



UNIVERSIDAD DE NEGOCIOS

ISEC

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

INCORPORADA A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CLAVE 3172-23

“ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA DOCENTES DE
IDIOMA INGLÉS EN EL NIVEL B1 DEL MARCO COMÚN
EUROPEO DE REFERENCIA”

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A:
N O M B R E
LAURA GABRIELA CARLÓN ORTEGA

DIRECTOR DE TESIS

MTRO. VICTOR MANUEL BECERRIL DOMÍNGUEZ

CIUDAD DE MÉXICO, A JUNIO DE 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi mamá y a mi papá por siempre apoyarme en los proyectos que he querido para mi vida y a la vida misma por presentarme retos que me han convertido en la persona que soy ahora.

Agradezco a mis amigos que me motivaron a retomar el ámbito académico y a mis compañeras durante la licenciatura que me enseñaron a salir de mi zona de confort y ser paciente para poder concluir satisfactoriamente este proceso.

Agradezco a mis profesoras y profesores que compartieron sus experiencias y conocimiento, participando en mi formación profesional, alentándome a seguir adelante y motivándome a ser mejor estudiante y persona.

Asimismo, agradezco a todas las personas que estuvieron a mi alrededor durante este proceso, sobre todo en la recta final, ya que seguramente me mostré estresada, irritable, inclusive con ganas de abandonar este proyecto y dejarlo inconcluso, pero que gracias a su paciencia y apoyo pude terminarlo con entusiasmo.

La conclusión de este trabajo de investigación representa el esfuerzo de varios años, la experiencia que adquirí en el trascurso de la licenciatura y la experiencia laboral que fui combinando con la increíble licenciatura en pedagogía.

ÍNDICE

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1 DESARROLLO HUMANO Y LA ADQUISICIÓN DEL IDIOMA	14
CAPÍTULO 2 EL MODELO CONSTRUCTIVISTA Y ESTRATEGIAS DOCENTES EN EL APRENDIZAJE.	46
CAPÍTULO 3 ADQUISICIÓN DEL SEGUNDO IDIOMA	81
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	123
REFERENCIAS	131

RESUMEN

El propósito de esta investigación es describir y analizar dos estrategias de enseñanza de la lengua inglesa como segundo idioma (L2), tales como el Task Based Language Learning and Teaching y el Content and Language Integrated Learning – de ahora en adelante TBL y CLIL, respectivamente- en alumnos adultos, de entre 20 y 25 años y que ya cuenten con un nivel B1 en el idioma inglés dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Para ello, se abordarán tres ejes importantes en la investigación: El primer eje, abordará el desarrollo humano, los procesos cognitivos superiores e inferiores, así como las diferentes teorías para la adquisición del lenguaje desde las perspectivas conductista, innatista, cognitivista y constructivista, siendo éstas últimas las que darán pie a las estrategias TBL y CLIL.

En el segundo eje, se hace un compendio del origen del constructivismo, para posteriormente, describir las estrategias docentes y didácticas que se requieren para el proceso de enseñanza aprendizaje desde un enfoque pedagógico constructivista. Asimismo, se mencionan estrategias de aprendizaje que pueden los alumnos pueden emplear dentro y fuera del aula.

Finalmente, el tercer eje comprende las diferentes teorías que se han utilizado a lo largo de los años para la adquisición de un segundo idioma (L2 de ahora en adelante), así como la descripción del Marco Común Europeo de Referencia y el análisis propio de las estrategias para la enseñanza del inglés como segundo idioma en México, TBL y CLIL, distinguiendo las ventajas y desventajas de cada una de ellas.

Palabras clave: Procesos cognitivos, estrategias de enseñanza aprendizaje, constructivismo, lenguaje, adquisición de un segundo idioma.

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta investigación es describir y analizar dos estrategias de enseñanza de la lengua inglesa como segundo idioma (L2), tales como el Task Based Language Learning and Teaching y el Content and Language Integrated Learning – de ahora en adelante TBL y CLIL, respectivamente- en alumnos adultos, de entre 20 y 25 años y que ya cuenten con un nivel B1 en el idioma inglés dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). El análisis será desde una perspectiva pedagógica, con un enfoque hermenéutico y constructivista, señalando cómo favorecen estas dos estrategias el desarrollo de las competencias lingüísticas del alumno adulto que necesita aprender el idioma inglés y que lo estudia de manera regular en escuelas dedicadas a la enseñanza del inglés dentro de la ciudad de México. La investigación tendrá un corte documental cualitativo hermenéutico.

La hermenéutica es la ciencia que se encarga de interpretar textos, conductas o procesos. A su vez es un lenguaje que se utiliza para referirse a algún aspecto de la realidad. La hermenéutica es un método de investigación que contribuye a la creación del conocimiento en literatura, sin llevar a cabo un método científico. De hecho, es lo contrario al método científico, pues no se llega a una verdad absoluta, sino que formula su propia verdad, siendo ésta parcial, transitoria o relativa (Rodríguez, D).

El método hermenéutico cuenta con una metodología propia, la cual requiere de la experiencia del investigador y de la interpretación de teorías (textos) para llegar a una conclusión, la cual, a su vez, puede ser retomada como punto de partida para otra investigación.

Para la elaboración de esta investigación, se recopilaron obras tanto en español como en inglés, mismas que fueron comprendidas e interpretadas por la autora para poder redactarlas en español y, de esta manera, aportar un mayor conocimiento acerca de las estrategias de enseñanza para la adquisición del inglés. De igual manera, gracias a la experiencia de la autora impartiendo clases de inglés en el aula, se pudo detectar el problema de la falta de procesos pedagógicos en la impartición de clases de inglés, surgiendo así la necesidad de reflexionar y replantear el proceso de enseñanza -aprendizaje para un segundo idioma.

La importancia de aprender inglés en México. Desarrollo y economía

Hoy en día, se vive en un mundo globalizado donde el intercambio de información se puede lograr en un instante debido a los medios de comunicación y a la tecnología. Es la misma globalización la que exige que los individuos cada vez se encuentren más preparados para poder tener un buen lugar dentro de la sociedad del conocimiento, que como bien dice Juan Carlos Tedesco en su obra *Educación en la sociedad del conocimiento*:

Estamos viviendo la aparición de nuevas formas de organización social, económica y política, donde se debe hacer uso intensivo del conocimiento y de las variables culturales, tanto en las actividades productivas como en la participación social... por lo que es necesario educarse a lo largo de toda la vida para poder adaptarse a los requerimientos cambiantes del desempeño social y productivo.

