



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

**“LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA Y LA FORMACIÓN
DE LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA EN LENGUA EXTRANJERA”**

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS**

**P R E S E N T A :
SANDRA PAOLA MUÑOZ GARCÍA**

**A S E S O R :
DR. FÉLIX MENDOZA MARTÍNEZ**

MAYO, 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A mi mamá Ma. Lucina por creer siempre en mi capacidad para hacer las cosas y por los momentos en los que me lo hace saber, porque eso me motiva a seguir, gracias por estar siempre conmigo.

A mi papá Jorge Sergio por guiarme en el camino para conseguir las cosas y por enseñarme que no debo quejarme sino agradecer, por su apoyo incondicional y todo su cariño.

A mi tía Socorro porque gracias a sus consejos y a su apoyo he podido lograr muchas cosas importantes y porque me ha ayudado en muchas ocasiones a abrir los ojos con sus palabras precisas, por ser un gran ejemplo para mí, gracias.

A mi hermana Iliana y a Mario por ser parte importante de mi familia, y en especial a mi hermana, ya que de ella he aprendido cosas realmente valiosas para mi vida, por ser mi eterna compañera y amiga y, sobretodo, por ser mi ejemplo inigualable a seguir.

A Alan porque ha sido una persona muy importante en mi vida de la cual he aprendido muchas cosas, entre ellas, saber que lo más importante se encuentra justo en nuestros ojos y es la capacidad para ver a quien amamos. Por toda tu paciencia y por estar siempre conmigo: 784.

A toda mi familia, tíos y primos, y en especial a los Muñoz Najera y Castañeda García por ser parte de mi historia y porque sé que siempre puedo confiar en ellos. A la familia Sánchez Vázquez por su apoyo.

A mis amigos Claudia y Peter porque a pesar del tiempo siempre están ahí, por su confianza, apoyo e invaluable compañía a lo largo de más de 10 años de convivencia. En especial a Peter por todo lo que me ayudó durante la realización de este trabajo y porque gracias a él, definitivamente, se ve más bonito.

Un agradecimiento muy especial, al Dr. Félix Mendoza Martínez porque, a pesar de todas sus ocupaciones, decidió creer en mí y en este trabajo. Gracias por todo su tiempo y por su orientación, estima, empuje y conocimientos que siempre me ha transmitido, sin los cuales no hubiera sido posible alcanzar esta meta.

A todos los sinodales por su tiempo y por sus observaciones, las cuales ayudaron al enriquecimiento de este proyecto.

A todas las personas que de alguna u otra manera han sido parte de este proyecto, por el apoyo que siempre me han demostrado y sin el cual este trabajo no se hubiera convertido en una realidad. Gracias.

INDICE

Introducción	7
Capítulo I: Marco Contextual	12
1.1 Antecedentes.....	14
1.2 Planteamiento del problema.....	16
1.3 Justificación y propuesta.....	18
1.4 Objetivos.....	22
1.5 Conclusiones del capítulo.....	24
Capítulo II: El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE)	26
2.1 El aprendizaje de una lengua extranjera.....	28
2.2 El desarrollo de habilidades para alcanzar un grado suficiente de dominio práctico de una lengua extranjera.....	29
2.2.1 Las habilidades constructivas.....	30
2.2.2 El papel de la gramática en el aprendizaje de una lengua extranjera.....	31
2.3 El proceso enseñanza-aprendizaje del aspecto gramatical.....	31
2.3.1 Perspectiva histórica.....	33
2.3.1.1 <i>El concepto de gramática</i>	33
2.3.1.2 <i>La gramática a través de los métodos de enseñanza y su relación con las teorías de aprendizaje</i>	42
2.3.1.3 <i>El fracaso de las metodologías en el logro de una enseñanza efectiva de las regularidad constructiva de la lengua en la comunicación real</i>	56
2.3.2 Perspectiva actual.....	60
2.3.2.1 <i>El aspecto gramatical en el dominio de una lengua extranjera: ¿un problema de enseñanza o de aprendizaje?</i>	60
2.4 Conclusiones del capítulo.....	66
Capítulo III: Gramática: una propuesta distinta en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera	68
3.1 El aprendizaje (asimilación) del aspecto gramatical: una perspectiva psicológica (psicolingüística) y social.....	70
3.1.1 La necesidad de una gramática psicológica: el dominio de las regularidades del proceso psicológico del conocimiento.....	71

3.1.1.1	<i>El conocimiento como construcción</i>	71
3.1.1.2	<i>La actividad: factor esencial en la construcción</i>	73
3.1.1.2.1	<i>La estructura de la actividad</i>	74
3.1.1.2.2	<i>La internalización de la actividad: pensamiento y conciencia</i>	76
3.1.1.3	<i>La lengua como actividad: el lenguaje como “duplicación” de la realidad</i>	77
3.1.1.4	<i>Proceso de interiorización: conversión de las acciones externas, materiales, en acciones internas, intelectuales</i>	80
3.1.2	<i>El factor social: la conciencia lingüística</i>	86
3.2	<i>La enseñanza de la gramática: una descripción “docente”</i>	92
3.2.1	<i>La necesidad de una descripción “docente”: el establecimiento de relaciones entre el contenido objetivo de la conciencia, la conciencia lingüística y la estructura formal de la lengua durante la enseñanza de la gramática</i>	92
3.2.2	<i>Hacia una gramática categorial</i>	94
3.2.2.1	<i>Una visión categorial del mundo</i>	94
3.2.2.2	<i>La gramática categorial</i>	97
3.2.2.3	<i>Filosofía</i>	97
3.2.3	<i>Enfoque semántico-estructural de la sintaxis</i>	98
3.2.3.1	<i>Funciones lógicas (de sentido) de los enunciados</i>	99
3.3	<i>Conclusiones del capítulo</i>	106
	Capítulo IV: Propuesta de aplicación	108
4.1	<i>Elaboración de una propuesta de aplicación</i>	111
4.1.1	<i>Presentación del material</i>	111
4.1.1.1	<i>Descripción del material</i>	111
4.1.1.2	<i>El punto gramatical</i>	113
4.1.1.3	<i>Unidad 8</i>	114
4.1.1.3.1	<i>Sección I: Introducción</i>	115
4.1.1.3.2	<i>Sección II: Presentación del tema gramatical: THERE IS/ THERE ARE</i>	116
4.1.1.3.3	<i>Sección III: Práctica</i>	122
4.1.1.3.4	<i>Sección IV: Reading and speaking</i>	123
4.2	<i>Presentación de una instrucción “docente” y categorial de la gramática</i>	129
4.2.1	<i>Secuencia didáctica</i>	131
4.2.2	<i>Unidad didáctica</i>	138
4.2.2.1	<i>Sección I: Introducción de la actividad y la estructura lingüística (punto gramatical)</i>	139

4.2.2.2 Sección II: Aplicación y extensión.....	142
4.2.2.3 Sección III: Consolidación.....	146
4.2.2.4 Sección IV: Práctica.....	147
Conclusiones Generales.....	151
Bibliografía.....	155

*Los límites de mi lenguaje significan los límites
de mi mundo.*

Ludwig Wittgenstein

INTRODUCCIÓN

“La expresión oral es habitualmente la <Cenicienta> del desarrollo del lenguaje en la escuela: Con frecuencia se da por sentada o, peor, se le ignora”

Joan Dalton

INTRODUCCIÓN

Seguramente, en algún punto de nuestra práctica docente hemos escuchado comentarios provenientes de los alumnos como: “sí entiendo el inglés pero cuando lo quiero hablar, simplemente no puedo, se me dificulta”, “sí entiendo la gramática, pero cuando tengo que utilizarla al hablar, no sé cómo construir mis enunciados en la cabeza”, “la gramática me revuelve; siento que son demasiadas cosas que no sé cómo ordenar al hablar, incluso no sé para qué sirven los auxiliares” o “la teoría está muy bien, pero lo que yo quisiera es ponerla en práctica, poder hablar”, entre muchas otras.

Durante la práctica de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (*LE*) las dificultades que enfrentamos, tanto profesores como alumnos, son muchas y de diversa índole; sin embargo, no podemos negar que la descripción gramatical ha representado un aspecto controversial, y por tanto, un aspecto que ha merecido gran parte de nuestra atención.

Las estructuras formales de la lengua siempre han estado bajo los reflectores de los que nos dedicamos a la enseñanza-aprendizaje de la lengua, y es sabido que muestra, en muchas ocasiones, puntos de contraposición, ya sea mucha gramática porque representa la “columna vertebral” de la lengua o, por el contrario, nada de gramática porque obstaculiza el aprendizaje del alumno. Es evidente que nos encontramos ante una tarea nada sencilla.

Las dificultades o preocupaciones que a menudo experimentan los alumnos son las que nos llevan a reformular continuamente nuestros planes de acción docente, es decir, nos llevan a buscar constantemente caminos que faciliten el aprendizaje de la lengua extranjera, incluyendo el de la gramática, planes que los ayuden a superar los obstáculos de una mejor manera, y es precisamente esta búsqueda la que ha promovido el surgimiento de muchas de las metodologías de enseñanza-aprendizaje de *LE* con las que contamos actualmente. Pareciera mentira que esta continua evolución es el resultado de nociones que no son del todo nuevas, sino de nociones antiguas que se han ido reformulando a través del tiempo.

Así, estamos frente a un cúmulo de descripciones que retoman la enseñanza-aprendizaje desde distintas perspectivas: la psicológica, la cognitiva-afectiva, la sociocultural, etc. De hecho, tanto la corriente psicológica como la lingüística han tratado de unificarse para que el estudio del aprendizaje y de la lengua encuentren un reflejo en la metodología de enseñanza-aprendizaje de una *LE*. Así, a lo largo de la historia, encontramos métodos que han intentado que el alumno alcance un dominio de la lengua tales como el de gramática y traducción, audiolingual y, más recientemente, el comunicativo, por supuesto todos bajo sus propios preceptos.

Hoy en día se habla mucho sobre el constructivismo, sobre el papel activo del alumno, su responsabilidad en el proceso de su propio aprendizaje, pero lamentablemente estos planteamientos no se han traducido en métodos de trabajo bien trazados, no nos han proporcionado un fundamento firme y mucho menos han encontrado un reflejo

en la práctica con resultados palpables, porque seguimos siendo testigos de un alumno que, cuando desea poner en acción su conocimiento formal de las estructuras de la lengua, simplemente no puede llevarlo a cabo; parece haber una gran distancia entre lo que sabe y lo que puede hacer con ello.

Debemos reconocer que verdaderamente el alumno puede ser capaz de construir su conocimiento, pero ¿cómo? Evidentemente con ayuda del profesor. Por ello, es importante poner especial atención en nuestra enseñanza a este hecho.

De este modo, y con el fin de que el propio alumno pueda construir la base de su propio conocimiento, hace falta darle algo; sin embargo, la pregunta se convierte en ¿*qué?*, ¿*“pensar en inglés”?*, evidentemente no.

Primeramente, como profesores es necesario pensar no solamente en desarrollar conocimientos (las estructuras formales de la lengua), sino como parte del proceso, debemos pensar también en las habilidades, ya que es evidente que los conocimientos por sí solos no brindan soluciones a las tareas, al desempeño (su aplicación en el discurso). Por tanto, se debe orientar al alumno a utilizar estos conocimientos en las habilidades.

Es necesario tomar en cuenta que los conocimientos, como tales, cumplen determinadas funciones en estas habilidades y debido al ello, el profesor debe responder por la formación de dichas habilidades, y de esta manera se estará preparando el terreno para adoptar un enfoque donde se valore el nuevo contenido de la enseñanza.

Conceptualizar este cambio en la valoración del objeto de estudio es importante, ya que es común que en la práctica diaria se trabaje únicamente con los conocimientos, lo cual representa un nivel de asimilación “relativamente fácil”. Los alumnos siempre cuentan con determinados conocimientos acerca del sistema de la lengua, conocimientos formales; sin embargo, cuando empezamos a hablar de tareas específicas, ya no saben cómo reaccionar ante ello y parecieran estar perdidos, sin saber qué hacer. Esto, en nuestros términos, significa que el alumno solamente cuenta con los conocimientos acerca del sistema de la lengua, pero cuando se trata de la habilidad para utilizarlos al hablar, parece haber una seria desconexión.

Esto nos hace reflexionar acerca de qué tenemos que enseñar y, por supuesto, cómo. En otras palabras, hay que construir puentes que enlacen esa desconexión. Es evidente que no tenemos que enseñar exclusivamente conocimientos, sino también las habilidades que los involucran. De hecho, hay que decir que las habilidades resultan determinantes, ya que al desarrollarlas podemos determinar qué conocimientos hacen falta.

Lo anterior significa que debemos considerar que el aprendizaje de una lengua extranjera involucra no sólo los conocimientos, sino también habilidades para aplicarlos, hay que enseñar al alumno la habilidad para planificar y controlar su actividad -considerando la lengua como cualquier otra actividad humana-, inclusive enseñar la habilidad para modificarla o corregirla. Estas son habilidades que resulta imprescindible formar en los alumnos porque los ayudan a “aprender a aprender”, y de hecho, se debe intentar que durante la asimilación de los conocimientos se puedan formar también las habilidades. Tal como lo ha mencionado Talízina (1994:51):

“no podemos pensar en la asimilación de los conocimientos sin pensar en las habilidades, es decir, no podemos tener conocimientos sin saber qué hacer con ellos.”

Esto nos marca una pauta importante para dirigir nuestra enseñanza, nos indica que nuestra labor como docentes no sólo debe estar orientada al contenido, sino también dirigida al desarrollo (Kozulin 1998:3). Básicamente requerimos de una enseñanza que construya un puente que nos ayude a evitar el abismo entre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera.

Para llevar esto a cabo es necesario establecer una enseñanza que, por un lado, tome en cuenta la parte psicológica del proceso, y, por otro, la parte social. Esto significa que debemos desarrollar una enseñanza que resalte el valor de la actividad humana en la construcción del conocimiento y considerando que ésta será aún más significativa si se desarrolla mediante acciones que impliquen colaboración o cooperación, considerando al lenguaje como mediador de ellas, sin olvidar, por supuesto, que estas acciones, a su vez, están situadas en un contexto histórico, social y cultural específico.

Como consecuencia de este planteamiento, hay que pensar en una instrucción que refleje la naturaleza activa del proceso de aprendizaje, la naturaleza psicológica del proceso de asimilación del conocimiento, es decir, la manera en la que se logra un dominio consciente de las regularidades del funcionamiento de las unidades de la lengua en la comunicación real en un contexto social determinado.

De esta manera tenemos que hacer –por fuerza- una revisión del conocimiento como una verdadera construcción y de la actividad como una parte imprescindible para dicha construcción, es decir, percibir la lengua como actividad.

Ello significa, por una parte, considerar el proceso de asimilación de conocimiento, los procesos internos del pensamiento y la conciencia, de tal manera que el concepto de la funcionalidad de la lengua se considere como un concepto general, y se refiera tanto a la lógica -al pensamiento-, como a la gramática –a las estructuras formales que representen o dupliquen esa lógica del pensamiento, para así conducir al alumno a un verdadero logro de los objetivos mediante una orientación adecuada.

Por otra parte, implica organizar la instrucción de manera que la conciencia se vea reflejada tanto en la parte psicológica como social de la materialización de la lengua, y donde la propia conciencia lingüística sea la mediadora entre las imágenes que se perciben de la realidad y su manifestación concreta en el lenguaje.

En otras palabras, percatarnos de que la cuestión no radica de ninguna manera en “pensar en la otra lengua” sino en manifestar la conciencia lingüística subyacente a ella.

De esta manera, para lograr nuestro objetivo de elaborar una propuesta didáctica que desarrolle habilidades de expresión oral, llevaremos a cabo el planteamiento de una instrucción u orientación “docente” de la gramática de la lengua extranjera respaldada en las regularidades del proceso de asimilación, para lo cual proponemos la implementación de una gramática categorial basada en un enfoque semántico-estructural, a modo de sistematizar el aprendizaje de la sintaxis (la gramática) de la lengua inglesa, a fin de que

permita a los estudiantes desarrollar en la etapa inicial del aprendizaje de la lengua inglesa una conciencia lingüística adecuada a la de los nativo-hablantes de dicha lengua.

Con este objetivo en mente, en el presente proyecto exploraremos las dimensiones antes mencionadas, tanto de la lengua en sí misma, como de su enseñanza- aprendizaje.

Así, en el primer capítulo abordaremos de manera más amplia el problema al que nos enfrentamos, sus antecedentes y plantearemos de manera más concreta nuestra iniciativa.

Posteriormente, en el segundo capítulo, ofreceremos una revisión de la metodología del proceso enseñanza-aprendizaje de la gramática de la lengua extranjera desde una perspectiva histórica, la cual concluirá con un análisis de la perspectiva actual, misma que dará pie a la construcción de nuestra propuesta.

En el tercer capítulo proyectaremos la visión de una orientación docente de la gramática, que considera el proceso psicológico y social del aprendizaje como una construcción del individuo, retoma la proyección de la lengua como actividad y analiza cómo esta actividad es asimilada por el alumno en un proceso por etapas.

Finalmente, en la cuarta y última parte de nuestro planteamiento, presentaremos una propuesta concreta de aplicación de la gramática categorial en el salón de clases.

CAPÍTULO 1. MARCO CONTEXTUAL

CAPÍTULO 1. MARCO CONTEXTUAL

Imaginen un helenista, un enamorado del griego, que sabe que en su país apenas si hay niños estudiando griego. Este hombre viaja a otro país y observa encantado que todo el mundo estudia griego, incluso los niños pequeños en la escuela elemental. Asiste al examen de un estudiante que aspira a graduarse en griego y le pregunta: <<¿Qué ideas tenía Sócrates acerca de la relación entre Verdad y Belleza?>>. El estudiante no sabe qué responder. Pero cuando él pregunta: <<¿Qué le dijo Sócrates a Platón en el Tercer Simposio?>>, al estudiante se le ilumina en rostro y arranca <<Brrrrr-up>> y le suelta entero, palabra por palabra, en un griego maravilloso, todo lo que Sócrates dijo.

¡Pero lo que Sócrates hablaba en el tercer Simposio era de la relación entre Verdad Y Belleza!

Lo que este helenista descubre es que los estudiantes de este otro país aprenden griego a base de pronunciar las letras, después las palabras, y después, frases y párrafos. Son capaces de recitar, palabra por palabra, todo lo que Sócrates dijo, sin darse cuenta de que esas palabras en realidad significan algo. Para los estudiantes no son más que sonidos artificiales. Nadie las ha traducido en palabras que los estudiantes puedan comprender.

*Richard Feynman. ¿Está usted de broma, Sr. Feynman?
(citado en Pozo 1994:39)*

1.1 ANTECEDENTES

El dominio de una lengua extranjera como instrumento efectivo de expresión y comunicación implica la adquisición del control, tanto de las correspondientes habilidades lingüísticas, como del manejo de toda una serie de elementos extralingüísticos. Es evidente que, al hablar de esto, se suponga que el objetivo sea que dichas habilidades se controlen con cierta eficacia, es decir, que sean instrumentos manejables a di posición del comunicante.

Uno de estos elementos, probablemente el más controvertido no sólo para la metodología teórica, sino también para la práctica de la enseñanza, es sin duda la representación formal de la lengua, a saber, la gramática.

El conocimiento gramatical es considerado por muchos el área central para alcanzar el dominio de la de la lengua, o sea, relacionan el éxito del aprendizaje con el dominio del sistema formal de la lengua; por ello, el problema de la enseñanza de la gramática ocupa aún hoy una posición central, tanto en el ámbito de la lingüística general como en el de la lingüística aplicada.

Asimismo, en el plano de la didáctica, el profesor de lenguas, que desempeña un papel importantísimo en la orientación creativa e interpersonal del aprendizaje de una lengua, se halla en una búsqueda constante de un “modelo”, o mejor dicho, de una orientación metodológica que le garantice una mayor eficacia en el acto de conducir al alumno al seguro dominio del funcionamiento del instrumento lingüístico. Gracias a ello, a lo largo de la historia, el papel de la gramática dentro de la metodología para su enseñanza ha atravesado por una serie de cambios en pro de una instrucción más efectiva, con el fin de que el alumno consiga visualizar los elementos constructivos de la lengua de una manera más productiva.

Las tendencias se han manifestado desde la exaltación de su importancia, describiéndola como “el arte de hablar y escribir correctamente” (*Diccionario de la Lengua Española, 1970*), hasta las que la consideran sólo un factor más del proceso de desarrollo de la competencia comunicativa. Así, nos percatamos de la gran evolución entre el Método de Traducción Gramatical (*Grammar Translation Method*) y el enfoque Comunicativo (*Communicative Approach*). Ahora bien, es precisamente a partir de la aparición de este enfoque que surgen importantes aportaciones con respecto al tratamiento de la gramática, aportaciones que hasta el día de hoy tienen gran resonancia, ya que la comunicación comienza a convertirse en el foco de la enseñanza.

Todo esto se sustenta en un cúmulo de tendencias modernas de las teorías de enseñanza-aprendizaje, basadas en el desarrollo de la ciencia psicológica, que incorporan nociones de la conocida “revolución cognitiva”. Dichas tendencias, que en general se apegan a postulados constructivistas, se caracterizan por enfatizar el carácter activo del aprendiz, la interacción entre quién enseña y quién aprende, la especificación del contexto en el que ocurren dichas interacciones y los materiales o estrategias que se utilizan en su realización. Ello se manifiesta como una reacción ante un paradigma

mecanicista tradicional, resultado de asociaciones entre estímulos y respuestas, lo cual reduce al aprendizaje a un mero condicionamiento y al alumno a un mero receptor de información.

Sin embargo, a pesar de los diversos esfuerzos emprendidos, dichas metodologías, con su correspondiente respaldo psicológico acerca de la naturaleza del aprendizaje, no han podido cumplir con el objetivo de mejorar el aprendizaje de la gramática en el salón de clases. Con mejorar nos referimos a que el alumno vea más allá de un sistema inerte con el cual no alcanza un nivel práctico de comunicación; en otras palabras, aunque el alumno domine el sistema de reglas, no logra aplicarlas en su discurso. Debido a esto surgen interrogantes como: *¿por qué el alumno no es capaz de usar los elementos de la lengua en la comunicación real?, ¿por qué, a pesar de obtener cierto dominio de las estructuras gramaticales no logran vincularlas en su discurso?, ¿por qué no logra hacer esta conexión?*

Es evidente que para responderlas se requiere de una amplia investigación de los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje de la gramática, mismos que están relacionados con procesos psíquicos interconectados con el pensamiento.

De esta manera, podemos decir que los enfoques tradicionales de enseñanza gramatical ofrecen únicamente un análisis descriptivo del objeto de estudio, lo que provoca que el alumno vea las estructuras gramaticales como un conjunto de hechos aislados sin ordenamiento lógico; ello convierte el aprendizaje de lengua extranjera en un objetivo inalcanzable y suscita en el alumno un sentimiento de frustración y muchas veces de fracaso, que lo lleva, en última instancia, a desistir y abandonar los estudios.

Algunas metodologías condenan la enseñanza explícita del sistema lingüístico por considerarla poco natural y no comunicativa, sin embargo; alumnos y maestros se enfrentan a la tentación y a la "necesidad" de hablar sobre el sistema de la lengua, de explicar el funcionamiento de algunas reglas, de "aclarar dudas" sobre ciertos problemas gramaticales, de llamar la atención sobre las "irregularidades morfológicas más importantes", etc. Como resultado, existe un interés por saber cuál es el verdadero papel de la gramática en la clase de lengua extranjera.

Los cambios que se han vinculado con la post-modernidad requieren nuevas formas de entender y explicar el mundo (*Featherstone 1995 y Harvey 1990 en Rodríguez Arrocho, 1998:3*). Por un lado, es evidente que existe una crisis didáctica de la enseñanza del aspecto gramatical y, por otro, el nuevo orden socioeconómico y geopolítico que llamamos globalización requiere de personas con destrezas para utilizar las nuevas tecnologías, ubicar y manejar con rapidez información que cambia continuamente, para trabajar en equipo y desempeñar funciones en ambientes culturales diversos.

De esta manera, dicha crisis nos exige, como profesores de lenguas, indagar nuevas formas de enseñanza que optimicen el proceso de aprendizaje, donde el profesor tenga presente que enseñar una lengua no significa formar lingüistas, sino formar buenos emisores y receptores que sepan generar y decodificar mensajes correctamente, emitirlos en un contexto y con un código apropiados, para así facilitar el proceso de aprendizaje del alumno. Es preocupante que, a pesar de la constante renovación de las formas de

descripción del aspecto constructivo de la lengua, en la práctica diaria existe una gran insatisfacción: el alumno no logra superar la barrera del código y transitar hacia la comunicación.

Nuestra preocupación, como profesores de inglés, por alcanzar nuestros objetivos de que el alumno logre un dominio gramatical que refleje la realidad comunicativa de la lengua, nos conduce a buscar una verdadera renovación en la enseñanza gramatical que beneficie a ambos.

De acuerdo con Lomas (1993:27):

“Las lenguas existen en su uso y los usuarios de las lenguas no somos homogéneos ni <ideales>, sino miembros de comunidades basadas en la desigualdad y en la diversidad. Así pues, la formación de los docentes y su trabajo didáctico exige un paradigma más amplio que permita dar cuenta también del uso lingüístico y que ofrezca instrumentos teóricos y metodológicos para enfrentarse a la tarea de formar individuos competentes en el uso del lenguaje”.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las dificultades que afrontan los alumnos cuando aprenden una lengua extranjera son muy diversas; sin embargo, una de las más comunes, o quizá la que más conflictos les trae, es precisamente el enfrentarse al sistema de la lengua.

La gramática es una parte integral de la lengua; por tanto, es parte elemental en el aprendizaje de la misma, ya que ésta constituye la base del conocimiento del sistema, incluso podríamos decir que la gramática es parte del discurso y que una comunicación efectiva se vería seriamente afectada sin la habilidad de utilizar el sistema de la lengua en diversas situaciones.

No obstante, en el desempeño diario, es muy común que el alumno experimente un fenómeno que Stern (1983) denomina “dilema código-comunicación”, que consiste en la dificultad que representa para el individuo que está aprendiendo una lengua extranjera, el hecho complejo, si no imposible, de concentrarse en las formas lingüísticas, es decir, en la lengua como un código, y simultáneamente comunicarse con ayuda de este.

Aprender el sistema de la lengua, mejor conocido como gramática, es algo que los alumnos en la mayoría de los casos prefieren omitir, por considerarla un cúmulo ambiguo de elementos que simplemente no pueden incluir cuando desean comunicarse.

Encontrarse con un sistema que comparte y que la vez difiere en varios aspectos y realidades con el suyo es, sin duda, algo que les ocasiona confusión y, por tanto, trabajo.

A lo largo del tiempo, el tratamiento de la gramática como lengua extranjera ha ido evolucionando junto con los métodos de enseñanza, es decir, se han buscado caminos diversos para que el aprendizaje sea más eficaz. Los objetivos de dichas metodologías han ido de la mano con las diferentes concepciones del significado de gramática.

Como ya lo mencionamos, por una parte, las nuevas metodologías condenan la enseñanza explícita del sistema lingüístico por considerarla poco natural y no comunicativa. Por la otra,

alumnos y maestros, como ya lo expusimos anteriormente, se enfrentan a la tentación y a la “necesidad” de hablar sobre el sistema de la lengua, de explicar el funcionamiento de algunas reglas, de “aclarar dudas” sobre ciertos problemas gramaticales, de llamar la atención sobre las “irregularidades morfológicas más importantes”, etc.

P. Slagter menciona que el objetivo fundamental de la enseñanza de una lengua es que el alumno “sepa hacer cosas con la lengua”, no que sepa cosas sobre ella. No se trata de que el alumno se convierta en un pequeño gramático, sino de que hable con personas que también se sirven de ese idioma como instrumento de comunicación.

Ahora, hay que considerar que el problema no reside realmente en si se debe o no enseñar gramática en el salón de clase, o en qué medida se debe incluir ésta en el currículo; lo que verdaderamente nos debe importar es el **cómo** presentarla para lograr nuestros objetivos.

Ahora, resolver este tipo de dificultades requiere más que tener conciencia de su existencia, o describirlas simplemente por medio de un análisis contrastivo. Es necesario no sólo identificar el origen del problema, sino buscar una manera didáctica, docente, de describir o presentar el sistema para orientar adecuadamente al alumno durante el aprendizaje de la lengua.

El resultado de todo lo anterior nos lleva a un problema muy específico: la descripción de la gramática que se lleva a cabo en el aula no ha sido la adecuada, ya que no permite que el alumno, a pesar de conocer reglas gramaticales, consiga aplicarlas en su discurso, es decir, que logre utilizarlas con fines comunicativos.

Por lo tanto, resolver nuestra problemática demanda la implementación de un sistema de enseñanza que renueve el papel de la gramática, pero para ello es necesario explorar las dimensiones de nuestro objeto de estudio. Como lo plantea Rodríguez Arrocho (1995:7), reflexionar acerca de nuestra propia práctica y proponer un cambio no es cosa sencilla; sin embargo, dialogar en torno a nuestras prácticas es el primer paso para tomar conciencia de nuestras acciones y omisiones. Este es un paso decisivo en el camino hacia una pedagogía con sentido y pertinencia y teniendo en cuenta que **para poder aspirar a una reforma educativa auténtica es necesario entender qué queremos cambiar, por qué y cuáles son las alternativas.**

Esto provoca que exista un gran interés por saber cuál es el verdadero lugar de la gramática en la clase de lengua extranjera, es decir, sus dimensiones en nuestro ejercicio docente. Tenemos que reconsiderar detenidamente nuestra práctica con el aspecto gramatical, valorar en qué momento nosotros, como profesores, hemos perdido el camino durante nuestra orientación al alumno, para así identificar lo que debemos cambiar y cuáles son las alternativas para llevarlo a cabo, para provocar realmente un cambio de la percepción de la enseñanza-aprendizaje del aspecto gramatical, y de esta manera, poder hallar vías de solución para ayudar al alumno a que alcance sus objetivos. En este sentido Rodríguez Arrocho (1998:10) plantea acertadamente:

“La pedagogía debe ser crítica de sí misma. Es arriesgado pensar que podemos realizar transformaciones profundas sin

*tocar problemas sustantivos que, más allá de la retórica en los documentos oficiales de política educativa, pocas veces nos planteamos. El problema es que si pensamos esto, más importante aún, **si aceptamos el lenguaje de la educación sin cuestionarlo, nuestras acciones quedan confinadas a esas prácticas bien intencionadas y teóricamente fundamentadas. Pero, ¿cómo sabemos que con ellas logramos las transformaciones que nos proponemos como objetivo?** (las negritas son nuestras).*

1.3 JUSTIFICACIÓN Y PROPUESTA

Como planteábamos al comienzo, poseer un idioma como instrumento efectivo de expresión y comunicación implica la adquisición del control de una serie de elementos y habilidades lingüísticas. Resulta obvio que al hablar de esto se presume que el objetivo sea que dichas habilidades se controlen con cierta eficacia, es decir, que sean instrumentos manejables a disposición del comunicante.

Dentro de los diversos elementos y habilidades a desarrollar, sin duda uno de los más importantes, y a la vez controversial, es la gramática.

Como ya lo señalamos, por lo general se hace una relación directa entre el dominio de la gramática y el éxito en el aprendizaje de la lengua; en otras palabras, el conocimiento gramatical es una de las áreas de mayor énfasis para los dedicados a la enseñanza de una lengua extranjera, razón por la cual se ha brindado un interés especial a su tratamiento.

Esto ha dado pie para que a lo largo del tiempo se hayan desarrollado diversos enfoques que han tratado de resolver en cierta medida las dificultades a las que los profesores de lenguas nos enfrentamos en relación con la enseñanza del sistema de la lengua.

Incluso recientemente, debido a toda esta revolución, ha surgido la falsa concepción que el dominio gramatical se consigue una vez que el individuo, en nuestro caso el estudiante del inglés (*LE*), es capaz de “pensar” en dicho idioma, planteamiento que a nuestro juicio resulta un tanto inadecuado.

No obstante, hay que darse cuenta de que a pesar de la diversidad de propuestas, como ya lo expusimos en la problemática, éstas no han sido lo suficientemente adecuadas para lograr que el alumno relacione de manera sistemática las estructuras de la lengua con la realidad discursiva.

Por esta razón y tomando en consideración que la gramática es, efectivamente, un componente esencial para el dominio de una lengua extranjera, es necesario buscar una metodología que nos ayude a resolver nuestra problemática.

Nos referimos a una descripción metodológica que tome en cuenta los aspectos psicológicos y sociales de la lengua, el trasfondo lógico de las estructuras gramaticales, es decir, que reconozca la existencia de una conciencia lingüística como “puente” pedagógico necesario entre el proceso de transformación del reflejo de la percepción objetiva de la realidad y su reflejo en una estructura gramatical concreta; al mismo tiempo, que reconozca que dicha conciencia está socialmente condicionada por la realidad propia en que vive y se desarrolla cada colectivo humano concreto.

En otras palabras, se precisa de una descripción que haga explícita la conciencia lingüística del hablante nativo subyacente tras las estructuras formales que utiliza, es decir, aquello que tiene en cuenta en una situación determinada para materializar el contenido de su conciencia en dichas estructuras; que establezca qué es esta conciencia lingüística y que preste especial atención a su desarrollo durante la enseñanza gramatical.

El desarrollo de esta conciencia es lo que se confunde erróneamente con “el pensamiento en lengua extranjera”; por lo tanto, podemos decir que el dominio del aspecto constructivo de la lengua extranjera se puede lograr, no “pensando en lengua extranjera” (en inglés), sino desarrollando, en el alumno la capacidad de transformar el contenido objetivo de su conciencia (sentidos universales, interiorizados en su lengua materna), a través de la comprensión de la conciencia lingüística del nativo hablante del inglés, en discurso con los medios de esta lengua.

Además, esta descripción debe considerar una orientación didáctica, una organización de la enseñanza que refleje la naturaleza del proceso de asimilación de las estructuras en el pensamiento verbal y de operación con las mismas en el discurso.

En otras palabras, para llevar a cabo nuestro propósito se debe desarrollar un sistema de enseñanza que tome en cuenta que la gramática forma parte de la psicología lingüística, lo cual significa comprender de manera más profunda la psicología de la gramática (del discurso), examinar la forma en la que los mensajes discursivos son codificados y decodificados por el individuo, en este caso el alumno, y examinar las etapas que sigue el propio proceso, para posteriormente comprender su propia lógica de pensamiento, considerando, asimismo, la parte social impresa en la lengua, la conciencia lingüística del nativo hablante en su propio contexto.

No obstante, es obvio que esto no se logrará “por arte de magia”, o que el alumno con el simple hecho de saberlo, “construirá” el eje de su propio aprendizaje. Para lograrlo, se requiere implementar una enseñanza más viva y eficaz, más orientadora, con menos reglas indigeribles, menos prohibiciones purísticas, menos definiciones y, en cambio, con una mayor atención a los hechos vivos de la lengua auténtica, mismos que están mediados de manera socio-histórica por una conciencia lingüística subyacente a la estructura formal de cada lengua en particular; una metodología que vaya más allá de un análisis descriptivo-tradicional de la lengua y, que establezca, además, qué se entiende por asimilación de las estructuras lingüísticas formales de una lengua; es decir, que indique cómo el hablante llega a lograr el dominio de la “gramática viva” de una lengua, para que con ello el estudiante pueda vislumbrar el camino que debe seguir, ayudado en un principio por el profesor y posteriormente de manera personal.

En otras palabras, **se necesita una orientación que describa la realidad funcional de lengua como un fenómeno social y a la vez psicológico**, lo cual no es observado en las descripciones tradicionales.

Debemos considerar que el lenguaje en acción es un sistema de habilidades verbales, al menos virtualmente controladas por la conciencia. Si bien la realización de las operaciones

verbales se presenta fundamentalmente como una cadena de automatismos, es igualmente cierto que esta realización responde a una intención del parlante, a una reflexión consciente.

Esto no quiere decir que un acto de codificación o de decodificación sea siempre consciente en su desarrollo, por el contrario, el que no lo sea es signo de madura capacidad lingüística poder realizar esas operaciones sin necesidad de realizar una elección ni un esfuerzo conscientes.

Así, Mendoza (2001:38) menciona que una descripción metodológicamente orientada requiere, precisamente, un análisis del papel y lugar que ocupa el proceso psicológico de conocimiento y dominio consciente de las regularidades del funcionamiento de las unidades de la lengua en la comunicación real (naturaleza del proceso de asimilación).

Esta orientación docente de la gramática de la lengua extranjera con fines comunicativos resulta evidentemente necesaria una vez que consideramos el aprendizaje (asimilación) de una LE como cualquier otra actividad, objeto o fenómeno de la realidad. Si lo examinamos de este modo, nos percataremos de que **el aprendizaje, como toda actividad del ser humano como sujeto racional, responde a determinadas regularidades psicológicas generales, y, a la vez, de que es reflejo de una realidad social determinada.**

Este planteamiento nos hace reflexionar la manera en la que debemos describir o presentar el aspecto gramatical, y debido a ello, surgen interrogantes como *¿qué tipo de orientación gramatical se necesita para desarrollar una conciencia lingüística en el alumno, que incluya la realidad funcional de la lengua extranjera basada en sus aspectos sociales y psicológicos?; ¿de qué manera lograr una enseñanza efectiva de la gramática para que el alumno, en su etapa inicial de aprendizaje, asimile las estructuras de la gramática inglesa como un fenómeno social y psicológico, como un reflejo de la realidad comunicativa funcional de esta lengua?; ¿cómo fomentar en el alumno el desarrollo de una conciencia lingüística correctamente orientada?*, es decir:

¿De que forma describir el aspecto constructivo (gramática) de la lengua inglesa a fin de lograr que los estudiantes asimilen las regularidades constructivas de dicha lengua a través de la comprensión de la conciencia lingüística subyacente tras las estructuras formales?

La presente investigación pretende responder a estas interrogantes, por lo que se centrará en la implementación de una gramática psicológica, con una metodología que promueva el desarrollo de una conciencia lingüística desde la etapa inicial de aprendizaje y que estimule el proceso de orientación para hacer uso adecuado del instrumento lingüístico.

Para ello, se propone una descripción categorial, basada en un enfoque estructuro-semántico, que toma en cuenta el desarrollo de la conciencia lingüística en un proceso de asimilación y formación por etapas de las acciones y operaciones necesarias para la correcta conformación de los enunciados, lo que representa un proceso interiorizado de conversión de las acciones externas, materiales, en acciones internas intelectuales (Galperin, 1959).

De esta manera, y mediante una correcta formación por etapas del proceso de asimilación, que proyecte el contenido lógico de las estructuras en el pensamiento, explicita su “conciencia lingüística”, se puede conducir al alumno al desarrollo no sólo de los conocimientos, sino también de las habilidades necesarias y suficientes para codificar y decodificar sentidos universales con los medios de la lengua extranjera que estudia, en este caso el inglés.

Esta concepción presupone un cambio significativo en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje de **la gramática** de la lengua inglesa, mostrando una perspectiva distinta en la orientación de dicho proceso. Ésta **debe enseñarse y aprenderse, no como un fin es sí mismo, sino como medio para materializar actos discursivos** que tienen funciones comunicativas variables, dependientes del contenido psicológico de la situación comunicativa y de un determinado entorno social.

Investigar esto nos llevará a una auténtica renovación didáctica que ayudará no sólo al alumno, sino también al profesor, a facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje de la gramática y de esta manera hacerlo más eficaz.

Así, tomando en cuenta a la lengua inglesa como un fenómeno social y portadora de una determinada conciencia lingüística histórica y culturalmente condicionada, se pretende presentar una descripción “docente” de su gramática que promueva un verdadero aprendizaje comunicativo y consciente de este aspecto, que visualice la lengua no sólo como medio que materializa el discurso, sino también, y fundamentalmente, como “duplicación” de la realidad.

En otras palabras, se pretende que el profesor de lenguas encuentre en esta visión una nueva forma de enseñanza, que logre ver las dificultades de aprendizaje gramatical no sólo como un problema de carácter meramente lingüístico-pedagógico sino fundamentalmente psicológico-metodológico.

1.4 OBJETIVOS

Objetivo general

La presente investigación tiene como objetivo general elaborar una propuesta didáctica para desarrollar habilidades de expresión oral, basada en un enfoque semántico-estructural de la sintaxis inglesa que permita a los estudiantes desarrollar en la etapa inicial del aprendizaje de la lengua inglesa una conciencia lingüística adecuada a la de los nativos hablantes de dicha lengua.

Objetivos específicos

- a) Analizar el papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE).
 - Examinar el papel de la gramática en el aprendizaje de una lengua extranjera.
 - Subrayar la importancia del desarrollo de habilidades constructivas para alcanzar un grado suficiente de dominio práctico de una lengua.
 - Revisar el proceso de enseñanza-aprendizaje del aspecto gramatical.
 - Valorar el concepto de gramática con una perspectiva histórica.
- b) Revisar el proceso enseñanza-aprendizaje del aspecto gramática con una perspectiva histórica a través de los métodos de enseñanza y su vinculación con las teorías psicológicas del aprendizaje.
 - Examinar el fracaso de dichas metodologías en el logro de una enseñanza efectiva de las regularidades constructivas de la lengua que conduzca a una comunicación real.
 - Analizar la situación actual de la gramática de la lengua extranjera como problema de enseñanza.
- c) Analizar el aprendizaje de la gramática desde una perspectiva psicológica y social.
 - Detectar la necesidad de una gramática que contemple el dominio de las regularidades del proceso psicológico del conocimiento.
 - Valorar el conocimiento como una construcción: la psicología constructivista.
 - Examinar la actividad como parte esencial para la construcción: la teoría de la actividad.
 - Considerar la lengua como actividad para la construcción del conocimiento.
 - Reconocer al lenguaje como estructuración de las formas de la realidad, como parte del pensamiento y la conciencia.
 - Analizar el proceso de interiorización como la conversión de las acciones materiales en acciones intelectuales.
 - Considerar la existencia de la conciencia lingüística y del factor social como determinantes en el proceso de dominio de la lengua extranjera.
- d) Examinar la enseñanza de la gramática a través de una descripción docente de la misma.
 - Fundamentar la necesidad de una descripción "docente" del aspecto gramatical que refleje la realidad funcional de la lengua inglesa y que parta de la comprensión de la conciencia lingüística de sus hablantes.

- Presentar las ventajas de la gramática categorial y su filosofía
- Esquematizar un enfoque semántico-estructural de la sintaxis de la lengua.
- e)Elaborar una propuesta didáctica modelo para aplicar una gramática categorial, con un enfoque semántico-estructural de la sintaxis, que permita a los estudiantes desa-rrrollar habilidades de expresión oral en la etapa inicial de aprendizaje de la lengua inglesa.

1.5 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

- El dominio de una lengua extranjera como instrumento efectivo de expresión y comunicación implica la adquisición de determinados conocimientos y sus correspondientes habilidades.
- Uno de los elementos más controvertidos en el área de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es, sin duda, la representación formal de la lengua, es decir, la gramática.
- El conocimiento gramatical es considerado área central para alcanzar el dominio de la de la lengua, y por tal razón muchas metodologías han buscado un camino que garantice una mayor eficacia en el acto de conducir al alumno al seguro dominio del funcionamiento del instrumento lingüístico.
- Sin embargo, a pesar de los diversos esfuerzos, en cierta medida, dichas metodologías, con su correspondiente respaldo psicológico acerca de la naturaleza del aprendizaje, no han podido cumplir con el objetivo de mejorar el desempeño del alumno, lo que nos lleva a una problemática específica: la descripción de la gramática que se lleva a cabo en el salón de clase no ha sido la adecuada, ya que no permite que el alumno, a pesar de conocer reglas gramaticales, consiga aplicarlas en su discurso, o sea, utilizarlas con fines comunicativos.
- Resolver este tipo de dificultades requiere buscar una verdadera renovación de la enseñanza gramatical, que no sólo identifique el origen del problema, sino que busque una manera didáctica, docente, de describir o presentar el sistema para orientar adecuadamente al alumno durante el aprendizaje de la lengua.
- La solución a esta problemática requiere la búsqueda de una metodología en la que el aspecto gramatical sea tratado de una manera distinta, “docente”, de un tratamiento de la gramática de la LE con fines comunicativos, que tome en cuenta el trasfondo lógico de las estructuras gramaticales, es decir, que reconozca la existencia de una conciencia lingüística –socialmente condicionada- como puente entre el contenido objetivo de la conciencia del hablante y su reflejo en estructuras gramaticales concretas.
- Esta descripción debe poseer, además, una orientación didáctica que considere el aprendizaje de la lengua como actividad, y organice el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma tal que refleje la naturaleza y secuencia del proceso de asimilación de las estructuras en el pensamiento verbal y de operación con las mismas en el discurso.
- Para ello, y con el objetivo de lograr un verdadero aprendizaje comunicativo y consciente del aspecto gramatical, se propone una descripción categorial, basada en un enfoque estructuro-semántico, que tome en cuenta el desarrollo de la conciencia lingüística en un proceso de asimilación y formación por etapas de las acciones y operaciones necesarias para la correcta conformación de los enunciados.

