, realizo en este trabajo un análisis, el cual no pretende ser exhaustivo, acerca de los enfoques metodológicos mas sobresalientes que se han desarrollado para la enseñanza de este idioma, sumando una serie de observaciones criticas realizadas en diferentes escuelas e instituciones que enseñan inglés a diferentes niveles y a grupos de alumnos de diferentes características.

De esta manera, este trabajo pretende ofrecer un breve acercamiento de tipo analítico y crítico a la compleja problemática que abarca el proceso de enseñanza de inglés como lengua extranjera. Este análisis se desarrolla a través del señalamiento y explicación de algunos de los aspectos más importantes involucrados en este suceso educativo, intentando así, aportar elementos teóricos y prácticos que permitan ampliar, mejorar y enriquecer cualquier estudio posterior que se realice en relación con este importante proceso socio-cultural, lingüístico y educativo.

CAPÍTULO 1

PROBLEMÁTICA DEL APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

De acuerdo con Jeremy Harmer (1991), el inglés actualmente prevalece como el idioma más frecuentemente utilizado en el mundo de los negocios y el comercio, por lo que es considerado como un requisito necesario para participar activamente en el ámbito profesional, ya sea para adquirir un empleo, obtener un mejor puesto de trabajo o para lograr una mayor movilidad social en cuestiones laborales¹. Así, el inglés es cada vez más reconocido como un factor determinante para conseguir mejores sueldos y puestos laborales más altos en empresas importantes alrededor del mundo a partir de que permite, a quienes cuentan con un buen dominio de este idioma, comunicarse mejor con el mundo y por ende, compartir información y conocimientos en el ámbito internacional.

En la actualidad, muchas empresas, no solamente en nuestro país sino en diferentes partes del mundo, ofrecen clases de inglés a sus empleados, ya sea contratando profesores que impartan este servicio directamente en los lugares de trabajo o bien, enviando a sus empleados a escuelas de inglés particulares; ésto con la finalidad de poder internacionalizar las capacidades y el potencial de los empleados, quienes sin el dominio de este idioma, verán limitada su participación laboral en un ámbito únicamente nacional, limitando así mismo, el alcance y potencial de la empresa.

El turismo es otra área importante en la que este idioma se percibe como una base de comunicación entre los servidores y los viajeros, independientemente del lugar de origen de cada uno de ellos. El turismo internacional tiende a mostrar preferencia por los lugares y servicios que cuentan con el inglés como una opción comunicativa, además de la lengua oficial del lugar en el que se encuentren. Actualmente, es común observar a los turistas japoneses, alemanes, franceses o de otras nacionalidades, comunicarse en inglés con el resto del mundo, aún cuando se estén dirigiendo a hablantes no nativos de este idioma.

El inglés es, pues, considerado como la “lengua franca” más frecuentemente utilizada entre personas de diferentes nacionalidades,

¹J. Harmer, *The practice of English Language Teaching*, p. 1

definiendo aquel término como el lenguaje que permite a la gente que no tiene un idioma en común, el poder comunicarse entre sí satisfactoriamente aún cuando la lengua materna de ambos no sea el inglés, ni tampoco la lengua oficial del lugar que están visitando (Richards, 1985)².

En México no es casual que sea el inglés y no otro idioma el que mayormente se imparta en muchas instituciones educativas a lo largo del país. La enseñanza del inglés en México está evidentemente condicionada por las relaciones políticas, sociales, económicas y culturales que nuestro país sostiene con los Estados Unidos de Norteamérica, además de la obvia influencia que ejerce el hecho de que compartimos una frontera con esta potencia. En muchas instituciones educativas, el inglés forma parte integral y arbitraria de los programas educativos establecidos y, por ende, el aprendizaje de este idioma se convierte en una asignatura obligatoria más, que el alumno debe estudiar a lo largo de su estancia en dichas instituciones, como requisito para concluir sus estudios. Desafortunadamente, esta manera de presentar las clases de inglés provoca muchas veces que los alumnos procuren únicamente “acreditar” el idioma que están estudiando simplemente como una materia más establecida en los programas escolares, sin preocuparse por aprender a comunicarse fluidamente en esta lengua y sin llegar a apreciar el enriquecimiento cultural que este proceso educativo involucra.

El hecho de que cada vez haya mas información publicada en este idioma, aparentemente justifica la enseñanza de inglés en muchas instituciones educativas de nivel medio, medio superior y superior en nuestro país; estas escuelas pretenden capacitar al alumno para comprender e interpretar textos científicos y tecnológicos en inglés, con la finalidad de adquirir y posteriormente utilizar la información expuesta en esos textos, la cual resulta conveniente e incluso necesaria para lograr una formación más completa en los profesionistas mexicanos.

Además de todo lo mencionado anteriormente, es importante mencionar que los medios de comunicación como la televisión, el radio, las revistas, los periódicos y las películas utilizan cada vez más frecuentemente frases, palabras y expresiones en inglés en sus emisiones y producciones, aún cuando se estén dirigiendo a un público cuya lengua materna es otra diferente del inglés. Esta situación promueve una propagación masiva de este idioma, lo

²J. Richards, *The context of language learning*, p. 3

cual hace que todo tipo de público lector, televisivo o radiofónico esté ya familiarizado con alguno o muchos términos en inglés.

Sin embargo, aún cuando pareciera que la propagación masiva y el uso común de esta lengua en nuestro país, pudieran facilitar la adquisición rápida y sencilla de la misma, lo cierto es que el alumno que se enfrenta con el proceso de aprendizaje de este idioma como lengua extranjera, debe sobreponerse a una serie de problemáticas complejas, las cuales determinarán significativamente el éxito o fracaso que el alumno pueda llegar a tener a lo largo de su aprendizaje.

De acuerdo con Kenneth Chastain (1988), la adquisición y el desarrollo de habilidades en lenguas extranjeras, involucran una compleja problemática a la que los teóricos e investigadores profesionales se enfrentan al llevar a cabo un análisis sobre este proceso. Así, el autor establece: “When one considers the number and variety of variables involved in the development of second-language skills, the enormous complexity of the problems facing theoreticians and researchers quickly becomes more apparent and more understandable”³.

Estas problemáticas diversas a las que el alumno debe enfrentarse a lo largo de su experiencia de aprendizaje de inglés como lengua extranjera, involucran factores culturales, lingüísticos, afectivos, cognitivos, sociales, didácticos e incluso biológicos; los cuales habrán de ser tomados en cuenta para llevar a cabo cualquier estudio que intente aportar soluciones o elementos de análisis sobre este particular proceso educativo. Chastain menciona principalmente seis factores involucrados en el aprendizaje de lenguas extranjeras, los cuales analizaremos someramente a continuación, con la finalidad de comprender mejor el acercamiento entre el alumno y la lengua extranjera que pretende adquirir⁴.

1.1 FACTORES CULTURALES Y LINGÜÍSTICOS

Para comenzar, es necesario tomar en consideración que el estudiante se presenta a sus clases de inglés portando una serie de preconcepciones que afectarán positiva o negativamente su desempeño durante su aprendizaje. Según Chastain, estos prejuicios tienen que ver con sus propias impresiones y opiniones acerca del país y de los hablantes nativos de la lengua extranjera

³ K. Chastain, *Developing Second Language Skills. Theory and Practice*, p.121

⁴ *Ibidem*, p.121 – 138.

que está aprendiendo, así como con sus conceptos acerca de la utilidad o ineficiencia de las clases de lenguas extranjeras en general⁵.

Es imprescindible tomar en cuenta que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, no solamente involucra la adquisición de palabras, frases o expresiones del idioma en cuestión, sino que además requiere que el alumno conozca y comprenda o, al menos, intente comprender la cultura correspondiente a la lengua extranjera que está estudiando, de tal manera que el alumno aprenda a comunicarse no sólo de una manera gramaticalmente correcta con el idioma, sino que además logre comunicarse apropiadamente de acuerdo con las normas establecidas en el marco cultural en el que se encuentre.

Aún cuando el proceso de comunicación entre los seres humanos puede considerarse generalmente similar entre los grupos sociales existentes, lo cierto es que cada cultura provee directrices particulares y únicas que establecen lo que Carlos Lomas (1998) define como **comportamiento comunicativo** apropiado⁶, el cual involucra mucho más que el simple uso de las palabras y está determinado por las tradiciones, hábitos, actitudes, costumbres y otras características representativas de la cultura y de los hablantes nativos del idioma que se intenta aprender. Así, al aprender a hablar, no solamente adquirimos la gramática de una lengua, sino que también aprenderemos la manera apropiada de usarla según las normas del ambiente sociocultural en el que nos encontremos. Este proceso sociolingüístico implica atender las normas de comportamiento comunicativo que imperen en determinada cultura para saber seleccionar apropiadamente las palabras, las actitudes, los gestos, los movimientos y hasta los momentos adecuados para lograr comunicarse eficientemente en el contexto comunicativo en cuestión.

A medida que el alumno se va relacionando más con la lengua extranjera y con la cultura correspondiente a la misma, va descubriendo dichas normas implícitas en diversas situaciones comunicativas y aprendiendo a distinguir, por ejemplo: cuándo es apropiado hablar formalmente, cuándo de manera informal; con qué tipo de personas utilizar determinadas expresiones y con cuáles no; cómo saludar a diferentes tipos de personas; en qué situaciones es apropiado hacer bromas y cuándo no lo es; cuándo emitir intervenciones comunicativas elocuentes y largas, y cuando limitarse a producir comentarios breves y objetivos; cuándo y en dónde hacer

⁵ *Ibidem*, p. 123

⁶ C. Lomas, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, p. 39

ciertas preguntas; cuándo es preferible mantenerse en silencio, etc.. El manejo adecuado de estas normas es trascendental en los procesos comunicativos, ya que el desconocimiento o el mal uso de las mismas, pueden llevar al hablante a involucrarse accidentalmente en malentendidos y/o conflictos comunicativos, aún cuando el individuo sea capaz de manejar con fluidez las palabras y frases de la lengua extranjera con la cual se intenta comunicar.

Las normas comunicativas involucran, pues, conocimientos verbales y no verbales, directrices de interacción y de interpretación, así como conocimientos socioculturales que implican valores, actitudes, hábitos, relaciones de poder, etc.⁷, lo cual ha de ser adquirido por el alumno, quien, por lo tanto, habrá de adentrarse al estudio y observación de las costumbres, tradiciones y actitudes de la cultura a la que se está exponiendo, teniendo en cuenta que el lenguaje no se produce aisladamente, sino que siempre se desarrolla en relación con los factores socioculturales de la comunicación.

Todos los seres humanos estamos formados y moldeados de acuerdo con el ambiente cultural en el cual nacimos y crecimos. Lomas define el desarrollo del lenguaje como “una acción socio comunicativa que es el fruto de la interacción entre el organismo y el entorno cultural”⁸. Así, nuestro comportamiento comunicativo está determinado por las tradiciones, tendencias, actitudes, costumbres e interpretaciones lingüísticas del grupo social al que pertenecemos. Es por ello que nuestra forma de actuar y de comunicarnos nos caracterizará como miembros representativos de nuestra cultura, y nos distinguirán, por tanto, de los miembros de las culturas ajenas a la nuestra. Por ello, cuando se tienen los primeros acercamientos a una cultura diferente a la nuestra y se realizan los primeros intentos por comunicarse en una lengua ajena a la propia, es natural que en ocasiones se produzcan en el individuo sensaciones de inseguridad, ansiedad e incertidumbre.

Chastain señala que desde sus primeros acercamientos al conocimiento de la lengua, el alumno usualmente percibe las diferencias culturales que existen entre su idioma y aquel que está aprendiendo, y puede llegar a sentirse tenso o preocupado al no ser capaz de predecir o comprender completamente las situaciones comunicativas que se presenten, o al no sentirse seguro de poder aportar intervenciones comunicativas apropiadas durante sus clases⁹. Incluso, el alumno se puede llegar a sentir ridículo o avergonzado frente al

⁷ *Idem.*

⁸ *Ibidem*, p.56.

⁹ K.Chastain, *o.c.*, p.128.

resto del grupo, al emitir sus primeras palabras con una pronunciación diferente a la de su propia lengua. Esta incertidumbre y ansiedad irán decreciendo poco a poco en la medida en que el alumno vaya aprendiendo la nueva lengua y vaya conociendo más profundamente los aspectos culturales relacionados con la misma. El trabajo y la comprensión del profesor que imparte la clase serán evidentemente de gran ayuda para lograr un acercamiento exitoso entre el alumno y la lengua extranjera en cuestión. Sin embargo, es el estudiante por sí mismo, quien necesitará desarrollar determinadas habilidades de adaptación cultural que requerirá para conocer, aceptar y manejar adecuadamente, las nuevas formas de comunicación a las que se enfrenta.

Una de estas habilidades es precisamente la solidificación y refuerzo de la conciencia de nuestra identidad sociocultural. Entre más segura y fuerte esté arraigada esta identidad en nosotros, y entre más seguros y satisfechos nos encontremos con ella, seremos más capaces de reducir la ansiedad y la incertidumbre ante las interacciones con culturas ajenas¹⁰. Es decir que, entre más nos identifiquemos como miembros representativos de un grupo social definido y estable, seremos más capaces de aceptar y comprender que existen grupos culturales distintos al nuestro, los cuales interactúan de manera similar a la nuestra, pero bajo sus propias normas características y directrices de comportamiento comunicativo representativas.

Así mismo, será necesario que el alumno comprenda y acepte que existen perspectivas y puntos de vista diferentes a los suyos, con los cuales probablemente no esté de acuerdo o que incluso puedan ser contrarios a su propia ideología, costumbres, valores u opiniones. El alumno, entonces, habrá de aprender a tolerar, aceptar y respetar las diferencias y también las similitudes existentes entre la cultura extranjera a la que se está exponiendo y la propia. El desarrollo de esta habilidad ampliará el criterio del alumno al permitirle descubrir el hecho de que diferentes personas se comunican e interpretan contenidos lingüísticos de maneras diferentes. Además, el alumno tendrá que aprender a tolerar la tensión que pudiera llegar a causarle el enfrentamiento con contextos culturales extraños para él, de los cuales sabe probablemente muy poco o de los que tiene poca información como para asegurarse de que sus intervenciones comunicativas en ellos serán apropiadas

¹⁰W. Gudykunst, "Towards a theory of effective interpersonal and intergroup communication: an anxiety/uncertainty management perspective". En: *Intercultural communication competence*. Vol. 17, 1993. p.35

y efectivas¹¹. Conforme el curso avanza y los conocimientos del alumno acerca de la lengua extranjera y su contexto cultural correspondiente, sean mayores, esta inseguridad irá desapareciendo paulatinamente; sin embargo, durante los primeros enfrentamientos con la lengua extranjera, será necesario que el alumno sea hábil para tolerar esa tensión inicial y para no rendirse ante los primeros sentimientos de incertidumbre y ansiedad que pueda experimentar. Una vez superados estos sentimientos, el alumno irá adquiriendo la habilidad de observar y comprender las nuevas interacciones comunicativas a las que se está exponiendo, y así mismo, irá aprendiendo a adaptar su propio comportamiento comunicativo de tal manera que pueda interactuar y comunicarse apropiadamente de acuerdo con las normas del nuevo contexto sociocultural en cuestión. Al lograr todo lo anterior, el alumno habrá desarrollado simultáneamente la habilidad de recibir nueva información cultural de una manera abierta y flexible, comprendiendo que hay aspectos culturales involucrados con la lengua extranjera que está aprendiendo, los cuales, lejos de dañarlo, enriquecerán su percepción del mundo, del ser humano y de su propia riqueza cultural.

1.2 FACTORES AFECTIVOS

De todos los elementos implicados en la adquisición de una lengua extranjera, los factores afectivos son los que pueden llegar a ejercer la mayor influencia en el desarrollo de este proceso educativo, ya que las emociones son capaces de activar o bloquear la disposición del sujeto para llevar a cabo los procesos cognitivos requeridos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Chastain menciona al respecto: "The affective domain plays a larger role in developing second-language skills than does the cognitive because the emotions control the will to activate or to shut down the cognitive functions".

De esta manera, si el alumno no desea aprender o si no se siente emocionalmente dispuesto para ello, no podrá ejercitarse a su máxima capacidad durante las clases o simplemente no aprenderá nada en lo absoluto. Por ejemplo, si el alumno piensa que el idioma inglés será difícil de aprender, se sentirá tenso hasta que comience a tener éxito poco a poco en el manejo de la lengua conforme vaya aprendiendo a expresarse con ella. Si un alumno está resentido porque el inglés se le ha presentado como una clase obligatoria con la cual inicialmente no estuvo de acuerdo, probablemente dicho alumno

¹¹ Ibidem, p.59.

presentará hostilidad en las clases hasta que comprenda la utilidad y ventajas personales que el hecho de aprender inglés le puede ofrecer. En estos casos, el trabajo eficiente y la sensibilidad del profesor, son elementos clave para ayudar al alumno a adquirir poco a poco, actitudes y concepciones positivas convenientes para lograr un exitoso aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Chastain sostiene que uno de los factores afectivos que puede llegar a determinar significativamente el éxito o fracaso que se llegue a tener a lo largo de la experiencia de adquisición de inglés como lengua extranjera, es el auto-concepto que el alumno tenga de sí mismo¹². El auto-concepto tiene que ver con la imagen que el individuo tiene de sí, y puede ser definido como el conjunto de ideas, sentimientos, percepciones e impresiones que cada uno tiene de sí. Se trata de un esquema de referencia que elaboramos con respecto a nosotros mismos. De esta manera, sostiene el autor, la evaluación que hacemos sobre el auto-concepto que tenemos cada uno, ya sea positiva o negativa, constituye nuestra autoestima. Si las personas tienen auto-conceptos positivos, se dice que tienen una autoestima alta, y ocurre lo opuesto con un auto-concepto negativo. Los alumnos con una autoestima alta, es decir, los que cuentan con una evaluación positiva de su auto-concepto, tienden a realizar esfuerzos más prolongados y constantes durante el aprendizaje de inglés, además de que muestran una mayor participación en las clases y una mayor habilidad para sobreponerse a los efectos negativos que puede causar la tensión o las inquietudes de este tipo de aprendizaje específico. Por lo tanto, el auto-concepto y la autoestima del alumno, influyen fuertemente en su disposición y seguridad para aprender una lengua extranjera, tal y como comenta Chastain:

Students who have positive self-concepts, that is, who hold themselves and their abilities in high esteem, are more likely to make the effort and to overcome the negative effects of risk-taking activities, such as oral participation. If students think they can, they are willing to reape and to participate, but if they feel they cannot, they tend to adopt defensive procedures to protect themselves from the discomfort of failure.¹³

Así mismo, durante los primeros momentos de su aprendizaje, el estudiante tiene que aprender a manejar la frustración de no poderse

¹² K. Chastain, *o.c.*, p. 123

¹³ *Ibidem*, p. 122

comunicar ni expresarse plenamente tal y como está acostumbrado a hacerlo en su lengua materna. También será necesario que el alumno desarrolle habilidad para aceptar y adoptar nuevos sonidos, formas, estructuras y pronunciaciones diferentes a las de su propio idioma; igualmente, deberá aprender a intervenir lingüísticamente en un sistema en el cual está momentáneamente desorientado y probablemente confundido. Estas problemáticas constituyen una constante presión emocional, la cual se involucra directamente con el auto-concepto y al autoestima del alumno, poniéndolos a prueba y afectando ocasionalmente el estado original de los mismos. Por ello, cualquier proceso de adquisición de una lengua extranjera que procure lograr un aprendizaje significativo para comunicarse, involucra un cierto grado de conflicto de identidad, ya que en ocasiones los alumnos se sienten forzados a actuar en un nivel lingüístico infantil, al tener que expresarse con frases muy simples y concretas, y al tener que aceptar correcciones de alguien más cuando cometen un error al hablar.

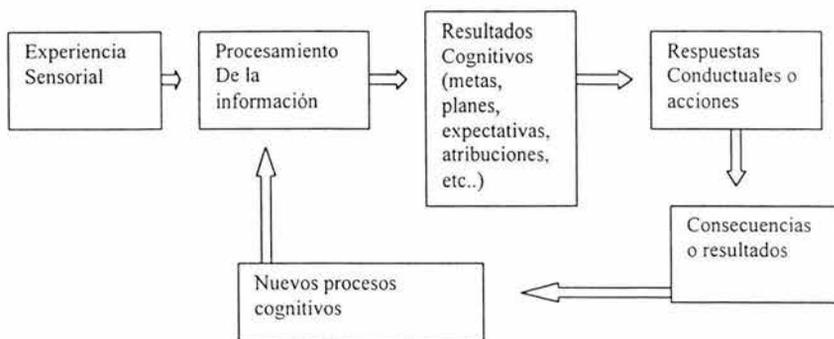
Aún cuando los alumnos llegan a sus clases de inglés con un auto-concepto y una autoestima previamente desarrollados, lo cierto es que a lo largo del curso, los estudiantes llegan a desarrollar un conjunto de características de auto-concepto que están específicamente relacionados con sus experiencias en clase. Por todo lo mencionado anteriormente, podemos establecer que la autoestima de un individuo puede llegar a modificarse, ya sea fortaleciéndose o en ocasiones desafortunadas debilitándose, a lo largo de su experiencia con la adquisición de una lengua extranjera.

La **motivación** es evidentemente otro factor decisivo para lograr obtener éxito en este tipo de aprendizaje. De acuerdo con Marion Williams y Robert L. Burden (1997), la motivación probablemente sea la influencia más poderosa en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera¹⁴. Desde una perspectiva cognitiva, la motivación se centra en los procesos mentales del individuo los cuales son considerados como determinantes causales que llevan al sujeto a realizar acciones específicas. Desde este punto de vista, las acciones de los individuos son el resultado de un proceso cognitivo previo; lo que puede representarse en la secuencia cognición - acción¹⁵. Para los teóricos cognoscitivistas la acción está principalmente en función de los pensamientos de la persona y no de algún instinto, necesidad o pulsión, sino que es el resultado de la actividad interna cerebral del sujeto.

¹⁴ M. Williams y R. L. Burden, *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*, p. 111

¹⁵ J. Reeve, *Motivación y emoción*, p. 163

De acuerdo con Johnmarshal Revé (1994), los acontecimientos del medio ambiente son percibidos por los sentidos humanos y procesados por el sistema nervioso central. Esta información es atendida, elaborada y organizada en el pensamiento del individuo, el cual, de acuerdo con el significado e interpretación que le atribuya a dicha información, crea planes y metas constructivas que dan lugar a una serie de fenómenos motivacionales que dirigen la acción y el comportamiento del individuo hacia una secuencia de acción determinada. Una vez realizada esta acción, se producen consecuencias que pueden ser éxitos, fracasos, mejoras, etc., los cuales son evaluados mentalmente por el sujeto y una vez analizados, se utilizan para llevar a cabo nuevas acciones. Este proceso se puede representar en el siguiente esquema:



Reeve establece que las personas utilizan el conocimiento cognitivo como anteproyecto para escoger y evaluar las posibilidades de acción, construyendo planes y metas que le llevarán a realizar determinadas acciones o a presentar ciertas conductas basadas en los esquemas mentales previamente realizados. Visto así desde un enfoque motivacional, la cognición es un “trampolín” para la acción; una fuerza provocadora de la conducta.

Los planes son un ejemplo de los primeros modelos cognitivos de motivación. Las personas elaboran representaciones cognitivas de lo que debe ser un estado ideal de su conducta, de su entorno o de los acontecimientos que está viviendo en un momento determinado. Cuando el sujeto cree que existe una diferencia o discrepancia entre el estado real en el que vive y el ideal que ha construido mentalmente, el individuo se siente motivado a realizar una o varias acciones que le permiten “ajustar” las incongruencias existentes entre los estados real y el ideal. A esto se refiere Reeve como “motivación correctiva”¹⁶.

¹⁶ Ibidem, p.187

Otro modelo cognitivo de motivación al que se refiere Reeve son las **metas**. A diferencia de los planes, en los cuales el estado ideal suele estar en alguna condición que ya está presente en el entorno del sujeto, en las metas el estado ideal es una previsión de que las cosas estarán mejores después de llevar a cabo determinadas acciones que tendrán como consecuencia el estado de las circunstancias anhelado. Reeve sostiene que las metas ayudan al individuo a dirigir la atención hacia la tarea movilizándolo su esfuerzo, aumentando su persistencia y promoviendo el desarrollo cognitivo de estrategias eficaces. El autor establece además, que las metas deben ser lo más específicas posibles y lo suficientemente difíciles o desafiantes para lograr que el individuo esté motivado de una manera más o menos permanente. Cuando la meta no es lo suficientemente específica, puede llegar a convertirse en una simple idea ambigua e imprecisa que no establece que es lo que se tiene que hacer exactamente para alcanzar satisfactoriamente la meta determinada, provocando en el sujeto la duda de si acaso sus esfuerzos realizados están acercándolo o no a los resultados propuestos en un principio. Por otro lado, cuando las metas no son lo suficientemente desafiantes para el individuo pueden provocar que éste pierda interés en la empresa, abandonándola o realizándola con desapego e indiferencia. Así mismo, cuando la meta llega a ser demasiado difícil, el sujeto puede llegar a un nivel de frustración en el que sienta que los resultados buscados le son inalcanzables, provocando también la renuncia a los esfuerzos requeridos para alcanzar la meta en cuestión.

En el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera, las metas y planes deben ser establecidas claramente por los profesores y los alumnos al inicio del curso, obedeciendo a las necesidades e intereses particulares del grupo de estudiantes en cuestión. Las metas deben ser específicas y lo suficientemente desafiantes para lograr despertar y conservar el interés y la perseverancia del alumno en la empresa. Además es importante que las metas acordadas se vayan revisando y modificando si es necesario, a lo largo del curso, de tal manera que se atiendan y satisfagan las expectativas de los alumnos a la vez que se van analizando, evaluando y mejorando los resultados obtenidos periódicamente.

Otro factor afectivo que Chastain establece como una influencia radical en la experiencia del alumno con el idioma inglés, es la habilidad para controlar la ansiedad que este particular proceso educativo lleva implícita¹⁷.

¹⁷ K. Chastain, *o.c.*, p. 170

La clase de inglés puede llegar a producir un alto nivel de ansiedad en el alumno por varias razones que el autor señala:

The students' situation in class may produce even more anxiety than that of the adult in public performance acts for several reasons. Students often have to respond even though they do not want to do so. They realize that teachers normally judge their responses and use that evaluation as the basis for their grades. They do not like to be corrected by the teacher in front of the other members of the class. Also, the insecurity produced by having to recite in class is normally much more pronounced in circumstances requiring the use of a second language.¹⁸

Así, el hecho de tener que participar en clase aún cuando los estudiantes no siempre se sientan dispuestos o seguros para hacerlo, sumado a la presión de saber que están siendo calificados de acuerdo con sus intervenciones en clase y el hecho de que están expuestos a constantes correcciones, se traduce en un nivel constante de ansiedad involucrado en el aprendizaje de una lengua extranjera. Otros elementos característicos de este proceso lingüístico educativo que provocan altos grados de ansiedad pueden ser: la preocupación por los exámenes, los momentos de participación durante la clase, la opinión que puedan tener los compañeros de grupo o la necesidad natural que tiene cualquier ser humano de tener éxito y de ser aceptado en todas las actividades que realiza cotidianamente. Es entonces el rol del profesor quien puede disminuir la tensión y la ansiedad del alumno, creando, en la medida de lo posible, un ambiente de camaradería y de confianza en el salón de clases.

Finalmente, otros de los factores afectivos que analizaremos aquí y que pueden determinar significativamente el éxito que tendrá el alumno a lo largo de su experiencia de adquisición de inglés como lengua extranjera, son sus intereses y necesidades particulares. Chastain sostiene que aquellos estudiantes que no perciben ninguna relación entre la clase y sus necesidades o intereses específicos, son los que usualmente muestran una menor disposición en las clases e invierten menos tiempo y energía a lo largo del curso de inglés. Es conveniente, por ello, tomar ventaja de los intereses y necesidades de los alumnos para diseñar cursos que resulten interesantes y relevantes para ellos.

¹⁸ *Ibidem*, p. 170

1.3 FACTORES COGNITIVOS

Los factores cognitivos se refieren a las características, funcionamientos y habilidades mentales involucrados en la adquisición de una lengua extranjera. Williams y Burden (1997), establecen que en la actualidad y bajo la influencia de recientes teorías psicológicas cognitivas, el alumno está considerado como un participante activo en los procesos de aprendizaje a los que se enfrenta. De esta manera, el alumno hace uso de diversas estrategias mentales para clasificar y ordenar el sistema lingüístico específico que se encuentra implícito en el idioma que pretende adquirir.

Las estrategias de aprendizaje constituyen un factor cognitivo directamente relacionado con el tipo de aprendizaje al que nos estamos refiriendo. Chastain define estas estrategias como las actitudes y los pensamientos que un alumno desarrolla durante una experiencia de aprendizaje determinada, los cuales están destinados a influir en el proceso de razonamiento del alumno.¹⁹ La meta de cualquier estrategia de aprendizaje, por tanto, está dirigida a afectar positivamente la manera en la cual un individuo selecciona, adquiere, organiza e integra los nuevos conocimientos a los que se expone.

De acuerdo con este autor, todos los alumnos tienen estrategias de aprendizaje desarrolladas; el problema es que estas estrategias no siempre son exitosas o eficientes. Sin embargo, Chastain concluye que los alumnos pueden “desaprender” aquellas estrategias de aprendizaje que no han dado resultados positivos, para aprender nuevas estrategias que sean más productivas y exitosas.

All students have Learning strategies; some are successful and some are not. Since one can assume that they have learned their learning strategies, one can draw the positive conclusion that they can unlearn those that are unproductive and learn those that are more productive or that they can learn to apply the successful learning strategies more appropriately.²⁰

Las estrategias de aprendizaje están determinadas por diversos factores como los rasgos de personalidad específicos del alumno, su manera personal de abordar las experiencias educativas, sus hábitos de estudio, la manera en

¹⁹ Ibidem, p.164

²⁰ Idem.

que el alumno controla la ansiedad implícita en sus clases de inglés e ii. las reacciones que tenga ante diferentes experiencias de la vida.

Los estudiantes deben prepararse cognoscitivamente para aprender. Es necesario que el alumno sea pensativo y analítico. Actualmente se hace énfasis en ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias de aprendizaje efectivas, así como a desarrollar la habilidad y el deseo para emplear dichas habilidades a lo largo de su aprendizaje de inglés. El alumno que se enfrenta al aprendizaje de inglés como lengua extranjera, necesita desarrollar estrategias de aprendizaje efectivas para lograr organizar el material adquirido, almacenándolo y preparándolo para construir conexiones entre ese conocimiento previamente adquirido y la nueva información que se vaya recibiendo acerca del idioma. Este desarrollo de estrategias de aprendizaje mentales, es también parte del trabajo del profesor quien no solamente habrá de enseñar el idioma en cuestión, sino además el “cómo” aprenderlo a lo largo del curso.²¹

La predisposición individual para utilizar de manera particular el intelecto o bien, la manera preferida de cada estudiante para procesar y organizar la información para responder a los estímulos del entorno, es lo que Ana Woolfolk (1996) define como “estilos cognoscitivos”, los cuales son otro factor de influencia en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. La autora se refiere a los estilos cognoscitivos como a “las maneras preferidas de diferentes individuos para procesar y organizar la información y de responder a los estímulos del entorno”²². De esta manera, algunos individuos responden con rapidez en la mayor parte de las situaciones educativas que se les presentan, mientras que otros son más reflexivos y lentos para responder, aunque ambos tipos de personas logren adquirir los conocimientos con el mismo nivel de profundidad y calidad.

De acuerdo con sus estilos cognoscitivos, los alumnos pueden además ser “dependientes o independientes de campo”. Los primeros tienden a percibir un patrón de información como un “todo” completo, sin separar los elementos del campo total. Por otro lado, los alumnos independientes de campo son más hábiles para percibir partes separadas de un campo total. Refiriéndonos a la adquisición de inglés como lengua extranjera, los primeros, los dependientes de campo, se mostrarán más aptos para los aspectos sociales del lenguaje, mientras que los independientes de campo, mostrarán mayor facilidad para decodificar, por ejemplo, las reglas del sistema lingüístico del

²¹M. Williams and Robert L. Burden, *o.c.*, p. 147

²²A. Woolfolk, *o.c.*, p. 126

inglés. Además, existen alumnos cuyo estilo cognoscitivo es más bien *impulsivo* los cuales tienden a hacer intentos por comunicarse en inglés más rápidamente, aún cuando cometan una mayor cantidad de errores que los *reflexivos*, quienes usualmente tardan más tiempo para comenzar a usar la lengua extranjera que están estudiando, pero cometiendo menos errores al hacerlo.

Además, Chastain señala la *aptitud* como otro factor cognoscitivo que puede determinar en gran manera la eficiencia y rapidez con la que un alumno puede aprender inglés. La aptitud en ocasiones se ha relacionado con el hecho de que el alumno tenga “oído” para adquirir lenguas extranjeras, o como una habilidad especial que algunos alumnos parecen poseer de manera innata hacia este tipo de aprendizaje. El autor sostiene: *“The usual division of abilities into two distinct groups results from some students having an aptitude for language learning, sometimes referred to as an “ear” for languages, while others seem to suffer from some language-learning disability”*.²³ Sin embargo, el proceso de adquisición de inglés como lengua extranjera, lejos de ser un “don” exclusivo para un grupo de personas, se presenta más bien como un elemento que se va desarrollando con perseverancia, práctica y tenacidad, ya que usualmente a través de la constancia, nuestro cerebro va construyendo nuevas habilidades específicas, ante las diferentes experiencias a las que nos enfrentamos continuamente, construyendo así, la aptitud necesaria para el aprendizaje de este idioma. Es el profesor quien puede ayudar a los alumnos a desarrollar técnicas y estrategias para incrementar las aptitudes para el aprendizaje de lenguas extranjeras, añade el autor.

1.4 FACTORES SOCIALES

El éxito del alumno en su aprendizaje de inglés está también determinado por factores sociales, a partir de que, como ya se estableció anteriormente, el ser humano aprende un lenguaje a través del uso del mismo para interactuar significativamente con otras personas y en el contexto social en el que se desenvuelve. De acuerdo con Williams y Burden, el aprendizaje de una lengua extranjera particularmente, se desarrolla bajo la influencia de los profesores y de los mismos alumnos a lo largo de las actividades realizadas en clase; estos tres factores (profesores, alumnos y actividades de clase), interactuarán en un contexto social específico. Sin embargo, ninguno de estos

²³ K. Chastain, o.c., 126

factores existe independientemente de los demás, sino que cada uno de ellos interactúa como parte de un proceso dinámico en desarrollo. Williams y Burden sostienen:

*Teachers select tasks which reflect their beliefs about teaching and learning. Learners interpret tasks in ways that are meaningful and personal to them as individuals. The task is therefore the interface between the teacher and learners. Teachers and learners also interact with each other; the way that teachers behave in classrooms reflects their values and beliefs, and the way in which learners react to teachers will be affected by the conveys to them. These three elements: teacher, task and learner are in this way a dynamic equilibrium.*²⁴

Así, estos tres elementos: profesor, actividades y estudiantes forman un equilibrio dinámico. Por lo tanto, si alguno de estos elementos cambia de alguna manera, el balance completo será modificado. Así, el alumno que pretende aprender inglés, no solamente tendrá que adquirir las frases y gramática del idioma, sino que también habrá de desarrollar habilidades sociales que le permitan interactuar eficientemente en este balance social expuesto.