De igual manera, *“la formación en cualquier área del conocimiento requerirá al menos un fuerte dominio de los códigos de la informática, el manejo de al menos una o dos lenguas extranjeras y el manejo de la dimensión internacional de los problemas”* (Tedesco, 2000: 77).

El inglés es considerado un idioma universal, pues es hablado como segunda lengua en muchos países del mundo y la mayoría de los negocios internacionales se hacen en este idioma debido a su sencillez para aprenderlo. México está ubicado geográficamente al sur de Estados Unidos, por lo que se esperaba que aprender a hablar inglés no fuera un problema. Sin embargo, de acuerdo con Juan Pardini Carpio, director general del Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), en México sólo el 5 por ciento de la población habla este idioma o lo entiende, siendo un motivo para perder competitividad frente a otros socios comerciales como lo son Estados Unidos, Canadá, Brasil o China.

En el año 2015, Pardini dio a conocer en su Propuesta de una Agenda Nacional, donde nombra *“Inglés para la competitividad y la movilidad social”* que de acuerdo a la encuesta CIDAC sobre Capital Humano se encontraron entre los principales hallazgos:

En México sólo una tercera parte de la población urbana entre 14 y 55 años sabe algo de inglés. De quienes declaran saber inglés, solamente 4 de cada 100 consideran que pueden leerlo y entenderlo muy bien y 2 de cada 100 que pueden hablarlo y escribirlo muy bien. Así mismo, el 80 por ciento de los alumnos egresados de educación básica presentan un desconocimiento total del idioma inglés y en sólo el 48 por ciento de las universidades del país, el inglés es una matrícula obligatoria. Además, las empresas en el país no destinan recursos para capacitar a su personal en el idioma inglés. Por otro lado, en el caso de los trabajadores que toman algún curso de este idioma, el 45 por ciento lo decidió personalmente; el 37 por ciento lo está cursando porque fue una decisión de su jefe o del área de recursos humanos y el 10 por ciento por acuerdo entre la empresa y los trabajadores.

Finalmente, Padirnas (2015) señaló que las personas que cuentan con la habilidad de hablar y entender el inglés pueden ganar de 28 a 50 por ciento más que un trabajador que carece de esta herramienta. Es por eso que en México existen diferentes escuelas particulares que son especialistas en la enseñanza del inglés, tomando en cuenta las necesidades del mundo globalizado.

En las últimas décadas, los docentes de enseñanza del inglés han implementado diferentes estrategias dentro del aula para que el alumnado aprenda el idioma de manera eficiente, empleando en su mayoría estrategias memorísticas, de repetición, enfocadas en el profesor más que en el alumno, dejando muchas veces a un lado el sentido pedagógico que toda enseñanza debe de tener.

Es por eso que la siguiente investigación habla acerca de Task Based Learning y de Content Language Integrated Learning (CLIL), dos estrategias de enseñanza del inglés como segundo idioma que promueven un modelo constructivista y cognoscitivista, desarrollando las competencias tanto individuales como sociales de cada uno de los alumnos, logrando que lleguen a un aprendizaje significativo del idioma, fomentando el autoaprendizaje y utilizando el lenguaje como un instrumento de comunicación, estableciendo una integración pedagógica en la enseñanza.

Son estrategias que distinguen al docente como una guía para los alumnos dentro del aula, el cual ayuda a fortalecer y potencializar las habilidades de los estudiantes en un segundo idioma. A

su vez, los alumnos son considerados agentes activos que no sólo aprenden vocabulario y gramática, sino también, mediante diversos procesos cognitivos como la atención, la percepción, la codificación, la memoria e inclusive la motivación, logran un aprendizaje reflexivo, estratégico y autorregulado, desarrollando habilidades intelectuales que les ayudarán a obtener una formación holística, lo que se verá reflejado fuera del aula, en el ámbito laboral y a lo largo de su vida, ya que aprender un nuevo idioma impacta la naturaleza social del individuo, pues se adquieren nuevos comportamientos sociales, culturales y del propio ser.

Por lo antes mencionado, ambas estrategias, son ideales para aplicar en adultos tempranos , quienes oscilan entre los 20 y 25 años de edad, ya que en esa edad los procesos cognitivos superiores están más desarrollados que los de un infante, lo cual les permite construir representaciones internas más fácilmente, lo que a su vez favorece el desarrollo de las funciones lingüísticas, permitiendo que el individuo asimile y acomode sus esquemas de conceptos en otro idioma aun siendo estos abstractos.

De igual manera, los adultos tempranos ya cuentan con un conocimiento previo (acerca de diversos temas) más amplio que un adolescente o un infante, por lo que pueden encontrar las estrategias TBL y CLIL más interesantes, ya que no solo se enfocan en elementos lingüísticos propios del inglés, sino también proporcionan una práctica más libre, donde los alumnos pueden hacer debates, discusiones, propuestas, etc., de temas de su interés, sin importar que tan complejos los temas sean, pues en su lengua madre ya cuentan con ese conocimiento.

Así como los docentes deben de contar con una amplia gama de estrategias de enseñanza, es igual de importante que los alumnos cuenten con estrategias de aprendizaje ya que cada individuo debe de hacerse responsable de su propia formación. Por lo tanto, se debe de identificar el tipo de aprendizaje que se tiene, para poder implementar las estrategias adecuadas que ayuden al alumno a potencializar sus habilidades por medio de un aprendizaje reflexivo y autónomo que lo ayude a cuestionar su realidad para poderla reconstruir y continuar con su formación como ser.

Para muchos estudiantes de un segundo idioma, es indispensable demostrar el nivel de conocimiento y entendimiento que tienen sobre este, ya sea para titularse de una universidad, para

estudiar o laborar en el extranjero, o simplemente por satisfacción personal. Este conocimiento se puede comprobar por medio de certificaciones internacionales que cuenten con una validez oficial.

Por lo mismo, existen diferentes certificaciones importantes que miden el nivel de inglés, las más reconocidas son IELTS (International English Language Testing System), TOEFL (Test of English as Foreign Language) FCE (First Certificate in English) y CAE (Cambridge English: Advanced). Sin embargo, cada una tiene diferentes características, siendo la vigencia de los resultados una de las más importantes. Un certificado de Cambridge, como el FCE o CAE, será válido para el resto de tu vida, mientras que el IELTS y el TOEFL proporcionan una evaluación temporal de tu nivel de inglés con una vigencia de dos años. Asimismo, hay certificaciones que son más válidas en países como Australia, Canadá o Inglaterra (IELTS), mientras que en Estados Unidos el TOEFL es la certificación más común entre estudiantes y profesionales que tienen que demostrar su nivel de inglés.