- Esta concepción presupone un cambio significativo en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática de la lengua inglesa, mostrando una perspectiva distinta en la orientación de dicho proceso, describiéndola no de manera tradicional, sino como un medio de materialización de actos discursivos con relevancia comunicativa.

CAPÍTULO 2. EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA (LE)

CAPÍTULO 2. EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA (LE)

Imaginemos que se le encierra a usted en una habitación y que en esa habitación hay diversas cestas llenas de símbolos chinos. Imaginemos que usted (como yo) no entiende chino, pero que se le da un libro de reglas en castellano para manipular esos símbolos chinos. Las reglas especifican las manipulaciones de los símbolos de manera puramente formal, en términos de su sintaxis, no de su semántica. Así la regla podría decir: 'toma un signo changyuan-changyuan de la cesta número uno y ponlo a lado de un signo chongyoun-chongyoun de la cesta número dos'. Supongamos que ahora son introducidos en la habitación algunos otros símbolos chinos y se le dan reglas adicionales para devolver símbolos chinos fuera de la habitación. Supóngase que usted no sabe que los símbolos introducidos en la habitación son denominados 'preguntas' y los símbolos que usted devuelve fuera de la habitación son denominados 'respuestas a las preguntas'... He aquí que usted está encerrado en su habitación barajando sus símbolos chinos y devolviendo símbolos chinos en respuesta a los símbolos chinos que entran. Sobre la base de la situación tal como la he descrito, no hay manera de que usted pueda aprender nada de chino manipulando esos símbolos formales... Lo esencial de la historia es simplemente esto... usted se comporta exactamente como si se entendiese chino pero a pesar de todo usted no entiende ni una palabra>>

Searle 1984 (citado en Pozo 1994:52-53)

2.1 EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

El aprendizaje de una lengua extranjera proporciona una nueva experiencia que amplía el horizonte del individuo que la estudia, a través del conocimiento de un nuevo medio de comunicación y de la introducción a una nueva cultura. Tal como lo menciona Moure, (1996:48):

“El individuo que aprende una nueva lengua adopta una decisión trascendente y asume un proceso de reeducación audio-motriz, ideológica y perceptiva a fin de superar la conformación conceptual que, en su día, le otorgara la lengua materna.”

Si bien al adquirir la lengua materna el individuo se apoya en la repetición automática y en la imitación para llegar a un uso creativo de la misma, ahora experimentará el camino inverso, impulsado a hacer un esfuerzo voluntario de aprendizaje antes de conseguir el dominio “desfocalizado” de las unidades de la lengua y de su funcionamiento discursivo.

Esta experiencia, como el aprendizaje de cualquier otra disciplina, es una experiencia progresiva y, además, una adquisición progresiva de habilidades, lo que significa que en ningún punto dicha experiencia debe considerarse culminada.

Todo enseñante de una lengua extranjera sabe que el proceso de aprendizaje en el que se apoya el dominio de una lengua extranjera es una sucesión de estadios por los que el alumno tendrá que ir pasando para conocer, interiorizar y aplicar las normas que conforman ese todo complejo que configura una lengua como instrumento de comunicación. En ese proceso va adquiriendo una serie de herramientas gramaticales, léxicas, pragmático-funcionales y culturales, así como desarrollando sus estrategias de aprendizaje y comunicación, lo que le permite aumentar y mejorar su competencia lingüística y comunicativa.

Por otra parte, este proceso, en sus diferentes etapas, está plagado de obstáculos para el estudiante, y no es para menos, ya que el proceso de interiorización de un sistema lingüístico ajeno ha dejado de ser “espontáneo”, y ello reporta un salto de ineludibles repercusiones desde el punto de vista conceptual. Sería obvio pensar que las dificultades que se presentan puedan alimentar la inhibición del individuo; sin embargo, el progreso en la lengua extranjera dependerá del grado de dominio de ciertas habilidades, y será la función del profesor enseñarlas y desarrollarlas, para así ayudarle a superar dichas dificultades.

Si bien es cierto que el aprendizaje de una lengua extranjera requiere una considerable inversión de tiempo y esfuerzo, esta cuestión se enfrenta con la necesidad de conseguir resultados inmediatos. Por otra parte, el alumno también debe ser consciente de qué es lo que quiere lograr al aprender la lengua extranjera.

La experiencia demuestra que el aprendizaje es más efectivo cuanto más claro tenga el individuo cuál es el objetivo perseguido y el lugar en el que se encuentra en la actualidad. El alumno necesita especialmente una orientación para no perderse ante el cúmulo de habilidades que ha de desarrollar; necesita saber que lo que está aprendiendo puede aportarle algo para conseguir los objetivos que se ha trazado.

De acuerdo con Brown (1994:1), lo anterior puede describirse de la siguiente forma:

“Dominar una lengua extranjera es una forma de vida, toda la persona se ve afectada al luchar por alcanzar los confines más allá de su lengua materna, inmiscuyéndose en una lengua nueva, una nueva cultura, una nueva forma de pensar, sentir y actuar. Se requiere un compromiso y una implicación total, así como una reacción física, intelectual y emocional para emitir y recibir mensajes en lengua extranjera de manera efectiva. Aprender una lengua extranjera no se reduce a una serie de pasos que pueden ser programados en un manual de “hágalo usted mismo”, nadie puede decir cómo aprender una lengua extranjera sin haberlo intentado realmente. El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo que involucra aparentemente un número infinito de variables.”
(la traducción es nuestra.-S.M.)

A continuación veremos cuáles son las habilidades involucradas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, asociadas con su dominio.

2 .2 EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA ALCANZAR UN GRADO SUFICIENTE DE DOMINIO PRÁCTICO DE UNA LENGUA EXTRANJERA

El aprendizaje de una lengua extranjera puede resultar una pesadilla si el estudiante lee el contenido de cualquier manual o herramienta de trabajo: símbolos fonéticos, ejercicios de repetición gramatical, vocabulario, verbos irregulares, expresiones hechas, dictados, todo ello mezclado con los temas clásicos de conversación: presentaciones, saludos, teléfono, hotel, etc. No es extraño que el estudiante reaccione con perplejidad ante la cantidad de tareas que tiene que llevar a cabo para dominar la lengua, y al mismo tiempo muestre un cansancio anticipado ante la escasa originalidad del método, que le recuerda sus anteriores intentos o fracasos de acercarse al “incomprensible” idioma inglés, por ejemplo.

No obstante, como lo hemos mencionado, la experiencia de aprender una lengua es multifactorial, es decir involucra una serie de elementos que se deben considerar. De acuerdo con Rivers (1968:18), dicha experiencia implica:

- 1) La adquisición de una serie de habilidades; ahora, resulta obvio que al hablar de esto se presume que dichas habilidades se controlen con cierta eficacia, en otras palabras, que sean instrumentos manejables a disposición del comunicante. Estas habilidades incluyen:
 - La habilidad para comprender la lengua extranjera hablada, haciendo posible.
 - La habilidad para hablar en una lengua extranjera en comunicación directa con personas de otra cultura, es decir con fines comunicativos.
 - La habilidad para leer en la lengua extranjera con facilidad, logrando incrementar su conocimiento y comprensión de los hablantes de la lengua, su modo de pensar y sus contribuciones en campos intelectuales y artísticos.

-La habilidad para escribir, para expresar sus ideas de forma coherente y congruente, de acuerdo con las convenciones de la lengua.

- 2) Una nueva comprensión del lenguaje, presentando al individuo, de manera progresiva, las estructuras de la lengua, dándole así una nueva perspectiva de comunicación, así como un extenso vocabulario para lograr efectividad en su expresión.
- 3) Una expansión progresiva del conocimiento del país o países donde se habla la lengua extranjera, su historia, costumbres, valores, su cultura y, por ende, una mejor perspectiva de la utilidad social del aprendizaje.

El avance en cada uno de estos aspectos es proporcional al énfasis que se les da dentro de un programa de instrucción; por ejemplo, la lectura y la escritura acapararon durante mucho tiempo los objetivos de la enseñanza, pero, durante todo este siglo, las habilidades ligadas al registro oral han recibido una especial atención, la cultura como parte de la proyección social de la lengua, el vocabulario, etc. Sin embargo, lo que se busca es mantener un equilibrio en la conjunción de estos tres aspectos para obtener un dominio efectivo de una lengua extranjera.

Si bien es incuestionable que cada uno de estos aspectos es importante, tampoco se puede negar que uno de los más controversiales y sobre el cual se ha proyectado mayor énfasis es el aspecto que se refiere a la estructura gramatical de la lengua extranjera.

2.2.1 Las habilidades constructivas

Como lo hemos señalado anteriormente, son diversas las habilidades que se deben desarrollar para dominar una lengua extranjera, y muchos los obstáculos que el estudiante tiene que salvar durante su desarrollo, pero son precisamente las habilidades constructivas o la "gramática", uno de los que mayor dificultad les causa; incluso, es tal la importancia que se le da a este aspecto en particular, que se llega a asociar directamente el dominio de la lengua extranjera con el manejo de sus estructuras.

Ahora, nuestra labor como profesores es reflexionar en este fenómeno, así como en nuestras formas de trabajo y nuestra actitud como enseñantes hacia él, para establecer si son los más adecuados para potenciar su proceso de asimilación.

Existen muchas inquietudes acerca de las habilidades constructivas y su tratamiento. A menudo los profesores nos hacemos preguntas como: *¿Por qué los alumnos conciben la gramática como un conjunto de "reglas" sin relación?, ¿será que no han comprendido?, ¿qué podemos hacer para que los alumnos apliquen las regularidades gramaticales cuando desean comunicarse?, ¿cuál debe ser el lugar que ocupe la gramática durante la instrucción?,* entre otras.

En sondeos que en ocasiones llevamos a cabo entre nuestros alumnos, la gramática está colocada generalmente en segundo lugar, en una puntuación del 1 al 5, inmediatamente después de la expresión oral. Ello se debe a que las nociones gramaticales son una consideración lógica para el estudio individual de la lengua.

Por ello, nos adentraremos en el análisis de este importante término, su concepción, implicaciones y valoración en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera, a fin de hacer un planteamiento sobre su tratamiento en la práctica diaria.

2.2.2 El papel de la gramática en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE)

En ocasiones, es difícil llegar a comprender cuál es el verdadero papel de la gramática en la configuración de una lengua.

Para muchas personas el aprendizaje de una lengua extranjera se basa, esencialmente, en el dominio de las estructuras de la lengua; incluso las llegan a denominar la “columna vertebral” de la lengua; en otros términos, relacionan el grado de éxito en aprendizaje con el grado de dominio de la gramática. Debido a esto, es común escuchar a una persona decir que no es capaz de comprender o hablar en una lengua extranjera porque no puede recordar tantas “reglas” gramaticales o que necesita rigurosamente una base gramatical para comenzar a hablar.

Para otros, el estudio de dichas estructuras no es determinante en el dominio de la lengua, relacionando el éxito de su aprendizaje con otros factores como el uso de la lengua, la práctica con nativo-hablantes, la situación o el propio desempeño de la persona. Esto no significa que consideren que el sistema de la lengua no es necesario; sin embargo, no lo ven como lo único a tomar en cuenta.

A lo largo de la historia, en la descripción de varios métodos de enseñanza de lenguas extranjeras se perciben diversas actitudes hacia el lugar que ocupa la gramática durante el proceso de instrucción para alcanzar el objetivo de aprender una lengua.

Así, encontramos concepciones que consideran verdaderamente importante que el alumno conozca el sistema de la lengua; otros consideran que *es mejor crear confianza en el alumno para utilizar el sistema de la lengua de manera activa*, mientras que unos terceros sostienen que *es posible llegar a comunicarse en la lengua extranjera sin el conocimiento formal de la gramática*. No obstante, a pesar de las diferentes consideraciones, es evidente que el aprendizaje del sistema de la lengua es una parte ineludible que, en una o cierta medida, está presente en el aprendizaje de la lengua.

Todo esto nos hace reflexionar acerca de cuál es el verdadero lugar que debe ocupar la gramática. Ahora bien, para poder analizar cuál es el papel real que ocupa en el dominio de una lengua extranjera, es necesario primeramente determinar nuestro objeto de estudio, es decir, la gramática, pero en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

En otras palabras, lo que haremos es exponer el aspecto gramatical dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para valorar su concepción, apoyados en una revisión histórica, y posteriormente definir la dirección que queremos darle al planteamiento del concepto para estipular su importancia en el dominio de la lengua.

2.3 EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ASPECTO GRAMATICAL

Hasta este punto nos hemos preguntado cuál debe ser el papel de la gramática, la importancia que tiene dicho aspecto para lograr el dominio de la lengua extranjera.

Sin embargo, ahora nos permitiremos hacer un alto para analizar esto de manera más detallada, analizar cómo la gramática ha sido tratada a través de la historia de la

enseñanza-aprendizaje y las repercusiones que todo este bagaje histórico tiene para la actualidad, y de esta manera, como ya lo mencionamos, establecer su importancia para alcanzar el éxito en el dominio de la lengua extranjera.

Para hablar del proceso enseñanza- aprendizaje del aspecto gramatical debemos comenzar por destacar las palabras que conforman este concepto: enseñanza, aprendizaje y aspecto gramatical, es decir la gramática de la lengua.

La relación de las disciplinas teóricas con la metodología de la enseñanza es evidente. Durante mucho tiempo los estudios lingüísticos se orientaron en una dirección marcadamente descriptiva del aspecto gramatical. Su objetivo era, básicamente, establecer las categorías y relaciones presentes entre las lenguas y elaborar reglas que dieran testimonio de dichos sistemas. No obstante, en la mayoría de los casos este abordaje teórico demandaba la implementación de métodos, es decir, era necesario que la lingüística adquiriera un reflejo práctico que se ocupara de los problemas que evidentemente se proyectaban en la realidad del aprendizaje de lenguas.

La didáctica de las lenguas sirvió como práctica real a la propia consolidación de la lingüística general, aunque por mucho tiempo fueron consideradas como iguales; empero, la perspectiva actual coloca a la enseñanza de lenguas como una de las manifestaciones aplicadas del conocimiento lingüístico, es decir, se le considera un espacio para comprobar las hipótesis obtenidas del análisis teórico.

A este respecto, T. Salma-Cazacu menciona que todas las manifestaciones de la lingüística aplicada involucran una elaboración metodológica de las teorías lingüísticas existentes, a fin de encontrar soluciones para problemas prácticos.

Por otro lado, cada nuevo enfoque o método ideado para el aprendizaje de una lengua es, a su vez, el resultado práctico de alguna de las distintas corrientes o posiciones imperantes en el quehacer teórico con respecto al aprendizaje; de hecho, la mayor parte de los métodos de enseñanza de lenguas empleados a lo largo de la historia se han apoyado en concepciones de las teorías lingüísticas y psicológicas dominantes del momento, y por esta razón no es de extrañarse que haya una gran variedad de dichas aplicaciones y, en ocasiones, unas en total contradicción con otras.

En otras palabras, la manera en que se concibe la lengua nos lleva a pensar en una teoría de aprendizaje que posteriormente se reflejará en un método de enseñanza. Así, podemos establecer que las aportaciones realizadas tanto en el campo de la psicología, como en el de la lingüística, han sido y continúan siendo las bases en las que se apoyan las metodologías de enseñanza de lenguas.

Sin embargo, al hacer este tipo de aseveraciones se presenta un peligro, que consiste en pensar que la enseñanza de lenguas está subordinada a los avances obtenidos en el plano teórico. Bajo esta noción, la enseñanza quedaría reducida al mero ejercicio cotidiano, producto de la teoría, donde el profesor sólo ensaya modelos establecidos.

Ahora, bajo una noción metodológica, dicha subordinación es inadecuada: lingüística teórica y lingüística aplicada, vistas como orientaciones distintas de estudio, se sitúan al mismo nivel.

Acerca de esta noción, Teresa Moure e Ignacio Palacios (1996:53) mencionan:

“...la Lingüística le proporciona el objeto de estudio, la Didáctica ofrece las pautas para la planificación, organización y evaluación de la enseñanza, y elabora los materiales de instrucción. Y la Psicología aporta información sobre los procesos mentales en los que discurren las habilidades ligadas al aprendizaje, comprensión, desarrollo, y producción de una lengua.”(las negritas son nuestras)

Esto nos conduce a la necesidad de exponer brevemente las relaciones históricas entre estas ramas del saber, a fin de comprender mejor los cambios a los que se ha visto sometida la enseñanza-aprendizaje de la lengua y, por ende, de la gramática.

2.3.1 Perspectiva Histórica

2.3.1.1 El concepto de gramática

Primeramente, antes de entrar al análisis del lugar que ha ocupado la gramática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, es necesario hacernos una pregunta: *“¿qué es gramática?”*

Para algunos, la gramática es un conjunto de reglas que pertenecen al sistema de la lengua, con excepciones para cada una de ellas, mismas que son difíciles de recordar y que, cuyo origen y validez no es necesario juzgar. Estas reglas nos dicen qué está bien y qué está mal en lo que la gente habla o escribe.

Este hecho parece inmutable, a pesar de que lo que hablamos u oímos, en ocasiones, no coincide del todo con el estándar establecido por las reglas.

Por esta razón, para otros, una lengua refleja una realidad que existe más allá de la lengua misma, ya sea en categorías o en una lógica derivada de la naturaleza neurológica del hombre o de las relaciones observables del mundo.

A este respecto N. Chomsky (citado en Besse 1987:172) declara:

“A menudo utilizamos el término <gramática> de un modo ambiguo para designar simultáneamente el sistema interiorizado de reglas y la descripción que da el lingüista”

De acuerdo con Besse (1987:172), en inglés el término *grammar* nos remite a las reglas de formación y ordenamiento de las palabras seguidas por los miembros de una comunidad lingüística, es decir, podemos igualar el término: *that's not grammar* (eso no es gramática) con el término: *eso no se dice*.

Esto nos lleva a considerar que la gramática, como conjunto “inerte” de enunciados que describen las relaciones de una lengua, no encaja del todo.

Para comprender de una mejor manera este concepto y responder a nuestra interrogante, necesitamos dar una ojeada a la historia de la lingüística, debido a que la manera como nos aproximemos a esta sistematización dependerá de la concepción que tengamos de la naturaleza del lenguaje.

A lo largo de la historia, la noción de gramática ha experimentado diversas variaciones. El sistema de una lengua en un momento dado es el producto de una evolución, en cuyo transcurso sus distintos planos se han interrelacionado hasta alcanzar una configuración precisa (*Lexipedia 2001:7*).

Por ello, la comprensión de una gramática determinada implica como pasos previos la exposición de las diferentes concepciones históricas de la gramática, con el propósito de comprender la evolución que conduce a la lengua a su estado actual.

Aunque la lingüística no adquirió su carácter disciplinar autónomo sino hasta el siglo XX, a lo largo de la historia el hombre ha sido consciente de que la lengua, como un instrumento esencial de conocimiento y comunicación, se encuentra en la raíz misma de la naturaleza humana, y por esta razón ha intentado esclarecer su esencia y sus reglas.

Así, en la revisión histórica se distinguen cuatro etapas o modelos fundamentales en el desarrollo de los estudios gramaticales: gramática tradicional, gramática comparada e histórica, gramática estructural y gramática generativa.

A continuación revisaremos cómo cada uno de estos se diferencia en general por su concepción de la lengua, los fundamentos y los fines que sustentan su estudio, todo lo cual determina la manera en que se relacionan con otras disciplinas científicas.

Gramática Tradicional

Bajo esta denominación se conoce el modelo más antiguo que, originado en Grecia y Roma y perfeccionado por autores medievales y renacentistas, dominó las concepciones lingüísticas hasta los albores del siglo XIX.

En la antigua Grecia la lengua es considerada desde un punto de vista filosófico, ya que en esa época la reflexión sobre los hechos lingüísticos era realizada bajo la tutela filosófica.

Atendiendo exclusivamente a su propia lengua, los griegos relacionan de manera evidente la lógica y la gramática, planteándose en un principio el carácter natural o convencional de aquella.

Los racionalistas se cuestionaban si la lengua era una convención establecida por los hombres y que, por tanto, podía romperse, o si, por el contrario, tenía su origen en principios inalterables, ajenos al hombre en sí mismo, por lo que era inviolable.

Al principio de la Edad Media se extendieron las gramáticas latinas. El latín era la lengua de la cultura, de la iglesia, de las instituciones civiles, etc.; por ello, se necesitaban para su estudio en las universidades y en los textos básicos para el aprendizaje del latín.

Con respecto a la filosofía de la lengua, en esta época era considerada un "espejo" de la realidad y, por tanto, esta realidad determinaba la gramática (gramática especulativa).

En el Renacimiento se vuelve a la civilización humanista de la época de Grecia y Roma. Esto implica un regreso al estudio de los clásicos latinos y a la escritura de gramáticas basadas en el latín clásico.

En poco tiempo casi todas las lenguas románicas tuvieron su gramática propia (*Gramática castellana, Nebrija, 1492*). Estas eran gramáticas escolares hechas a semejanza de las latinas que pretenden ayudar a la enseñanza de la lengua.

Después de esta redacción de diversas gramáticas, en este periodo se retoma la idea de que la estructura de la lengua refleja la estructura de la mente humana y que las distintas lenguas son únicamente variantes de un esquema más general. De esta forma, *Claude Lancelot*, en colaboración con *Antonie Arnould (1660)*, escribe una gramática general razonada, después llamada con frecuencia gramática de *Port-Royal*. Esta gramática general se propone enunciar ciertos principios a que obedecen todas las lenguas y que ofrecen la explicación profunda de sus usos. Se trata pues, de definir el lenguaje del cual las lenguas particulares son casos particulares. Si todas las lenguas tienen un fundamento común, es porque todas las lenguas tienen por objeto permitir a los hombres “expresarse”, dar a conocer sus pensamientos, es decir, según *Port-Royal*, la lengua fue “inventada” para permitir a los hombres comunicarse mutuamente sus pensamientos.

A partir de esta reflexión Lancelot Y Arnould admiten implícitamente que cada oración está destinada a comunicar un pensamiento y, como consecuencia, debe ser una especie de “cuadro” de “imitación” de este; por tanto, cuando estos autores dicen que la lengua tiene por función la representación del pensamiento, hablan en sentido literal.

Posteriormente, varios autores comienzan a elaborar comparaciones simplistas entre las lenguas, lo que prepara el terreno para el surgimiento de la lingüística comparada e histórica del siglo XIX.

En general, todos estos preceptos generados durante estas tres épocas se resumen en los postulados que conforman los principios gramaticales básicos de la gramática tradicional:

- El lenguaje es la expresión del pensamiento: el hombre conoce la realidad por medio del pensamiento, de su razón, y expresa a su vez ese pensamiento a través del lenguaje.
- Las formas del lenguaje corresponden a las formas del razonamiento lógico: todas las formas del pensamiento racional (maneras en las que el hombre piensa acerca de la realidad) son susceptibles de clasificarse dentro de una estructura común, la lógica; las formas del lenguaje, como representación de ese pensamiento, deben corresponder necesariamente a las de dicha lógica.
- La lengua literaria posee primacía sobre la hablada, y debe ajustarse a un modelo clásico de perfección: dado que los trabajos de la época estaban basados en los textos de los grandes escritores griegos, había que apegarse a ellos como modelo de imitación y, además, se pudo apreciar la diferencia entre la lengua empleada por ellos y la lengua hablada, llegándose a la conclusión de que esta última era una corrupción de la primera por desatender las reglas gramaticales. Tanto en Grecia y Roma como en el medioevo, la lengua hablada era vulgar y del pueblo, y los escritos tenían que seguir el modelo culto, en otras palabras, la gramática debía enseñar a hablar y a escribir.

- La gramática posee un carácter prescriptivo: el objeto de la gramática no es describir los distintos empleos de la lengua, sino prescribir o determinar sus usos sobre la base del modelo ofrecido por los autores clásicos.
- Todas las lenguas se sustentan en una misma gramática universal: todas las lenguas responden a un modelo o gramática universal que refleja la estructura misma de la realidad (gramática especulativa medieval, gramática de Port-Royal).
- La lengua latina constituye el modelo mejor acabado de la gramática universal: posteriormente este término es retomado por los autores renacentistas, concibiendo la universalidad de la gramática a partir del modelo latino, usándolo como base para la redacción de las gramáticas de las lenguas romances.

Ejemplos del concepto de gramática que encierran estos preceptos son:

- 1) Arte de hablar y escribir correctamente una lengua.
Diccionario de la Lengua Española (1970) Madrid. pág. 674
- 2) Es el conjunto de reglas a que están sujetas todas las lenguas, lo que posibilita su inter-traducibilidad, siendo el conjunto de reglas que permiten representar el pensamiento y articular las cosas. La gramática se identificaría con la lógica.
Katz, Samuel. *et.al. (1980) Diccionario básico de comunicación. Madrid: Nueva imagen pág. 246.*
- 3) Conjunto de reglas de las posibilidades de una lengua representadas en una teoría de la gramática como modelo y teoría parcial de una teoría del lenguaje o como una teoría lingüística universal.
Lewandowski, Theodor (1995) Diccionario de Lingüística. Madrid: Cátedra. pág.158
- 4) Estudio de la lengua latina.
Martín, Alonso (1947) Enciclopedia del idioma. Tomo III D-M, Madrid: Aguilar pág. 2167

Gramática comparada e histórica

La lingüística nunca ha estado desligada de la evolución de las demás ciencias. El siglo XIX es un siglo volcado a la evolución y a la historia en todos los ámbitos científicos.

A medida que las distintas ciencias se fueron separando de la filosofía, era evidente que para que una disciplina fuera considerada como tal, se necesitaba cumplir con ciertos requisitos, como la elaboración de leyes y predicciones sobre la base de los hechos, que claramente la gramática tradicional no podía proporcionar. Nació así la gramática comparada, dedicada al estudio comparativo de dos o más lenguas, a fin de indagar en su evolución.

El método comparativo llamó mucho la atención por ser riguroso y por la importante aportación que hizo al conocimiento de los parentescos entre las lenguas indoeuropeas.

Las investigaciones de la gramática comparada dieron lugar al desarrollo de la gramática histórica, cuyo objeto de estudio era la evolución que experimentan las formas de la lengua o grupo de lenguas en el transcurso del tiempo.

La importancia de estos acontecimientos es decisiva para el establecimiento del objeto de estudio de la lingüística, marcando el camino hacia su consolidación como disciplina autónoma. Sin embargo, la tendencia de la gramática histórica a restringir sus

investigaciones al campo evolutivo le impidió no sólo superar el carácter prescriptivo de la gramática tradicional, sino incluso ofrecer una visión comprensiva del sistema de la lengua, rasgos que marcarían el desarrollo del estructuralismo lingüístico.

Esto dio origen a nuevas interpretaciones del concepto de gramática, por ejemplo:

5) *“...el cambio de las lenguas no se debe sólo a la voluntad consciente de los hombres (ya sea por el esfuerzo de un grupo por hacerse comprender, ya sea por las decisiones de gramáticos encaminados a <depurar> el lenguaje, o por la creación de palabras nuevas para designar ideas nuevas), sino también a una necesidad interna. La lengua no sólo es transformada, sino ella misma se transforma”*

6) *“La comparación de dos lenguas es, ante todo, comparación de sus elementos gramaticales, la comparación no debe ser sólo a nivel de las palabras, sino que se debe profundizar en la estructura interna de cada palabra, a través del estudio de sus elementos constitutivos. Los elementos gramaticales generalmente no sólo son préstamos, puesto que constituyen en cada lengua sistemas coherentes (el sistema de los tiempos, de los casos, de las personas)”*

Ducrot, Oswald y Schaeffer Jean-Marie (1998) Nuevo Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje. Madrid: Arrecife Producciones S.L.

La Lingüística en el Siglo XX: Gramática estructural

Con el nombre de gramática estructural se conoce a un conjunto de tendencias y escuelas que, desde los inicios del siglo XX, dieron una orientación completamente nueva al estudio de la lengua y lograron su consolidación definitiva como ciencia independiente.

Lo característico y esencial de este nuevo movimiento en la evolución de las ideas lingüísticas, es la nueva concepción de los hechos de la lengua: esta adquiere un carácter de sistema en el que los diversos elementos ofrecen relaciones de solidaridad, formando entre sí una verdadera estructura, es decir, en la propuesta estructuralista se debe analizar la estructura de la lengua, segmentar y clasificar los elementos que la constituyen, sus unidades, y determinar las relaciones que los unen.

El estructuralismo considera la lengua como un todo en el que no puede estudiarse ningún elemento de los que consta, sin verlo en relación con el conjunto orgánico del que forma parte. Con esto, se deja a un lado el historicismo estricto, para concebirla no sólo como algo en perpetua evolución, sino como una unidad científica y sistemática que explica los cambios en función del propio sistema lingüístico dentro del que se producen, y no como una cosa aislada e independiente.

La teoría de Saussure, iniciador de toda esta corriente estructuralista, aunque consideraba algunas nociones de los modelos anteriores, presentaba actitudes radicalmente diferentes, entre ellas:

- Conceder prioridad a la lengua hablada sobre la escrita.
- Interpretar la lingüística como una ciencia descriptiva y no prescriptiva.
- Abarcar en la investigación a todas las lenguas, y no sólo aquellas de gran tradición cultural.
- Estudiar la lengua desde su consideración como sistema (estructura) de signos y bajo una *perspectiva sincrónica*.

Estos rasgos son mejor explicados por el mismo Saussure que plantea que se debe entender la lengua como:

“un sistema de relaciones –o conjunto de sistemas relacionados– cuyos elementos son interdependientes, es decir, carecen de validez fuera de las relaciones de equivalencia y contraste que mantienen entre sí. Por tanto, dado que los componentes de la lengua no se ordenan de manera fortuita, sino que cada uno se ubica en una posición determinada con respecto a los demás, <describir> una lengua consistirá en definir dichos componentes y las normas que rigen sus relaciones.” (Lexipedia 2001:9-10).

Las ideas básicas del estructuralismo de Saussure pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Mayor importancia de la lengua hablada en relación con la escrita: el objeto de la lingüística será el estudio y descripción de la lengua, es decir, el sistema abstracto que hace posible el habla, y dado el hecho que sólo puede conocerse tal sistema gracias a sus realizaciones en el habla, resultará preciso partir de ésta y de sus variedades para, mediante el análisis y la inducción, llegar a determinar la estructura general de la lengua (diferenciación entre lenguaje, lengua y habla).
- La lengua como sistema (sincronía y diacronía): definir la lengua implica, como ya lo dijimos, afirmar que sus componentes dependen de la relación con los otros, no se puede alterarse uno sin que se alteren los demás.
- El signo lingüístico: significante y significado: el signo es un objeto concreto formado por la asociación de un significante (imagen acústica) y un significado (concepto), pero ninguno de ellos posee carácter lingüístico por separado. La lengua es un sistema de signos cuyos significantes y significados se interrelacionan dentro de las estructuras que forman.

Las investigaciones de Saussure constituyeron el punto de referencia para investigaciones lingüísticas posteriores. Las mayores contribuciones del estructuralismo se hicieron durante la época clásica del Círculo Lingüístico de Praga, o sea, en el periodo entre las dos guerras mundiales. Entre sus grandes aportaciones está el establecimiento de la fonología. Con el advenimiento de la Segunda Guerra Mundial sus miembros se dispersan.

Después de establecer sus bases en Europa, el movimiento estructuralista cobra más fuerza en Estados Unidos donde se desarrolló con unas peculiaridades propias.

L. Bloomfield es una figura importante de la escuela estructuralista norteamericana, donde la antropología tuvo gran influencia en la lingüística y se toma en consideración una postura antimentalista debido a que se comienzan a aceptar y a llevar a la práctica los postulados de la psicología conductista. Sus teorías –especialmente la corriente distribucionalista– fueron decisivas y los lingüistas posteriores las desarrollan de diverso modo. El estructuralismo norteamericano ha sido fundamentalmente analítico y descriptivo.

Un ejemplo de la concepción de gramática que refleja la tendencia estructuralista es:

- 7) *“Una lengua sin gramática sería un vasto almacén de signos incoherentes, imposibles de memorizar y de organizar en categorías generales... la existencia de una gramática es testimonio de una estructura. Hablar una lengua es elegir y combinar adecuadamente esos signos teniendo en cuenta una serie de restricciones de distribución que constituyen su gramática en sentido amplio”*
Beristain, Helena. (1981) *Gramática estructural de la lengua española.* México: UNAM. Introducción XI
- 8) *Grammar studies the signs themselves and their relationships to each other, particularly the relations between simple and complex signs, and between different kinds of complex signs. It studies form and pattern in more abstract sense.*
An Encyclopedia of Language (1990) London: Routledge, pág. 68
- 9) *A branch of linguistic study that deals with the classes of words, their inflections or other means of indicating relations to each other and their functions and relations in the sentence as employed according to establish usage and that is sometimes extended to include related matter such as phonology, orthography, etc.*
Webster’s third new International Dictionary. Vol. I A-G, pág. 986
- 10) *Estudio de los elementos del lenguaje y sus relaciones. Conjunto de reglas deducidas de este estudio.*
Martín, Alonso (1979) *Diccionario del Español moderno.* Madrid: Aguilar, pág. 532

Gramática generativa

Fue precisamente un autor formado dentro del distribucionalismo, el estadounidense N. Chomsky, quien lleva a cabo una revolución con un nuevo modelo lingüístico. Si bien Chomsky aceptaba algunos aspectos de las teorías estructuralistas, como la concepción sistemática de la lengua y su segmentación en niveles interdependientes, rechazaba que una teoría simplemente descriptiva fuera capaz de dar cuenta de las complejas relaciones de la lengua y, en particular, del aspecto <creativo> de ésta, implícito en la capacidad del ser humano para construir y entender oraciones que nunca ha oído.

De esta manera, funda la escuela generativista o generativo-transformacional donde se da una mayor importancia a los principios que rigen el mecanismo lingüístico.

Con estas teorías se volverá en contra de los postulados de la lingüística estructural americana; si esta escuela es antimentalista y conductista, Chomsky se volverá mentalista y atacará al conductismo.

Para Chomsky, la “creatividad” dinámica del lenguaje no aparece reflejada en las construcciones estructuralistas, que contemplan la lengua como un producto, cuando en realidad constituye un proceso.

Las ideas básicas de la gramática generativa-transformacional de Noam Chomsky podemos reducirla en los siguientes apartados:

- Competencia y actuación del hablante-oyente: esta gramática parte del hecho que el hablante posee competencia o conocimiento de su lengua para construir o comprender mensajes que nunca ha oído, y los usa según sus necesidades en cada acto concreto de habla o actuación.

Para Chomsky, la lingüística debe determinar con los datos del uso, el sistema de reglas subyacente que el hablante domina y del que se vale en la actuación concreta, es decir, la lingüística debe ser una teoría de la competencia de los hablantes.

- Gramática generativa: Aunque los conceptos de competencia y actuación guardan una aparente semejanza con los de lengua y habla de Saussure, la diferencia es que frente al concepto de la lengua como mera descripción sistemática de unidades, se debe considerar como un sistema de procesos generativos.
- Estructura profunda y estructura superficial: toda oración posee estas dos estructuras. La primera contiene el significado de la oración, mientras que la segunda es la manera en la que se presenta la oración al ser dicha o escrita.

Las siguientes definiciones comparten, como puede verse, la postura de Chomsky:

- 11) The instructions that are assumed to be resident in the human brain that allow creating and interpreting sentences.

Spears, Richard. *NTC's Dictionary of Grammar Terminology (1991) U.S.A: National Textbook Company, pág. 79.*

- 12) La gramática de una lengua es el modelo de la competencia ideal...La gramática genera un conjunto de descripciones estructurales, cada una de las cuales comprende una estructura profunda, una estructura superficial, una interpretación semántica de la estructura profunda y una representación fónica de la estructura superficial.

Dubois, Jean. *et.al. Diccionario de Lingüística (1973) Madrid: Alianza Editorial. pág. 319*

- 13) Descripción de la competencia lingüística inmanente del hablante ideal.

Lewandowski, Theodor. (1995) *Diccionario de Lingüística. Madrid: Cátedra, pág.158.*

- 14) Sobre el término "gramática" en el sentido de la lingüística post-saussureana, (en griego grammata= valor fónico de las letras), ya no es concebida como <l'art de parler> sino más bien como un sistema de hipótesis que intentan solucionar satisfactoriamente el problema de la descripción de –un lenguaje natural-. En el uso lingüístico actual gramatical se aplica esencialmente de 3 maneras:

- a) La gramática como manual (didáctica) u obra de consulta y su contenido.
- b) La gramática como sistema de reglas formales proyectado por el lingüista para la representación en forma de modelo de la competencia lingüística.
- c) La gramática como sistema de reglas interiorizado (es decir, almacenado en el cerebro) por el hablante / oyente ideal.

Welte, Werner (1985) *Lingüística Moderna Terminología y Bibliografía. Madrid: Gredos, pág. 243.*

- 15) La gramática puede entenderse como la capacidad (competencia) del hablante de una lengua natural de establecer de un modo sistemático relaciones entre determinadas series fónicas (fonética) y los significados pertinentes. Toda teoría gramatical se enfrenta al hecho de que un usuario competente de la lengua puede entender, o bien puede producir él mismo, de un modo inteligible para otros, un número ilimitado de oraciones no oídas nunca antes.

Werner, Abraham (1981) *Diccionario de Terminología Lingüística actual. Madrid: Gredos. pág. 218*

A partir de 1960 muchas otras corrientes renovadas del análisis gramatical se han generado en el panorama de la lingüística: gramática de casos (*Fillmore 1960*), gramática de dependencias (*Tesnière 1960*), gramática relacional (*Perlmutter-Postal 1970*), gramática de estructura de frase generalizada (*Gazdar 1970*), gramática léxico-funcional (*Bresnan-Kaplan 1974*), la gramática funcional (*Dik 1980-81*), gramática liminar (*López Gracia 1988*), etc., las cuales han aparecido como continuación de los postulados de Chomsky o como reacciones en su contra.

Con este amplio panorama podemos decir que las diferentes concepciones históricas de la gramática constituyen, al cabo, la muestra fehaciente de que ésta no debe considerarse nunca un objeto cerrado, pues incluso nociones consideradas actualmente obsoletas, como la gramática tradicional, pueden reaparecer bajo una luz diferente en el contexto de nuevas investigaciones.

En resumen, podemos señalar, a partir de lo antes expuesto, que la gramática como reflejo teorizado de la lengua, se encuentra sometida a la misma evolución que ésta, y su propia concepción se encuentra vinculada a las concepciones y paradigmas ideológicos y científicos predominantes en las distintas épocas.

2.3.1.2 La gramática a través de los métodos de enseñanza y su relación con las teorías de aprendizaje

Echar un vistazo a la enseñanza de lenguas en el siglo pasado nos proporciona un interesante panorama de la diversidad de interpretaciones acerca de cuál es la mejor manera de enseñar una lengua extranjera y qué importancia tienen las estructuras para alcanzar su dominio. Como ya lo habíamos mencionado, es evidente que los objetivos que el profesor tiene en mente determinan la manera en que organiza su clase, y por ende, la manera en la que presenta la gramática, de esta manera el alumno aprende lo que el profesor cree que debe aprender; en otras palabras, el papel de la gramática estará determinado por su concepción y por los objetivos que persiga, y éstos, a su vez, determinarán la metodología.

A lo largo del tiempo, las estructuras formales de la lengua han sido enseñadas a los alumnos bajo la perspectiva de diversos métodos de enseñanza. Sin embargo, hay que considerar que el tratamiento de la gramática como lengua extranjera ha ido cambiando de posición dentro de cada método. Esta evolución del papel de la gramática en los objetivos de estas metodologías ha ido de la mano con las diferentes concepciones del significado de gramática -que ya hemos revisado en un apartado anterior- y con lo cual se ha intentado buscar diversos caminos para que se alcance el dominio de la lengua de manera más eficaz. Pese a todo, no podemos hablar de la metodología de la enseñanza sin abordar el aspecto del aprendizaje.

La investigación y la reflexión sobre el tema del aprendizaje tuvieron particular desarrollo durante el siglo XIX, cuando la psicología de la educación comenzaba a delinarse. Era evidente que había una gran asociación con ciertas tradiciones y paradigmas de la psicología; es más, podemos decir que un alto porcentaje de los conocimientos que

sustentan la psicología de la educación son tomados de la psicología general, y que, a su vez, la gran mayoría de estos conocimientos giran en torno al estudio de los factores que regulan los procesos de aprendizaje.

No obstante, se debe tener cuidado al hacer este tipo de planteamiento, ya que simplemente se reduciría a la psicología de la educación a un área de aplicación de la psicología general, y se le condenaría a asumir una actitud pasiva, en la cual debe esperar que los distintos campos de la psicología logren hallazgos, para que inmediatamente sean incorporados al contexto educativo.

Lo mejor es basarse en una concepción de interacción entre el conocimiento psicológico y el psicoeducativo, tal como lo plantea Coll (*cit. en Hernández, 1998:48*):

“... es necesario desarrollar un trabajo teórico psicoeducativo específico, pero tratando de hacer uso instrumental de los marcos teórico-explicativos e investigativo-metodológicos que proporciona la psicología; esto es, las aportaciones de la psicología general son desde luego necesarias pero no suficientes.”

Conocer los antecedentes históricos nos permite tener una mejor comprensión de la situación actual, comprender cómo las teorías de aprendizaje tienen repercusiones en metodología de enseñanza de la gramática de una lengua extranjera.

Por este motivo nuestro interés al exponer algunos rasgos históricos de la evolución de los métodos de enseñanza de lenguas y su relación con las teorías de aprendizaje, no es realizar un análisis exhaustivo de la psicología y sus disciplinas, ni describir en detalle la historia de la enseñanza de la lengua extranjera, sino, principalmente, proporcionar los elementos que nos ayuden a comprender con mayor claridad los orígenes de las teorías que sientan las bases de las metodologías educativas, mismas que se ven reflejadas en la enseñanza de lenguas. Además, analizar las principales características que determinan cada método para comprender mejor el papel de la gramática en cada uno de ellos y como su concepción se ha ido transformando, y así ser capaces de reexaminar nuestra práctica y replantear la manera en que lleva a cabo el tratamiento gramatical.

Esto nos ayudará a responder, finalmente, de manera más fundamentada a nuestra pregunta inicial acerca de cuál es el papel que desempeña la gramática en el dominio de una lengua extranjera.

Al adentrarnos en la metodología de la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera y analizar las posiciones teóricas, notaremos que éstas se encuentran cimentadas sobre la base de tres enfoques principales, las cuales desarrollan un sistema integrado de técnicas derivadas de sus premisas fundamentales.

Los **formalistas** se han apoyado más en una forma deductiva de la enseñanza, moviéndose del establecimiento de la regla a su aplicación en un ejemplo. Los formalistas se preocupan por un estudio meticuloso de los detalles de la gramática.

Los **activistas** se han enfocado en el uso de generalizaciones hechas por el alumno, después de haber estado expuesto a las formas de la lengua de diversas maneras, es decir, aplicar un proceso inductivo de aprendizaje. Los activistas se han inclinado hacia

un enfoque más funcional de las estructuras, enseñando primero al alumno lo más útil y generalmente aplicable, dejando que sea el mismo el que llegue a descubrir las reglas más específicas de la propia lengua.

Como resultado de esto, la enseñanza formalista ha estado basada en ejercicios artificiales que conducen a un uso artificial del lenguaje, mientras que los activistas se enfocan en familiarizar primero al alumno con las formas de la lengua usadas para la comunicación.

Las divergencias entre estos enfoques hacia la presentación de las estructuras de la lengua extranjera han conducido a un orden distinto de la prioridad de la gramática en la enseñanza.

Los **eclecticistas** tratan de implementar las mejores técnicas de los métodos de enseñanza de lenguas más conocidos en sus procedimientos instruccionales, utilizándolos para propósitos adecuados a la situación. El eclecticismo verdadero, diferenciado de la selección de técnicas a la deriva, busca un balance en el desarrollo de habilidades a todos los niveles, manteniendo el énfasis en la comunicación. En este enfoque el profesor adapta sus métodos al tipo de objetivos o al tipo de alumnos a los que se enfrenta, desarrollando así un método que mejor se amolde a su personalidad como maestro. El mejor tipo de profesor ecléctico es imaginativo, flexible, dispuesto a experimentar, como resultado de lo cual sus clases son variadas e interesantes.

Básicamente, examinaremos el lugar del aspecto gramatical en algunos métodos que dominaron en la enseñanza de lenguas extranjeras el siglo pasado y su relación con las teorías psicológicas sustentan sus bases.

Formulaciones tradicionales

Las técnicas tradicionales de esta área manifiestan condicionamientos históricos que corresponden a la etapa de la gramática tradicional, revisada anteriormente: la idea de que la gramática se reduce a un conjunto de reglas estables que el alumno, en un papel de receptor pasivo, debe memorizarlas de acuerdo con los modelos grecolatinos estrictos.