Por otro lado, el alumno dentro del salón de clase siempre estará protegido por un ambiente de “cobertura” y apoyo por parte de su profesor y compañeros de clase que no siempre encontrará en el mundo real al intentar hacer uso de la lengua extranjera que está aprendiendo para comunicarse en situaciones fuera del salón de clase. Dentro del salón de clase el alumno tiene siempre la posibilidad de ser “monitoreado” y auxiliado por su profesor en el momento que lo requiera, situación que no sucederá durante las experiencias reales con el uso de la lengua extranjera. El alumno, entonces, deberá ir adquiriendo paulatinamente una independencia lingüística sólida y confiable que le permita salir adelante socialmente en las situaciones comunicativas que se le presenten en el mundo real.

1.5 FACTORES DIDÁCTICOS

Chastain señala que también factores como la personalidad y la preparación del profesor, así como la elección de los libros de texto, los materiales

²⁴ M. Williams and R. Burden, o.c., p.43, 44

didácticos, las metas de aprendizaje de un curso específico o los procedimientos de enseñanza, son elementos que determinan significativamente el éxito o fracaso del alumno en su experiencia de aprendizaje como lengua extranjera.

Para comenzar, el autor sostiene que es conveniente que el profesor interactúe de manera abierta y honesta con los estudiantes, por lo que se requiere que el profesor cuente con un auto-concepto fuerte y estable²⁵. Además, el profesor debe tener la habilidad de conducir las actividades y la atención del grupo de una manera agradable y tranquila. Chastain comenta que aquellos profesores que mantienen a sus estudiantes interesados, ocupados y trabajando en un ambiente agradable, son los más efectivos. Por otro lado, es de radical importancia que el profesor sea capaz de comunicarse fluida y ampliamente en el idioma que pretende enseñar, así como poseer un profundo conocimiento de la cultura correspondiente al idioma que está enseñando. También se requiere que el profesor cuente con energía, disposición y entusiasmo para llevar a cabo su tarea, mostrando un interés auténtico por la cultura y el idioma que enseña el cual será transmitido a los alumnos a lo largo del curso.

Además, se deben tomar las decisiones correctas en cuanto a la selección de los libros de texto, los materiales didácticos, las metas específicas del curso, la organización del mismo e incluso la manera de evaluar a los alumnos. Todas estas decisiones deben ser tomadas obedeciendo a las finalidades y objetivos específicos del grupo de estudiantes con el que se está trabajando. Recordemos que un alumno estará más involucrado con su aprendizaje de inglés, si percibe que lo que está aprendiendo satisface sus necesidades comunicativas y sus intereses personales.²⁶ Por lo tanto será conveniente analizar lo más específicamente posible las necesidades, intereses y expectativas que cada uno de los alumnos que forman el grupo posee, con la finalidad de brindar una enseñanza más precisa, útil y satisfactoria.

Chastain señala que el hecho de ofrecer una gran cantidad de exposición al idioma y de práctica del mismo al alumno, es también un elemento decisivo para lograr un aprendizaje de inglés efectivo y con resultados a corto plazo. Esta situación es también responsabilidad del profesor, quien debe buscar la mayor cantidad posible de oportunidades para que el alumno esté expuesto constantemente al idioma que pretende aprender a través de lecturas o de

²⁵ K. Chastain, *o.c.* p. 130

²⁶ *Ibidem*, p.132,133.

ejercicios para escuchar, así como proveer una gran cantidad de oportunidades para que el alumno utilice las frases o expresiones que haya aprendido previamente.

A partir de todo lo expuesto anteriormente, podemos observar que la enseñanza de inglés como lengua extranjera debe **adaptarse** constantemente a las necesidades, intereses y circunstancias de los alumnos, ante los cuales el profesor habrá de presentarse no como una figura de autoridad o conocimiento absoluto, sino como un guía y apoyo para aquellos que están realizando un esfuerzo por aprender un idioma extranjero.

1.6 FACTORES BIOLÓGICOS DE GÉNERO Y EDAD

Además de los factores culturales, los afectivos, las habilidades cognitivas y las relaciones sociales, Chastain menciona que los elementos como la edad y el sexo de los alumnos pueden ejercer una influencia importante en el desarrollo de habilidades para aprender inglés como lengua extranjera.

Hasta hace algunos años, existía una creencia acerca de que las mujeres eran mejores aprendices de lenguas extranjeras que los hombres. Esta idea pudo haber sido producto de un simple mito o tal vez, de verdaderas observaciones de profesores de inglés experimentados. Sin embargo, aún cuando las mujeres pudieran presentar una mayor facilidad y un mejor logro de resultados en el aprendizaje de lenguas extranjeras, lo cierto es que esto puede derivarse del hecho de que tanto los profesores como los alumnos mismos, en ocasiones esperan de antemano un mayor y mejor aprendizaje por parte de las mujeres a lo largo de los cursos, lo cual puede influir positivamente en su desempeño. Es decir, que puede que exista un prejuicio o presión implícitos hacia la mujer en relación con su aprendizaje de lenguas extranjeras, lo cual le hace sobresalir en este ámbito. De cualquier manera, debe ser un compromiso de parte del profesor, el hecho de evitar promover diferencias sexuales a lo largo de las clases que imparta, tratando a sus alumnos como a sus alumnas de la manera más imparcial posible, eliminando tratos especiales, ya sean estrictos o más flexibles con ninguno de los dos géneros y sin albergar ideas o juicios preconcebidos acerca del rendimiento de los hombres o de las mujeres, basados en experiencias previas con otros grupos de estudiantes.

En cuanto a la edad, parece que este factor influye en todo tipo de aprendizajes y no solamente en la adquisición de lenguas extranjeras. Parece ser que los niños aprenden más rápida, fácil y eficientemente los idiomas a los que son expuestos, logrando además una pronunciación más parecida a la que tienen los hablantes nativos de dichas lenguas, que la que logran los adultos en condiciones de aprendizaje semejantes. Algunas investigaciones han mostrado que los niños efectivamente parecen tener mayor facilidad para adquirir el idioma inglés como lengua extranjera (especialmente con relación con la pronunciación), sobretodo en contextos de aprendizaje fuera de salones de clase. Sin embargo, los adultos parecen mostrar una mayor ventaja en las situaciones de aprendizaje formal dentro de los salones de clase. A este respecto Stephen D. Krashen (1983) comenta:

*Children are "better" with respect to ultimate attainment; over the long run, those who start second languages as children will usually reach higher levels of competence than those who start as adults. Over the short run, however, adults are faster in attaining second language proficiency than younger children. Thus, any explanation of age differences must account for why children excel in ultimate attainment and why adults are faster, at least in early stages.*²⁷

Probablemente, la habilidad que muestran los niños se debe a la flexibilidad social, psicológica y cognitiva que caracteriza a los seres humanos en los primeros años de su vida. Los niños aún no se encuentran firmemente establecidos o formados en términos de personalidad, identidad social o lenguaje, factores que pueden influir e inhibir ocasionalmente al adulto en su proceso de aprendizaje de inglés. Es por ello, que los cursos dirigidos a los niños han de ser contruidos de manera diferente a los adultos. Sin embargo, Krashen menciona además, que ambos tipos de estudiantes muestran la misma secuencia de *comprensión de la lengua*, previa a la *producción* de la misma. Además, tanto niños como adultos por igual, requieren de una gran cantidad de exposición a la lengua extranjera que están aprendiendo para comenzar a comunicarse eficientemente en el idioma en cuestión.

Así, el alumno que se enfrente a la experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera, habrá de sobreponerse a las problemáticas implícitas en cada uno de los factores mencionados. Es por ello que el aprendizaje de inglés

²⁷ S. Krashen y T. D. Terrell, *The Natural Approach*, p.45

en muchas ocasiones se percibe como una tarea que representa un alto grado de dificultad para muchas personas. Sin embargo, es muy probable que a través de la práctica, la perseverancia, el desarrollo de aptitud y la ayuda sensible del profesor; el alumno usualmente logra superar cualquier dificultad y logra ser un exitoso estudiante de inglés, y con el tiempo, un hablante competitivo de este idioma.

CAPÍTULO 2

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE INVOLUCRADAS EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Helena Da Silva Gomes (1996) sostiene que una de las principales problemáticas que ha existido a través del tiempo en el ámbito de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, es el hecho de encontrar una teoría del aprendizaje que ofrezca una formulación segura y amplia acerca de cómo se desarrolla en el ser humano el proceso de aprendizaje de lenguas, la cual pueda ser aplicada prácticamente al salón de clase de lenguas. Desafortunadamente, los estudios acerca del aprendizaje se caracterizan por la existencia de múltiples y en ocasiones contradictorias propuestas teóricas que intentan explicar desde sus propios análisis y perspectivas, los procesos de aprendizaje de los individuos. De acuerdo con Da Silva Gomes, esta diversidad de propuestas teóricas surge debido a que cada una de ellas tiende a especializarse en una problemática o situación específica del aprendizaje descuidando o poniendo en un segundo plano a las demás. Así, ciertas teorías pueden ser adecuadas para determinadas situaciones de aprendizaje, pero limitadas o inadecuadas para resolver otras que presenten problemáticas que excedan los marcos conceptuales de dichas teorías²⁸. Por ello es que frecuentemente se recurre a la *convivencia* de diferentes teorías que puedan complementarse unas a otras, con la finalidad de ofrecer un panorama más amplio y una gama más completa de soluciones a diferentes problemáticas de aprendizaje. Una teoría que pretenda abarcar ampliamente el estudio de los procesos de aprendizaje de lenguas deberá ser una propuesta que incluya la explicación de diversos elementos como las diferencias individuales en la capacidad de aprender, el papel que juega el conocimiento consciente en esa teoría, la especificación de los procedimientos prácticos para aplicar esa teoría, así como el papel de las habilidades y de los conocimientos previos con los que el alumno cuenta. A continuación revisaremos someramente algunas de las propuestas teóricas que, de acuerdo con autores como Chastain o Da Silva Gomes, han tenido una mayor relevancia en la enseñanza de lenguas extranjeras.

²⁸ Helena María Da Silva Gomes, Temas sobre la adquisición de una segunda lengua, p.62

2.1 CONDUCTISMO

De acuerdo con Da Silva Gomes, una de las teorías de aprendizaje que obtuvo una gran trascendencia y reconocimiento durante los años cincuenta y sesenta es la escuela *conductista*, la cual, a pesar de que pudiera parecer obsoleta en la actualidad, aún persiste como un paradigma presente y vigente en algunas situaciones educativas.

Gerardo Hernández (1998) señala que las raíces del conductismo pueden establecerse con el nacimiento de la psicología experimental cuando en 1879 Wundt funda el primer laboratorio de psicología y empieza sus estudios psicológicos desde una perspectiva biológica y fisiológica buscando aplicar el método científico para encontrar verdades objetivas y observables que pudieran ser controladas por medio de la experimentación, rechazado así, los conceptos mentalistas como la conciencia, la sensación, la voluntad y la imagen, y sustituyéndolas por conductas que pudieran ser observadas y verificables.

De acuerdo con los conductistas, para que la psicología alcanzara un estatus científico, tenía que eliminar el estudio de los procesos inobservables como son los pensamientos o la conciencia, así como el uso de los métodos de investigación subjetivos, adoptando como objeto de estudio algo verificable y observable como podía ser la conducta de los organismos. Así, los conductistas optaron por utilizar métodos como la experimentación o la observación para llevar a cabo sus investigaciones, ya que éstos tienden a eliminar al máximo cualquier influencia subjetiva por parte del experimentador, promoviendo así supuestamente, una mayor objetividad en los datos obtenidos y eliminando cualquier participación cognitiva por parte del experimentador.

Skinner (1974) sostenía que la **conducta** es una característica primaria de los seres vivos²⁹, la cual puede ser controlada por **estímulos**, a los cuales definía como acontecimientos externos capaces de provocar una conducta determinada en los organismos, desacreditando así, la espontaneidad de las actitudes del individuo. Así, el conductismo se enfoca en la formación de **hábitos** como tipos regulares de conductas que son aprendidas a través de la asociación entre una respuesta particular y un estímulo específico. Los estímulos son los responsables de “provocar” respuestas observables y la

²⁹ Burrhus Frederic Skinner, *Ciencia y conducta humana*, p. 75

repetición de la relación entre el estímulo y la respuesta implica que ésta sea automática, logrando así que el individuo “aprenda”, por el hecho de haber logrado una nueva conducta o hábito. De esta manera, una conducta emerge por la relación entre un estímulo y una respuesta, y ésta puede ser mantenida por la asociación con un refuerzo, el cual se manifiesta como la consecuencia de la respuesta emitida.

Partiendo de estos supuestos, Skinner sostenía que la conducta de los individuos puede llegar a ser dirigida de manera muy precisa a través de la manipulación de los estímulos. Ejemplificando lo anterior, este autor señalaba el uso que los anunciantes hacen de las imágenes de muchachas atractivas, símbolos de opulencia o de escenas agradables, relacionándoles con algún producto con la finalidad de estimular al consumidor a adquirir dicho producto. De la misma manera, un soldado puede ser adiestrado al condicionar sus respuestas emocionales para producir una conducta agresiva al ver al enemigo; sin embargo, señalaba que hay que tomar en cuenta que no todos los individuos responden de la misma manera ante los mismos reforzantes, ya que existen grandes diferencias entre los sujetos en cuanto a lo que es reforzante para unos o para otros.

Skinner reconocía que no todas las conductas del organismo responden o están sujetas a estímulos. Mientras que algunas conductas responden a un hecho anterior al que se le considera un **estímulo**, existen actitudes que se presentan sin que necesariamente hay existido un estímulo previo. Estas conductas son emitidas libremente sin alguna estimulación específica, como el hecho de caminar, hablar, jugar, etc., y son realizadas por el individuo debido a que presentan ventajas biológicas que incrementan la probabilidad de sobrevivencia o porque van seguidas de consecuencias convenientes para el sujeto. Skinner definió a estas conductas como **operantes**, implicando en el término el hecho de que la conducta **opera** sobre el medio ambiente para producir consecuencias favorables para el sujeto.

Una respuesta que ya se ha producido no puede, desde luego, predecirse o controlarse. Podemos predecir solamente que ciertas respuestas similares se producirán en el futuro. La unidad de una ciencia predictiva no es, por tanto, una respuesta, sino una clase de respuestas. La palabra “operante” es la que utilizaremos para designar esta clase. El término pone de relieve el hecho de que la

conducta opera sobre el medio ambiente para producir consecuencias.³⁰

Si bien las conductas operantes no son producidas por estímulos específicos, si pueden ser **reforzadas** o fortalecidas para hacer que la manifestación de las mismas sea más probable o más frecuente. Los reforzadores pueden ser **positivos**, cuando presentan estímulos agradables o convenientes para el sujeto motivando la manifestación de una conducta; o bien, **negativos**, cuando al suprimir algún elemento nocivo o desagradable en el medio, se promueve una conducta en el sujeto. En ambos casos, el efecto del reforzamiento es el hecho de aumentar la probabilidad de la conducta, sólo que a través de diferentes procedimientos. De la misma manera, cuando el **reforzamiento** deja de producirse, la conducta operante ocurrirá cada vez con menos frecuencia, de acuerdo con lo que el autor llamó **extinción operante**.

Una conducta operante no es algo que aparezca plenamente desarrollado en la conducta de un organismo, sino que es el resultado de un proceso de modelamiento continuo. La manipulación de los reforzadores, establece Skinner, más que provocar un repertorio específico de conductas, logra hacer que éstas sean más eficaces, más precisas y más permanentes. De acuerdo con estos principios un niño, por ejemplo, aprende a incorporarse, a tenerse en pie, a andar, a agarrar objetos y a llevarlos de un lugar a otro mediante el reforzamiento adecuado de ciertas instancias de su conducta. De esta manera, las conductas operantes del individuo que logran respuestas agradables o convenientes para el sujeto, son reforzadas, y al obtener los mismos resultados positivos al repetirse, son adquiridas y perfeccionadas por el sujeto conforme son practicadas con frecuencia.

Skinner sostenía que la conducta social está también condicionada por estímulos y reforzadores, ya que la conducta de un sujeto tiende a estar sincronizada con la de otro individuo. Todo individuo tiene algo estimulante o reforzante que ofrecer a otro. El hecho de comportarse de manera aceptable ante los demás, el detenerse a mirar un escaparate ante el que se ha congregado un grupo de personas, el hecho de utilizar palabras que han sido utilizadas por los demás, el proceso del amor recíproco o los intercambios verbales de ideas y sentimientos entre dos o más personas, son ejemplos que cita el autor en los que los estímulos, las respuestas y los reforzamientos sociales pueden observarse.

³⁰ *Ibidem*, p. 94

Así, los reforzadores sociales requieren la mediación de otro organismo que forma parte del medio ambiente del sujeto, para desarrollarse.

Muchos reforzamientos requieren la presencia de otras personas. En algunos de ellos, como ocurre en ciertas formas de conducta sexual y en el boxeo, la otra persona participa meramente como objeto. No podemos describir el reforzamiento sin hacer referencia a otro organismo.³¹

A partir de que las conductas de un sujeto son, en cierta medida, dependientes o respondientes ante la fuente de estímulos que puede producir otro sujeto, una persona puede convertirse en una fuente importante de estímulos para otra, provocando que ésta **responda** de determinada manera ante las conductas originadas por la primera. De esta manera, el vendedor, el animador, el seductor, el niño que quiere llamar la atención de sus padres o el ambicioso que quiere pasar de una clase social a otra superior, son susceptibles de ser afectados e influidos por propiedades de la conducta humana que se asocian con la aprobación o la desaprobación de otros sujetos, ejemplifica el autor. Sin embargo, el reforzamiento social es más abstracto y más difícil de interpretar debido a que las actitudes y comportamientos sociales, sostiene Skinner, responden a la misma cultura e historia del lugar y de las circunstancias en las que se presentan.

La conducta de un organismo; no se plantea un problema de status físico, sino solamente de significado de los términos clasificatorios. Las propiedades geométricas de la “amabilidad” o “agresividad”, por ejemplo, dependen de la cultura, cambian con ella y varían, dentro de la misma cultura, de acuerdo con la experiencia de cada individuo.³²

De acuerdo con esta teoría, para que un aprendizaje de una conducta deseada se lleve a cabo, se deben preparar los elementos de la situación de aprendizaje de tal modo que el organismo no pueda recibir una recompensa o escapar de algún castigo a menos que emita la respuesta que se está esperando. Esta perspectiva lleva a “descomponer” una conducta en pequeñas partes para elegir qué comportamientos se quiere reforzar y cuáles no. Según los teóricos de esta propuesta, a través de esta fragmentación se logra evitar resultados ambiguos o “accidentales” que se asocien erróneamente con algún reforzador

³¹ *Ibidem*, p. 324

³² *Ibidem*, p. 328

Gerardo Hernández concluye, por tanto, que la problemática principal del paradigma conductista es el estudio descriptivo de la conducta observable, la cual es definida en términos observables, medibles y cuantificables. Así mismo, la finalidad de este paradigma, consiste en investigar y analizar las relaciones y los principios que existen entre los sucesos ambientales y las conductas de los organismos. Hernández menciona:

La problemática de la aproximación conductual es inequívoca: el estudio descriptivo de la conducta observable. Dicha problemática ha interesado a todos los conductistas, en todas sus variantes. El espacio de problemas centrales en que ellos ubican todo su trabajo de investigación y análisis es el estudio descriptivo de la conducta y sus determinantes, los que, para ellos, son en esencia de tipo externo-ambiental.³³

Por ello, el conductismo se presenta como un paradigma **ambientalista** que considera que es el medio ambiente el que determina la forma en que se comportan los organismos suponiendo que las condiciones externas pueden arreglarse para que el aprendiz modifique sus conductas en un determinado sentido establecido previamente.

Con base en los supuestos del conductismo, se desarrolló, a partir de 1958, un método de enseñanza llamado **enseñanza programada**, el cual fue utilizado no solamente por docentes o psicólogos, sino además por industriales y directores de empresas que pretendían capacitar a su personal de manera rápida y eficiente.

Skinner presentó la enseñanza programada como un método pedagógico científico que pretendía llevar a cabo el proceso de enseñanza de manera individual, permitiendo al aprendiz avanzar a su propia velocidad de acuerdo con sus propias necesidades educativas, grado de inteligencia, facilidad para aprender e incluso de acuerdo con su personalidad y actitudes. Este método tiene la prioridad de evitar cualquier tipo de error a lo largo del proceso de aprendizaje, ya que se considera que el error inmoviliza y desanima al alumno, fatigando y bloqueando el aprendizaje, mientras que el éxito es beneficioso, ya que un acierto, provoca que el alumno vaya a otro más, según lo comprobado en diferentes experimentos de laboratorio con relación al proceso de aprendizaje.

³³ Gerardo Hernández Rojas. Paradigmas en psicología de la educación, p.82

Rubbens y Moreno (1971) definen el término de enseñanza programada de la siguiente manera:

Para nosotros, y a la vista de estas consideraciones previas, la enseñanza programada puede definirse así: “Técnica nueva de enseñanza y aprendizaje basada en la presentación micro-analítica (gradual y lógica) de los contenidos científicos, organizados de tal manera, que sea permitido al escolar la realización de un trabajo autodidacta o individualizado y el control inmediato de un rendimiento escolar”.³⁴

Por su parte, el autor Francois Hingue (1969) explica que la enseñanza programada presenta el material que el alumno debe aprender, a través de **micro-etapas** que el alumno va cubriendo paulatinamente.

La enseñanza programada se propone, por su parte, presentar la materia que el alumno debe aprender en micro etapas, de manera que la mente pueda asimilarla sin dar lugar a dudas. En otras palabras, se trata de un modo de enseñanza cuyo objetivo es el de obtener del alumno, por intermedio de un programa “descompuesto” en elementos muy breves, un comportamiento final ya previsto.³⁵

El programa es “desmenuzado” en porciones mínimas que evitan que el alumno cometa errores, ya que el grado de dificultad entre una y otra porción de información es mínimo. Estos pasos, estructuras o unidades los cuales son mejor conocidos como **eslabones**, están formados por una parte de instrucción inicial seguida por una pregunta o frase que el alumno debe completar y, finalmente, por una parte de verificación que permite al alumno comparar y controlar su propia contestación. Esta confirmación o verificación que debe ser **inmediata**, es considerada por Skinner como la esencia de la enseñanza, ya que funciona como un estímulo que promueve respuestas correctas en el alumno. Los eslabones se colocan en una sucesión lógica a través de la cual el alumno será guiado hacia un conjunto de conocimientos finales los cuales serán supuestamente adquiridos por el alumno al terminar toda la secuencia del programa. Cada eslabón contiene información cuidadosamente seleccionada con la que se pretende efectuar paulatinamente un aumento

³⁴ F. M. Rubbens y Juan Manuel Moreno, *Enseñanza programada*, p.34

³⁵ Francois Hingue, *La enseñanza programada; hacia una pedagogía cibernética*, p. 20

gradual de conocimientos o habilidades en el alumno. Así, la programación de materias se presenta dividida en una serie de pasos más o menos sencillos que llevan al alumno hacia el resultado deseado con un mínimo de errores.

El autor Jerry Pocztar (1973) señala la importancia de la presencia del éxito y la ausencia de errores en el proceso de aprendizaje, y sostiene que el alumno aprende tan rápidamente como va encontrando mayores posibilidades de triunfar en las actividades que realiza. Así mismo, el autor determina que para lograr dicho éxito y satisfacción, es necesario que el alumno esté consciente de que sus respuestas son correctas, por lo que debe **verificarlas** de manera inmediata al compararlas con la opción correcta ofrecida por el programa, antes de abordar la siguiente pregunta.³⁶

Pocztar explica que estos cursos programados pueden desarrollarse a través de **libros programados** o bien, con el uso de **máquinas de enseñanza**. En los libros programados cada eslabón está dispuesto en una página separada en la que el alumno debe escribir su contestación antes de pasar a la siguiente página. Por otro lado, las máquinas de enseñanza son consideradas como un depósito de datos con un mecanismo diseñado para que el alumno conteste y verifique sus respuestas por pasos secuenciados y establecidos en un orden que no puede ser saltado, ya que el aparato no puede continuar proporcionando datos ni proponiendo más preguntas en tanto el alumno no haya resuelto las preguntas precedentes. Así, la máquina hace que el estudiante esté siempre alerta y ocupado, e insiste en que un punto sea entendido totalmente antes de que el estudiante prosiga. En ocasiones, las máquinas de enseñanza pueden contener además, un mecanismo de recompensa que premia (o “refuerza”) las respuestas correctas del alumno. La máquina de enseñanza cuenta con un rollo de contestación acoplado al programa que va cubriendo las preguntas establecidas. La máquina tiene la ventaja de que no permite al alumno adelantarse a preguntas posteriores saltándose el orden establecido, además de que ahorra espacio al acumular información que ocuparía muchos libros programados.

Francois Hingue (1969) comenta que la enseñanza programada ofrece la ventaja de que el alumno puede aprender al ritmo individual que necesite sin tener que avanzar a la velocidad de un grupo de alumnos con características y necesidades diferentes que en el sistema tradicional suelen ser ignorados. Así, el alumno puede regular la velocidad con la que aprende, ya que es imposible

³⁶ Jerry Pocztar, Teorías y práctica de la enseñanza programada, p. 51

que el alumno continúe con el programa hasta no haber encontrado la contestación correcta, teniendo así que recorrer el programa con la velocidad adecuada a sus capacidades.

De cualquier manera, Rubbens y Moreno explican que, a través del tiempo, la enseñanza programada fue siendo objeto de diversas críticas que señalaban las carencias, limitaciones y desventajas que involucraba en su desarrollo. Por un lado, se percibió que era un método que no promovía la capacidad analítica o crítica del alumno, ya que se componía más bien de una lógica puramente verbal y deductiva. Así mismo, se observó que este método exigía al alumno, una actividad mental inferior más cercada al adiestramiento que a una verdadera educación formativa. Por otro lado, este sistema de enseñanza no permite el cultivo de la personalidad, ni el desarrollo de valores o la capacidad creativa o de liderazgo del estudiante.³⁷ Así, la enseñanza programada poco a poco perdió credibilidad volviéndose obsoleta frente a nuevas propuestas educativas que involucraron en mayor medida habilidades y el potencial cognoscitivo del individuo.

En relación con la enseñanza de lenguas extranjeras, Da Silva Gomes sostiene que la influencia de esta teoría de aprendizaje se refleja principalmente en el método **audiolingual**, ya que en esta propuesta metodológica, el comportamiento verbal es considerado como una respuesta a ciertos **estímulos** otorgados por el profesor de clase a través de grabaciones utilizadas a lo largo de las sesiones, o bien, realizando comentarios y preguntas a los alumnos. Además, el método audiolingual interpreta la adquisición de una lengua extranjera como una *formación de hábitos lingüísticos* que el alumno va desarrollando como una respuesta a diferentes estímulos provocados por el profesor de clase. Así, el alumno es considerado como un emisor de respuestas, mientras que el profesor es un proveedor de reforzadores para lograr en el alumno una formación de determinados hábitos lingüísticos previamente establecidos. El proceso de formación de la conducta verbal se va desarrollando por pasos haciendo que el alumno vaya progresando paulatinamente. Da Silva Gomes comenta que, en esta metodología, se evita el error como respuesta indeseable, y se busca un **automatismo** en las respuestas que emiten los alumnos, lo cual se pretende lograr gracias a un proceso de “sobre-aprendizaje” en el cual el alumno debe repetir muchas veces la misma respuesta correcta hasta lograr automatizarla³⁸.

³⁷ F.M.Rubbens y Juan Manuel Moreno, *o.c.*, p.44-45

³⁸ Helena María Da Silva Gomes, *o.c.*, p.74

Este método ha sido severamente criticado, ya que además de que los ejercicios mecánicos que involucra son demasiado monótonos y aburridos, difícilmente logra el uso fluido y comunicativo de la lengua. Además, la teoría del conductismo ha sido criticada por el hecho de no tomar en cuenta la participación de las habilidades cognitivas con las que cuenta el ser humano para aprender.

2.2 COGNOSCITIVISMO

Al reconocer que el aprendizaje de los individuos no está determinado únicamente por estímulos del medio ambiente, sino por la interpretación que el sujeto hace de los mismos basándose en sus estructuras mentales de conocimiento general, surge posteriormente en los años sesenta el **cognoscitivismo**, el cual postula que el hombre es un ser mentalmente activo que procesa, almacena y recupera la información que obtiene del medio que le rodea. De acuerdo con Gerardo Hernández, el paradigma cognitivo es uno de los más pujantes y con mayor trascendencia en la disciplina psicoeducativa.³⁹

El cognoscitivismo reconoce que la mente es un agente activo y responsable de que el conocimiento sea adquirido y no simplemente “implantado” por un agente exterior. Por ello, el individuo no es considerado como un ser pasivo (como sucede en el conductismo), sino que se considera que es un ser consciente que participa activamente a través de sus habilidades mentales en el proceso de aprendizaje.

Gerardo Hernández señala que la problemática principal del enfoque cognoscitivo es el describir y explicar las representaciones mentales así como la influencia de éstas en la producción y desarrollo de las acciones o conductas humanas. Desde el punto de vista de este paradigma, el sujeto posee una organización mental de eventos que va elaborando en relación con los intercambios con el exterior, lo cual le permite interpretar y otorgar significados a su realidad circundante representándola en sus propios esquemas internos. Así, se considera que los comportamientos y acciones humanas no son regulados exclusivamente por el medio exterior, sino que las representaciones y percepciones mentales del entorno físico y social que el mismo sujeto construye, están directamente involucradas con las actividades realizadas por el sujeto.

³⁹ Gerardo Hernández Rojas, o.c., p.117

En relación con el contexto educativo, el paradigma cognoscitivo busca lograr aprendizajes significativos y desarrollar habilidades estratégicas de aprendizaje en el alumno para lo cual, busca crear un contexto propicio en el cual el alumno pueda participar activamente, permitiéndole ejercer autonomía y competencia en el desarrollo de su propio aprendizaje. Se persigue, por tanto, que el estudiante desarrolle habilidades intelectuales y estratégicas para manejarse eficientemente en cualquier tipo de situaciones de aprendizaje, así como para aplicar los conocimientos que ha adquirido previamente, en situaciones nuevas que se le presenten por vez primera.

El alumno es considerado como un sujeto activo capaz de procesar información ya que posee habilidades mentales para aplicar sus conocimientos en la resolución de problemas específicos. El rol del profesor en el paradigma cognoscitivo, por su parte, se desarrolla basándose en esta idea de que los alumnos son sujetos mentalmente activos, que aprenden significativamente y que pueden “aprender a aprender y a pensar”. Por lo tanto, el profesor es responsable de confeccionar y organizar experiencias didácticas para lograr sus fines educativos, optando por estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje por descubrimiento ya sea autónomo o guiado. Así mismo, es importante que el profesor comparta con los alumnos las intenciones educativas de manera clara y detallada asegurando así que el alumno incremente su nivel de motivación, conciencia y responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje.

Dentro del paradigma cognoscitivo existen diferentes propuestas cuyos supuestos teóricos han ejercido una considerable influencia en el desarrollo y diseño de metodologías de enseñanza de inglés como lengua extranjera. A continuación serán consideradas someramente algunas de estas teorías cognoscitivas que más han repercutido en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo de su historia.

2.2.1 Aprendizaje significativo de Ausubel.

Una propuesta que ha tenido importante influencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras es la teoría del *aprendizaje significativo* de David Ausubel. Esta propuesta es otra formulación explicativa del cognoscitismo actual que reconoce los procesos mentales como los responsables de que el ser humano adquiera y emplee sus conocimientos en diferentes situaciones que se le presenten. Así mismo, reconoce que estos procesos son los encargados de

organizar y de *integrar* en la **estructura cognoscitiva** aquel material o información nueva que se esté aprendiendo en un momento determinado. La estructura cognoscitiva es entendida como el contenido total de las ideas y conocimientos de un individuo; un complejo de datos mentales resultantes de los procesos por los cuales se adquiere y utiliza el conocimiento.

De acuerdo con Ausubel, la esencia del aprendizaje significativo reside en la interacción entre los significados del nuevo material que se va a aprender con las ideas previamente existentes en la estructura cognoscitiva del alumno, dando lugar a un aprendizaje con significados reales.⁴⁰ Es decir, que este tipo de aprendizaje se realiza cuando las nuevas ideas son relacionadas de modo no arbitrario con lo que el alumno ya sabe, con aspectos relevantes ya existentes en su estructura cognoscitiva. El conocimiento previo que existe en la mente del alumno es entonces lo que facilita que la nueva información sea adquirida por el alumno. Ausubel llama “facilitadores”, “subordinadores” o “integradores” a esos conocimientos ya existentes en el individuo que permiten el anclaje de nuevas informaciones en la estructura cognoscitiva del alumno.

Ausubel contrapone el aprendizaje significativo al memorístico explicando que cuando el aprendizaje consiste en un proceso mecánico en el que el alumno debe memorizar arbitrariamente un conjunto de palabras cuyo contenido no comprende, se lleva a cabo un aprendizaje memorístico y carente de significado, el cual es vulnerable al olvido rápido y no promueve el ejercicio de las capacidades de análisis y comprensión del alumno. Ausubel llama a éste **Rote Learning** (aprendizaje mecánico), y lo define como aquel que tiene poca o ninguna asociación con los conceptos existentes en la estructura mental del individuo, por lo que se consideran irrelevantes y sin significado. Esta información es almacenada de forma arbitraria sin enlazarse con ningún “integrador” por lo que es fácil de perderse con el paso del tiempo sin ser retenida por el individuo. Sin embargo, cuando el alumno aprende el nuevo material relacionándolo con conocimientos que ha adquirido anteriormente, comprendiendo el significado de los términos y sus relaciones entre sí, se desarrolla entonces un aprendizaje significativo que resulta ser mucho más resistente al olvido y que además promueve la confianza del alumno en sus capacidades para comprender el material al que se expone. La relacionabilidad no arbitraria que se realiza en el aprendizaje significativo

⁴⁰ David Ausubel y otros, Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo, p. 46

extiende el lapso de retención del mismo y favorece la aprehensión del conocimiento por parte del alumno.

Ausubel señala que, a partir de que la estructura cognoscitiva de cada alumno es única, todos los significados nuevos que se adquieren son únicos en sí mismos. Por ello, los resultados del aprendizaje significativo dependen tanto del material que se va a aprender como de la naturaleza de la estructura cognoscitiva del alumno en particular. Así, no basta con que el nuevo material sea intencionalmente relevante para el alumno, sino que además es necesario que ese tipo de contenido ideativo, exista en la estructura cognoscitiva del alumno en particular.

El aprendizaje significativo por recepción involucra la adquisición de significados nuevos. Requiere tanto de una actitud de aprendizaje significativo como de la presentación al alumno de material potencialmente significativo. La última condición, presupone: 1. que el material de aprendizaje en sí puede estar relacionado de manera no arbitraria y sustancial con cualquier estructura cognoscitiva apropiada, y 2. que la estructura cognoscitiva del alumno particular contiene ideas de afianzamiento relevantes con las que el nuevo material puede guardar relación. La interacción entre los significados potencialmente nuevos y las ideas pertinentes de la estructura cognoscitiva del alumno da lugar a los significados reales o psicológicos. Debido a que la estructura cognoscitiva de cada alumno es única, todos los significados nuevos que se adquieren son únicos en sí mismos.⁴¹

El tipo de información que existe en la mente del alumno es determinado por diversas variables como pueden ser los antecedentes educativos del alumno, su edad, su coeficiente intelectual, su ocupación e incluso la pertenencia a una clase social y cultural determinada.