A su vez, existen diversos tipos de certificaciones, algunas dedicadas a calificar el nivel de inglés de uso general o académico y otras enfocadas al nivel de inglés especializado, por lo que el estudiante del L2 debe identificar qué necesidad tiene para demostrar su nivel de inglés, ya que, dentro de cada una de las certificaciones, existen categorías, como son las enfocadas a los negocios o al ámbito académico.

Debido a la variedad de certificaciones que se pueden obtener para comprobar el nivel de inglés, es importante que se mida bajo un marco estandarizado. Por lo mismo, en esta investigación se aborda la importancia de El Marco Común Europeo de Referencia, el cual ayuda a determinar el nivel de conocimiento que se tiene sobre un idioma hablado en Europa, incluido el inglés. Hay que aclarar que el MCER no está ligado a ningún examen de idioma específico. Hay varios marcos de referencia con objetivos similares, como el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL, American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines), los exámenes de competencias lingüísticas canadienses (CLB, Canadian Language Benchmarks), y la escala de competencia de la ILR (Interagency Language Roundtable). A diferencia del MCER, no son tan conocidos a nivel internacional.

El MCER ayuda a estandarizar el nivel de inglés del estudiante sin importar qué certificación desee obtener. Por ejemplo, alguien puede optar por presentar una certificación IELTS y alcanzar una banda 8, mientras que otro estudiante acredita el TOEFL con 637 puntos, y finalmente una tercera persona puede haber sacado una certificación CAE. A pesar de que cada certificación tiene su manera de medir la puntuación obtenida por alumno, existe una tabla comparativa para que se pueda estandarizar dicha calificación. Por lo tanto, las tres personas tienen un nivel C1 en inglés, lo que significa que tienen un nivel avanzado y competente en el idioma.

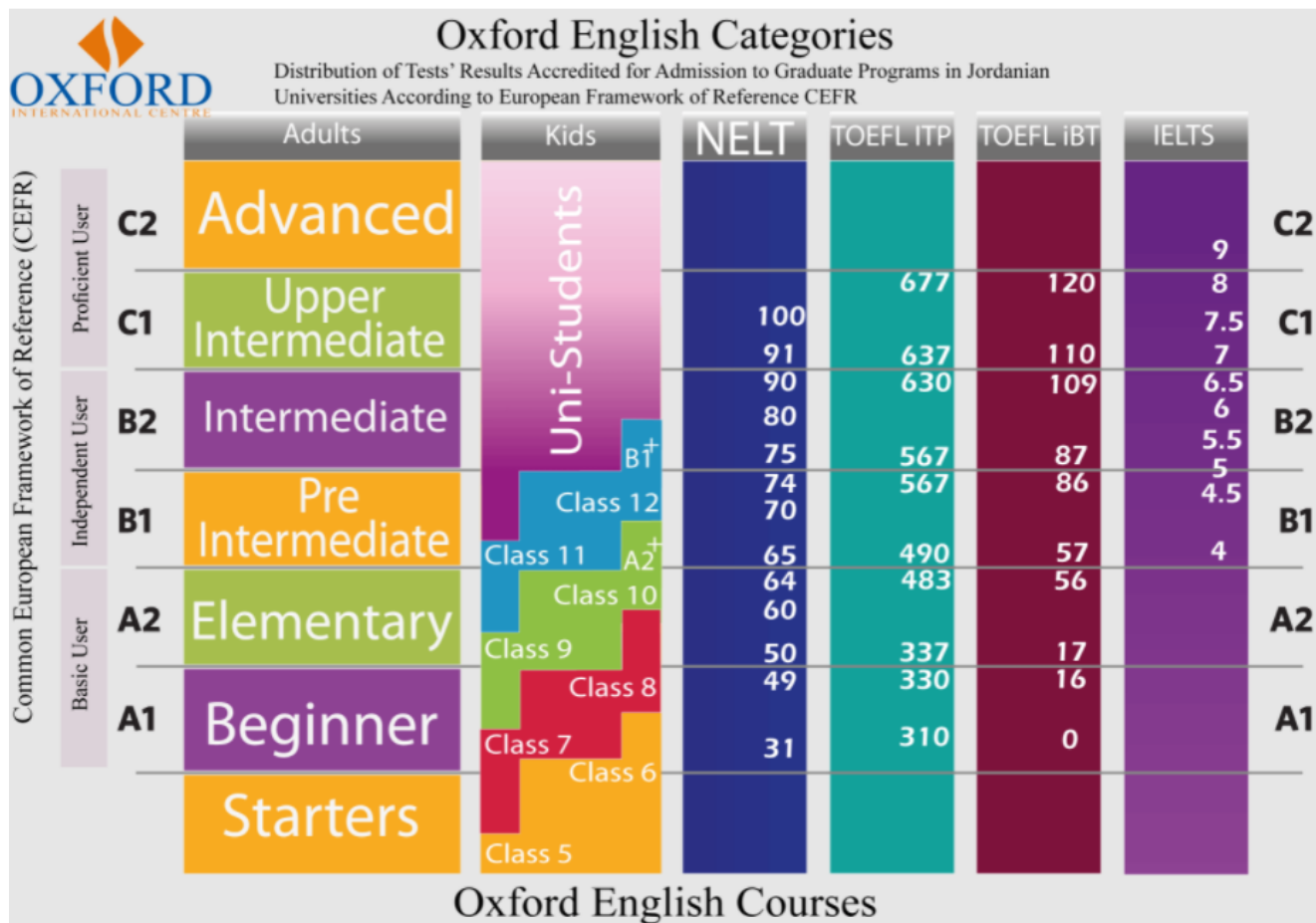
En la figura 1, se muestra una tabla comparativa de los diferentes puntajes que se pueden obtener en las certificaciones de inglés y cómo se alinean al MCER.

Metodología de cada capítulo y la revisión bibliográfica.

La siguiente investigación estará dividida en tres capítulos. El primer capítulo abordará la variable dependiente, hablando así del desarrollo humano, procesos cognitivos, y adquisición del lenguaje desde varias teorías. Para ello, se consultará la obra *Desarrollo humano* de la psicóloga especialista en el desarrollo cognitivo Diane. E Papalia, quien aborda los cambios biopsicosociales de los individuos en las diferentes etapas de vida. De esta obra se retomarán características de los adultos tempranos, es decir, de los adultos de entre 20 a 25 años.