Con la etiqueta de pre-científicas, como también se les ha denominado, se subraya la ausencia de un aparato conceptual delineado y una actitud ante la enseñanza, hoy criticada. Su escaso fundamento psico-educativo se nota en la secuencia de los materiales, que no responde a los requerimientos naturales del proceso ni del dominio de una lengua sometida a las categorías artificiales de la norma. Dentro de esta área distinguiremos:

Método de gramática y traducción (grammar translation method): una "disciplina mental"

Este método tiene sus raíces en la enseñanza formal del griego y el latín, los cuales prevalecieron en Europa durante muchos siglos (gramática tradicional). Cuando el latín dejó de ser utilizado como una lengua para la comunicación, fue considerado como aprendizaje de una disciplina intelectual.

El intelecto era habilitado a través del análisis de la lengua, de la memorización de paradigmas y reglas complicadas, para posteriormente aplicarlas en la traducción de ejercicios. En otras palabras, aprender una lengua era una disciplina que consistía en analizar, memorizar y traducir.

Este método se caracteriza por su notable y meticulosa descripción de los detalles de la gramática de la lengua -basada en las categorías tradicionales de las gramáticas del latín y del griego-, por su preocupación por ejercicios de escritura, especialmente ejercicios de traducción, y sus largas listas de vocabulario para traducir y luego memorizar.

Para llevar a cabo estos objetivos, en el método de gramática y traducción el papel de la gramática es central; aprender una lengua extranjera significa aprender reglas gramaticales de manera deductiva, memorizarlas, aplicarlas en ejemplos para posteriormente, traducir de una lengua a otra.

Este método pretende inculcar una comprensión profunda de la gramática de la lengua a aprender, expresada en términos tradicionales, enseñando al alumno a escribir en la lengua de manera correcta por medio de la práctica constante de traducción de la lengua extranjera a la lengua materna. Además, provee al alumno con un amplio vocabulario literario, que por lo regular es de una detallada e innecesaria naturaleza.

Los objetivos son alcanzados por medio de elaboradas y extensas explicaciones gramaticales presentadas en la lengua materna, seguidos de la práctica de paradigmas de escritura, en la aplicación de las reglas que han aprendido, en la construcción de oraciones en la lengua extranjera y en la traducción consecutiva de pasajes de la lengua extranjera a la lengua materna.

En este método se espera que el alumno conozca y domine las reglas gramaticales y que cuente con un alto nivel de razonamiento abstracto de las mismas. Dichos alumnos tratan de entender la lógica de la gramática tal y como es presentada, aprenden sus reglas y sus excepciones, memorizan los paradigmas y el vocabulario.

Método directo (direct method): una perspectiva racionalista del aprendizaje de la lengua

En la búsqueda de nuevos métodos, teóricos preocupados por lograr un ambiente de enseñanza-aprendizaje más activo comparten la creencia de que los alumnos aprenden a comprender la lengua escuchándola y hablar hablándola, es decir, estando en contacto con ella, considerando que así es como los niños aprenden su lengua materna.

Es así como, bajo este concepto, aparece el método directo. En éste, se promueve un aprendizaje por asociaciones directas de significados, entre las palabras o frases de la lengua y los objetos o acciones, sin el uso de la lengua materna; en este método la traducción no es permitida. El papel de la gramática comienza a cambiar de manera significativa.

Las reglas gramaticales no son enseñadas explícitamente ni de forma deductiva, como en el método de gramática y traducción, sino que son aprendidas a través de la práctica; en

otras palabras, son asimiladas de manera inductiva, generalizándolas a través de ejemplos.

El alumno es motivado a construir sus propias generalizaciones estructurales derivadas del proceso inductivo. De esta manera, el estudio de la gramática se mantiene a nivel funcional, siendo confinada a las áreas utilizadas en el discurso. Posteriormente, en etapas más avanzadas, la gramática es enseñada de manera más sistemática, pero en la lengua extranjera y con terminología propia de la misma.

Es evidente que estos dos métodos no tienen un sustento propiamente educativo, sino filosófico basado, más que todo, en fundamentos propiamente lingüísticos de la gramática tradicional que concebía el estudio de la lengua como un arte, y aunque el método directo establece un cambio significativo en cuanto al anterior, nos deja ver los orígenes de una tradición estructuralista, mejor establecida en los métodos posteriores.

Formulaciones clásicas

La denominación de clásicas aparece para las formulaciones construidas a partir de que las disciplinas lingüísticas y la psicoeducativas comienzan a tomar un carácter científico. La reflexión sobre la naturaleza del lenguaje provoca más que un paralelismo entre las distintas disciplinas, una cierta colaboración.

Cuando en el siglo XX una serie de causas externas –bélicas, económicas y de expansión cultural- dan paso para descubrir un renovado interés a los cambios entre comunidades lingüísticas diferentes (lingüística histórica), la enseñanza de lenguas recibe el empuje de las grandes corrientes del pensamiento europeo.

Las ideas del estructuralismo se cristalizan a través de los fundamentos del aprendizaje condicionado del conductismo psicológico.

Método audio-lingual (audio-lingual method): una perspectiva empirista del aprendizaje de la lengua

Al incrementarse la necesidad de comunicación entre los individuos de diversas naciones, el tratamiento para el conocimiento de una lengua extranjera se vio modificado.

Este nuevo énfasis buscaba que el individuo fuera capaz de comunicarse, desarrollando primeramente habilidades para hablar y escuchar como base para construir las habilidades de lectura y escritura, afirmando que la lengua materna, como conducta aprendida, es adquirida por el individuo en su forma hablada, primero, y después en su forma escrita.

Durante este periodo, las investigaciones eran realizadas por antropólogos en términos de conducta humana dentro de una cultura. Para estos teóricos la lengua aparece como una actividad aprendida en el medio social del individuo y definida por actos culturalmente determinados.

Además, la psicología comienza a lograr un verdadero estatus científico, tiene que olvidarse de procesos inobservables, como el estudio de la conciencia y de los procesos mentales, y abocarse al estudio de algo observable como la conducta, y con esto rechazar el uso de métodos subjetivos como la introspección (mentalistas)

para utilizar en su lugar métodos objetivos, como la observación y la experimentación (ambientalistas). Los postulados empiristas consideran la experiencia como única vía de conocimiento, la psicología conductista reduce al comportamiento humano a pura acción. Todo aprendizaje, y el de lenguas no podía ser la excepción, se reduce a la asociación entre estímulo y respuesta.

Para el conductismo, la enseñanza consiste en proporcionar contenidos o información, es decir se deposita información en el alumno para que la adquiera, considerando un arreglo adecuado de las condiciones de reforzamiento de sus respuestas.

La metodología conductista, con sus manifestaciones empiristas, pretende obtener una copia exacta de la realidad, sin dar opción a la participación cognoscitiva del sujeto. Al mismo tiempo, hay que mencionar que las técnicas y estrategias en el diseño educativo están matizadas por una concepción inductista.

Asimismo, en la lingüística el estructuralismo avanza, considerando a las lenguas, como lo revisamos anteriormente, estructuras compuestas de unidades que se organizan en perfecto equilibrio. El aprendizaje de lenguas supone sucesivas segmentaciones hasta aislar las unidades mínimas y las relaciones que gobiernan su combinación, lo que fortalece una enseñanza basada en la imitación de las peculiaridades idiomáticas y de la inferencia a partir de ejemplos concretos; ello se traduce en un enfoque descriptivo del estudio de la lengua.

Estas circunstancias originan que en el método audio-lingual exista una influencia de disciplinas como la lingüística descriptiva estructuralista y la psicología conductista. En este método, la gramática no es presentada en su forma tradicional, sino en forma de sistemas, clases, inflexiones, construcciones, tipos de enunciados y reglas de "funcionamiento" real, determinados por el análisis de oraciones. La estructura de la lengua es enfatizada por medio de una analogía inductiva en lugar de una explicación deductiva, es decir, los alumnos deducen las reglas gramaticales de los modelos proporcionados por el maestro. El uso de la lengua se conforma a través de hábitos establecidos, de acuerdo con la teoría conductista, por reforzamientos o premios, en situaciones sociales.

Según Skinner, uno de los exponentes más representativos de este paradigma, la conducta de los organismos puede ser explicada a través de las contingencias ambientales, y los procesos internos de naturaleza mental no tienen ningún poder causal-explicativo (Hernández, 1998:80).

Este método, además, se centra en lo que la gente realmente dice en su lengua materna, en contradicción con lo que se "debe" decir, de acuerdo con la gramática tradicional.

Rivers (1968) menciona que uno de los principios que rigen el desarrollo de este método es:

"teach the language, not about the language" (enseñar la lengua, no cosas sobre la lengua).

Esta frase refleja claramente la postura del método en contra del método de gramática y traducción, en el cual existe un amplio tratamiento de las reglas

gramaticales y sus excepciones seguidas de ejercicios escritos para verificar si el alumno ha comprendido los detalles de las estructuras, en lugar de practicar de manera activa el uso oral de la lengua.

Para el método audio-lingual, la gramática es el medio para lograr un fin; lo que resulta más importante conocer sobre la estructuras de la lengua es subrayado y estudiado a través de la práctica; en otras palabras, la gramática es una meta en sí misma, pero no esencial para el alumno, cuyo objetivo principal es ser capaz de utilizar la lengua para comunicarse.

El análisis detallado de las estructuras formales de la lengua es parte de un nivel avanzado de estudio. Asimismo, cuando se lleva a cabo una presentación gramatical, esta debe ser explicada en la lengua extranjera.

Es evidente que este método refleja la esencia del paradigma conductista, que en cuestión educativa cuenta con una gran tradición. De acuerdo con Hernández Rojas (1998:83-84), entre las características principales de la filosofía conductista que muestra el método, encontramos:

- Es ambientalista, porque considera que el medio ambiente determina cómo se comportan los organismos y que el aprendizaje depende de los arreglos ambientales, es decir, que las condiciones pueden arreglarse para modificar la conducta del sujeto. Estos arreglos se hacen por medio de mecanismos de estímulo-respuesta y el reforzamiento de los mismos. Bajo esta noción el sujeto es un ente pasivo que reacciona ante la influencia activa y externa del objeto de conocimiento.
- Es asociacionista, porque el conocimiento únicamente se acumula mediante mecanismos asociativos; es así como se explica la forma de aprender de los organismos.
- Es anticonstructivista, debido a que los procesos de desarrollo nunca son producto de cambios en las estructuraciones internas de los sujetos, ni de procesos mentales de organización; el sujeto es una tabula rasa, un "libro en blanco".

Reacciones ante el audiolingualismo: perspectivas mentalistas

Cuando los teóricos comenzaron a rechazar las posturas conductistas acerca del aprendizaje de lenguas, comenzaron a estar a favor de posiciones racionalistas y mentalistas.

Bruner (*citado en Hernández, 1998:119*) afirma que la revolución cognitiva surge con el objetivo de "recuperar la mente", después de la época de "glaciación conductista".

De esta manera, se comienza a buscar metodologías que estén más de acuerdo con las nuevas perspectivas y, por consiguiente, el papel de la gramática dentro de las mismas tendrá una visión distinta.

El antimétodo cognitivo (the cognitive anti-method)

Esta concepción afirma que el individuo posee una habilidad innata para aprender una lengua. De esta forma, para aprender una lengua no es necesario el análisis lingüístico; por tanto, las formas gramaticales y las explicaciones de las mismas no son útiles en el salón de clases. Las clases se llevan a cabo involucrando al alumno en actividades de resolución de problemas de donde se debe descubrir el sistema de la lengua. La lengua se aprende de manera global, no por segmentos gramaticales; por tanto, la información no debe estar organizada por orden de dificultad gramatical, lo cual representa el punto más controversial del enfoque.

Muchas de estas ideas continuaron teniendo resonancia entre los que sostenían que el aprendizaje de la lengua debe moverse a un campo de comunicación real; incluso muchos de los planteamientos de la teoría del monitor de Krashen (1970) tienen su base en este enfoque. De hecho, muchos profesores que buscaban enfoques más comunicativos muestran interés en el enfoque natural (*natural approach*), que traslada la teoría de Krashen a la práctica.

El método del código cognitivo (the cognitive-code method)

Los planteamientos básicos que sustentan la metodología cognitiva son que el aprendizaje significativo es fundamental para aprender una lengua y que el conocimiento consciente de la gramática sí es importante. Dichos planteamientos contrastan en gran medida con el audiolingualismo y con el anti-método cognitivo.

En la actualidad el cognitivo es uno de los paradigmas con mayor impacto dentro de la disciplina psicoeducativa. De este paradigma se desprende una gran diversidad de las teorías recientes acerca del aprendizaje con diferentes matices de acuerdo a sus propias consideraciones.

El enfoque cognitivo, también llamado procesamiento de información, tuvo su origen en Estados Unidos a finales de la década de los 50, aunque anteceden a su aparición tradiciones de investigación cognitiva como la psicología de la Gestalt, la psicología genética de Piaget o los trabajos realizados por Vygotski, consideradas así por haberse abocado a diversas áreas cognitivas, como la memoria, el pensamiento, la atención, el lenguaje, la inteligencia, la memoria, etc.

Así, en el método del código cognitivo el tratamiento gramatical tiene consideraciones características provenientes de la teoría cognitiva (*Chastain, 1976*):

- El objetivo de la de la instrucción cognitiva es el desarrollo de habilidades, y para llevarlo a cabo se pretende que los alumnos logren un control mínimo de las estructuras de la lengua para que posteriormente puedan generar sus propias oraciones, adecuándolas en situaciones que no han visto antes. En otras palabras, se debe promover un uso creativo de la lengua.
- Se debe ir de lo "conocido" a lo "desconocido", esto es, partir de que el alumno cuenta con un conocimiento base de las estructuras de la lengua (además de su propio conocimiento de las bases de su lengua materna) y de un

conocimiento general de mundo, lo cual le permitirá la comprensión del conocimiento nuevo, es decir, el alumno debe estar familiarizado con las reglas de la lengua nueva para que después se lleve a cabo la generación de material nuevo. Se debe desarrollar primero la competencia –lingüística– como base, y la actuación (performance) aparecerá una vez que se desarrolla la anterior.

- El aprendizaje debe ser en todo momento significativo, por lo cual el alumno debe saber en todo momento lo que se requiere que haga; de esta forma, se debe enseñar a los alumnos a comprender el sistema de la lengua en vez de memorizar, por lo que la gramática debe ser explicada y discutida abiertamente en el salón de clases cognitivo.

Todo esto lo podemos relacionar con la gramática generativa-transformacional de Chomsky, sus conceptos de competencia y actuación y la propuesta de creación de la lengua, los cuales hemos revisado previamente.

Lo anterior representa los principios fundamentales que sientan la base del paradigma cognitivo en el plano educativo:

- La educación debe estar orientada al logro de aprendizajes significativos con sentido, y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje.
- La educación debe ser visualizada como un proceso sociocultural mediante el cual se transmiten saberes y contenidos valorados culturalmente. Esto significa que los alumnos deben encontrar en ellos un sentido y valor funcional para aprenderlos.
- El alumno es un sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas. Esto quiere decir que debe desarrollar habilidades intelectuales y estratégicas para conducirse de manera eficaz en cualquier situación de aprendizaje, así como para aplicar los conocimientos adquiridos frente a situaciones nuevas de cualquier tipo.
- El profesor parte de la idea de que trabaja con un sujeto activo capaz de pensar y aprender a pensar. Además, debe interesarse en promover el aprendizaje a través de estrategias cognitivas de enseñanza.
- Se debe permitir a los alumnos explorar, experimentar, solucionar problemas, reflexionar. Asimismo, se les debe proporcionar apoyo y retroalimentación continua en un ambiente propicio para que desarrolle competencia y autonomía.

Si bien procesamiento de información es la corriente dominante del paradigma cognitivo, no agota todas las posibilidades de dicho enfoque. De acuerdo con Pozo (1987), el enfoque cognitivo está interesado, además, en el estudio de las representaciones mentales. Los teóricos cognitivos se esmeran en describir y explicar la naturaleza de dichas representaciones, así como determinar el papel que desempeñan en la producción y el desarrollo de las acciones y conductas humanas (*citado en Hernández, 1998:121*).

Éstos plantean que el sujeto elabora de manera individual representaciones internas, mismas que determinan las formas de actividad que realiza el sujeto. Además sostienen que estos comportamientos no son regulados exclusivamente por el medio externo, lo

cual no significa que nieguen su influencia; sin embargo, consideran que las representaciones que el sujeto elabora o construye mediatizan la actividad general del sujeto.

Esto nos habla de que este paradigma reconoce al sujeto como un agente activo cuyas acciones dependen en gran parte de las representaciones o procesos internos que ha elaborado como producto de las relaciones previas con sus entornos físico y social.

De acuerdo con Martínez-Freire (*citado en Hernández, 1998:120*), dentro del paradigma cognitivo puede reconocerse una tradición “dura” (que es de aparición más reciente) surgida de la investigación de la inteligencia artificial, de las propuestas conexionistas, etc., y por otro lado se encuentra una tradición más “abierta”, también denominada clásica, con diferentes líneas de estudio, entre las que están las más típicas del procesamiento de la información como los trabajos acerca de la memoria, solución de problemas, estrategias cognitivas, etc.

Además, existen otras impulsadas por la contribución de otros enfoques y paradigmas, como la versión “constructivista”, las propuestas de corte sociocultural, la aproximación neopiagetiana, etc.

Cabe señalar que lo interesante de este paradigma es que no cuenta con una teoría exclusiva del aprendizaje, de ahí que de este enfoque se desprendan varias líneas en cuanto a las concepciones del mismo.

Por esta razón debe tenerse en cuenta que todas las nuevas líneas de investigación constituyen el amplio abanico de la corriente cognitiva contemporánea, tal como lo plantea Hernández Rojas (*1998:121*):

“...hay que reconocer que dentro del gran caleidoscopio teórico, metodológico y epistemológico actual, el paradigma cognitivo del procesamiento de la información ha desempeñado un papel muy relevante en la historia de la disciplina psicoeducativa de este siglo”.

Adaptaciones posteriores del método directo

Respuesta física total (TRP- total physical response)

Fundamentalmente este método está sustentado en la comparación de cómo los niños adquieren la lengua materna. James Asher considera que las funciones de ambos hemisferios cerebrales son importantes, sobre todo las actividades motoras, que son funciones del hemisferio derecho, deben anteceder y guiar el procesamiento del lenguaje, función del hemisferio izquierdo. Por esta razón, aprender una lengua es un proceso donde el significado es transmitido a través de acciones.

Este panorama nos muestra que las estructuras gramaticales van a ser modeladas por medio de acciones físicas. Dichas estructuras, que en este método son enfatizadas, son enseñadas en modo imperativo principalmente, y en bloques de información, no palabra por palabra, esto aún en niveles avanzados donde se aumenta la complejidad de las estructuras en el tipo de orden y en el número de bloques. Como en el método directo, la lengua “meta” es el único vehículo durante la instrucción.

En este método el alumno no es forzado a utilizar la lengua hasta que está listo para hacerlo, es decir, una vez que las estructuras de la lengua son internalizadas, emergerán de manera natural en el discurso.

El enfoque natural (the natural approach)

La metodología de Terell (1977,1982) está basada en la teoría de adquisición de Krashen. La mayor premisa de este método menciona que es posible para los alumnos aprender a comunicarse en una lengua extranjera en situaciones desarrolladas en el salón de clases.

Este enfoque tiene su particular punto de vista en cuanto al tratamiento del las estructuras gramaticales. De hecho, la definición del propio Terell (*citado en Omaggio 1993:108*) nos proporciona una idea clara al respecto:

“... un estudiante es capaz de comprender los puntos esenciales de lo que le dice un nativo-hablante en una situación real de comunicación y puede responder a ello de una manera que el nativo hablante interpreta sin esfuerzo... Considero que el nivel de competencia necesaria para una comunicación mínima aceptable con un nativo-hablante es mucho menor de la que muchos maestros suponen. Específicamente, pienso que si lo que intentamos es aumentar nuestras expectativas en cuanto a una competencia comunicativa, necesitamos reducir nuestras expectativas con respecto a la precisión estructural (la traducción es nuestra.-S.M.)”.

Para este enfoque las explicaciones y prácticas gramaticales deben desarrollarse fuera del salón de clases, de manera individual. Este trabajo debe estar bien estructurado y con explicaciones claras para que el alumno las comprenda, y de esta manera el tiempo de clases no sea “desperdiciado” en ejercicios de manipulación gramatical.

Formulaciones humanistas

Durante la década de los 50, en Estados Unidos predominaba el paradigma conductista; sin embargo, era necesario atender el estudio del dominio socio-afectivo, de las relaciones interpersonales, y el de los valores en los escenarios educativos.

Así, surge el humanismo, con el que se pretendía desarrollar una nueva orientación en la disciplina que ofreciera, en principio, un planteamiento anti-reduccionista en las explicaciones de los procesos psicológicos atribuidos a factores internos (como sostenía el conductismo), o a concepciones biologicistas de carácter innato (como el psicoanálisis) y que, al mismo tiempo, postulara el estudio de los seres humanos como totalidades dinámicas en relación con un contexto interpersonal y social (*Hernández, 1998:100*).

Dentro del plano educativo, los humanistas consideran que la educación se debe centrar en el alumno, en ayudarlo a decidir lo que es y lo que quiere llegar a ser. La educación, por tanto, es un medio que propicia la autorrealización de los alumnos en el contexto personal, la cual es un elemento inherente al ser humano. Así, la época de los 70 inspiró métodos innovadores en la enseñanza de lenguas extranjeras, los cuales

enfaticaban factores cognitivos y afectivos. Dichos métodos, relacionan el éxito del aprendizaje con la inclusión de estos factores psicológicos.

Con el surgimiento de estos nuevos métodos el papel de la gramática comienza a quedar en segundo plano, dando paso a otros aspectos como los sentimientos del alumno, su creatividad y la comunicación.

Método de aprendizaje comunitario (community language learning): aprendizaje asesorado

Como mencionamos anteriormente, éste es uno de los métodos que comienza a percibir al alumno como un "todo". Con esto nos referimos a que no sólo se considera el intelecto del alumno y sus sentimientos, sino que también hay una comprensión de la relación que existe entre el alumno, sus reacciones físicas, sus reacciones ante la protección y su deseo de aprender.

Para el paradigma humanista hay que partir de la idea de que la personalidad humana es una organización o totalidad que está en continuo proceso de desarrollo. De hecho, la mayoría de los trabajos humanistas se basan en el estudio y la promoción de los procesos integrales de la persona (*Martínez, 1981*).

En este método, la lengua sirve para comunicarse, aprendiéndose en un contexto donde se valora a cada individuo dentro del grupo, donde el profesor y el alumno trabajan de manera conjunta para facilitar su aprendizaje, en un ambiente donde se reduce la imagen protagonista del profesor y en el que el alumno sabe qué tareas ha de desarrollar, para así reducir la incertidumbre y la ansiedad que esta nueva experiencia pueda ocasionar.

Esto nos lleva a una concepción distinta del aprendizaje de la lengua y, por ende, a una concepción distinta del significado de gramática:

Aprender una lengua para comunicarse involucra personas, lo que hace cambiar la perspectiva de conocer la gramática para formar oraciones y repetirlas, a utilizarla para compartir e interactuar con un grupo de personas.

Las estructuras de la lengua se extraen de la información que el alumno requiere, es decir, el profesor ayuda al alumno a extraer las estructuras gramaticales de su propia producción.

El profesor, durante la primera etapa, proporciona al alumno los medios de la lengua extranjera para expresar lo que desea decir, o sea, si el alumno desea comunicar algo se lo dice al profesor en su lengua materna, éste posteriormente le brinda la traducción de la frase y el alumno repite lo que el profesor le dijo, produciéndose de esta manera la comunicación.

Posteriormente, los alumnos, de forma inductiva, extraen la información de la estructura nueva de la lengua y, de ser necesario, el profesor asume un papel más directivo y ofrece al alumno la explicación específica de alguna regla gramatical.

Conforme el alumno se va familiarizando con la lengua extranjera, la comunicación

directa se va dando cada vez más, y el lugar del profesor va reduciéndose. Posteriormente, con el paso del tiempo, el alumno va logrando fluidez al hablar y en este punto puede volverse independiente.

Para entender las estructuras de la lengua se debe dar al alumno un periodo en el cual pueda reflexionar acerca del uso de las estructuras en la comunicación. Además, este periodo le sirve para desarrollar un juicio acerca de lo que necesita trabajar.

Sugestopedia (suggestopedia): explotación de los recursos del inconsciente

La sugestopedia es parte del movimiento educacional que remarcaba la importancia del uso de las capacidades del cerebro humano. Basado en las concepciones de la psicología soviética, el psicólogo búlgaro G. Lozánov asegura que las deficiencias en el aprendizaje se deben a las barreras psicológicas que existen durante su proceso.

Así, crea un método de aprendizaje que enfatiza un la relajación de la mente para una mejor retención del material. Para llevar esto a cabo, la música desempeña un papel primordial dentro del método, ya que crea un estado de concentración relajada que provoca que la persona adquiera una cantidad significativa de información.

Hay que señalar que la educación humanista también se ha interesado en la creación de contextos adecuados para la expresión, el desarrollo y la promoción de la afectividad. Al encontrarse en un ambiente cómodo y relajado, el aprendizaje se facilita. Además, un individuo puede aprender de lo que está presente en su ambiente, aun si su atención no está enfocada directamente a ello.

Toda esta noción nos lleva a una idea distinta de gramática: el proceso de comunicación se da en dos planos: el de la decodificación del mensaje lingüístico y el de los factores que afectan dicho mensaje. Es decir, en un plano consciente el alumno se enfoca en la lengua, mientras que en el plano inconsciente se enfoca en los factores que influyen en el mensaje (ambiente, relajación, música, etc.); la música refuerza el material lingüístico. Cuando se logra la conjunción de ambos planos, se alcanza el aprendizaje.

Esto nos remite a que la atención consciente del individuo no debe estar dirigida hacia las formas de la lengua, sino a la comunicación. La gramática es tratada de manera explícita, pero de forma mínima, y aunque se debe presentar, no se debe ahondar en ella, porque se cree que cuando la atención está fuera de la forma y más en el proceso de comunicación, el alumno aprende mejor.

Lo que se intenta hacer es que las formas gramaticales formen parte del ambiente por medio de láminas; de esta manera la información gramatical se adquiere de manera indirecta.

Lo que acabamos de ver en ambos métodos puede ser resumido en lo que Rogers (*citado en Hernández Rojas, 1998:107*) llama educación centrada en el alumno, la cual describe con las siguientes características:

- a) La persona es capaz de responsabilizarse de su propio aprendizaje;
- b) El contexto educativo debe crear condiciones favorables para facilitar y promover las capacidades de aprendizaje existentes en cada individuo; el alumno

aprende a través de sus propias experiencias y es muy difícil enseñar a otra persona directamente (sólo se facilita su aprendizaje);

- c) En la educación se debe optar por una perspectiva globalizante de lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal;
- d) El objetivo central de la educación debe ser crear alumnos con iniciativa y autodeterminación, que sepan colaborar solidariamente con sus semejantes, sin que por ello dejen de desarrollar su individualidad.

Esto nos lleva a pensar que la concepción de enseñanza que han propagado los humanistas es de tipo "indirecto", pues el profesor debe mantenerse un tanto al margen para dejar que los alumnos aprendan, sólo impulsándolos y promoviendo sus exploraciones, proyectos, etc.

Método silencioso (silent way): aprendizaje por medio de la auto-confianza

Como en la sugestopedia, el método silencioso (silent way) también se preocupa por una instrucción humanista; sin embargo, se apoya más en principios cognitivos que afectivos. Los psicólogos de la teoría cognitiva argumentaban que el aprendizaje de una lengua no se llevaba a cabo a través de la imitación, tomando en cuenta que el individuo puede decir oraciones que jamás ha escuchado; por lo tanto, no puede aprender una lengua simplemente repitiendo lo que escucha a su alrededor. Estos psicólogos y lingüistas afirmaban que el hablante es capaz de formar reglas que lo ayudan a entender y a crear nuevas oraciones. De esta forma, la lengua no debe ser vista como formación de hábitos, sino más bien como formación de "reglas".

En lugar de que el individuo sólo reaccione ante su ambiente, como en la sugestopedia, se le percibe como un sujeto más activo, responsable de su propio aprendizaje, encargado de formular hipótesis para "descubrir" las reglas de la lengua meta. Este método maneja mucho los procedimientos de aprendizaje por descubrimiento.

Todo lo anterior nos conduce a un proceso de enseñanza diferente: la gramática es introducida por el profesor mediante situaciones, enfocando la atención del alumno hacia las estructuras de la lengua, presentando, por lo general, una estructura a la vez. Las situaciones son utilizadas para construir significado. Posteriormente se dirige al alumno a producir la estructura, practicándola, pero sin repetición.

La organización de los contenidos está compuesta principalmente de estructuras gramaticales; no obstante, se presentan no de manera lineal, sino que se van reciclando a lo largo de la instrucción, es decir, se presentan de manera lógica, expandiendo lo que el alumno sepa.

Aunque este método se concentra de manera significativa en las formas lingüísticas, éstas no deben ser presentadas de manera explícita, ni entrar en amplias descripciones que se desliguen de la situación que se presenta.

Larsen y Freeman (1986:51-52) afirman que uno de los principios más representativos de este método es que la enseñanza debe estar subordinada al aprendizaje. Esta afirmación deja clara la postura cognitiva que refleja el método.

Formulaciones comunicativas

Con todo lo anterior nos podemos percatar que la enseñanza de la lengua se ha visto a través de la historia en una constante renovación. Dichas renovaciones estaban enfocadas a buscar un sólo método, que resolviera de manera eficaz el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, la noción de método como conjunto de prácticas de enseñanza surgidas de la teoría comienza a delinear un cambio importante, ya que dicha noción de método era muy generalizadora, ello porque los métodos eran considerados prácticas de enseñanza apropiadas para cualquier tipo de alumnos y de circunstancias.

Esto obligó a que la atención se centrara en un concepto que se conoce como enfoque de enseñanza de la lengua (*approach to language teaching*), el cual representa, más que una serie de pasos, una filosofía de enseñanza basada en el uso comunicativo de la lengua. Con esta noción se intenta encontrar recursos válidos e interactivos que, además de promover la comunicación, se adecuen al alumno, a sus objetivos y a su contexto de aprendizaje.

Las formulaciones comunicativas son tan diversas como las líneas de investigación derivadas del seno cognitivo, mismas que se han ido desarrollando con sus distintas concepciones.

Así, en el marco de esta denominación se cobijan, desde las primeras formulaciones que delinearón la teoría comunicativa, hasta las de aparición más reciente.

A partir de esta noción la didáctica de lenguas se moverá en un marco menos doctrinal y más ecléctico, de modo que las formulaciones teóricas son aprovechadas para elaborar técnicas de enseñanza.

Enfoque comunicativo (communicative approach): una enseñanza comunicativa de la lengua

En las descripciones de las metodologías anteriores hemos notado un énfasis especial por el análisis científico de las estructuras de la lengua y por la aplicación de dicho análisis a enfoques conductistas de enseñanza. A esto siguió un periodo de investigaciones con referencia a la naturaleza del lenguaje, de las cuales se desprenden enfoques que comparan procesos de adquisición entre lengua materna y lengua extranjera; y aunque estas concepciones continúan siendo importantes posteriormente, surge un nuevo giro en la enseñanza de la lengua y, por ende, un giro importante en la enseñanza de la gramática.

Este giro consiste principalmente en centrarse en una enseñanza comunicativa de la lengua, lo que significa enseñar una lengua con el objetivo de que el alumno se comunique con otros hablantes de la lengua que está aprendiendo. Aunque anteriormente otros métodos habían considerado este objetivo, el enfoque comunicativo amplía esta noción.

Este nuevo enfoque considera que las estructuras de la lengua son importantes; sin embargo, si éstas son únicamente enseñadas al alumno, éste sólo las conocerá y no será capaz de utilizarlas. Tomando en cuenta que la comunicación es un proceso, no basta

con que el alumno tenga conocimientos de reglas, significados y funciones, sino que sapa aplicarlos de manera apropiada en contextos determinados. A esto se le denomina competencia comunicativa (Hymes 1967, 1972). Esta noción considera que el concepto de competencia de Chomsky era muy restringido, abocándose únicamente a los aspectos del sistema, dejando de lado las reglas sociales y de funcionamiento de la lengua.

Así, la lengua extranjera es concebida como el vehículo para la comunicación, no el objeto de estudio; en otras palabras, se convierte en un medio, no en el fin. De esta manera, el papel de la gramática pasa a formar un elemento más que complementa el proceso de comunicación.

Las estructuras gramaticales son enseñadas por medio de funciones y contextos situacionales, lo que debe proporcionar el significado. Una función puede representarse a través de diferentes formas lingüísticas, por lo que las funciones se reciclan, pero con estructuras diferentes y más complicadas.

En concreto, podemos citar los puntos más importantes de la enseñanza comunicativa con respecto al tratamiento gramatical:

- La competencia comunicativa, con énfasis en la fluidez y el uso de la lengua, es el objetivo de la instrucción. Las estructuras gramaticales no son evaluadas en lo abstracto, sino en contexto.
- Se debe dar al significado una importancia primordial, por lo que la contextualización de las estructuras es básica.
- El sistema de la lengua se aprende mejor mediante la comunicación, negociando los significados e interactuando con otros.
- La secuencia de las estructuras debe estar determinada por el contenido, la función y el significado.
- La traducción moderada es aceptada como estrategia, cuando el alumno la considere benéfica o necesaria.

2.3.1.3 El fracaso de las metodologías en el logro de una enseñanza efectiva de las regularidades constructivas de la lengua en la comunicación real

Después de haber revisado este bagaje teórico metodológico nos percatamos que se han buscado diversos caminos para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje del aspecto gramatical y con esto alcanzar un grado de dominio de la lengua. Pese a todo, al analizar todos estos matices, encontramos que el objetivo de que el alumno utilice las “reglas” del sistema en la comunicación real no se ha alcanzado por completo.

Si bien mediante la implementación de cualquier postura, incluso de la ecléctica, se han logrado avances, no podemos hablar de una verdadera realidad comunicativa. Lo cierto es que estas metodologías en algún punto no han logrado que el alumno cuente con una orientación que le permita “transportar” sus conocimientos declarativos del sistema de la lengua a su discurso.

Con el método de gramática y traducción existe demasiado énfasis en el conocimiento de las reglas gramaticales, sus excepciones y en términos de producción oral este

método tiene poco que ofrecer: no se enseña a utilizar la lengua de manera activa para expresar significados. En las lecciones no se personaliza ni se contextualiza en relación con la experiencia del alumno.

En un ambiente donde sólo se practica la aplicación de reglas y el uso de sus formas de excepción, el alumno se ve sumergido en el aprendizaje de formas artificiales de la lengua, muchas de las cuales resultan poco prácticas, extrañas y en ocasiones anticuadas. Podemos decir que esta metodología está lejos de conducir al alumno a una etapa de comunicación; de hecho, para este fin el método resulta contraproducente.

Por otro lado, el método directo ofrece una manera interesante y motivante de aprendizaje para el alumno por medio de la "actividad". Aunque este método, en comparación con el anterior, usa la lengua de manera contextualizada y, hasta cierto punto, personalizada, el alumno pasa gran parte del tiempo respondiendo a las preguntas del maestro.

Aunque el método promueve el uso de la lengua por medio de situaciones cotidianas a las que se pueda enfrentar en una comunidad de habla de la lengua extranjera, una de sus mayores fallas es que apresura al alumno a expresarse demasiado pronto en la lengua extranjera en una situación relativamente poco estructurada, ocasionando una producción vaga, sin un sustento firme y además, demasiado imitada, lo que provoca que se fomente una actitud de "producción de salón de clases" que no remite a nada.

De igual manera, se le pide que lleve a cabo una asociación directa entre la estructura gramatical y la situación, lo que ocasiona que sólo alumnos con un desarrollado sentido de inducción obtengan beneficios del método.

Asimismo, es irreal pensar que las condiciones de aprendizaje de la lengua materna puedan ser recreadas en una situación de aprendizaje de una lengua extranjera.

Este método continúa siendo usado de manera modificada o adaptada, incluyendo explicaciones gramaticales con una secuencia pausada, para así contrarrestar la tendencia que los guiaba hacia la vaguedad o inexactitud en el uso de las estructuras, por supuesto, con un carácter estrictamente funcional y presentadas en la lengua materna, manteniendo así el enfoque inductivo.

La ilusión de los promotores del método audio-lingual se centraba en que la gramática llegaría intuitivamente, efecto irrealizable con un alumno encerrado en la imitación del sistema y que, lógicamente, elude la reflexión.

El éxito del audiolingualismo empezó a decaer cuando los psicólogos comenzaron a darse cuenta de que el lenguaje no era adquirido a través de un proceso de formación de hábitos, y que un análisis descriptivo de las estructuras no es todo lo que se necesita saber. Aunque este método es un valioso intento para compensar las carencias de sus antecesores, no logra llenar otros aspectos importantes. Es evidente, por otra parte, que una de las mayores fallas de este método es que no cumplió con la premisa principal que prometía: alumnos bilingües al final de la instrucción.

Este método, con un fuerte respaldo conductista, puede estar insertado en lo que para Hernández (1991:93) significa optar más por los aspectos reproductivos de la educación que por los productivos:

“El conductismo ha orientado la enseñanza hacia un polo reproductivo, más hacia la memorización y la comprensión, que hacia la elaboración de la información. Es decir, ha destacado más el estímulo informativo, que el papel del sujeto de la conducta; en consecuencia no ha valorizado los aspectos de elaboración y producción. Existe un deseo de tratar al sujeto como un objeto, privándole de intencionalidad, de propositividad, de autoelaboración...”

Por esta naturaleza antimentalista, este método pretende que el alumno se conforme con la repetición continua de las estructuras que el maestro proporciona, aun cuando en ocasiones ni siquiera las comprende. Esto, a parte de resultarles monótono, les causa una gran insatisfacción y a veces los orilla al fracaso, al sentir la necesidad de saber qué están aprendiendo, por qué, y para qué.

Posteriormente, con la aparición de los modelos que contaban con un respaldo cognitivo, se vislumbra un cambio significativo: se comienza a tener una orientación hacia la comunicación (práctica oral), ya que el alumno se ve involucrado en situaciones y actividades que promueven el uso de la lengua la mayor parte del tiempo. Al mismo tiempo, se busca que el alumno logre un manejo de las estructuras de la lengua por medio de la comprensión de las mismas. No obstante, uno de los errores en los que se puede caer es dedicar mucho tiempo a la explicación del funcionamiento estructural, escudándose en el hecho de que el alumno necesita “comprender” las reglas del sistema. Se debe tener en cuenta que el alumno no requiere de explicaciones extensas, como tales, o del estudio de los detalles de la conformación de las estructuras, porque de este modo se estaría volviendo a las raíces del método de traducción gramatical, dejando a un lado la valoración comunicativa.

Otros métodos, como el de respuesta física total, lejos de caracterizar una metodología en sí misma, constituye un conjunto de estrategias de enseñanza, lo cual conlleva considerables limitaciones a la hora de abordar una realidad comunicativa. Tal como lo menciona Omagio (1993:107):

“Pareciera que el TPR no está diseñando realmente para ser un <método> de comprensión en sí mismo, sino que representa una serie de ideas y estrategias de enseñanza útiles que pueden ser integradas a otras metodologías con diversos propósitos instruccionales. Aunque, como lo mencionara Asher, <con imaginación, casi cualquier aspecto del código lingüístico de la lengua meta puede ser comunicado usando el modo imperativo>, el uso funcional de la lengua en una situación real de comunicación, no parece ser el producto natural de esta metodología”.

Por otra parte, enfoques de enseñanza como el natural pretenden que el alumno alcance un nivel de óptimo comunicación; sin embargo, esto no se logra si lo que se

percibe en el desarrollo de esta metodología es un nivel comunicativo de supervivencia. Sin duda, una de las mayores fallas de esta metodología es la falta de una instrucción basada en las formas de la lengua, y por ende, de una retroalimentación a este respecto durante la práctica. Efectivamente, el alumno se siente animado para hacer uso creativo de la lengua en un ambiente propicio. No obstante, durante sus intervenciones no recibe una corrección o explicación de carácter gramatical, debido a que lo que se propone es que “adquiera” la lengua de manera inconsciente y no que la “aprenda” de manera formal, de acuerdo con los términos de Krashen y su teoría del monitor.

Hoy en día, este asunto es motivo de controversia, ya que existen alumnos que consideran que la instrucción explícita de la gramática no es de mucha ayuda y que los errores no deben ser corregidos durante las actividades comunicativas. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, más adelante, el mismo autor (*Terrell 1991*) reconsidera sus argumentos, sugiriendo que la instrucción explícita de la gramática podría tener algunos beneficios a la hora de “adquirir” la lengua en el salón de clases, además de servir como un organizador avanzado o como un medio para establecer relaciones forma-significado en actividades comunicativas. Más adelante, propuso que los alumnos que son capaces de “monitorear” su discurso, pueden llegar a producir más oraciones que posteriormente adquirirán.

Este reconocimiento del papel positivo de la instrucción gramatical explícita marca una modificación importante en la concepción de la gramática en el salón de clases.

En cuanto a los enfoques de tradición humanista, uno de los aspectos más sobresalientes es, sin duda, el reconocimiento de la naturaleza afectiva e intrapersonal del aprendizaje. Estos métodos promueven una atmósfera comunicativa, en un contexto de cooperación, cálido y humanístico que personaliza el aprendizaje y en donde los alumnos se responsabilizan del mismo. Estos usan la lengua de manera creativa, pero concentrándose en la comunicación, no en las estructuras gramaticales, las cuales se aprenden y sistematizan mediante el contexto.

Sin embargo, estos métodos, como los anteriores, conllevan ciertas desventajas. En el método de aprendizaje comunitario la más remarcable es que en la mayoría de los casos, el profesor, con el afán de desarrollar un nivel de independencia en el alumno, no dirige el proceso de aprendizaje. Es importante que durante las primeras sesiones se dirija al alumno de manera deductiva, para que posteriormente, al ir ganando independencia, una enseñanza inductiva pueda ser realmente eficaz. Además, el alumno puede llegar a sentirse incómodo con la falta aparente de una secuencia de instrucción gramatical.

En métodos como el sugestopédico, una de sus fallas más considerables es que los materiales con los que se presentan las estructuras gramaticales están demasiado “preparados” para las lecciones. Esto provoca que se incurra en situaciones un tanto artificiales que no llevan al alumno a una producción auténtica.

Ahora bien, es precisamente a partir de toda la revolución de enseñanza centrada en un enfoque comunicativo que surgen importantes aportaciones con respecto al tratamiento de la gramática, aportaciones que hasta el día de hoy tienen gran resonancia.

Teóricos de este enfoque visualizan que una enseñanza explícita del sistema lingüístico no garantiza que el estudiante alumno sostenga una auténtica comunicación.

Así, conceptos como el de competencia comunicativa (*Hymes*), en contraste con el de competencia lingüística (*Chomsky*), nos muestran que no hay duda de que una lengua constituye, antes todo, un instrumento de comunicación, es decir, dominar una lengua significa algo más que entender o producir oraciones gramaticalmente correctas, implica conocer cómo los enunciados pueden ser usados eficientemente para comunicar significados semántico y socialmente relevantes.

No obstante, poco después, se muestra la insatisfacción de muchos con los endebles resultados de la enseñanza comunicativa y comienza a delinearse un cambio muy importante. Este cambio parece favorecer la enseñanza explícita de algunos aspectos de la gramática de la lengua meta.

Como resultado, existe un interés por saber cuál es el verdadero papel de la gramática en la clase de lengua extranjera. Por un lado, las nuevas metodologías condenan la enseñanza explícita del sistema lingüístico por considerarla poco natural y no comunicativa. Por otro lado, alumnos y maestros se ven confrontados con el deseo y la necesidad de hablar sobre el sistema de la lengua, de explicar el funcionamiento de algunas reglas, de aclarar dudas sobre ciertos problemas gramaticales, de llamar la atención sobre las irregularidades morfológicas más importantes, etc.

Es así como podemos percatarnos de una constante preocupación por la renovación de las formas de descripción del aspecto constructivo de la lengua, y a pesar de ello, y aunque se hayan logrado avances en la práctica diaria, existe una gran insatisfacción: el alumno no logra superar la barrera del código hacia la comunicación.

Esto nos lleva a preguntarnos cuál es la manera de resolver el problema de que el alumno deje de visualizar el aspecto gramatical como una serie de elementos aislados, fuera de su contexto de utilización.

2.3.2 Perspectiva actual

2.3.2.1 El aspecto gramatical en el dominio de una lengua extranjera: ¿un problema de enseñanza o de aprendizaje?

Tal y como lo hemos expresado, la intención de este proyecto es plasmar una serie de reflexiones y consideraciones sobre la enseñanza-aprendizaje de la gramática de una lengua extranjera desde el punto de vista del quehacer diario dentro del aula.