Ausubel señala además, que el verdadero aprendizaje significativo necesariamente implica una actitud de disposición por parte del alumno para poder llevarse a cabo con éxito. El aprendizaje significativo implica que el alumno presente una actitud favorable y una disposición abierta para realizar

⁴¹Idem.

un aprendizaje de este tipo, en el que necesariamente hará uso de sus capacidades cognoscitivas al analizar, comprender, manipular y relacionar el material por aprender en lugar de simplemente querer memorizar palabras sin sentido ni significado para él, por el simple hecho de aprobar un examen, por ejemplo.

Este autor distingue tres tipos principales de aprendizaje significativo:

1. **Aprendizaje de representaciones**, en el cual el individuo reconoce que todo tiene un nombre y que éste significa lo que su referente implica. Este aprendizaje ocurre cuando en la estructura cognoscitiva del alumno se igualan y relacionan determinados símbolos con sus respectivos referentes, los cuales pueden ser objetos, animales, eventos, etc., e implica que el alumno aprenda los significados de palabras aisladas, es decir, implica aprender símbolos particulares (arbitrarios) y sus equivalentes respectivos. El aprendizaje de representaciones es el tipo básico del cual, según Ausubel, dependen todos los demás aprendizajes significativos.

2. **Aprendizaje de conceptos**, el cual involucra la adquisición de ideas unitarias genéricas o categóricas que son también representadas por símbolos, sólo que estos símbolos involucran una abstracción o idea categórica que es adquirida por el alumno después de tener diversos encuentros sucesivos con un concepto determinado hasta que logra generalizar y comprender los atributos que lo constituyen. Los conceptos pueden ser eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que son designados evocados a través del uso de un símbolo o signo. Así, el aprendizaje de conceptos requiere que el individuo comprenda y aprenda cuáles son los atributos de criterio de un concepto, los cuales sirven para distinguirlo e identificarlo y para relacionarlo con la estructura cognoscitiva del alumno, produciendo un significado genérico unitario.

3. **Aprendizaje de proposiciones**, que consiste en captar el significado de nuevas ideas expresadas en forma de proposiciones verbales compuestas por conceptos y representaciones. Las proposiciones se expresan verbalmente en forma de oración que contiene significados y relaciones entre sus palabras componentes. Por ello, antes de poder aprender los significados de las proposiciones, es necesario que el alumno comprenda primeramente los significados de sus términos componentes y lo que ellos representan. El aprendizaje de proposiciones implica así, la comprensión y el conocimiento del aprendizaje de representaciones así como el de conceptos.

De acuerdo con Ausubel, los aprendizajes de conceptos y de proposiciones son vinculados y organizados en los diferentes segmentos preexistentes de la estructura cognoscitiva del individuo, produciendo así, una **organización jerárquica** de conocimientos. Es decir, que el nuevo material aprendido por el individuo se subordina y relaciona con el resto de la información contenida en la mente del alumno sometiéndose a un orden jerárquico previamente establecido, y en este proceso, se modifican tanto la información recientemente adquirida, como la estructura cognoscitiva preexistente en la mente del alumno. A este proceso de vinculación y organización de la nueva información, Ausubel le llama **inclusión**.

Este autor señala además, una diferencia entre el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento. En el primero, el contenido del material por aprender se presenta al alumno en forma de exposición explícita o de algún modo que no represente ningún problema para el alumno, quien sólo se limita a entender y a recordar aquella información que se le ha presentado. El aprendizaje significativo por recepción es un mecanismo humano que se utiliza para adquirir y almacenar información representada por cualquier campo de conocimiento, como cuando el individuo aprende a leer relacionando el significado de palabras escritas con sus contrapartes habladas, por ejemplo. Por otra parte, el aprendizaje por descubrimiento se realiza cuando es el alumno quien descubre por sí mismo el contenido del material que va a aprender, generando con ello soluciones a problemas que se le plantean y utilizando esa información para lograr determinados fines.⁴² De esta manera, en el aprendizaje por descubrimiento el alumno relaciona intencionalmente las proposiciones de planteamiento de problemas con su estructura cognoscitiva, pero no simplemente para entender o recordar la información como un fin en sí mismo, sino para utilizar, manejar y transformar el conocimiento en proposiciones de resolución de problemas, siendo estas proposiciones potencialmente significativas y mentalmente manejables para el alumno.

Al referirse al lenguaje, Ausubel establece que éste juega un papel determinante en el desarrollo de los procesos cognoscitivos del individuo. Según el autor, el lenguaje permite al sujeto adquirir ideas abstractas gracias a que los significados de conceptos complejos pueden ser representados a través de palabras específicas. Las palabras son consideradas por Ausubel como símbolos arbitrarios particulares que, por el hecho de representar

⁴²Ibidem, p.64

abstracciones, permiten al individuo manipular, categorizar, diferenciar y evocar los significados de conceptos complejos. Así pues, él “nominar” las ideas es entonces un prerrequisito importante para posteriormente manipular las abstracciones representadas por palabras aisladas que permiten verbalizar y transmitir ideas. El lenguaje, pues, tiene un papel trascendental en la historia de la humanidad ya que permite generar ideas en altos niveles de abstracción, generalidad y precisión, y también hace posible la acumulación y transmisión de las ideas producidas durante el curso de la historia cultural, señala el autor.

En relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras, Ausubel señala que este proceso consiste en establecer equivalencias representativas entre los símbolos del idioma extranjero que se pretende adquirir y sus contrapartes significativas ya determinadas en el lenguaje materno así como la comprensión de mensajes del otro idioma mentalmente reelaborados en la lengua natal⁴³. Así, de acuerdo con este autor, la lengua materna inevitablemente participa en el aprendizaje de un idioma extranjero ejerciendo una influencia natural e incluso conveniente en dicho proceso.

El autor hace una crítica al método audiolingual precisamente y, entre otros aspectos, por el intento de excluir la lengua materna en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, ya que el autor considera que el individuo aprende el nuevo código sintáctico de la lengua extranjera, empleando como modelo la sintaxis y referencias del propio lenguaje así como a través de la observación de las semejanzas y diferencias entre las dos lenguas. Por ello, menciona Ausubel, es impráctico y de hecho imposible, el prescindir de los conocimientos y referentes del idioma natal en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Da Silva Gomes (1996) señala que los modelos más recientes en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, admiten implícitamente distintos supuestos que son básicos en la propuesta de Ausubel. Por una parte, los diseños instruccionales de enseñanza de lenguas extranjeras más recientes, se basan en la investigación de las necesidades e intereses de los estudiantes, lo que convierte al curso en un conjunto de temas significativos para el alumno. Por otro lado, los materiales son diseñados y presentados en forma espiral (de lo más general y sencillo a lo más específico y complejo), lo que permite que el alumno trabaje con los conceptos más generales para posteriormente irlos diferenciado progresivamente a lo largo

⁴³ *Ibidem*, p. 72

del proceso de aprendizaje. Además, recientemente se ha enfatizado el proceso dinámico de interacción entre la realidad interna del estudiante y la realidad externa del entorno educativo, lo que hace alusión a los “conocimientos integrados” de la propuesta de Ausubel. Y en general, la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad tiende a basarse cada vez más en aspectos fundamentales del cognoscitivismo contemporáneo, considerando que la adquisición de una lengua extranjera se logra a través de las relaciones existentes entre los conocimientos que ya posee el alumno con los nuevos materiales a los que se ve expuesto.

Da Silva Gomes destaca además, las aportaciones de la Gestalt y las de la teoría de Jean Piaget, como dos de las raíces del cognoscitivismo contemporáneo que han tenido una mayor influencia en el desarrollo de metodologías de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.2.2 La “Gestalt”

La “Gestalt” es una corriente psicológica que se caracteriza por denotar un todo organizado cuyas propiedades no pueden obtenerse de la suma de las propiedades de sus partes; es decir, que los fenómenos psicológicos se rigen por el carácter primario del todo sobre las partes. La Gestalt reconoce que los seres humanos son capaces de organizar sus entradas sensoriales y que ésta organización de los estímulos obedece a determinados principios de organización. De acuerdo con esta corriente, las percepciones de los individuos dependen de las pautas de organización entre la **figura** y el **fondo**. La primera se refiere a la entidad que se destaca, el objeto o idea central que percibimos; mientras que el fondo es el trasfondo no diferenciado, contra el cual aparece y se destaca la Gestalt. Las relaciones de **figura-fondo** tienen un carácter dinámico del cual dependen los datos de la percepción. En relación con el aprendizaje, las leyes de percepción de la Gestalt sostienen que los sujetos mismos son quienes organizan los estímulos y los recuerdos en una situación de aprendizaje determinada.

El principio básico de la percepción y del aprendizaje es el principio de la pregnancia o de la buena forma. Este principio establece que todas las cosas e ideas que percibimos y que recordamos se organizan y transforman ayudando al individuo a que asuma todo ello de una manera clara y simple. Esto ocurre dependiendo de la acción de cuatro principios adicionales: El principio de cierre o de cerramiento, el cual establece que las áreas cerradas

son percibidas más fácilmente como unidades; el principio de la proximidad, que sostiene que las unidades que se encuentran más cercanas unas a otras en el espacio o en el tiempo, tienden a ser percibidas por el ser humano como un conjunto; el principio de la continuidad, que se refiere a que el individuo tiende a agrupar entre sí a aquellos elementos o puntos que parecen continuar o completar una serie con un determinado sentido y significado; y el principio de la similitud, en el que se establece que los estímulos, objetos, ideas o elementos semejantes entre sí tienden a ser recordados como grupos o conjuntos por parte del ser humano. A través de estas observaciones se comprobó que la actividad psicológica del hombre está organizada activamente por procesos mentales y no solamente por los estímulos físicos que recibe el sujeto.

De acuerdo con la Gestalt, el aprendizaje consiste en el cambio de una Gestalt por otra dentro de la estructura mental del individuo, lo cual puede ocurrir como resultado de una reflexión, una nueva experiencia o por la acción de los principios de la Gestalt en el sujeto a través del tiempo. Los gestaltistas sostienen que el aprendizaje ocurre como una comprensión inmediata o una “intuición súbita” y no como un resultado gradual por ensayo y error⁴⁴. Este tipo de aprendizaje aparece de una forma repentina a través de la cual el sujeto comprende o percibe claramente el material o la problemática a la que se expone. Según los gestaltistas, este aprendizaje es resistente al olvido y por lo tanto, fácil de transferir a nuevas situaciones semejantes en las que se pueda aplicar ese determinado conocimiento. Este aprendizaje, además, involucra una comprensión profunda o *invisión* por parte del alumno, quien percibe la situación de aprendizaje bajo un nuevo aspecto para él, el cual incluye la comprensión de las relaciones lógicas y la percepción de las conexiones entre los medios y los fines. Así, el aprendizaje por comprensión súbita es principalmente un aprendizaje cognoscitivo puro basado en procesos preceptuales.

En relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras, Da Silva Gomes establece que los principios de la “Gestalt” se pueden ver reflejados en el aprendizaje *inductivo* realizado por parte de los alumnos en cualquier metodología que involucre los principios cognoscitivos, cuando aquellos descubren por sí mismos los principios y reglas del funcionamiento de la lengua extranjera que están aprendiendo. Este aprendizaje se lleva a cabo mientras el alumno escucha, lee, analiza y consecuentemente realiza

⁴⁴Helena María Da Silva Gomes. *o.c.*, 85

reflexiones y obtiene sus propias conclusiones acerca de las formas y principios que regulan el uso del lenguaje al estar expuesto a la lengua extranjera en cuestión.

A pesar de que aún no existe una metodología de aprendizaje de lenguas extranjeras específica que involucre deliberadamente los principios de la propuesta gestaltista, lo cierto es que constantemente podemos encontrar determinados fundamentos de la misma en diferentes situaciones de aprendizaje. Uno de estos principios gestaltistas se puede observar cuando el alumno es expuesto de manera auditiva al idioma extranjero en cuestión y sin necesidad de ninguna explicación por parte del profesor, el estudiante comienza a **descubrir repentinamente** determinadas reglas del funcionamiento del lenguaje, siendo capaz de aplicarlas y de experimentar con ellas en sus propias expresiones orales. Así mismo, actualmente en la mayoría de las aulas en donde se lleva a cabo la enseñanza de lenguas extranjeras, hay una cada vez más consistente tendencia a considerar y tratar al alumno como un agente activo, responsable y consciente de su propio aprendizaje; tal y como lo promueve la propuesta gestaltista.

2.2.3 Constructivismo Epistemológico de Piaget

Así mismo, el “Constructivismo Epistemológico” de Jean Piaget reconoce también que los procesos mentales del individuo no se exponen de manera pasiva ante el proceso de aprendizaje del alumno, sino que participan de manera activa en el mismo. Jean Piaget sostuvo que el conocimiento humano no se forma de manera repentina e inmediata, sino que es construido por el individuo mediante la interacción entre los conocimientos nuevos y los ya existentes. Esta interacción se lleva a cabo a través de los procesos de **asimilación** y de **acomodación**.

De acuerdo con Piaget, el individuo actúa únicamente cuando experimenta una necesidad que momentáneamente rompe el equilibrio entre el organismo y el medio ambiente que le rodea. Entonces, sus acciones tienden a restablecer ese equilibrio readaptando al organismo al medio. De esta manera, desde la perspectiva del constructivismo epistemológico, una conducta es interpretada como un intercambio funcional entre el mundo exterior y el sujeto.⁴⁵ La actividad de la inteligencia es así, una constante adaptación a

⁴⁵Jean Piaget, Psicología de la inteligencia, p. 14

nuevas circunstancias a las que el individuo se expone. Esta adaptación se caracteriza por su constante intento de conservar el equilibrio entre las acciones del organismo sobre el medio y las acciones del medio sobre el organismo.

Piaget define el proceso de **asimilación** como la acción del organismo sobre los objetos que le rodean, y establece que toda relación entre un ser viviente y su medio, se caracteriza por que el primero, en vez de someterse pasivamente al segundo, lo modifica imponiéndole elementos propios. Así mismo, define la **acomodación** como la acción del medio sobre el organismo explicando que el ser viviente también sufre las modificaciones que el medio le impone. Finalmente, la **adaptación** se traduce en un equilibrio entre la asimilación y la acomodación en el que se compensan los intercambios entre el sujeto y los objetos del medio ambiente que le rodea.⁴⁶

Piaget sostiene que el ser humano está constantemente expuesto a la información que le ofrece el medio ambiente que le rodea. Sin embargo, de toda la información disponible a la que se expone, solamente podrá captar aquella nueva información que está relacionada de alguna manera con el conocimiento ya existente en el individuo. Así, el conocimiento externo que es similar pero no idéntico a los conocimientos previos, es asimilado a través de algunos cambios en las estructuras mentales que acomodan la nueva información en la estructura mental. De acuerdo con Piaget, el desarrollo cognoscitivo depende de la **asimilación** de una nueva información que tiene relación con los conocimientos previos, y de la reestructuración o **acomodación** del conocimiento existente para poder integrar y relacionar la información nueva con la información antigua. Así, se va construyendo dentro del individuo una estructura mental más compleja y específica, la cual ayudará al individuo a sobrevivir y a funcionar más adecuadamente en el mundo que le rodea.

Desde la perspectiva particular de este paradigma, el objeto de conocimiento y el sujeto, experimentan una relación indisoluble en la que la participación de ambos es necesaria debido a la interdependencia que experimentan en el proceso de formación del conocimiento. Por una parte, el sujeto actúa sobre el objeto de manera mental y física conociéndolo y transformándolo mientras que al hacerlo, se modifica a sí mismo al construir sus propios marcos y estructuras interpretativas en relación con dicho objeto.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 18,19

Así mismo, el objeto también actúa sobre el sujeto al responder a sus acciones provocando cambios en las representaciones construidas en los esquemas mentales del sujeto. Así, la acción es considerada como un elemento esencial tanto para la supervivencia biológica como para el desarrollo de la cognición. Es necesario que el sujeto **actúe** para conocer al objeto originando aquella interacción recíproca entre el sujeto y el objeto mencionada anteriormente.

Piaget establece que el desarrollo cognoscitivo se percibe entonces como una acumulación de representaciones de la realidad que se van perfeccionando con el tiempo. Este desarrollo ayuda al ser humano a sobrevivir y a **adaptarse** cada vez mejor en su ambiente, al mismo tiempo que va **organizando** y ordenando su estructura mental interna. De acuerdo con Piaget, en el proceso de desarrollo cognitivo existen estas dos funciones fundamentales que son indisociables e interdependientes: la organización y la adaptación. La primera permite al sujeto conservar las estructuras previamente adquiridas y al mismo tiempo asimilar nuevos elementos que las enriquecen. Así mismo, la organización ayuda al individuo a diferenciar y a integrar el conjunto de estructuras en un sistema dinámico y abierto, coordinándolas y estableciendo relaciones entre ellas. La adaptación por su parte, puede interpretarse como una tendencia activa de ajuste al medio que le rodea. Para ello, el individuo utiliza sus esquemas mentales para interpretar y estructurar la nueva información a la que se expone mientras que realiza “ajustes” en las relaciones entre los esquemas previamente estructurados y la nueva información que se adquiere. Piaget define los esquemas cognitivos como los responsables de realizar el desarrollo cognitivo del sujeto, el cual se va llevando a cabo a lo largo de las tres etapas que él concibe en su teoría: la etapa sensoriomotora, la etapa de operaciones concretas y la etapa de operaciones formales.¹

Gerardo Hernández (1998) establece que el método principal mediante el cual el constructivismo epistemológico intenta dar una respuesta científica a la problemática de la formación y adquisición del conocimiento, es el método **clínico-crítico**, el cual consiste en la realización de una entrevista flexible que se aplica de manera individual apoyándose en materiales que plantean una tarea o problemática específica al examinado. Esta entrevista o interrogatorio se basa en un conjunto de hipótesis definidas previamente por el entrevistador.

¹ Las tres etapas del desarrollo cognitivo propuestas por Piaget son solamente mencionadas aquí sin realizar un análisis o descripción profunda de las mismas ya que las intenciones y objetivos del presente trabajo se enfocan más bien al desarrollo del tema de adquisición de lenguas extranjeras y no al desarrollo cognitivo propiamente.

La entrevista va seguida de un análisis cualitativo de las respuestas otorgadas por el examinado con base en un modelo de interpretación genético y estructural. A lo largo de la aplicación de este método, existe una constante interacción entre el examinador y el examinado. Contrariamente a lo que sucede en la propuesta conductista, en esta metodología se considera que entre más se acerca el examinador al sujeto examinado, y entre más interactúan uno con el otro, se obtiene un mejor y más objetivo conocimiento sobre el último.

La finalidad principal de la enseñanza desde la perspectiva de este paradigma es favorecer y promover el desarrollo, no solamente cognitivo, sino el desarrollo en general del alumno.⁴⁷ Además, el constructivismo epistemológico busca crear hombres que logren hacer cosas nuevas y no solamente limitarse a repetir lo que han logrado las generaciones anteriores. Por otro lado, este enfoque busca también que el sujeto aprenda a ser crítico y a cuestionar las cosas que se le presentan y no simplemente aceptar todo de la manera en que se le ofrecen. Esto implica fomentar un nivel de autonomía moral e intelectual en el alumno, lo que se puede lograr mediante la creación de un contexto de aprendizaje de respeto y de aceptación e intercambio de diferentes puntos de vista y opiniones.

La responsabilidad del profesor será por lo tanto el hecho de crear ese tipo de situación didáctica que motive al alumno a probar las hipótesis construidas sobre ciertos saberes. El profesor ha de diseñar actividades que indirectamente logren **inducir** al alumno hacia determinados contenidos curriculares establecidos. Por tanto, el profesor debe promover el desarrollo cognitivo y la autonomía de sus alumnos, para lo que se requiere que conozca bien las características específicas de este tipo de aprendizaje, así como las características de las etapas del desarrollo cognitivo del sujeto.

Así, en el proceso de enseñanza la actividad auto estructurante y constructiva del alumno tiene un lugar protagónico y central en las actividades del programa de clase. Es por ello que los partidarios de este enfoque enfatizan la elaboración de un contexto didáctico estimulante para los alumnos en el cual puedan elegir actividades motivantes de acuerdo con su nivel cognitivo. La enseñanza buscará recuperar la actividad constructiva de los alumnos para que éstos elaboren, experimenten y comprueben sus propias hipótesis acerca de determinados contenidos curriculares.

⁴⁷ *Ibidem*, p.191

En relación con el aprendizaje de lenguas extranjeras, los partidarios de las propuestas de Jean Piaget, sostienen que el individuo va **construyendo** sus conocimientos acerca del funcionamiento de la lengua extranjera en cuestión, conforme va relacionando poco a poco aquellas estructuras, frases y palabras que ya conoce, con las nuevas frases y palabras a las que está expuesto durante las clases. De esta manera, el alumno va incrementando su nivel de conocimientos de la lengua extranjera al estar expuesto a la misma, mientras va asimilando y acomodando la nueva información que se le presenta. En muchos libros de texto de enseñanza inglés publicados actualmente, se enfatiza la construcción progresiva y acumulativa de conocimientos de la lengua extranjera en los esquemas mentales del alumno. Así, se pueden observar en libros como “Gate Ways” o “Transitions” publicados por Oxford University Press por ejemplo, actividades que desafían los esquemas cognoscitivos del alumno al enfrentarlo a nuevos problemas lingüísticos en los que el estudiante debe “ajustar” sus conocimientos para “adaptarse” a la nueva situación comunicativa que se le presenta. Estas actividades presentan problemas que involucran un “desequilibrio” para la estructura mental del alumno al requerir que éste desarrolle modificaciones a los patrones comunicativos que él conoce.

2.2.4 Modelo cibernético o enfoque de procesamiento de la información

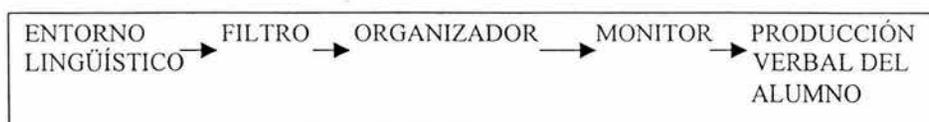
Da Silva Gomes reconoce el **modelo cibernético**, también conocido como **enfoque de procesamiento de la información** como una propuesta representativa del cognoscitivismo actual que ha tenido cierta influencia en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras. Este modelo intenta explicar el proceso del aprendizaje humano considerando a la mente humana como un sistema que transmite, codifica, almacena, transforma y en suma, procesa información. A pesar de que la analogía entre la mente humana y los sistemas artificiales de cómputo ya habían sido propuestas previamente, Da Silva Gomes sostiene que fue a partir del desarrollo de las computadoras y del reconocimiento de éstas como un modelo analógico al procesamiento de la mente humana, que el cognoscitivismo adquirió una mayor expansión y popularidad tomando el liderazgo en la psicología actual⁴⁸.

El modelo cibernético reconoce la similitud entre la mente y la computadora señalando que las dos son sistemas de procesamiento que

⁴⁸Helena María Da Silva Gomes, *o.c.*, p.94

codifican y operan con señales y representaciones internas de la información que reciben. Sin embargo, también reconoce que la mente humana es mucho más completa, precisa y compleja ya que el sistema nervioso humano (considerado como el “hardware” de la mente humana) tiene como unidades básicas las neuronas, las cuales son organismos muy complejos para la transmisión de la información nerviosa que permiten al ser humano ejercer un control independiente sobre sus procesos mentales.

Da Silva Gomes hace mención a un modelo explicativo del proceso de adquisición-aprendizaje de las lenguas extranjeras, elaborado por Dulay, Burt y Krashen en 1982. Este modelo reconoce que la información es procesada internamente con base en un flujo de procesamiento similar al de las computadoras. Así mismo, se presenta la intervención de un “filtro” que reacciona a los diferentes factores afectivos que se involucran en el proceso de adquisición de una lengua extranjera y que seleccionan determinados aspectos de información lingüística permitiendo o rechazando su penetración al sistema de procesamiento. Por su parte, el “organizador” es la parte de la mente que tiende a organizar en un nivel inconsciente el nuevo sistema lingüístico construyendo gradualmente el conocimiento gramatical de la lengua extranjera en cuestión logrando que el alumno produzca enunciados en la lengua meta sin recurrir a la memoria o al uso del conocimiento consciente que se tenga. Por otro lado, el “monitor” es la parte de este sistema de procesamiento mental que procesa de manera consciente la información posibilitando la producción de enunciados en la lengua extranjera con base en la memorización de reglas gramaticales. Este modelo se presenta a continuación.



Otro modelo referente a las computadoras utilizado por algunos psicólogos cognoscitivos, son los “**diagramas de flujo**”. Estos constan de una secuencia de operaciones básicas representadas por cuadros consecutivos y unidos por flechas que indican el orden en el cual pueden ir avanzando. Estos modelos intentan representar un “algoritmo” o un conjunto de procesos que al recorrerlos, generan una respuesta correcta para resolver un problema determinado. Estos diagramas de flujo pretenden explicar los procesos mentales que son realizados por un alumno al llevar a cabo un análisis sobre

un enunciado o expresión producida en la lengua extranjera que están aprendiendo.

Da Silva Gomes comenta que estas analogías “*humano-máquina*” han sido objeto de diferentes e importantes críticas, como el señalamiento de que las computadoras no pueden estar **conscientes** de la información que procesan, además de que no poseen receptores sensoriales y de que tampoco interactúan socialmente como lo pueden hacer los seres humanos. Al intentar resolver un problema, el ser humano hace uso de su capacidad creativa así como de sus conocimientos y experiencias previas para salir adelante en una situación compleja, mientras que las computadoras no pueden tomar ninguna iniciativa que no esté incluida en su “programa”. Así mismo, una computadora correctamente programada es capaz de examinar condiciones complejas minuciosamente y en una velocidad tan rápida que el ser humano difícilmente podría igualar. Todo esto nos lleva a concluir que la mente del ser humano y las computadoras son sistemas distintos entre sí que deben ser considerados y tratados de diferente manera. En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, como se analizó anteriormente, el alumno no solamente está expuesto al aprendizaje de oraciones o expresiones gramaticalmente correctas, sino que además debe aprender aquellos aspectos sociales y culturales que forman parte importante de la adquisición de la lengua extranjera en cuestión; por ello, este modelo resulta ser un tanto incompleto en este tipo de aprendizaje. Da Silva Gomes sostiene que muchos antropólogos y los sociólogos suelen rechazar estos modelos como medios apropiados para explicar o representar los procesos cognitivos del ser humano, ya que excluyen en su desarrollo aquellas influencias históricas y culturales que constantemente afectan las condiciones del ser humano, las cuales son muy difíciles de representar a través de términos computacionales.

2.2.5 Modelo de Jerome Seymour Bruner

Otro modelo de enseñanza importante de tipo cognoscitivo es el de Bruner, quien mostró tener un interés primordial sobre la manera de aprender del ser humano y sobre los elementos que influyen en el proceso de aprendizaje. Bruner concibe a las personas como seres activos que construyen su propio mundo y no como simples reactores ante un ambiente que les rodea, como lo postula el conductismo. De acuerdo con Woolfolk, los escritos de

Jerome Bruner acerca de la educación, han ejercido una gran influencia en el ámbito de la enseñanza desde hace varias décadas.⁴⁹

Bruner (1984) establece que el individuo tiende a representarse el mundo que le rodea de tal manera que lo pueda manejar, y para ello existen tres maneras progresivas en las que el individuo se representa el mundo: el modo actuante, a través del cual el niño percibe el mundo por medio de las acciones que realiza; el modo icónico, cuando el sujeto es capaz de representarse el mundo por medio de imágenes liberándose un poco de la dependencia de las acciones; y finalmente, el modo simbólico, en el que las imágenes y las acciones se consolidan en el lenguaje. Bruner establece que la concepción de la adquisición del lenguaje está indiscutiblemente influida por el conocimiento del mundo que posee quien adquiere el lenguaje. De esta manera menciona: “Creo que podemos afirmar que la investigación de la última década apoya decididamente la concepción de que la adquisición del lenguaje está influida por el conocimiento del mundo que posee quien lo adquiere, ya sea antes de dicha adquisición o en el momento de ella”.⁵⁰

Las formas lingüísticas nacen en el individuo motivadas por necesidades funcionales que pueden verse satisfechas al pedir o expresar algo. En este sentido, Bruner sostiene que el lenguaje está dirigido a metas específicas de la actividad humana. De esta manera, el conocimiento del mundo y la interacción social se consideran elementos que facilitan la adquisición del lenguaje.

En el niño, la velocidad de su maduración y la relación social que desarrolle con los adultos que le rodean, influyen determinadamente en su nivel lingüístico, expresa el autor. El niño comienza a manejar las formas lingüísticas a partir del modelamiento de los adultos con quienes convive. De esta manera, para que el niño reciba y entienda las reglas del lenguaje debe participar previamente en relaciones sociales en las que el lenguaje se presente como un instrumento efectivo de interacción humana en la que las respuestas de cada miembro dependen de una respuesta anterior del otro.

Por otro lado, el lenguaje auxilia al niño en el complejo proceso de organización de todos los conocimientos que va adquiriendo a lo largo de su vida, ya que a través del lenguaje, el niño puede “categorizar” los objetos, sucesos o personas a los que es expuesto. Es por ello que Bruner considera al

⁴⁹ Ana Woolfolk, *Psicología educativa*, p. 317

⁵⁰ Jerome Bruner, *Acción, pensamiento y lenguaje*, p. 175

lenguaje como **categorico**, ya que a través de los conceptos representados por el mismo, el individuo puede manejar grandes cantidades de información organizadas en unidades más pequeñas que son más fáciles de manipular.

Bruner define la categorización como el medio por el cual los objetos del mundo circundante vienen a ser identificados por el individuo para permitirle ordenar e interrelacionar diversas clases de acontecimientos, objetos o personas. Según el autor, el crecimiento cognoscitivo del ser humano implica la adquisición de modos de representar regularidades recurrentes en el ambiente que nos rodea, y es esta habilidad cognoscitiva la que nos permite agrupar, clasificar y reducir a categorías los objetos y sucesos en función de atributos similares en un orden al cual Bruner llamó **sistema de codificación**, el cual consiste en una jerarquía de conceptos relacionados. En este sistema, los conceptos más generales se ubican en la parte superior de la organización mental, para dar lugar posteriormente a los conceptos más específicos, los cuales se ubican debajo del concepto general inicial. Bruner define el proceso de categorizar como sigue: “Categorizar es hacer equivalentes cosas que se perciben como diferentes, agrupar objetos, acontecimientos y personas en clases, y responder a ellos en términos de su pertenencia de clase, antes que en términos de su unicidad.”⁵¹ La categorización a nivel perceptivo consiste en un proceso de identificación en el que el individuo “sitúa” un estímulo en una determinada clase en virtud de los atributos que lo definen. De acuerdo con el autor, existen dos tipos de categorización: la perceptual y la conceptual. En el caso de la primera, los atributos relevantes se presentan y clasifican inmediatamente en cuanto nos exponemos a un estímulo superficial determinado haciendo uso únicamente de nuestros sentidos, mientras que en la categorización conceptual se requiere contar con ciertos conocimientos acerca de los atributos relevantes los cuales nos guiarán para clasificar algún objeto, suceso o persona determinada a la que nos exponemos.

La categoría puede considerarse como un instrumento de aprendizaje a partir de que la utilización de categorías constituye una de las formas de conocimiento más elementales y generales por las que el hombre se adapta a su entorno. Bruner señala: “La categoría se convierte en instrumento de uso ulterior. El aprendizaje y utilización de categorías constituye una de las formas de conocimiento más elementales y generales por las que el hombre se adapta a su entorno”.⁵² El autor además menciona que las categorías con las cuales el hombre clasifica y responde al mundo que le rodea, reflejan profundamente la

⁵¹ Jerome Bruner, El proceso mental en el aprendizaje, p.15

⁵² Ibidem, p.16

cultura a la cual pertenece: “Las categorías, según las cuales el hombre clasifica y responde al mundo que le rodea, reflejan profundamente la cultura en cuyo seno ha nacido. El lenguaje, el modo de vida, la religión y la cultura de una persona forjan el modo como experimenta los acontecimientos que nutren su propia historia”⁵³. De esta manera, las tradiciones y modos de pensar de las culturas se filtran a través del sistema de categorías elaborado por una comunidad.

En relación con la enseñanza, Bruner expone que los alumnos deben tener un papel activo elaborando preguntas, explorando y experimentando para resolver situaciones problemáticas estimulantes, las cuales deben ser diseñadas y proporcionadas por el profesor, quien adquiere un papel de “facilitador” del aprendizaje. De esta manera, Bruner hace referencia al aprendizaje por descubrimiento o “**aprendizaje asistido**” que consiste en proporcionar al alumno información, indicios, señales, recordatorios y en general todo tipo de ayuda estratégica pero únicamente durante los pasos iniciales del aprendizaje, disminuyendo paulatinamente esta ayuda conforme los estudiantes van adquiriendo independencia al hacer cada vez más cosas por sí mismos. A ese soporte inicial para el aprendizaje y solución de problemas ofrecido al alumno a través de indicios, recordatorios, estímulos o ejemplos, Bruner le llama **andamiaje** y es utilizado con la finalidad de promover y permitir que los alumnos tengan cada vez una mayor independencia para aprender.

Bruner además, promueve el uso y el desarrollo del **pensamiento intuitivo** el cual implica el captar el sentido o estructura de un problema sin que necesariamente se haga uso del pensamiento analítico con pasos ordenados sistemáticamente. El pensamiento intuitivo se percibe en la elaboración de soluciones repentinas a problemas específicos o en el logro de una verdad o solución sin que se haya realizado ninguna prueba formal anterior. Este tipo de pensamiento puede incluso llegar a alcanzar soluciones a las que talvez no se llegaría tan rápidamente por medio de los procesos analíticos. Este pensamiento es fuente de hipótesis fecundas y de ideas creadoras por lo que debe ser fomentado y promovido. Es por ello que los profesores deben ofrecer a sus alumnos experiencias en las que éstos puedan utilizar sus modos intuitivos de pensar para resolver problemas fomentando la confianza en sí mismos así como en su pensamiento intuitivo.

⁵³ *Ibidem*, p.23

Así mismo, Bruner establece que los individuos recurren al uso del **razonamiento inductivo** en el proceso de aprendizaje. Según Bruner, a través de este tipo de razonamiento, los sujetos tienden a deducir principios y reglas que se encuentran en determinados patrones, lo que les permite generar o transferir lo aprendido a otros problemas diferentes que se presentan en diferentes circunstancias. De esta manera, el individuo percibe información que es captada por sus sentidos y, a partir del uso de su razonamiento, logra construir conceptos y conocimientos.

En relación con la enseñanza de lenguas extranjeras, las aportaciones de Bruner pueden percibirse en diferentes metodologías comunicativas en las que se presentan ejercicios que requieren de la aplicación del razonamiento deductivo al requerir que el alumno obtenga sus propias conclusiones acerca de las reglas y el manejo de los principios del lenguaje que está estudiando a partir de la observación de patrones recurrentes presentados varias veces y sin ninguna explicación gramatical específica, de tal manera que el alumno es quien debe descubrir los principios y reglas implícitos.