También se hablará de las bases biológicas del lenguaje, retomando conceptos y teoría de la lingüística, aplicándola en el aprendizaje de un segundo idioma (L2). La literatura que se revisará para este capítulo es, en primera instancia, *An Introduction to Linguistics* de Loreto Todd; *Applied Linguistics* de Guy Cook, quienes explican la importancia del lenguaje en la vida de la humanidad, pues sin él, muchas actividades serían inconcebibles.

Figura 1. Puntajes de certificaciones de inglés alineados al MCER



Nota: se puede ver la comparación y la equivalencia en puntos con el MCER dependiendo del tipo de certificación que se presente. Tomado de:

<https://inglesrmiomas.files.wordpress.com/2016/04/cefr.png>

De igual manera, se abordará el tema del lenguaje y el pensamiento contrastando a dos clásicos en el ámbito educativo; Lev Vygotski, filósofo ruso, aportando la teoría del constructivismo sociocultural y la Zona de Desarrollo Próximo, y Jean Piaget, psicólogo suizo, hablando del constructivismo psicológico y la equilibración de las estructuras cognitivas. Ambos siguen siendo fundamentales para entender el proceso de enseñanza aprendizaje. Para abordar los procesos cognitivos, se retomará el trabajo de Pritchard y Woollard con su obra *Psychology for the classroom. Constructivism and social learning*.

Por otro lado, la variable independiente será analizada en el segundo capítulo, donde se tomará como base la literatura de la doctora mexicana Frida Díaz Barriga, quien tiene formación psicológica y pedagógica, siendo un pilar para la pedagogía actual, aportando obras como *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, la cual servirá para abordar diferentes estrategias docentes dentro del aula. De igual forma *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente* del académico y profesor en Harvard Graduate School of Education David Perkins, es una obra que contrasta la educación tradicionalista con los cambios que urgen en las aulas, cuyo objetivo es reflexionar y analizar principios fundamentales para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje y cómo aplicarlos en la actualidad.

Así mismo, la obra *The Paideia Proposal. An Educational Manifesto* del profesor y filósofo americano Adler, M. ayudará a cuestionar los modelos tradicionales del proceso enseñanza-aprendizaje, proponiendo nuevas estrategias y técnicas para que los docentes encuentren soluciones prácticas a las necesidades de los alumnos, señalando los objetivos de la educación. A su vez, *Motivational Strategies in the Language Classroom* de Zorlán Dörnyei, profesora de psicolingüística en la Universidad de Nottingham, explica la importancia de la motivación, ya que puede ser un determinante para el éxito o el fracaso en cualquier situación de aprendizaje. A su vez, se abordarán las teorías de los psicólogos Jerome Bruner y David Ausubel para explicar el aprendizaje significativo, relacionándolos con el objetivo principal de esta investigación, enfocándose a la adquisición del inglés como segundo idioma.

Finalmente, el capítulo tres hablará de cómo se aprende un segundo idioma (L2), retomando obras como *How Languages are Learned* de Paty L. Lightbrown, *Introducing a Second Language*

Acquisition de Muriel Saville-Troike; Cada autor da su aportación referente al aprendizaje del inglés desde diferentes puntos de vista, los cuales serán analizados detalladamente. Richards, J. C. & Rogers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

A su vez, este último capítulo señalará dos estrategias de enseñanza Task Based Language learning and Teaching y Content Language Integrated Learning, que en español se traduce a enseñanza y aprendizaje del idioma basada en proyectos y aprendizaje del lenguaje por contenido integrado respectivamente, tomando obras de autores aún vigentes, especializados en analizar estas estrategias, como David Nunan, lingüista australiano dedicado a la enseñanza del inglés y a escribir varias obras, entre ellas *Task-Based Language Teaching*; y Dalton-Puffer, quien actualmente es investigadora en la Universidad de Viena, haciendo aportes importantes en la enseñanza del inglés mediante el CLIL, mediante obras como *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms* de Coyle, D; Hood, P y Marsh, D. (2010) *CLIL. Content Language Integrated Learning*, Cambridge University Press.

Al término de este capítulo se discutirá la relación de la variable independiente con la variable dependiente, explicando y analizando las estrategias de enseñanza anteriormente mencionadas, para poder llegar a la conclusión de qué tan adecuadas son al aplicarlas en alumnos de 20-25 años de edad con un nivel B1 dentro del Marco Común Europeo de Referencia, con la finalidad de dar a conocer la importancia y ventajas de actualizar la manera de enseñar un segundo idioma de manera holística e integral dentro de una sociedad globalizada, la cual cada vez es más demandante y obliga a buscar cambios acelerados en el procesos de enseñanza aprendizaje

CAPÍTULO 1

DESARROLLO HUMANO Y LA ADQUISICIÓN DEL IDIOMA

En este capítulo se hablará del desarrollo humano, abarcando los procesos biopsicosociales y ciclo de vida en la adultez temprana. Asimismo, se definirán los procesos cognitivos que juegan un papel importante para el aprendizaje de una segunda lengua, tales como la sensación, la percepción, atención, concentración, memoria, pensamiento y lenguaje. Finalmente, se abordarán diferentes teorías que hablan acerca de la adquisición del lenguaje.

Papalia, Wendkos y Duskin (2010) definen desarrollo humano como “el estudio científico de esquemas de cambio y estabilidad” en la vida del ser humano. Asimismo, mencionan que el desarrollo es, por un lado, sistemático, coherente y organizado y por otro lado es adaptativo, ya que su fin es enfrentar las condiciones internas y externas de la vida. El desarrollo humano se divide en tres aspectos importantes de cada individuo. El primer aspecto es el ámbito físico, que a su vez se divide en capacidades sensoriales, habilidades motrices y la salud del individuo. El segundo aspecto es el ámbito cognitivo, abarcando el pensamiento, aprendizaje, atención, memoria, razonamiento, creatividad y lenguaje. Finalmente, el tercer aspecto es el ámbito psicosocial refiriéndose a las emociones, la personalidad y las relaciones sociales. Cada uno de los ámbitos están interrelacionados, ya que cada aspecto del desarrollo afecta a los demás.

Una forma de estudiar el desarrollo humano es mediante las ocho diferentes etapas que explican Papalia et al. (2010), comenzando por la prenatal, que abarca desde la concepción hasta el nacimiento del bebé. Desde el nacimiento hasta los tres años de vida, se habla de infancia, donde según la teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget, el bebé experimenta el estadio sensoriomotor, es decir, se empieza a relacionar con el mundo mediante los sentidos y el movimiento, lo que le ayuda a comprender que existen objetos externos a él. Del mismo modo, es en este estadio es donde el bebé desarrolla la imitación y el juego. Desde esta etapa, el individuo empieza a desarrollar el pensamiento, el cual será definido más adelante.