Como ya lo hemos mencionado, la cuestión del sistema gramatical es una parte importante involucrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Esta noción de que la enseñanza-aprendizaje de la lengua tiene como uno de sus componentes la revisión de los aspectos del sistema la lengua es, de alguna o de otra manera, evidente a lo largo de la historia.

Cada una de las distintas corrientes metodológicas encierra una idea y una forma particular de abordar el tratamiento gramatical, las cuales están respaldadas por un marco teórico que corresponde a las concepciones de cómo se lleva a cabo el aprendizaje.

Hoy en día es innegable que lo que se pretende en una clase de lengua extranjera es dirigirse a enseñar más acerca de la naturaleza y de su funcionamiento, enseñar a los alumnos a comunicarse en la lengua extranjera, comprender a la persona con la que desea comunicarse, etc. No obstante, a pesar de la gran diversidad de interpretaciones de cómo se debe abordar el tratamiento gramatical para que sea asimilado por los alumnos, la realidad nos lleva a un problema específico: un alumno puede utilizar perfectamente en un ejercicio gramatical una regla presentada, sin que ocurra lo mismo cuando usa la lengua libremente. Es en este segundo paso donde normalmente aparecen los problemas, al hablar o al escribir, es decir, el alumno no consigue vincular lo que revisa en clase con una comunicación real; al intentarlo, surgen las dificultades, las cuales, si no encuentran una dirección adecuada, pueden volcarse en un sentimiento de frustración y de mal desempeño.

Ante este problema, es necesario cuestionarnos: *¿cuál es la naturaleza de este problema?, ¿a qué se debe?, ¿resolverlo será responsabilidad del alumno o del profesor?, ¿estamos frente a un problema que radica en la enseñanza o en el aprendizaje?*

Tradicionalmente se consideraba al profesor como clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero ahora se ha dado un giro radical: la clave es el grupo de alumnos. El discurso de la pedagogía contemporánea ha incorporado estas nociones:

“Esta pedagogía se caracteriza por proclamar, de entrada, que se adhiere a los postulados constructivistas y que rechaza de plano todo lo que sea educación bancaria...”

No debemos olvidar que Freire postuló que en la concepción bancaria de la educación, el conocimiento se conceptualiza como una dádiva que conceden los que piensan que lo tienen a quienes consideran que no lo tienen. Se proyecta, de este modo, una ignorancia absoluta de los otros que niega la educación y el conocimiento como procesos de indagación y búsqueda del saber” (Rodríguez Arocho 1998:10)

No obstante, debemos aclarar que al mencionar que los nuevos enfoques de enseñanza se centran en el alumno y que este será el responsable de su propio aprendizaje, no debemos pensar entonces que la labor del profesor quedará relegada o disminuida; por el contrario, se debe decir que la concepción del profesor debe ser revalorada. No hay que confundir la idea de autonomía del alumno, con el hecho de dejarlo solo y a la deriva, sino que debe proporcionársele una orientación que contribuya a su desarrollo.

“Una tendencia moderna en las teorías de enseñanza-aprendizaje enfatiza la actividad constructivista del alumno, la adecuación de los materiales al desarrollo cognitivo y el involucramiento del maestro en el diseño e implementación de las actividades de clase, más allá de una mera provisión de información” (Kozulin 1998:1).

Esto significa que el alumno, si bien es responsable de su propio proceso, necesita de una guía para potenciar su desarrollo. De esta manera, es el profesor quien debe auxiliar al alumno, proporcionándole la dirección para encauzar su desarrollo. Por tanto, la capacitación del maestro debe no solamente estar orientada al contenido, sino también orientada al desarrollo.

A este respecto Kozulin (1998:2) menciona:

*"De acuerdo con Vygotski, el proceso educativo guía el desarrollo cognitivo del individuo, pero no coincide con él. **Las funciones cognitivas mayores dependen de la educación para su desarrollo. Y al mismo tiempo, sería erróneo afirmar que el desarrollo sigue justamente al aprendizaje como una sombra...** ...Vygotski nunca afirmó que la construcción del conocimiento del estudiante pueda ser conseguida espontánea o independientemente. El proceso de la formación de conceptos en el estudiante ocurre en la constante interacción entre las nociones espontáneas de éste y los conceptos sistemáticos introducidos por el maestro"*(las negritas son nuestras.-S.M.).

Por otro lado, y enfatizando esta concepción se encuentra Díaz-Barriga (1998:1), quien desde una perspectiva constructivista de formación docente afirma:

"Aunque es innegable el carácter individual y endógeno del aprendizaje escolar, éste se compone no sólo de representaciones personales, sino que se sitúa asimismo en el plano de la actividad social y la experiencia compartida. Es evidente que el estudiante no construye su conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y en un contexto cultural particular... el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento".

De hecho, Maruny (citado en Díaz-Barriga, 1998:2) menciona que:

"... enseñar no es sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender"

Todo esto nos permite darnos cuenta de que, de alguna manera, el verdadero problema al que nos enfrentamos en el salón de clases con respecto al aspecto gramatical es que no existe una orientación adecuada que guíe al alumno hacia el desarrollo de su competencia. En otras palabras, la solución para el problema de la gramática se debe abordar desde el aspecto de la enseñanza.

Así, si la gramática constituye una dificultad para el alumno durante su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, nuestra función, como docentes, no sólo es proporcionarles la información, sino también ayudarlos a aprender.

"Lo que distingue el aprendizaje como un tipo especial de actividad es su focalización en los cambios producidos en el aprendiz mismo. ... la meta de la actividad de aprendizaje es hacer del individuo un aprendiz competente" (Kozulin, 1998:5)

Finalmente, esta tiene que ser la meta de nuestra actividad docente, incrementar la competencia, la comprensión y la actuación independiente de los alumnos, tal como lo menciona Díaz-Barriga (1998:2):

“La función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia.”(las negritas son nuestras).

Esto significa que, mientras más dificultades enfrente el aprendiz para lograr el objetivo educativo planteado, más directivas deben ser las intervenciones del enseñante (Díaz-Barriga, 1998:2), y, por el contrario, si el alumno demuestra una competencia más desarrollada, se debe impulsar su autonomía.

Siguiendo a Rogoff, 1984 (citado en Díaz-Barriga, 1998:4-5), existen cinco principios generales que caracterizan la participación de un docente que ayuda a dirigir el desarrollo del alumno:

- 1º Proporciona al alumno un puente entre la información de que dispone (sus conocimientos previos) y el nuevo conocimiento.
- 2º Ofrece una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o realización de la tarea.
- 3º Traspasa de forma progresiva el control y la responsabilidad de él mismo hacia el alumno.
- 4º Manifiesta una intervención activa en su relación con el alumno.
- 5º Durante su desempeño aparecen de manera implícita e implícita las formas de interacción habituales entre él y el alumno, las cuales no son simétricas, dado el papel que desempeña el profesor como tutor de proceso.

Al mismo tiempo, gracias a lo anterior podemos afirmar que el punto no es si la gramática se debe dejar de lado o no en un programa de instrucción, en qué medida se debe enseñar o cuánto tiempo debemos dedicarle, sino en cómo debemos enseñarla y qué orientación debe seguir nuestra instrucción.

Ahora bien, para llevar a cabo un replanteamiento de la orientación gramatical debemos tener en consideración un aspecto muy importante: **la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera no es tanto un problema lingüístico-pedagógico, como psicológico-metodológico.**

Por mucho tiempo se ha contemplado el tratamiento de las estructuras de la lengua desde un punto de vista lingüístico-pedagógico y prueba fehaciente de esta forma de resolver la problemática son las gramáticas pedagógicas, definidas por David Little (1994:99):

“La gramática pedagógica es un concepto delicado, este término es comúnmente usado para denotar (1) un proceso pedagógico –el tratamiento explícito de los elementos del sistema de la lengua meta como parte de una metodología de enseñanza de la lengua; (2) un contenido pedagógico –fuentes de referencia de diversos tipos que presentan información acerca del sistema de la lengua; (3) una combinación de proceso y contenido.

... en otras palabras, una gramática pedagógica lógicamente abarca todos los aspectos de la enseñanza de la lengua que de alguna manera u otra buscan sistematizar la lengua para presentarla al alumno”.

Esta definición nos demuestra que bajo este punto de vista, el tratamiento de la gramática debe llevarse a cabo desde la perspectiva de la lengua misma, relacionada con una forma de enseñanza determinada, esto es: se localizan cuáles son los problemas que cierto aspecto gramatical de la lengua meta produce, se exponen al alumno de manera explícita y posteriormente se proponen una serie de ejercicios enfocados a la resolución de dicha dificultad.

La desventaja de esta prescripción es que se intenta solucionar el problema buscándolo en la lengua, localizando qué problemas tiene el alumno con algún punto de gramatical de la lengua y cómo lo puede resolver mediante ejercicios mismos que, en algunas ocasiones, contienen tendencias conductistas como la memorización, la sustitución o la repetición. En otros casos encontramos gramáticas pedagógicas como libros que contienen un conjunto de reglas basadas en contrastes con la propia lengua materna que, además, incluyen un respaldo teórico donde se analiza la manera en que se llevan a cabo los procesos de aprendizaje para asimilar dicho aspecto y, al final, actividades de resolución.

El problema con esto es que el alumno se vuelve a perder en un cúmulo de reglas, y la resolución de ejercicios -aunque no podamos catalogarlos de inservibles- en gran medida no resuelve sus dificultades. Esto se debe a que este tipo de presentaciones no proporcionan al alumno una orientación, un sistema que lo dirija, que lo ayude a resolver sus dificultades, no sólo en un aspecto gramatical en particular, sino una orientación que le permita ir más allá de lo que ve en un libro o en ejercicios en el salón de clases.

De esta forma, lo que necesitamos es abordar el problema desde una perspectiva psicológica-metodológica, tal como lo plantea Mendoza Martínez (2001: 38-39):

“Una descripción <docente> de la gramática para los fines de la comunicación -trátase de tipos de actividad discursiva (AD) productivos (expresión oral o escrita) o receptivos (comprensión auditiva y lectura)- resulta a todas luces necesaria a partir del reconocimiento del hecho de que la asimilación (aprendizaje) de una lengua extranjera (LE), como cualquier otra actividad, objeto, o fenómeno de la realidad, responde a determinadas regularidades psicológicas generales...”

Asimismo, la parte metodológica debe ir respaldada por una serie de pasos que guíen el aprendizaje del alumno, pasos que orienten su forma de aprender las cosas, es decir, hay que aplicar en el salón de clases un verdadero método de asimilación que desarrolle la actuación del alumno.

Así, nuestra problemática nos exige una descripción docente metodológicamente orientada de la lengua extranjera, en nuestro caso la lengua inglesa, particularmente en lo que se refiere al aspecto de sus unidades gramaticales. Esta debe incluir de acuerdo

con *Mendoza (2001:38)*:

- El análisis previo del papel y el lugar que ocupa el conocimiento y dominio conscientes de las regularidades del funcionamiento de las unidades de la lengua en la comunicación real y el proceso de enseñanza/ aprendizaje que trata de modelarla.

- La subsiguiente descripción linguodidáctica de la “gramática”, la cual debe tomar en cuenta:

“... la naturaleza del proceso de asimilación, las exigencias imprescindibles para la dirección del proceso... y el nivel pedagógico particular..., donde... debemos tomar los criterios para la selección de los métodos, para estructurar su secuencia, para la selección de los diferentes ejercicios, inclusive para estructurar diversas formas organizativas de la enseñanza...” (Talízina citada en Mendoza, 2001:38).

Lo anterior nos lleva a una revaloración, no sólo de nuestra práctica docente, sino de nuestras propias concepciones acerca de nuestro objeto de estudio: la lengua extranjera y, por supuesto, de su gramática.

2.4 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

- El aprendizaje de una lengua extranjera proporciona una nueva experiencia que amplía el horizonte del individuo que la estudia, a través del conocimiento de un nuevo medio de comunicación y de la introducción a una nueva cultura. Esta experiencia, como el aprendizaje de cualquier otra disciplina, es una experiencia progresiva y además una adquisición progresiva de habilidades.
- Entre las habilidades involucradas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, una de las más controvertidas es, sin duda, el dominio de las habilidades constructivas, es decir, la gramática de la lengua.
- La parte constructiva constituye una parte importante dentro del dominio de una lengua. Es necesario concebir al sistema de la lengua como un sistema “vivo” que nos sirve para interactuar con otras personas, es decir, como un instrumento de comunicación.
- A lo largo de la historia de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera han surgido diversas metodologías que contemplan el tratamiento gramatical de distinta manera, con el objetivo de lograr que el alumno que se enfrenta al estudio de la lengua alcance un manejo del sistema de acuerdo con las concepciones de cada método en particular.
- Sin embargo, con frecuencia en la práctica diaria nos enfrentamos a un problema: el alumno no logra incorporar el sistema de “reglas” a su práctica comunicativa, lo cual le causa cierto nivel de frustración que, en ocasiones, lo conduce a abandonar sus estudios.
- Las metodologías existentes no han conseguido resultados del todo efectivos, es decir, el alumno continúa percibiendo el sistema fuera de su cualidad comunicativa muy a pesar de los diversos planteamientos de dichas metodologías.
- Esto nos lleva a considerar que nos enfrentamos a un problema de enseñanza. La actitud del profesor en el aula necesariamente debe cambiar. Desaparece la figura tradicional del educador. Tradicionalmente se considera al profesor como clave en ese proceso, puesto que es el que enseña, el que marca los objetivos y contenidos de un curso, el que corrige y evalúa; el alumno se limita a ser un sujeto meramente pasivo. Actualmente se ha dado un giro radical, la enseñanza se centra ahora en las necesidades e intereses de los alumnos, y bajo esta óptica se decide qué quieren aprender y para qué, guiando su propio aprendizaje y haciéndolos, al mismo tiempo, responsables del mismo. De ahí que se hable de la autonomía del alumno, un tema demasiado amplio para tratarlo en este proyecto.
- Según esta nueva visión, es evidente que el alumno necesita, no obstante, una orientación que lo dirija durante su proceso de aprendizaje, una orientación que implica que el profesor debe proporcionarle los instrumentos psicológicos adecuados mediante una descripción “docente” del aspecto gramatical. Tenemos que enseñar a aprender y los alumnos, aprender a aprender.
- Con este nuevo enfoque de la enseñanza-aprendizaje se destierra la concepción “aduladora”, bien negativista, que tradicionalmente se ha tenido de la gramática, así como el tratamiento que se ha venido haciendo de la misma. Este nuevo tratamiento debe considerarse desde un punto de vista psico-metodológico.

- Tenemos que conseguir que nuestros estudiantes se enfrenten a las estructuras de la lengua sin traumas ni complejos. Si, por el contrario, se sienten todo el tiempo evaluados y sancionados, crearán sus propias estrategias de defensa: utilizarán constantemente el diccionario para comprobar que las palabras usadas existen, se obsesionarán con los ejercicios gramaticales, se valdrán de estrategias de evasión para ocultar sus problemas, o simplemente no querrán hablar ni escribir por miedo al fracaso.
- Claro que no es fácil en un principio romper con los fantasmas del pasado y que, tanto profesor como alumno, deben adaptarse a la nueva situación. Y es precisamente el profesor quien tiene que potenciar esa valoración positiva ante el fenómeno de la gramática para, posteriormente, encauzar al alumno hacia esa nueva visión de la lengua que aprende como instrumento de comunicación.

CAPÍTULO 3.GRAMÁTICA: UNA PROPUESTA DISTINTA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

CAPÍTULO 3. GRAMÁTICA: UNA PROPUESTA DISTINTA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

“...muchas veces educadores y políticos hablan sin ser entendidos. Su lenguaje no sintoniza con la situación concreta de los hombres a quienes habla. Y su habla es un discurso más, alienante y alienado... De este modo, a fin de que haya comunicación eficiente entre ellos, es preciso que el educador y el político sean capaces de conocer las condiciones estructurales en que el pensamiento y el lenguaje de su pueblo se constituyen dialécticamente”

Freire 1972 (citado en Rodríguez Arroccho 1998:8)

“...para dominar hay que disponer de aquello que debe ser sometido a nuestra voluntad. Para tomar conciencia hay que tener conciencia de aquello de lo que se debe tomar conciencia”

Vygotsky 1934,1993 (citado en Rodríguez Arroccho 1998:6)

3.1 EL APRENDIZAJE (ASIMILACIÓN) DEL ASPECTO GRAMATICAL: UNA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA (PSICOLINGÜÍSTICA) Y SOCIAL

En el capítulo anterior, hemos ofrecido un panorama general de la situación del aspecto gramatical dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Hemos analizado el tránsito desde una práctica docente, inspirada por las obras gramaticales, que otorgó una importancia desmesurada a la reflexión explícita sobre las unidades y las estructuras de la lengua, hacia una gramática que establecía ciertas mejoras en el aspecto expresivo.

Sin embargo, a pesar de estas mejoras, en la práctica cotidiana podemos identificar muchos de los procedimientos tradicionales de enseñanza gramatical, mismos que en la mayoría de los casos están por encima de las capacidades de los alumnos, lo cual ha provocado que se visualice la gramática como un conocimiento en sí mismo, desvinculado incluso de la propia lengua.

La aparición de nuevos métodos establecidos por la lingüística moderna no vino a resolver propiamente el problema: ni el estructuralismo, ni la gramática generativa se vieron realmente reflejados en una metodología de enseñanza productiva, que ayudara a alcanzar los objetivos de propios de la enseñanza de una lengua extranjera: la comunicación.

De esta manera, el mundo de la docencia se vio involucrado en una serie de cambios vertiginosos de terminología y de métodos que, en el fondo, volvieron a dejar las cosas como ya estaban: aprendizaje de definiciones rara vez entendidas, práctica del análisis y descuido casi total de los aspectos típicamente comunicativos, olvidando una noción importante:

“...las lenguas humanas no son nada, o casi nada, fuera de su ámbito natural de uso que es la conversación, la interacción comunicativa, el trato verbal comunicativo” (Lomas, 1993:7).

Es así como a durante a mediados del siglo XX, el empobrecimiento de la dicotomía racionalismo-empirismo lleva a contemplar el lenguaje desde una perspectiva diferente: el estudio se vuelve al discurso y el análisis alcanza categorías más elevadas.

Estos nuevos enfoques pragmáticos se concentran, por una parte, en el estudio lingüístico de unidades discursivas que no se limiten al marco oracional, considerando que la oración no es el núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos; y por otra, en poner atención a los aspectos pragmáticos de la comunicación que ligan el discurso oral o escrito a sus contextos de producción y recepción.

Estas aproximaciones presuponen que comunicarse es hacer cosas con determinadas intenciones en situaciones concretas, y no frente a sistemas abstractos de signos ajenos a la voluntad de los usuarios, sino ante prácticas comunicativas en las que, como establece Stubbs (1983), el lenguaje, la acción y el conocimiento son inseparables.

Si lo que intentamos es intervenir para ayudar al alumno a alcanzar sus objetivos de mejorar su desempeño discursivo, entonces habrá que asumir los límites e insuficiencias de las teorías gramaticales tradicionales al acercarse a los fenómenos de la significación y de la comunicación, y de esta forma ampliar los horizontes teóricos de nuestra formación

disciplinar con aquellas visiones que, con respaldos propiamente cognitivos (psicológicos), sociolingüísticos y pragmáticos, entienden el discurso como “un lugar de encuentro semiótico entre las diversas manifestaciones textuales y las variables de orden situacional y contextual que regulan los intercambios comunicativos” (Lomas, 1993:30).

Ahora bien, lograr que estas concepciones teóricas encuentren un verdadero reflejo en la práctica, a primera vista, parece difícil, ya que los cambios son difíciles en sí mismos, y además, en ocasiones, aunque se promuevan este tipo de bases, la práctica real parece estar estancada.

Lo que se intenta es crear que el alumno cuente con un manejo de las unidades gramaticales de la lengua de manera que las pueda integrar a su discurso, en una práctica educativa donde realmente se valore su papel activo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con lo que tratamos en el capítulo anterior, llegamos a la conclusión que para poder conseguir nuestro objetivo necesitamos de una orientación docente que refleje la realidad de la lengua; pero, *¿cómo logramos esto?, ¿qué tipo de orientación se necesita y cómo se lleva a cabo?, ¿qué debe incluir?, ¿en qué debe apoyarse o sustentarse?, ¿qué se necesita para encontrar la manera de transformar las estructuras de la lengua en una actividad comunicativa verdaderamente válida?*

En el capítulo anterior mencionamos que era necesario establecer una orientación “docente”; sin embargo, llevar esto a cabo es imposible sin tomar en consideración la naturaleza de las regularidades psicológicas del proceso de asimilación del conocimiento, es decir, del dominio consciente de las regularidades del funcionamiento de las unidades de la lengua en la comunicación real en un contexto social determinado.

3.1.1 La necesidad de una gramática psicológica: el dominio de las regularidades del proceso psicológico del conocimiento.

3.1.1.1 *El conocimiento como construcción*

Es evidente que la aplicación de los diversos paradigmas psicológicos en el campo educacional ha permitido ampliar las explicaciones en torno a los fenómenos educativos, y así, intervenir en ellos. No obstante, para poder llevar a cabo dicha intervención, hay que tener cuidado en la forma en la que se traducen las teorías y descubrimientos psicológicos, a fin de asegurar su eficacia, en concreto, en el salón de clases. De este modo es importante realizar un análisis de la naturaleza, estructura y organización del conocimiento científico y se de su traducción en conocimiento personal.

Tomando en cuenta lo anterior, nos enfocaremos a presentar algunas aportaciones de la denominada concepción constructivista, considerando el gran auge que tienen estas ideas en la actualidad, no sólo en la pedagogía general, sino también en la enseñanza de lenguas.

En el capítulo anterior ya nos habíamos anticipado a mencionar algunas ideas que representan esta noción, la cual es un punto de coincidencia entre varios autores que ilustran las tendencias educativas actuales, entre ellos, Piaget y el propio Vygotski: **el conocimiento es una construcción del sujeto**. Asimismo, coinciden que este proceso constructivo debe ser explicado mediante un método que permita dar cuenta de las transformaciones que sufre el conocimiento en el curso del desarrollo. Lo que se pretende aquí es destacar el proceso de construcción y sus implicaciones en la práctica educativa.

La postura constructivista se alimenta de las aportaciones de las distintas corrientes psicológicas desprendidas de la psicología cognitiva, como el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría de asimilación y el aprendizaje significativo de Ausubel y la psicología sociocultural de Vygotski.

“El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno” (Díaz-Barriga, 1998:14).

La conceptualización del conocimiento como una construcción, subrayando la naturaleza activa del aprendizaje, representa una reacción ante las teorías que intentaron explicar el aprendizaje desde un paradigma mecanicista (conductismo). Bajo una tendencia constructivista, el aprendizaje es algo más complejo; no se trata de un simple resultado de asociaciones entre estímulos y respuestas cuyo criterio de evaluación es la ejecución, sino un proceso de construcción del conocimiento.

Coll (citado en Martínez, 1999:2) afirma que:

“el constructivismo ha encontrado un fuerte respaldo en los fundamentos teórico-metodológicos de la acción educativa por su énfasis en la noción de apropiación y el carácter social, activo y comunicativo de los sujetos implicados en la construcción de conocimientos que ocurren el interior del salón de clases”.

En concreto, las ideas constructivistas pueden ser resumidas en la definición de Carretero en su obra *Constructivismo y Educación* de 1993 (citado en Mendoza, 2003:1). De acuerdo con él, el constructivismo es:

“...la idea que mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente (de los factores externos, interpersonales.-F.M.), ni un simple resultado de sus disposiciones internas (de los internos, intrapersonales.-F.M.), sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, si no una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas (preferiríamos utilizar el término de “estructuras conceptuales”.-F.M.) que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea”.

Esto nos habla de un cambio importante en la concepción del aprendizaje, de un desarrollo psicológico concebido tradicionalmente como un proceso individual que ocurría al interior del sujeto con una casi total independencia de la influencia de factores externos, a una que concibe los procesos psicológicos como el resultado de la interacción mutua entre el individuo y su ambiente socio-cultural, es decir, considera que la elaboración individual de los significados es parte de una construcción activa y social del conocimiento que compartimos con los demás miembros de nuestro contexto social y cultural en el que nos desenvolvemos.

Bajo esta perspectiva el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico en el que el aprendiz interactúa con el objeto de estudio en forma individual y grupal para reconstruir el conocimiento, contando con la mediación del profesor que posibilita la asimilación, acomodo y equilibrio de los significados correctos de la disciplina, a la vez que incorpora los significados del contexto social en el que se desenvuelve el alumno a fin de posibilitar la utilización del aprendizaje más allá del aula.

Asimismo, una premisa fundamental del constructivismo es que las personas desarrollan sus estructuras y funciones cognoscitivas y aprenden por medio de la actividad. La actividad se convierte, de este modo, en una categoría central de análisis.

3.1.1.2 La actividad: factor esencial en la construcción

Un animal es capaz únicamente de adaptarse a los cambios de su ambiente; en principio, su mente es reactiva. La mente del hombre, en cambio, es activa, no se somete a las condiciones de su ambiente inmediato, sino que interviene en él y lo modifica. Los seres humanos, más que adaptarse a los fenómenos, se apropian de ellos o los hacen suyos.

Para entender esto de una mejor manera revisaremos la distinción entre adaptación y apropiación hecha por Martínez (1999:7):

“Mientras que la adaptación se refiere a una aceptación pasiva de las condiciones ambientales que afectan al organismo, la apropiación implica una operación distinta: es un proceso activo, social y comunicativo. De esta forma, la apropiación es el medio y el proceso principal mediante el cual se desarrolla el psiquismo”

El hombre no está únicamente consciente de los objetos de la realidad que se le presentan, sino también de aquellos rasgos que, como experiencia social, son relevantes para cualquier uso operativo de dicho objeto. Además, al identificar de manera mental las cosas, no sólo está absorbiendo información generalizada al azar acerca de dicho objeto, sino también insertándola en su propio sistema de relaciones con la realidad, en el sistema de su propia realidad.

Hablar sobre el origen social de los procesos psicológicos implica saber que todos ellos se forman en, y atraviesan por, una fase social que proviene de **la actividad** que establece el sujeto con los objetos y en contacto con otros individuos. Los procesos psicológicos se apoyan en las raíces de toda actividad; es decir, la actividad sobre la cual están basados dichos procesos no está determinada únicamente o completamente

“desde adentro” –por el funcionamiento y la estructura del propio organismo-, sino también “desde afuera” –por las características y las relaciones establecidas de la realidad objetiva, es decir, lo que se toma del mundo para ser usado en dicha actividad.

Esta afirmación podemos relacionarla directamente con la definición constructivista, en la cual se menciona que las construcciones se elaboran a partir de la combinación de ambos factores.

Actualmente, se enfatiza el carácter activo del proceso de aprendizaje; sin embargo, al traer este postulado a escena, surge la necesidad de analizar la actividad como tal, de encontrar los criterios que determinan este carácter activo y de estudiar el contenido de la manifestación del carácter activo, así como de comprender los diferentes tipos de este carácter activo y de la actividad en sí misma.

Cuando hablamos de actividad, no consideramos este término como un sinónimo de “conducta”, tal como lo hacen los conductistas. Para éstos, el hombre es, en efecto, un ser automático, aunque muy complejo, y como ser automático se “enciende” cuando los factores externos ejercen de alguna manera una influencia sobre él. Tan pronto como esa influencia es ejercida, el individuo comienza a “actuar” o reaccionar de alguna manera determinada.

No obstante, el término de actividad del que deseamos dar cuenta, es el que nos habla de un sujeto cognoscente, sin pretender analizarla como una abstracción teórica de toda la práctica humana universal, sino como un principio explicativo y como forma inicial de todos los tipos de actividad. De esta manera, es posible considerar las acciones del hombre bajo una lupa distinta. Trataremos de esclarecer el contenido de las acciones para poder apreciarlas.

De acuerdo con Davidov (*citado en Martínez, 1999:11*), la esencia de la actividad del hombre puede ser descubierta en el proceso de “análisis del contenido de los conceptos interrelacionados como trabajo, organización social, universalidad, libertad, conciencia, planteo de una finalidad cuyo portador es el sujeto”.

La teoría psicológica de la actividad, planteada por Vygotski, constituye en esencia su visión personal acerca de la psiquis como un producto derivado del desarrollo de la vida material externa que en el curso del desarrollo histórico social se transforma en actividad interna, es decir, en actividad de la conciencia.

En esta teoría, el estudio de la estructura de la actividad y su interiorización es primordial. Primeramente analizaremos la estructura y más adelante su internalización.

3.1.1.2.1 La estructura de la actividad

Hoy por hoy, la psicología reconoce que cualquier actividad humana, ya sea práctica (exterior), o teórica (mental), tiene una estructura general, invariable y representa un sistema.

“Cada acción humana es un microsistema, tiene todas sus partes funcionales y está estructurada por sus principios, es decir que incluye y se compone de diferentes elementos, el conjunto de los cuales representa una unidad monolítica, y la acción funciona cuando están presentes

todos los elementos" (Talízina 1994:87).

El concepto de actividad se puede expresar a través de tres fundamentos específicos:

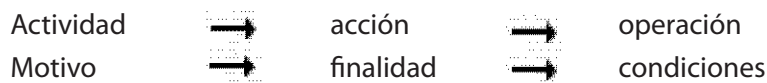
- a) La actividad del ser humano siempre es material y significativa. El hombre no simplemente se "comporta", ni simplemente realiza acciones abstractas: cualquiera de sus acciones constituye, al mismo tiempo, una interacción con los objetos externos de manera que puede transformarlos o alterarlos. No existe un sujeto abstracto de la actividad: en la actividad siempre existe tanto un objeto como un sujeto, y el carácter de la interacción entre ellos depende de igual manera de los dos. No obstante, es importante enfatizar que la actividad no es un mero proceso de "absorber" la información externa; una condición necesaria para la cognición es una interacción activa con el objeto, de esta manera éste puede tener un significado personalizado (sentido) para el sujeto.
- b) La actividad del hombre es primeramente social, lo cual hace referencia a sus relaciones sociales. La actividad concreta de un individuo no se puede considerar nunca separada de la sociedad. Esto es porque la actividad, como acción material y significativa, y no como mera manipulación de las cosas, emerge cuando su necesidad objetiva y social se manifiesta.
- c) La actividad del hombre tiene una estructura sistemática, lo que significa que la actividad está caracterizada por un motivo y un objetivo. Como ya lo señalamos anteriormente, cualquier acción humana siempre está dirigida hacia un objeto, es decir, tiene un centro de atención, así como también posee un contenido psicológico. Sin embargo, para plantearse objetivos es necesario también tener los motivos.

Aún cuando el motivo de la actividad fuera el satisfacer una necesidad natural, como hambre o sed, sólo es eso, una necesidad, y en sí misma no organiza todavía la actuación. Dicha necesidad tiene que adquirir la forma de un objeto concreto, una dirección, es decir, tiene que concretarse en un motivo determinado, lo cual se convierte en la fuerza propulsora de la acción: *no simplemente tengo hambre, sino que, al mismo tiempo, tengo la imagen de la comida que sea capaz de satisfacer mi hambre.*

De acuerdo con Martínez (1999:12), esto significa que: "...la actividad del sujeto parte de una necesidad, de una carencia del objeto por parte del individuo, pero a partir de este hecho se generan ciertas acciones que obedecen a determinados motivos, los cuales a su vez, se vinculan con los fines de la actividad misma. En este sentido, la actividad es acción con finalidad".

En concreto, podemos decir que la estructura psicológica de la actividad está constituida por la necesidad del sujeto de alcanzar un objeto para satisfacer una carencia, lo que se convierte en el motivo y luego en la finalidad de la actividad. La unidad de la finalidad y de las condiciones para el logro de la misma viene a conformar la tarea.

A continuación esquematizaremos las transformaciones que ocurren dentro de este proceso:



Todos estos elementos resultan imprescindibles para cualquier actividad humana. De hecho, Léontiev (1984:66), señala:

"...¿qué es la vida humana? Es el conjunto, más precisamente, el sistema, de actividades que se sustituyen unas a otras. Es en la actividad donde se produce la transición del objeto a su forma subjetiva, a la imagen; a la vez, en la actividad se opera también la transición de la actividad a sus resultados objetivos, a sus productos. Tomada desde este ángulo la actividad aparece como un proceso en el cual se concretan las transiciones recíprocas entre los polos < Sujeto-objeto >".

3.1.1.2.2 La internalización de la actividad: pensamiento y conciencia

Hasta ahora hemos establecido la estructura de la actividad; sin embargo, nos falta el otro elemento importante dentro de la teoría de la actividad: la internalización, que es precisamente en donde se lleva a cabo la reconstrucción y, por tanto, la apropiación del objeto, es decir, donde una actividad práctica y social en principio, pasa a ser apropiada por el individuo.

Anteriormente, habíamos hablado de que el individuo tiene la capacidad no sólo de adaptarse a los fenómenos de su realidad, sino que puede apropiarse de ellos, hacerlos suyos.

Sin embargo, *¿cómo es que lo lleva a cabo?*, Vygotski (1979) señala que el individuo llega a apropiarse de ellos mediante un proceso de "internalización" o "interiorización", la cual consiste en la reconstrucción interna de una operación externa.

Esto quiere decir que los fenómenos de la realidad existen primeramente de manera externa, es decir, se observan en un plano enteramente social y existen como tales –porque hay que recordar que la apropiación tiene un carácter activo, social y comunicativo-, y posteriormente son aprehendidos o interiorizados por el sujeto. Empero, esta operación no debe entenderse como una simple copia de los procesos sociales que se establecen. La misma internalización implica transformaciones y cambios en las estructuras y en las funciones que se internalizan, de ahí el término "reconstrucción", ya que es precisamente gracias a esto que "el sujeto interacciona activa y realmente con el objeto, lo busca y lo prueba y lo <encuentra> de una manera parcial y selectiva" (Davidov citado en Martínez 1999:12).

Esto significa que actividad inicial y básica es la externa, la objetual y sensorial –de percepción-, práctica, de la que se deriva la actividad interna psíquica de la conciencia individual. La característica que constituye este proceso es la orientación hacia el objeto, así como las propiedades y las relaciones que lo definen.

Explicado de otra manera por Martínez (1999:11):

"El objeto de la actividad se nos presenta de dos formas: primero en su existencia independiente, real, que captura la atención del sujeto, y luego como imagen del objeto, como reflejo psíquico de sus propiedades, que a su vez se realizan como resultado de la actividad del sujeto".

Esto simboliza la representación de Vygotski de que el aprendizaje o internalización ocurre de “afuera hacia adentro”. Hay que insistir que estos procesos no tienen lugar en el vacío, sino en contextos sociales y comunicativos, como cualquier actividad.

En sus términos (*citados en Martínez, 1999:10*):

- a) Una operación que inicialmente representa una actividad externa, se reconstruye u comienza a suceder internamente.
- b) Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal.
- c) La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de procesos evolutivos.

Esto nos sirve para comprender cómo las acciones se transforman en actos conscientes. Incluso podemos afirmar que la explicación real de la conciencia está en el estudio de las condiciones sociales de la actividad.

Ahora bien, es momento de plantearnos cuáles son las repercusiones de los cuestionamientos anteriores acerca de la construcción del conocimiento (constructivismo) y de la actividad como parte fundamental dentro de dicha construcción, y al mismo tiempo de qué manera se relacionan con el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas y en especial con la enseñanza-aprendizaje de las estructuras de la misma, es decir, de su gramática.

3.1.1.3 La lengua como actividad: el lenguaje como “duplicación” de la realidad.

Hasta el momento hemos revisado algunos fundamentos de la teoría constructivista y los factores que hacen posible el desarrollo constructivo. Asimismo, hemos analizado que la conducta del hombre no debe ser considerada como un estado pasivo (como el conductismo), sino como una actividad dinámica, motivada e intencionada. De este modo, podemos percibir la actividad como medio para desarrollar construcciones, estructuras y funciones cognoscitivas.

Después de haber examinado todo este cúmulo de ideas, es indispensable, ahora, relacionarlas con el aprendizaje de la lengua.

Es evidente que el hombre no produce la lengua como una mera reacción a eventos externos, sino que, conforme al desarrollo psicológico, **la producción de la lengua es idéntica a cualquier otra actividad**. Así, la actividad discursiva tiene las mismas características que representan cualquier actividad: tiene un motivo o serie de motivos, un objetivo y un contenido, y además es social, representando la interacción entre el objeto y el sujeto.

Es evidente que los actos a través de los cuales designamos la realidad constituyen el contenido del significado lingüístico, lo que implica que en los significados está representada la forma ideal de existencia del mundo objetual, de sus propiedades, vínculos y relaciones, puestos al descubierto por la práctica social conjunta (*Leontiev 1984, citado en Martínez, 1999:12*)

Es muy importante que el profesor conozca dichos elementos para asegurar su presencia durante la planeación de su instrucción, si lo que desea es formar un individuo “activo”.

Al visualizar la lengua como actividad y explorar sus implicaciones, saltan a la vista muchas deficiencias en el tipo de instrucción de la lengua extranjera que se ha llevado a cabo.

Recordemos que la teoría materialista antigua –*contemplativa*– afirma que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, (pero) olvida que las circunstancias se hacen cambiar precisamente por los hombres y que el propio educador necesita ser educado (*Marx y Engels, 1970:10*).

La lengua, o mejor dicho, la actividad discursiva en ella y las estructuras que la materializan no son un mero objeto de contemplación, sino una actividad práctica, una práctica transformadora, donde el sujeto (el alumno) y el objeto (el sistema de la lengua o su actividad discursiva) se relacionan en el interior de esa práctica, modificando el objeto de acuerdo con los intereses y los propósitos del sujeto mismo.

Retomando las ideas de Rodríguez (1998:6), hay que decir que no podemos ignorar el hecho de que los signos (la representación material de la lengua -S.M.) son herramientas que median la comunicación entre las personas, a la vez que surgen como producto de la actividad entre las mismas. En el proceso de apropiación de la lengua por vía de la interacción con las personas en su entorno, el sujeto aprende a utilizarlo para codificar su experiencia, analizarla y a su vez generalizarla; en otras palabras, la lengua que aprendemos mediante el proceso de socialización informal, ofrece las herramientas para el manejo de la realidad, al nivel de sus experiencias cotidianas.

Cuando el hombre comienza a usar los signos como medios de comunicación, como medio para establecer vínculos entre los aspectos materiales y los símbolos que emplea para señalarlos o crearlos por medios lingüísticos, cambia toda su estructura psicológica, ya que los signos actúan como un instrumento de la actividad psicológica, es decir, se convierten en instrumentos del pensamiento. Utilizando la analogía de Vygotski, quien señala que al igual que las herramientas –en el trabajo– median entre el hombre y su entorno físico actuando como prótesis, los signos –en este caso el lenguaje– median entre el individuo y su entorno social, actuando como extensiones. Son los medios por los que se modifica el ambiente interno y externo del individuo y por tanto, afectan la formación de la conciencia.

Por lo tanto, es importante remarcar que la lengua se convierte en el instrumento mediador fundamental de la acción psicológica. El lenguaje media la relación con los demás y con uno mismo; además, tiene una naturaleza social y una función comunicativa que regulan la relación que establecemos con las personas y con los objetos.

A este respecto Marx planteaba (*citado en Mendoza, 2003:2*):

“El defecto fundamental de todo el materialismo anterior...consiste en que las cosas, la realidad, la sensorialidad son concebidas solamente bajo la forma de objeto o de contemplación, pero no como actividad sensorial humana, no como práctica, no de manera subjetiva.”

Al razonar estos preceptos, consideramos entonces que **el principal problema** que enfrentamos en nuestra práctica diaria **es que la enseñanza de la lengua se organiza de tal manera que el alumno sólo la percibe como objeto externo, no puede convertirla de forma de existencia en forma de actividad** (Mendoza 2003:2). En otras palabras, con el tipo de instrucción que se realiza, el alumno no es capaz de percibir la lengua y sus estructuras como un medio para realizar su actividad, como herramientas que lo ayuden a desempeñar su trabajo, sino por el contrario, para él la lengua no es más que un objeto y las estructuras gramaticales, un cúmulo de elementos aislados, sin ordenamiento lógico, fuera de su contexto de utilización, lo cual, como ya lo hemos dicho, convierte el aprendizaje de la lengua extranjera en un objetivo inalcanzable y además, frustrante.

Ahora, para alcanzar nuestro objetivo (que el alumno convierta el sistema de la lengua de simple objeto estático a práctica, a mediador de su actividad) es necesario retomar los dos elementos básicos de la teoría de la actividad: su estructura y su interiorización o asimilación.

Al hablar de asimilación, nos referimos al aprendizaje, tomando la postura de Vygotski. Recordemos que él, al hablar de aprendizaje, introduce los términos de “apropiación” e “interiorización”, ya que para él la “construcción” de la que habla el constructivismo ocurre como un proceso de “apropiación” y de “interiorización”. De este modo, se denomina interiorización la transición de la que resulta que procesos externos por su forma, con objetos también externos, materiales, se transforman en procesos que transcurren en el plano mental, en el plano de la conciencia, a la vez que son sometidos a una transformación específica, es decir, se generalizan, verbalizan, reducen y –lo que es principal- tienen la capacidad de continuar un desarrollo que trasciende las posibilidades de la actividad exterior (Leontiev, 1984:76).

Estos términos destacan del hecho de que en “la <enseñanza desarrolladora> el sujeto no sólo <aprende> un conocimiento, sino que lo hace suyo, lo incorpora a su propio funcionamiento, lo vuelve un <instrumento> de su mente” (Rojo González, 1998:8).

Lo anterior revela la concepción que se tiene acerca del aprendizaje de la lengua extranjera. Como lo habíamos mencionado al principio del proyecto, lo que se intenta es que el sistema de la lengua represente un instrumento “vivo” y manejable a disposición del hablante, es decir, que el sujeto no “aprenda” las estructuras de la lengua, sino que las haga suyas, que las incorpore a su propio funcionamiento, a su práctica comunicativa.

Tomando en cuenta lo anterior, es necesario valorar las características del proceso de asimilación de una lengua extranjera. **Hay que considerar que el proceso de asimilación de los conocimientos necesarios para desarrollar una actividad discursiva adecuada de la lengua depende, en gran medida, de la forma en que el alumno observa, organiza, y guarda en su mente los conocimientos acerca del objeto**, por lo tanto, para examinar este proceso, en primer lugar, tenemos que comprender el concepto de imagen.

De acuerdo con Galperin (1976:31) son imágenes “todos los reflejos psíquicos que descubren ante el sujeto los objetos y relaciones del mundo objetivo. Las imágenes, primeramente, descubren al sujeto el mundo que le rodea, y, posteriormente, las

posibilidades de orientarse en él". En otras palabras, las imágenes revelan o muestran los objetos al sujeto y le permiten orientarse y comprender sus propiedades y relaciones.

Ahora, ¿qué sucede con la percepción de la imagen de la actividad discursiva de la lengua extranjera del alumno? Lo que ocurre es que en los métodos de enseñanza tradicional, las dos funciones propias de la imagen, o bien se muestran como un solo objeto (percepción-representación) lo que provoca que se diferencien con dificultad, o bien se muestran de manera aislada, divididas entre el objeto (la actividad discursiva) y el conocimiento que se tiene de él (el sistema de la lengua).

Las consecuencias de este esquema son bastante claras: lo que se provoca en el alumno a nivel de la imagen, a nivel de la percepción de la lengua, es que las perciba de manera separada y que, por tanto, a la hora que pretende fundirlas le resulte una gran dificultad.

Si como lo mencionamos anteriormente, el éxito del alumno dependerá en la manera en la que observa, organiza e interioriza el objeto en el sistema de la conciencia, entonces tendremos que reflexionar en cómo se lleva a cabo este proceso.

Primeramente, debemos reconocer que la asimilación de la lengua, como de cualquier otra actividad, responde a determinadas **regularidades psicológicas generales**, es decir, existe un proceso de formación de conceptos y de las acciones para operar con ellos.