La tendencia actual acerca del papel del profesor en las clases comunicativas es aquel que funge más bien como un facilitador el cual, sin llegar a solucionar completamente los problemas comunicativos que se presentan al alumno, ofrece soporte de aprendizaje a través de diferentes señales, recordatorios, ideas o estrategias que el alumno puede utilizar para salir delante de la manera más efectiva y precisa posible, pero sin depender totalmente de la ayuda del profesor. Este proceso es un buen ejemplo del concepto de **andamiaje** de Bruner en el que se promueve la ayuda constante pero limitada del profesor a los alumnos, con la finalidad de lograr que éstos vayan adquiriendo paulatinamente una mayor independencia en el proceso de aprendizaje. Además, en el panorama comunicativo de aprendizaje de lenguas extranjeras muestra como una de sus más importantes prioridades el uso de lenguaje para obtener metas u objetivos específicos, lo cual coincide con el pensamiento de Bruner acerca del uso de lenguaje motivado por necesidades funcionales que persiguen objetivos determinados. Es por todo esto que las ideas cognoscitivistas propuestas por Bruner son consideradas como una importante influencia en el desarrollo de metodologías y sistemas de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Da Silva Gomes destaca la existencia de muchas y diferentes propuestas y teorías cognoscitivas actuales cuyas formulaciones explicativas tienden a ser heterogéneas e incluso contradictorias entre sí. Sin embargo, la autora señala

que dichas propuestas suelen tener en común el reconocimiento de los fenómenos mentales como agentes causales del comportamiento humano así como la aceptación de la existencia de procesos mentales que hacen el papel de mediadores entre la información recibida por el sujeto y la respuesta o solución emitida por el mismo.

CAPÍTULO 3

DIFERENTES PROPUESTAS METODOLÓGICAS DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Como se estableció anteriormente, a partir de que las necesidades comunicativas del mundo actual han ido aumentando a través de los años, la importancia de dominar alguna o varias lenguas extranjeras ha ido incrementando significativamente. Por ello, la búsqueda de un diseño metodológico eficaz y rápido que permita al individuo adquirir una competencia comunicativa satisfactoria en una determinada lengua extranjera, se ha convertido en una tarea de interés común entre muchos lingüistas, profesores e incluso estudiantes de idiomas.

De acuerdo con Theodore S. Rogers (2001), la metodología dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, puede ser definida como el conjunto de prácticas de enseñanza sistemáticas basadas en una teoría específica acerca del funcionamiento del lenguaje y del aprendizaje del mismo, y añade que el concepto de método se convirtió en una preocupación común de los profesores y lingüistas a lo largo del siglo veinte. Así, Rogers menciona: "*The method concept in language teaching –the notion of a systematic set of teaching practices based on a particular theory of language and language learning –is a powerful one, and the quest for better methods was a preoccupation of teachers and applied linguists throughout the 20th century*"⁵⁴. La metodología se encarga de definir y establecer aquellos procedimientos y actividades que son utilizados en un curso con la finalidad de lograr el aprendizaje efectivo de alguna lengua extranjera determinada. Además, la metodología se traduce como un intento por unir y coordinar la teoría con la práctica docente construyendo una congruencia clara y efectiva entre ellas. Así, los principios establecidos por alguna determinada teoría acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras, son directamente aplicados a los elementos involucrados en el proceso de enseñanza, como son: los objetivos del curso, los contenidos del mismo, las actividades de clase, los materiales requeridos, etc.; de tal manera que las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se lleven a cabo, logren reflejar auténticamente los principios postulados por la teoría en cuestión. Según Rogers, la metodología se evalúa y se justifica en la medida en que obedece a los principios de la teoría correspondiente sobre la cual se está apoyando así como por su capacidad para

²⁹Theodore, S. Rogers, Language Teaching Methodology, p. 1

cubrir los objetivos del curso satisfactoriamente. Es decir que todo método, además de ser construido con base en los supuestos específicos de alguna teoría de aprendizaje de lenguas extranjeras determinada, debe ser capaz de reflejar y promover dichos supuestos teóricos a través de las actividades de clase, los objetivos del curso, los materiales utilizados durante el mismo y todo aquello que caracterice al método en cuestión.

Desde una perspectiva tecnicista o instrumentalista, el método podría llegar a definirse como “los pasos organizados sistemáticamente para lograr diseños de instrucción que obtengan resultados óptimos, y es válido para una amplia gama de situaciones”⁵⁵. Desde este punto de vista, el método adquiere la responsabilidad de “garantizar” la efectividad de las técnicas de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, de acuerdo con Díaz Barriga (1999), no es posible reducir el problema de la enseñanza a una simple cuestión de instrucción, así como tampoco es factible ni realista el intentar establecer una técnica universal “modelo” que pudiera ser óptima para todas las problemáticas educativas que pudieran presentarse. Díaz Barriga no deja de reconocer que para cada disciplina educativa, así como para cada situación escolar específica, se requieren y exigen procesos de adquisición y transmisión de conocimientos particulares, lo que impide considerar que exista un solo método universal capaz de resolver cualquier situación escolar existente. Así, este autor expone su punto de vista en relación con la construcción metodológica estableciendo que “la metodología de la enseñanza se construye en la síntesis de la elaboración conceptual y la experiencia educativa, marcada por la creatividad y la sensibilidad del docente”⁵⁶. Díaz Barriga hace énfasis además, en la necesidad de crear procedimientos que vayan de una reflexión a una experiencia y de nuevo a un momento de reflexión, como los que alguna vez fueron gestados por autores como Pestalozzi, Freinet o Freire.

César Coll (1999) establece que, al llevar a cabo cualquier análisis referente a la problemática de la metodología de la enseñanza, es necesario tomar en cuenta los aspectos curriculares, los cuales son indisolubles de los aspectos instruccionales. De acuerdo con el autor, el “qué enseñar”, el “cuándo enseñar” y el “cómo enseñar” son tres aspectos que se relacionan íntimamente entre sí, y que por lo mismo, aún cuando desempeñan papeles distintos en el proceso de elaboración del diseño curricular, no pueden ser considerados de forma totalmente independiente. La metodología, el diseño de los programas y la definición de los objetivos de un curso determinado, son

⁵⁵ E. Contreras e I. Ogalde, *Principios de tecnología educativa*, p. 48

⁵⁶ Angel Díaz Barriga, *Didáctica y currículum*, p. 116.

elementos que trabajan conjuntamente para llevar a cabo la toma de decisiones en cuanto a la selección, el diseño, la organización y la realización de las experiencias de aprendizaje de las clases. Idealmente, la metodología se encarga de promover y abarcar satisfactoriamente los objetivos establecidos en el curso, mientras que el programa, por su parte, determina el tiempo y la manera en que serán cubiertos estos objetivos, involucrando en su desarrollo, las técnicas y procedimientos que la metodología en cuestión propone. Así, las cuestiones metodológicas son las responsables de concretar las intenciones educativas establecidas por los aspectos curriculares, a través de orientaciones didácticas específicas que tendrán como finalidad el hecho de convertir dichas intenciones educativas iniciales en conocimientos reales adquiridos por el alumno.

Coincidiendo con Díaz Barriga, Coll sostiene que es necesario renunciar a la idea de que pueda existir **un método único** de enseñanza que pueda ser aplicado a todo tipo de alumno y que logre tener éxito universalmente en cualquier situación educativa. La amplitud y variedad de las diferencias individuales de los alumnos y su repercusión sobre el aprendizaje escolar, son hechos que deben ser reconocidos en el desarrollo de cualquier construcción metodológica. Es por ello que Coll señala la importancia de la **individualización** de los métodos de enseñanza.⁵⁷ Esta individualización consiste, desde su punto de vista, en adaptar los métodos de enseñanza a las características y necesidades individuales de los alumnos, tomando en cuenta que un método de enseñanza que resulte óptimo para determinados alumnos, puede no serlo para otros con características diferentes. El autor se refiere a las características individuales como el resultado de la historia personal de cada estudiante en particular, que puede ser modificado por experiencias educativas futuras. Las características individuales entonces, no son consideradas como rasgos fijos de la personalidad de los alumnos, sino que más bien están sujetos a una evolución en función de ayudas y experiencias pedagógicas a las que se exponga el sujeto a lo largo de su vida.

César Coll establece que las relaciones entre las características específicas de un grupo determinado de alumnos y los resultados de aprendizaje de los mismos varían en función del método o tratamiento educativo que se emplea con ellos. De acuerdo con el autor, el tratamiento educativo o método está estrechamente relacionado con el nivel intelectual de los estudiantes. Entre menos estructurado sea aquel y exija un grado alto de

⁵⁷ César Coll, *Psicología y currículum*, p.113

autonomía y responsabilidad por parte de los alumnos, se puede decir que hay una relación estrecha entre el nivel intelectual de los estudiantes y los resultados del aprendizaje. Por otro lado, entre más estructurado sea el tratamiento educativo e involucre un menor grado de autonomía y responsabilidad al alumno en las tareas de aprendizaje, la relación entre el nivel intelectual y los resultados de aprendizaje se considera mínima.

Coll sostiene además, que el grado de conocimiento previo que los alumnos posean, también juega un papel muy importante en cualquier diseño metodológico, ya que a menor nivel de conocimiento previo del alumno, se necesita una mayor cantidad y calidad de ayuda para lograr un determinado aprendizaje. Así mismo, a mayor nivel de conocimiento previo con que el alumno cuente, menor será la cantidad de ayuda educativa que requiere el estudiante con la finalidad de adquirir nueva información.⁵⁸ La ayuda educativa es definida por Coll como el soporte dado al alumno en la organización del contenido del aprendizaje, el cual involucra el uso de incentivos motivacionales, feed-backs correctores e incluso el seguimiento detallado de los progresos y dificultades que presente el alumno.

Es importante tomar en cuenta que los alumnos cuentan con esquemas de conocimiento propios que involucran conocimientos previos y características individuales específicas de cada sujeto. Estos esquemas tienen una dinámica interna que no se puede sustituir ni ignorar al llevar a cabo cualquier desarrollo metodológico. Es el alumno por sí mismo quien construye, modifica, enriquece y clasifica sus propios esquemas de conocimiento, por lo que la ayuda pedagógica debe consistir sencillamente en crear condiciones adecuadas para dar lugar a que se produzca libremente esa dinámica interna mencionada, y para orientarla en dirección a las intenciones educativas que se hayan establecido previamente. La ayuda pedagógica toma formas muy distintas en cada caso en particular por lo que, como se mencionó anteriormente, resulta imposible e incluso erróneo, intentar establecer un método único que especifique de antemano, el tipo de ayuda que se requerirá en cada caso en particular.

Lo importante es entonces, concretar la idea de que el diseño curricular debe ofrecer ayuda a través de la formulación de determinadas **indicaciones y sugerencias** que permitan abordar los nuevos conocimientos atendiendo siempre a las necesidades y características peculiares que cada situación

⁵⁸ *Ibidem*, p. 117

educativa en particular presente. Así mismo, las múltiples realidades educativas que se presentan en cada centro escolar específico, hacen que la creación de un diseño metodológico **abierto**, que incluya una amplia variedad de estrategias didácticas flexibles y aplicables a diferentes situaciones, sea la opción más práctica para cubrir las necesidades características de cada contexto educativo. Este diseño metodológico debe incluir, según sugiere Coll, “criterios-guía” de ayuda pedagógica que expliquen, ilustren y concreten opciones básicas sobre como impartir determinadas enseñanzas, plasmándose de maneras diferentes de acuerdo con la realidad específica de cada centro escolar.

Se trata, por tanto, de crear las condiciones de aprendizaje idóneas para que los esquemas de conocimiento que el alumno construye, evolucionen en el sentido deseado que ha sido establecido anteriormente por las intenciones educativas iniciales. Coll señala que para lograr este propósito es necesario además, que la secuencia del diseño metodológico favorezca las relaciones significativas entre el nuevo material que se esté presentando y los esquemas de conocimiento previamente contruidos por el alumno. Esto se traduce en una ordenación y secuenciación conveniente de aprendizajes y orientaciones didácticas que favorezcan la construcción de vínculos múltiples en los esquemas de conocimiento de los estudiantes. Entre más complejos y elaborados sean los vínculos establecidos entre los nuevos contenidos de aprendizaje y las estructuras cognoscitivas del alumno, más profunda y significativa resultará la asimilación de los nuevos conocimientos.

Jack Richards (1985) sostiene que el estudio e investigación de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras es aún un proceso inacabado e incompleto que se va formando y desarrollando día con día⁵⁹. Es por ello que las problemáticas metodológicas que emergen en cada salón de clase, deben ser consideradas individualmente y resueltas de acuerdo con las circunstancias y necesidades específicas de la situación en la que se presentan. Será, pues, a través de la experimentación, evaluación, análisis de resultados e información pública de los mismos y con el trabajo en conjunto entre profesores, teóricos, lingüistas y alumnos, que la eficiencia de la metodología irá incrementado cada vez más y logrará paulatinamente satisfacer mejor las necesidades y demandas de las situaciones educativas actuales en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras.

⁵⁹ Jack Richards, *The context of language learning*, p. 11

A continuación serán enlistados en este trabajo, los métodos que, de acuerdo con Keneth Chastain han sido los más populares y los que han tenido una mayor trascendencia en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras alrededor del mundo.

3.1 MÉTODO DE TRADUCCIÓN GRAMATICAL (THE GRAMMAR-TRANSLATION METHOD)

De acuerdo con Larsen-Freeman (1986), el método de traducción gramatical es uno de los más antiguos que existen, ya que fue utilizando en un principio, para la enseñanza de los idiomas clásicos como el latín y el griego; es por ello que también fue llamado “método clásico”.⁶⁰ Las habilidades comunicativas no eran precisamente la meta principal de este método, sino que más bien se buscaba ayudar a los estudiantes a leer, entender y apreciar la literatura extranjera. La finalidad era lograr que los alumnos fueran capaces de traducir obras literarias completas o partes de ella, de un idioma al otro a través del uso de reglas gramaticales y en ocasiones, del diccionario. Además, se creía que el estudio de gramática de las lenguas extranjeras ayudaba a que los alumnos se familiarizaran más ampliamente con la gramática de su propio idioma, por lo que este método se utilizaba también con la finalidad de lograr una mejor y más enriquecida manera de hablar y de escribir por parte de los alumnos en su lengua nativa.

Para lograr esto, el estudiante debía aprender principalmente la gramática y el vocabulario de la lengua extranjera en cuestión. La gramática era aprendida **deductivamente** a través de explicaciones largas y complicadas en las cuales se utilizaba terminología gramatical propiamente. Gran parte del tiempo de las clases era invertido en el análisis de las reglas gramaticales y en la memorización del vocabulario, en lugar de utilizar el idioma para comunicarse durante el curso. Los estudiantes debían memorizar grandes listas de vocabulario, las cuales eran examinadas posteriormente en ejercicios de traducción.

Chastain (1988) sostiene que a lo largo del curso, se llevaba a cabo una comparación constante entre la lengua extranjera que se estudiaba y la lengua nativa de los alumnos. A partir de que el uso del idioma extranjero para

⁶⁰ Diane Larsen-Freeman, *Techniques and principles in Language Teaching*, p.4

propósitos comunicativos no era la finalidad principal de este método, existían muy pocas o nulas oportunidades para escuchar o hablar en el idioma extranjero en cuestión a lo largo de las clases, las cuales se desarrollaban en la lengua nativa de los alumnos.

En esta metodología, el profesor tenía un papel de completa autoridad incuestionable en el salón de clases. Los estudiantes debían obedecer sumisamente todas las órdenes del profesor, quien se suponía era la única y principal fuente de conocimiento en el aula, por lo que no se esperaba que los alumnos aportaran ningún tipo de conocimiento u observación a lo largo de las clases. Así, la mayor parte de la interacción en el salón de clase era de parte del profesor hacia los alumnos y casi nunca de parte de los alumnos hacia el profesor. En este método no se promovía ningún tipo de iniciativa o participación de parte de los alumnos y tampoco se consideraban como algo importante los aspectos humanísticos del aprendizaje de los alumnos.

El método de traducción gramatical lograba satisfacer las necesidades intelectuales de esta época, en la cual se consideraba que el conocimiento de la literatura era una finalidad principal. Sin embargo, no logró ser apropiado para las necesidades del mundo que emergió después de la segunda guerra mundial, en el cual se requerían formas de comunicación efectivas entre los diferentes países, por lo que se comenzaría a buscar un método nuevo que lograra cubrir las expectativas de comunicación que nacieron a partir de ese momento⁶¹.

3.2 MÉTODO AUDIO-LINGUAL (THE AUDIO-LINGUAL METHOD)

De acuerdo con autores como Kenneth Chastain y Diane Larsen-Freeman entre otros, el método audio-lingual ha sido uno de los más populares y mayormente usados en la historia de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Este método tuvo una gran influencia en la enseñanza de idiomas a partir de 1950 y hasta los años setentas. Durante este periodo muchos autores publicaron diversos textos en los cuales se explicaba, analizaba y promovía el uso de este método para lograr un aprendizaje efectivo. Además, a lo largo de este periodo se escribieron y utilizaron una gran cantidad de libros de enseñanza de lenguas extranjeras con base en este método.

⁶¹ Kenneth, Chastain, *o.c.*, p. 86.

Este método fue desarrollado en los Estados Unidos durante la segunda guerra mundial. En esos momentos, existía la urgente necesidad de que la gente, especialmente los soldados y todos aquellos que estuvieran directamente involucrados con la guerra, aprendieran lenguas extranjeras rápidamente para llevar a cabo propósitos militares. Posteriormente, al obtener resultados satisfactorios, este método se comenzó a utilizar en escuelas de idiomas con fines comunicativos. La meta principal de este método era lograr que los alumnos utilizaran el idioma extranjero de manera **automática e inconsciente**, sin analizar ni razonar las estructuras o las palabras utilizadas. Este objetivo se pretendía lograr a través de la memorización de determinados diálogos enseñados en clase.

Chastain sostiene que el método audio-lingual se basa en las ideas del aprendizaje conductista o "*behavioristic learning*", el cual considera que cualquier aprendizaje se produce como una conducta aprendida, adquirida a través de refuerzos externos los cuales entrenan a los alumnos para dar respuestas condicionadas ante determinados estímulos. Así, basándose en las concepciones del modelo de aprendizaje conductista, los creadores y partidarios de este método establecen que el aprendizaje de cualquier lengua es principalmente un proceso de desarrollo de **hábitos de lenguaje**. De esta manera, el aprendizaje de lenguas extranjeras no es concebido como un proceso mental de razonamiento, sino como un proceso mecánico e instintivo. La enseñanza, de acuerdo con este método, no consiste en el análisis de la información expuesta, sino en establecer conexiones entre determinados estímulos y respuestas deseadas. La adquisición de estos "hábitos lingüísticos" depende de los refuerzos apropiados e inmediatos otorgados por el profesor durante las clases.

De acuerdo con el método audio-lingual, los alumnos deben **memorizar** vocabulario y estructuras presentadas en diálogos, los cuales se memorizan a través de repeticiones constantes e imitación del profesor. De esta forma, las conversaciones se desarrollan a través de patrones preestablecidos y repetidos continuamente. Las respuestas acertadas de los alumnos se refuerzan positivamente, mientras que los errores son corregidos inmediata y firmemente por el profesor en cuanto sean detectados. La gramática es supuestamente adquirida de manera inductiva, observada en los patrones de conversación memorizados, por lo que no se proveen reglas gramaticales a lo largo de las clases.

El método audio-lingual enfatiza la práctica oral y auditiva sobre la escrita o la lectura, ya que se considera que el escuchar y el hablar son prerequisites para lograr un nivel satisfactorio de escritura y lectura de la lengua extranjera en cuestión. Este método da una gran importancia a los **sonidos** de la lengua que se está aprendiendo, de tal manera que se busca que el alumno adquiera una pronunciación semejante al de un hablante nativo de la idioma extranjero en cuestión. Además, el método audio-lingual evita estrictamente cualquier comparación o traducción con la lengua nativa de los alumnos, ya que supone que ésta interfiere negativamente en los intentos del estudiante por aprender el nuevo idioma, por lo que la lengua materna del alumno es completamente evitada a lo largo del curso.

El papel del profesor en este método es como el de un líder de orquesta, el cual controla y dirige el comportamiento lingüístico de los estudiantes. El profesor es además responsable de proveer un modelo claro y preciso el cual es imitado por los alumnos. Por otro lado, la interacción en el salón de clase es dirigida principalmente por el profesor. En algunas ocasiones esta interacción se da entre los alumnos y el profesor mientras se practican los patrones de conversación las primeras veces, pero la interacción principal es de estudiante a estudiante a través de la práctica de los diálogos.

Aunque este método tuvo una gran influencia en la enseñanza de idiomas extranjeros durante muchos años, fue reemplazado por los enfoques cognoscitivos a los cuales muchos autores gradualmente comenzaron a dar una mayor importancia sobre las técnicas conductistas. Los psicólogos cognoscitivos no aceptaban que los resultados de los experimentos conductistas, basados en el comportamiento animal, fueran considerados como válidos para los humanos. Así, se forjaron los principios para reconocer que el aprendizaje de lenguas no se desarrolla a través de la memorización de diálogos, sino que los estudiantes son seres capaces de **entender y analizar** el lenguaje, utilizando sus procesos mentales para descubrir las reglas del idioma extranjero al cual se exponen. Así, nació un nuevo método el cual involucra activamente los procesos mentales del individuo.

3.3 MÉTODO COGNOSCITIVO (COGNITIVE APPROACH)

De acuerdo con Larsen-Freeman, el énfasis en las capacidades cognoscitivas del ser humano es lo que dio nombre a este método, en el cual,

el proceso de aprendizaje es visto no como un simple conjunto de respuestas a determinados estímulos otorgados, sino como un proceso **intelectual** en el cual el alumno está consciente y es responsable de su propio aprendizaje.⁶² Desde el punto de vista de este método, la adquisición de una lengua extranjera debe involucrar las habilidades de percepción, análisis, organización y almacenamiento del conocimiento de tal manera que éste llegue a formar parte activa de la estructura cognoscitiva total del sujeto.

Chastain comenta que el método cognoscitivo reconoce como elemento principal, la capacidad de razonar y de analizar del alumno, por lo que la finalidad de este método es lograr que el alumno, a través del uso de sus habilidades cognoscitivas, logre **formular hipótesis** acerca del funcionamiento de la lengua extranjera que está estudiando, basándose en lo que lee o escucha en ella y descubriendo así, las reglas del idioma extranjero en cuestión. Es decir, que se pretende que el alumno primero conozca y comprenda las reglas del funcionamiento del lenguaje antes de comenzar a formular expresiones en el idioma extranjero.

Una de las metas principales de los psicólogos cognoscitivistas es lograr que el alumno adquiera principalmente una habilidad **comunicativa** la cual se considera más importante que el hecho de lograr una pronunciación semejante a la de los hablantes nativos del idioma en cuestión. Otra de las metas principales de este método es además, lograr que el estudiante desarrolle primordialmente una capacidad de análisis sobre el funcionamiento del idioma que le permita formular sus propias frases y comentarios en cualquier situación comunicativa, aún cuando nunca las haya escuchado o estudiado anteriormente.

Es por ello que las **actividades de comprensión** como son la lectura y los ejercicios auditivos, son realizadas **antes** de las **actividades de producción**, como son la escritura y la práctica oral. Las actividades de comprensión mencionadas, son consideradas como fuentes eficientes para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno⁶³. Además, a lo largo de las clases, las actividades se van programando partiendo de las más sencillas y simples hasta las que requieren un nivel alto de competencia comunicativa por parte del alumno. Así, se espera que el alumno primeramente “active” su competencia lingüística satisfactoriamente para poder posteriormente, producir el lenguaje de manera escrita u oral.

⁶² Diane Larsen-Freeman, o.c., p. 51

⁶³ Kenneth Chastain, o.c., p. 92

Chastain comenta que otro rasgo característico de este método es que los temas que se presentan un curso de lengua extranjera de tipo cognoscitivo, deben ser estrictamente significativos, funcionales y relevantes para el alumno ofreciéndole conocimientos que pueda utilizar en situaciones comunicativas reales y prácticas. Además, los temas deben estar **secuenciados** de tal manera que el alumno vaya progresando paulatinamente, partiendo de un nivel de comprensión de las reglas del funcionamiento de la lengua extranjera en cuestión, logrando más adelante un nivel de competencia comunicativa satisfactoria y llegando hasta un nivel de adquisición de habilidades comunicativas funcionales y prácticas por parte del alumno, las cuales le permitirán participar creativa e independientemente en cualquier situación comunicativa a la que se exponga.⁶⁴

En este método, los errores que el alumno comete al intentar expresarse en la lengua extranjera en cuestión, son considerados como muestras positivas de que el estudiante está **formulando** y **probando** las **hipótesis** que ha elaborado sobre la lengua, por lo que se espera que el progreso del alumno vaya dándose paulatinamente con muchas imperfecciones en el comienzo. Estos errores no son inmediatamente corregidos o señalados en el momento en el que son producidos por el alumno, sino que se permite que éste se exprese libremente sin sentir la presión de ser corregido a cada momento. Más adelante, cuando los alumnos han terminado de producir sus comentarios, el profesor señala las correcciones de los errores más repetidos durante una clase determinada sin hacer referencia a ningún estudiante en especial. Esto evidentemente promueve en el alumno, una mayor confianza para comunicarse en la lengua extranjera que esta aprendiendo.

Debido a la importancia que este método da a las habilidades cognoscitivas del alumno en cuanto al análisis que realiza sobre el funcionamiento de la lengua, se considera permisible que los alumnos a veces recurran al uso de ciertas reglas del funcionamiento de su propia lengua nativa, ya que en ocasiones éstas serán válidas y aplicables en el sistema lingüístico del idioma extranjero en cuestión.

Por otro lado, la interacción en las clases se desarrolla en forma bilateral, es decir, de parte del profesor hacia los alumnos y viceversa, de tal manera que todos los individuos involucrados en las clases, aportan

⁶⁴ *Ibidem*, p. 91

comentarios e ideas durante las clases. El profesor juega un papel de “guía” y no de autoridad absoluta. Además, el profesor debe procurar que el alumno se sienta en libertad y en confianza para “crear” hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua extranjera a la que se está exponiendo y así mismo, probar la efectividad de esas hipótesis que ha formulado aclarando sus dudas a través de la guía y explicaciones del profesor.

A partir de que los principios cognoscitivos obtuvieron éxito y un mayor auge en la enseñanza de lenguas extranjeras, diferentes propuestas metodológicas basadas en estos principios fueron surgiendo paulatinamente, cada una de ellas con la finalidad de resolver problemas de enseñanza y aprendizaje que los métodos anteriores no habían logrado resolver satisfactoriamente.

3.4 MÉTODO DE COMPRENSIÓN (COMPREHENSION APPROACH)

De acuerdo con Chastain, este método fue diseñado por los autores Postovsky y Winitz, quienes definieron el aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso de **decodificación** que es realizado en el sistema nervioso central del alumno, el cual es considerado como un “**procesador activo**” de entrada y salida del lenguaje. Además este método define los procesos mentales del alumno como los componentes básicos del aprendizaje de lenguas extranjeras. Así, se establece que el sujeto debe primeramente **procesar** mentalmente el lenguaje *antes* de empezar a producirlo de manera oral, tal y como lo establecen los principios de la propuesta cognoscitiva mencionada anteriormente.

Los autores de este método rechazan cualquier tipo de explicaciones gramaticales a lo largo de las clases, así como la aplicación de reglas para construir o formular frases y expresiones en el idioma extranjero que se pretende adquirir. Su opinión es que el análisis y el uso de las reglas gramaticales, lejos de ayudar al alumno, afectan negativamente sus procesos de análisis y de aprendizaje, confundiéndole y limitando su fluidez natural. Por ello, la finalidad de este método consiste en que el alumno aprenda la lengua extranjera a través de la **comprensión del funcionamiento** de la misma, sin recurrir al análisis gramatical de las frases emitidas.

De la misma manera como los niños aprenden implícitamente la gramática de su lengua nativa, el método de comprensión pretende que el alumno aprenda implícitamente los aspectos gramaticales a través de la observación y el análisis comprensivo que lleve a cabo mientras lee o escucha la lengua extranjera en cuestión, sin tener que recurrir a complicadas y aburridas explicaciones gramaticales. De acuerdo con los autores, estas explicaciones gramaticales pueden llegar a confundir al alumno interviniendo negativamente en el proceso de comprensión, el cual es indispensable para adquirir un idioma.

Chastain señala que uno de los rasgos característicos de este método es la importancia que da a la habilidad de comprensión auditiva sobre las otras habilidades involucradas con la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, las cuales son además: la lectura, la escritura y la producción oral. Para lograr un nivel satisfactorio de comprensión auditiva desde el comienzo del curso, se utilizan frases simples que el alumno pueda comprender aunque no necesariamente en cuanto al conocimiento exacto de cada palabra utilizada, sino en cuanto a la comprensión general de la idea del mensaje captada por el contexto de lo que el alumno escucha. La habilidad de la producción oral no es ignorada, sino simplemente retrasada hasta que el alumno se encuentra mentalmente preparado para tener éxito en esta área.

Desde el punto de vista de Postovsky, las habilidades de comprensión auditiva y la de práctica oral involucran diferentes procesos. La primera, implica un proceso de **decodificación** del lenguaje que el alumno va aprendiendo a llevar a cabo en la medida en que es expuesto al idioma extranjero, mientras que la producción oral se concibe como la habilidad de saber utilizar aquellos elementos lingüísticos que han sido previamente decodificados por el alumno y que éste ha aprendido a través de la comprensión auditiva previa.

Por otro lado, este método es partidario de que el alumno recurra ocasionalmente al uso de ciertas reglas de funcionamiento de su propia lengua nativa; sin embargo, advierte que si el alumno se encuentra presionado para producir oralmente el idioma en cuestión, hará un uso exagerado de tales reglas en la lengua extranjera interfiriendo así, negativamente en su proceso de aprendizaje. Por ello este método evita ejercer cualquier tipo de presión sobre el alumno, ya que advierte que cuando se presiona al estudiante para que produzca el idioma de manera escrita u oral sin antes haber adquirido suficiente información acerca del funcionamiento del mismo, el alumno tiende

a realizar una aplicación errónea y sobre-generalizada de las reglas de su propia lengua nativa.

A partir de que este método fue diseñado sobre los principios de la propuesta cognitiva, los procesos de enseñanza y aprendizaje son generalmente semejantes en ambas propuestas, sólo que el método de comprensión acentúa y promueve la habilidad de **comprender** y de **procesar mentalmente** el lenguaje antes de iniciar la producción oral por parte del alumno.

De acuerdo con las descripciones de Chastain, la responsabilidad del profesor en este método, consiste en promover la **comprensión** del alumno, evitando cualquier explicación gramatical, así como en ser una fuente constante de expresiones nuevas hechas en la lengua extranjera en cuestión, para el alumno. Éste, por su parte, habrá de ocuparse en desarrollar sus habilidades de comprensión auditiva la cual, de acuerdo con los supuestos del método de comprensión, serán la base para que pueda posteriormente desarrollar de una manera eficiente, las otras habilidades involucradas en el aprendizaje de la lengua extranjera, como son: la producción oral, la lectura y la escritura del idioma.

Así como el método de comprensión, muchos otros métodos basados en los principios de la propuesta cognitiva comenzaron a surgir paulatinamente, cada uno de ellos buscando resolver nuevas problemáticas percibidas o intentando mejorar la eficiencia de las otras propuestas metodológicas ya existentes, dando por tanto, una importancia cada vez mayor a los procesos mentales y a las capacidades de comprensión, de análisis y de síntesis de los alumnos.

3.5 MÉTODO DE RESPUESTA FÍSICA TOTAL *(THE TOTAL PHYSICAL RESPONSE METHOD)*

Este método fue desarrollado por el profesor James Asher quien desarrolló un sistema de aprendizaje de lenguas extranjeras basado en el proceso de adquisición de la primera lengua o lengua materna del individuo. Asher observó que los niños pasan un periodo de tiempo en silencio antes de comenzar a hablar. Durante este periodo los niños están expuestos a frases sencillas las cuales en su mayoría son órdenes o imperativos que implican respuestas de **acción física** de parte de quien las escucha y atiende. La

hipótesis de Asher es que los niños aprenden su primera lengua o lengua nativa a través de la comprensión de las relaciones de “causa-efecto” que se presentan en el ambiente que les rodea como resultado del uso del lenguaje. Así, Asher sostiene que la mayoría de los estudiantes que intentan adquirir una lengua extranjera, logran interiorizar rápidamente el **código lingüístico** cuando el lenguaje se sincroniza con movimientos físicos realizados con el cuerpo del estudiante.

El autor de este método señala que una de las razones por las cuales diversos estudiantes de lenguas extranjeras abandonan sus cursos es por el estrés que les causa la presión de tener que hablar antes de estar realmente listos para hacerlo, por lo que una de las principales finalidades de este método es lograr que el alumno adquiera la lengua extranjera sin ejercer presión y sin ningún tipo de tensión nerviosa durante el proceso. Por ello, Asher establece que el comienzo de los cursos debe desarrollarse a través de la práctica y la promoción de la habilidad auditiva sobre las otras habilidades involucradas con el aprendizaje de una lengua extranjera. Esto se derivó de la observación de que los bebés pasan muchos meses solamente escuchando a los padres y a la gente a su alrededor utilizar el idioma. Durante este tiempo, el bebé comienza a analizar y comprender el sentido de los sonidos que escucha y sin que nadie le presione, él mismo decide cuando está listo para comenzar a emitir sus primeras palabras o frases.

Además, el método de respuesta física total se propone también, involucrar el hemisferio derecho del cerebro del alumno en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, el cual involucra los movimientos del cuerpo y la memoria espacial del alumno, cuando la mayoría de los métodos a través de sus actividades y objetivos, solamente tienden a involucrar el hemisferio izquierdo.

Así, una de las características más representativas de este método, es el hecho de que el alumno pasa un periodo de tiempo en silencio durante el comienzo del curso durante el cual, se limita solamente a responder de manera física a las órdenes o imperativos del profesor (como por ejemplo: “*Sit down*”, “*Stand up*”, “*Jump*”, “*open/close your books*”, “*go to the front*”, etc.) quien inicialmente modela con su propio cuerpo dichas órdenes. Poco a poco, el alumno va aprendiendo a producir oralmente las mismas órdenes que en un principio solamente realizó físicamente. Éstas frases van siendo cada vez más largas y complicadas conforme el curso avanza. De esta manera, la

habilidad auditiva y la de producción oral son enfatizadas sobre las habilidades de lectura y de escritura.

A los alumnos se les permite utilizar su lengua nativa cuando desean decir algo al profesor. Esto les permite concentrarse en la habilidad auditiva y no en esforzarse por producir oralmente el idioma cuando todavía no están listos. Sin embargo, conforme el nivel de los alumnos incrementa, se les motiva a que utilicen lo aprendido anteriormente para comunicar sus ideas, y cuando el alumno lo hace, el profesor no corrige inmediatamente los errores que aquel haya cometido al intentar expresarse con el idioma extranjero. Así mismo, en un principio, el método y el curso son explicados y presentados al alumno en su lengua nativa pero una vez que el curso ha comenzado, el profesor constantemente utiliza la lengua extranjera para realizar cualquier explicación o para dirigir alguna actividad, evitando en lo posible, hacer uso de la lengua nativa del alumno.