Posteriormente, de los tres a los seis años, se habla de una niñez temprana y el infante pasa al segundo estadio de Piaget, el preoperacional, donde el infante tiene la capacidad de pensar en objetos, hechos o personas. En esta etapa, el infante emplea símbolos, gestos, palabras, números e imágenes, con los cuales representa las cosas reales de su entorno. Es así, que el juego comienza a ser simbólico, es decir, el infante utiliza los objetos que tiene a su alrededor para jugar, lo que favorece la imaginación, la creatividad, el desarrollo del pensamiento representacional y, a su vez, el lenguaje. Si bien el infante aún no puede hablar como un adulto, es en esta etapa donde el individuo representa su mundo por medio de imágenes mentales, lo que se considera como lenguaje silencioso. Aun así, el pensamiento no es tan flexible, por lo que el infante necesita de objetos y hechos concretos para poder realizar operaciones. Entrando a la siguiente etapa, la niñez media, que abarca de los seis a los once años, los individuos comienzan a pensar de forma más lógica, aunque aún concreta. Las habilidades de memoria y lenguaje incrementan y el pensamiento se hace más flexible. Es aquí donde se comienza el estadio de las operaciones concretas de Piaget, donde se organiza el mundo mediante la seriación, la clasificación y la conservación. De esta manera, *“se tiene la capacidad de ordenar objetos en progresión lógica, clasificar objetos de acuerdo a su semejanza y establecer relaciones de pertenencia entre los objetos y los conjuntos en que están incluidos”* (Rafael, S.F p.13).

De acuerdo con la teoría de Piaget, la conservación es lo que caracteriza a la etapa de las operaciones concretas, ya que consiste en entender que un objeto permanece igual a pesar de los cambios superficiales de su forma o de su aspecto físico.

La quinta etapa del desarrollo humano es la adolescencia, que abarca de los once a los veinte años y se caracteriza, cognitivamente, por desarrollar la capacidad del pensamiento abstracto y el razonamiento científico y reflexivo o mejor conocido como el cuarto y último estadio de Piaget, las operaciones formales. Los estadios de Piaget sólo abarcan los primeros 12 años de vida del individuo, sin embargo, son elementales para comprender el desarrollo cognitivo y los conceptos que se abordarán durante esta investigación. Después de la adolescencia, sigue la adultez temprana, que va de los veinte a los cuarenta años de edad y es donde el pensamiento y los juicios morales adquieren mayor complejidad. Se llevan a cabo elecciones educativas y laborales. La adultez

temprana, a su vez, se divide en adultez emergente, que se vive entre los 20 y 25 años de edad, etapa que será explicada a detalle durante este trabajo.

La sexta etapa del desarrollo humano es la adultez media, abarcando las edades de los 40 a los 65 años (Papalia et al. 2010):

... "las facultades mentales llegan a su máximo; se eleva la competencia y capacidad práctica de resolver problemas". Finalmente llega la adultez tardía, que es de los 65 años en adelante, cognitivamente las personas son mentalmente alertas, aunque algunas áreas de la inteligencia y la memoria se deterioran, sin embargo, pueden ser compensadas de alguna manera. (p. 9)".

Papalia et al. (2010) definen la adultez por tres criterios. Es decir, uno es adulto cuando acepta responsabilidades propias, toma decisiones independientes y obtiene independencia financiera. En épocas anteriores, llegar a ser adulto parecía sencillo. Si se piensa en dos generaciones pasadas, personas de 20 años se casaban, tenían un trabajo estable y empezaban a crear familias. Hoy en día las cosas son diferentes, ya que cada vez cuesta más trabajo adquirir una estabilidad económica debido a la demanda laboral. Esto, junto con otros factores, ha provocado que los individuos de entre 20 y 25 años no piensen en matrimonio, al menos no en esta edad. Por lo tanto, Arnett (2000, 2004, 2006); Furstenberg (2005) citado en Papalia et al. (2010) afirman que la adultez emergente *"es una etapa exploratoria, un momento en que los jóvenes ya no son adolescentes, pero todavía no se han asentado en los roles de adultos"* (p.423). Es por eso, que este trabajo, se explicarán las características físicas, sociales y cognitivas de la adultez emergente.

Físicamente, los individuos se encuentran en el punto máximo en términos de salud, fuerza, energía, resistencia, funcionamiento sensorial y motor. Sin embargo, es importante mantener una buena alimentación, evitar el consumo de alcohol y drogas, acostumbrar hábitos de sueño saludables, ya que, de lo contrario, se puede ver afectado el funcionamiento cognoscitivo, emocional, social y se pueden tener repercusiones directas en la salud. Por otro lado, siguiendo con el desarrollo humano propuesto por Papalia et al., pero en el área social, es en esta etapa cuando

los rasgos y estilos de personalidad se estabilizan, se establecen relaciones íntimas y estilos personales. Finalmente, el desarrollo cognoscitivo va más allá de las etapas descritas por Piaget.

Es en la adultez temprana donde biológicamente la corteza cerebral puede manejar el pensamiento de nivel superior, al mismo tiempo que el cerebro crea nuevas neuronas, sinapsis y conexiones dendríticas, lo que favorece a desarrollar pensamiento reflexivo, razonamiento abstracto y el pensamiento posformal (Papalia et al. 2010).

Hasta este punto, se ha hablado de manera general acerca del desarrollo humano, específicamente de los procesos biopsicosociales de la adultez temprana, sin embargo, es importante detallar conceptos de procesos mentales o cognitivos que serán abordados durante la investigación.

Procesos cognitivos

El ser humano, por naturaleza, busca encontrar una explicación a todo lo que le rodea, a todo lo que percibe, ayudándose de lo que ya sabe, de sus experiencias previas. “Si se carece de los conocimientos que permitan interpretar satisfactoriamente lo observado, se acude a situaciones conocidas y se deduce la información faltante” (Fuenmayor y Villasmil, 2008, p. 190). Cuando el ser humano percibe y reconoce información, ‘*guarda en su memoria algún tipo de imagen que lo rodea, que luego compara con lo que percibe en otro momento determinado, descubriendo semejanzas o relaciones*’ (Fuenmayor y Villasmil, 2008, p. 190) utilizando para ello los procesos mentales, o procesos cognitivos. En palabras de Ortiz (2012) “*el cerebro, debe procesar los estímulos del ambiente, comparar el resultado de este procesamiento con el conocimiento anterior y organizar un output, mediante lo cual configura en sus áreas y estructuras, esos procesos cognitivos*” (p. 13).