3.1.1.4 Proceso de interiorización: conversión de las acciones externas, materiales, en acciones internas, intelectuales

Según Mendoza (2001:39-41), el proceso de interiorización de los conocimientos y habilidades se produce por etapas. Éstas son:

- 1) La formación de la imagen, el reflejo psíquico del objeto en nuestra conciencia. Esta se deriva de la orientación del sujeto en las características de la existencia real del objeto, de la toma de conciencia de su utilidad funcional, social y de la actividad práctica con el mismo. En nuestro caso el objeto es el modelo de la *LE*, en su funcionamiento discursivo real. Este reflejo se manifiesta como:
Objeto-actividad: la materialización de una determinada interacción discursiva encaminada a lograr un objetivo comunicativo predeterminado, a partir del dominio de su estructura psicológica (de contenido) y lingüística (estructura formal). Esta relación ya la hemos explicado al hablar de la lengua como actividad.
Objeto-acción: el camino a seguir para resolver la tarea comunicativa planteada, es decir, los pasos estratégicos: la secuencia de acciones que permiten desarrollar una interacción discursiva determinada (el orden de ejecución de estas). Podríamos decir que si restamos a la actividad las acciones que la materializan, nada quedará de la misma. Las acciones son un proceso subordinado a la representación de la actividad, a la representación que se tiene del resultado que debe lograrse.
Objeto-operación: los procedimientos a seguir para estructurar y/o reconocer los medios necesarios y suficientes –de acuerdo con las condiciones en que

se realiza la tarea- que permiten desarrollar cada paso estratégico, es decir, los pasos tácticos. Si las acciones están relacionadas con el fin, las operaciones están relacionadas con las condiciones, con los medios para concretar la tarea. Son las partes componentes de la acción que reflejan el carácter activo del sujeto.

- 2) La conceptualización del objeto en el sistema del pensamiento a partir de esta actividad práctica –de las acciones y operaciones con el objeto- sobre la base de la abstracción y generalización de los rasgos esenciales que hace al objeto ser lo que es o funcionar de determinada manera. En esta fase se desarrollan algoritmos de operación con lo cual se produce el control externo (se verbalizan las vías para la solución de la tarea) e interno (se verbalizan los rasgos esenciales para sí) de la actividad con el objeto, lo que produce una conceptualización más sólida.
- 3) La conformación, en el sistema del pensamiento, del “duplicado” del objeto real en forma de objeto ideal, lo que incluye la designación interior no sólo de los rasgos esenciales del mismo –y sus regularidades de funcionamiento-, sino también del modelo, de esquema de operación con el objeto “en la cabeza”. Esto significa que en esta etapa el alumno consigue abstraer los rasgos esenciales de la estructura –su interpretación semántico-funcional, no únicamente lingüística- para con base en ella construir su esquema de orientación en, y de operación con, el objeto.
- 4) La actuación con ese objeto ideal sobre otros objetos reales, lo que no es otra cosa que la actualización social, comunicativa en nuestro caso, de las características esenciales conceptualizadas, generalizadas en el objeto ideal, en otras palabras, la actividad intelectual plasmada en la práctica.

Esta es la manera en la que se lleva a cabo el proceso de interiorización, la manera en la que el sujeto convierte las acciones externas, materiales, en acciones internas, intelectuales, las cuales posteriormente se reflejan nuevamente en la actividad social del sujeto.

Este proceso ayuda en gran medida al alumno a visualizar la lengua como actividad, a crear imágenes como parte de su práctica, no meramente como un objeto externo, ajeno a él, con el cual no puede comunicarse, ya que, como puede apreciarse, este proceso conjunta la concepción del objeto en el sistema del pensamiento, a la vez que lo hace formarse un esquema de operación para buscar los medios o soluciones que lo ayuden a materializar su actividad discursiva.

Estas concepciones surgen a partir de las consideraciones hechas por Vygotski y su alumno Galperin acerca de que la dirección tanto del aprendizaje como del desarrollo avanzan desde el exterior del sujeto hacia su interior, debido al intercambio social, es decir, comienza siendo interpersonal para después interiorizarse y hacerse intrapersonal (proceso de interiorización).

Una de las tesis de Vygotski (*citado en Luria 1984:22*) acerca de esto afirma:

“Para explicar las formas más complejas de la vida consciente del hombre es imprescindible salir de los límites del organismo, buscar los orígenes de esta vida consciente y del comportamiento categorial, no en

las profundidades del cerebro ni en las profundidades del alma, sino en las condiciones externas de la vida y, en primer lugar, de la vida social, en las formas histórico-sociales de la existencia del hombre”.

Lo anterior nos indica que en lo que lo importante no es el mundo interno en sí mismo, sino el reflejo en el mundo interno del mundo externo, en otras palabras, la interacción del hombre con la realidad. Tal como lo señalamos anteriormente, si el éxito del aprendizaje ha de depender de la forma en que el individuo percibe, organiza y almacena el objeto de estudio –en este caso las estructuras gramaticales-, entonces, en lo que debemos poner atención es en la manera en que el alumno observa, organiza y almacena en su mente las regularidades de su funcionamiento discursivo y su utilidad comunicativa socialmente condicionada.

Esto nos lleva a un planteamiento considerable hecho por Galperin: la sistematicidad, fortaleza y funcionalidad de los conocimientos y habilidades dependen entonces, de la forma en que el estudiante es orientado tanto en los rasgos esenciales del objeto de estudio en el plano de las imágenes (actividad discursiva), como los modos de accionar/operar con él (estructura lingüística). Esto nos remite sin duda a uno de nuestros planteamientos iniciales, que nos habla de que la cuestión no es si enseñar gramática o no, sino cómo presentarla. Por otro lado, nos habla del verdadero papel orientador o potenciador de las habilidades constructivas del alumno, visto además como individuo activo, responsable de su propio proceso.

Al mismo tiempo, Galperin considera que si el proceso de interiorización ocurre de esa manera, entonces debe transcurrir a través de varias etapas o estadios que deben recorrer los conocimientos y las habilidades para que sean asimilados por el sujeto. Así, estructura una teoría denominada teoría de la dirección de la asimilación, o teoría de la formación por etapas de las acciones intelectuales.

Esto significa que para que el alumno interiorice el sistema de la lengua, para que lo perciba de manera conciente, como actividad, éste, como objeto, transcurre a través de las fases del proceso que señalamos anteriormente. Sin embargo, para orientar este proceso, para que el sujeto realmente lo asimile –en lo cual radica la clave- debemos tomar en cuenta que tanto las habilidades como los conocimientos atraviesan por cinco etapas, las cuales serán tomadas como base para elaborar nuestra propuesta de enseñanza del aspecto gramatical.

- 1) **Etapas motivacional:** la relevancia de esta etapa es evidente, es donde se crea la necesidad de adquirir nuevos conocimientos o habilidades –o bien desarrollar los que ya se poseen- para resolver determinadas tareas que poseen una relevancia funcional social y personal para el sujeto. Resulta claro que si la persona, en nuestro caso, el alumno, no quiere hacer algo, no tiene ningún motivo, no va a hacer algo, y por ende nosotros, como profesores, no podremos hacer nada con él tampoco. Se debe pensar que el alumno no es una máquina la cual se “enciende” y se comienza a trabajar con él, sino que en nuestro caso el botón de inicio está representado por el motivo. Recordemos que el motivo es el componente que impulsa y orienta la actividad, y si nosotros

no apretamos ese botón no pasará nada.

En otras palabras, es la etapa en la que se relaciona el motivo con la acción. Lo fundamental es que detrás del motivo siempre está la necesidad, que el motivo responde a una u otra necesidad, es decir, hay una relación entre ambos.

- 2) **Etapa informativa:** esta etapa es muy importante porque es aquí donde el profesor cumple su función informativa: si ya tenemos el motivo que dará marcha a la actividad, ahora debemos proporcionarle al alumno el esquema adecuado de la Base Orientadora de la Acción (BOA) y del algoritmo de operación, o ejecutivo. La base orientadora de la acción que no es otra cosa que los conocimientos sobre el tipo de acción que se va a ejecutar.

Es precisamente aquí donde el alumno recibe este sistema de puntos de referencia, es decir, el sistema de conocimientos y habilidades preliminares que el alumno debe poseer sobre el tipo de acción a ejecutar, así como el plan general de la misma. Por esta razón su nombre, orientadora, porque es lo que orienta al alumno y le da la posibilidad de no "ser ciego". Sólo hay que imaginar el resultado si trato de ejecutar una acción sin esa información; estaría simplemente en una vía de "ensayo y error", sin comprender nada. Esto es que es exactamente lo que ocurre en los métodos tradicionales de enseñanza gramatical: el alumno intenta utilizar las formas y se equivoca, y así, lo intenta una y otra vez hasta de alguna manera casual obtiene la respuesta correcta, sin haber comprendido algo, o bien alcanza a comprender después de muchos intentos y de haber recorrido el camino más largo. Es como si a pesar de no tener la más mínima idea de algo y de no tenerlo representado, de todos modos intento llevar a cabo la acción. La actividad orientadora, cuyo papel es decisivo en la formación e nuevas acciones, conocimientos e imágenes, acorta el camino para llegar a una auténtica automatización del proceso. Es importante mencionar que dicha orientación no debe estar basada en rasgos particulares, sino sobre su base general. Por estas razones, resulta incuestionable la importancia de esta etapa, ya que en ella el alumno percibe los rasgos esenciales del objeto y su funcionamiento, para formarse un esquema general de operación con el objeto en la "cabeza" y, además, porque todas las fases posteriores dependerán del grado en que el docente sea capaz de crear el reflejo psíquico correcto del mismo, de proporcionar lo fundamental, la base común, y de que los medios o instrumentos proporcionados por él resulten los necesarios para todo el procesamiento intelectual posterior.

- 3) **Etapa de las operaciones externas o materializadas:** en esta etapa el alumno comienza a trabajar apoyado en portadores externos de la información representada no sólo en forma verbal si no en esquemas, tablas, gráficas, símbolos, etc.

En esta etapa se debe promover el trabajo en pequeños grupos, ya que trabajar así exige la utilización del lenguaje externo, dándole a los alumnos la oportunidad de:

- Intercambiar información sobre las características esenciales que determinan el funcionamiento discursivo de las formas y combinaciones de formas que están estudiando. En este proceso los alumnos buscan las soluciones, las

formas que los ayudarán a cumplir con su tarea.

- Empezar a buscar comprobaciones durante la solución, es decir, los alumnos comienzan a discutir quién está en lo cierto y quién no, lo cual es muy importante.
- Analizar la información, discutirla, establecer quién ejecuta correctamente la acción con el objeto de estudio y quién no, todo esto basándose en las características de la información proporcionada en la BOA.

Lo más representativo de esta etapa es que permite, por primera vez, aprender a ejecutar la acción de manera desplegada, con la utilización de portadores externos materiales, ya sean verbales (lenguaje externo) o gráficos (tarjeta de estudio).

Hay que mencionar que en esta etapa todavía no existe una generalización amplia, y tampoco hay algún tipo de automatización, sino que la acción se ejecuta de manera compartida, en forma de colaboración, lo cual representa una de las premisas fundamentales del aprendizaje constructivo que es la interacción con otros para representar el conocimiento.

- 4) **Etapa verbal externa:** en esta etapa se eliminan los apoyos externos y se comienza a trabajar en un plano más "teórico". Ahora, los objetos que antes estaban representados en forma de gráficos (tarjeta de estudio), ya se pueden verbalizar, de la misma forma –discutiendo, analizando– pero sin ningún tipo de apoyo. Aquí se mantiene la colaboración, los alumnos pueden ayudarse unos a otros a recordar los pasos de la base orientadora, y si el proceso todavía no está bien organizado, se permite remitirse a la tarjeta de estudio para reexaminar los pasos del esquema de operación. El alumno siempre puede consultar las referencias pero debemos enseñarle a encontrarlas.

Es precisamente en esta etapa donde el proceso de generalización transcurre más rápidamente, porque ya de hecho las formas verbales generalizan, y entonces, comienza a formarse un cierto grado de compactación, es decir, comienzan a darse cambios por la forma de en la que se lleva a cabo la acción, por el grado de despliegue y por el grado mismo de generalización.

Si el alumno construye este esquema de operación o ejecución sobre una base general, podrá irse moviendo hacia los aspectos particulares.

Aunque en este nivel permanece un cierto grado de colaboración, hacia el final de la etapa se va eliminando para alcanzar una actividad más independiente.

- 5) **Etapa de las acciones mentales:** esta es la etapa final, la cual constituye la etapa mental del proceso de asimilación, ya que se utiliza la forma verbal interna. En esta fase el alumno ya debe poseer, sobre la base de las acciones anteriores, una imagen adecuada del objeto (el punto gramatical) y de su funcionamiento, así como de las vías óptimas para operar con él en la cabeza, lo que permite la aplicación de estos conocimientos y solución de toda una serie de tareas comunicativas que requieren de su empleo.

Esto significa que para esta etapa el alumno ya ha percibido los rasgos esenciales del objeto y su funcionamiento, se ha formado un esquema generalizado de operación con el objeto en su mente, es decir, las vías de solución, lo que le permite incluirlo en su sistema de conciencia, es decir, se apropia de él y posteriormente consigue aplicarlo.

Para nosotros como educadores es de gran importancia reconocer las diferencias entre la parte orientadora y la parte ejecutiva, así como las transformaciones que sufren las acciones de una etapa a otra, para que pueda organizar su actuación. Es obvio que si comparamos este método con las condiciones que hoy en día se encuentran generalmente en la instrucción de la gramática, la diferencia es incuestionable. Dichas condiciones resultan ser partes aisladas, no lo suficientemente ligadas unas a otras, y el mismo proceso de aprendizaje resulta ser más dirigido que orientador. Esto significa que lo que se está dirigiendo o modificando son las condiciones externas al sujeto, lo cual no es otra cosa que el "arreglo" de las contingencias de estímulo, lo que nos habla del regreso a las posturas netamente conductistas. Esta nueva perspectiva nos ofrece la posibilidad de una sistematización de actividades relacionadas, con las cuales el alumno encuentra una base que revela lógica con su propio sistema de conciencia.

Para comprender esto de una manera más tangible y percatarnos de los contrastes, utilizaremos como ejemplo dos situaciones clásicas que se encuentran hoy en día en el aula donde se enseña una lengua extranjera:

- De acuerdo con los principios de enseñanza que plantean los materiales didácticos utilizados en la enseñanza de lenguas, al alumno se le presentan uno o varios modelos gramaticales con los cuales debe resolver una tarea comunicativa determinada. Estos modelos se le presentan al alumno fuera de una situación concreta, acompañados de una explicación de su estructura gramatical que, por lo general, es en términos tradicionales, a la cual sigue una serie de ejercicios de repetición, sustitución de sus componentes o de "transferencia" a otras situaciones pseudo-comunicativas que se distinguen por la variabilidad de sus parámetros, es decir, pueden ser de corte afirmativo, negativo, de pregunta, etc.

¿Qué sucede en esta situación?, es evidente que nos enfrentamos a un caso que, aunque se disfraza como comunicativo, es netamente conductual porque no se está comenzando con los principios de toda actividad, no hay un motivo que "dispare" la acción, no hay una verdadera secuencia de actividades, sino que lo que se está haciendo es modificar los estímulos, para luego repetirlos o sustituirlos y llevarlos a un plano donde el ensayo y error serán predominantes, en palabras del propio *Mendoza (2003:3)*, en este caso el conocimiento se presenta fuera y antes de la actividad.

Ahora, pongamos el caso contrario:

Se le presenta primeramente al alumno una situación que se desarrolla con el uso de uno o varios modelos gramaticales para posteriormente, llevar a cabo ejercicios que activen las nociones y las funciones asociadas a ella en la cabeza del alumno y que de esta manera sea "asimilada" la relevancia comunicativa de la propia situación.

En esta situación resulta claro que, aunque se está abogando por un énfasis en la situación comunicativa, ésta se selecciona en la mayoría de los casos con base en la pertinencia del tema gramatical que se desea presentar y, por otro lado, no se subraya el carácter generalizador de las estructuras gramaticales presentadas y mucho menos se le presenta al alumno un plan

de acción, lo que le permitiría tener éxito en otras situaciones comunicativas similares. En este caso se pretende desarrollar la actividad sin un sistema previo de conocimientos y habilidades presentado durante y para el desarrollo de la misma (Mendoza 2003:3).

Ambos casos representan la pugna que ha existido alrededor del aspecto gramatical en la cual ahondamos en el segundo capítulo: un programa que enfatice plenamente la gramática o uno que la deje totalmente de lado. Sin embargo, hay que recordar que lo realmente relevante no radica en si incluirla o no, sino que hay que enfatizar el factor verdaderamente orientador lo que va a dirigir el desempeño del alumno. Moll (en Mendoza, 1999:7) a este respecto afirma:

“los <hechos de alfabetización> (o sea, la asimilación de conocimientos y habilidades) consisten en una serie de actividades de aprendizaje diversas pero interrelacionadas, usualmente organizadas en torno a un tema o tópico específico y que el papel del profesor en estos contextos sociales es el de proporcionar la guía, los mediadores necesarios, para que el alumno, a través de su propio esfuerzo, asuma control pleno de los diversos propósitos y usos del lenguaje oral y escrito”.

La utilización de este enfoque presupone el proceso de aprendizaje se vuelve un proceso de formación, lo que hace que vuelva más fácil y que se asimile más rápidamente, elevando el rendimiento y haciendo que el desarrollo intelectual adquiera un nuevo significado. Por esta razón Laura M.W. Martín (en Mendoza 1999:4) al referirse a las investigaciones de Galperin coincide en que:

“...la introducción de terminología sin una base empírica (socialmente funcional.-F.M.) dará como resultado una aplicación conceptual rígida. El efecto de conjeturara cuál es la respuesta aceptable enseña que los <problemas> se definen fuera de las percepciones del alumno y de sus respuestas al mundo –diríamos que no es congruente con su visión del mundo.-F.M.-”

Hasta este punto tenemos desarrollada la primera parte de nuestra perspectiva la cual incluye los aspectos psicológico-lingüísticos de la asimilación de la lengua, pero aún nos falta la otra parte, una parte que no podemos dejar de lado.

3.1.2 El factor social: la conciencia lingüística

Durante esta primera parte nos hemos estado refiriendo a la parte psicológica del aprendizaje; sin embargo, no hay que olvidar que para que esta visión de la lengua que estamos presentando esté completa, no podemos ignorar el aspecto social impreso y reflejado en ella.

A fin de comprender de una manera más amplia estas relaciones, tenemos que volver al concepto de conciencia.

Es muy común en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje lenguas escuchar: “para que el alumno pueda utilizar el sistema de la lengua en la comunicación real, tiene que estar

consciente de ellas”, “el alumno no está consciente de las reglas, por eso no puede utilizarlas”, etc.

La conciencia puede ser descrita en términos de la designación de un saber: el saber sobre el hecho de saber... por tanto la conciencia implica actividad cognoscitiva (una actividad de formación y desarrollo de conceptos) (ver: Rodríguez materiales en línea). Incluso Descartes denominó la conciencia de uno mismo como fundamento y punto de inicio de todo conocimiento verdadero.

Desde esta perspectiva, la conciencia es “el nivel supremo de la reflexión mental de la realidad objetiva, inherente al ser humano exclusivamente en virtud de su esencia histórico-social” (Petrovsky & Yaroshevsky 1985:60).

Ahora, de acuerdo con Harré y Lamb (citados en Rodríguez Arrocho 1998:4), hay tres ideas fundamentales en la obra de Vygotski acerca de la conciencia vinculadas al materialismo histórico:

- Las formas de la conciencia individual tienen su origen en la apropiación de las formas de la actividad colectiva.
- La mente se conforma y transforma mediante la actividad y no mediante la recepción pasiva de estímulos.
- Gran parte de lo que se considera mental o cognoscitivo se fundamenta en la historia cultural y las interacciones que caracterizan la vida social, particularmente en la colaboración.

A lo largo de la primera sección de este apartado hemos analizado con detalle las dos primeras premisas: la manera de percibir al lenguaje como actividad y, a su vez, la forma de orientar al sujeto, mediante una adecuada dirección por etapas, a una asimilación o interiorización de las formas gramaticales como objetos que reflejan su realidad y la importancia de la colaboración o trabajo colectivo. Ahora es momento de abocarnos a la descripción de la última idea que corresponde a la parte social del proceso; de lo contrario, no tendríamos completa la idea de asimilación, tomando en cuenta que:

“...el hombre encuentra en la sociedad no sólo condiciones externas a las que debe acomodar su actividad –como un animal que se ve obligado a adaptarse para no resultar un <inadaptado>, y así sobrevivir, sino que esas mismas condiciones sociales conllevan los motivos y fines, propios de su actividad, sus procedimientos (acciones) y medios (operaciones)” (Leóntiev, 1984:68).

Ya nos hemos referido en algunos puntos, de manera general, a las consideraciones sociales de esta perspectiva, de la lengua como actividad social y de intercambio con otros. Se debe reconocer que la psicología del hombre está vinculada con la actividad de los individuos concretos, que transcurre en condiciones de una colectividad abierta, entre los hombres que lo rodean, en conjunto con ellos y en interacción con ellos, o a solas con el mundo objetivo circundante. Sin embargo, sean cuales fueren las condiciones y formas en que transcurre la actividad del hombre, cualquiera que sea la estructura que asuma, no se le puede tomar como desgajada de las relaciones sociales, de la vida de la sociedad. Pese a toda su diversidad, la actividad del individuo humano es un sistema

incluido en el sistema de relaciones de la sociedad. Al margen de tales relaciones esa actividad no existe en absoluto (Leóntiev, 1984:67)

En cuanto a la lengua, Rodríguez (1998:7) refiere:

"La significación del signo está atada a un contexto. Esto es así porque el signo es arbitrario y no guarda otra relación con el objeto que representa que no sea la que dos o más hablantes acuerden conferirle".

Asimismo, Martínez (1999:13) menciona a este respecto:

"...la acción dirigida a metas implica al individuo en comunicación con otros agentes de su medio. Es decir, en ella se reflejan formas de comportamiento que se organizan y que son definidas de una manera cultural, en función de los patrones aceptados en el grupo social al que se pertenece, los cuales se adquieren a través de la interacción que mantienen sus miembros".

Esto significa que la lengua está situada en un "cuadro del mundo" (en una realidad) del cual va a depender la materialización del objeto, es decir, si el sujeto utiliza determinados medios es porque estos reflejan la realidad en la que está sumergido. Por lo tanto, se entiende que su actividad discursiva va a obedecer a las circunstancias de su propia visión de esta realidad. En este sentido menciona Leóntiev (1984:67):

"Se sobreentiende que la actividad de cada hombre depende, además, de su lugar en la sociedad, de las condiciones que le tocan en suerte y de cómo se va conformando en circunstancias individuales que son únicas"

Cole y Wertsch (citados en Martínez, 1999:8) mencionan que no hay forma de no estar culturalmente situados cuando llevamos a cabo una acción. En la actividad discursiva estas condiciones sociales aparecen como mediadoras entre el contenido objetivo de la conciencia (el reflejo psíquico del mundo objetivo) y su materialización (la estructura formal), es decir que no sólo van a facilitar los procesos mentales, sino que los van a moldear o a transformar.

Ahora, como es de esperarse, durante el proceso de dominio de una LE, el tránsito por las etapas del proceso de asimilación, estará mediado por la existencia, en la cabeza del estudiante, de un cuadro de mundo socio-históricamente estructurado con los signos de su lengua materna. Esto porque el alumno ha materializado su actividad discursiva mediante signos que están fundidos en su propio contexto social, en el cual se ha desempeñado toda su vida, y por tanto lo utiliza como orientación.

Es un hecho innegable que el estudiante "ve", por lo menos en la primera parte de su aprendizaje, los hechos de la lengua extranjera a través del prisma lingüístico de su lengua materna, porque su actividad ha estado fundida en el contexto de la misma.

Esta circunstancia ha conducido a muchos educadores a insistir al alumno en que "piense en la lengua extranjera", en nuestro caso particular, que "piense en inglés". Esta frase ha sido bastante difundida, ya que consideran que si el alumno no logra dominar la lengua y su sistema es porque constantemente está "pensando en español".

Si nos detenemos a reflexionar esta situación, podemos concluir que es una acepción

por demás equivocada: *¿cómo podemos creer que el alumno va a “concebir” un sistema que representa una realidad distinta a la suya tan sólo con decirlo, si con la suya ha construido todas las relaciones existentes de él con el mundo, es decir, ha con ella ha formado su existencia?, ¿cómo dejarla de lado?*

Es absurdo pensar que el alumno puede dejar de pensar en español para ahora hacerlo en inglés, o sea, que puede desligarse de una visión que ya tiene formada, fundida en su propio contexto, y a través de la cual comprende los fenómenos de la realidad circundante. Con respecto a esto P.Y. Galperin (*citado en Mendoza 2001:64*) señala que:

“...ni la lengua extranjera ni la materna son un reflejo directo de la realidad extralingüística, del contenido objetivo del pensamiento, un sistema de designantes directos de este contenido, y que una orientación correcta en la lengua comienza por comprender cómo se refleja en ella tal o cual contenido objetivo”.

Es evidente que conocer otra lengua es también adentrarse en otra cultura, y dicho vínculo es inseparable.

Desde esta perspectiva, Carlos Lenkersdorf en su ensayo *Cosmovisiones* en 1998 (*citado en Ramírez 2005:2*) refiere que “conocer otra lengua es también conocer otra cultura, otra cosmovisión o manera de nombrar al mundo, aunque se observe una misma realidad no todos tenemos la misma visión, cada lengua tiene su propia cosmovisión”.

Asimismo, en este mismo trabajo, Lenkersdorf (*citado en Ramírez, 2005:2*) señala:

“la estructura lingüística nos permite captar al cosmovisión de un pueblo o de una cultura determinada, por la razón de que en ella los hablantes manifiestan inconscientemente la manera de cómo perciben la realidad”

Más tarde este mismo autor menciona:

“...todos nosotros no importa la lengua que hablemos, estamos nombrando al mundo... Según percibimos las cosas las nombramos; según las nombramos, hablamos, y así también estructuramos nuestro idioma”. (*Ramírez, 2005:5*)

Esto nos indica que a través de las lenguas podemos percibir cómo los pueblos con culturas muy diferentes “segmentan” la realidad de maneras distintas, porque la lengua en sí misma nos lo muestra.

Así, podemos decir que la lengua y el factor socio-cultural se relacionan dependiendo de una cosmovisión u otra y esto lo observamos cuando el hombre manifiesta con sus actividades desde qué cosmovisión ordena el mundo.

Estas aseveraciones nos dejan ver que para comprender el “cómo” el hablante de una lengua refleja su propia realidad, tenemos que voltear la mirada precisamente a la influencia histórico-social de la cultura de determinada lengua, ya que muchas veces la diferencia de los idiomas no radica tanto en las estructuras gramaticales, en los sonidos o en la señales, sino en la diferencia de visiones del mundo mismo.

El hecho de considerar que las lenguas nos descubren otras “visiones del mundo” que nos muestran otras caras de la realidad, es de suma importancia ya que nos descubre

que la visión que percibimos de nuestra propia lengua no es la única, sino una entre otras, y plasmar esto en nuestra práctica docente nos ayudará (y ayudará al alumno) a comprender cómo esos factores sirven como mediadores entre el reflejo de la realidad y la estructura formal que la denomina. Ello es sumamente importante, ya que hacerlo provocará que el alumno desarrolle un mayor nivel de apretura ante la lengua que estudia, pues entonces se dedica a comprender la visión de la realidad de la lengua extranjera y cómo las estructuras la materializan, y no únicamente a intentar encontrar traducciones exactas de lengua a lengua que, cuando no coinciden, provocan conflictos.

Lo anterior nos lleva a la conclusión de que el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera depende, además de la orientación durante el proceso de asimilación por etapas, de la orientación tanto en el significado propiamente lingüístico de las estructuras formales que se aprenden, como en **la conciencia lingüística** subyacente a ellas, ésta **entendida como la representación social que tiene el nativohablante de la realidad enunciada y que es obligatoria en cada mensaje discursivo** (Mendoza, 2001:46), (las negritas son nuestras).

Dicho de otra manera:

“Dado que las palabras (o estructuras gramaticales S.M.) reflejan entendidos sociales respecto a la realidad compartida por grupos específicos, el signo tiene una ineludible carga ideológica. Por lo tanto, conocer las palabras (o bien las estructuras) que utiliza un determinado grupo y las formas en que las utiliza es el primer paso para entender la significación que dicho grupo concede a la palabra (o a la estructura gramatical). Comprender los discursos que se articulan por vía de esas palabras es condición necesaria para reflexionar sobre sus implicaciones y para actuar conforme a esas reflexiones” (Rodríguez Arrocho 1998: 7).

De esta manera, lo que debemos lograr es, si no erradicar, por lo menos bloquear la influencia de la mediación de los modos nacionalmente específicos que tiene la lengua materna para expresar determinado contenido objetivo de la conciencia, y la manera para llevarlo a cabo es mediante un proceso de formación por etapas de las acciones intelectuales con el objeto de estudio, con las correspondientes acciones para su materialización. En otras palabras, se trata de enseñar al alumno a materializar los sentidos universales de la lengua, los cuales ya conoce por su lengua materna, a través de medios diferentes, que reflejan una “visión” distinta de la realidad, tal como lo expresa Mendoza (2001:52):

“No se trata de eliminar a ultranza la lengua materna de la cabeza de los estudiantes (cosa por demás imposible, ya que su cuadro de mundo está ‘fundido’ ontogenéticamente en las formas de aquella por efectos de socialización), ni de pretender llevarlos a que ‘piensen en la LE’ (no están inmersos en el medio socio-histórico y cultural donde esta funciona como materna)... A lo que se debe aspirar es... a llevar a los estudiantes, mediante una correcta formación por etapas, al desarrollo de los conocimientos y habilidades necesarios y suficientes para codificar, o bien decodificar, ‘sentidos universales’ con los medios

de la LE que estudian. Esto resulta posible en el proceso de asimilación de esta gracias a que, no obstante ser las formas estructurales del pensamiento nacionalmente específicas, sus formas lógicas, categoriales, son universales en el pensamiento humano”.

A partir del análisis de las consideraciones anteriores, es evidente que nos encontramos ante un importante cometido, que si bien no es sencillo, tampoco es irrealizable. Un cometido que es de suma relevancia tanto para nosotros como profesores, como para el alumno, mismo que representa el eje de nuestra labor docente.

De este modo, hay que tener en cuenta que si deseamos esbozar un cambio verdaderamente significativo en la enseñanza-aprendizaje del aspecto gramatical de la lengua extranjera, debemos, de acuerdo con Mendoza (2003:6-7):

- a) Repensar toda nuestra concepción acerca de la naturaleza y la esencia del lenguaje como representación de nuestra realidad y actividad, como “duplicación creativa” de esta realidad, como medio para el establecimiento de relaciones sociales.
- b) Asumir una posición realmente constructivista, lo cual significa situar realmente al alumno en el centro del proceso docente, tomando en cuenta sus necesidades, intereses, y, sobre todo su nivel de desarrollo y potencial, los cuales se pueden transformar con nuestra ayuda y orientación.
- c) Abocarnos a una nueva descripción de la LE que refleje las características y regularidades esenciales de su funcionamiento discursivo, aceptando que cada lengua tiene su propia “visión del mundo” y que cada una establece –en sus formas y combinaciones- una relación específica propia, con éste. De este modo, resulta evidente que su aprendizaje involucra la comprensión de esta nueva visión de dicho mundo, así como la asimilación de nuevos medios para referirse a este (conciencia lingüística).
- d) Derivado de lo anterior, organizar nuestra labor docente de tal manera que se evite en lo posible el “choque” de conciencias lingüísticas, lo que causa confusión entre nuestros alumnos, colocando en el centro de nuestra atención el desarrollo de la actividad orientadora.
- e) Por último, entender el aprendizaje de una LE no como una suma de conocimientos formales que brindan al alumno la posibilidad de comunicarse con su ayuda, sino como una actividad de planteamiento de hipótesis fundamentadas y de solución de tareas comunicativas con los medios de la lengua de estudio, es decir, con sus medios estructurales.

Todo esto nos indica que los alumnos deben llegar a poseer **no un sistema de habilidades en el uso del sistema, sino** más bien **un sistema de uso de las habilidades** comunicativas necesarias y suficientes para una comunicación exitosa.

Ahora bien, si transportamos estos conceptos a nuestra propia actividad, podemos decir que toda esta panorámica del proceso de asimilación, como perspectiva de aprendizaje psicológica (psicolingüística) y social, nos proporciona nuestra propia base orientadora para comenzar a decidir cuáles serán las acciones de nuestra actividad. Por lo tanto, una vez que tenemos la orientación podemos comenzar a ejecutar las acciones, es decir, podemos empezar a transitar por los ciclos de la enseñanza.

3.2 LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA: UNA DESCRIPCIÓN “DOCENTE”

3.2.1 La necesidad de una descripción “docente”: el establecimiento de relaciones entre el contenido objetivo de la conciencia, la conciencia lingüística y la estructura formal de la lengua durante la enseñanza de la gramática

Con todo lo que hemos revisado hasta ahora, hemos podido percatarnos que la solución a los problemas concernientes al tratamiento gramatical de una lengua extranjera no radica meramente en principios lingüísticos descriptivos, sino esencialmente en consideraciones de orden psicológico, metodológico y didáctico.

Lo que intentamos aquí es revalorar el papel del estudiante de lenguas extranjeras como sujeto activo del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la percepción de la relación de éste con el profesor, como una verdadera actividad conjunta, de interacción.

Para ello, es evidente que necesitamos, por un lado, un cambio a nivel de la enseñanza, y por el otro, un cambio en el enfoque del objeto de estudio, en nuestro caso la actividad discursiva en la lengua.

Como lo hemos venido analizando hasta ahora, es claro que el cambio en el plano de la enseñanza está representado por la implementación de una orientación docente, constituida como la organización y la dirección de la actividad por etapas –lo cual revisamos anteriormente-, de manera que durante su realización los estudiantes asimilen o interioricen con ayuda del profesor.

En otras palabras, tenemos claro que para una adecuada planeación, organización y ejecución de las actividades de enseñanza-aprendizaje necesitamos desarrollar una orientación docente, en la cual el profesor debe:

- Tener un dominio de las regularidades del **proceso de asimilación del conocimiento**.
- Conocer la estructura del proceso de **formación por etapas de acciones intelectuales**.
- Considerar los **modos de formación de la conciencia lingüística** durante estas etapas.

Entonces, una vez planteados los elementos que son imprescindibles en la estructuración de nuestras acciones para el desarrollo de una dirección docente de la gramática, es momento de preguntarnos qué va a delinear el cambio en el plano de la percepción del objeto de estudio, en nuestro caso del la actividad discursiva y de las estructuras del sistema que la representan.

Así, surgen interrogantes como: *¿qué tipo de “gramática” se requiere para materializar nuestra orientación docente?, ¿qué tipo de descripción gramatical vamos a llevar por el camino de las etapas de asimilación?, ¿qué tipo de “gramática” debemos emplear ahora que nos hemos percatado de las evidentes desventajas que presentan los enfoques tradicionales utilizados hasta ahora?, en otros términos: ¿cuál es el acercamiento necesario para describir la realidad funcional y comunicativa de la lengua extranjera como fenómeno social y, a la vez, psicológico?*

Si tomamos en consideración todo lo que hemos expuesto, es indudable que se requiere de una descripción gramatical de la lengua extranjera que, como expresa Mendoza (1994:209), cambie la “dominante lingüística” que concentra la actividad de estudio en la formación de hábitos y habilidades con el sistema de la lengua.

Esto significa que se requiere, primeramente, pensar en un modelo de enseñanza gramatical donde el objeto de estudio sea la actividad discursiva como tal, como medio para “duplicar” la realidad, es decir, un modelo que manifieste la relación lógica con la conciencia lingüística del nativo hablante –lógica propia del pensamiento humano– subyacente a las estructuras gramaticales que utiliza, es decir, que se relacione con aquello que el hablante nativo tiene en cuenta en la situación cuando materializa el contenido objetivo de su conciencia en dichas estructuras. Esto basándonos en la razón de que:

*“todas las estructuras de la lengua poseen su base lógica, y su funcionamiento en la cadena del intercambio de información se apoya en la actividad lógico-conceptual de la conciencia”
(Kolshanski citado en Mendoza 2001:53).*

Todo esto significa, en otras palabras, que es necesario un enfoque de enseñanza gramatical que establezca las relaciones entre el contenido objetivo de la conciencia, la conciencia lingüística y la estructura formal de la lengua durante la enseñanza de la gramática, considerando su naturaleza interactiva:



Al percibir esta interacción, el contenido objetivo de la conciencia es producto primario del reflejo de las relaciones materiales en determinadas situaciones de la realidad. Estas relaciones comprenden sentidos universales en el pensamiento humano.

Posteriormente, en la conciencia lingüística se añaden al reflejo nociones complementarias. Estas nociones están socio-culturalmente condicionadas, es decir, varían dependiendo de cómo el hablante, de acuerdo con su entorno social y cultura, percibe su realidad, de ahí, su naturaleza particular.

Finalmente, esto se verá “duplicado” por medio de los signos lingüísticos específicos, es decir, lo anterior se materializará por medio de determinadas estructuras formales de la lengua.

Lo anterior indica que la gramática debe ser descrita y presentada tomando en cuenta:

El contenido objetivo de la conciencia: el carácter sistémico y categorial de la realidad extralingüística que la lengua refleja en sentidos y funciones generalizados;

La conciencia lingüística: el carácter, también sistémico y categorial, del proceso del pensamiento-discurso, de la conciencia lingüística del individuo;

La estructura formal: el tipo y contenido de las acciones comunicativas que se materializarán con los medios de la lengua extranjera.

3.2.2 Hacia una gramática categorial

3.2.2.1 Una visión categorial del mundo

En los apartados anteriores ya hemos discutido cómo la actividad del hombre se caracteriza por el trabajo social, y que esta interacción social, con el despliegue de sus funciones, origina nuevas formas de comportamiento, independiente de los motivos biológicos elementales de los animales, lo cual distingue al hombre como un ser consciente.

Asimismo, otro factor decisivo que determina el paso de la conducta del animal a la actividad consciente del hombre es la presencia del lenguaje como sistema de códigos, por medio de los cuales se designan los objetos externos y sus relaciones; con ayuda de esos códigos los objetos se incluyen en determinados sistemas de categorías. Este sistema de códigos lleva a la formación del pensamiento abstracto, a la formación de una conciencia <<categorial>>.

Esto significa que no podemos ignorar el hecho de que:

*“El conocimiento humano es sistémico por naturaleza, y, por la otra, el grado en el que el conocimiento del hombre puede acercarse a su objeto (la LE para nuestros fines) depende de en qué medida la descripción y presentación del objeto de estudio refleja la correlación real existente entre sus propiedades fundamentales. Pero **este objeto se refleja y transforma obligatoriamente** en la cabeza del sujeto actuante, sobre la base de las experiencias derivadas de su vida social y de la interpretación subjetiva de esa vida, de la “duplicación” lingüística que hace de la misma, y se fija en su conciencia de manera sistémica, categorial, **en forma de categorías de reflejo** de las relaciones materiales de sujeto, de objetos, de acciones o estados, de cualidades o rasgos y de circunstancias; **y de categorías interpretativas** de dichas relaciones (temporalidad, modalidad, entre otras), independientemente de cuáles sean los conocimientos <filológicos> que posee. Estas categorías se expresan en forma de palabras (sus formas y combinaciones) y enunciados, los cuales tienen significados subjetivamente no intrasistémicos, sino nominativos” (Mendoza, 2001:54-55).*

¿Por qué hablar de categorías?

Básicamente, porque el hombre al abstraer su realidad lo hace en forma de categorías, las cuales le ayudan a clasificar en de manera generalizadora los rasgos esenciales de dicha realidad. Gracias a ello el hombre puede rebasar los límites de la experiencia sensorial, individualizar las características de los fenómenos y formular determinadas generalizaciones o categorías.

Rodríguez Arrocho (1998:7) menciona que las categorías que recibimos en el transcurso de nuestra educación guían la forma en que dirigimos la atención, analizamos y sintetizamos la estimulación sensorial, el ordenamiento de nuestras sensaciones en percepciones, y la articulación de estas sensaciones y percepciones en complejos sistemas de información.

Esta capacidad de categorizar o generalizar los fenómenos de la realidad es una capacidad distintiva del ser humano, lo que nos remonta a su carácter social, tal como lo menciona Luria (1984:24):

“Los orígenes del pensamiento abstracto y del comportamiento <categorial>, que provocan el salto de lo sensorial a lo racional, hay que buscarlos, en consecuencia, no dentro de la conciencia humana, no dentro del cerebro, sino afuera, en las formas sociales de la existencia histórica del hombre. Solamente así (y esta idea se diferencia radicalmente de todas las teorías de la psicología tradicional) se puede explicar el origen de las formas complejas, específicamente humanas, de comportamiento consciente”.

Con respecto a lo anterior, y más enfocado a nuestro objeto de estudio Bondarko explica (citado en Mendoza, 2001:57):

“Los fundamentos de las categorías semánticas se hallan en la realidad extralingüística que se refleja en la conciencia y en el pensamiento de los seres humanos. De la realidad objetiva parten, a través de la conciencia y el pensamiento, procesos de reflejo de las situaciones denotativas en situaciones semánticas (categoriales), que incluyen aspectos conceptuales universales y de interpretación semántica concretamente lingüística del contenido de sentido encerrado en los medios de una lengua determinada”.

Ahora, con referencia a la educación Bruner (1986,1996; citado en Rodríguez, 1998:7) señala que la educación tiene la función de enseñarnos a pensar fuera de los límites de lo concreto. Al darnos tanto las categorías como los modos de razonamiento, la escuela asume un rol determinante en la organización de nuestro pensamiento.

Por tanto, nuestra instrucción gramatical debe rescatar las capacidades propias de la actividad del ser humano que utiliza para la asimilación del conocimiento, y así ofrecer al alumno una sistematización por categorías en el pensamiento.

El desarrollo de este pensamiento sistémico abre grandes posibilidades de éxito al alumno, le permite prever el desarrollo del objeto de estudio. Sin embargo, esto sólo es posible cuando se le muestran los rasgos esenciales, invariables, de dicho objeto.

A diferencia de lo que estamos mencionando, lo que sucede comúnmente es precisamente lo contrario: el alumno en una situación de aprendizaje tradicional estudia en cada unidad una estructura gramatical con todas sus implicaciones en relación con tema “comunicativo” determinado, y es así como comienza a aprenderse de una manera mecánica o memorística dichas implicaciones, reglas o excepciones. Posteriormente, el problema se acrecienta cuando se trata de conjuntar lo anterior con una estructura nueva para referirse a otra situación, y esto para el alumno es como si fuera una nueva situación que no tiene ninguna relación con la anterior, como si fuera un nuevo objeto, del cual tiene que aprender nuevas “reglas”, aunque después las olvida y se le vuelven a presentar otras, y esto, en esencia, representa un “bulto” sin relación alguna entre todas las estructuras estudiadas. En esta situación está claro que el alumno no comprende lo fundamental y resuelve mecánicamente muchos problemas.

Incluso los mismos materiales o libros que se utilizan para aprender inglés fomentan esto, al estar plagados de variantes, de estructuras que se utilizan en situaciones concretas, donde cada unidad contiene un número de estructuras determinadas que el alumno tiene que dominar. Esto convierte al aprendizaje de una lengua en una acumulación de estructuras aisladas unidad tras unidad, cada una de las cuales se estudia por separado.

Todo esto complica el desempeño de los alumnos durante los cursos, porque en cada unidad o secuencia de unidades aparece como un objeto especial de asimilación, y como resultado, el estudiante no tiene una representación sistémica, lo que no resulta conveniente para nuestros propósitos.

¿Qué es lo que tratamos de decir con esto? Simplemente que en una instrucción adecuada se deben mostrar al alumno las categorías más esenciales de la relación que manifiesta la estructura lingüística, para que después sea el propio alumno quien se pueda conducir de lo general al lo particular, quien pueda ver hacia dónde se encuentran las opciones. Lo que se intenta es meramente sustituir una gran cantidad de métodos particulares por métodos más generales; sin embargo, esto sólo es posible cuando cambiamos el contenido de la enseñanza, convirtiendo dicha base en el objeto de estudio, en lugar de enseñar cada fenómeno particular por separado. En otras palabras, necesitamos un elemento general que funcione en todos los casos particulares.

Por ello, la descripción de la “gramática” que se propone para alcanzar un grado de dominio comunicativo efectivo en la LE debe considerar, fundamentalmente, **las categorías básicas de la sintaxis semántica**, ya que sus conceptos se vinculan con el acto de referencia y la intención comunicativa, respetando la secuencia interactiva entre el contenido objetivo de la conciencia, la conciencia lingüística y la estructura formal que los materializa.

En otras palabras, y retomando las apreciaciones de Mendoza (2001:61), podemos concluir que nuestra concepción de una descripción docente de la lengua extranjera debe partir del criterio de que es necesario, para una eficaz asimilación de la gramática, adoptar un enfoque semántico-estructural de la misma, a modo que se sistematice el aprendizaje de la sintaxis (la gramática) de la lengua extranjera, en nuestro caso la

inglesa, sobre una base categorial y caracterizando los enunciados por su dominante de sentido y sus funciones lógicas, de tal manera que el concepto de la funcionalidad de la lengua se considere como un concepto general, y se refiera tanto a la lógica -al pensamiento-, como a la gramática -a las estructuras formales que representen o dupliquen esa lógica del pensamiento.