Inicialmente, el papel del profesor en este método es como el de un director del comportamiento de todos los estudiantes. Por su lado, los alumnos son en un principio imitadores del modelo no-verbal del profesor. Una vez que el alumno empieza a ser capaz de producir el lenguaje de manera oral, se convierte entonces en director y el profesor y el resto de los estudiantes en imitadores o seguidores de las órdenes que de algún alumno en particular. El profesor interactúa con el grupo completo de estudiantes y con cada uno de ellos de manera individual en diferentes partes del curso. Al principio, la interacción es caracterizada por la dirección del profesor y la respuesta física de los estudiantes, pero cuando el curso avanza, la comunicación entre el profesor y los alumnos se va haciendo más completa y compleja.

De acuerdo con Larsen-Freeman, este ha sido uno de los primeros métodos que promovió ese periodo inicial de silencio por parte del alumno antes de comenzar a producir de manera oral la lengua extranjera en cuestión⁶⁵. Además, es también uno de los primeros métodos que otorgó mayor importancia al entrenamiento de la habilidad auditiva sobre las otras habilidades involucradas con la enseñanza y aprendizaje del idioma. Posteriormente, otras propuestas metodológicas tomaron algunos elementos del método de respuesta física total como base para sus propios sistemas de enseñanza.

⁶⁵ D. Larsen-Freeman, *o.c.*, p.57

3.6 MÉTODO DEL SILENCIO (*THE SILENT WAY*)

Caleb Gattegno es el autor de este método el cual tiene como uno de sus principales principios el hecho de que el proceso de enseñanza debe estar subordinado al de aprendizaje y no a la inversa. Este método ha sido severamente criticado por diversos lingüistas y profesores de lenguas extranjeras, quienes han etiquetado a este método como artificial, intimidante e incluso difícil de aplicar. Sin embargo, los profesores que han llegado a utilizarlo reconocen que su aplicación genera una gran cantidad de actividad cognitiva.

Gattegno sostiene que el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras realizado por una persona que ya domina una lengua materna, es completamente distinto al de un niño que está aprendiendo su primera lengua, por lo que los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, según el autor, no deben ser creados pensando en la adquisición de una primera lengua, sino tomando en cuenta los conocimientos con que las personas cuentan en relación con su lengua nativa. Un niño que está aprendiendo su primera lengua no tiene ninguna referencia previa acerca de los funcionamientos y propósitos del lenguaje, mientras que un adulto si tiene referencias previas acerca del uso y funcionamiento de la lengua, por lo que puede aprovechar sus conocimientos utilizándolos para adquirir un idioma extranjero. Así, en lugar de un método que involucre características de aprendizaje de una primera lengua o lengua nativa, Gattegno propone un sistema que pretende controlar estrictamente el proceso de aprendizaje del alumno. El autor sostiene que el uso del silencio por parte del profesor, es un excelente medio para que los estudiantes logren aprender de manera independiente y sin que el profesor intervenga o interfiera en los procesos mentales del alumno. Es por ello que este método adquiere el nombre de "*Silent Way*" (método del silencio).

La meta principal de este método es lograr que el alumno pueda expresarse eficientemente en el idioma extranjero en cuestión a través de un aprendizaje independiente y autónomo realizado por parte del alumno, en el cual no tenga que recurrir todo el tiempo a la guía o ayuda constante del profesor, sino que logre adquirir un criterio propio para emitir y auto-corriger las expresiones y frases que formule. De acuerdo con Gattegno, este criterio propio se derivará de la observación del funcionamiento de la lengua extranjera, sumada a los conocimientos lingüísticos que el alumno ya posee en relación con su lengua materna.

Larsen-Freeman (1986), menciona que los profesores que utilizan este método, emplean principalmente tres tipos de materiales: unas tablillas de colores, posters de colores y una varilla para señalar. El alumno comienza a adquirir el idioma partiendo de la estructura más básica del mismo: los sonidos. Éstos son presentados y practicados por los alumnos a través de posters que representan con colores los diferentes sonidos existentes en la lengua extranjera en cuestión (los posters de Gattegno fueron diseñados especialmente para la enseñanza del idioma inglés). Posteriormente, esos mismos colores son utilizados para ayudar al alumno a deletrear y pronunciar correctamente palabras y frases completas, las cuales van siendo cada vez más complicadas conforme avanza el curso.⁶⁶

El alumno va logrando autonomía conforme su conocimiento acerca del idioma extranjero incrementa. El alumno va explorando las reglas del funcionamiento del idioma y va realizando elecciones haciendo uso de lo poco o mucho que sabe acerca de la lengua que está aprendiendo y de los conocimientos lingüísticos previamente adquiridos con su lengua materna. Los errores constantes son percibidos por el profesor y se convierten en una guía para decidir que temas y estructuras deben ser repasadas o practicadas con mayor frecuencia.

Otra característica representativa del método silencioso es que a lo largo del curso se realizan sesiones de “retro-alimentación” en las que el alumno expresa como se ha sentido durante el curso. En estas sesiones el profesor tiene la oportunidad de escuchar las opiniones y sentimientos del alumno y además puede darle consejos acerca de cómo sobreponerse a situaciones tensas o a sentimientos negativos a lo largo de las clases. En estas sesiones además, se motiva a los alumnos a que cooperen unos con otros ayudándose y corrigiéndose mutuamente buscando lograr un ambiente de relajado y respetuoso trabajo en equipo.

Aunque este método intenta evitar en lo posible el uso de la lengua materna del alumno, en ocasiones se utiliza para dar instrucciones determinadas cuando son difíciles de comprender para el alumno en el idioma extranjero. Por otro lado, durante las sesiones de retro-alimentación que se realizan en este método, se utiliza la lengua materna de los alumnos para lograr que éstos puedan expresar plenamente todas sus inquietudes, opiniones

⁶⁶ Diane Larsen-Freeman, *o.c.*, p. 63

y temores sin que la dificultad de manejar la lengua extranjera en cuestión interfiera en sus explicaciones.

Larsen-Freeman comenta que el papel del profesor en este método es el de dar ayuda limitada al alumno, forzándolo un poco a expresarse de manera independiente y promoviendo el uso de sus pocos o muchos conocimientos que ha adquirido poco a poco durante el curso. Aunque el profesor permanece la mayor parte del tiempo en silencio, está constantemente activo en las clases. Por un lado, debe estar escuchando atentamente a los estudiantes observando sus problemas más comunes, y por otro debe trabajar silenciosamente con ellos apoyándolos en la construcción de sus frases, dándoles “pistas” o ideas para hacerlo, pero sin llegar a decir las frases completas que el alumno está buscando.

Por su parte, el papel del alumno, es el de hacer uso de lo que ya sabe acerca del idioma extranjero en cuestión, combinado con las referencias lingüísticas adquiridas previamente en su lengua materna. El alumno debe “atreverse” a explorar el lenguaje aún cuando llegue a cometer errores. Es por ello que además su misión es aquella de desarrollar una mayor confianza en sí mismo en relación con el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera a la que se está exponiendo. Es importante mencionar que el profesor no alaba ni critica la participación del alumno ya que se considera que esta actitud podría interferir negativamente en el desarrollo del criterio lingüístico del alumno, por lo que se promueve así, la auto-corrección y la corrección entre compañeros sin al interferencia de los comentarios del profesor.

Aunque muchos profesores de idiomas cuestionan este método, Gattegno asegura que absolutamente todas las estructuras gramaticales existentes pueden ser representadas a través de su sistema de tablillas y posters. Por otro lado, aún cuando este método involucra y promueve el desarrollo de la auto-confianza del alumno, muchos teóricos opinan que el hecho de establecer situaciones en las que el profesor nunca da las respuestas correctas manteniendo un silencio constante ante las dudas del alumno, puede llegar a ser muy frustrante para muchos estudiantes.

3.7 APRENDIZAJE DE LENGUAJE EN COMUNIDAD (COMMUNITY LANGUAGE LEARNING)

Este método se deriva de las investigaciones y estudios del lenguaje y del aprendizaje del mismo, realizados por Charles A. Curran, quien sostiene que la ansiedad, la hostilidad y el conflicto ineludiblemente forman parte del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Por ello, Curran intentó desarrollar un método que lograra eliminar estos sentimientos negativos concentrándose en los efectos de los sentimientos de la gente en relación con un grupo de individuos con los que se está aprendiendo un idioma. El autor pretende ayudar a los estudiantes a convertir sus miedos en actitudes positivas para su aprendizaje futuro.

Dos de las más importantes metas de este método son, por un lado, el hecho de poder desarrollar un proceso de aprendizaje que involucre todas las fases de la persona (aspectos emocionales, sociales, intelectuales, etc.) y por otro, el lograr una relación de armonía y confianza entre las personas del grupo que pretende aprender una lengua extranjera. Por otro lado, este método pretende que el alumno aprenda a utilizar el lenguaje con fines comunicativos y además, se propone que el alumno reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje, haciéndose más responsable y consciente del mismo.

El método de aprendizaje de lenguaje en comunidad se desarrolla en cinco etapas diferentes. Las primeras tres son llamadas “etapas de entrada”, ya que durante ellas se entrena al alumno a adquirir seguridad y confianza en sí mismo para llevar a cabo el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera en cuestión, mientras que en las últimas dos etapas se requiere una mayor madurez tanto psicológica como lingüística de parte del alumno para poder cubrir dichas etapas satisfactoriamente.

El formato de la clase consiste en sentar a los estudiantes en círculo o alrededor de una mesa con el profesor **fuera** del grupo de alumnos. El profesor no es el encargado de dirigir las conversaciones entre los alumnos como sucedería en métodos más tradicionales, sino que se limita a auxiliar a los alumnos ofreciéndoles el lenguaje que necesitan para comunicarse con el resto de sus compañeros de clase. En la primera etapa, los alumnos hacen preguntas al profesor en su idioma materno acerca de cómo decir determinadas frases en el idioma extranjero en cuestión. El profesor por su parte, da a los alumnos las frases que requieren, contestando siempre de una manera amable y cortés. Las frases que el profesor ofrece en un principio,

deben ser sencillas y compuestas de cinco o seis palabras como máximo para facilitar que los estudiantes logren imitar las frases que el profesor dice, formando así la conversación entre los alumnos. Las actividades de la segunda etapa son las mismas que las de la primera etapa, solo que en ellas los alumnos ya utilizan algunas de las frases aprendidas previamente a lo largo de la primera etapa de aprendizaje, por lo que pueden prescindir en ocasiones de la ayuda del profesor. En la tercera etapa los alumnos ya son capaces de hablar directamente uno a otro, mientras que el profesor simplemente se limita a auxiliar a los alumnos cuando éstos lo requieren. Durante esta etapa, el profesor hace traducciones de frases únicamente cuando los alumnos tienen dificultades serias para comunicarse por no conocer determinado vocabulario o por estar manejando frases muy complejas; de otra manera, el profesor debe limitarse únicamente a observar a los alumnos mientras ellos salen adelante en sus conversaciones. Esto provoca que los alumnos hagan un esfuerzo por utilizar y recordar frases, expresiones y palabras que ya hayan sido estudiadas en sesiones anteriores. En la cuarta etapa, los alumnos ya son capaces de expresarse libremente con la lengua extranjera en cuestión y, a partir de que ya tienen más confianza entre sí y que se sienten más seguros al utilizar el idioma por los conocimientos adquiridos hasta este nivel, el profesor puede hacer correcciones de pronunciación o gramática más directas y determinantes a los alumnos, sin que ellos se lleguen a sentir tensos o vulnerables ante dichas correcciones. Finalmente, en la quinta etapa, se espera que los estudiantes hayan alcanzado un nivel psicológico y lingüístico tal que el profesor puede concentrarse más bien en “perfeccionar” el lenguaje de los alumnos, haciéndoles correcciones más severas de pronunciación o gramática, así como enseñándoles “modismos” o expresiones especiales que llevarán a los estudiantes a adquirir una manera de hablar más parecida a los hablantes nativos de la lengua extranjera en cuestión.

Chastain hace la observación de que esta propuesta metodológica se concentra más bien en los aspectos cognitivos y afectivos del alumno. Los profesores se esfuerzan por construir un ambiente relajado y amistoso en las clases de tal manera que el alumno logre despojarse de sus actitudes defensivas y de cualquier sentimiento de tensión o nerviosismo para permitir un aprendizaje más eficiente, fácil y rápido⁶⁷. Además, las actividades en este método están enfocadas a intercambiar información **real y relevante** para los alumnos, evitando así temas ficticios o aburridos. Por otro lado, los temas en este método son abarcados de una manera “**no-lineal**”, lo que significa que

⁶⁷ Kenneth Chastain, *o.c.*, p.103.

los elementos del lenguaje no se estudian de manera separada o con un orden previamente establecido, sino que todas las estructuras y temas son expuestos y enseñados conforme vayan siendo necesarios para el alumno, según lo que quiera expresar en un momento determinado.

La seguridad de los alumnos se promueve en un principio al dejarlos utilizar su lengua nativa durante las clases. Además, el hecho de que el profesor esté haciendo traducciones constantes de la lengua nativa del alumno a la lengua extranjera que se quiere aprender, permite a los alumnos comparar y mezclar los conocimientos que tienen de su lengua materna con los de la lengua extranjera que se está estudiando. En las primeras etapas de este método, los comentarios e instrucciones se expresan también en la lengua nativa de los alumnos. Sin embargo, en etapas superiores, se espera que el alumno entienda y exprese ideas en el idioma extranjero. Cuando el grupo está formado por personas que hablan diferentes idiomas sin tener una lengua en común, las direcciones e instrucciones de las clases se dan en la lengua extranjera en cuestión desde un principio, haciendo uso de mímica, ilustraciones o símbolos para ayudar a los alumnos a comprender lo que se está diciendo.

La naturaleza de interacción entre el alumno y el profesor va cambiando conforme el nivel de los alumnos incrementa. En un principio es el profesor quien dirige toda la clase así como la participación de cada uno de los alumnos. Sin embargo, en etapas más avanzadas, son los alumnos quienes se comportan de manera más independiente y segura, iniciando por ellos mismos las conversaciones sin acudir constantemente a la ayuda del profesor.

De cualquier manera, el profesor siempre debe de intentar construir una atmósfera de compañerismo, confianza y tranquilidad desde los primeros días de clase y a lo largo de todo el curso, de tal manera que el alumno se sienta siempre relajado y con ganas de tomar pequeños riesgos en cada clase sin sentirse tenso o inseguro al hacerlo. Los estudiantes deben encontrarse en un grupo de amigos en el cual reina un espíritu de cooperación pero no de competencia.

3.8“SUGGESTOPEDIA”O MÉTODO DE SUGESTIÓN PEDAGÓGICA

De acuerdo con Chastain, éste es uno de los métodos más peculiares y complejos que existen en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya

que su aplicación correcta y completa involucra necesariamente elementos como música clásica, terapias psicológicas, parapsicología e incluso algunos procedimientos de yoga. El autor de este método, un psicoterapeuta originario de Bulgaria llamado George Lozanov, sostiene que su propuesta metodológica debe ser implementada siguiendo rigurosamente los procedimientos que él prescribe para poder lograr resultados efectivos. Es por ello que no cualquier profesor o cualquier escuela puede aplicarlo fácilmente.

Lozanov sostiene que la memoria, la capacidad intelectual y el potencial en general de los individuos, son constantemente limitados e inhibidos por la sociedad que les rodea. Su meta, por lo tanto, es **liberar** a los estudiantes de tales restricciones a través de una “des-sugestión” de lo que han aprendido en la sociedad en la que viven para posteriormente sugestionarse y aprender una nueva manera de pensar y de comportarse. Este psicoterapeuta define su método como un sistema de sugestión curativo y pedagógico a través del cual el alumno se logra liberar de las limitantes adquiridas por el ambiente que le rodea, para luego adquirir una nueva mentalidad que le permitirá incrementar su potencial.

Para lograr sus propósitos, Lozanov desarrolla procedimientos de clase que reflejan sus fundamentos teóricos. Para empezar, critica a la mayoría de métodos de enseñanza de lenguas extranjeras por el hecho de que casi todos ellos involucran únicamente las funciones del hemisferio izquierdo del cerebro del individuo, mientras que él señala que ambos hemisferios deben estar involucrados en cualquier aprendizaje que el sujeto lleve a cabo, con la finalidad de lograr una eficiencia y potencial máximo. Por otro lado, este autor establece que los alumnos deben ejercitar los procesos de análisis y de síntesis simultáneamente mientras aprenden y no uno por uno, como muchos sistemas de enseñanza de lenguas extranjeras lo realizan.

Lozanov comienza por eliminar el miedo y la ansiedad que los alumnos suelen presentar ante el proceso de aprendizaje. Por otro lado, se propone eliminar la limitante impuesta por la sociedad sobre los alumnos acerca de que éstos no pueden aprender más y más rápidamente sencillamente porque eso les han hecho creer a lo largo de sus vidas estudiantiles. Esto lo intenta lograr a través del procedimiento de “**infantilización**” el cual consiste en recuperar la habilidad de concentrarse, de percibir y de aprender de la misma manera en que lo hacían cuando eran niños.

Por otro lado, antes de iniciar el curso, se les pide a los alumnos que adquieran un nombre nuevo y una nueva identidad completa con la cual se enfrentarán al proceso de aprendizaje de la lengua extranjera en cuestión. Este procedimiento es parte de la estrategia para lograr que los alumnos se olviden de las influencias limitantes impuestas por la sociedad en la que viven, las cuales han acumulado durante muchos años.

Este método se compone por tres etapas consecutivas. Durante la primera, los estudiantes van aprendiendo el material a través de conversaciones, juegos y pequeños “*sketches*”. Los profesores partidarios de este método, no favorecen ningún tipo de patrones de conversación preestablecidos, ejercicios rígidos que acepten solamente una respuesta, así como tampoco prácticas de conversación mecánicas que involucren temas irrelevantes para los alumnos; y aún cuando sí se realizan durante las clases determinados ejercicios controlados, se procura más bien que los alumnos utilicen la lengua extranjera de manera creativa y espontánea. Durante la segunda etapa, el profesor utiliza diálogos de temas reales y relevantes para presentar el nuevo material que el alumno ha de aprender. El profesor ocasionalmente recurre al uso de la lengua nativa del alumno con la finalidad de facilitar la comprensión del mismo. El propósito de las conversaciones realizadas durante la segunda etapa, es lograr que la clase sea interesante y relevante para el alumno, motivándolo así para recordar mejor lo visto en clase y para utilizar con mayor entusiasmo lo que ha aprendido acerca de la lengua extranjera en cuestión. Por su parte, la tercera etapa contiene aquellos rasgos que caracterizan particularmente la “**suggestopedia**”. Durante esta etapa se busca que el estudiante memorice el nuevo material en un nivel **subconsciente** a través de un estado de relajación física y de concentración mental que pretende lograrse al sentar a los alumnos en sillas reclinables, con el cuerpo relajado y realizando sesiones de respiración profunda, al mismo tiempo que el nuevo material es presentado con un fondo musical de la época barroca. El autor llama a este proceso “**pseudo-pasividad**”, el cual de acuerdo con Lozanov, involucra una actividad mental elevada provocada por un estado físico de relajación total al cual él llama “**psico-relajación concentrativa**”.

Como se mencionó anteriormente, el idioma materno de los alumnos es utilizado esporádicamente por el profesor durante la segunda fase del método, con la finalidad de crear un ambiente relajado que pudiera involucrar algún tipo de tensión para el alumno en los casos en los que no comprenda bien las conversaciones o bien, las instrucciones del profesor. Se busca así, relajar al

alumno y facilitar la comprensión del mismo cuando el material presenta alguna dificultad para el alumno. Sin embargo, se pretende y promueve que durante las clases predomine el uso de la lengua extranjera en cuestión por parte del profesor y de los alumnos.

A partir de que la “*suggestopedia*” enfatiza los aspectos afectivos y cognitivos del aprendizaje del idioma, se pretende que las relaciones entre profesores y alumnos sean de confianza y de sincera amistad. El papel del profesor consiste en guiar al alumno a través de las particulares experiencias que caracterizan a este método, intentando hacerlo sentir en confianza y en un estado de amplia relajación para lograrlo. Por su parte, se espera que el alumno siga las instrucciones del profesor en cada etapa del método para facilitar y maximizar su aprendizaje. Así mismo, el alumno debe estar abierto para realizar las actividades establecidas por esta propuesta metodológica, las cuales normalmente no se llevan a cabo de la misma manera en clases tradicionales a las que probablemente el alumno está acostumbrado.

Es precisamente por las peculiares características que conforman el procedimiento de este método, que se ha visto criticado y cuestionado en ocasiones, o bien, aceptado e incluso altamente valorado por distintos profesores, alumnos y teóricos de la enseñanza de lenguas extranjeras. De cualquier manera, la “*suggestopedia*” de Lozanov, representa una propuesta poco común que ha aportado valiosos elementos y consideraciones al estudio y análisis de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras.

3.9 ENFOQUE COMUNICATIVO (COMMUNICATIVE APPROACH)

De acuerdo con Larsen-Freeman, a lo largo de la historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, diversos profesores y teóricos de este ámbito se percataron de que los alumnos que utilizaban el idioma con fines determinados, aprendían mejor y más rápidamente el idioma, ya que se concentraban en el **uso** del mismo y no en adquirir información *acerca* del idioma.⁶⁸ Así, nació una nueva perspectiva de enseñanza de lenguas extranjeras que se enfocaba en los aspectos **comunicativos** del idioma y no en enseñarla como algo artificial sin ninguna aplicación práctica.

⁶⁸ D. Larsen-Freeman, *o.c.*, p. 123

Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers (2001) sostienen que esta propuesta es mas bien considerada como un enfoque y no propiamente como un método. Este enfoque involucra una serie de principios que reflejan una perspectiva comunicativa que puede ser usada para apoyar a una amplia variedad de procedimientos de clase. Los autores describen estos principios como sigue:

- *Learners learn a language through using it to communicate.*
- *Authentic and meaningful communication should be the goal of classroom activities.*
- *Fluency is an important dimension of communication.*
- *Communication involves the integration of different language skills.*
- *Learning is a process of creative construction and involves trial and error.*⁶⁹

Así, la comunicación auténtica y significativa, el énfasis en la fluidez del alumno, la integración de las diferentes habilidades y el hecho de involucrar los procesos de ensayo y error en el proceso de aprendizaje, son características distintivas de este enfoque. De entre todas las propuestas mencionadas hasta ahora, el enfoque comunicativo es el que más se preocupa por enseñar al alumno no solamente la lengua extranjera en cuestión, sino que se preocupa además por enseñarle a utilizar el idioma de una manera apropiada para lograr diferentes propósitos comunicativos.

Este enfoque considera principalmente que la **comunicación** es el aspecto más importante que se debe enfatizar en la enseñanza de una lengua extranjera. Desde esta perspectiva, el alumno ha de utilizar el lenguaje para llevar a cabo alguna función determinada como discutir, persuadir o prometer, por ejemplo. Además, estas funciones se realizarán dentro de un contexto social el cual determinará el tipo de lenguaje que se utilice en una situación específica. Es por ello que, de acuerdo con esta propuesta de enseñanza, los alumnos deben aprender a utilizar adecuadamente el idioma en cuestión, tomando en cuenta el contexto social en el que se encuentren para participar en él de una manera apropiada y correcta. Los estudiantes deben ser capaces de aplicar el conocimiento que tienen acerca del uso apropiado del idioma bajo diferentes ambientes y circunstancias.

⁶⁹ Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, p.172

Johnson y Johnson (1998), por su parte, identificaron cinco características principales que definen las aplicaciones actuales del enfoque comunicativo, las cuales cito a continuación:

1. Appropriateness: Language use reflects the situations of its use and must be appropriate to that situation depending on the setting, the roles of the participants, and the purpose of the communication, for example. Thus learners may need to be able to use formal as well as casual styles of speaking.

2. Message focus: Learners need to be able to create and understand messages, that is, real meanings. Hence the focus on information sharing and information transfer in this approach.

3. Psycholinguistic processing: The activities involved in this approach seek to engage learners in the use of cognitive and other processes that are important factors in second language acquisition.

4. Risk taking: Learners are encouraged to make guesses and learn from their errors. By going beyond what they have been taught, they are encouraged to employ a variety of communication strategies.

5. Free practice: This approach encourages the use of "holistic practice" involving the simultaneous use of a variety of subskills, rather than practicing individual skills one piece at a time.⁷⁰

Desde la perspectiva del método comunicativo, los estudiantes necesitan conocer y manejar las muchas y diversas maneras en que pueden comunicar alguna idea en particular, de acuerdo con la intención comunicativa que tengan en mente. Así mismo, es necesario que los alumnos aprendan a escoger las formas y expresiones más apropiadas para comunicarse de acuerdo a la situación comunicativa en la que se encuentren y de acuerdo con el tipo de personas a las que se estén dirigiendo. Además, como lo mencionan estos autores, las actividades involucradas en este enfoque buscan hacer uso de los procesos cognitivos del alumno, animándolo a tomar iniciativas y a aprender de sus errores. Además, este enfoque promueve la práctica libre de la lengua extranjera en cuestión; lo cual permite al alumno expresarse auténticamente

⁷⁰ K. Johnson and H. Johnson, "Communicative methodology". En Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics, 68 - 73

involucrando el uso de diferentes habilidades al mismo tiempo, mientras intenta expresar sus ideas y sentimientos.

La característica más representativa acerca del procedimiento didáctico de este enfoque, es el hecho de que la lengua extranjera es utilizada siempre con una **intención comunicativa** específica y determinada, por lo que durante las clases se presentan actividades como juegos, “simulaciones”, tareas de resolución de problemas, etc., que necesariamente involucran el uso del idioma como un verdadero instrumento para realizar los propósitos establecidos. Así lo describe Diane Larsen-Freeman: “*The most obvious characteristic of the Communicative Approach is that almost everything that is done is done with a communicative intent. Students use the language a great deal through communicative activities such as games, role-plays, and problem-solving tasks*”.⁷¹ Es por ello que durante estas actividades, el alumno siempre puede escoger la manera en que comunicará sus ideas, eligiendo las frases o palabras específicas que mejor expresen sus ideas o inquietudes. Estas frases y palabras son en un principio, provistas por el profesor.

Este enfoque también recibe el nombre de “interactivo” a partir de que el alumno interactúa con sus compañeros de clase, compartiendo y recibiendo mensajes entre sí. El alumno, por tanto, se concibe como un negociador de aportaciones lingüísticas en un sistema comunicativo en el que debe dar en la misma medida en que recibe. Así lo determinan Breen y Candlin (1980):

*The role of learner as negotiator –between the self, the Learning process, and the object of Learning –emerges from and interacts with the role of joint negotiator within the group and within the classroom procedures and activities which the group undertakes. The implication for the learner is that he should contribute as much as he gains, and thereby learn in an interdependent way.*⁷²

Durante las clases, además, se procura evitar que las conversaciones sigan patrones preestablecidos o que los diálogos se presenten como algo “controlado” y sin sentido, ya que si el hablante no tiene originalidad en su discurso o no es libre para elegir las palabras que expresan sus ideas de la mejor manera, entonces el sistema ya no se considera “comunicativo”. De esta manera, el alumno por sí mismo puede evaluar su producción oral al

⁷¹ D. Larsen-Freeman, o.c., p. 132

⁷² M. Breen and C.N. Candlin, “The essentials of a communicative curriculum in language teaching”. En: *Applied Linguistics*, p.110

observar si logró satisfactoriamente los fines que se propuso al iniciar su conversación. A partir de que la finalidad es comunicarse con los demás, el hablante puede medir el éxito o fracaso de su discurso al observar si el escuchante comprendió lo que le fue dicho y si respondió apropiadamente a su petición o intención determinada.

Otra característica distintiva del enfoque comunicativo es el uso de expresiones reales y actuales que son utilizados comúnmente por los hablantes nativos del idioma. Así, se incluyen a lo largo de las clases, temas de relevancia actual, expresiones informales, “modismos” e incluso en ocasiones groserías en la lengua extranjera en cuestión; elementos que normalmente no son incluidos en sistemas de enseñanza más tradicionales. Este enfoque, por tanto, busca que los estudiantes desarrollen estrategias para comprender y utilizar el idioma de una manera auténtica y actual.

Dentro de las clases del enfoque comunicativo, las actividades suelen llevarse a cabo en pequeños grupos, ya que el hecho de establecer un número limitado de estudiantes por equipo o grupo de trabajo, favorece y promueve la interacción entre los mismos incrementando además, el número de participaciones que cada uno de ellos tiene para comunicarse y practicar el idioma.

En este enfoque, la lengua extranjera es utilizada no solamente para llevar a cabo las actividades en clase, sino que también se utiliza para dar instrucciones para realizar determinados ejercicios, para dar explicaciones o aclaraciones cuando se presenta alguna duda entre los alumnos, para asignar tareas o incluso para saludarse y despedirse entre las personas involucradas en la clase dentro y fuera del salón. Así, a partir de que el idioma extranjero es utilizado como un auténtico instrumento de comunicación, la lengua nativa de los estudiantes no tiene ninguna función ni espacio dentro de las clases de este método. En un principio y con la finalidad de ayudar al alumno a comprender las expresiones utilizadas en clase, el profesor recurre a ilustraciones, mímica o al uso de palabras de la lengua extranjera parecidas a palabras de la lengua nativa del alumno, con tal de evitar el uso de ésta última en las clases.

Larsen-Freeman comenta que el papel del profesor consiste en ser un “facilitador” del aprendizaje de los alumnos y para lograrlo, debe cumplir con diversas funciones. El profesor es el director de las actividades de clase y su responsabilidad es la de establecer situaciones que promoverán la comunicación auténtica entre los alumnos. Durante estas actividades tienen la

misión de aconsejar y guiar a los alumnos mediante la aclaración de sus dudas y al corregir sutilmente sus participaciones a lo largo de las sesiones, definiéndolo de la siguiente manera:

*The teacher is a facilitator of his students' Learning. As such he has many roles to fulfill. He is a manager of classroom activities. In this role, one of his major responsibilities is to establish situations likely to promote communication. During the activities he acts as an advisor, answering students' questions and monitoring their performance. At other times he might be a "co-communicator" –engaging in the communicative activity along with the students.*⁷³

Por su parte, los estudiantes son, antes que cualquier otra cosa, **comunicadores** a lo largo del curso. Los alumnos están constantemente activos en la misión de intercambiar y negociar expresiones para lograr determinados fines que solamente pueden ser alcanzados mediante la comunicación auténtica entre ellos, aún cuando sus conocimientos del idioma extranjero sean limitados. Además, a partir de que el papel del profesor es menos dominante que en otros métodos de enseñanza, los alumnos se convierten en directores responsables y conscientes de su propio aprendizaje, lo que los convierte en agentes más activos y participativos dentro de las clases.⁷⁴

Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers (2001) comentan que actualmente, el enfoque comunicativo continúa en su forma original; y reconocen que ha sido uno de las propuestas que mas han influido en muchas otros enfoques y método que se suscriben a filosofías y criterios de enseñanza de lenguas extranjeras similares.⁷⁵

⁷³ D. Larsen-Freeman, o.c., p.131

⁷⁴ Ibidem, p. 132

⁷⁵ Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers, o.c., p.174

3.10 MÉTODO NATURAL (*NATURAL APPROACH*)

Esta propuesta metodológica diseñada por Tracy D. Terrell está esencialmente basada en los principios teóricos del “Modelo de Monitor” desarrollado por Stephen D. Krashen. Este autor, propone un modelo teórico que intenta describir y explicar el proceso de adquisición de lenguas extranjeras basándose en cinco hipótesis que describen la manera en que los individuos desarrollan habilidades para aprender un idioma.

La primera hipótesis de “Modelo de Monitor” es aquella que explica la diferencia entre **adquisición** y **aprendizaje** de lenguas extranjeras. De acuerdo con Krashen, aquellos sujetos que **adquieren** una lengua extranjera, “asumen” las reglas del lenguaje de manera inconsciente; mientras que aquellos que la **aprenden**, construyen un conocimiento *consciente* acerca de las reglas del lenguaje. Sin embargo, el problema que Krashen señala en el segundo caso, es que los alumnos difícilmente logran comunicarse fluidamente con la lengua extranjera en cuestión ya que, según afirma, las habilidades comunicativas únicamente pueden ser adquiridas y no aprendidas⁷⁶. La segunda hipótesis de este modelo teórico se refiere al orden natural de adquisición del lenguaje. El autor establece que los alumnos adquieren las estructuras gramaticales de una lengua extranjera determinada en un orden predecible. Esto no necesariamente determina que todos los alumnos aprenden lo mismo al mismo tiempo, pero sí sugiere que existen similitudes entre los estudiantes en cuanto al orden en que adquieren las diferentes estructuras que componen el lenguaje. La tercera hipótesis es la llamada “**hipótesis del monitor**” en la que el autor explica la función que tienen el conocimiento consciente de las reglas del idioma, explicando que este tipo de conocimiento únicamente ayuda al estudiante haciendo una función de “editor mental” con el cual corrige conscientemente lo que está dice o escribe ya sea antes o después de haberlo producido, pero en ningún caso durante la ejecución de sus expresiones. Krashen afirma que el sujeto utilizará el conocimiento consciente que ha aprendido solamente si cuenta con el tiempo suficiente para recordar, seleccionar, estructurar y aplicar las reglas del funcionamiento del lenguaje que conoce, lo cual evidentemente no suele suceder en situaciones comunicativas normales. Por su parte, la hipótesis de “entrada” del lenguaje (input hipótesis), es la cuarta del modelo teórico de Krashen y se refiere a la manera en que el sujeto “**interioriza**” el idioma a

⁷⁶ Stephen D. Kristen y Tracy Terrell, *The Natural Approach*, p. 18

través de la lectura y de la recepción auditiva del mismo. Es por ello que el autor recomienda que antes de que el estudiante comience a hacer esfuerzos por producir el lenguaje, debe primeramente estar expuesto al idioma durante un tiempo, a través de ejercicios auditivos y de lectura. Una vez que el alumno ha comprendido el funcionamiento de las reglas del idioma como resultado del análisis y la observación inconsciente que realiza al estar expuesto a la lengua extranjera que pretende adquirir, entonces las habilidades de escritura y de producción oral surgirán **naturalmente** en el alumno, como resultado de una adecuada “**interiorización**” del lenguaje⁷⁷. La última hipótesis de este modelo teórico sobre el cual se basa el “Método Natural” de Terrell, es la llamada “hipótesis del filtro afectivo”, la cual establece que en circunstancias de tensión o presión, los sujetos tienden a desarrollar actitudes negativas que se transforman en un **filtro afectivo** que puede llegar a bloquear los procesos mentales evitando que la “entrada” de comprensión del lenguaje se lleve a cabo. Por ello, el autor establece que cualquier propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, debe procurar en la medida de lo posible, disminuir la tensión y la ansiedad que representa para el alumno el proceso de adquirir un idioma diferente al suyo.

Basándose en estos principios, Terrell diseñó un método cuya finalidad primordial consiste en desarrollar habilidades **comunicativas** en el alumno, sin recurrir al aprendizaje consciente de la gramática del idioma en cuestión. Este método sostiene que las reglas gramaticales de la lengua extranjera serán efectivamente **adquiridas** si las metas del método son comunicativas. Irónicamente, cuando las metas son gramaticales, el alumno tiende a aprender pocas reglas del funcionamiento de la lengua y además, con un aprendizaje deficiente. Así, se considera que el lenguaje es aprendido con mayor eficiencia cuando es usado para transmitir mensajes, no cuando es enseñado explícitamente para un aprendizaje consciente.