Banyard (1995: 14) citado por Fuenmayor y Villasmil (2008), define los procesos cognitivos como “*estructuras o mecanismos mentales que se ponen en funcionamiento cuando el hombre observa, lee, escucha o mira.*” Putnam (1973) citado por Martínez (1992, p.158) menciona que los

procesos mentales están condicionados social y culturalmente, por lo tanto, se puede pensar que en la complejidad de la cognición están incorporadas estructuras sociales. Martínez concluye que la finalidad general de los procesos cognitivos es la adaptación al medio, ya sea natural, social o cultural. Sin embargo, cada proceso cognitivo tiene como finalidad enfrentar un problema concreto para obtener una solución concreta (1992). Por consiguiente, una vez más se ve la relación entre mente y la sociedad, es decir, a pesar de que los seres humanos disponemos de capacidades innatas, la sociedad va a ser un factor de suma importancia para el desarrollo de las mismas.

La cognición, según Ortiz (2012) *“es el acto o proceso de conocer”*, y como bien explica, cognición corresponde a la etimología latina de los términos: conocimiento y conocer. Por un lado, el significado de conocer es *“captar o tener la idea de una cosa, llegar a saber su naturaleza, significados, cualidades y relaciones, mediante los procesos mentales”* (p.11).

Por otra parte, el término cognición es definido como *“los procesos mediante los cuales el input sensorial es transformado, reducido, elaborado, almacenado, recobrado, o utilizado”* (p.11).

Martínez (1992), distingue dos sentidos de cognición, uno inmediato e impropio y el otro más elaborado y adecuado. Por lo tanto, para Martínez, cognición es sinónimo de conocimiento, en cuanto tomar en cuenta cualquier realidad dada, es decir, en cuanto recepción de información. Asimismo, cognición quiere decir uso y manejo de conocimiento, esto es, manipulación de información (p.155).

Por otro lado, también se puede definir cognición como:

El conjunto de procesos mentales que tienen lugar entre la recepción de estímulos y la respuesta a éstos, son las funciones complejas que operan sobre las representaciones perceptivas o recobradas de la memoria, es decir, las estructuras mentales organizadoras que influyen en la interpretación de la información, influyendo en la configuración con la que se fija y evoca la información en la memoria determinando en alguna medida la respuesta conductual humana (Ortiz, 2012, p.12)

Siguiendo con la explicación de Ortiz (2012), los procesos cognitivos se pueden dividir en dos. En primer lugar, existen los procesos simples o básicos, que son los procesos sensoriales y representativos, donde se encuentra la sensación, percepción, atención concentración, memoria, e imaginación. En segundo lugar, existen los procesos complejos o superiores, donde se desarrollan los procesos racionales, es decir, el pensamiento, el lenguaje, la inteligencia y la creatividad. Ambos procesos, tanto simples como complejos, están mediados, a su vez, por procesos afectivos, motivacionales y emocionales.

A continuación se definirán los procesos cognitivos simples a groso modo, tomando en cuenta las aportaciones de Alexander Ortiz Ocaña, con doctorado en ciencias pedagógicas de Holguín, Cuba; de Gloria Fuenmayor y Yeriliny Villasmil, quienes han publicado diversos artículos de corte educativo en la Revista de Artes y Humanidades UNICA de la Universidad Católica Cecilio Acosta Venezuela, así como el trabajo de Etchepareborda y Abad-Mass, con publicaciones en la Revista de Neurología, aceptadas por el centro de Neurodesarrollo Interdisciplinar de Valencia, en España.

La sensación

Bermeosolo (1997) citado por Ortiz (2012), se refiere a sensación al impacto de los estímulos externos e internos en los receptores sensoriales y a la primera etapa de reconocimiento del cerebro, básicamente pre-atentativa que se correlaciona con la memoria sensorial de los modelos de procesamiento de la información. Efecto inmediato de los estímulos en el organismo y está constituida por procesos fisiológicos simples.

Según Ortiz (2012), existen cuatro aspectos fundamentales en el proceso sensorial. Primeramente, la sensación es la base de las formas superiores y más complejas del conocimiento. En segundo lugar, es un conocimiento que no da una información completa de todas las características de un fenómeno u objeto. En tercer lugar, la sensación desempeña un papel fundamental en la organización y regulación de la actividad práctica y, finalmente, es el resultado de la interacción del ser humano con el objeto del conocimiento, siempre y cuando, dicho objeto de conocimiento estimule los receptores del individuo.

Lersch (1966), identifica las sensaciones como los contenidos más sencillos e indivisibles de la percepción, procedentes del mundo exterior y que se designan como estímulos (Ortiz, 2012). Esto es importante porque esta identificación de las sensaciones son uno de los primeros elementos para la adquisición del lenguaje.

La percepción

La percepción es cómo se interpreta y se entiende la información que se ha recibido a través de los sentidos. La percepción involucra la decodificación cerebral y el encontrar algún sentido a la información que se está recibiendo, de forma que pueda operarse con ella o almacenarse (Fuenmayor y Villasmil, 2008, p.192). Según Llinás (2003), citado por Ortiz, (2012), la percepción es la validación de las imágenes sensomotoras generadas internamente por medio de la información sensorial, que se procesa en tiempo real y que llega desde el entorno. Por lo tanto, es el conocimiento de las respuestas sensoriales a los estímulos que las excitan. A su vez, Alper (2008), explica que existen tres variables que determinan el modo en que cada individuo interpreta la realidad. La primera es la naturaleza física de los órganos sensoriales de un organismo, la segunda la naturaleza física del cerebro y, finalmente, el contenido de las experiencias vitales (Ortiz, 2012).

La atención

De acuerdo con Fuenmayor y Villasmil (2008) la atención se da cuando el receptor empieza a captar activamente lo que ve y lo que escucha y comienza a fijarse en ello o en una parte de ello, en lugar de observar o escuchar superficialmente. Esto se debe a que el individuo puede dividir su atención para poder realizar más de una cosa al mismo tiempo. En palabras de Ortiz, la atención es la capacidad de seleccionar la información sensorial y dirigir los procesos mentales o cognitivos. Begley (2008) subraya que la atención estimula la actividad neuronal. La atención es real en el sentido en que adquiere una forma física capaz de afectar la actividad del cerebro (Ortiz, 2012, p. 18).