3.2.2.2 La gramática categorial: un enfoque semántico-estructural

Por todo lo anterior, el enfoque que consideramos pertinente para llevar a cabo nuestros objetivos con respecto a la enseñanza de la gramática y con ello ayudar al alumno a dar el salto del conocimiento estático de la misma, a su inclusión en el discurso, es sin duda el de la gramática categorial sobre una base estructuro-semántica, la cual toma en cuenta el desarrollo de la conciencia lingüística y el proceso de asimilación por etapas que representa un proceso interiorizado de conversión de las acciones externas, materiales, en acciones internas intelectuales.

Este enfoque, en el que apoyaremos nuestra propuesta didáctica y desarrollado por el Dr. Mendoza, es el más adecuado, ya que ofrece una visión categorial del mundo que no contradice lo que el alumno ya sabe en su lengua materna, ya que las categorías, como ya lo dijimos anteriormente, son universales en la lógica del pensamiento humano.

“..la gramática categorial...ofrece la ventaja de que, al ser descrito el material de la LE sobre la base del enfoque antes propuesto (categorial sobre una base estructuro-semántica), y presentado en forma concordante con las regularidades del reflejo de la realidad objetiva y del proceso de conocimiento -los cuales constituyen propiedades universales para todo ser humano-, se facilita el proceso de interiorización de los fenómenos lingüísticos, ya que presupone el avance desde categorías conceptuales que son universales, hacia los diferentes medios con que cuenta la LE en estudio para su expresión, y del <centro> a la <periferia> de la misma, o sea, de su expresión más regular y generalizadora de las relaciones materiales hacia su expresión menos regular y más restringida, la cual posee una connotación, una carga más léxica que gramatical” (Mendoza, 2001:61-62).

3.2.2.3 Filosofía

La filosofía de la gramática categorial no es otra que llevar a cabo una reestructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje (asimilación) del aspecto gramatical, del funcionamiento comunicativo del modelo de la lengua extranjera, de manera que el alumno esté en contacto con una descripción que:

- Le proporcione una visión categorial del mundo (de las relaciones materiales que en él se manifiestan) que no contradiga, en principio o en sus rasgos generalizadores, la que ya ha construido en su lengua materna.
- Evite en lo posible el apoyo en la lengua materna y potencie su **actividad orientadora** en las situaciones categoriales, para cuya materialización o “duplicación” requiere del uso natural de la lengua (y por tanto, de su código).

Para alcanzar estos objetivos, la descripción docente y el tratamiento didáctico del material gramatical de la lengua extranjera debe, a partir de la visión de Mendoza (2001):

- Hacer explícito **el contenido objetivo de la conciencia**, es decir, el reflejo, la imagen psíquica y la subsiguiente categorización de las relaciones materiales de su entorno en la cabeza del alumno, lo cual se halla tras las estructuras gramaticales de la lengua. Como esta lógica de pensamiento es prácticamente universal para todo ser humano, podemos decir que el alumno gradualmente tomará conciencia de dicha universalidad, independientemente de que su representación sea una estructura concreta de la lengua que estudia.
- Explicitar **la conciencia lingüística** del hablante de la *LE*, la cual manifiesta las representaciones sociales específicas de las relaciones con el mundo que poseen los nativohablantes de una lengua determinada, es decir, las relaciones con el objeto son producto del desarrollo histórico-social de una cultura determinada, y por ende, van a manifestarse en forma de discurso en la lengua, con signos lingüísticos, con estructuras formales concretas y específicas de esa lengua en particular. Este aspecto es en particular importante, ya que éste constituye en enlace entre el contenido objetivo de la conciencia y la estructura formal de la lengua.
- Proveer un **metalenguaje** comprensible para el nivel mental no filológico del estudiante, es decir utilizar una terminología que ayude al alumno a comprender la función discursiva real de los elementos de la lengua en lugar de términos cerrados y tradicionalistas.

De esta forma, y mediante una correcta formación por etapas del proceso de asimilación que proyecte el contenido lógico de las estructuras en el pensamiento, mediadas, a su vez, por la conciencia lingüística, se puede conducir al alumno al desarrollo de los conocimientos y habilidades necesarios y suficientes para codificar y decodificar sentidos universales con los medios de la lengua extranjera que se estudia, en este caso el inglés.

3.2.3 Enfoque semántico-estructural de la sintaxis

Debemos insistir en que este enfoque se deriva de que uno de nuestros propósitos es crear en la cabeza del alumno un sistema de conceptos que tengan o representen una utilidad funcional social real para él. Dicho en otras palabras, el alumno debe construir un sistema con el que pueda comunicarse, y es precisamente esto, en muchas ocasiones, de lo que nos olvidamos, haciendo que aquel trate de dominar conceptos gramaticales como presente perfecto, futuro idiomático o pasado progresivo, entre muchos otros, que no le dicen mucho o no significan para él más que una etiqueta.

Es imprescindible que, si nuestra meta es el desarrollo de un sistema de estructuras que represente la base del dominio de la lengua, es decir, la base de la habilidad para producir, comprender, y emplear durante la comunicación estructuras adecuadas y por supuesto, coherentes, debemos comenzar por reconocer que el tipo de conceptos como los que ya indicamos no lo va a ayudar en nada, ya que son conceptos técnicos para

nosotros como profesores, pero para los alumnos ¿en qué los beneficia?

Por estas razones, para plasmar el enfoque categorial y llevar a cabo nuestra descripción docente, tenemos que comenzar desde una perspectiva que enfatice un enfoque semántico-estructural de la sintaxis de la lengua.

3.2.3.1 Funciones lógicas (de sentido) de los enunciados

En apartados anteriores ya habíamos manifestado que el éxito del aprendizaje depende de la forma en que el individuo percibe, organiza y almacena el objeto de estudio, en este caso las estructuras gramaticales. Entonces, para materializar en la clase de lengua extranjera el enfoque categorial con una base semántico-estructural debemos comenzar por clasificar los modelos oracionales por sus funciones de sentido con el objetivo de situar al alumno en la funcionalidad de las estructuras en el momento que se destaquen las categorías.

La clasificación que tomaremos en cuenta es la que propone S.I. Kokórina en 1990 (citada en Mendoza 2001:69-70), la cual destaca 10 funciones lógicas-de sentido de los enunciados en relación con un determinado objeto del pensamiento. Estas son:

- 1) **Expresar la existencia/ inexistencia, la presencia o ausencia de alguien o algo.**
- 2) **Identificar a alguien o algo**
- 3) **Nombrar a alguien o algo**
- 4) **Calificar a alguien o algo**
- 5) **Caracterizar a alguien o algo por su cualidad**
- 6) **Caracterizar por cantidad**
- 7) **Caracterizar por la acción**
- 8) **Caracterizar a alguien o algo por su estado**
- 9) **Caracterizar a alguien o algo por su relación para con alguien o algo**
- 10) **Caracterizar por diferentes "circunstancias"**

Si analizamos bien esta clasificación, podremos percatarnos que cualquier representación gramatical de la lengua inglesa, y no sólo de ésta, sino de cualquiera (por el hecho de ser universal), se puede insertar perfectamente en cualquiera de estas funciones. Las mismas nos auxilian a orientar la percepción del alumno hacia el carácter sistémico y categorial de la realidad extralingüística que la lengua refleja en sentidos y funciones generalizados (contenido objetivo de la conciencia), es decir, de esta manera se está trabajando en el plano de las imágenes, las imágenes del mundo objetivo, y el alumno las percibe de manera general.

Sin embargo, hay que aclarar que S.I. Kokórina, al establecer esta clasificación, indica que estas funciones no cubren toda la intención comunicativa del hablante en el contenido del enunciado, sino que solamente precisan su **dominante de sentido**, es decir, lo más relevante, pues los sentidos concretos son infinitos.

Ahora, otro factor que se ha pasado un tanto por alto en el abordaje del factor gramatical, es precisamente la expansión de esa dominante de sentido al producir o

decodificar un enunciado. En otras palabras, “el proceso en que se conforman imágenes mentales coherentes y lógicamente secuenciales, expandidas a partir del sentido dominante de la situación reflejada en la cabeza, es la insoslayable premisa de un dominio comunicativamente válido de los medios que la lengua materna utiliza para <reticular> el mundo que rodea al aprendiente como sujeto social y, a la vez, objeto de socialización” (Mendoza, 2001:71-72).

Así, debemos hacer al alumno consciente tanto de la combinación de los sentidos situacionales, a partir de la expansión y precisión del sentido dominante, como de que éstos siguen determinadas normas constructivas, que si son quebrantadas pueden hacer el mensaje incomprensible.

De este modo, establecer una nueva clasificación de categorías semánticas generales y particulares puede ayudar a asegurar el logro de los objetivos de la implementación de una gramática categorial, ya que, de acuerdo con Bondarko, estas categorías tienen sus raíces en las regularidades generales del reflejo de la realidad objetiva en la conciencia de los seres humanos, es decir, en la unidad del mundo y de su percepción por los hombres en el proceso de su vida y actividad” (Mendoza 2001:73).

Esta clasificación, según Mendoza (2001), podría esquematizarse de la siguiente forma:

Categoría Semántica General	Categoría Semántica Particulares
Temporalidad	Antes Ahora Después (con sus subdivisiones)
Localización Temporal	Localización/ no localización en el tiempo (concreto/ general, habitual)
Aspectualidad (de la acción/ estado)	Limitación, durabilidad, momentaneidad, fasación, perfectividad, relación con otra acción/ estado
Sujeto ↔ Objeto	Sujeto ↔ acción/ estado → Objeto/ circunstancia
Taxis	Polipredicación (paralela ≠ dependiente)
Existencia	Existencia/ inexistencia Uno ≠ más de uno
Persona ≠ objeto (no persona)	Género (sexo). Yo, tú, otro (s); yo + otro (s). Tú + otros (s), otro (s) + otros

Categoría Semántica General	Categoría Semántica Particulares
Determinación	Determinación/ indeterminación Uno ≠ más de uno; género (sexo)
Cualidad	Intrínseca Referencial
Cantidad	Determinada Indeterminada
Poseción	De uno ≠ de más de uno
Pertenencia	A uno ≠ a más de uno
Comparación	Menos Igual Más
Modalidad	Exhortación, posibilidad, necesidad, deseo, duda...
Condicionabilidad	Probable Posible Imposible Causa Finalidad Concesión
Locación	Destino, procedencia, área del desplazamiento
Voz	Acción sobre el objeto Estado del objeto provocado o no provocado por la acción de otro Acción dirigida o cerrada en el propio realizador Acción recíproca con otro objeto
Estado	Provocado por el medio Originado en el organismo

Como podemos darnos cuenta, esta otra clasificación también trata de dividir las categorías semánticas a partir de la imagen presente en los significados de las categorías y unidades de la lengua, cubriendo los rasgos generales, esenciales, de la realidad extralingüística que se refleja en la conciencia y en el pensamiento del ser humano.

Otro de los factores que puede contribuir con el logro de los objetivos con respecto a la asimilación del aspecto gramatical de la LE bajo una visión categorial, consiste en clasificar las acciones sobre la base de su significado interno, es decir, sobre la imagen que evocan y por supuesto, con la posibilidad de expansión o extensión de la que habíamos hablado, esto con el fin de ayudar al alumno a dirigir la dirección de las acciones y a pronosticar sentidos lógicos con la lengua.

Así, podemos clasificar las acciones/ estados de la siguiente manera:

Acciones estáticas	Se combinan con lugar
Acciones dinámicas	Se combinan con destino, procedencia y/o área del desplazamiento
Acciones que implican percepción sensorial, o bien contacto actual o esperado	Se combinan con objeto directo
Acciones que implican transmisión	Se combinan con destinatario, destino y/u objeto directo
Acciones que implican pensamiento o discurso	Se combinan con objeto (terma) del pensamiento o discurso, destinatario y/o compañía
Acciones que implican reciprocidad	Se combinan con compañía
Acciones dirigidas o cerradas en el propio realizador	El propio realizador es, eventualmente, el objeto directo, destinatario, etc.
Acciones que implican separación o entrada en un estado	Se combinan con procedencia

De acuerdo con Mendoza, (2001:76) :

“Esta clasificación muestra una vía razonable para ofrecer al alumno una visión básica de la lógica combinatoria de las imágenes (que es prácticamente universal) y, al mismo tiempo, le abre la posibilidad de reconocer la lógica de conformación estructural de la LE que estudia, así como las relaciones reales en que se encuentran los diferentes elementos que conforman las imágenes que se desea transmitir o reconocer” (Las negritas son nuestras).

Cabe recordar que toda esta parte es esencial, por un lado, porque es precisamente la que le permite al alumno sistematizar la lengua en su pensamiento, sobre su base general, categorial, y por otro, porque la orientación debe tener sustento sobre esta base general, no sobre principios o rasgos particulares, tomando en cuenta que *“el hombre aprecia la realidad de lo general-abstracto a lo concreto particular” (Talizina 1994:79).*

Esta misma autora considera que si la enseñanza se limita a casos concretos o particulares, se desarrolla únicamente un pensamiento de tipo pragmático que estará restringido por las condiciones rígidas en las cuales se aprendió, y esto es precisamente lo que debemos evitar, en pro de la formación un individuo que desarrolle habilidades de actuación con el sistema de la lengua bajo cualquier tipo de situación, es decir, del desarrollo de habilidades para un desempeño flexible.

Este término de desempeño flexible, considerado por David Perkins en su artículo *¿Qué es la comprensión? (1999:70)*, nos remite a que:

“...comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe...la comprensión de un tópico es la ‘capacidad de desempeño flexible’ con énfasis en la flexibilidad... aprender para la comprensión es como aprender un desempeño flexible...”.

Más adelante aclara:

“...reconocemos la comprensión por medio de un criterio de desempeño flexible...cuando un estudiante no puede ir más allá de la memorización y el pensamiento y la acción rutinarios, esto indica falta de comprensión” (72).

Por lo tanto, podemos decir que los desempeños flexibles son actividades que van más allá de la memorización, la rutina, la repetición, son actividades que reflejan la comprensión, que permiten que el alumno pueda desenvolverse en distintas situaciones. Cuando identificamos que un alumno es capaz de pensar y actuar de manera flexible con lo que sabe, es decir, cuando pone su conocimiento en acción, podemos decir que ha comprendido algo; por esta razón, un desempeño de comprensión siempre nos obligará a ir más allá.

Es precisamente esto lo que esperamos que haga el alumno con el sistema de la lengua; pretendemos que las estructuras no sólo se queden como un conocimiento declarativo, como una información que está ahí, estática; por el contrario, queremos que el alumno pueda actuar con esto y, además, con flexibilidad, para entonces poder decir que ha comprendido un modelo gramatical, porque lo puede utilizar cuando habla.

Toda esta “nueva” percepción nos deja ver un panorama distinto de la enseñanza del aspecto gramatical de una lengua extranjera, nos abre una ruta de acceso a la asimilación del mismo.

Así, podemos afirmar que el empleo de una gramática categorial, con un enfoque semántico-estructural de las regularidades que rigen el funcionamiento comunicativo del modelo de la lengua en estudio, proporcionará al estudiante las herramientas básicas que le permitan dominar, en el marco de los objetivos, los modos específicos y nacionalmente culturales en el que el hablante nativo manifiesta sus representaciones acerca de la realidad circundante, de su actividad, así como los factores que toma en consideración a la hora de utilizar tal o cual estructura formal para de esta forma evitar en lo posible el “choque” de conciencias lingüísticas y lograr una interacción comunicativa significativa.

Esta perspectiva abre las relaciones del sujeto con el mundo y le permite al alumno trabajar en el plano de las imágenes que evocan dichas relaciones, lo que es esencial porque así hacen que el mismo se aleje de las traducciones al “descubrir” el sentido interno de las imágenes y de esta forma establezca las relaciones materiales que se pueden combinar de manera lógica, y consecuentemente, decidir qué forma lingüística las representa.

Al trabajar así, estamos provocando que el alumno construya, que tome conciencia de su propio razonamiento lógico, distintivo del hombre, de un sujeto cognoscente, que resuelve problemas sobre una base bien construida, no formada al “tanteo”; llegar a pensar

no tanto en las palabras o en las estructuras gramaticales rígidas, sino principalmente en las imágenes.

Esto provocará que, poco a poco, el estudiante se de cuenta que alcanzar sus objetivos dependerá de su capacidad de orientación en las situaciones materiales (categoriales) que se encuentran en la actividad discursiva; esto, además, lo hará vislumbrar la lengua no sólo como un conjunto de estructuras, sino como un reflejo duplicador, mediado por signos, de la realidad que lo rodea, tal como lo expresa Mendoza (2001:72):

“...es preciso tomar conciencia no sólo de la estructura psicológica de la situación de comunicación social, sino también de la distribución jerárquica de los medios lingüísticos con cuya ayuda esa situación se interioriza y se hace intrapersonalmente válida y susceptible de ser recreada para la solución de otras tareas comunicativas”.

Con todo esto estaremos creando un hablante potencial de una lengua extranjera, en nuestro caso el inglés.

En otras palabras, estamos implementando un modelo de instrucción que no pierde de vista durante la descripción y presentación de una gramática docente:

- 1) **El ¿qué?:** representado por el significado de los enunciados presentes en la interacción comunicativa, que expresan, en forma de categorías la realidad extralingüística, el mundo objetivo.
- 2) **El ¿cómo?:** los medios lingüísticos (estructuras gramaticales) que expresan dicho contenido y una representación social determinada (conciencia lingüística).
- 3) **El ¿por qué?:** los motivos que “disparan” la actividad humana y su relación con otros individuos, los motivos de la interacción comunicativa, entendida como forma de reflejo y materialización de determinadas situaciones categoriales.
- 4) **El ¿para qué?:** la función comunicativa real de los enunciados, el tipo de acción para la que están dirigidos, su objetivo.

En palabras de Martínez (1999:13):

“... creemos que una teoría se considere completa debe tomar en cuenta a los agentes, es decir, a los individuos en nuestro caso a los alumnos, sus acciones dirigidas a metas con ciertos propósitos definidos, el escenario donde se desarrollan tales acciones y los fines que los motivan así como los instrumentos que usan para la comunicación”.

La perspectiva que presenta nuestro proyecto presupone un cambio significativo en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática de la lengua inglesa. Esta, debe enseñarse y asimilarse, no en su aspecto tradicional, sino:

- Como un **medio** para materializar los actos discursivos, que a su vez:
 - Tienen funciones comunicativas variables y dependientes de contenido psicológico de la situación comunicativa.
 - Reflejan relaciones materiales sistémicas y sistemáticas, dependientes de un determinado entorno social cuyo reflejo porta también un carácter sistémico.

Esto con el objetivo de lograr un verdadero aprendizaje comunicativo y consciente del aspecto gramatical, es decir:

- Lograr la "duplicación" de una realidad en la que el alumno habrá de orientarse correctamente en el plano de la imagen, para encontrar los medios, las formas que, con mayor grado de generalización y frecuencia, expresan en la *LE* la categorización que en su mente hace de sus propias relaciones.

Después de todo este planteamiento presentaremos a manera de ejemplo la forma en la que este enfoque se puede plasmar en el salón de clases, lo cual llevaremos a cabo a continuación, en el próximo capítulo.

3.3 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

- A pesar de los avances obtenidos en el plano de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, en la práctica cotidiana podemos identificar muchos de los procedimientos tradicionales de enseñanza gramatical, lo cual ha provocado que el alumno continúe visualizando la gramática como un conocimiento en sí mismo, desvinculado incluso de la propia lengua.
- Tomando en cuenta estas condiciones, podemos decir que, en un plano general, el aprendizaje de las estructuras de la lengua simboliza un aprendizaje de definiciones rara vez entendidas, práctica del análisis y descuido casi total del desarrollo de habilidades en los aspectos típicamente comunicativos.
- Si lo que deseamos es intervenir para ayudar al alumno a alcanzar sus objetivos de mejorar su desempeño discursivo, entonces habrá que asumir los límites e insuficiencias de las teorías gramaticales tradicionales y acercarse a los fenómenos de significación y de comunicación de nuestro objeto de estudio.
- Lo que se intenta es lograr que el alumno cuente con un manejo de las unidades gramaticales de la lengua que le permita integrarlas a su discurso, en una práctica educativa donde realmente se valore su papel activo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Para llevar esto a cabo necesitamos una orientación docente que encuentre sustento en la visión de la lengua como un fenómeno psicológico y social a la vez, en otras palabras, que tome en cuenta la naturaleza de las regularidades psicológicas del proceso de asimilación del conocimiento, es decir, el dominio consciente de las regularidades del funcionamiento de las unidades de la lengua en la comunicación real en un contexto social determinado.
- Esto implica que debemos aceptar que para promover la naturaleza activa del alumno tenemos que considerar el conocimiento como una construcción propia y, por tanto, significativa, para lo cual la actividad desempeña un papel esencial dentro del proceso.
- De esta forma hay que asumir que el logro de nuestro objetivo presupone considerar la lengua como cualquier otra actividad, como un instrumento o herramienta que media entre el objeto en el pensamiento y la ejecución de la actividad.
- Posteriormente, hay que considerar la asimilación de dicha actividad en la conciencia del alumno, para lo cual debe entender que el proceso de asimilación se lleva a cabo en etapas, es decir, que la asimilación de todo conocimiento atraviesa por una serie de etapas que lo convierten de acciones externas materiales en acciones internas intelectuales, que no son sino la apropiación significativa del conocimiento por parte del individuo.
- Después de contemplar el lado psicológico del aprendizaje debemos examinar el aspecto social. Esto implica reconocer que la significación de la lengua está atada a un contexto social y cultural de los hablantes de la misma. La lengua está situada en un “cuadro del mundo” (en una realidad) del cual va a depender la materialización del objeto, y si el sujeto utiliza determinados medios, es porque estos reflejan la realidad en la que está inmerso. Por lo

tanto, se entiende que su actividad discursiva va a obedecer a las circunstancias de su propia visión de esta realidad.

- Por esta razón, tenemos que incluir en nuestra propuesta de enseñanza gramatical un espacio que considere la conciencia lingüística que se encuentra tras las estructuras formales de la lengua, entendida como la representación social que tiene el nativohablante de la realidad enunciada y que es obligatoria en cada mensaje discursivo, y no pretender que el alumno “piense en la lengua extranjera”.
- En concreto, podemos decir que para una adecuada planeación, organización y ejecución de las actividades de enseñanza-aprendizaje, necesitamos desarrollar una orientación docente que contemple el dominio de las regularidades del proceso de asimilación del conocimiento y considere el papel mediador de la conciencia lingüística durante las etapas de asimilación.
- Al objeto de poder materializar lo anterior en la práctica, necesitamos de una concepción del sistema de la gramática que permita que el alumno lo pueda percibir como una categorización de los fenómenos de su realidad, ya que el pensamiento humano tiene la capacidad de abstraer su realidad en forma de categorías; por lo tanto, debemos introducir la categorización de las formas de la lengua que designan dichos fenómenos.
- Por esta razón, hemos decidido implementar el enfoque categorial, introducido por Mendoza (2001), desarrollado sobre una base estructuro-semántica, el cual –consideramos- facilitará la asimilación de las estructuras y le permitirá a alumno visualizar la lengua como un medio para la materialización de su discurso.
- Toda esta “nueva” percepción nos deja ver un panorama distinto de la enseñanza del aspecto gramatical de una lengua extranjera, nos abre una ruta de acceso a la asimilación del mismo.
- Con esto, podemos afirmar que el empleo de una gramática categorial, con un enfoque semántico-estructural de las regularidades que rigen el funcionamiento comunicativo del modelo de la lengua en estudio, proporcionará al estudiante las herramientas básicas que le permitan dominar, en el marco de los objetivos, los modos específicos y nacionalmente culturales en el que el hablante nativo manifiesta sus representaciones acerca de la realidad circundante, de su actividad, así como los factores que toma en consideración a la hora de utilizar tal o cual estructura formal, para de esta forma evitar en lo posible la “colisión” de conciencias lingüísticas y lograr una interacción comunicativa significativa.

CAPÍTULO 4. PROPUESTA DE APLICACIÓN

CAPÍTULO 4. PROPUESTA DE APLICACIÓN

CAPÍTULO 4. PROPUESTA DE APLICACIÓN

Siempre vivimos en el tiempo en que vivimos y no en algún otro, y solamente si extraemos todo sentido de cada experiencia presente en cada momento presente estaremos preparados para hacer lo mismo en el futuro. Esta es la única preparación que, a largo plazo, significa algo".

John Dewey

4.1 ELABORACIÓN DE UNA PROPUESTA DE APLICACIÓN

En la siguiente propuesta trataremos de esbozar de una manera más concreta lo que hemos venido postulando hasta ahora, lo cual significa que presentaremos cómo se puede llevar a cabo en el salón de clases de lengua extranjera, en nuestro caso el inglés, una propuesta “docente” de enseñanza gramatical, que refleje la naturaleza viva del proceso de asimilación, es decir, que reconozca que para producir un aprendizaje significativo el sujeto tiene que interactuar con el objeto de estudio, y así llegar a una construcción y reconstrucción del mismo, y, que a su vez, considere que dicha asimilación no se lleva a cabo por “arte de magia”, sino mediante un proceso de etapas bien definidas, tratando de rescatar el concepto de producción de la lengua como actividad propiamente humana, la cual describa la realidad funcional y comunicativa de la lengua extranjera como fenómeno social y, a la vez, psicológico.

Ahora bien, recordemos que el objetivo de nuestra investigación consiste en elaborar una propuesta didáctica para desarrollar habilidades de expresión oral, basada en un enfoque semántico-estructural de la sintaxis inglesa que permita a los estudiantes desarrollar en la etapa inicial del aprendizaje de la lengua inglesa una conciencia lingüística adecuada a la de los nativohablantes de dicha lengua.

Por dicha razón, desarrollaremos nuestra propuesta categorial con base en el enfoque antes mencionado, con el fin de plasmar las ideas que hasta ahora hemos presentado y materializarlas en ejemplos concretos de utilización.

Ahora, para dejar más en claro las ventajas que ofrece dicho enfoque categorial, primeramente contrastaremos una descripción tradicional acerca de un punto gramatical determinado, abocándonos a cómo es tratado en uno de los materiales que se utilizan para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, para posteriormente presentar cómo sería tratado el mismo punto gramatical bajo la óptica de nuestra propuesta docente, bajo la filosofía de una gramática categorial.

4.1.1 Presentación de una instrucción habitual-tradicional de la gramática

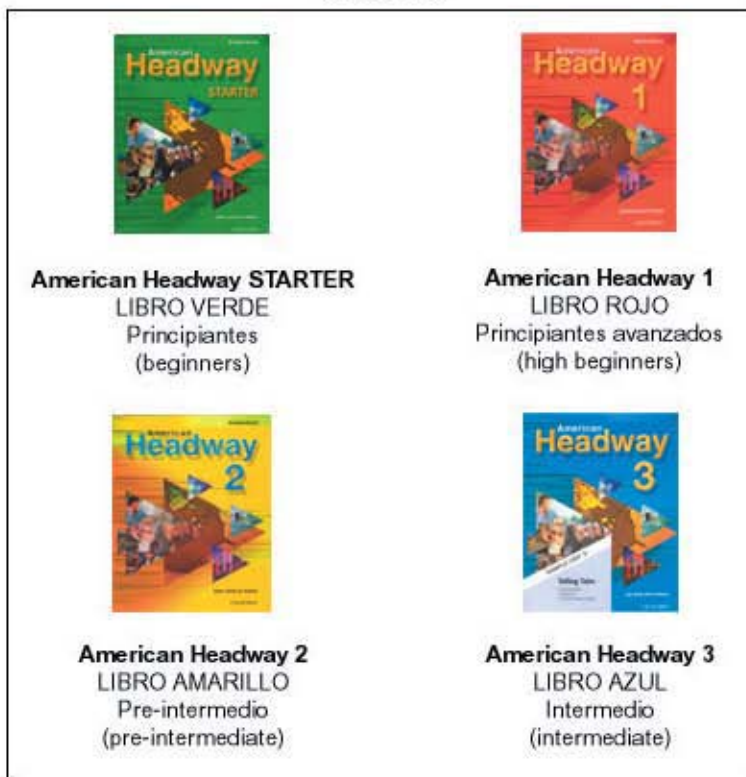
4.1.1.1 Descripción del material

El material del que tomaremos un ejemplo de aplicación es la serie de *American Headway (2002)*, de Liz y John Soars, en colaboración con Amanda Maris, publicado por Oxford University Press.

Esta serie es descrita por los autores como un curso de cuatro habilidades, con diferentes niveles, dirigido a adultos y adultos jóvenes que desean dominar de manera “fluida” y “precisa” el idioma inglés, en su variante norteamericana.

La serie está dividida de la siguiente manera:

Material



Cada uno de estos materiales está compuesto en los distintos niveles por:

- Libro del alumno (Student Book)
- Libro del maestro (Teacher's Book)
- Libro de recursos para el maestro (Teacher's Resource Book)
- Libro de trabajo (Workbook)
- Cassettes y CD's (que acompañan al libro del alumno y al de trabajo)

Asimismo, se señala que la serie combina lo mejor de los métodos tradicionales con los enfoques más recientes, lo que hace del aprendizaje del inglés una experiencia estimulante, motivadora y efectiva. La serie está planeada para ofrecer al alumno un curso aproximadamente de 80-100 horas por cada nivel de instrucción.

La razón por la cual hemos escogido esta serie es porque es la que se maneja recientemente en los cursos de Plan Global (PG) que se imparten en el Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán, y, siendo éste mi contexto de desempeño docente en los cursos sabatinos, considero que es importante reflejar esta propuesta de manera directa en este tipo de cursos de cuatro habilidades, ya que gracias a ello me he podido percatar más de cerca de las dificultades que los alumnos afrontan en la cuestión referente al aspecto gramatical.

La serie está dividida de acuerdo con los niveles que ofrece el Centro de Enseñanza de Idiomas para el curso de inglés:

Libro	Nivel
American Headway STARTER	STARTER 1 y STARTER 2
American Headway 1	PG1 y PG2
American Headway 2	PG3 y PG4
American Headway 3	PG5 y PG6

Como nuestro objetivo está dirigido a la etapa inicial de aprendizaje, tomaremos un punto gramatical conflictivo que se incluya en el material enfocado a esta etapa (*American Headway STARTER*), ya que consideramos que es precisamente en este nivel donde se debe comenzar a sentar las bases de una percepción dirigida.

4.1.1.2 El punto gramatical

El punto gramatical que hemos seleccionado para la ejemplificación es THERE IS/ THERE ARE, utilizado para la expresión de la existencia en inglés.

¿Por qué este punto gramatical, si aparentemente no causa gran problema a los alumnos?

Cuando este tema es presentado a los alumnos, aparentemente no causa grandes dificultades, ya que los alumnos parecen “comprender” que esta estructura es utilizada para lo que en español se denomina como HAY; entonces llevan a cabo la equivalencia –o traducción- y comienzan un camino de supuesta transferencia positiva; sin embargo, podemos percatarnos de que este tema les causa conflicto, porque cuando quieren utilizarlo en un contexto más libre o que se sale de los patrones de la presentación, simplemente parece no haber una conexión verdadera en el nivel de la interpretación.

Esto se debe a un problema multifactorial:

- Transferencia Retroactiva: por la similitud entre los elementos gramaticales que el alumno ya conoce y el que está sujeto a asimilación, se provoca una competencia de respuestas. Entonces el alumno confunde *THERE IS/ARE* con *ARE THEY- THEY ARE THEIR*, o simplemente con *THERE*.
- Diferenciación entre la expresión de la existencia en inglés y en español: HAY en español se emplea para uno o más de uno, mientras que en inglés *THERE IS* para uno – *THERE ARE* para más de uno.
- La inversión de la combinación de elementos que expresan existencia en caso de pregunta: *ARE THERE...?, IS THERE...?*
- Diferente cantidad de elementos en inglés y en español para expresar la misma categoría: HAY –un solo elemento-, *THERE IS/ THERE ARE* –dos elementos.
- A continuación veremos cómo se aborda este tema en el material *American Headway STARTER*, correspondiente a la unidad 8.

4.1.1.3 Unidad 8: "WHERE I LIVE"

El título de la unidad es "Where I live" y el tema es "Mi casa". En esta unidad se introduce la estructura de THERE IS/THERE ARE en un contexto en el que se habla acerca de las partes de la casa y los muebles.

Aunque estamos conscientes de que la secuencia presentada no es obligatoria, ya que se puede adaptar o modificar, debemos mencionar que lo que plasmaremos aquí es básicamente lo que propone el libro del maestro para el tratamiento del material, es decir, lo que se sugiere para la mejor explotación de la serie, que –sabemos- es una base importante para los profesores debido a la propia continuidad de los ejercicios.

8

Rooms and furniture
There is/are • *any*
 Prepositions • Directions

Where I live

Introduction to the unit

The title of this unit is "Where I live" and the theme is homes. *There is/are* and *any* are introduced in the context of talking and asking about rooms and furniture. Prepositions of place are reviewed and extended. There is a range of skills practice, including a reading and speaking section on the city of Sydney, and a listening and writing section on the students' own hometown.

The lexical set of rooms and furniture is introduced. The language of asking about local amenities and giving directions is introduced and practiced in the *Everyday English* section.

Language aims

There is/are *There is/are* are introduced in the affirmative, question, and negative forms.

any *Any* is introduced for negatives and plural questions with the structure *there is/are*. It is not used with any other structures at this stage so that students have the opportunity to get used to using it. *Some* is included for recognition, but is not given a full presentation or contrasted with *any*, as this is covered in *American Highway 1*.

POSSIBLE PROBLEMS

- *There is/are*
 Students will be familiar with the forms *is/are* from their knowledge of the verb *to be*. However, students may find it confusing to have a singular and plural form to talk about what exists, especially if the equivalent structure has a single form in their own language. Students can also confuse *there* and *their*; so they may need help in this area in written work. In terms of pronunciation, students need practice with the /ð/ sound in *there* and also need help with linking *There's a* and *There are*. The intonation of the question form may need to be drilled carefully. Students should be encouraged to use a broad voice range, starting high with a fall in the voice and then ending the question with a rise.
- *any*
 Students often ask what *any* means as there is usually no direct equivalent in their own language. There is of course no real answer to this, so simply tell students that they need to use *any* in negatives and plural questions with *There is/are*. Students also sometimes have a tendency to use *any* in the affirmative, so be prepared to monitor and check for this.

A fin de describir de una mejor manera el tratamiento gramatical y por cuestiones de contenido hemos decidido dividir los ejercicios del libro en secciones, ya que los bloques nos permitirán tener una mejor visión de los objetivos de cada una.

4.1.1.3.1 Sección I-Introducción

La unidad comienza con un bloque de tres ejercicios -8.1, 8.2, 8.3- dirigidos a la introducción del tema y el vocabulario que se va a revisar a lo largo de la unidad.

Sin embargo, no existe una introducción que le proporcione al alumno un motivo para “disparar” su actividad, que lo motive al uso de esas palabras de manera funcional, es decir, carece de una guía que lo dirija hacia una construcción de las bases de su actuación; sólo se elaboran ejercicios de repetición con los cuales se intenta que “aprenda” el vocabulario para que pueda aplicarlo en los ejercicios siguientes.

8 Where I live
Rooms and furniture There is/are any Possession Questions

STARTER 1 Do you live in a house or an apartment? Do you have a yard? Tell the class.
I live in an apartment. We don't have a yard.

2 **1.1.1** Look at the picture. Listen and repeat the rooms of a house.
living room, dining room...

3 Find the things in the house. Write the numbers.
1 a bed 2 a picture 3 a sofa 4 a TV 5 a shower 6 a table 7 a toilet
8 a CD player 9 an armchair 10 a lamp 11 a stove 12 a magazine 13 a VCR

1.1.2 Listen and repeat.

Unit 8 • Where I live

Comentarios

Como podemos observar, esta secuencia de ejercicios tiene como propósito situar al alumno en el contexto en el cual se va a desarrollar y familiarizarlo con el vocabulario. Se introduce el tema mediante preguntas que lo sitúan en dicho contexto, dirigiéndolo hacia el vocabulario.

En esta secuencia el alumno lleva a cabo asociaciones con las imágenes y las palabras y por medio de la repetición se trabaja con la pronunciación.

Si bien no podemos negar que esta introducción sitúa al alumno en el tema, podemos notar una clara influencia de métodos como el directo, ya que se está promoviendo un aprendizaje por asociaciones directas de significados, entre las palabras o frases de la lengua y los objetos, sin el uso de la lengua materna.

4.1.1.3.2 Sección II- Presentación del tema gramatical: *THERE IS/THERE ARE*

Este bloque -8.3, 8.4- está dedicado a desplegar propiamente el tema gramatical de la unidad (*THERE IS/THERE ARE*), con el cual se desea expresar la descripción de los lugares de la casa y, por supuesto, los objetos que se hallan en su interior, reciclando el vocabulario de la sección anterior. Dicho bloque consta de cinco ejercicios:

El ejercicio 1 introduce *THERE IS/THERE ARE* en afirmativo con la ayuda de una grabación. Se modelan los ejemplos en singular y plural.

JANET'S LIVING ROOM
There is/ are, any

1 **TEB** Read and listen to Janet describing her living room. Complete the sentences.

My living room isn't very big, but I love it. There's a sofa, and there are two armchairs. There's a small table with a TV on it, and there are a lot of books. There's a CD player, and there are some CDs. There are pictures on the wall, and there are two lamps. It's a very comfortable room.

Comentarios

Esta sección representa la parte central, debido a que es la que modela la estructura gramatical de la unidad.

El ejercicio 1 es el primer encuentro que el alumno tiene con la estructura a través de la fotografía y la grabación. De acuerdo con el libro del maestro, se sugiere poner la grabación y hacer que el alumno escuche conforme va leyendo el recuadro que contiene la descripción del pasaje. Posteriormente, el profesor escribe en el pizarrón una oración incluyendo la estructura y subrayándola. El alumno completa el recuadro y verifica las respuestas.

JANET'S LIVING ROOM (58 p. 53)

There is/are, any

1 Focus attention on the photograph and the instructions for Exercise 1. Ask *What's her name? (Janet)* and *Where is she? (In her living room.)*

T 6.3 Play the recording through once and get students to read and listen to the text, but not write anything at this stage. Write the sentence *There's a sofa, and there are a lot of books on the board.* Underline *There's* and *there are*. Focus attention on the first blank and review the answer (*There*). Play the recording again and get students to complete the text. Check the answers with the whole class.

Answers and tapescript
My living room isn't very big, but I love it. **There's** a sofa, and there are two armchairs. **There's** a small table with a TV on it, and there are a lot of books. **There's** a CD player, and **there are** some CDs. **There are** pictures on the wall, and **there are** two lamps. It's a very comfortable room.

If students query the use of *some*, ask *How many CDs?* and elicit *We don't know* to convey the idea of indefinite quantity.

Comentarios

Resulta evidente que las recomendaciones del libro del profesor giran en torno al establecimiento de modelos de construcción estructuralista, introducidos bajo las pautas del método directo con una gran tendencia inductiva.

A través de la grabación se introduce el modelo, para que posteriormente el alumno pueda llevar a cabo el resto de las actividades.

En este ejercicio se requiere que se completen los espacios, pero si analizamos bien, no hay una construcción de un verdadero modelo comunicativo, ya que el alumno no percibe la estructura como indicadora de existencia, sino que está preocupado por poner la forma plural o singular según sea el caso.

En el ejercicio 2 el alumno comienza a dar ejemplos de acuerdo con el modelo del ejercicio anterior.

2 Make sentences about Janet's living room.

- a sofa
- a CD player
- two armchairs
- a lot of books
- a table
- some CDs

There's a sofa.

There are two armchairs.

Comentarios

En este ejercicio el alumno hace sus propios ejemplos, utilizando el vocabulario visto en los ejercicios previos; se establece la diferencia entre las formas para singular y plural y, si es pertinente, se permite la traducción. Los alumnos repiten de manera individual y grupal los ejemplos tanto en plural como en singular, monitoreando el uso correcto de las estructuras.

Comentarios

Como podemos darnos cuenta, el libro del maestro indica al profesor marcar la diferencia entre singular y plural.

Más adelante nos presenta las opciones de la utilización de la traducción o de la inferencia por contexto.

Posteriormente se trabaja con elementos de pronunciación.

Básicamente, lo que se propone después es dar a los alumnos más ejemplos para que los repitan.

Lo interesante de esta sección es que el maestro debe poner un gran énfasis en la producción correcta de las formas extraídas de los ejemplos.

2 Focus attention on the speech bubbles. Write the sentences on the board and ask *Singular or plural?* (*There's a sofa—singular and There are two armchairs—plural*). If you know the students' mother tongue, you can translate *There is/are*. If you don't, they should be able to pick up the meaning from the context.

Drill the language in the speech bubbles chorally and individually. Check students can accurately reproduce the linking in both forms:

There's a sofa.
There are two armchairs.

Elicit more singular and plural examples from the class, using the other nouns in the exercise. Students then repeat the sentences working in closed pairs. Monitor and check for correct use of *there is* and *there are*.

Get students to practice *there is* and *there are* with the objects in the classroom. Write lists on the board of the things you have in your classroom, e.g.:

Singular a picture, a table, a TV, a photo
Plural lots of books, chairs, desks, bags

Students work in pairs and take turns making sentences about objects in the classroom. Monitor and check for correct use of *there is* and *there are*.

En el siguiente ejercicio 8.4 se introducen las formas negativa e interrogativa.

3 T 8.4 Look at the questions and answers. Listen and repeat.

Is there a sofa?	Yes, there is.
Is there a computer?	No, there isn't.
Are there any armchairs?	Yes, there are.
Are there any photographs?	No, there aren't.


Practice the questions and answers with a partner.

Comentarios

En el ejercicio 3 se comienza a trabajar con las formas interrogativas y las negativas, los alumnos escuchan la grabación y repiten las preguntas con sus correspondientes respuestas.

En este bloque de la presentación, nuevamente los rasgos del método directo son evidentes, ya que las reglas gramaticales no son enseñadas explícitamente ni de forma deductiva, sino que son aprendidas a través de la práctica, es decir, de manera inductiva, generalizándolas a través de ejemplos. Por otro lado, es clara la combinación de otros métodos como el de gramática y traducción, moviéndose del establecimiento de la regla a su aplicación en un ejemplo, así como el hecho de utilizar o recurrir a la traducción a la lengua materna o de verificar si la construcción de las oraciones es correcta, gramaticalmente hablando.

3 **T 8.4** In this exercise, students practice the question form and short answers. Focus attention on the questions and answers. Play the recording and get students to listen to the questions and repeat chorally and individually. Check students can accurately reproduce the intonation in the question, and the linking in the short answers:



Are there any photographs?
Yes, there is.
No, there isn't.
Yes, there are.
No, there aren't.

Highlight the singular and plural forms and point out that we use *any* in questions in the plural. Get students to practice the questions and answers in closed pairs. Monitor and check for correct formation of the questions and short answers, and the correct use of *any*.

Comentarios

Hay que especificar que el libro del maestro sugiere poner especial atención a que el alumno produzca de manera adecuada (*“accurately”*) la estructura y la pronunciación de las oraciones.

Justo debajo de este ejercicio, se le proporciona al alumno un recuadro gramatical (*GRAMMAR SPOT*) en el cual se le dan al alumno las pautas de construcción gramatical.

GRAMMAR SPOT

Complete the sentences with *there is/there are*.

Affirmative There's a sofa. _____ two armchairs.
Question _____ a TV? Are there any photos?
Negative There isn't a computer. _____ any magazines.

▶▶ Grammar Reference 8.1 and 8.2 p. 128

Comentarios

A continuación aparece el recuadro *GRAMMAR SPOT*, el cual ofrece de manera explícita una breve presentación del tema gramatical. Aquí, el libro del maestro propone que el profesor haga énfasis en las formas singular y plural, explicándoselas al alumno de manera directa con la identificación de los sustantivos.

Asimismo, al final del recuadro aparece una referencia que indica al alumno donde puede encontrar más información del tema. Esta sección es un breve compendio gramatical al final del libro.

GRAMMAR SPOT (58 p. 53)

Focus attention on the completed examples. Check that students know *there's* is singular and the contracted form of *there is*, and that *Are there* is plural.

Focus attention on the fill-in-the-blank sentences. Check that students notice that the first and third blanks require plural forms and that the second blank requires singular by focusing on the nouns. Students then complete the sentences.

Give students the opportunity to practice the negative statements by referring to the classroom, e.g., *There isn't a CD player. There aren't any magazines.* Write a list of nouns on the board and get students to make negative sentences.

Read Grammar Reference 8.1 and 8.2 on p. 128 together in class, and/or ask students to read it at home. Encourage them to ask you questions about it.

Comentarios

En este recuadro se plantea describir al alumno, en términos un tanto tradicionales, la diferencia entre plural y singular, y una vez más enfatiza al profesor que debe verificar que el alumno esté aplicando las reglas de manera correcta.

Asimismo, pide al maestro motivar al alumno a construir oraciones negativas a partir de una lista de vocabulario.

Por último, hace mención a la referencia gramatical del final del libro y sugiere “motivar” al alumno a hacer preguntas acerca de ella.