De acuerdo con Terrell, en el desarrollo de este método, la comprensión precede a la producción oral o escrita, por lo que a lo largo de las clases se procura que el alumno siempre entienda lo que está escuchando en clase. Esto es logrado por el profesor al utilizar palabras y frases sencillas que el alumno ya conoce, combinadas con algunas otras nuevas, las cuales representan un nivel de mayor dificultad para el alumno. Además, se procura que los temas de conversación desarrollados en clase sean siempre de gran interés para los alumnos, de tal manera que su atención se centre constantemente en el

⁷⁷ Kenneth Chastain, *o.c.*, p.98

contenido de lo que se está expresando en clase y no en las *formas de lenguaje* utilizadas para ello. Por otro lado, se espera que el estudiante utilice el conocimiento **consciente** del idioma, únicamente como un “monitor” de corrección ya sea en los ejercicios escritos, en la elaboración de discursos especiales o para realizar las tareas, pero nunca para producir oralmente el lenguaje durante las clases.

A lo largo del curso se permite que el alumno vaya expresándose por etapas; es decir, incrementando la complejidad de sus frases paulatinamente, partiendo de respuestas monosílabas simples hasta la elaboración de discursos completos elaborados por los alumnos avanzados. Así mismo, los profesores promoverán constantemente las actividades que favorecen la **adquisición** y no el aprendizaje consciente del alumno, procurando que el alumno se preocupe por el significado de lo que expresa y no por la forma en que lo hace, ya que de acuerdo con Krashen y Terrell, el alumno irá adquiriendo la lengua extranjera en cuestión de manera natural. Por ello, en el salón de clase es imprescindible que se logre establecer un ambiente de confianza que ayude a disminuir el filtro afectivo de los alumnos para que éstos se sientan libres y confiados para correr ciertos riesgos al exponer el lenguaje que van adquiriendo ante su profesor y sus compañeros de clase. Este ambiente de confianza se logrará, entre otros factores, al no exigirle al alumno que produzca la lengua extranjera durante las primeras etapas del curso, con la finalidad de darle libertad al alumno para que él sea quien elija cuando es el momento apropiado para comenzar a usar el idioma que pretende adquirir.

Durante los primeros momentos del curso, el alumno puede hacer comentarios o preguntas utilizando su lengua materna en clase. Sin embargo, se pretende que conforme el curso avanza, el alumno se sienta motivado para comenzar a utilizar las palabras y expresiones que ha adquirido a lo largo de las clases para comunicarse con su profesor y con sus compañeros de clase. Así mismo, cuando el alumno comete errores al intentar comunicarse con el idioma extranjero, no es corregido inmediatamente por el profesor, sino que éste se concentra en el contenido de lo que el alumno está intentando expresar, y no en las formas gramaticales que utiliza para hacerlo, como se mencionó anteriormente.

Así, el alumno es en un principio un “receptor” del idioma a través de la lectura y la práctica auditiva, para luego comenzar a producir el lenguaje cuando se siente listo para hacerlo. El alumno debe decidir cuando va a tomar el riesgo de comenzar a hablar por sí mismo sin que nadie lo presione para

hacerlo. De esta manera, el alumno es considerado como un sujeto consciente, responsable y además director de su propio aprendizaje.

Por su parte el papel del profesor se interpreta como una “fuente” oral del idioma extranjero; un modelo expositor del lenguaje al que el alumno se expone continuamente. Además, a partir de que se procura que el alumno se concentre en comunicar contenidos y no en expresarse con perfección gramatical, el profesor debe además ser un hábil interpretador de los intentos comunicativos de los estudiantes, de tal manera que logre comprender rápida y eficientemente lo que el alumno se está esforzando por decir, evitando así cualquier sentimiento de frustración o de desánimo que pudieran surgir en el alumno al no cumplir su propósito de transmisión de un mensaje determinado. Por otro lado, el profesor es responsable de establecer un ambiente de confianza entre los alumnos que logre bajar el **filtro afectivo** de los mismos para que puedan abrirse mental y emocionalmente adquiriendo más rápida y eficientemente el idioma extranjero.

Al igual que otras propuestas metodológicas, el “Método Natural” de Terrell ha sido severamente criticado y en otras ocasiones recibido con gran aceptación por diversos profesores, estudiantes y teóricos del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, al tratarse de una propuesta que sugiere una manera **natural** de adquirir una lengua extranjera, ha aportado valiosos elementos que por sus procedimientos naturales y libres de tensiones, han logrado obtener resultados muy favorables y trascendentes en el aprendizaje de muchos alumnos que han sido expuestos a éste método.

3.11 ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS PROPUESTAS METODOLÓGICAS CITADAS

Como podemos observar, existe una gran variedad de formas metodológicas para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera a partir de diferentes bases teóricas, estilos de enseñanza, dinámicas de clase y propósitos de aprendizaje. Esta variedad de métodos ha surgido debido a que a través de los años, se han ido elaborando propuestas metodológicas que mejoran o intentan mejorar los métodos previamente existentes, procurando retomar los aciertos logrados de los mismos e intentando cubrir sus carencias o debilidades percibidas. De esta manera, las investigaciones y aportes sobre la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras va depurándose con el tiempo tras el análisis y la evaluación del

desarrollo de los métodos utilizados previamente, ofreciendo así, un cada vez más completo y sólido conocimiento acerca del proceso de adquisición de la lengua; conocimiento que es utilizado en el diseño de nuevas propuestas metodológicas que se supone serán más eficientes que sus precedentes.

Sin embargo, a pesar de que existe una amplia gama de métodos, lo cierto es que actualmente existe una marcada tendencia por parte de las instituciones educativas y profesores de lenguas extranjeras a utilizar aquellas propuestas que involucran preferentemente las habilidades cognitivas del alumno en el proceso de adquisición del idioma. Así, propuestas como el Método de Comprensión, el Método Comunicativo o el Método Natural, los cuales involucran principios y características del enfoque cognoscitivo, tienden a predominar en las clases de lenguas extranjeras alrededor del mundo debido a los resultados obtenidos con ellos, los cuales han mostrado ser más eficientes y sólidos que los logrados tras el uso de otros métodos.

En ocasiones, las diferentes escuelas de idiomas o los mismos profesores llegan a tomar elementos y procedimientos de diferentes propuestas metodológicas, combinándolos y complementándolos de acuerdo con sus preferencias y habilidades. Esta estrategia, que parece ser creativa y enriquecedora, debe ser llevada a cabo con precaución para evitar el error de combinar procedimientos que pudieran ser contradictorios entre sí y por tanto perjudiciales para el alumno afectando su proceso de aprendizaje. Por ello, es más recomendable seguir fielmente los pasos exclusivos de un solo método elegido con la finalidad de obtener resultados más efectivos de una manera más segura y sin riesgos.

De cualquier manera, la elección de una metodología específica debe responder a las necesidades particulares del perfil del alumno con el que se va a tratar. Éstas varían dependiendo del tipo de alumno a quien se va a enseñar, de su personalidad, sus intereses, su edad, disposición de tiempo e incluso del éxito o fracaso de experiencias previas que ha tenido en relación con la adquisición de lenguas extranjeras. También es indispensable tomar en cuenta las facilidades o carencias con las que cuenta la institución educativa en cuestión, así como la experiencia del profesorado y el nivel de conocimiento y capacitación con el que cuentan para el desarrollo una propuesta metodológica específica seleccionada.

Al llevar a cabo un análisis comparativo de los métodos mencionados, podemos darnos cuenta de que algunos de estos métodos han obtenido

resultados más favorables que el resto; otros han ofrecido una mayor solidez en cuanto al aprendizaje del idioma en cuestión; algunos otros se han preocupado específicamente por aspectos más humanísticos del aprendizaje, mientras que otros ofrecen una mayor rapidez aunque no mucha profundidad en la enseñanza de la lengua extranjera, pero definitivamente todos y cada uno de ellos han aportado valiosos elementos que permiten, generación tras generación, ir mejorando las nuevas propuestas metodológicas que han ido surgiendo a través de los años.

Tomando en cuenta las características más sobresalientes de los métodos expuestos y con la finalidad de comparar de manera más directa los elementos básicos de cada uno de ellos, se presenta al final de este trabajo, un cuadro comparativo que señala las diferencias y similitudes que existen entre ellos. En este cuadro se pueden percibir además, las aportaciones y mejoras que cada uno de ellos ha hecho al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

CAPÍTULO 4

TENDENCIAS METODOLÓGICAS RECIENTES DE ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN MÉXICO

Debido a las amplias y complejas relaciones socio-culturales y económicas que nuestro país sostiene con Estados Unidos, el diseño y desarrollo de metodologías de enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, ha cobrado gran importancia en México, convirtiéndose en un tema de gran interés en el ámbito educativo así como en un negocio muy rentable que ofrece importantes ganancias económicas a muchas instituciones que pretenden enseñarlo. Es por ello que en la actualidad existe una inmensa variedad de metodologías, sistemas y escuelas de enseñanza de este idioma, cada uno de los cuales promete lograr mejores resultados que los ofrecidos por la competencia.

Las editoriales también intentan responder a estas necesidades metodológicas produciendo y publicando diferentes textos diseñados con base en diferentes metodologías. Es por ello que existe una gran cantidad de libros de texto publicados por diferentes editoriales especializadas en enseñanza de inglés como lengua extranjera, las cuales pretenden cubrir todo tipo de necesidades en ese ámbito. Editoriales como MacMillan, Harvard University Press, Oxford University Press, McGraw Hill, Pearson Educación, etc., constantemente publican y promueven libros de inglés dedicados a alumnos de diversas edades y para diferentes tipos de cursos con finalidades específicas (inglés de negocios, para viajes, servicios secretariales, preparación a alumnos que pretenden estudiar en el extranjero, comunicación en general, preparación de profesores de inglés, etc.), así como para cursos de inglés impartidos en diferente número de horas a la semana (intensivos, regulares o esporádicos). El desarrollo de estos libros se va apoyando en alguna metodología específica cuyos principios y técnicas se ven reflejadas a lo largo de las actividades programadas en el libro. Así, el profesor que utiliza estos textos no tiene que invertir demasiado tiempo preparando clases que sigan fielmente la metodología propuesta o preferida por la institución en la que realiza su trabajo, sino que solamente debe atender a las prácticas y actividades sugeridas por el libro del profesor ("*teacher's book*") con el que cuentan casi todos los libros de enseñanza de inglés publicados en la actualidad, para llevar a cabo una clase que supuestamente resultará efectiva y que será concordante con la metodología y finalidades educativas perseguidas por la institución educativa. Todas estas facilidades son ofrecidas y diseñadas por las editoriales

con el propósito de capturar el mayor número de público consumidor posible ante la fuerte competencia que existe en el mercado de libros y materiales de enseñanza de inglés como lengua extranjera. Estas editoriales incluso, suelen ofrecer cursos y diplomados, en muchas ocasiones gratuitos, para capacitar y preparar a los profesores en cuestiones metodológicas para asegurar que sus textos se utilicen adecuadamente así como para ganar aceptación y popularidad entre las instituciones educativas que podrían elegir sus publicaciones.

Por otro lado, existen varias escuelas de inglés que elaboran y producen sus propios libros y materiales de acuerdo con la metodología, principios y características que involucran sus propios sistemas de enseñanza en particular. De esta manera, escuelas como Quick Learning, Harmon Hall o Interlingua, por ejemplo, presentan y venden a sus alumnos libros y materiales que no se pueden adquirir en ningún otro lado mas que en sus propias instalaciones. Al hacer esto, las instituciones pretenden producir exactamente el tipo de materiales que necesitan y que supuestamente reflejan fielmente la ideología y características de su propio método en particular, además de que logran incrementar sus ganancias económicas al evitar que el alumno compre libros producidos por editoriales ajenas a la institución.

A partir de la información obtenida a través de varias investigaciones, visitas a diversas instituciones de enseñanza de inglés como lengua extranjera, entrevistas a profesores y alumnos, así como experiencias laborales propias, presento a continuación un breve reporte de las tendencias metodológicas más recientes observadas en algunas de las más importantes escuelas de inglés en México, haciendo un análisis sobre el tipo de cursos que imparten, los materiales y libros utilizados, la tendencia metodológica, el desarrollo de las clases así como el papel del profesor y del alumno a lo largo de las clases.

4.1 CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS LONDRES.

En el CEUL se imparten clases de inglés como lengua extranjera, las cuales pueden ser tomadas por los alumnos en programas de una hora diaria de lunes a viernes, en cursos sabatinos de cinco horas, o bien, en cursos intensivos que constan de tres horas diarias de lunes a viernes. El estudio de inglés en esta institución es obligatorio para todos los alumnos, los cuales tienen que cubrir satisfactoriamente todo el programa de inglés antes de poder recibir su título profesional. El programa de inglés es complementario a todas

las carreras profesionales que ofrece esta institución y está constituido por ocho niveles que deben ser cubiertos por el alumno a lo largo de sus estudios profesionales, o bien, tomando un curso intensivo al finalizar los mismos que consta de ocho meses.

Esta institución educativa cuenta con una subdirección especializada en este tipo de aprendizaje, la cual es responsable de diseñar, organizar e impartir los cursos de inglés a todos los alumnos en todas las carreras, así como de organizar eventos sociales y culturales en los que el idioma inglés y la cultura norteamericana y/o británica sean promovidos y expuestos. Como parte del proceso metodológico del cual esta institución es partidaria, el alumno tiene la posibilidad de ver películas en inglés sin subtítulos, participar en talleres de conversación, asistir a un club de canciones en inglés o incluso participar periódicamente en celebraciones típicas de Estados Unidos o Gran Bretaña que no son celebrados ni populares en nuestro país. Estas actividades extracurriculares se desarrollan con la finalidad de permitirle al alumno familiarizarse con las tradiciones, costumbres y todo tipo de aspectos culturales de los países de habla inglesa para que el alumno aprenda no únicamente a comunicarse en el idioma en cuestión, sino que además aprenda a comprender la manera de pensar y de actuar de la gente de estos países logrando comunicarse de una manera más apropiada según el contexto social en el que se encuentre. Recordemos que la comunicación no solamente involucra el uso de palabras o frases precisas, sino que además implica aspectos sociales y culturales que sólo se pueden manejar a partir de un conocimiento más profundo de la cultura en cuestión.

Los dos libros que se utilizan en el Centro de Estudios Universitarios Londres tienen como título *Gate Ways* y *Transitions*. El primero cubre los cuatro niveles básicos mientras que el segundo cubre dos intermedios y dos avanzados.

La tendencia metodológica adoptada por esta universidad en relación con la enseñanza de inglés, es primordialmente **comunicativa**, aunque en ocasiones sí se utilizan apoyos gramaticales a lo largo de los cursos con la finalidad de guiar al alumno para formar estructuras más complejas, en una manera de aprendizaje mas bien inductiva. La intención del sistema es también lograr que el alumno comience a formar hipótesis acerca de las reglas del funcionamiento del lenguaje a través de la observación y el análisis del lenguaje al que se exponen. Sin embargo, las prioridades de la dirección de inglés de esta institución se enfocan al logro de la comunicación auténtica más

que a la perfección gramatical. Aunque las cuatro habilidades del idioma son practicadas constantemente en los cursos (lectura, escritura, audición y conversación), hay una tendencia a enfatizar la práctica oral del alumno. En todas las clases hay oportunidad para que el alumno lea, escuche el idioma a través de discos compactos o cassettes, escriba alguna nota o complete algún ejercicio y sobre todo para que el alumno hable siguiendo las conversaciones presentadas en el libro. Así mismo, si bien la pronunciación es enfatizada, se persigue más bien que el alumno logre ser entendido por sus oyentes aún cuando no tenga una pronunciación semejante a un hablante nativo cuya lengua materna sea inglés. La comunicación auténtica, eficiente y precisa es pues, la prioridad principal perseguida por la dirección de inglés de esta institución educativa.

Desde las primeras clases el alumno comienza a expresarse en inglés aún con estructuras simples y limitadas, pero ya utilizando expresiones comunes y vigentes del idioma para dar información acerca de su persona. A pesar de que a lo largo del libro se pueden encontrar algunas tablas o cuadros que intentan explicar o enfatizar aspectos gramaticales de este idioma, lo cierto es que la intención de esta institución educativa en cuestión, es principalmente preparar al alumno para comunicarse de manera eficiente y auténtica a través del uso de expresiones comunes aún cuando no haya un dominio gramatical absoluto y profundo de las mismas por parte del alumno.

A lo largo de las clases el alumno es expuesto a diferentes conversaciones que versan sobre diferentes temas, las cuales puede escuchar en el disco compacto y leer en el libro para posteriormente producirlas por sí mismo utilizando en ellas información personal y real, después de escuchar y analizar algunos ejemplos previamente modelados por el profesor, quien ayuda a los alumnos a que poco a poco practiquen las conversaciones de manera independiente con sus compañeros de clase. El alumno es motivado por el profesor y por los mismos ejercicios presentados en el libro, a formular por sí mismo hipótesis acerca de los principios del funcionamiento del idioma, de manera inductiva.

La práctica de conversación se desarrolla siguiendo diferentes “patrones” que guían al alumno a elaborar las mismas estructuras con variaciones en el uso de información personal. Los patrones son analizados brevemente y practicados varias veces por el alumno hasta que éste puede manejarlos y recordarlos sin problemas. Los patrones de conversación son formas específicas de preguntar o responder utilizando un mismo grupo de

palabras, el cual es completado con información real y personal que el alumno aporta. De esta manera, el alumno aprende, por ejemplo, el patrón de conversación:

A: What did you do last weekend ?

B: I went to the movies .

A: Who did you go with?

B: I went with my family .

Y una vez que ha comprendido el mensaje de esta conversación, puede aportar información diferente y real para personalizar las expresiones, por ejemplo:

A: What did you do yesterday night ?

B: I went to a restaurant .

A: Who did you go with?

B: I went with my boyfriend .

Estas conversaciones van además apoyadas por el libro de trabajo, el cual incluye ejercicios relacionados con cada una de las conversaciones estudiadas en el libro de texto. De la misma manera, el libro de texto ofrece en cada unidad lecturas relacionadas con los temas manejados en las conversaciones. Estas lecturas se vuelven más complejas conforme los cursos van avanzando. Así, los cursos ofrecen suficiente práctica de lectura, escritura, audición y sobretodo tiempo de práctica oral para el alumno.

El papel del profesor en el Centro de Estudios Universitarios Londres es relativamente libre e independiente, ya que aún cuando la dirección de inglés capacita regularmente al profesor para impartir clases en esta institución, éste es libre para decidir cómo llevar a cabo sus clases administrando el tiempo de las mismas según cree conveniente, utilizando el material que él cree más apropiado según la clase y eligiendo por sí mismo las actividades a incluir y de qué manera llevarlas a cabo según las necesidades e intereses de cada grupo. Sin embargo, todos los grupos deben presentar los mismos exámenes en fechas preestablecidas por la dirección de inglés y con un criterio de evaluación que es igual para todos los profesores en todos los cursos. Se puede decir, entonces, que en esta institución hay una cierta libertad de cátedra y de estilo para impartir las clases aún cuando el curso está controlado por la

dirección en cuanto a la aplicación de exámenes, los cuales son diseñados por la dirección y en cuanto a la manera de calificar y evaluar al alumno.

Por su parte, se espera que el alumno participe activamente a lo largo de las clases siguiendo las actividades que el profesor indique. El alumno es evaluado diariamente en su habilidad oral por el profesor, quien a la mitad y al final del curso debe reportar al alumno y a la dirección, una calificación oral determinada por la habilidad comunicativa con la que el estudiante se ha desempeñado a lo largo de las clases. El curso está más bien centrado en la actividad del alumno, por lo que éste usualmente tiene un papel muy dinámico preestablecido por el curso en sí. Mientras el profesor funge únicamente como un modelo para realizar las conversaciones, el alumno está en constante actividad principalmente a través de la práctica oral con su profesor o con sus compañeros, o bien leyendo, escribiendo o escuchando el material del curso, por lo que se puede decir que el sistema es dinámico y comunicativo involucrando constantemente las cuatro habilidades (escritura, lectura, producción oral y práctica auditiva) en el desarrollo de la clase. Se espera también que el alumno vaya “probando” poco a poco sus propias hipótesis al comenzar a producir sus primeras frases construidas por sí mismo con base en las observaciones que realiza al ser expuesto al idioma en cuestión. Esta formulación de hipótesis promovida en el alumno por la metodología de la institución, es un elemento característico del **método cognitivo** descrito anteriormente, en el cual se otorga gran importancia al trabajo intelectual del alumno a través de la observación, comprensión y experimentación con el idioma.

A lo largo de las clases se pueden encontrar ciertos elementos característicos del *“Natural Approach”* (o método natural), a partir de que a los profesores se les hace hincapié en cuidar el aspecto afectivo del alumno. El profesor es responsable de crear una atmósfera de confianza y seguridad en la que el alumno se desenvolverá para aprender el idioma. Por otro lado, la dirección de inglés capacita a sus profesores también, para que éstos utilicen un nivel de inglés sencillo y simple en los primeros cursos, el cual se hace cada vez más complicado y completo conforme los cursos avanzan. Esto permite al alumno entender fácilmente los comentarios, instrucciones e ideas del profesor desde las primeras clases y al mismo tiempo, entrenarse para comprender los diálogos cada vez más complejos utilizados por el profesor. Este es también un aspecto característico desarrollado en el *“Natural Approach”*.

Así, en el Centro de Estudios Universitarios Londres, se puede detectar un enfoque comunicativo en relación con la enseñanza de inglés como lengua extranjera, pero además existen varios rasgos distintivos relativos a la metodología del “*Natural Approach*” así como del método cognitivo. Por ello, podemos concluir que esta institución ha tomado los elementos concordantes de estas tres tendencias metodológicas que mejor le ayudan a cubrir sus propósitos logrando una combinación metodológica original y propia de la institución.

4.2 “QUICK LEARNING”

Quick Learning es una institución que cuenta con una gran cantidad de sucursales a lo largo de la República Mexicana e incluso en Estados Unidos, en donde sus escuelas se especializan en enseñar inglés a los habitantes latinos que se encuentran trabajando allá. Esta escuela cuenta con una amplia popularidad entre las opciones de enseñanza de inglés existentes en México, a partir de que los resultados de su sistema están supuestamente “garantizados” en cuanto a su efectividad y rapidez.

Quick Learning publica y vende sus propios materiales y libros, los cuales están diseñados para seguir estrictamente la metodología creada por la misma escuela. El libro y todos los materiales que producen son así, instrumentos complementarios que apoyan a las clases que se imparten.

Como su nombre lo indica “aprendizaje rápido”, esta institución se preocupa primordialmente por lograr que sus alumnos hablen inglés en el menor tiempo posible e invirtiendo el menor esfuerzo. Para ello, Quick Learning diseñó cuidadosamente un método único y especial que supuestamente asegura un aprendizaje del idioma inglés en un tiempo record a través de patrones de conversación sencillos que cubren poco a poco las temáticas más comunes y las expresiones necesarias que pueden auxiliar al alumno en alguna situación comunicativa específica. Este método hace que el alumno comience a comunicarse desde la primera clase produciendo frases sencillas y sin llevar a cabo mucho análisis lingüístico ni gramatical. De hecho, una de las frases publicitarias de esta institución se refiere precisamente al desarrollo de un aprendizaje sin reglas gramaticales y sin tareas en casa. Sin embargo, el hecho de desarrollar un aprendizaje que no promueve mucho el análisis o reflexión sobre el contenido de las expresiones producidas, puede llevar a los alumnos a comenzar a utilizar frases y

expresiones cuyos significados y formas no son comprendidos completamente, provocando el uso de un discurso que carece de una comprensión total por parte del alumno, lo que puede ser peligroso en situaciones comunicativas reales en las que es fundamental comprender el uso y el sentido de cada una de las palabras que se eligen para expresarse en diferentes contextos comunicativos. Además, se corre el riesgo de que el alumno se acostumbre a aprender el idioma sin realizar ningún tipo de razonamiento o análisis, lo que conduce a un aprendizaje limitado y sin sentido que más bien pudiera asemejarse a un “entrenamiento oral” y no a un proceso de aprendizaje completo y profundo en el cual necesariamente se requiere de la reflexión y uso del criterio de quien está aprendiendo un idioma.

Por otro lado, en Quick Learning el alumno aprende primero a hablar y a comprender el idioma, para posteriormente comenzar a aprender a leerlo y a escribirlo, siguiendo el mismo orden en que un individuo aprende su propio idioma natal. Es por ello que Quick Learning no ofrece ninguna lectura ni ejercicios escritos a sus alumnos, sino hasta que éstos han logrado comenzar a hablar y comprender auditivamente el idioma de manera satisfactoria.

El sistema de Quick Learning en sus inicios, se apoya considerablemente en una tabla fonética (*the “color chart”*) que representa todos los sonidos que existen en inglés y los cuales son identificados y memorizados por el alumno a través de números y colores, los cuales supuestamente ayudan a aquel a adquirir una pronunciación semejante al de un nativo de Estados Unidos al emitir los sonidos representados en la tabla. La tabla está constituida por 54 sonidos existentes en el idioma inglés. Aún cuando Quick Learning asegura ser la primera institución que ha creado y utilizado este tipo de tabla fonética, lo cierto es que podemos observar el uso y la construcción de una tabla semejante en el método del silencio o “*Silent Way*” creado por Gattegno. De esta manera, para Quick Learning el hecho de lograr una pronunciación semejante a la de un nativo de Estados Unidos, es un punto muy importante en su sistema de enseñanza. Esta prioridad no es tan perseguida por otras instituciones de enseñanza de inglés como lengua extranjera, a partir de que actualmente se persigue que el individuo logre comunicarse eficiente y apropiadamente en el contexto lingüístico que se encuentre sin que necesariamente hable como una persona estadounidense. La comunicación efectiva es actualmente una prioridad mayor para la mayoría de las escuelas de inglés, pero no para Quick Learning, que insiste en imitar la manera de hablar de los nativos de Estados Unidos.

La institución ofrece en su plan básico doce cursos para aprender el idioma, aunque también ofrece otros cursos especializados con diferentes objetivos como inglés de negocios, finanzas y administración de empresas en inglés, cursos de preparación para el examen TOEFL, cursos especiales para niños, cursos de entrenamiento de profesores de inglés y otros cursos de perfeccionamiento los cuales pueden cursarse siempre y cuando el alumno domine el idioma satisfactoriamente de acuerdo con sus propios estándares establecidos.

En el programa básico los alumnos pueden tomar clases de tres horas diarias o bien de una hora y media diarias. En el primer caso, el alumno cubre los doce cursos en un año, mientras que el segundo plan requiere de dos años para completarse. La escuela también cuenta con un curso sabatino así como con un curso “uno a uno” en el que un profesor asesora y enseña inglés a un solo alumno de manera intensiva logrando un supuesto aprendizaje en dos, tres o máximo cinco meses. En cada clase el alumno es informado acerca de los objetivos que se persiguen, de tal manera que aquel está siempre consciente de lo que aprenderá en cada sesión. En la mayoría de las clases de Quick Learning se utilizan computadoras con un software especial que es diseñado por la institución, el cual presenta y ejemplifica a través de “*sketches*” o simulaciones, las conversaciones, sonidos y frases que son estudiados en cada clase. También, Quick Learning cuenta con un programa en el que el alumno puede repasar sus clases y practicar sus conocimientos a través de Internet. El uso de un software especializado hace al sistema de esta escuela sofisticado y complejo, además de adquirir una mayor popularidad por el uso de un equipo actualizado.

Durante los primeros tres cursos el alumno es expuesto a los sonidos del idioma inglés representados por los colores y números del “*color chart*” o tabla de sonidos de Quick Learning. El alumno se va familiarizando poco a poco con ellos al mismo tiempo que los va utilizando para formar oraciones simples con la guía del profesor. Estas oraciones describen cosas cotidianas relativas a la vida circundante del alumno como las ocupaciones laborales, los gustos personales, nombres y apellidos, las actividades del tiempo libre, el lugar de origen, etc.. Los primeros cursos pues, se especializan en exponer intensamente al alumno al idioma únicamente de manera auditiva con la finalidad de que comprenda lo que escucha y que posteriormente comience a producir frases sencillas imitando lo que escucha. El alumno no tiene acceso a ningún tipo de ejercicio de lectura ni de escritura durante los primeros cursos ya que, según la institución, el alumno únicamente podrá escribir y leer el

idioma una vez que logre manejarlo satisfactoriamente de manera auditiva y oral. Además, al alumno se le enseña estrictamente a no traducir, ni a comparar las frases aprendidas con su lengua natal; en este caso español, por lo que la experiencia y los conocimientos que el alumno tiene sobre su propio idioma natal son considerados por este sistema como un factor negativo en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Las oraciones que el alumno produce se complican paulatinamente conforme avanzan los cursos. Así, en cursos más avanzados, el alumno observa y escucha en la computadora conversaciones presentadas en “*sketches*” o simulaciones, las cuales tiene que reproducir imitando y repitiendo las mismas frases involucradas en la conversación presentada, actuándola junto con sus compañeros de clase. Estas conversaciones se desarrollan en aeropuertos, restaurantes, oficinas, hoteles; o bien representando celebraciones y situaciones típicas de la cultura norteamericana. Más adelante, el alumno aprende poco a poco a deletrear palabras manejando el alfabeto en inglés cuyo aprendizaje se lleva a cabo letra por letra. El alumno participa en diferentes actividades y ejercicios de ortografía y de escritura de palabras sencillas para comenzar a escribir y a leer paulatinamente el idioma en cuestión.

Con el sistema de Quick Learning, por tanto, el aprendizaje de inglés como lengua extranjera se va desarrollando a partir de sonidos individuales que se convierten posteriormente en frases sencillas, luego en frases más complejas, para finalmente formar conversaciones completas que se enriquecen conforme los cursos avanzan. La finalidad primordial del método de esta escuela es lograr que el alumno antes que nada entienda el idioma de manera auditiva para poco a poco producirlo oralmente a través de la imitación de expresiones ejemplificadas y finalmente aprender a leerlo y escribirlo una vez que se domina la producción oral y la comprensión auditiva. Sin embargo, la expresión de frases por simple imitación sin llevar a cabo ningún tipo de reflexión o análisis sobre lo que se está diciendo, puede ser un proceso contraproducente para el alumno a partir de que éste comenzará a expresarse sin la completa certeza o conocimiento de lo que está diciendo, aprendiendo, por lo tanto, frases vacías que no tienen un significado totalmente claro para él. Además, el alumno puede llegar a acostumbrarse a aprender el idioma por medio de la memorización irracional de las expresiones, como sucede en el método audiolingual, en el cual el alumno simplemente repite expresiones sin razonar ni analizar las estructuras ni los significados completos. En este sistema se pueden percibir también rasgos

característicos del método comunicativo a partir de que la finalidad prioritaria es el uso del idioma en situaciones comunicativas auténticas, es decir, la **comunicación oral** sobre las demás habilidades. Por otra parte, el uso de simulaciones o “sketches” es también característico del enfoque comunicativo así como se desarrolla en esta escuela.

Con la finalidad de asegurar la exactitud del desarrollo de su método a lo largo de cada una de las clases, Quick Learning capacita intensamente a sus profesores durante varias semanas antes de que éstos puedan comenzar a impartir cursos en la institución. Una vez capacitados, los profesores pasan por varias observaciones y exámenes realizados por la institución con la finalidad de asegurarse que el profesor es capaz de aplicar el método exactamente como la institución lo desea. La libertad de cátedra o la variedad de estilos de enseñanza con la que pudiera contar un profesor es por tanto, completamente evitada y restringida en esta escuela, lo que elimina la creatividad y la participación libre de los profesores argumentando que una posible libertad de cátedra no permitiría a Quick Learning el hecho de garantizar la efectividad de sus clases impartidas estrictamente a través de su sistema específico.

Con puntos a favor y en contra, este sistema se desarrolla tomando las finalidades del método comunicativo, con rasgos del método audiolingual, por la imitación mecánica y sin razonamiento que se desarrolla en los comienzos del proceso de aprendizaje; así como del método del silencio (“*Silent Way*”) por el uso de la tabla fonética. Aunque ésta pudiera parecer una mezcla un tanto contradictoria, lo cierto es que Quick Learning parece combinar diferentes elementos de estos métodos para formar su propia metodología la cual promete enseñar inglés de manera más rápida que las otras instituciones.

4.3 INTERLINGUA

Interlingua es una institución de enseñanza de inglés que ofrece cursos para todo tipo de alumnos y con una gran variedad de horarios para atender a todo público. Interlingua tiene instalaciones en diferentes puntos estratégicos de la ciudad de México así como en las ciudades más importantes de la República Mexicana. En todos sus planteles, Interlingua maneja exactamente la misma metodología, utiliza los mismos materiales y practica los mismos criterios de enseñanza y de evaluación. Así, pretende ser una escuela de

prestigio cuyo método exclusivo promete también lograr resultados sólidos y rápidos en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Esta escuela ofrece una amplia variedad de cursos y horarios impartiendo clases de lunes a viernes en programas de 55 minutos diarios, una hora y veinte minutos diarios, tres horas diarias o bien en cursos sabatinos de seis o tres horas por sábado. Interlingua cuenta con diez niveles para aprender el idioma a nivel intermedio. Posteriormente existen varios cursos complementarios que cubren especialidades como el TOEFL, cursos de formación de profesores de inglés y perfeccionamiento del idioma. Así mismo, Interlingua cuenta con dos cursos anteriores al primer nivel, los cuales están preparados especialmente para aquellas personas a quienes se les dificulta mucho el idioma o para aquellos que verdaderamente no saben nada acerca del idioma inglés, por lo que no están acostumbrados al mismo.

| Esta institución ofrece, además de sus cursos ordinarios, cursos con diversas finalidades específicas como formación de profesores de inglés, negocios o cursos para niños y adolescentes, por ejemplo. La escuela cuenta con un examen de colocación que se ofrece al público en general para colocar a cada alumno en el nivel que le corresponda tomando en cuenta sus posibles conocimientos previos del idioma. Así, un alumno que ya sabe algo de inglés puede “saltarse” algunos cursos hasta ubicarse al nivel al que realmente pertenece, el cual es determinado por el examen de colocación impartido por la escuela sin costo alguno.

Los libros que utiliza son diseñados y producidos por ellos mismos. Los libros se venden directamente al alumno cuando éste se inscribe a la escuela y no pueden conseguirse en otro lado más que en sus propias instalaciones. Los libros llevan en la portada el nombre de la escuela y muestran un número que indica el nivel del curso que cada libro representa. Estos libros están formados por textos, ilustraciones, conversaciones impresas, ejercicios escritos e incluso secciones en las que se despliegan explicaciones y ejemplos gramaticales que apoyan y complementan las estructuras que están siendo estudiadas en clase. Todas las estructuras, ejemplos y temas vistos en clase vienen ya impresos en el libro de texto, de tal manera que el alumno no necesita copiar nada durante la clase, dirigiendo así su atención únicamente a las explicaciones del profesor y a lo que está sucediendo durante la clase, teniendo la seguridad de que todo lo que necesitaría copiar del pizarrón ya está incluido en su libro, con el cual puede repasar la clase al llegar a su casa fuera del tiempo de clase.

Interlingua ofrece además apoyo de computadoras al alumno, quien puede repasar las lecciones vistas en clase utilizando el software especialmente diseñado para cada curso. Los alumnos pueden así practicar sus conocimientos fuera de los tiempos de clase asistiendo a los laboratorios de cómputo con los que la institución cuenta.