Banyard (1995) citado por Fuenmayor y Villasmil (2008) habla de la teoría de la capacidad, refiriéndose a cuánta atención se puede prestar en un momento determinado y cómo ésta puede cambiar dependiendo de lo motivado o estimulado que se esté. Por lo tanto, se puede canalizar la atención notando algunas cosas y otras no. A este proceso se le llama atención selectiva, ya que el individuo selecciona e interpreta continuamente información que recibe de su ambiente.

La concentración

Se denomina concentración la inhibición de la información irrelevante y a la focalización de la información relevante, manteniéndola por periodos prolongados. Asimismo, es el aumento de la atención sobre un estímulo en un espacio determinado (Ortiz, 2012, p. 19).

De igual manera, Ortiz explica que la concentración de la atención se manifiesta por su intensidad y por la resistencia de un individuo a desviar la atención a otros objetos sujetos o estímulos secundarios, la cual se identifica con el esfuerzo que deba poner la persona más que por el estado de vigilia (p.20).

La memoria

Este proceso cognitivo puede ser ubicado en un lugar intermedio entre el proceso sensorial y el proceso racional, que se llama proceso representativo, pues es la imagen reproducida de un objeto en nuestra experiencia pasada. Para Enciso (2004) en Ortiz (2012) *tiene estrecha relación con el grado de interés, atención y adecuada operatividad del cerebro* (p. 21).

La memoria, de acuerdo a Viramonte (2000) citado por Fuenmayor y Villasmil (2008) es la capacidad de retener y evocar información de naturaleza perceptual o conceptual. Es decir, gracias a la memoria se puede retener y recordar el pasado ya que se almacena el conocimiento que se tiene de algo y las interpretaciones que se hacen sobre ello.

Como explican Etchepareborda y Abad-Mas (2005) en los primeros años de vida, la memoria es de carácter sensitivo, ya que guarda sensaciones o emociones. Con el tiempo se desarrolla la memoria de las conductas, pues se ensayan movimientos y repeticiones que poco a poco se van grabando. Es así como los infantes van reteniendo y aprendiendo experiencias que permiten que progresen y se adapten al entorno. Finalmente, se desarrolla la memoria del conocimiento, es decir, la capacidad de introducir datos, almacenarlos correctamente y evocarlos cuando sea oportuno.

El proceso de memorización pasa por diferentes etapas. De acuerdo a Banyard 1995, citado por Fuenmayor y Villasmil, primero se necesita codificar la información para poder formar alguna clase de representación mental, la cual puede ser acústica, visual o semántica. Esta codificación puede implicar el establecimiento de conexiones con otros detalles de información o su modificación. Después, se almacena esa información durante cierto periodo de tiempo, ya sea corto o mediano plazo, para finalmente recuperar o evocar esa información en un momento determinado. *"Es por eso que la memoria, más que una grabación, es un proceso activo"* (Fuenmayor y Villasmil, 2008).

Asimismo, Damasio (1994), Cruz (2003) y Llinás (2003) citados por Ortiz (2012) coinciden en que la memoria es un sistema de módulos que interactúan sistemáticamente y a través de los cuales la información se procesa y se guarda, *"permitiendo traer el pasado al presente, dándole significado, posibilitando la trascendencia de la experiencia actual y proveyéndolo de expectativas para el futuro"* (Ortiz, 2012).

Ortiz (2012), explica de manera clara y concisa los tres subprocesos de la memoria: fijación, conservación y reproducción. De esta manera, se entiende por *fijación o grabación*: el proceso de la memoria mediante el cual las estimulaciones que el sujeto recibe quedan plasmadas en forma de huellas cognitivas y su resultado es la fijación de lo nuevo. Por este motivo, la fijación es indispensable para la formación y el enriquecimiento de la experiencia individual. Es importante señalar que se debe considerar la dosificación y grado de complejidad de la información, al igual que la significación para cada individuo., para poder ejecutar este subproceso con éxito.

El proceso de *conservación o retención* permite mantener las huellas cognitivas que han sido fijadas. Es un proceso dinámico donde las huellas cognitivas no se conservan exactamente tal y como fueron fijadas, sino que sufren un proceso de transformaciones bajo la influencia de otras huellas cognitivas, ya sea precedentes o posteriores. Finalmente, se llega al subproceso de *reproducción*, el cual permite la actualización de las huellas cognitivas que se han fijado y conservado. Así, se habla de reproducción cuando las huellas se ejecutan en forma de reconocimiento y en forma de recuerdo. El reconocimiento, a su vez, se produce ante la presencia del estímulo que anteriormente provocó la fijación de la huella. Por otro lado, el recuerdo es la actualización de la huella cognitiva que se produce en ausencia del estímulo que la provocó.

A su vez, la memoria se desarrolla a través de una variable temporal, por lo que se puede clasificar de acuerdo con el momento en que se encuentre, reconociendo así tres tipos de niveles de memoria: inmediata, de corto plazo (mediata) y de largo plazo (diferida.)

Etchepareborda y Abad-Mas (2005), mencionan que la memoria inmediata está relacionada con el registro sensorial. Está vinculada con la información que no ha sido procesada y que viene de los sentidos. Esta información permanece un lapso de tiempo, luego se procesa o se pierde. De igual manera, "*puede tener representaciones efímeras de todo los que nuestros sentidos perciben*" (p. 79).

Cuando se enfoca la atención a un estímulo, éste pasa al segundo nivel de memoria, la memoria mediata, también conocida como memoria a corto plazo o memoria de trabajo o funcional, pues es, en palabras de Etchepareborda y Abad-Mas:

La que guarda y procesa durante breve tiempo la información que viene de los registros sensoriales; la memoria de trabajo ayuda a recordar la información, pero, es limitada y susceptible de interferencias, por lo tanto, es muy flexible y permite estar atentos a la recepción de nueva información (2005, p.80).

Baddeley, citado por Etchepareborda y Abad-Mas (2005) describe la memoria de trabajo como un mecanismo de almacenamiento temporal que permite retener a la vez algunos datos de

información en la mente, compararlos, contrastarlos o relacionarlos entre sí. Dentro de la memoria de trabajo, se asume que el rendimiento en tareas de memoria depende de la habilidad del individuo para manipular unidades pequeñas de información (fonemas, palabras. De acuerdo a Conrad, citado por Etchepareborda y Abad-Mas (2005) se puede procesar información referente al lenguaje en términos de sonido o significado, por lo tanto, juega un papel importante al momento de aprender un nuevo idioma.