Como podemos observar existe una constante preocupación por la construcción correcta de las formas y por una sistemática verificación del buen desempeño del alumno en este rubro. Incluso al sugerir motivar al alumno a hacer más preguntas de corte gramatical, estamos remitiéndonos a clases de gramática con un método tradicional donde saber cosas de la lengua es un punto esencial.

El ejercicio 4 tiene como finalidad que el alumno formule preguntas basadas en la fotografía y conteste de forma afirmativa o negativa según sea el caso.

El último ejercicio del bloque (5) hace que el alumno relacione el tema con su propia experiencia y se le pide que describa su cuarto.

4 Ask and answer questions about Janet's living room.

- a TV
- photographs
- a radio
- a CD player
- a telephone
- a VCR
- lamps
- pictures

Is there a TV? *Yes, there is.*

Are there any photographs?

No, there aren't.

5 Work with a partner. Describe your living room.

In my living room there's a ...

There are a lot of ...

Comentarios

Los dos últimos ejercicios de este bloque pretenden que el alumno pueda comenzar a "construir" por sí mismo sus propios ejemplos. El 4, acerca de la misma fotografía, y el 5, llevándolo a un plano más personal al ligarlo con su propia experiencia. Entrecorramos la palabra construir porque aparentemente el alumno ha comprendido las estructuras y las está aplicando para hablar acerca de lo que se le muestra, incluso de su propia casa o habitación; sin embargo, lo que realmente está haciendo es seguir los patrones de construcción, transfiriéndolos o sustituyéndolos con otros elementos.

4 Tell students they are going to talk about Janet's living room. Check comprehension of the items in the list. Focus attention on the speech bubbles and get students to ask and answer the questions in open pairs. Elicit one or two more exchanges using different nouns and then get students to continue in closed pairs. Monitor and check for correct formation of the questions and short answers, and the correct use of *any*.
Check the answers with the whole class by getting students to ask and answer across the class.

Answers	
Is there a TV?	Yes, there is.
Are there any photographs?	No, there aren't.
Is there a radio?	No, there isn't.
Is there a CD player?	Yes, there is.
Is there a telephone?	No, there isn't.
Is there a VCR?	Yes, there is.
Are there any lamps?	Yes, there are.
Are there any pictures?	Yes, there are.

5 Demonstrate the activity by describing your own living room. Include affirmative and negative sentences. Get students to work in closed pairs. Encourage students to ask questions if their partner runs out of things to say. Monitor and check for correct use of *There is/are* in all forms, *any*, and pronunciation and intonation. Provide feedback on common errors with the whole class.

En general, toda esta secuencia de presentación del tema gramatical revela una fuerte tendencia estructuralista con rasgos tradicionales que, por supuesto, está acompañada de un método ecléctico, es decir, de una combinación de diversos métodos, tales como el directo o el de gramática y traducción: la repetición, la generalización, la sustitución de elementos, la lengua como conjunto de estructuras relacionadas, etc.

Comentarios

Como podemos observar, para el ejercicio 4 el libro del maestro nos propone hacer énfasis en la aplicación correcta del vocabulario a través de ejercicios de sustitución y el manejo del modelo interrogativo.

Asimismo, sugiere resaltar la correcta formación de preguntas y respuestas y el uso correcto de "any".

Para el ejercicio 5, como ya lo habíamos mencionado, el alumno debe demostrar que ya sabe aplicar el modelo de construcción, gracias a toda la práctica anterior.

Al final de esta sección se sugiere verificar el uso correcto de todas las estructuras de la unidad, la pronunciación, entonación, etc.

PRACTICE

Questions and answers

1 Put the words in the correct order to make a question.

1. house live or in you a
Do apartment an
Do you live in a house or an apartment?

2. bedrooms How many
there are
_____?

3. telephone the is in
there kitchen a
_____?

4. living room in a the
there is television
_____?

5. the a is under
VCR television there
_____?

6. Are in your books
bedroom a lot of there
_____?

7. pictures there Are on the any
wall
_____?


T.E.6 Listen and check.

2 Work with a partner. Ask and answer the questions about where you live.

Different rooms

3 Work with a partner.
Student A Look at the picture below.
Student B Look at the picture on p. 111.
Your pictures are different. Talk about your pictures to find six differences.

In my picture, there's a ...
In my picture, there isn't a ...
Is there a ... ?
No, there isn't.



T.E.7 Listen to a description of one of the rooms. Which room is it?

Check it

5 Put a check (✓) next to the correct sentence.

- Is a sofa in the living room?
 Is there a sofa in the living room?
- There's a CD player.
 There are a CD player.
- Are there a lamps?
 Are there any lamps?
- Your keys are in the drawer.
 Your keys are on the drawer.
- The lamp is next to the bed.
 The lamp is next the bed.

4.1.1.3 Sección III- Práctica

Esta sección está dedicada a una serie de “tareas” (tal como las denomina el material) con el propósito que el alumno consolide las estructuras revisadas en las secciones previas. Este bloque consta de cuatro ejercicios, los cuales podemos observar en la Figura 4.

Comentarios

Como ya lo explicamos antes, esta sección propone una serie de ejercicios destinados a que el alumno practique lo que ha estudiado.

Es posible observar que los ejercicios –los cuales el material denomina tareas- están estructurados aparentemente, de una forma comunicativa y funcional; sin embargo podemos percatarnos de que la mayoría revela una fuerte tendencia gramatical estructuralista, es decir, se basan en la construcción de formas gramaticales correctas: ordenamiento de oraciones (1), preguntas y respuestas (2), indicar la oración correcta (5).

Como ya lo explicamos antes, esta sección propone una serie de ejercicios destinados a que el alumno practique lo que ha estudiado.

Los ejercicios 3 y 4 están dedicados a reforzar la parte oral de una forma ya no tan estructural, sino “comunicativa”. Sin embargo, podemos darnos cuenta de una clara tendencia a la repetición y en la sustitución, ejemplos claros de un paradigma conductual. El alumno realiza ejercicios bajo la tendencia de ensayo y error, ya que lo que se espera de él es que dé las respuestas correctas.

4.1.1.3.4 Sección IV – Reading and speaking

En esta sección se retoma el tema gramatical pero en un contexto distinto, es decir, ahora se utiliza para describir una ciudad (Sydney).

READING AND SPEAKING
Sydney

1. Look at the pictures of Sydney, Australia. Read these things to the partner.

- the Opera House
- the Sydney Harbour Bridge
- the Sydney Harbour Bridge
- the Sydney Harbour Bridge
- the Sydney Harbour Bridge
- the Sydney Harbour Bridge

2. Read the text about Sydney on p. 11. Fill in the first paragraph headings that there is the correct place.

What to do

What to eat

Where to stay

When to go

How to travel

Adjective

Adjective	Mean
old	antique
new	modern
beautiful	attractive
delicious	tasty
fantastic	amazing
delicious	tasty
fantastic	amazing
delicious	tasty
fantastic	amazing

3. Complete the chart with an adjective or a noun from the text.

4. Answer the questions.

1. Where are the best places to go?
2. What do people do...?
3. What do people do...?
4. What do people do...?
5. What do people do...?
6. What do people do...?

how to have a good time in ...
Sydney

Sydney has everything you want in a city. It's beautiful, it has old and new buildings, there are fantastic beaches, and the food is delicious.

Sydney has the famous Bondi Beach. People go swimming, surfing, windsurfing, and sailing. For nightlife, there are a lot of clubs on Oxford Street.

The best time to visit is in the spring and fall. In the summer it is very hot.

There are many hotels in Kings Cross. It costs about \$50 a night. There are environmental hotels in the centre. There a room is about \$150 a night.

There are restaurants from every country—Italian, British, Lebanese, Japanese, Thai, Chinese, and Vietnamese. Australians eat a lot of seafood—it's very fresh!

Sydney has beaches and scenic views, and of course, the Opera House. The best views are on Pitt Street.

Go to the harbor. There are beaches, walks, parks, cafes, and of course, the wonderful bridge.

There are best trains and slow buses. The best way to see Sydney is by foot.

Comentarios

En esta sección los ejercicios tienen el objetivo de hacer uso de las generalizaciones hechas por el alumno, después de haber estado expuesto a las formas de la lengua de diversas maneras, es decir, aplicar un proceso inductivo de aprendizaje.

Aquí el alumno vuelve a encontrarse con el tema gramatical, aunque de manera distinta, en un contexto diferente. Es decir, el tema queda presentado nuevamente con estrategias inductivas, a manera de repaso, ya que lo que importa es hablar o describir una ciudad (Sydney). Lo que interesa en esta sección es llevar el tema a otros contextos y así lograr que el alumno transfiera el tema a otros contextos de aplicación.

Libro de trabajo (workbook)

El libro de trabajo contiene una serie de ejercicios que tienen la finalidad de proporcionar material o práctica extra de los temas que se ven en el libro del alumno.

There is/are

4 Look at the picture. Make six sentences with *There's ...* and *There are ...*.

1. *There are two armchairs in the living room.* _____
2. *There's a cat in the kitchen.* _____
3. _____
4. _____

5 T 8.3 Look at the picture. Answer the questions.

1. Is there a TV in the dining room? *No, there isn't.* _____
2. Are there any books in the living room? *Yes, there are.* _____
3. Is there a table in the kitchen?

4. Are there any armchairs in the bathroom?

5. Is there a sofa in the living room?

Lo que podemos notar en este bloque de ejercicios es que la mayoría de los ejercicios son mecánicos, repetitivos y de corte estructural, en donde abunda la sustitución y el ordenamiento de elementos.

Como podemos ver en la imagen, los ejercicios 4 y 5 consisten en formular oraciones con los elementos de la fotografía, estructurar preguntas y responderlas de forma negativa o afirmativa según sea el caso.

El ejercicio 6 nos presenta un formato diferente para la estructuración de preguntas, pero básicamente el ejercicio consiste en elaborar y responder preguntas.

7 Match a question in A with an answer in B.

A	B
1. Is Manuel in the living room?	a. Yes, there are.
2. Is there a table in the bathroom?	b. No, he isn't.
3. Is this your book?	c. Yes, they are.
4. Is Alice from Boston?	d. No, there isn't.
5. Are there any magazines on the table?	e. Yes, it is.
6. Are Kim and Frank married?	f. No, she isn't.

A continuación se presenta un ejercicio (7) de relación de columnas entre preguntas y respuestas. El ejercicio 8 tiene la finalidad de conectar al alumno con su propia experiencia a través de preguntas.

8 T 8.3 Answer the questions about you.

1. How many rooms are there in your house or apartment? _____
2. Is there a CD player in the kitchen? _____
3. Is there a TV in your bedroom? _____
4. Is there a shower in the bathroom? _____
5. Are there any books or magazines in the bathroom? _____

Reading and writing

Our house

B **7.3.7** Read the text. Answer the questions.

1. Where do Lucy and Nicholas live?
They live in a small, old house in Boston.
2. How many bedrooms are there in their house?

3. Is there a sofa in the living room?

4. What do Lucy and Nicholas do in the evening?

5. Where are there photographs of their families?

6. Is the kitchen old?

7. Where do Lucy and Nicholas have lunch?

8. Is there a yard?

9. Are Lucy and Nicholas happy in their house?

Más adelante podemos observar un ejercicio de lectura (13), en el cual el alumno debe responder preguntas de acuerdo con lo que leyó. En este ejercicio los alumnos presentan problemas que resultan peculiares, ya que vienen de contestar una serie de ejercicios automáticos con *THERE IS/THERE ARE*, y, cuando el ejercicio cambia, ese esquema para preguntar con otra estructura que además se parece, hace que el alumno pueda responder cualquier cosa.

Posteriormente encontramos otros ejercicios de corte tradicionalista, como el ejercicio 15, que pretende establecer la relación del tema con su lengua materna, haciendo uso de la traducción.

Translation

B Write the sentences in your language.

1. There's a table in the dining room.

2. There are three armchairs in the living room.

3. "Is there a picture on the wall?"
"Yes, there is."

4. "Are there any magazines under the bed?"
"No, there aren't."

Toda esta serie de ejercicios proporciona al alumno práctica, pero una práctica un tanto artificial y no comunicativa, ya que los resultados que se pueden conseguir a partir de su realización son que el alumno construya ejemplos basados únicamente en el sistema de la lengua, no en su aplicabilidad en su discurso.

Una vez revisado el tipo de instrucción gramatical que se lleva a cabo en la unidad, podemos concluir que, aunque pareciera que el material se está concentrando en una tendencia “comunicativa”, hay una fuerte presencia de diversos métodos, principalmente del método directo, el cual tiene un fuerte respaldo estructuralista. Esta tendencia, como lo vimos en el capítulo dos, da cuenta de la existencia de la gramática como testimonio de una estructura: hablar una lengua es elegir y combinar adecuadamente esos signos, teniendo en cuenta una serie de restricciones de distribución que constituyen su gramática en sentido amplio. Incluso en la sección del vocabulario podemos ver que el signo es un objeto concreto formado por la asociación de un significante (imagen acústica) y un significado (concepto), pero ninguno de ellos posee carácter lingüístico por separado, debido a que la lengua es un sistema de signos cuyos significantes y significados se interrelacionan dentro de las estructuras que forman.

Por otro lado, aunque se supone que se está haciendo énfasis en la lengua como medio de comunicación en un contexto situacional que proporciona un significado, y que las estructuras son evaluadas en dicho contexto, es decir, que aunque pareciera que se está dando al significado una importancia primordial, contextualizando las estructuras, y que se está interactuando con la lengua, lo cierto es que la secuencia muestra que lo que se está evaluando es la conformación de los componentes de la lengua y las normas que rigen sus relaciones, lo cual es básicamente un postulado estructuralista.

Este tipo de secuencia tradicional-estructural de presentación gramatical provoca que en unidades posteriores, donde se abordan temas distintos, tanto gramaticales como de contexto, en el momento en que el alumno intenta utilizar la lengua para expresar sus propias opiniones acerca de un tema determinado –aunque éstos sean muy variados- y requieren decir cosas que involucran la categoría de la existencia, que ya se ha revisado a lo largo de toda la unidad, parece haber un bloqueo e incluso el alumno vuelve a preguntar “¿cómo se dice ‘hay’?”, por ejemplo:

En la unidad 11, la sección de la lectura está dedicada al uso de la Internet. El objetivo es que el alumno hable acerca de lo que puede o no hacer con Internet. El tema gramatical de dicha unidad es el uso de CAN; entonces, el alumno parece no tener problemas porque está utilizando “la estructura de la unidad” al seguir el modelo “*I can send messages*”, “*We can get information*”, etc. Sin embargo, cuando llevamos esto a un contexto más real, más comunicativo de la lengua, en el que el alumno desea expresar su opinión acerca del tema –debido a que es algo muy en boga-, nos enfrentamos a preguntas como *¿cómo digo que hay muchas páginas interesantes?*, *¿cómo digo que hay unas páginas buenas, pero hay otras malas?*, *¿cómo se dice hay mucha basura en Internet?*, sólo por citar algunos ejemplos.

De esta manera, como maestros, podemos pensar: “pero si ya dedicamos toda una unidad a *there is* y *there are*, ¿cómo es que el alumno no puede saber o expresar eso?, ¿cómo es que no lo puede decir, si aparentemente no había ningún problema cuando lo vimos?”, y terminamos diciendo: “lo que pasa es que no ha estudiado”.

Lo que sucede no es que el alumno no haya estudiado –aunque se dan casos-, y lo podemos saber porque sus preguntas están dirigidas a toda la estructura, como si nunca la hubiera oído antes; no hay en algún momento una respuesta que nos permita vislumbrar que, aunque no recuerde la estructura porque no la ha estudiado, la conoce y la asocia en algo con la categoría.

En nuestra opinión, lo que realmente ocurre es que el alumno no ha visualizado o percibido la extensión o la transición de la categoría de la existencia en sus rasgos esenciales, generales; la percibe por separado, aparte, como decir que *THERE IS* y *THERE ARE* sólo sirve para hablar de la casa y para describir su cuarto, sin saber que eso es sólo una de sus muchas posibilidades de utilización en el discurso.

Este es sólo un ejemplo de muchos que podríamos enumerar con cualquier otro tema gramatical, y es lo que sucede con la mayoría de los materiales: centran su explicación en una sola dirección, restringiendo así su uso, como dando por sentado que el alumno la llevará por sí solo a otros contextos.

Es claro que estamos frente a una instrucción mecánica, en la que el alumno sólo es el objeto de los cambios ambientales y la cual lo “orilla” a responder como lo haría un animal en un ejercicio conductista, es decir, modificamos las situaciones de refuerzo y el alumno responderá de una manera determinada. No hay la referencia a un verdadero sujeto activo (activo porque interactúa con otros en las secuencias establecidas), y no existe una verdadera construcción de conocimiento que represente las bases de un aprendizaje significativo.

Asimismo, las estructuras de la lengua son enfatizadas por medio de una analogía inductiva, con momentos de explicación deductiva, es decir, el alumno induce las reglas gramaticales de los modelos proporcionados por el maestro, en combinación con explicaciones deductivas, como la del recuadro gramatical. En este tipo de secuencia el uso de la lengua se va conformando a través de hábitos establecidos, de acuerdo con la teoría conductista, por ensayo y error, en situaciones sociales.

Esto demuestra que no basta con involucrar al alumno en un tema; hay que darle las pautas de actuación no sólo en un contexto determinado, sino las bases para que efectivamente exista una transferencia a distintos contextos, buscar una instrucción que refleje la conciencia lingüística subyacentes tras las estructuras que utiliza. Lo que sucede con el tipo de contexto que se maneja en este tipo de secuencias es que se colocan fuera del contexto real de actuación, es decir, el material está aparentemente contextualizado, pero no refleja las características de la actividad vital del individuo como sujeto activo que elige y modifica sus programas de actuación comunicativa.

En otras palabras, si bien el alumno es motivado a construir sus propias generalizaciones estructurales derivadas del proceso inductivo, resulta evidente que la enseñanza está basada en ejercicios que conducen a un uso artificial de la lengua, debido a que la metodología conductista, con sus manifestaciones empiristas, pretende obtener una copia exacta de la realidad, sin dar opción a la participación cognoscitiva

del sujeto. Al mismo tiempo, hay que mencionar que las técnicas y estrategias en el diseño educativo del material están matizadas por una concepción inductivista.

Asimismo, el recuadro de la explicación gramatical pareciera remitirnos a las explicaciones tradicionales donde se utilizan conceptos como plural o singular, o a paradigmas conductistas, donde la enseñanza consiste en proporcionar contenidos o información, es decir, se deposita información en el alumno para que la adquiera, considerando un arreglo adecuado de las condiciones de reforzamiento de sus respuestas.

A pesar de lo anterior, no podemos de ninguna manera asumir una postura absolutista y negar los resultados que se llegan a obtener con este tipo de materiales, ya que hay ejercicios con buenos resultados que ejercitan otras áreas como pronunciación, lectura, vocabulario, etc. Sin embargo, todo lo antes expuesto nos hace pensar que lo que tenemos que buscar es una instrucción que ejemplifique o que lleve al contexto educativo los elementos de una actividad básica y basar nuestra enseñanza en ellos, no en atestar al alumno de ejercicios, ya que como lo menciona Mendoza (1999:7):

"...los ejercicios son siempre parte de la actividad y los ámbitos, pero sólo cobran sentido según la forma en que están organizados. Así que, en lugar de ejercicios básicos, un enfoque socio-histórico habla de actividades básicas, las cuales son necesarias para el desarrollo de cualquier proceso."

En pocas palabras, podemos decir que, no obstante el hecho de que este tipo de instrucción puede extraer resultados a largo plazo, no va a lograr que el alumno sea consciente del sistema de la lengua, que se involucre en las actividades de resolución de problemas donde se pueda descubrir el funcionamiento discursivo de este sistema, ya que ésta se aprende por segmentos gramaticales; por tanto, estará un tanto destinada a una aplicación no eficaz en el discurso.

Esto se debe a que en este tipo de instrucción no observamos una orientación del profesor hacia el planteamiento de esquemas de solución de problemas; no encontramos, además, lo que caracteriza una verdadera actividad con la lengua en estudio, es decir, que el alumno sienta que está satisfaciendo una necesidad interna, que tiene un motivo que lo lleva a interactuar con ella, que tiene claro el problema que está resolviendo con su utilización, que posee habilidad en el uso de estrategias que lo lleven a resultados concretos, entre otras.

Lo que debemos hacer, como ya lo dijimos antes, es presentar nuestro objeto de estudio, el tema gramatical, en forma de actividad, de manera que el alumno pueda percibir sus rasgos esenciales respetando la secuencia de las etapas del proceso de asimilación.

Lo que haremos a continuación es presentar nuestra propuesta de aplicación, en la que trataremos de materializar todo lo que hemos venido explicando hasta ahora acerca de cómo se debe presentar el aspecto gramatical de la lengua extranjera. Utilizaremos el mismo tema gramatical del ejemplo anterior para poder percibir de una mejor manera los contrastes.

4.2 PRESENTACIÓN DE UNA INSTRUCCIÓN “DOCENTE” Y CATEGORIAL DE LA GRAMÁTICA

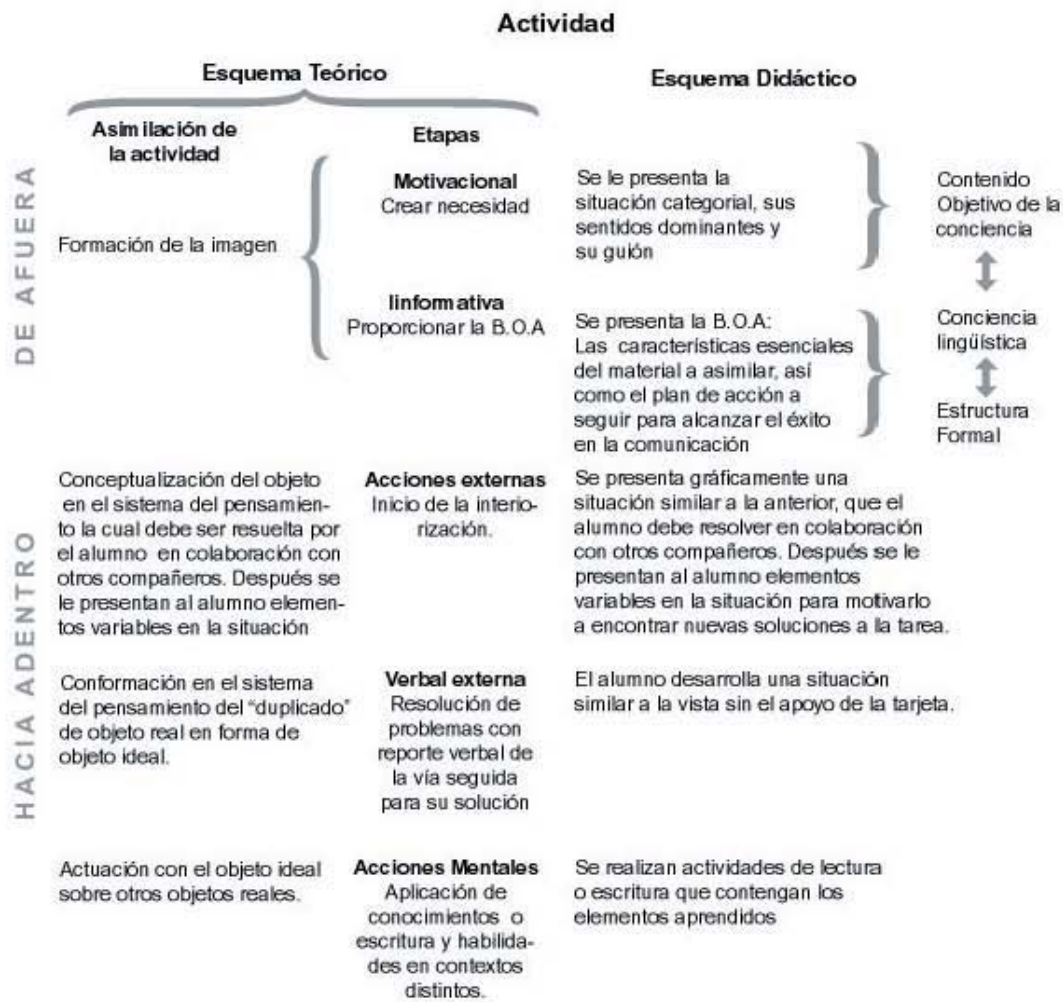
A continuación presentaremos la propuesta de aplicación que materializa propiamente las concepciones de las que hemos venido partiendo acerca de cómo se deben presentar las estructuras de la lengua para ayudar al alumno en el desarrollo de sus habilidades discursivas.

Básicamente plasmamos una propuesta de corte categorial con un enfoque semántico-estructural que ayude al alumno a visualizar la lengua en el plano de las imágenes y a que construya su propio conocimiento a partir de la percepción de la lengua como actividad.

Asimismo, estableceremos una propuesta didáctica que promueva una instrucción orientadora, que dirija al alumno a una asimilación por etapas de la actividad que llevará a cabo.

En concreto, con la siguiente exposición intentamos plasmar una propuesta de instrucción que tome en cuenta a la lengua como un fenómeno psicológico y social, considerando los procesos psicológicos de asimilación del conocimiento y los contextos en los que se realizan, con el objetivo de que pueda realmente hacer de la lengua, y obviamente de sus estructuras, un medio o una herramienta que lo ayude a alcanzar sus propósitos comunicativos, es decir, **hacer de la lengua y sus estructuras el mediador entre su actividad externa y su actividad interna, y no el objeto en sí mismo de su actividad**. Después de todo, en la vida real, si utilizamos la lengua es para comunicarnos y para alcanzar otros fines en sí mismos, no para hacer estudios especializados de sus estructuras. Debemos, entonces, aplicar este mismo razonamiento en la enseñanza de una lengua extranjera: hacer que el alumno haga cosas con la lengua, no que sepa cosas sobre ella.

De esta manera, para cumplir con nuestros objetivos de materializar este enfoque el salón de clases, primeramente realizaremos un esquema en el que retomaremos de manera más concreta los aspectos teóricos que respaldan la propuesta para, posteriormente, tener una mejor visión de los pasos que formarán parte de la presentación de la descripción docente de la estructura gramatical.



Como lo habíamos mencionado, para el desarrollo de la propuesta didáctica nos basaremos en la expansión del esquema anterior.

Asimismo, tomaremos como ejemplo de aplicación el mismo tema gramatical que se presenta en la unidad 8 del libro Starter perteneciente a la serie *American Headway* –revisado en el apartado anterior–, teniendo en cuenta que nuestro objetivo está enfocado a la etapa inicial de aprendizaje de la lengua inglesa.

De esta manera presentaremos la secuencia de acciones que el profesor debe llevar a cabo durante la instrucción gramatical de un punto como lo es la representación de la categoría de existencia: *THERE IS/ THERE ARE*.

La presentación de nuestra propuesta, por cuestiones de organización, estará dividida en dos partes. En la primera mostraremos la secuencia de acciones paso por paso, a fin de darnos cuenta de sus momentos más importantes durante la enseñanza del aspecto gramatical; posteriormente, en la segunda, desarrollaremos la unidad didáctica tal como se le presentaría al alumno.

4.2.1 Secuencia didáctica

Paso 1

Si lo que intentamos, dentro de los marcos de nuestros objetivos, es que el alumno comience a visualizar la lengua como actividad, entonces debemos, en primer lugar, proporcionarle los elementos necesarios para que lo haga.

De acuerdo con nuestro esquema, lo primero que debemos hacer es **formar en el alumno la imagen** de lo que va a llevar a cabo, lo cual tiene que ver con la **etapa motivacional** del proceso de asimilación. Esto significa crear en el alumno la necesidad de adquirir nuevos conocimientos o habilidades para resolver determinadas tareas que poseen una relevancia funcional social y personal para él; en otras palabras, hacer que tenga motivos para realizar la interacción comunicativa.

Recordemos que el alumno no es una máquina que se “enciende” y comienza a trabajar, sino que el motivo debe representar el inicio de las acciones que rijan su actividad.

Lo que debemos hacer primeramente es presentar al alumno una breve interacción comunicativa.

Tarjeta de Estudio

Situación Categorical:
Describir una casa

Situación Categorical:
Existencia/Inexistencia
Caracterizar algo por su cualidad

Guión:
A llama por teléfono a B con el objetivo de describirle su nueva casa y lo que hay en su interior, señalando a su vez sus cualidades

Como podemos ver en la figura, se indica la situación categorial y sus sentidos dominantes, lo que “proyectará” en su cabeza la imagen, el contenido objetivo de la conciencia, con lo cual visualizará la utilidad funcional, social de la lengua y de la actividad práctica con la misma.

Como podemos percatarnos, la situación categorial está basada en una visión categorial del mundo y en sus sentidos dominantes, con un enfoque semántico-estructural de la sintaxis, de acuerdo con sus funciones de sentido.

Debemos mencionar que esta parte se presenta al alumno en español, ya que estos elementos ya los tiene en cuenta en su lengua materna; por lo tanto, esto facilitará su asimilación. Asimismo, se presenta de esta forma porque estamos trabajando en una etapa inicial del aprendizaje; quizá en etapas más avanzadas, donde el alumno tiene mayor experiencia en el manejo de estos elementos, se puede llevar a cabo en la lengua extranjera.

El reflejo de estos tres elementos manifestará la relación del objeto –el sistema de la lengua- con la actividad, las acciones y las operaciones necesarias para la realización de dicha actividad, o sea, el punto gramatical se aborda en los marcos de una actividad.

Paso 2

Este segundo paso pertenece también a la **formación de imagen**; sin embargo, estamos entrando a lo que corresponde a la **etapa informativa** del proceso de asimilación, que –recordemos- es donde el profesor cumple con la función de informar e orientar al alumno.

El alumno ya tiene el motivo que dará marcha a la actividad; ahora debemos proporcionarle el esquema adecuado de la Base Orientadora de la Acción (BOA) y del algoritmo de operación, o ejecutivo. Esta base orientadora no es otra cosa que los conocimientos sobre el tipo de acción que se va a ejecutar.

Resulta evidente que aquí el alumno visualizará la imagen de la secuencia comunicativa y de los elementos lingüísticos que la materializan, gracias a que en esta etapa el profesor hace explícita la conciencia lingüística subyacente a las estructuras formales, es decir, establece la relación entre la secuencia comunicativa y las formas lingüísticas.

Es aquí donde recibe la referencia de los conocimientos y habilidades con los que debe contar para alcanzar los objetivos de su actividad y así satisfacer la necesidad que se creó en la etapa anterior.

Esta etapa es sumamente importante, ya que es precisamente aquí donde el alumno recibe este sistema de puntos de referencia, es decir, el sistema de conocimientos y habilidades preliminares que debe poseer sobre el tipo de acción a ejecutar, así como el plan general de la misma. De aquí su nombre de orientadora, porque encamina al alumno y le da la posibilidad de no “ser ciego”.

En la tarjeta de estudio primeramente aparecen, como ya lo mencionamos, la situación categorial, sus sentidos dominantes y el guión.

A: Hi! B

B: Hey! How are you?

A: I'm fine; I call you from my new house.

B: Wow, that's great! Tell me about it.

A: Well, it's a **big** house. **There is** a beautiful garden, **there are** four bedrooms and two **big** bathrooms and...

B: It sounds good! **Is there** bathtub in the bathroom?

A: No, **there isn't, there is** a shower.

B: **Are there** any pictures in your house?

A: Yes, **there are** some. **There is** a **nice** picture in the living room.

Do you want to come over sometime?

B: What about tomorrow?

A: O.K. So see you tomorrow!

B: Alright, bye.

A: Bye.

Enseguida, se le mostrará al alumno en la misma tarjeta la secuencia comunicativa que materializa el guión, tal como aparece en la imagen.

Esta secuencia ofrece al alumno la Base Orientadora de la Acción, la cual contribuirá a la conceptualización del objeto en la etapa posterior.

Es evidente que esta secuencia forma la imagen de las estructuras materializando acciones concretas, insertadas dentro de la propia actividad y no fuera de ella.

Para una correcta formación de dicha imagen, se debe explicar en términos accesibles para los alumnos la relación que guardan las formas y combinaciones de palabras que materializan las acciones, con la forma de habitual con que se categoriza el mundo.

Es importante que en la presentación destaquemos de alguna manera (ya sea señalándolo, o con negritas), los elementos de la interacción (estructuras formales) que responden a la situación categorial y a los sentidos dominantes seleccionados, para que la imagen de la materialización quede bien conformada.

Asimismo, se debe resaltar la importancia pragmática desde el punto de vista de la conciencia lingüística de los hablantes de la lengua inglesa.

Paso 3

Los dos pasos anteriores forman parte del segmento que corresponde al “afuera” del proceso de asimilación. Ahora a partir de este paso estamos alcanzando la parte “hacia adentro” de dicho proceso, que es precisamente donde comienza a ocurrir la asimilación a partir de la internalización del objeto, y donde el alumno comenzará a hacer transformaciones con sus esquemas, logrando, de esta manera, una verdadera construcción del conocimiento.

Este tercer paso corresponde a la **etapa de las acciones externas** donde el alumno comienza a trabajar apoyado en portadores externos de la información representada no sólo en forma verbal, sino también en esquemas, tablas, gráficas, símbolos, etc. De esta manera, comienza a conceptualizar el objeto en el sistema del pensamiento a partir de una actividad práctica –de las acciones y operaciones con el objeto- sobre la base de **la abstracción y generalización de los rasgos esenciales** que le hace funcionar de determinada manera. En esta fase se desarrollan algoritmos de operación con lo cual se produce el control externo (se verbalizan las vías para la solución de la tarea) e interno (se verbalizan los rasgos esenciales para sí) de la actividad con el objeto, lo que produce una conceptualización más sólida.

Aquí se presenta al alumno de manera gráfica y con una descripción de acciones, una situación similar a la que se revisó anteriormente, la cual debe ser materializada con las estructuras formales necesarias, tal como lo muestra el ejemplo.

El despliegue de esta secuencia se debe hacer en colaboración (en tríos o dúos), ya que así el alumno tendrá la oportunidad, como ya lo mencionamos, de intercambiar información sobre las características esenciales que determinan el funcionamiento discursivo de las formas y combinaciones de formas que están estudiando, buscar soluciones y las formas que los ayudarán a cumplir con su tarea y empezar a buscar comprobaciones durante la solución. En otras palabras, los alumnos comienzan a

Situación Categorical:
Descripción de las instalaciones de un hotel

Situación Categorical:
Existencia/Inexistencia
Caracterizar algo por su cualidad

Guión:
A desea ir de vacaciones y llama por teléfono a **B** para que le describa las instalaciones, cualidades y características que hay en un hotel que **B** conoce

discutir quién está en lo cierto y quién no, lo cual es muy importante -analizar la información y discutirla-, quién ejecuta correctamente la acción con el objeto de estudio y quién no, todo esto con base en las características proporcionadas en la BOA.

Asimismo, se pide a los alumnos un reporte verbal de las acciones que siguieron para resolver la tarea comunicativa.

Una vez que el alumno ha concluido su secuencia de manera satisfactoria, se introducen elementos variables (alternativos) en la situación, para que dar un nuevo rumbo a la tarea y a la manera de resolverla. De esta forma, el grupo se ve motivado a buscar y encontrar soluciones para resolver la "nueva" tarea.

Se le puede pedir un nuevo reporte verbal.

Lo más representativo de esta etapa es que permite, por primera vez, aprender a ejecutar la acción de manera desplegada, con la utilización de portadores externos materiales, ya sean verbales (lenguaje externo) o gráficos (tarjeta de estudio), es decir, todavía basándose en un modelo de ejecución.

Hay que mencionar que en esta etapa todavía no existe una generalización amplia, y tampoco hay algún tipo de automatización, sino que la acción se ejecuta de

¿Qué pasaría si...

- ✓ Hay habitaciones disponibles pero no con las características que deseas.
- ✓ Hay habitaciones pero no para la fecha de tus vacaciones.
- ✓ No hay suficientes habitaciones.
- ✓ No existen las instalaciones que buscas?

manera compartida, en forma de colaboración, lo cual representa una de las premisas fundamentales del aprendizaje constructivo.

Paso 4

En este paso se conforma en el sistema del pensamiento el “duplicado” del objeto real en forma de objeto ideal, lo que incluye la designación interior no sólo de los rasgos esenciales del mismo –y sus regularidades de funcionamiento-, sino también del modelo, del esquema de operación con el objeto “en la cabeza”. Esto significa que en esta etapa el alumno consigue abstraer los rasgos esenciales de la estructura –su interpretación semántico-funcional, no únicamente lingüística- para con base en ella construir su esquema de orientación con el objeto. Esto corresponde a la **etapa verbal externa** del proceso de asimilación.

Como lo hemos mencionado en el capítulo III, en esta etapa se eliminan los apoyos externos y se comienza a trabajar en un plano más “teórico”. Ahora, los objetos que antes estaban representados en forma de gráficos (tarjeta de estudio), ya se pueden verbalizar, de la misma forma –discutiendo, analizando-, pero sin ningún tipo de apoyo.

Así, se les pide a los alumnos que desarrollen una situación similar a la vista, u otra categorialmente cercana, sin el apoyo gráfico de la secuencia de acciones.

Aquí se mantiene la colaboración, los alumnos pueden ayudarse unos a otros, pero a recordar los pasos de la base orientadora, y si el proceso todavía no está bien organizado, se les permite que se remitan a la tarjeta de estudio para reexaminar los pasos del esquema de operación. El alumno siempre puede consultar las referencias, pero **debemos enseñarle a encontrarlas**.

Paso 5

Esta es el último paso de nuestra secuencia didáctica que, por supuesto, se corresponde con la última etapa del proceso de asimilación: **la etapa de las acciones mentales**.

Recordemos que en esta etapa el alumno ya debe poseer, sobre la base de las acciones anteriores, una imagen adecuada del objeto (el punto gramatical) y de su funcionamiento, así como de las vías óptimas para operar con él en la cabeza, lo que permite la aplicación de estos conocimientos y solución de toda una serie de tareas comunicativas que requieren de su empleo.

Esto significa que para esta etapa el alumno ya ha percibido los rasgos esenciales del objeto y su funcionamiento, se ha formado un esquema generalizado de operación con el objeto en la “cabeza”, es decir, las vías de solución, lo que le permite incluirlo en su sistema de conciencia, es decir, se apropia de él y posteriormente consigue aplicarlo. En otras palabras, el alumno consigue poner sus habilidades intelectuales en práctica.

En este último paso se realizan actividades de lectura y/o de expresión escrita sobre situaciones que contengan las acciones y los elementos lingüísticos aprendidos.

Es en este último paso en donde podemos utilizar las actividades propuestas por

el libro de la serie *American Headway*, en donde el alumno realmente pueda aplicar lo aprendido.

Lo que haremos a continuación es mostrar la segunda parte de nuestra presentación, donde veremos lo que acabamos de exponer, pero ahora tal como se le presenta al alumno.

Para ello, y como ya lo habíamos mencionado, desarrollaremos una unidad didáctica para el desarrollo de la misma unidad que seleccionamos previamente –*American Headway Starter* unidad 8: “Where I live”-, sólo que con una nueva organización que refleje la esencia de nuestro planteamiento.

Where I live

Habilidad	Actividad comunicativa (situación categorial)	Sentidos dominantes	Estructuras gramaticales	Vocabulario
Speaking	<ul style="list-style-type: none"> -Describir una casa y lo que se halla en su interior. -Describir las instalaciones de un hotel -Localizar objetos en sitios específicos de la casa. -Describir un sitio específico para ayudar a alguien más a reconocerlo y así movilizarse en él. -Localizar lugares en una ciudad y dar indicaciones para acceder a ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Expresar la existencia o inexistencia de algo/presencia/ausencia de algo. -Preguntar acerca de la existencia/inexistencia de las cosas. -Caracterizar algo por su cualidad. -Caracterizar objetos por cantidad -Localización espacial de objetos -Todo lo anterior -Expresar existencia, inexistencia de establecimientos. -Localización espacial de lugares 	<ul style="list-style-type: none"> -there is –there are -Calificadores -Determinantes de cantidad (a, some, any, a lot of, two, four, etc.) -Preposiciones (in, on, under, next to) -Todas las anteriores -There is/there are -Preposiciones 	<ul style="list-style-type: none"> -Describir una casa y lo que se halla en su interior. -Describir las instalaciones de un hotel -Habitaciones de la casa (bedroom, kitchen, bathroom etc.) -Muebles (bed, sofa, toilet table, etc.) -Calificadores (big, small, spacious, nice, etc.) -Todo lo anterior: Bank, drugstore, movie theater, post office, newsstand, bookstore, supermarket, school, internet cafe. -Turn right, turn left, go straight ahead.
Listening	<ul style="list-style-type: none"> -Completar la descripción de la sala de Janet -Pronunciar los vocablos -Verificar el orden de los elementos en la oración -Elaborar un dibujo a partir de la información. -Localizar sitios en una ciudad a partir de las instrucciones. 		<ul style="list-style-type: none"> -There is/there are -Preposiciones 	<ul style="list-style-type: none"> -Muebles

<p>Reading</p>	<p>-Conocer una ciudad (Sydney) a través de la descripción.</p>		<p>-There is/there are -Calificadores -Determinantes de cantidad (a, some, any, a lot of, two, four, etc.) -Preposiciones (in, on, under, next to)</p>	<p>-The Opera House, beach, harbor, ferry, windsurfing, sailing, bridge, park, stores.</p>
<p>Writing</p>	<p>-Realizar un tríptico que describa la ciudad de México, lo que hay en la ciudad y dónde localizarlo. -Redactar un anuncio que describa lo más detalladamente posible una casa o departamento, porque desea ofrecerlo al público a la venta o renta. -Escribir una carta a un amigo o familiar que se encuentra en otra ciudad, informándole de su nueva casa o vecindario.</p>	<p>-Expresar la existencia o inexistencia de algo/ presencia/ausencia de algo. -Preguntar acerca de la existencia/inexistencia de las cosas. -Caracterizar algo por su cualidad. -Caracterizar objetos por cantidad -Localización espacial de objetos</p>	<p>-there is –there are -Calificadores -Determinantes de cantidad (a, some, any, a lot of, two, four, etc.) -Preposiciones (in, on, under, next to)</p>	<p>-Reciclaje de vocabulario de la unidad.</p>

4.2.2 Unidad didáctica

Unidad 8 (pp. 52-59)

“WHERE I LIVE”

Contenidos

Objetivos de la Unidad

Generales:

Al término de la unidad el alumno debe ser capaz de:

- expresar la existencia o inexistencia de algo/ presencia/ausencia de algo
- preguntar acerca de la existencia/inexistencia de las cosas.
- caracterizar algo por su cualidad
- caracterizar objetos por cantidad
- localizar objetos o lugares en sitios específicos

Específicos:

- Describir una casa y lo que se halla en su interior
- Describir las instalaciones de un hotel
- Localizar objetos en sitios específicos de la casa.
- Describir un sitio específico para ayudar a alguien más a reconocerlo y así moverse en él.
- Localizar lugares en una ciudad y dar indicaciones para acceder a ellos
- Completar la descripción de la sala de Janet
- Pronunciar el vocabulario
- Verificar el orden de los elementos en la oración
- Elaborar un dibujo a partir de la información.
- Localizar sitios en una ciudad a partir de las instrucciones.
- Conocer una ciudad (Sydney) a través de la descripción.
- Realizar un triptico que describa la ciudad de México, lo que hay en la ciudad y dónde localizarlo.
- Redactar un anuncio que describa lo más detalladamente posible una casa o departamento, porque desea ofrecerlo al público a la venta o renta.
- Escribir una carta a un amigo o familiar que se encuentra en otra ciudad, informándole de su nueva casa o vecindario.

4.2.2.1 Sección I Introducción de la actividad y la estructura lingüística (punto gramatical)

Paso 1

- a) Se le pide al alumno que por medio de dibujos especifique la diferencia entre house y apartment. Posteriormente, preguntamos: *Do you live in a house or in an apartment?*
- b) Una vez hecho lo anterior, se introduce la situación comunicativa, presentando al alumno la tarjeta de estudio donde se señalan primeramente los términos de la actividad. En la tarjeta enfatizaremos tanto la situación categorial como sus sentidos dominantes, así como el guión del cual se desprenderán las acciones de la secuencia comunicativa. Esto proporcionará los motivos para el uso de las estructuras de manera funcional (Ver imagen 1). Al mismo tiempo se le muestra al alumno la imagen de la casa mencionada en el guión, con la finalidad de proyectar la imagen de lo mencionado y, a su vez, revisar el vocabulario necesario para materializar la secuencia de acciones (Ver imagen 2)
- c) Se centra la atención del grupo en la secuencia de acciones necesarias para que el desarrollo de la interacción comunicativa tenga éxito. Con esto lograremos que el alumno perciba la situación y no únicamente la gramática, así como crear la necesidad de la utilización del vocabulario.