El método de Interlingua se basa en gran parte en una serie de prácticas orales que se desarrollan en forma coral o individual a lo largo de las clases, a las que les llaman “*drills*”. Estas prácticas son de diferentes tipos e incrementan el nivel de dificultad conforme el alumno avanza, partiendo de prácticas totalmente controladas por el profesor (*drills #1*) durante las cuales el alumno simplemente tiene que repetir lo que está escuchando de manera mecánica y dando mayor importancia a la forma gramatical que al significado de lo que se está diciendo, siguiendo por prácticas en las que el alumno participa de manera un poco más independiente produciendo sus propias expresiones después de escuchar un ejemplo otorgado por el profesor (*drills #2*), para finalmente llegar a las prácticas en las que el alumno tiene toda la libertad para utilizar sus conocimientos sobre el idioma y su creatividad para producir expresiones completas con un mínimo de guía o ayuda por parte del profesor (*drills #3*).

A lo largo de estas prácticas los alumnos manejan estructuras gramaticales que si bien se refieren a temas prácticos y relevantes para el alumno, son más bien auténticos análisis lingüísticos que enfatizan más la forma gramatical que la comunicación o el significado de lo que se está diciendo. De esta manera los alumnos son expuestos en ocasiones a diálogos más bien mecánicos que lejos de ser auténticas expresiones de comunicación real, parecen ser más bien repeticiones de la estructura gramatical que están estudiando. A lo largo de una de las clases impartidas por Interlingua, por ejemplo, el profesor muestra un poster mientras hace preguntas demasiado obvias sobre el mismo, cuyas respuestas están claramente mostradas en las imágenes, mientras los alumnos responden repitiendo la misma estructura gramatical citada por el profesor pero en forma afirmativa o negativa y de manera coral. Los alumnos parecen responder más bien porque tienen que hacerlo que por un propósito de verdadera comunicación auténtica o relevante. Así, mientras señala las imágenes en el poster, el profesor pregunta a todos los alumnos:

Profesor: “*What are these people doing?*”
(¿Qué están haciendo estas personas?)

Alumnos a coro: "*They are shopping for a party*"
 (Ellos están haciendo compras para una fiesta)

Profesor: "*Are they shopping at the supermarket?*"
 (¿Están ellos haciendo compras en el supermercado?)

Alumnos a coro: "*Yes, they are shopping at the supermarket*"
 (Sí, ellos están haciendo compras en el supermercado)

Profesor: "*Are they shopping at the toy's department?*"
 (¿Están haciendo compras en el departamento de juguetes?)

Alumnos a coro: "*No, they aren't shopping at the toy's department*"
 (No, no están haciendo compras en el departamento de juguetes)

Profesor: "*Is the beer on sale?*"
 (¿Está la cerveza en oferta?)

Alumnos a coro: "*Yes, the beer is on sale*"
 (Sí, la cerveza está en oferta)

Profesor: "*Is the whiskey on sale?*"
 (¿Está el whiskey en oferta?)

Alumnos a coro: "*No, the whiskey isn't on sale*"
 (No, el whiskey no está en oferta)...

Así, las conversaciones se basan en la repetición de estructuras gramaticales específicas a través de preguntas y respuestas afirmativas o negativas obvias que no necesariamente implican una comunicación auténtica, por lo que este tipo de actividades pueden resultar un poco monótonas o aburridas para los alumnos. Conforme los cursos avanzan, los alumnos participan ocasionalmente en actividades comunicativas, en las cuales tienen una mayor libertad para comunicarse de manera auténtica y utilizando libre y creativamente sus conocimientos sobre el idioma, pero estas actividades son más bien complementarias y no básicas en el desarrollo del sistema.

En cada clase los alumnos son informados sobre los objetivos que se pretenden alcanzar en cada sesión, aunque estos objetivos se expresan la mayor parte de las veces en términos gramaticales, lo que muestra características de una metodología que involucra más elementos gramaticales que comunicativos. De esta manera, el alumno es expuesto a términos como "verbos regulares", "voz pasiva", "auxiliares de obligación", "oraciones comparativas", "sustantivos contables y no contables", etc., en el establecimiento de los objetivos de cada sesión así como en el desarrollo de las clases.

Interlingua intenta asegurar la aplicación de su sistema de la manera más precisa posible mediante un estricto e intenso entrenamiento de sus profesores. En éste se instruye a todos los profesores para que impartan las clases exactamente de la misma manera y con un mínimo de variación. Así, el alumno que se inscribe en cualquier plantel de Interlingua encontrará una clase idéntica a la que pudiera tomar en cualquier otro plantel y en cualquier horario. Cada clase de cada curso está ya prediseñada paso a paso por la institución, de tal manera que el profesor recibe un “*lesson plan*” en el que ya vienen especificadas las actividades y prácticas exactas que se van a cubrir en cada sesión, de tal manera que al profesor no le es permitido inventar ni crear nada a lo largo de sus clases. El hecho de limitar la creatividad del profesor impidiéndole que realice variaciones al programa, puede ser un factor contraproducente para las instituciones, a partir de que el profesor puede llegar a aburrirse debido a que su trabajo consiste simplemente en seguir pasos rutinarios sin hacer uso de su creatividad bajando su rendimiento e interés por enseñar. Sin embargo, parece que las instituciones como ésta, están más bien interesadas en lograr impartir un método propio de manera totalmente controlada que en desarrollar las habilidades creativas de sus profesores.

Por otra lado, Interlingua es una escuela de inglés que se preocupa por atender los aspectos humanísticos de la educación que imparte, procurando que el alumno se sienta aceptado, comprendido, atendido y tomado en cuenta clase a clase. Así, a los profesores de esta institución se les instruye para realizar su labor con atención especial a los sentimientos del alumno, así como para ser lo más honestos y sinceros posibles en el desarrollo de cada curso. En uno de sus entrenamientos, por ejemplo, a los profesores se les instruye para que puedan establecer contacto visual con el alumno mientras explican algo o muestran el póster con el que usualmente trabajan. La institución sostiene que este contacto visual hace al alumno sentirse importante y tomado en cuenta por el profesor. Así mismo, los profesores son instruidos para corregir los errores de manera muy sutil y suave para que el alumno no se sienta intimidado o criticado sin mencionar que están “mal”, sino que simplemente “pueden decirlo de una mejor manera”. Después de algún error producido por algún alumno, el profesor repite la misma oración pero de manera correcta y en forma de pregunta como si estuviese solicitando la aprobación del alumno, quien supuestamente percibirá por sí mismo su error al escuchar al profesor.

Aunque la finalidad de esta institución es el ofrecer al alumno una habilidad principalmente **comunicativa**, lo cierto es que el método de Interlingua parece tomar elementos del método “audio-lingual” en lo que se

refiere al uso de la repetición mecánica de patrones gramaticales, aún cuando éstos no involucren necesariamente conversaciones auténticas o información relevante para el alumno. Por otra parte, también podemos observar un elemento del método “*Natural Approach*” en el aspecto en el que se cuidan los sentimientos del alumno para que éste pueda aprender mejor. Además existen rasgos característicos del método gramatical, a partir de que este sistema enfatiza el manejo de estructuras gramaticales los cuales parecen tener mayor importancia en ocasiones, que la misma comunicación auténtica. De hecho, en la información que Interlingua da a sus clientes, se menciona deliberadamente que la clase cubre aspectos de conversación así como también de explicaciones y prácticas gramaticales. Nuevamente, podemos concluir que esta institución ha tomado elementos de diferentes metodologías para formar la suya propia en una amalgama que, según los criterios de la escuela, ha resultado ser conveniente y efectiva.

4.4 HARMON HALL

Harmon Hall es una de las instituciones de enseñanza de inglés como lengua extranjera que más popularidad han adquirido en los últimos años, lo cual se debe tanto a su llamativa campaña de publicidad, así como a los buenos resultados que ha logrado con su metodología. Harmon Hall cuenta con diversos planteles en el Distrito Federal así como en toda la República Mexicana y ofrece una amplia variedad de horarios y de cursos en su programa.

Esta institución ofrece en su programa 16 niveles de inglés, de los cuales cuatro son de nivel básico, cuatro intermedios, cuatro avanzados y cuatro de perfeccionamiento del idioma. Cada uno de estos niveles se cubre en aproximadamente treinta horas con una duración aproximada de cuatro semanas por nivel en la modalidad intensiva. Harmon Hall ofrece dos tipos de cursos: la modalidad intensiva que está constituida por una hora y media diarias de lunes a viernes, en el que los dieciséis niveles se cubren en un año y cuatro meses, o bien, el programa sabatino que cuenta con cinco horas por sábado en el que cada nivel se cubre en seis sábados, cubriendo todo el programa en dos años.

Harmon Hall ofrece al público otros cursos como el TOEFL, el “*First Certificate*” (cursos de evaluación del nivel de inglés adquirido), cursos de negocios en inglés, cursos de preparación de profesores de inglés, así como cursos especializados para niños y para adolescentes atendiendo a los

intereses, necesidades y características especiales que este tipo de público presenta. En esta institución también se puede solicitar servicio especial de cursos particulares para empresas o para particulares.

Harmon Hall produce y publica sus propios libros, los cuales obedecen fielmente a su metodología y filosofía de enseñanza. Existe un libro por nivel, en el cual están impresos todos los temas, conversaciones y estructuras estudiadas durante clase, así como ejercicios de lectura y de escritura que en la mayoría de las veces son asignados como tareas. Así mismo, esta escuela cuenta con diferentes materiales didácticos como posters, cassettes, videos y programas de *software* especializados diseñados por la misma institución con la finalidad de permitirle al alumno practicar y repasar lo visto durante las clases.

Esta escuela ofrece también a sus alumnos clubes de conversación, de lectura, de video, asistencia personal de un profesor para aclarar dudas o realizar tareas fuera del tiempo de clase, así como uso de computadoras con el software especializado para practicar los conocimientos de inglés adquiridos y servicio de reposición de clase cuando el alumno no puede asistir en el horario o instalaciones normales. Todo esto sin ningún costo adicional. Estas actividades permiten al alumno incrementar sus conocimientos adquiridos durante las clases, así como llevar a cabo un aprendizaje más completo y más sólido a partir de que el alumno no se limita a practicar su inglés únicamente en el horario de clase, sino que además tiene la oportunidad de experimentar con lo que ha aprendido participando oralmente en los clubes de conversación o incrementando su nivel de comprensión de lectura en los clubes dedicados a esta actividad, por ejemplo.

La finalidad principal de Harmon Hall es definitivamente lograr una fluida y eficiente habilidad oral en sus alumnos. La pronunciación es también una prioridad importante, aunque se prefiere enfatizar la comunicación efectiva y auténtica sobre aquella. Así mismo, Harmon Hall procura que sus alumnos no solamente hablen satisfactoriamente el idioma en cuestión, sino que además **comprendan** plenamente lo que están diciendo, así como los principios del funcionamiento del lenguaje que están aprendiendo, de tal manera que puedan manejarlos y aplicarlos en cualquier situación comunicativa en la que se encuentren para formar expresiones o frases correctas, aún cuando nunca hayan estudiado o memorizado esas determinadas expresiones dentro de sus clases. Buscando lograr un mejor aprovechamiento,

los grupos en Harmon Hall no exceden de 14 personas; esto con la finalidad de dar a los alumnos más oportunidades de participar en clase.

De esta manera, Harmon Hall se preocupa por lograr un aprendizaje **consciente** y analítico por parte de sus alumnos. Para ello, apoya su enseñanza oral con algunas explicaciones gramaticales esporádicas, las cuales tienen la finalidad únicamente de sustentar y edificar lo que el alumno está aprendiendo, pero no para basarse en la gramática para poder comprender o producir el idioma. Las reglas gramaticales nunca son presentadas explícitamente a los alumnos, sino que se busca que éstos logren adquirirlas de una manera **inductiva** a través de la observación del uso de las mismas en el lenguaje cotidiano mediante la exposición continua del alumno al idioma.

Las clases, desde el primer nivel, son llevadas a cabo en inglés ya que al alumno se le prohíbe utilizar su lenguaje materno durante las sesiones. Para lograrlo, al alumno se le enseñan desde un principio las frases más comunes que puede necesitar en sus primeras clases, de tal manera que no necesitará decirlas en español. El vocabulario nuevo o las expresiones nuevas son explicadas al alumno a través del uso de mímica, palabras sinónimas que son semejantes en español y en inglés, dibujos, fotografías, objetos reales y todo tipo de expresión corporal evitando a toda costa el uso del idioma materno del alumno. Poco a poco el alumno se va acostumbrando a prescindir de su lengua materna y comienza a utilizar lo mucho o poco que sabe decir en el idioma que está aprendiendo. Las clases de Harmon Hall en sus inicios son guiadas en su mayoría por el profesor, quien ofrece ejemplos orales que más bien son modelos a imitar para los alumnos. Sin embargo, estos modelos a imitar son siempre acompañados con breves explicaciones o exposiciones gramaticales por parte del profesor, las cuales permiten que el alumno **comprenda** más profundamente lo que está diciendo y no sean simplemente frases sin sentido para él. Esta imitación constante de las expresiones del profesor va siendo substituida poco a poco por la producción oral y original del alumno, quien paulatinamente va aplicando sus conocimientos adquiridos sobre el funcionamiento del idioma para comenzar a expresar sus propias frases originales y razonadas. Estas primeras frases pueden ser en un principio imperfectas o incompletas, pero con la ayuda del profesor y la práctica, se van perfeccionando conforme los cursos van avanzando.

El énfasis constante a lo largo de las clases está en la habilidad oral, en las conversaciones que versan sobre temas reales y relevantes para el alumno. Durante las clases se tocan temas controversiales y de interés para los

alumnos, con la finalidad de provocarles la necesidad de expresar sus propias ideas utilizando el idioma que están aprendiendo. El alumno no puede utilizar su lengua materna durante las clases, por supuesto. El profesor no corrige inmediatamente a los alumnos, sino que espera a que éstos terminen de expresarse para aclarar el error cometido de manera breve y sin darle demasiada importancia, evitando así que el alumno se sienta constantemente observado o criticado, lo que podría inhibir su aprendizaje. Así mismo, se procura que el alumno se sienta motivado y relajado en sus clases. Los profesores de Harmon Hall reciben un entrenamiento para desarrollar en sus clases un ambiente de tranquilidad y confianza en el que el alumno se sienta seguro para aprender el idioma en cuestión. Incluso, se acostumbra que el profesor llame por teléfono a aquellos alumnos que por alguna razón no asistieron a alguna clase con la finalidad de hacerles sentir que son parte importante del grupo y que su profesor los extraña y se preocupa por ellos. Estos son rasgos característicos del Método Natural de Stephen Krashen en el que, como se estableció anteriormente, hay una tendencia a procurar que el “**filtro afectivo**” del alumno se encuentre en sus niveles más bajos para permitir un mejor aprendizaje al sentirse relajado, tranquilo y parte importante del grupo.

El sistema de esta institución parte de la enseñanza de los aspectos más sencillos y simples del lenguaje, para ir paulatinamente cubriendo expresiones y frases más complejas y complejas. Conforme los cursos avanzan, el alumno va adquiriendo una mayor habilidad para expresar sus ideas y cada vez con menos errores. Así mismo, el alumno va adquiriendo una gran cantidad de vocabulario **activo**, el cual se refiere al vocabulario que el alumno verdaderamente necesita y usa para llevar a cabo conversaciones auténticas y relevantes para él. Es así como paulatinamente el alumno deja de necesitar el apoyo del profesor para expresarse o para corregir sus errores y va desarrollando una independencia comunicativa cada vez mayor, la cual es perfeccionada en los últimos cursos ofrecidos en el programa normal, así como en los cursos complementarios posteriores al mismo.

Se procura que en las clases más avanzadas, el alumno tenga la oportunidad de utilizar prácticamente lo aprendido a lo largo de los cursos en conversaciones que se desarrollan en contextos comunicativos auténticos y con temas relevantes y significativos para el alumno. Así, se pueden observar ciertas clases en las que se llevan a cabo verdaderas discusiones y debates de temas controversiales en los que cada alumno expresa su opinión utilizando

estructuras y frases complicadas aprendidas previamente, para comunicar, exponer y defender su punto de vista de manera convincente.

Es así como en Harmon Hall podemos observar una influencia directa del método **cognitivo** a partir de que la escuela se preocupa por hacer que sus alumnos verdaderamente comprendan lo que están diciendo, así como en hacerlos responsables de su propio aprendizaje al permitirles experimentar con los conocimientos que han adquirido poco a poco a lo largo de los cursos. Así mismo, la metodología de Harmon Hall puede ser definida como **comunicativa**, ya que su finalidad es hacer que el alumno **utilice** el lenguaje en situaciones comunicativas reales y funcionales. Su método es también comunicativo a partir de que promueve y enseña expresiones actuales y reales que cotidianamente utiliza la gente cuya lengua nativa es el inglés, aún cuando dichas expresiones puedan ser consideradas como informales o no oficiales. Además, se pueden observar elementos característicos del “Método Natural” por la manera de procurar un ambiente de tranquilidad y confianza para los alumnos, lo que hace del método de Harmon Hall un sistema completo y cuidadoso de la formación de sus alumnos. Así mismo, el rol del profesor como un facilitador del idioma que poco a poco va dejando al alumno en una independencia comunicativa cada vez mayor, hace del sistema de Harmon Hall, un método con una marcada tendencia comunicativa.

4.5 COLEGIO WINSTON CHURCHILL SPENCER

Esta institución educativa, cuyas instalaciones se encuentran en la colonia Jardín Balbuena de la Delegación Venustiano Carranza, cuenta con una escuela primaria en la que se imparten clases de inglés como lengua extranjera, tomando esta materia como un complemento al programa obligatorio establecido por la S.E.P.. Los niños que estudian en esta escuela toman clases de inglés desde el primer grado de primaria hasta el sexto diariamente durante una hora, a lo largo de la cual se cubren las cuatro habilidades del idioma: producción oral, comprensión auditiva, lectura y escritura. Los niveles de inglés aumentan conforme el niño cursa los grados de primaria correspondientes, por lo que el nivel de inglés manejado en las clases de primero de primaria es mucho más sencillo que el que se maneja en los grados más avanzados. Esto obedece además, a que los niños más pequeños están también empezando a dominar su propio idioma materno, por lo que su nivel de comunicación, aún en su propio idioma, está todavía en constante descubrimiento y crecimiento.

La institución cuenta con una dirección especializada en todo lo referente a los cursos de inglés, la cual es responsable de diseñar los programas, elegir los libros de texto, atender cualquier problemática que se presente en relación con las clases de inglés, así como de organizar periódicamente eventos y celebraciones típicas de la cultura norteamericana que no son celebradas en nuestro país normalmente. Así mismo durante festejos como el día de las madres o navidad por ejemplo, esta dirección de inglés monta obras de teatro en inglés o canciones en este mismo idioma con los alumnos, como una oportunidad para demostrar a los padres de familia el nivel de inglés alcanzado por los estudiantes a lo largo de sus estudios en esta institución bilingüe.

El enfoque de la enseñanza de inglés como lengua extranjera del Colegio Winston Churchill Spencer, es primordialmente comunicativa, a partir de que la finalidad del colegio es lograr que el alumno utilice el idioma para comunicarse auténticamente, además de utilizar la lengua extranjera en cuestión para llevar a cabo funciones determinadas tomando en cuenta el contexto social en el que se encuentre el alumno para saber utilizar las expresiones y comportamientos lingüísticos apropiados según sea el caso. Idealmente, además, se persigue que el alumno sea cada vez más responsable de su propio aprendizaje del idioma inglés conforme va creciendo y cursando grados más avanzados.

Por otra parte, se pretende que el alumno primeramente logre comprender el idioma de manera auditiva durante los primeros grados de primaria, para poco a poco ir aprendiendo a hablar, a leer y a escribir en inglés conforme avanzan sus estudios de primaria. Esto tiene el propósito además, de obedecer el desarrollo de los niños a partir de que los alumnos de primero de primaria todavía no dominan bien la escritura en su propio idioma, por lo que la clase de inglés se enfoca más bien a enseñar a los niños a comprender el idioma extranjero de manera auditiva, para que más adelante, cuando ya conocen y dominan mejor el sistema de escritura y de lectura de su propio idioma, comiencen a leer y a escribir el de la lengua que han estado aprendiendo de manera auditiva y oral.

El libro preferido y utilizado por esta institución educativa por el hecho de que se acopla bien a la filosofía y finalidades educativas de esta institución, es uno llamado *Bravo*, el cual es publicado y distribuido por la editorial MacMillan. El programa de este libro cubre los seis grados de primaria

ofreciendo un libro de texto y un libro de trabajo por año escolar, los cuales van considerando en su diseño, el crecimiento cognitivo, emocional e incluso físico del alumno, manejando temas y conversaciones que supuestamente serán de interés y relevancia para el alumno en el momento en que lo cursan. Además, este libro ofrece gratuitamente a la institución material didáctico que consta de pósters, cassetes de música y conversaciones e incluso de videos de televisión en los cuales los alumnos pueden ver a diferentes personajes llamativos desarrollando las conversaciones o estructuras que se están estudiando en clase.

El programa de los dos primeros grados de primaria, está compuesto por cantos y juegos en inglés, así como por actividades que involucran mucho movimiento físico por parte del alumno. En estas actividades el profesor da instrucciones específicas a los alumnos, los cuales tienen que correr, brincar, gritar, hacer círculos o jugar con determinados materiales ofrecidos por el mismo libro. También, en los primeros grados el niño dibuja e ilumina diferentes cosas en su libro y construye móviles o títeres descritos en el libro de texto al mismo tiempo que va aprendiendo vocabulario y expresiones sencillas en el idioma extranjero en cuestión. Poco a poco, los niños comienzan a comunicar sus propias ideas y pensamientos de manera muy sencilla utilizando las palabras y frases que van aprendiendo en los juegos y las canciones vistas en clase. Debido a las peculiares características del programa de *Bravo* para los primeros grados de primaria, la editorial recomienda utilizar espacios grandes y seguros en los cuales el alumno pueda correr, bailar o gritar libremente y sin molestar a nadie más, por lo que no en todas las escuelas puede llevarse este programa al pie de la letra.

El programa del tercero y cuarto grados de primaria, entre otras cosas, sigue involucrando movimiento, cantos, juegos y dibujos para el alumno, pero ya se presentan además ejercicios sencillos de escritura y lectura de temas relevantes e interesantes para los niños de esa edad. Así mismo, comienzan a establecerse conversaciones simples pero significativas acerca de la información personal del alumno o acerca de cosas que pasan en clase o en sus casas con sus padres, hermanos y familiares. Los alumnos observan determinados pasajes y conversaciones en el video de *Bravo* para después comentarlo con sus compañeros y profesor y, finalmente, formar conversaciones semejantes en la clase. Existen posteriormente lecturas y ejercicios de escritura en el libro de trabajo que involucran los mismos temas vistos en el video los cuales promueven que el alumno elabore sus propias hipótesis acerca del funcionamiento del idioma; de esta manera se cubren la

enseñanza de las cuatro habilidades del lenguaje de una manera cognitiva. Los niños comienzan a realizar discursos sencillos en inglés de diferentes temas e incluso se preparan presentaciones especiales para los padres de familia en los que se va demostrando el avance que van adquiriendo los alumnos.

Los últimos dos grados escolares son de perfeccionamiento del idioma. Para estos niveles los adolescentes entablan conversaciones completas y más complejas en inglés, además de ver temas de cultura general en los videos publicados por la misma editorial en los que aprenden geografía, historia, literatura e incluso arte y música pero en el idioma extranjero. Además, a los alumnos de quinto y sexto grado se les asignan lecturas extraordinarias de novelas o cualquier tipo de libros totalmente publicados en inglés sobre los cuales realizan trabajos y reportes. En estos niveles, el inglés ya no es el tema por aprender en la clase, sino simplemente una herramienta bien dominada para conversar, leer, escribir y escuchar de diferentes temas interesantes para los alumnos.

A lo largo de los libros de *Bravo* podemos observar, en ocasiones, algunas explicaciones gramaticales que apoyan lo que el alumno está aprendiendo en forma de conversación, sin embargo no es la finalidad de la institución que el alumno domine la gramática del idioma, sino que aquel logre comunicarse eficiente y apropiadamente en inglés.

Los grupos que se manejan en esta primaria son relativamente grandes; se pueden llegar a formar grupos de alrededor de cuarenta niños, lo cual definitivamente es un factor contraproducente en la enseñanza de un idioma extranjero. La dirección parece estar consciente de este problema pero sostiene que se están construyendo nuevos salones dentro de la misma escuela para dividir los grupos, pero mientras este objetivo se cumple, no quieren desperdiciar la gran demanda de alumnos que se ha suscitado en los últimos años en la institución.

Los profesores de grupo cuentan con una gran libertad para diseñar sus clases siempre y cuando cubran y cumplan con el programa propuesto por el libro *Bravo*. De cualquier manera las fechas de exámenes son las mismas para todos los grupos, así como las fechas de festejos y presentaciones especiales en las que todos los grupos deben participar. Los profesores de esta institución reciben periódicamente entrenamientos especiales para impartir sus cursos de la manera más eficiente y divertida posible. Estos entrenamientos parecen ser de gran ayuda no solamente para los profesores, sino para la institución en

general quien logra capacitar a sus profesores, motivándolos y entrenándolos para lograr una participación de los mismos de calidad y profesionalismo.

Como podemos observar, este colegio cuenta con una metodología variada a partir de que en los primeros años de primaria, por ejemplo, hay notorias influencias del método de **respuesta física total** (*Total Physical Response*), debido al movimiento constante de los niños pequeños, para luego ir tomando una metodología más **cognitiva** en los grados más avanzados, en los que se pretende que el niño sea responsable de su propio aprendizaje y que elabore sus propias hipótesis sobre lo que escucha para comenzar a producirlo posteriormente. Sin embargo la mayor parte del tiempo la metodología que se lleva a cabo a lo largo de los seis grados de primaria, es el enfoque **comunicativo** a partir de que el idioma se enseña y se utiliza para que el alumno pueda comunicarse plena y auténticamente en cualquier contexto lingüístico en el que se encuentre.

Es así como en esta institución educativa nuevamente encontramos una combinación de diferentes métodos y en este caso en particular con una tendencia más notoria hacia lo comunicativo, a partir de que el inglés se convierte ya no en un tema de aprendizaje por sí mismo, sino en una herramienta utilizada por los alumnos para conversar, leer y escribir sobre otros temas de interés.

4.6 CONCLUSIÓN DE LAS TENDENCIAS METODOLÓGICAS OBSERVADAS

A partir del análisis realizado, podemos observar que diversas instituciones de enseñanza de inglés utilizan metodologías que resultan ser combinaciones de determinados elementos, que son parte de otros métodos de enseñanza de inglés ya existentes. De esta manera, estas escuelas parecen llevar a cabo una selección específica de ideas y procesos involucrados en diferentes métodos para formar así combinaciones especiales que posteriormente dan lugar a otro método característico y supuestamente original de la escuela en la que se emplea. Llama la atención el hecho de que, en ocasiones, estas instituciones combinan elementos de métodos de enseñanza de inglés que son hasta cierto punto contradictorios entre sí. Sin embargo, parece que estas escuelas han logrado elaborar sus propias “mezclas metodológicas” que aparentemente han resultado ser convenientes y

apropiadas para alcanzar sus objetivos educativos específicos, a partir de que las siguen utilizando en el desarrollo de su labor.

Así, en el Centro de Estudios Universitarios Londres, por ejemplo, pudimos observar una amalgama de los métodos comunicativo, "*Natural Approach*" y del método comunicativo en el desarrollo de sus clases. Por otro lado, en Quick Learning se percibe una combinación un tanto extraña del "Método de Silencio" que se complementa con algunos rasgos del método "Audio-lingual" para alcanzar finalidades propias del "Método Comunicativo". Interlingua, por su parte, parece desarrollar elementos comunicativos con algunas bases gramaticales en su sistema, aunque siempre para lograr que el alumno "use el lenguaje" en contextos comunicativos reales, lo cual es la finalidad principal del método comunicativo. Harmon Hall parece un poco más comprometido con el aprendizaje sólido y profundo de sus alumnos al involucrar en sus clases aparentemente, el uso de las habilidades cognitivas de sus estudiantes haciendo uso, entonces, del "Método Cognitivo" al mismo tiempo que persigue finalidades comunicativas. Finalmente, la escuela primaria del Colegio Winston Churchill involucra en su programa educativo elementos característicos del "Método de Respuesta Física Total" en el transcurso de los primeros grados de primaria, así como del "Método Cognitivo" conforme el alumno va pasando a grados posteriores, para utilizar el inglés como una mera herramienta de trabajo en los últimos grados de primaria, tal y como se estipula en el "Método Comunicativo". En esta escuela primaria, además, se desarrollan también explicaciones y ciertos entrenamientos gramaticales, los cuales se consideran necesarios para preparar al alumno para presentar exámenes especiales en grados posteriores a su educación elemental. También se pudieron encontrar algunas semejanzas entre las escuelas, las cuales aparecen como común denominador para todas las instituciones. Una de ellas es, por ejemplo, el hecho de que en ninguna de las escuelas analizadas se permite a los alumnos utilizar su lengua materna para comunicar sus necesidades, preguntas o comentarios. Esto motiva y en cierta manera obliga a los alumnos a comunicarse utilizando el idioma que están aprendiendo.

Es interesante notar, además, que aquellas escuelas que son más comerciales o que tienen finalidades un tanto más económicas que académicas, tienden a dejar en segundo plano la enseñanza de los aspectos culturales del idioma, limitándose a lograr que el alumno logre comunicarse de manera satisfactoria en el menor tiempo posible. De esta manera, logran que los nombres de sus escuelas sean más competentes en el mercado. Así,

escuelas como Quick Learning o Interlingua parecen estar más preocupados en dar un servicio rápido y simple a sus alumnos con la menor inversión de esfuerzo y de tiempo posible, aunque esto en muchas ocasiones parece desembocar en un aprendizaje no muy sólido ni profundo.

Por otra parte, en aquellas escuelas que tienen finalidades más académicas como el CEUL o la primaria del Colegio Winston Churchill Spencer, parece que existe una mayor tendencia a involucrar a sus alumnos en el conocimiento de la cultura de los hablantes nativos del idioma en cuestión, al incluir en sus programas actividades extra-curriculares como clubes de conversación, de lectura, celebraciones de los países de habla inglesa, etc., en los que el estudiante es expuesto al contexto cultural del idioma que está aprendiendo y no solamente a un “entrenamiento oral” para producir el idioma en tiempos record.

Otro aspecto notorio que se pudo concluir de estas aproximaciones a las escuelas de enseñanza de inglés citadas, es el hecho de que hay una mayor tendencia a lograr que el alumno logre adquirir primordialmente una habilidad de producción oral y de comprensión auditiva, sobre las habilidades de escritura y de lectura. Aún cuando estas dos últimas no son totalmente situadas en un segundo plano, lo cierto es que se da más importancia a las dos primeras en el desarrollo de los cursos. Así mismo, la pronunciación ha dejado de ser con los años una prioridad principal en las escuelas de inglés como lengua extranjera. Con excepción de escuelas como Quick Learning, las instituciones de enseñanza de inglés actualmente ya no se preocupan tanto por hacer que sus alumnos hablen de manera idéntica a los hablantes nativos de los países de habla inglesa, sino que más bien se concentran en lograr que se adquiera una competente habilidad para comunicarse de manera eficiente con el idioma en cuestión.

Así, se puede encontrar en México, una amplia variedad de metodologías utilizadas por diferentes instituciones educativas, cada una con su propio estilo y técnicas particulares, que intentan lograr resultados eficientes y especialmente rápidos en la tarea de enseñar inglés a sus estudiantes. Sin embargo, a pesar de las diferentes metodologías que podemos encontrar a lo largo del país, ciertamente se puede observar que existe una cada vez más intensa tendencia hacia el logro de la **comunicación genuina** como prioridad principal, lo que consecuentemente involucra el uso cada vez más constante del enfoque **comunicativo** de manera exclusiva, o bien, en combinación con elementos complementarios de otras propuestas metodológicas, pero siempre con una prioridad comunicativa. En lugar de las

finalidades de enseñanza gramatical o de adquisición de habilidades de traducción que existieron en diferentes escuelas en nuestro país hace algunos años, hoy se persigue que el alumno aprenda a comunicarse apropiada y eficientemente en la lengua en cuestión, siendo capaz de expresar sus ideas y mensajes eficiente y apropiadamente en cualquier contexto comunicativo al que se exponga.

5. CONCLUSIONES GENERALES Y SUGERENCIAS

A partir de que el inglés se ha convertido en uno de los idiomas más utilizados y, por ende, uno de los más importantes en la comunicación internacional, el aprendizaje del mismo ha llegado a ser un tema de interés general a nivel mundial que involucra intereses comunicativos, culturales y especialmente económicos para las escuelas que se especializan en enseñarlo. Por ello, podemos ver que a lo largo de la historia de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, diferentes instituciones educativas, profesores y editoriales de libros, han diseñado y promovido diversas metodologías que prometen lograr el aprendizaje de este idioma de una manera más sólida, más rápida y más eficiente que sus competidores; todo con la finalidad de abarcar un mayor público consumidor en el amplio y competido mercado que existe.

Sin embargo, a partir de diversos análisis sobre este tipo de enseñanza sumados a los resultados observados en la experiencia docente a través de los años, podemos concluir que no existe realmente un método **único** “todopoderoso” que logre ofrecer un sistema de enseñanza que abarque a todo tipo de alumno y que pueda funcionar óptimamente en toda situación y circunstancia educativa. Como se mencionó anteriormente, el método es más bien un proceso que se va **construyendo constantemente** a través de la experiencia educativa, siendo personalizado y caracterizado por la creatividad particular de cada docente. Las funciones metodológicas deben entonces atender a las necesidades particulares de cada grupo de alumnos o incluso, de cada alumno en particular. Es por ello que la opción metodológica ideal es aquella que se adapta mejor y que satisface más plenamente las necesidades y los requerimientos de cada caso educativo en particular.

Así, como se pudo observar en el último capítulo, existen muchas instituciones educativas que recurren a la construcción de sus propios sistemas de enseñanza de inglés formados por varios elementos didácticos tomados de diferentes métodos ya existentes, ofreciendo a su alumnado propuestas metodológicas eclécticas que pretenden ser más variadas, y que supuestamente logran cubrir mejor las necesidades educativas específicas de cada grupo de alumnos o incluso, de cada alumno en particular.

Es indispensable tomar en cuenta, de cualquier manera, que el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, es un proceso educativo que está determinado, como se estableció en capítulos anteriores, por factores culturales, afectivos, cognitivos, sociales, didácticos e incluso biológicos, los

cuales están directamente relacionados con el desarrollo del aprendizaje de los alumnos afectando e influyendo en él positiva o negativamente de acuerdo con la manera en que se manejen a lo largo de los cursos, por lo que deben ser profundamente tomados en cuenta para la construcción de cualquier propuesta metodológica que pretenda obtener resultados eficientes, sólidos y en el tiempo más breve posible.

A lo largo de este trabajo, pudimos observar además, que la enseñanza de inglés como lengua extranjera ha sido un proceso que ha ido modificándose y transformándose a lo largo de la historia, partiendo del uso de un método de “Traducción Gramatical” o “Método Clásico”, en el cual la finalidad estaba más bien enfocada en lograr la comprensión e interpretación de obras literarias y en el conocimiento profundo de las reglas gramaticales involucradas en un idioma, pasando posteriormente por la influencia de los principios conductistas desarrollados en el método “Audio-lingual” en el cual la finalidad primordial era crear en el individuo hábitos de lenguaje con los que aquél respondiera de manera automática e inconsciente por medio de la memorización de determinadas estructuras y vocabulario sin recurrir al análisis o comprensión profunda del funcionamiento del lenguaje, para finalmente llegar a una rica variedad de métodos cimentados en los principios cognoscitivistas que revolucionaron la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y que han trascendido hasta nuestros días.

Como se mencionó, la perspectiva cognoscitiva considera al individuo como un ser mentalmente activo que es capaz de procesar, almacenar y recuperar la información que obtiene del medio que le rodea. Así, el estudiante se percibe como un agente consciente y responsable de su propio proceso de aprendizaje que puede organizar e integrar en su estructura cognoscitiva interna, la información nueva que está aprendiendo.

En la enseñanza de inglés como lengua extranjera, podemos percibir la influencia de diversos autores cognoscitivistas cuyas aportaciones se ven manifestadas en diferentes áreas de este tipo de aprendizaje. Podemos observar así, la influencia del **aprendizaje significativo** de Ausbel en aquellas metodologías y libros publicados en los que se insiste en relacionar y unir los conocimientos previamente adquiridos por el alumno con nuevos elementos que están por ser aprendidos, a través de patrones de conversación, por ejemplo, que involucran estructuras nuevas con vocabulario o frases que han sido utilizados por los alumnos en clases anteriores, logrando así, además, el repaso y “reciclaje” de los temas previamente estudiados. De la misma

manera, en los “mapas mentales” utilizados por diversos libros publicados actualmente, podemos percibir la influencia del proceso de **inclusión** mencionado por Ausbel en el cual el alumno organiza jerárquicamente los conocimientos o ideas para manipularlos de una manera sistemática y ordenada. Así mismo, el aprendizaje **inductivo**, característico de la “Gestalt”, parece estar dominando cada vez más en los nuevos sistemas y libros de enseñanza de inglés publicados recientemente, los cuales tienden a evitar toda clase de explicación explícita de las reglas gramaticales del idioma, buscando forzar un poco al alumno a realizar sus propios análisis sobre el lenguaje para obtener sus conclusiones acerca del funcionamiento del mismo. Por otro lado, existe una gran cantidad de libros en los que se presentan problemáticas que plantean al alumno verdaderas **necesidades comunicativas** que únicamente pueden ser resueltas a través del uso del lenguaje, mostrando el principio de Piaget acerca de que el individuo actúa cuando tiene que satisfacer necesidades auténticas, las cuales en este caso, se traducen en necesidades comunicativas. También, propuestas como el enfoque comunicativo o el método de comprensión, por ejemplo, se desarrollan partiendo de la idea de que el individuo es capaz de **construir** el conocimiento en su estructura cognoscitiva, tal y como lo sostiene el Constructivismo Epistemológico. El “Método Natural” por su parte, hace mención al **desequilibrio** al que se expone el alumno cuando enfrenta estructuras comunicativas nuevas y más altas del nivel que él tiene en un momento determinado; el cual se resuelve, según lo establecido por Piaget, a través de una asimilación y acomodación realizada en la estructura mental del alumno, quien adquiere, organiza y acomoda la nueva información en sus esquemas mentales restableciendo nuevamente un equilibrio que resulta en una estructura mental mejorada y enriquecida por los nuevos conocimientos que adquirió. Así mismo, el **aprendizaje asistido** de Bruner puede percibirse claramente en diversas metodologías que describen al profesor como un proveedor de indicios, señales y ayudas al alumno en las etapas iniciales del aprendizaje, para ir logrando posteriormente, una mayor independencia por parte del alumno conforme avanza en su experiencia educativa. De la misma manera, los patrones de conversación y situaciones educativas presentadas por diversos sistemas de enseñanza de inglés, como se puede observar en escuelas como Interlingua o Quick Learning por ejemplo, responden a los contextos comunicativos establecidos por las **relaciones sociales** existentes entre las personas que participan en una conversación determinada, manifestando así, uno de los principios de Bruner. Así, podemos observar que muchos de los principios de la teoría cognoscitiva se involucran directa y trascendentalmente en diferentes sistemas y metodologías de enseñanza de inglés existentes en la

actualidad, las cuales reconocen e involucran de manera activa, a los procesos mentales del alumno en el desarrollo de sus prácticas y actividades.

Al hacer un recorrido por algunas de las escuelas de enseñanza de inglés en México, se pudo percibir que existe en la actualidad, una tendencia generalizada a enfatizar los **aspectos comunicativos** del uso del lenguaje sobre otras áreas involucradas en el aprendizaje del mismo. De esta manera, se puede encontrar una mayoría de sistemas de enseñanza del idioma que persiguen, a lo largo de su desarrollo, capacitar al alumno primordialmente para manejar sus conocimientos sobre la lengua, para **comunicarse** de manera apropiada y eficiente en cualquier contexto comunicativo al que se exponga. Esta prioridad parece cobrar mayor importancia que otros elementos involucrados en la enseñanza del idioma como el conocimiento de los aspectos culturales de la lengua, el perfeccionamiento de las habilidades de escritura o lectura de la misma o la adquisición de una pronunciación semejante a la de los hablantes nativos del inglés, por ejemplo. Estos aspectos, si bien no son descuidados totalmente por los actuales sistemas de enseñanza, sí parecen constituir una meta menos urgente o determinante como lo es la adquisición de habilidades comunicativas, tan solicitadas en la comunicación internacional de nuestros días.

Así, el rol del profesor se aprecia cada vez más como un facilitador que promueve y organiza recursos didácticos para promover la comunicación auténtica de los alumnos, participando él mismo como uno de los recursos más importantes para el aprendizaje, en lugar de mostrarse como una figura de autoridad en la clase. El alumno, por su parte, parece estar cada vez más involucrado y consciente de su propio aprendizaje, participando interactivamente en clase y negociando con sus contribuciones lingüísticas con sus compañeros de clase y con su profesor.

Por otro lado, precisamente por el hecho de que el inglés ha llegado a ser una herramienta de comunicación internacional, utilizada por muchas personas de diferentes partes alrededor del mundo, la pronunciación común y reconocida de este idioma ha dejado de ser exclusivamente aquella producida por las personas nativas de los países de habla inglesa. En la actualidad, a partir de que la prioridad mundial actual es la **comunicación** eficiente y no los estilos de pronunciación, en los contextos comunicativos internacionales vigentes se reconocen y aceptan todos aquellos estilos de pronunciación que son producidos por personas de diferentes partes del mundo, quienes aportan a su manera de pronunciar el idioma inglés, rasgos distintivos de la

pronunciación de sus propias lenguas maternas. Estas pequeñas variaciones lingüísticas de tipo internacional parecen ser cada vez más aceptadas en los ámbitos de la comunicación mundial, siempre y cuando no interfieran en la efectividad y claridad de la comprensión del idioma, y mientras no dificulten el desarrollo de la **comunicación** auténtica y precisa entre las personas o entre las naciones.

Esta prioridad comunicativa sobre la pronunciación puede observarse en la mayoría de los libros de enseñanza de inglés publicados recientemente por diferentes editoriales, los cuales incluso incluyen en sus materiales auditivos, las voces de personas de todo el mundo hablando inglés, cada uno con su propia pronunciación particular. De esta manera, en los cassettes y discos compactos de algunos de los más importantes sistemas de enseñanza de inglés como lengua extranjera, se pueden escuchar personas japonesas, alemanas, mexicanas y de muchas otras partes del mundo, comunicándose en inglés con sus propios acentos y pronunciaciones, dejando en claro que la prioridad actual es el hecho de lograr que las personas puedan comunicarse precisa y eficientemente en inglés, y no precisamente el hecho de lograr forzosamente la adquisición de una pronunciación igual a los nativos de Estados Unidos o Inglaterra.

Así mismo, podemos concluir además que es radicalmente importante el reconocer que el aprendizaje de inglés como lengua extranjera no solamente involucra el conocimiento y manejo de palabras y frases actuales y precisas del idioma, sino que además es imprescindible tomar en cuenta el **contexto comunicativo** en el que se está conversando. Este contexto comunicativo, como se definió anteriormente, está determinado por las tradiciones, hábitos, costumbres, actitudes y otras características representativas de la cultura correspondiente a la lengua en cuestión, los cuales deben ser tomados en cuenta en cualquier situación comunicativa para lograr que la participación lingüística sea **apropiada** y eficiente de acuerdo al contexto sociocultural en el que nos encontremos. Carlos Lomas (1998), citado en el primer capítulo de este trabajo, se refirió al uso de estas maneras apropiadas de utilizar un idioma de acuerdo con las normas y características particulares del ambiente sociocultural en el que nos encontramos, como **comportamiento comunicativo**, cuya adquisición implica necesariamente conocer y comprender la cultura correspondiente, para saber seleccionar las palabras, actitudes e incluso gestos que lograrán una comunicación eficiente y adecuada de acuerdo con el contexto comunicativo del que se trate. Por ello, cualquier sistema de enseñanza de inglés como lengua extranjera que pretenda ser

completo y que intente abarcar un aprendizaje profundo y global del idioma, tendrá que incluir entre sus prioridades, la enseñanza y práctica frecuente de este comportamiento comunicativo a lo largo de sus clases.

Desde un punto de vista personal, creo que existen diversas necesidades urgentes en la enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente del idioma inglés, que deben ser resueltas para lograr resultados mas eficientes y de mayor calidad en los alumnos.

Una de las problemáticas que pude percibir es el hecho de que en algunas escuelas, como en el Colegio Winston Churchill Spencer, hay un número exagerado de alumnos (en ocasiones alrededor de cuarenta niños) al que difícilmente puede atenderse con calidad y eficiencia. El hecho de perseguir beneficios económicos a través de la inscripción de grandes cantidades de alumnos, suele provocar que las instituciones educativas ofrezcan un servicio de baja calidad a los estudiantes. Es importante que los padres de familia estén conscientes de esta situación, para elegir con mas rigor las escuelas en las que planean inscribir a sus hijos, mostrándose mas exigentes en cuanto a la calidad de atención que recibirán en sus clases.

Por otro lado, pude percatarme a lo largo de mis visitas a las diferentes instituciones de enseñanza de inglés, que los aspectos humanísticos del aprendizaje, como las emociones, sentimientos, pensamientos e intereses de los alumnos, son relegados a un segundo plano en las clases, cuando pueden llegar a ser elementos clave que determinen en gran parte, el éxito o fracaso del proceso de aprendizaje. Creo que es importante involucrar en el diseño de los programas y a lo largo de las clases, el mundo interior del alumno, atendiendo a sus estados de ánimo, permitiéndole expresar y compartir sus sentimientos con sus compañeros de clase, aprovechando sus intereses para decidir los temas que se verán en clase, tomando en cuenta sus ideas y opiniones acerca de las actividades con las que se sienten mas a gusto y eliminando aquellas que les hagan sentir presionados o incómodos, por ejemplo. Como se mencionó anteriormente, los factores afectivos son los que pueden llegar a ejercer una mayor influencia en el desarrollo de este proceso educativo, por lo que pienso que los profesores y en general las instituciones de enseñanza de lenguas extranjeras deben tomarlos en cuenta con mayor profundidad.

Además, se puede percibir que hay una notoria necesidad de promover programas de actualización docente con la finalidad de incrementar la calidad

de la enseñanza de los profesores de lenguas extranjeras en las diferentes instituciones visitadas. Si bien, en escuelas como Quick Learning o Interlingua hay un riguroso periodo de entrenamiento para los profesores que comienzan a laborar en dichas instituciones (el cual también tuve oportunidad de presenciar), lo cierto es que este entrenamiento no parece profundizar mucho acerca de principios pedagógicos o análisis críticos sobre las diferentes metodologías existentes actualmente, sino que se limita a capacitar a los profesores para cubrir una serie de pasos pre-establecidos que conforman un sistema de enseñanza obligatorio e impuesto a los profesores por parte de las instituciones, sin que aquellos necesariamente estén de acuerdo con dicho sistema y sin llevar a cabo un análisis sobre la labor que realizan.

Sería conveniente además, enriquecer los programas educativos de enseñanza de lenguas extranjeras con la inclusión de aspectos culturales acerca de los países en los que se habla inglés como lengua materna. En muchas instituciones se limitan a lograr que el alumno se exprese en este idioma en el menor tiempo posible, dejando a un lado los aspectos culturales de los hablantes nativos del idioma como las costumbres, la historia, las tradiciones, los hábitos, las maneras de vivir y de pensar, etc., de países como Estados Unidos o Inglaterra, por ejemplo. Creo que estas aportaciones enriquecerían considerablemente la visión y apreciación del alumno, ayudándole a comprender mejor el funcionamiento de la lengua que está aprendiendo.

Finalmente, a partir de que no existe un método “único” que logre satisfacer completamente todas las necesidades educativas de cada tipo de alumno o de cada situación educativa en particular, es importante tomar en cuenta que las propuestas eclécticas pueden ser una buena opción en el desarrollo de programas y clases de lenguas extranjeras, tomando de cada propuesta metodológica o enfoque, aquellos elementos que mejor se aplican a nuestras circunstancias educativas y que cubren mejor las necesidades de nuestros grupos de alumnos en particular. Después de todo, el mejor método o enfoque es aquel con el que nos sentimos más cómodos y el que nos permita lograr mejores resultados y una mayor calidad de enseñanza de acuerdo a nuestras características particulares.

De cualquier manera, la enseñanza de inglés como lengua extranjera es aún un proceso educativo inacabado que debe desarrollarse y mejorarse a través de los estudios y análisis de los teóricos lingüistas, psicólogos, educadores, pedagogos, etc., pero principalmente a través de los resultados y

experiencias obtenidas en la práctica diaria del docente. Por ello, los profesores, las escuelas de inglés, los teóricos, los lingüistas e incluso los alumnos, tienen la tarea de crear, innovar, experimentar, comparar y aportar elementos teóricos y prácticos que ayuden a ampliar y a mejorar el conocimiento actual existente acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

APÉNDICE
CUADROS COMPARATIVOS DE MÉTODOS Y ENFOQUES

Método o Enfoque	Principios teóricos	Objetivos Generales	Papel del alumno	Papel del profesor	Procedimientos	Papel de la lengua nativa del alumno
Traducción Gramatical	El aprendizaje se desarrolla a través de la memorización y aplicación de reglas gramaticales y de listas de vocabulario. El aprendizaje de una lengua extranjera únicamente sirve para comprender obras literarias. Este es el método más antiguo que existe.	Enseñar al alumno a traducir obras literarias a través de reglas gramaticales y mediante el uso del diccionario. Lograr un conocimiento mayor de su propia lengua.	El alumno se limita a obedecer las órdenes del profesor y se encarga de memorizar y aplicar las reglas gramaticales y las listas de vocabulario vistas en clase.	Es una figura de autoridad total en el salón de clase, quien supuestamente es el único que cuenta con conocimiento en el grupo	Se enseña la gramática y el vocabulario de la lengua extranjera en cuestión, y se pide al alumno memorizar dicha información. Durante las clases se ofrecen ejercicios de traducción de una lengua a otra	Las clases se realizan utilizando la lengua nativa del alumno. Hay una constante comparación entre la lengua extranjera y la lengua materna del alumno.

Método o Enfoque	Principios teóricos	Objetivos Generales	Papel del alumno	Papel del profesor	Procedimientos	Papel de la lengua nativa del alumno
------------------	---------------------	---------------------	------------------	--------------------	----------------	--------------------------------------

Método "Audio-lingual"	El aprendizaje se produce como una conducta o hábito adquirido a través de refuerzos externos para lograr respuestas condicionadas (conductismo)	Se busca que el alumno utilice la lengua extranjera de manera automática e inconsciente como un hábito de lenguaje.	El alumno es simplemente un imitador del modelo lingüístico del profesor. Debe memorizar los patrones de conversación vistos en clase. El alumno es percibido como un sujeto que reacciona a estímulos externos.	El profesor es el líder y modelo lingüístico al cual debe imitar el alumno. El profesor controla y dirige el comportamiento lingüístico del alumno.	Se practica la memorización de diálogos que tienen patrones preestablecidos. Hay una constante e inmediata corrección de errores. La gramática es aprendida de manera inductiva y se enfatiza la producción oral y auditiva sobre la escrita o la lectura. El profesor es el líder y modelo lingüístico al cual debe imitar el alumno. El profesor controla y dirige el comportamiento lingüístico del alumno.	La lengua nativa del alumno está completamente restringida y es evitada a lo largo del curso
------------------------	--	---	--	---	--	--

Método o Enfoque	Principios teóricos	Objetivos Generales	Papel del alumno	Papel del profesor	Procedimientos	Papel de la lengua nativa del alumno
------------------	---------------------	---------------------	------------------	--------------------	----------------	--------------------------------------

Método Cognoscitivo	El aprendizaje es un proceso intelectual y debe involucrar las habilidades mentales del alumno para que lo aprendido llegue a formar parte activa de la estructura cognoscitiva total del sujeto. El elemento principal del aprendizaje es la capacidad de razonar y de analizar del alumno.	Lograr que el alumno formule hipótesis acerca del funcionamiento de la lengua extranjera a través del uso de sus habilidades cognitivas. Se busca además lograr habilidades comunicativas en el alumno.	Los alumnos participan aportando comentarios e ideas durante las clases. Se procura que los alumnos formulen hipótesis acerca de la lengua extranjera que están aprendiendo conforme van aprendiendo y comprendiendo el funcionamiento de la lengua extranjera en cuestión.	El profesor es un guía y no una figura de total autoridad en el salón de clase. Debe establecer un ambiente de confianza en el salón de clase.	Se utilizan temas relevantes e interesantes en las clases. Los materiales estudiados deben ser secuenciados e ir aumentando la dificultad paulatina-mente. No hay corrección inmediata de errores para evitar las tensiones en el alumno.	Se permite el uso de ciertas reglas del funciona-miento del lenguaje nativo del alumno, siempre y cuando sean aplicables y válidas en el sistema lingüístico de la lengua extranjera
---------------------	--	---	---	--	---	--

Método o Enfoque	Principios teóricos	Objetivos Generales	Papel del alumno	Papel del profesor	Procedimientos	Papel de la lengua nativa del alumno
Método De Comprensión	El aprendizaje de una lengua extranjera es visto como un proceso de decodificación realizado por el sistema nervioso, el cual es considerado como un procesador activo del lenguaje. Los procesos mentales del alumno son básicos en el aprendizaje. Se enfatiza la comprensión del alumno antes de la producción oral.	Se busca que el alumno aprenda la lengua extranjera a través de la comprensión del funcionamiento lingüístico de la misma, sin recurrir a la gramática.	El alumno se debe concentrar en el desarrollo de sus habilidades de comprensión auditiva, las cuales serán la base del desarrollo de las otras habilidades.	El profesor promueve la comprensión del alumno evitando caer en alguna explicación de tipo gramatical. Es un ayudador del proceso de aprendizaje del alumno.	Se elimina cualquier explicación gramatical durante las clases y se enfatiza la observación y el análisis del alumno. Se promueven los ejercicios de comprensión auditiva sobre los de escritura, lectura o producción oral. Se evita cualquier tipo de presión en el alumno.	Se recurre ocasional-mente al uso de la lengua nativa del alumno aunque de manera limitada.

Método o Enfoque	Principios teóricos	Objetivos Generales	Papel del alumno	Papel del profesor	Procedimientos	Papel de la lengua nativa del alumno
Método de Respuesta Física Total.	El alumno logra interiorizar el lenguaje cuando éste se relaciona con movimientos físicos. Este método pretende involucrar el hemisferio derecho del alumno para aprender la lengua extranjera y no solamente el izquierdo, como lo hacen la mayoría de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.	Aprender el idioma a través de órdenes y movimientos físicos para luego comenzar a comunicarse con el idioma. La lectura, la escritura y la producción oral se desarrollan posteriores a la comprensión auditiva.	El alumno en un principio es un simple imitador del modelo no-verbal del profesor para luego llegar a ser el director de las actividades y ejercicios en clase. El alumno permanece en silencio durante un tiempo mientras comprende el funcionamiento del idioma y hasta que se siente seguro para comenzar a hablar.	El profesor inicialmente es el director del comportamiento lingüístico de los alumnos, interactuando con todos y cada uno de los alumnos. Poco a poco su papel se va reduciendo a dar solamente ayuda ocasional a los alumnos, conforme éstos van adquiriendo un mayor conocimiento sobre la lengua extranjera.	Se evita cualquier tipo de presión sobre el alumno. Se trabaja a través de órdenes que son ejecutadas con movimientos físicos por parte del alumno. Se da tiempo al alumno para que observe y entienda el funcionamiento lingüístico del idioma y posteriormente comience a comunicarse. Se espera que el alumno cometa errores de vez en cuando, los cuales no son continuamente corregidos.	Se permite el uso de la lengua nativa de los alumnos cuando éstos desean comunicar alguna inquietud. Así mismo, el curso es presentado y explicado en la lengua nativa de los alumnos. Poco a poco se promueve el uso de la lengua extranjera en cuestión, sobre la lengua materna de los alumnos.

Método o Enfoque	Principios teóricos	Objetivos Generales	Papel del alumno	Papel del profesor	Procedimientos	Papel de la lengua nativa del alumno
Método del Silencio.	La enseñanza debe estar subordinada a las necesidades del aprendizaje. Es un sistema de enseñanza de lengua extranjera que toma en cuenta los conocimientos lingüísticos que las personas tienen acerca de su propia lengua nativa. El silencio del profesor es visto como un buen motivador para que los alumnos aprendan de manera independiente y autónoma.	Se pretende lograr que el alumno aprenda la lengua extranjera a través de un aprendizaje independiente realizado por el propio alumno sin tener que recurrir constantemente a la guía o ayuda del profesor.	El alumno va explorando las reglas del funcionamiento del idioma de manera autónoma y va realizando elecciones para comunicarse, involucrando los conocimientos lingüísticos que ya posee por el simple hecho de que conoce y maneja su propia lengua nativa. Se pretende que el alumno aprenda a aprender por sí mismo y que logre autonomía en dicho proceso.	El profesor es solamente una persona que ayuda al alumno presionándole un poco para que logre aprender de manera independiente. Aunque el profesor permanece en silencio durante mucho tiempo, debe estar apoyando y observando a los estudiantes para ofrecerles los conocimientos y frases necesarias cuando los alumnos no puedan comunicarse.	A través de un periodo de silencio total por parte del profesor, y utilizando tablillas de colores, posters y una varilla para señalar, se enseña a los alumnos los sonidos, posteriormente las palabras y luego las frases más complicadas hasta formular discursos completos en la lengua extranjera en cuestión. Los errores sirven para determinar los temas que se repasarán en clases posteriores. Existen sesiones de retroalimentación en las que el alumno expresa sus inquietudes y opiniones. Además, se procura que los alumnos se apoyen entre sí y se procura establecer un ambiente relajado y respetuoso en el salón.	Se utiliza de vez en cuando al dar algunas instrucciones difíciles. Las sesiones de retroalimentación son desarrolladas en la lengua nativa del alumno.

Método o Enfoque	Principios teóricos	Objetivos Generales	Papel del alumno	Papel del profesor	Procedimientos	Papel de la lengua nativa del alumno
Método de aprendizaje del lenguaje en comunidad	La ansiedad incluíblemente forma parte del aprendizaje de una lengua extranjera. Este método pretende disminuir en la medida de lo posible esa tensión y ansiedad del alumno. Este método sostiene que se debe involucrar en el aprendizaje todas las áreas que forman a la persona (sentimientos, situaciones sociales, intelecto, etc.).	La finalidad es que el alumno aprenda a utilizar el idioma con fines comunicativos y que el alumno analice y reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje haciéndose responsable por el mismo.	El alumno en un principio depende constantemente de las traducciones del profesor, pero poco a poco se va volviendo mas independiente para realizar las conversaciones con el resto de sus compañeros. El alumno debe procurar desenvolverse con confianza en las clases expresando sus emociones e ideas al resto de sus compañeros.	El profesor ayuda y apoya a los alumnos a desarrollar sus conversaciones pero nunca dirige las mismas. En un principio el profesor hace traducciones constantes, pero conforme el curso avanza, su participación va siendo menor.	El método se desarrolla en cinco etapas diferentes; tres de ellas son "etapas de entrada" y las otras dos requieren una madurez mayor tanto emocional como lingüística de parte del alumno. Los estudiantes se sientan alrededor de una mesa a conversar mientras que el profesor se limita a ayudarles a comunicarse entre sí permaneciendo fuera del grupo. Las frases que los alumnos utilizan van de lo más simple hasta lo más complejo. Se evitan las correcciones directas para evitar tensiones.	Se permite que el alumno utilice su lengua nativa durante las clases. Debido a que el profesor hace constantes traducciones entre la lengua nativa del alumno y la lengua extranjera, existe una constante comparación entre los idiomas.

Método o Enfoque	Principios teóricos	Objetivos Generales	Papel del alumno	Papel del profesor	Procedimientos	Papel de la lengua nativa del alumno
------------------	---------------------	---------------------	------------------	--------------------	----------------	--------------------------------------

Método Suggestopedia	Este método supone que la memoria y la capacidad intelectual de los alumnos son constantemente limitados e inhibidos por la sociedad, por lo que hay que romper tales influencias y ayudar al alumno a adquirir una nueva manera de pensar y de comportarse. Este método se define como un sistema de "sugestión curativa" para lograrlo y además involucra ambos hemisferios del cerebro.	Ayudar al alumno a liberarse de las limitantes que la sociedad le ha puesto para que adquiera una nueva manera de pensar y de aprender. Este método procura liberar a los estudiantes de sus restricciones a través de una "desugestión" de lo que han aprendido para adquirir una nueva manera de razonar.	El alumno debe estar abierto y relajado para participar en las actividades de este peculiar método. Además, es en parte responsable de lograr adquirir esa nueva personalidad que se requiere para volver a percibir las cosas y a pensar como cuando era niño. Se requiere gran participación de parte del alumno.	El profesor se ocupa de desarrollar relaciones de confianza y amistad entre él y los alumnos. El profesor guía al alumno para que participe adecuadamente en las actividades de clase que no son comunes en métodos tradicionales. Así mismo, es el director de tales actividades y se preocupa por alcanzar los estados de relajación que se requieren para que el alumno aprenda de manera eficiente.	Se realiza un procedimiento de infantilización en la que el alumno regresa a la manera en que pensaba y percibía las cosas como cuando era niño. El alumno adquiere un nuevo nombre identidad antes del curso. El curso se desarrolla en tres etapas diferentes. Se emplean las técnicas que caracterizan a este método como son los ejercicios de respiración profunda, el estado de relajación física y concentración mental (psico-relajación concentrativa) y el uso de música barroca para lograrlo.	En ocasiones se recurre a la lengua nativa del alumno para ayudarle cuando no comprende alguna instrucción
----------------------	--	---	---	---	---	--

Método o Enfoque	Principios teóricos	Objetivos Generales	Papel del alumno	Papel del profesor	Procedimientos	Papel de la lengua nativa del alumno
Enfoque Comunicativo o Interactivo	La lengua extranjera se debe utilizar necesariamente con fines comunicativos reales y para lograr fines precisos eligiendo las frases apropiadas de acuerdo con el contexto social en el que se encuentra el alumno.	La finalidad es que el alumno utilice el idioma para comunicarse auténticamente y para llevar a cabo alguna función determinada tomando en cuenta el contexto social en el que se encuentra el individuo.	Los alumnos son "comunicadores" que intercambian expresiones para lograr fines determinados establecidos en las actividades de clase. El alumno es un director responsable y consciente de su propio aprendizaje.	El profesor es un "facilitador" del aprendizaje de los alumnos y es el director de las actividades. El profesor es responsable de establecer situaciones en las que se promueve la comunicación auténtica entre el profesor y los alumnos.	Se realizan en clase juegos, "simulaciones" y tareas de resolución de problemas específicos en los que el idioma es un instrumento básico para llevarse a cabo satisfactoriamente. Se eliminan los patrones controlados de conversación y se permite al alumno que utilice el idioma libremente. Se enseñan en clase expresiones reales y actuales empleadas por los hablantes nativos del idioma. Se realizan actividades en grupos pequeños.	La lengua nativa del alumno no tiene ningún rol en el enfoque comunicativo, a partir de que es la lengua extranjera que se está aprendiendo, la que se utiliza durante la clase e incluso fuera de ella, para llevar a cabo una comunicación real. El idioma que se está aprendiendo es el medio de comunicación auténtica y no únicamente un objeto de estudio.

Método o Enfoque	Principios teóricos	Objetivos Generales	Papel del alumno	Papel del profesor	Procedimientos	Papel de la lengua nativa del alumno
Método Natural	<p>El método natural se basa en las cinco hipótesis del modelo teórico de Krashen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hipótesis de la adquisición y del aprendizaje de una lengua extranjera. 2. Hipótesis del orden natural de adquisición del lenguaje. 3. Hipótesis de "monitor" o conocimiento consciente del idioma utilizado para corregir las expresiones producidas. 4. Hipótesis de "entrada" del lenguaje o de la interiorización de la lengua extranjera. 5. Hipótesis del filtro afectivo. 	<p>El fin es desarrollar habilidades comunicativas en el alumno sin recurrir a explicaciones gramaticales ni al conocimiento consciente sobre el idioma. Se trata de que el alumno aprenda la lengua extranjera de manera "Natural" así como aprendió su lengua materna.</p>	<p>El alumno es al principio un "receptor" de los mensajes del profesor para luego comenzar a expresarse poco a poco utilizando lo que ha adquirido en la lengua extranjera. Él es quien decide cuando comenzar a hablar en la lengua extranjera sin que nadie lo presione para hacerlo. Así, se convierte en un sujeto responsable y activo en el proceso de su propio aprendizaje.</p>	<p>El profesor es una fuente de expresiones de la lengua extranjera. Es un modelo expositor del idioma que se pretende adquirir. Así mismo, es responsable de establecer un ambiente de confianza para bajar el filtro afectivo del alumno.</p>	<p>El idioma es utilizado para transmitir mensajes en la clase. Durante ésta, no existen las explicaciones gramaticales. Se realizan ejercicios de lectura y de comprensión auditiva para luego proceder a la escritura y a la producción oral. Los temas de conversación deben ser siempre relevantes y de interés para el alumno. Se presta una atención mayor al contenido de las expresiones y no tanto a las formas gramaticales que utiliza para hacerlas. Se promueven actividades que faciliten la adquisición y no el aprendizaje del idioma.</p>	<p>Al principio, el alumno puede utilizar su lengua materna en clase para preguntar o comentar algo, hasta que se sienta listo para comenzar a expresarse con la lengua extranjera en cuestión.</p>

BIBLIOGRAFÍA

AUSBEL, DAVID y otros. *Psicología educativa; un punto de vista cognoscitivo*; tr. Mario Sandoval Pineda; México, Trillas, 1983. 623 p.

BREEN, M., Y C.N. CANDLIN. "The essentials of a communicative curriculum in language teaching" . En *Applied Linguistics I*. Cambridge, Cambridge University Press, 1980, pp. 89 - 112

BRUNER, JEROME. *Acción, pensamiento y lenguaje*; tr. José Luis Linaza. Madrid, Editorial Alianza, 1984. 232 p.

BRUNER, JEROME. *El proceso mental en el aprendizaje*; tr. Jaime Vegas; Madrid, Narcea, 1978. 320 p.

CHASTAIN, KENETH. *Developing Second Language Skills. Theory and Practice*; 3a. ed. Orlando, Harcourt Branches Jovanovich Publishers, 1988. 220 p.

COLL, CÉSAR. *Psicología y currículum*. México, Paidós, 1999. 174 p.

CONTRERAS, E. e I. OGALDE. *Principios de tecnología educativa*. México, Edicol, 1980.

DA SILVA GOMES HELENA MARÍA Y ALINE SIGNORET DORCASBERRO. *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México, CELE-UNAM, 1996. 290 p.

DIAZ BARRIGA, ÁNGEL. *Didáctica y currículum*. México, Paidós, 1999. 207 p.

ELLIS, ROD. *Instructed Second Language Acquisition Learning in the classroom*. Oxford, Blackwell, 1990. 230 p.

GUDYKUNST, WILLIAM "Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication: an anxiety/uncertainty management perspective". En *Intercultural communication competence*. Sage Publications, 1993. Volumen XVII, pp. 33 – 70.

- HARMER, JEREMY. *The Practice of English Language Teaching*. Cambridge, Longman Handbooks, 1991. 296 p.
- HERNANDEZ ROJAS, GERARDO, *Paradigmas en psicología de la educación*. México, Paidós, 1998. 267 p. (Paidós Educador, 131)
- HINGUE, FRANCOIS. *La enseñanza programada: hacia una pedagogía cibernética*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1969. 172 p.
- JOHNSON K. Y H. JOHNSON. "Communicative methodology". En *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell. 68 - 73
- KIMBROUGH, VICTORIA E IRENE FRANKEL. *Gateways I*. Nueva York, Oxford University Press, 1998. 120 p.
- KRASHEN, STEPHEN Y TRACY TERREL. *The Natural Approach*. Nueva York, Pergamon Press, 1983. 191 p.
- LARSEN-FREEMAN, DIANE. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, ed. Oxford University Press, 1986. 142 p.
- LARSEN-FREEMAN DIANE Y MICHAEL H. LONG. *Introducción al Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas*; tr. Isabel Molina Martos y Pedro Benítez Pérez; Londres, Gredos, 1991. 377 p.
- LEE, LINDA. *Transitions I*. Nueva York, Oxford University Press, 1998, 103 p.
- LOMAS CARLOS y otros. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós, 1998. 117 p.
- PIAGET, JEAN. *La formación del símbolo en el niño*; tr. José Gutiérrez; México, Fondo de Cultura Económica, 1959. 397 p.
- PIAGET, JEAN. *La psicología de la inteligencia*; tr. Juan Carlos Fox; Barcelona, Crítica, 1967. 190 p.
- POCZTAR, JERRY. *Teorías y práctica de la enseñanza programada*; tr. Juan L. Bestard; Barcelona, Teide, 1973. 200 p.

REEVE, JOHN MARSHAL. *Motivación y emoción*; tr. Ana María Lastra Raven; Aravaca, McGraw Hill, 1994. 494 p.

RICHARDS, JACK. *The context of language learning*. Nueva York, Cambridge University Press, 1985. 228 p.

RICHARDS, JACK AND THEODORE S. RODGERS. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Nueva York, Cambridge University Press, 2001. 270 p.

ROGERS, THEODORE. "Language Teaching Methodology". En <http://www.cal.org/ericcll/digest/rodgers.html>, septiembre 2001.

RUBBENS F.M Y JUAN MANUEL MORENO G. *Enseñanza programada*. Madrid, Cometa, 1971. 162 p.

SKINNER, BURRHUS FREDRIC. *Ciencia y conducta humana*; tr. Ma. Josefa Gallofré; 3ª. ed. Barcelona, Fontanella, 1974. 482 p.

WILLIAMS, MARION Y ROBERT L. BURDEN. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997. 240 p.

WOOLFOLK, ANA E. *Psicología Educativa*; tr. José Julián Díaz Díaz; 6ª. edición. Nueva York, Prentice May Hispanoamericana, S.A., 1996. 642 P.