Tarjeta de Estudio

Situación Categorial:
Describir una casa

Situación Categorial:
Existencia/Inexistencia
Caracterizar algo por su cualidad

Guión:
A llama por teléfono a B con el objetivo de describirle su nueva casa y lo que hay en su interior, señalando a su vez sus cualidades. B hace preguntas al respecto.

A: Hi! B

B: Hey! How are you?

A: I'm fine; I call you from my new house.

B: Wow, that's great! Tell me about it.

A: Well, it's a *lovely* house! *There is* a *beautiful* garden, *there are* two bedrooms and a *big* bathroom and *there is* a *small* kitchen...

B: It sounds good! *Is there* a Jacuzzi in the bathroom?

A: No, *there isn't*, *there is* a bathtub.

B: *Are there* any pictures in your house?

A: Yes, *there are* some. *There is* a *nice* picture in the living room.

Do you want to come over sometime?

B: What about tomorrow?

A: O.K. So, see you tomorrow!

B: Alright, bye.

A: Bye.

Imagen 1

Cuando se le presenta al alumno esta secuencia se deben remarcar los elementos lingüísticos que materializan el guión, es decir, se debe señalar en la tarjeta -tal como lo presentamos- que en inglés la existencia se denomina con *THERE IS* y *THERE ARE*, así como que la cualidad estará representada por los calificadores.

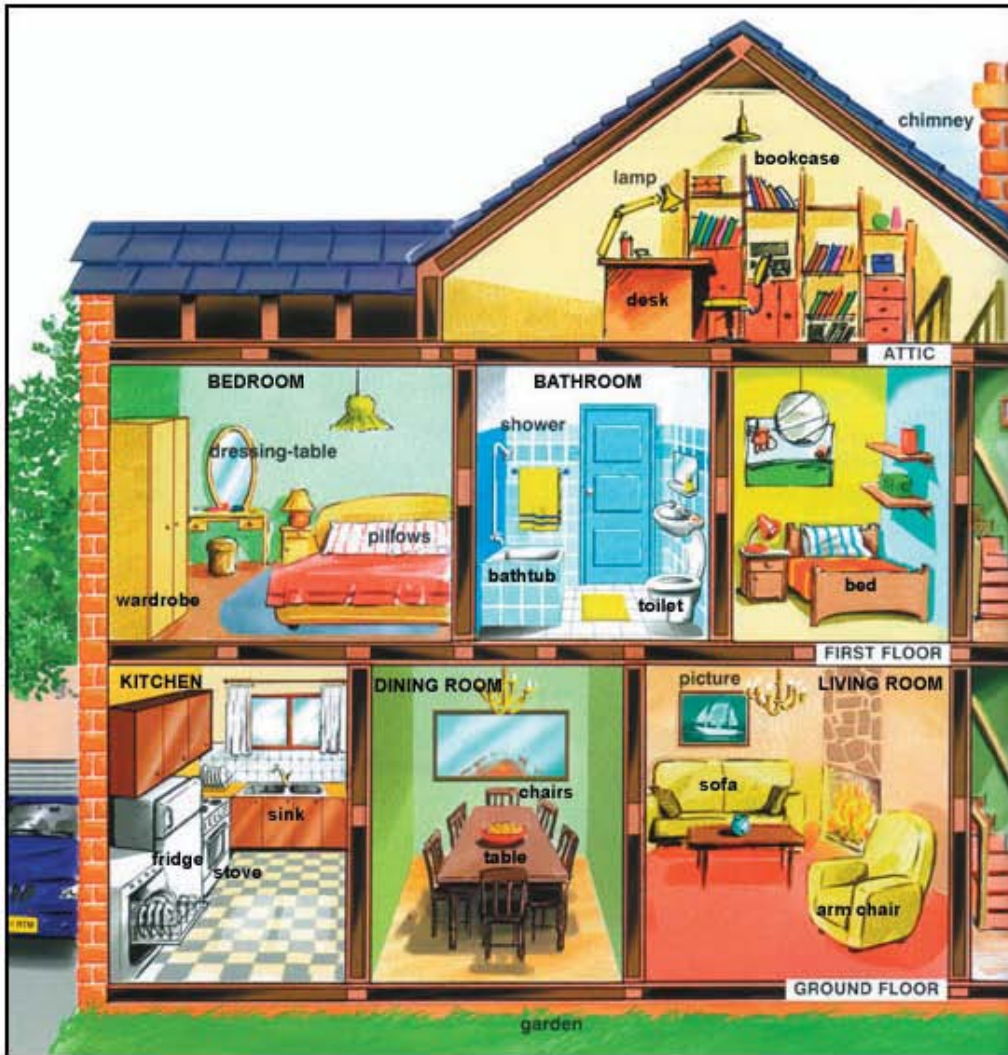


Imagen 2

Paso 2

a) Una vez presentado lo anterior, se explica al alumno con un lenguaje funcional - con palabras adecuadas a su condición- la relación que guardan las estructuras *THERE IS-THERE ARE* con la secuencia comunicativa, tomando ejemplos con la imagen de la casa.

Así, debe explicar al alumno de manera concreta que:

En inglés, la categoría de la existencia estará determinada por el número de elementos contemplados, por lo tanto tenemos dos maneras de representarla:



Asimismo, se debe explicar que en inglés, al formular preguntas, se lleva a cabo una inversión de los elementos, porque sólo de esta manera podemos distinguir cuando el hablante pregunta o afirma la existencia de algo:

Uno	Más de uno
<p style="text-align: center;">Afirmación sobre la existencia de una cosa:</p> <p style="text-align: center;">There is <u>a</u> beautiful garden!</p> <p style="text-align: center;">Afirmación sobre la existencia de una cosa:</p> <p style="text-align: center;">Is there <u>a</u> beautiful garden?</p>	<p style="text-align: center;">Afirmación sobre la existencia más de una cosa:</p> <p style="text-align: center;">There are <u>some</u> pictures</p> <p style="text-align: center;">Afirmación sobre la existencia más de una cosa:</p> <p style="text-align: center;">Are there <u>any</u> pictures?</p>

A su vez, en esta parte se explica que el uso de "A", "A LOT OF", "SOME" Y "ANY", nos servirán para determinar la cantidad de los objetos.

Para apoyar lo anterior, utilizaremos el corte gramatical incluido en el libro, en el cual el alumno completará los espacios faltantes de acuerdo a la explicación.

GRAMMAR SPOT

Complete the sentences with *there is/there are*.

Affirmative **There's** a sofa. _____ two armchairs.

Question _____ a TV? **Are there any photos?**

Negative **There isn't** a computer. _____ any magazines.

▶▶ **Grammar Reference 8.1 and 8.2 p. 128**

b) Para consolidar todo lo anterior, llevaremos a cabo el ejercicio 8.3 del libro, lo cual proporcionará al alumno práctica auditiva.

Los alumnos observan la fotografía de la estancia de Janet mientras escuchan la descripción en la cinta, y de esta manera completan los espacios vacíos con *THERE IS* y *THERE ARE* según sea el caso.

JANET'S LIVING ROOM
There is/are, any

1 **YB3** Read and listen to Janet describing her living room. Complete the sentences.



My living room isn't very big, but I love it. There's a sofa, and there are two armchairs. **There** is a small table with a TV on it, and there are a lot of books. _____ a CD player, and _____ some CDs. _____ pictures on the wall, and _____ two lamps. It's a very comfortable room.

4.2.2.2 Sección II Aplicación y extensión

Paso 3

a) Una vez que se ha estudiado la orientación de la tarjeta de estudio, se divide al grupo en parejas o tríos y se les proporciona una nueva actividad para que desplieguen la secuencia de acciones con las cuales materializarán dicho planteamiento.

Situación Categorical:

Descripción de las instalaciones de un hotel

Situación Categorical:

Existencia/Inexistencia
Caracterizar algo por su cualidad

Guión:

A desea ir de vacaciones y llama por teléfono a **B** para que le describa las instalaciones, cualidades y características que hay en un hotel que **B** conoce

Asimismo, se proporciona a los alumnos algunas palabras nuevas relacionadas con cualidades que los pueden ayudar a llevar a cabo su actividad:



Se les da tiempo a los alumnos para llevar a cabo la actividad en colaboración con sus compañeros y la oportunidad de preguntar al profesor o de seguir el modelo de la tarjeta de estudio.

b) Se le explica al alumno que, con base en la actividad que ha desarrollado, piense en una de las siguientes posibilidades de acción como alternativas a su guión anterior.

De esta manera se muestra:



Hay que aclararle que sólo debe elegir una, dependiendo de su secuencia anterior y que le haga las modificaciones de acuerdo con la nueva variable.

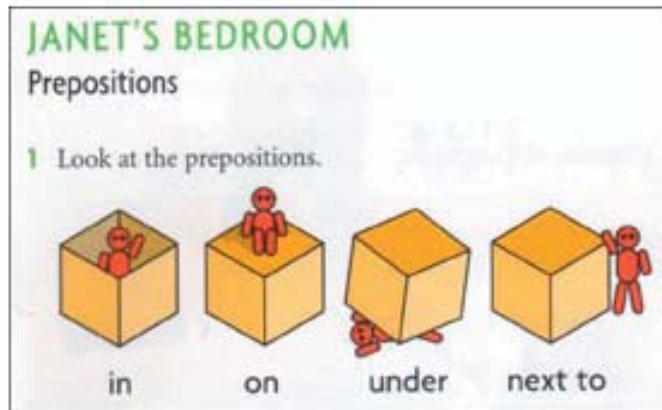
Algunas de las nuevas situaciones, derivadas de la secuencia original, son revisadas de manera grupal, de manera que todo el grupo pueda escucharlas y opinar al respecto.

Parte de los puntos gramaticales que se ven en esta unidad, están las preposiciones: *IN, ON, UNDER* y *NEXT TO*.

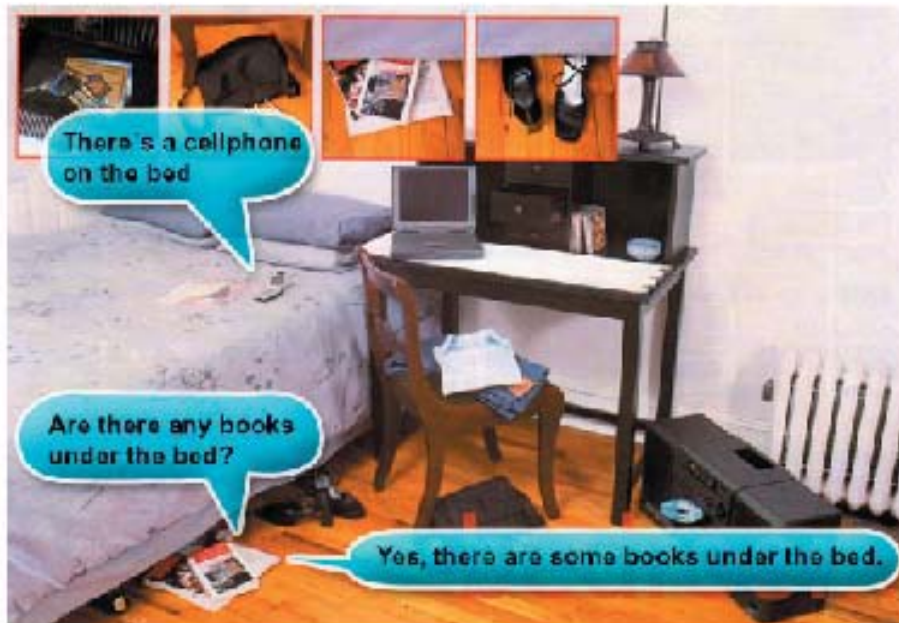
Ahora, parte de nuestra propuesta es que éstas no se vean como otro tema gramatical aislado del que hemos estado viendo, por lo cual lo trataremos como una extensión de lo anterior.

c) Una vez que se han llevado a cabo las actividades anteriores, contamos con una buena base para introducir las preposiciones.

Se le dice al alumno que, ahora que sabe expresar la existencia de las cosas, puede expresar con precisión dónde se encuentran dichas cosas, es decir, su localización. Se introducen las preposiciones, utilizando las ilustraciones de la página 54 del libro.



d) Con ayuda de la siguiente imagen, el alumno puede producir ejemplos, combinando la existencia –revisada anteriormente– con la localización, ejemplo:



A su vez, en este ejercicio podemos trabajar la pronunciación de la forma contraída "THERE 'S" y con la entonación en las preguntas como lo propone el libro del maestro en las páginas 49-50.

NOTA:

Los ejercicios 2, 3 y 4 de ésta página los hemos omitido, considerando la confusión que causan en el alumno, al presentar una estructura distinta a la que se ha venido manejando, lo cual rompe con la secuencia y provoca que este vea las estructuras como separadas.

Actividades Opcionales

Con esta imagen (pág. 55) podemos llevar acabo –si el tiempo de clase lo permite– alguna de las actividades que se presentan a continuación.



Memory Games

Se divide al grupo en dos equipos. Ambos equipos observan la fotografía de la página 55 durante 1 minuto. Posteriormente, cierran el libro y tienen que escribir en el pizarrón lo que hay en la habitación. Cada respuesta correcta obtiene un punto. El equipo con más respuestas correctas es el ganador.

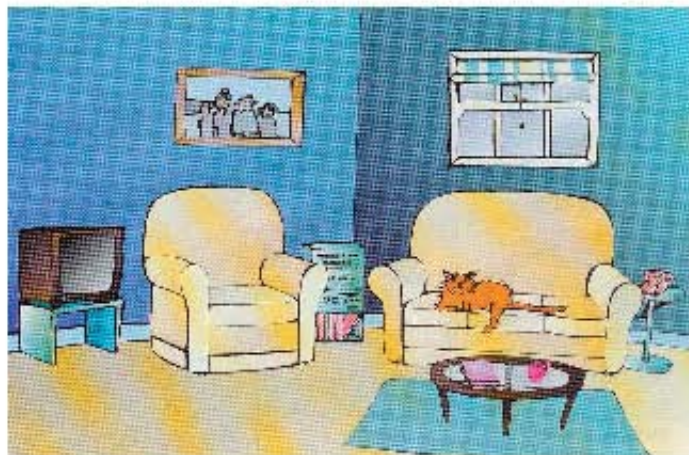
Listen and draw

Se divide al grupo en parejas o en tríos. Los alumnos escuchan la grabación (8.7) que describe una habitación, ellos deben dibujar lo que se describe. El dibujo que más se apega a la descripción es el ganador.

Una variación a este ejercicio es que uno de los miembros observe la fotografía y después la describa mientras su compañero dibuja.

Different rooms

Esta actividad se lleva a cabo en parejas. Uno de los alumnos (A) observa la fotografía de la página 55, el otro (B) observa la de la página 111. Deben hablar de sus correspondientes fotografías, sin mostrárselas, y encontrar seis diferencias.



4.2.2.3 Sección III Consolidación

Paso 4

a) Una vez que el alumno ha llevado a cabo la secuencia de actividades anterior, entonces está listo para desarrollar una situación similar a las precedentes, pero ahora de una manera más autónoma. Así, se le pide que lleve a cabo una secuencia que conjunte todo lo anterior –existencia there is-there are, preposiciones, etc.–, pero sin la ayuda de los apoyos gráficos.

Esta actividad se puede llevar a cabo desarrollando como un juego de roles, donde los alumnos sientan el reto de pasar al frente y poder incluso hasta improvisar en determinado momento.

Sugerencia: Podemos imaginar que uno de los alumnos es ciego; entonces sus compañeros le tienen que describir un lugar para que él pueda reconocerlo y así movilizarse.

PRACTICE

Questions and answers

1 Put the words in the correct order to make a question.

1. house live or in you a
Do apartment an
Do you live in a house or an apartment ?

2. bedrooms How are many
there are
?

3. telephone the
there kitchen a is in
?

4. living room
there is in a the
television
?

5. the a is under
VCR television there
?

6. Are in your books
bedroom a lot of there
?

7. pictures there Are the any
wall on
?

T 8.6 Listen and check.

b) Posteriormente, y con el objetivo de consolidar la parte formal de las estructuras, podemos realizar los ejercicios 1 y 4 de la sección "PRACTICE" del libro (pág. 55).

Check it

5 Put a check (✓) next to the correct sentence.

1. Is a sofa in the living room?
 Is there a sofa in the living room?

2. There's a CD player.
 There are a CD player.

3. Are there a lamps?
 Are there any lamps?

4. Your keys are in the drawer.
 Your keys are on the drawer.

5. The lamp is next to the bed.
 The lamp is next the bed.

4.2.2.4 Sección IV Práctica

Paso 5

Para finalizar con nuestra presentación realizaremos algunas actividades orales, de lectura y escritura del libro *American Head Way Starter*, con las cuales el alumno tendrá la oportunidad de visualizar y aplicar las estructuras revisadas en la unidad, pero en diversos contextos.

Actividad de lectura (reading)

En esta actividad la categoría de existencia es transportada a la descripción de una ciudad, en este caso Sydney, Australia.

Esta actividad podemos llevarla a cabo con la secuencia propuesta por el propio libro, incluso hay un recuadro donde se enfatizan las cualidades y el cual nos proporciona práctica auditiva.

READING AND SPEAKING
Sydney

1. Look at the pictures of Sydney, Australia. Find these things in the pictures.

- the Opera House
- a beach
- a ferry
- understanding
- swimming
- a bridge
- a park

2. Read the text about Sydney on p. 11. Fill in the five paragraph headings. Put them in the correct place.

What to do

What to eat

Where to stay

When to go

How to travel

Learn and check

Adjective	Item
old	building
modern	beach
delicious	beach in Kings Cross
new	beach in the center
new	beach
old	beach

3. Answer the questions.

- Where are the best places to go? (Use all the items appropriate.)
- What do people do...?
 - in Kings Cross
 - at the beach
 - in the center
 - in the beach
 - in the beach
- What restaurants are there in Sydney?
- What is the best way to see Sydney?

how to have a good time in... Sydney

Sydney has everything you want in a city. It's beautiful, it has old and new buildings, there are fantastic beaches, and the food is delicious.

Sydney has the famous Bondi Beach. People go swimming, surfing, windsurfing, and sailing. For nightlife, there are a lot of clubs in Oxford Street.

There are many restaurants in every corner—Italian, French, Lebanese, Japanese, Thai, Chinese, and Vietnamese. Australians eat a lot of seafood—it's very fresh.

Sydney has theaters and music theaters, and of course, the Opera House. The best music are on the harbor.

Go to the harbor. There are beaches, walks, parks, clubs, and, of course, the wonderful bridge.

There are fast trains and slow trains. The best way to see Sydney is by ferry.

Al final de esta actividad podemos hacer que el alumno exprese sus ideas de una manera más libre acerca de la ciudad de Sydney, o incluso del propio lugar donde viven.

Actividades de escritura (writing)

Para la práctica escrita podemos asignar alguna de las siguientes opciones:

How to have a good time in...

Los alumnos en equipos de tres o cuatro personas realizan un folleto o tríptico sobre la ciudad de México, que describa lo que hay en la ciudad y dónde localizarlo, tomando como referencia el modelo del ejercicio de lectura anterior, es decir, basándose

en las referencias *WHAT TO DO*, *WHAT TO EAT*, *WHERE TO STAY*, *WHEN TO GO* y *HOW TO TRAVEL* para generar ideas.

Advertisements for houses

El alumno desea rentar o vender una casa o departamento, por lo tanto debe redactar anuncio que describa lo más detalladamente posible el lugar para así poder ofrecerla al público, incluyendo, asimismo, una fotografía o dibujo del lugar.

My new home

El alumno se ha mudado a otra ciudad o país por cuestiones de estudio o de trabajo; por tal motivo, escribe una carta a un amigo o familiar informándole cómo es su nueva casa, qué hay en ella, dónde está ubicada, cómo es su vecindario, incluso cómo es y qué hay en la nueva ciudad donde se encuentra.

Actividad oral (everyday English:directions)

EVERYDAY ENGLISH
Directions

Find the places on the map.
bank drugstore movie theater post office newsstand bookstore supermarket school internet cafe

Cherry Lane
Main Street
River Road
Charles Street

Grand Hotel
Theater
Supermarket
Book Store
Clothing Store
School
Post Office
Newsstand
Drugstore

You are here

3 What do the signs mean?
turn right go straight ahead turn left

4 Work with a partner. Have similar conversations.
Ask about ...
• a movie theater
• a post office
• a newsstand
• a supermarket
• a theater
• a clothing store
• an Italian restaurant

Excuse me! Is there a ... near here?
Yes. Go down ...

5 Ask for and give directions in your town.
How do I get to the post office?
Go out of the school. Turn right ...
Is it far?
About ten minutes.

8.10 Listen to the directions. Start from YOU ARE HERE on the map. Follow the directions. Where are you?
Go down Main Street. Turn right at the Grand Hotel onto Charles Street. It's next to the movie theater.

- At the drugstore.
-
-
-
-

Look at the tapescript on p. 120. Practice the conversations.

Unit 8 • Where I live 59

Esta actividad ofrece otro contexto de utilización para la expresión de la existencia y la localización. Ahora el alumno puede preguntar acerca de la existencia o inexistencia de distintos sitios específicos en una ciudad y, a la vez localizarlos.

Al igual que en el ejercicio anterior, podemos recurrir a la secuencia planteada por el libro de texto y al apoyo de la grabación (8.10)

Como podemos darnos cuenta, por medio de esta clase de secuencia podemos llevar de la mano al alumno a través de un proceso de asimilación más orientado y por una correcta formación por etapas que lo llevarán a tener éxito en la materialización de las estructuras gramaticales en su discurso real.

Lo que estamos haciendo aquí –a diferencia de la secuencia anterior- es mostrar al alumno la utilidad social-funcional que tiene aprender las estructuras gramaticales que estudia.

Lo más representativo de esta secuencia es que permite aprender a ejecutar la acción de manera desplegada, con la utilización de portadores externos materiales, ya sean verbales (lenguaje externo) o gráficos (tarjeta de estudio) basándose en el modelo de ejecución provisto inicialmente por el profesor.

Asimismo, al mostrar la secuencia de esta forma estamos comenzando por generar la motivación que “dispara” la actividad, es decir, estamos relacionando directamente la motivación con la actividad, así, tanto la gramática como el vocabulario se convierten en el medio necesario para realizarla. En otras palabras, estamos implementando un modelo de instrucción que no pierde de vista durante la descripción y presentación de una gramática docente:

El qué, el cual está representado por el significado de la interacción comunicativa, extraído de la realidad extralingüística, del mundo objetivo expresado en forma de categorías, es decir, el significado que se va a representar por medio de los enunciados presentes en la interacción comunicativa. En el caso de nuestro ejemplo:

- Expresar la existencia o inexistencia de algo / presencia/ausencia de algo;
- Preguntar acerca de la existencia/inexistencia de las cosas;
- Caracterizar objetos por cantidad;
- Caracterizar algo por su cualidad, y
- Localizar objetos o lugares en sitios específicos.

El cómo, que no es otra cosa que los medios lingüísticos o estructuras gramaticales a través de los cuales expresaremos el contenido, el qué antes mencionado, y que obviamente estarán influidos por una representación social determinada: la conciencia lingüística. En el ejemplo: There is- there are, any, some, los adjetivos y las preposiciones.

El por qué, los motivos que “disparan” la actividad humana y su relación con otros individuos, los motivos de la interacción comunicativa: la necesidad de describir mi casa o un hotel o una ciudad, ubicar objetos en lugares determinados, localizar establecimientos en alguna ciudad o lugar determinado, etc.

El para qué, la función comunicativa real de los enunciados, el tipo de acción para la que están dirigidos, su objetivo, que puede ser informarle algo a alguien, preguntar acerca de algo, localizar un sitio determinado, describir algo o un lugar a alguien, contar, etc.

Si analizamos lo anterior, podemos percatarnos de que, al abordar la secuencia de esta manera, las estructuras gramaticales dejan de ser el qué para convertirse en el cómo y que lo realmente significativo es que, al incluir en la secuencia didáctica el por qué y el para qué, le estamos dando un verdadero sentido a la actividad del alumno, lo cual

provoca un cambio: adentramos al alumno en el mundo de los sentidos, ya no está únicamente resolviendo ejercicios mecánicos fuera de la actividad sin un sentido realmente comunicativo, sino que debe resolver una situación extraída de su realidad, para lo cual las estructuras o el vocabulario se volverán necesarios.

Incluso cuando el propio alumno alcanza a vislumbrar el sentido de su actividad, puede llegar a establecer predicciones de sentido con las cuales va construyendo relaciones entre los significados y, por tanto, entre las estructuras lo que hace que no las perciba como aisladas. Por ejemplo, en una situación real, si una persona desea información sobre un hotel porque desea ir de vacaciones, seguramente necesitará indicaciones sobre su localización, o saber dónde están los sitios de interés en dicha ciudad, sus características, etc. Probablemente, cuando regrese de su viaje, deseará informarle a alguien lo que hizo, lo que vio, lo que había, etc., para lo cual necesitará estructuras que denoten tiempo pasado, y así podemos continuar estableciendo relaciones entre las situaciones que requieren una resolución propiamente comunicativa.

Lo que resulta verdaderamente fundamental es que la tarea a realizar debe formularse de manera tal que le permita al alumno confrontar su realidad, que lo remita a ella, y planear nuestra intervención pedagógica de manera tal que pueda comprobar que el plan de acción lo lleva efectivamente a la resolución de la misma.

En lo que respecta a la evaluación, podemos llevarla a cabo durante las etapas de asimilación, que es donde podemos darnos cuenta del proceso del alumno y así ajustar la intervención pedagógica o corregir errores de carácter estructural, etc. Lo que sí debemos destacar es que tenemos que evaluar los conocimientos –las estructuras gramaticales- a partir de las tareas que el alumno puede resolver con su uso, es decir, hay que concentrarse en evaluar las capacidades, cuyos conocimientos estén implícitos en la actividad; de este modo estaremos evaluando tanto el proceso como el producto.

Así, estamos ofreciendo al alumno una dirección que lo guía durante su proceso de aprendizaje, una orientación donde el profesor realmente le proporciona las herramientas adecuadas mediante una descripción “docente” del aspecto gramatical, donde verdaderamente lo estamos enseñando a aprender.

Esta forma de enseñanza permite cambiar la concepción y la actitud del alumno ante el aspecto gramatical, pues este comenzará a visualizarlo como el medio que realmente es, sin frustraciones, ya que su atención y voluntad estarán puestas en la solución de la tarea o el problema, además de que suscita en él una sensación de avance.

Al valorar esto, podemos notar que este nuevo planteamiento ofrece muchas ventajas. Sin embargo, una de las más importantes es que diseños didácticos como este encauzan al alumno hacia la visión de la lengua extranjera que aprende como un auténtico instrumento de comunicación.

CONCLUSIONES GENERALES

- El mundo tan cambiante en el que estamos sumergidos exige individuos que sean capaces de enfrentarse a situaciones diversas y, además, estar preparados para ser parte de dicho cambio, es decir, estar en una constante renovación para que los cambios no los arrollen a su paso.
- Las nuevas tecnologías y los nuevos retos demandan individuos capaces de actuar, no simplemente de recibir; por tanto, se requiere una interacción entre el individuo y el objeto que desea manipular. Esto nos da cuenta de la existencia del desarrollo del individuo, y el hablar de desarrollo implica hablar de una apropiación de saberes, objetos, normas y herramientas en contextos determinados.
- Dentro de este entorno cambiante que demanda capacidades por parte de los individuos, es imposible pasar por alto la importancia de contar con una lengua extranjera, y con mayor razón la lengua inglesa.
- Hoy en día el dominio de inglés ocupa un lugar tan importante que incluso se considera una necesidad. Sin embargo, es obvio que para alcanzar dicho dominio, se requiere del desarrollo de habilidades y capacidades en el individuo, ya que hablar del dominio de una lengua presupone reconocer que son muchos factores los que están en juego.
- El dominio de una lengua extranjera como instrumento efectivo de expresión y comunicación implica la asimilación de determinados conocimientos y del control de diversas habilidades, y es evidente que, al hablar de dominio, se suponga que el objetivo sea que dichas habilidades se controlen con cierta eficacia, es decir, sean instrumentos manejables a disposición del comunicante, lo que nos dejaría percibir el desarrollo del alumno.
- La lengua es el medio que nos sirve para comunicarnos, teniendo en entendido que comunicarse es hacer cosas con determinadas intenciones en situaciones concretas, y no estar frente a sistemas abstractos de signos ajenos a la voluntad de los usuarios, sino ante prácticas comunicativas, por esta razón es de esperarse que cuando alguien estudia una lengua extranjera lo que desea es comunicarse.
- Uno de los factores involucrados en el dominio de la lengua –probablemente uno de los más controvertidos- es sin duda la representación formal de la lengua, es decir, la gramática.
- Tanto en el plano teórico como en didáctico, la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera siempre ha dedicado un espacio latente a la gramática, lo cual nos hace voltear la mirada y reflexionar acerca de ella y de su aparición dentro de un programa de instrucción.
- El aspecto gramatical provoca diversas reacciones en el alumno, sin embargo, la mayoría suelen ser desalentadoras. Es muy común encontrar alumnos que experimentan un sentimiento de que pueden hablar de “reglas” gramaticales, o que las conocen y las entienden, pero cuando desean incluirlas como parte de su discurso, simplemente parece haber un distanciamiento. Esto provoca mucha frustración en el alumno al grado que llega a pensar que nunca podrá hablar inglés, lo cual lo lleva, incluso, a abandonar sus estudios de la lengua.

- El aspecto gramatical ha atravesado por una serie de controversias en cuanto a la medida en que esta debe aparecer o no como parte de un programa de instrucción. Diversas metodologías han buscado un camino que garantice una mayor eficacia en el acto de conducir al alumno al seguro dominio del funcionamiento del instrumento lingüístico, y aunque no podemos negar su trascendencia y por lo tanto su importancia, resulta claro que la mayoría no ha conseguido resultados del todo efectivos para mejorar el desempeño del alumno, lo que nos lleva a una problemática específica: la descripción de la gramática que se lleva a cabo en el salón de clase no ha sido la adecuada, ya que no permite que el alumno, a pesar de conocer las reglas gramaticales, consiga aplicarlas en su discurso, o sea, utilizarlas con fines comunicativos.
- No podemos enfrascarnos en el constante dilema de qué tanta gramática se debe enseñar, lo que nos queda claro es que la atención debe girar en torno al cómo enseñarla, a lograr que el alumno comience a visualizarla como un medio y no como un fin en sí mismo, en desarrollar en él las habilidades necesarias para manejar elementos concretos de la realidad que está frente a él y así, enfrentarse a situaciones diversas lo cual es, a la larga, el tipo de formación que realmente significa algo, que trasciende y deja huellas en el propio individuo.
- De aquí surge precisamente la raíz de una transformación en la manera de percibir a la problemática, de percibir al individuo dentro de esa realidad cambiante que habíamos mencionado, y por tanto, es evidente que en esta transformación la educación y por ende nuestra labor, juegan un papel esencial.
- Es innegable que en todo este proceso la educación posee un rol inherente a los procesos de desarrollo, pues es precisamente en el ámbito educativo donde éste alcanza niveles superiores. La educación debe promover el acceso al dominio de las herramientas necesarias para que el individuo pueda desarrollarse, para que sea capaz de enfrentar los cambios del contexto que lo rodea.
- El propio Freire ha mencionado que la educación es una práctica social cuyo propósito es facilitar el acceso y el manejo de herramientas y habilidades mediante las cuales el individuo construye el entendimiento de las cosas.
- Retomar estas concepciones es indispensable, sencillamente, porque la cuestión educativa y la formación del desarrollo del individuo es nuestro campo de acción, porque es nuestra labor como educadores es estar en una constante búsqueda de caminos para que el alumno pueda hacer uso de los conocimientos, que pueda realmente actuar con ellos y de alguna u otra manera forme parte de la transformación de su entorno.
- No obstante, parece incuestionable que en el plano de la enseñanza-aprendizaje de la lengua, y más concretamente del aspecto gramatical, estamos avanzando sobre el terreno de las abstracciones, y la enseñanza es, en parte, culpable de ello, ya que se enseña al alumno a pensar en el plano de lo abstracto.
- Tenemos que estar conscientes que la enseñanza es la vía para hacer cambios, para provocar transformaciones, en otras palabras, nuestra práctica educativa debe fomentar en el alumno el uso de habilidades que lo conduzcan a la aplicación de conocimientos, ya que como lo hemos mencionado, los

conocimientos no pueden expresarse sin las habilidades que los acompañan, y de esta manera lograr que el alumno se vuelva protagonista de su propio proceso y protagonista en las modificaciones de su propia realidad, en otras palabras, nuestra labor docente debe estar dirigida a la formación de individuos capaces de actuar en la sociedad en la que se desenvuelve.

- No podemos de ninguna manera esperar que el alumno por sí mismo sea responsable de su propio aprendizaje y que construya o dirija su propio proceso, si no lo orientamos en el camino, si no le ayudamos a percibir la manera de hacerlo, de ahí la importancia de nuestro papel como educadores.

- Aventurarse a llevar a cabo un proyecto que triga consigo un cambio significativo para nuestro desempeño docente implica un reto, no sólo porque los cambios son difíciles en sí mismos, sino porque además al llevarlos a cabo se tiene que romper con esquemas establecidos, lo cual implica un amplio conocimiento de lo que se quiere cambiar y cuáles son las vías para lograrlo.

- Es evidente que si nuestro objeto de estudio es un medio de comunicación, de recreación de la realidad y de transformación como lo es la lengua, no podemos seguir enseñándolo de manera tradicional, segmentándolo y reduciéndolo a un conjunto de elementos separados y con una relación apenas clara.

- Por esto, este proyecto considera importante resaltar la necesidad de una orientación docente del aspecto gramatical que guíe al alumno y de alguna manera lo lleve de la mano durante el desarrollo de sus habilidades para materializar las estructuras formales de la lengua en su discurso.

- La orientación docente plasmada en nuestro proyecto está basada en una perspectiva psico-metodológica que implica básicamente cuestiones como la consideración del aspecto psicológico-social del aprendizaje de la lengua, lo cual incluye la proyección del aprendizaje como construcción, la lengua como actividad, donde el conocimiento no sólo advierte como la apropiación de un cuerpo de saberes externo, que podemos relacionar estrechamente con el concepto de “información”, sino que su apropiación implique una reconstrucción de las funciones psicológicas, sociales y culturales del sujeto, las cuales permiten dirigir su desarrollo.

- Comprende, además, el proceso psicológico de la asimilación enmarcado por los factores sociales, como el desarrollo de la conciencia lingüística del hablante de la lengua en estudio.

- Todo esto condensado en una metodología con una base categorial, con un enfoque semántico-estructural de las regularidades que rigen el funcionamiento comunicativo del modelo de la lengua inglesa, con la cual estamos proporcionando al estudiante las herramientas básicas que le permitan dominar, en el marco de los objetivos, los modos específicos y nacionalmente culturales en el que el hablante nativo manifiesta sus representaciones acerca de la realidad circundante, de su actividad, así como los factores que toma en consideración a la hora de utilizar tal o cual estructura formal para de esta forma evitar en lo posible el “choque” de conciencias lingüísticas y lograr una interacción comunicativa significativa.

- Esta “nueva” percepción nos deja ver un panorama distinto de la enseñanza del aspecto gramatical de una lengua extranjera, nos abre una ruta de

acceso a la asimilación del mismo, la cual pretende facilitar la asimilación de las estructuras y permitirá al alumno visualizar la lengua como un medio para la materialización de actos discursivos con relevancia comunicativa.

- Este proyecto pretende ofrecer un cambio en la manera de percibir la enseñanza de la gramática de la lengua extranjera, ya que es precisamente el profesor quien tiene que potenciar esa valoración positiva ante este fenómeno para, posteriormente, encauzar al alumno hacia esa nueva visión de la lengua extranjera que aprende como instrumento de comunicación.
- La realización de este trabajo siempre mantuvo en mente el desarrollo de habilidades que hagan que el alumno cuente con un manejo de las unidades gramaticales de la lengua de manera que las pueda integrar a su discurso, en una práctica educativa donde realmente se valore su papel activo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- A su vez, siempre se tuvo en cuenta que si lo que deseábamos era intervenir para ayudar al alumno a alcanzar sus objetivos de mejorar su desempeño discursivo, entonces habría que asumir los límites e insuficiencias de las teorías gramaticales tradicionales y habría que acercarse a los fenómenos de significación y de comunicación de nuestro objeto de estudio.
- Asimismo, nos gustaría dejar en claro que no estamos negando todo un siglo de tradición en la enseñanza-aprendizaje del aspecto gramatical, porque es un hecho que a lo largo de ese tiempo se han conseguido frutos importantes, los cuales sientan de alguna u otra manera las bases de las transformaciones, de ahí su importancia.
- Claro que, no es fácil en un principio romper con lo establecido y tanto profesor como alumno deben adaptarse a la nueva situación, ya que sólo se esta manera se llevan a cabo la evolución y los cambios verdaderamente significativos en nuestra práctica docente.
- Desarrollar un proyecto como este deja la satisfacción de que se está plasmando de alguna manera, en una metodología concreta el principio de enseñar al alumno a aprender, ofreciéndole vías de solución de problemas que lo lleven a una construcción verdadera del conocimiento en contextos apegados a su propia realidad.
- Esto nos hace pensar que como educadores estamos formando parte importante dentro de un proceso de transformación de la manera de percibir las cosas, y no sólo formando parte del proceso de una manera pasiva, sino actuando, realmente haciendo las cosas, que es a final de cuantas como nos podemos dar cuenta de nuestras carencias, plantearnos objetivos, finalidades y posteriormente buscar las vías de solución, lo cual, si lo meditamos a profundidad, es la base de toda actividad humana.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Alderson, C. J. et.al (1995) *Language test construction and Education*. Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Álvarez Méndez, J. M. (1987) *Teoría lingüística y Enseñanza de la lengua*. Madrid: AKAL.
- Batstone, R.(1994) *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, H. D. (1994) *Principles of language learning and teaching*. 3a ed. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Bruner, J. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cele-Murcia, M. (1991) *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Ciavatta, P. (1987) *Grammatica e insegnamento comunicativo*. Italia: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Cook, V. (1991) *Second Language Learning and Language Teaching*. England: Edward Arnold.
- Crystal, David. (1997) *2nd ed. The Cambridge Encyclopedia of Language*. Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Da Silva Gomes, H. y Signoret Dorcasberro A. (1996) *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: UNAM.
- De fina, A. et al. (1994) "Interacción, discurso y construcción de la gramática", en: VII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas. Tradición y cambio en la enseñanza de lenguas. F. Castañón, F. Bizzoni (comps.). México: CELE.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, R. (1998) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill Interamericana Editores.
- Ducrot, O. y Schaeffer J.-M. (1998) *Nuevo Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Madrid: Arrecife Producciones S.L.
- Fuentes de la Corte, J. L. (1987) *Gramática moderna de la lengua española*. México: Limusa.
- Galperin, P.Y.(1976) *Introducción a la Psicología, un enfoque dialéctico*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Giordan, A. (1997) *Los nuevos modelos de aprendizaje: ¿más allá del constructivismo?*. Educación 2001 (no. 25).
- Hernández Rojas, Gerardo (1998) *Paradigmas en psicología de la educación*. México. Paidós Educador.
- Hallebeek, J. (1995) "Análisis gramatical en la enseñanza del español como segunda lengua", en: Aspectos de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. P. Barros, J. Becerra (edit.). Granada: Método ediciones.
- Larsen-Freeman, D. (1986) *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Leontiev, A.A. (1981) *Psychology and the language learning process*. Oxford: Pergamon Press.
- _____ (1984) *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Editorial Cartago.
- Lexipedia. Vol. IV Multigramática (2001-2002) U.S.A. Brisa-Planeta.

- Little, D. (1994) *"Words", en Perspectives on Pedagogical Grammar, Oldin, Terence.* New York: Cambridge Applied Linguistics.
- Lomas, Carlos et al. (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.* Barcelona: Paidós.
- Luria, A.R. (1994) *Lenguaje y Pensamiento.* México: Planeta.
- _____ *Conciencia Y Lenguaje* (1984) Madrid: Visor.
- Martínez Baztán, A. (1995) *"¿Les enseñamos, aprenden o aprenden a pesar de nosotros?"*, en: Aspectos de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. P. Barros, J. Becerra (edit.). Granada: Método ediciones.
- Martínez Celdrán, E. (1995) *Bases para el estudio del lenguaje.* Barcelona: Octaedro Universidad.
- Mendoza Martínez, F. (1991) *"Acerca de una descripción de la gramática con fines comunicativos"*, en: Encuentro AMMMLEX. México: AMMMLEX.
- _____ (1994) *"Sobre la formación de las acciones activas, estereotipadas y automáticas en la enseñanza de una lengua extranjera"* en: VII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas. Tradición y cambio en la enseñanza de lenguas. F. Castaños, F. Bizzoni (comps.). México: CELE.
- _____ (1999) *"P.Y. Galperin y la teoría de la formación por etapas de las acciones intelectuales"* Documento inédito. México.
- _____ (2001) *"Teoría de la dirección de la asimilación y gramática categorial"* en: Reflexiones sobre la Enseñanza de una Lengua Extranjera. México: UNAM.
- Moure T. y Palacios I. (1996) *"La didáctica de lenguas extranjeras: lingüística aplicada en el ámbito académico"* en: Avances en Lingüística Aplicada. Fernández Pérez Milagros (comp.). España: Universidad e Santiago de Compostela.
- Omaggio Hadley, Alice (1993) *Teaching Language in Context.* 2nd ed. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Perkins, David (1999) *"¿Qué es la comprensión?"* en: La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre la investigación y la práctica. Stone Wiske, Martha et.al. México: Paidós.
- Pozo, J. I. (1994) *Teorías cognitivas del Aprendizaje.* 3ª ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Ramírez Rubio, B.(2005) *Los procesos de formación a través de las trayectorias profesionales de los docentes de inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Tesis de maestría.* México: UNAM.
- Richards, J. y Rodgers, T. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis.* New York: Cambridge University Press.
- Rivers, Wilga M. (1968) *Teaching Foreign-Language Skills.* Chicago: The University of Chicago Press.
- Soars L. y John, M. A.(2002) *American Headway Starter: student's book.* New York: Oxford University Press.
- _____ (2002) *American Headway Starter: teacher's book.* New York: Oxford University Press.
- _____ (2002) *American Headway Starter: workbook.* New York: Oxford University Press.
- Splitter, Laurance J. y Sharp A. M. (1996) *La otra educación, filosofía para niños y la comunidad e indagación.* Buenos Aires: Manantial.

- Talízina, N.F. (1994) *La teoría de la actividad de estudio, como base de la didáctica en la educación superior*. México. UAM, Colección Universidad y conocimiento.
- Titone, R. (1976) *Psicolingüística aplicada: Introducción a la didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- _____ (1992) *Grammatica e Glottodidattica: nuove prospettive*. Roma: Armando Editore.
- Vygotsky, Lev S. (1992) *Pensamiento y Lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol.
- _____ (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica Grijalbo.

MATERIALES EN LÍNEA

- Díaz-Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo [en línea]*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el 15 de marzo de 2005 en:
<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Kozulin, A. (1998) *Los paradigmas Vygotskianos y de experiencia de aprendizaje mediado (EAM) en la capacitación de docentes [en línea]*. Presentado en la conferencia "Enseñar para la inteligencia" Nueva York. Consultado el 14 de abril de 2004 en el World Wide Web
- Martínez, M. (1999). *El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 1 (1). Consultado el 15 de marzo de 2005 en el World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>
- Mendoza Martínez, F. (2003) *Teoría de la actividad, constructivismo y enseñanza de lenguas [en línea]*. UNAM, ENEP Acatlán. Consultado el 21 de abril de 2004) en el World Wide Web: www.mextesol/df
- Rodríguez Arrocho, W. (1995) *Actualidad de las ideas pedagógicas de Jean Piaget y Lev S. Vygotsky: invitación a la lectura de textos originales [en línea]*. Materiales en línea: Proyecto para el desarrollo de destrezas del pensamiento: Consultado el 14 de abril de 2004 en el World Wide Web: www.pddpupr.org/docs/La%20actualidad%20de%20las%20ideas%20Piaget%20Vygotsky%20.htm
- (1998) *El tema de la conciencia en la psicología de Vygotski y en la pedagogía de Freire: implicaciones para la educación [en línea]*. Materiales en línea. Proyecto para el desarrollo de destrezas del pensamiento. Consultado el 14 de abril de 2004 en el World Wide Web: www.pddpupr.org
- Rojó González, M. (1998) *Educación y Desarrollo: el constructivismo, Piaget y Vygotsky [en línea]*. Materiales en línea. Proyecto para el desarrollo de destrezas del pensamiento. Consultado el 14 de abril de 2004 en el World Wide Web: www.pddpupr.org/docs/Educacion%20y%20desarrollo.htm
- Sánchez, M. (2002) *La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades del pensamiento [en línea]*. Revista Electrónica de investigación educativa 4, (1). Consultado el día 15 de marzo de 2005 en el World Web Wide: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>