El último nivel para este proceso cognitivo es la memoria diferida, mejor conocida como memoria a largo plazo, almacena el conocimiento en forma verbal y visual, cada uno independientemente, aunque se encuentre de manera interconectada. Las estructuras asociativas de la memoria a largo plazo son conjuntos interconectados que contienen modos y unidades de información (Tulving en Etchepareborda y Abad-Mas, 2005).

El pensamiento

El pensamiento forma parte de los procesos cognitivos complejos, también llamados superiores, que forman los procesos racionales. Por lo tanto, su definición es igualmente compleja y amplia. Primeramente, el pensamiento puede ser abordado desde dos puntos de vista, es decir, puede ser concebido como la actividad de pensar o como un objeto, un pensamiento (concepto). Así pues, si se retoma el pensamiento como actividad, desde la psicología se define -como lo explica la profesora Ángels Varó Peral - como el proceso mental mediante el cual, los seres humanos elaboran conceptos, los relacionan entre sí y adquieren nuevos conocimientos, todo esto teniendo contacto con la realidad material y social en la que viven. De esta actividad mental se deriva el pensamiento abstracto, que es una operación que tiene como objeto separar la información para así poder comprenderla. A la par, desde la ciencia neurocognitiva, se define como el proceso de información que se integra a nivel de la corteza cerebral.

De igual manera, este trabajo retomará la teoría del pensamiento de Tikhomirov, constructivista ruso, quien definió pensamiento como un proceso individual, una actividad cognitiva cuyos productos se caracterizan por una generalizada y meditada reflexión de la realidad. Asimismo,

Babaeva (2013) cita a Tikhomirov, quien afirmaba que el pensamiento muchas veces involucra la resolución de problemas, ya sea relacionados con la naturaleza, o la vida pública o su mismo pensamiento. De esta manera, la actividad de pensar va acompañada de representaciones psíquicas, especialmente de imágenes, lo que Tikhomirov llama pensamiento visual-imagen, cuya función es asociada con situaciones visuales y cambios en él, que puede ser visto como el resultado de una actividad donde la transformación de nociones generales de la realidad se hace más concretas, en otras palabras, se transforma a imagen una situación previamente percibida por la visión.

Abordar el proceso cognitivo de pensamiento puede ser muy amplio y complejo, por lo que se retomarán las aportaciones de Barbara Oakley, Doctora en la Universidad de Oakland, quien divide el pensamiento en dos modos. El modo enfocado y el modo difuso. El modo enfocado, como su nombre lo indica, es cuando un individuo presta su atención a un solo estímulo, logrando que se resuelva un problema rápidamente, ya que el cerebro tiene registrados ciertos patrones para la resolución de problemas previamente analizados y aprendidos. Sin embargo, el pensamiento difuso es aquel que ayuda a tener un nuevo aprendizaje, donde las estructuras cerebrales, al recibir un problema nuevo, aún no están organizadas para la resolución pronta del mismo, de manera que analizan la información hasta llegar a una solución, por lo que el pensamiento difuso no necesita necesariamente de estar pensando en la solución del problema, al contrario, el individuo necesita "distraer su mente" para que el cerebro "descanse" y pueda organizar la información, a manera que tarde o temprano, se llega con la solución al problema inicial, logrando así un aprendizaje nuevo. Se necesitan de ambos modos de pensamiento, tanto del enfocado como del difuso, para poder aprender algo nuevo.

Ahora bien, definiendo pensamiento como objeto, se refiere a una idea general, a un concepto, siendo este el resultado del proceso de abstracción, mediante el cual el sujeto logra una representación mental del objeto, de forma general y abstracta (Varó, S.F). De igual forma, la profesora explica que los conceptos son el resultado de un proceso cognoscitivo, y, a su vez, representaciones mentales que son necesarias para pensar las cosas, en el sentido "*que sólo el concepto posee la suficiente determinación que hace posible el reconocimiento y comprensión de lo percibido por los sentidos*". Es así, que el pensamiento puede ser entendido como el significado

que se le da a los objetos percibidos en el mundo exterior, es decir, a la realidad que cada individuo experimenta.

Habiendo descrito lo que es pensamiento desde distintos puntos de vista, se puede retomar el desarrollo humano de Papalia, pero esta vez adentrándose a los distintos tipos de pensamiento que ella se refiere dentro de la adultez temprana, siendo la etapa central de esta investigación. Por un lado, se encuentra el pensamiento reflexivo, que se basa en la etapa piagetana de operaciones formales para crear sistemas intelectuales complejos y éste puede ser definido como la *“consideración activa, persistente y cuidadosa de la información o las creencias a la luz de la evidencia que las poya y de las conclusiones a las que da lugar”* (Dewey, citado por Papalia et al. 2010 p. 435). Diversos autores creen que los individuos que desarrollan el pensamiento reflexivo son capaces de cuestionar hechos, sacar inferencias y establecer conexiones entre distintos acontecimientos.

Asimismo, Labouvier (2006), citado por Papalia et al. (2010) describe que el pensamiento posformal como:

La capacidad de lidiar con la incertidumbre, la inconsistencia, la contradicción, la imperfección y el compromiso. Del mismo modo, el pensamiento se vuelve flexible, abierto, adaptable e individualista. Recurre a la intuición, y a la emoción, así como a la lógica para afrontar problemas. (p.436)

Por lo tanto, el pensamiento posformal, opera en un contexto social y emocional, donde los individuos son capaces de desarrollar relaciones interpersonales de manera saludable, aceptando distintos puntos de vista, formando redes sociales más sólidas de las que formaban en la adolescencia.

El lenguaje

Se ha tratado de definir pensamiento desde épocas remotas, por ejemplo, Aristóteles proponía que los *conceptos* se pueden dividir en concretos y abstractos, donde el primero es un tipo de

referente de una palabra demostrable en el mundo, y el segundo, un tipo de referente que viene formado en la imaginación y que no es demostrable. Sin embargo, estos conceptos, demostrables o no, necesitan del lenguaje para poder ser expresados. Por lo tanto, al hablar de pensamiento, se habla también de lenguaje, el cual se ha tratado de definir desde distintas corrientes y, ambos conceptos, tanto pensamiento como lenguaje, han sido tema de discusión en diferentes ámbitos. En esta investigación, se abordará el ámbito psicológico y lingüístico, para finalmente poder explicar el impacto de ambos conceptos en el área pedagógica.

Para hablar de lenguaje desde la psicología, se abordarán a grosso modo, las estructuras cerebrales, explicadas por R. Damasio y H. Damasio (1992) en el artículo *Cerebro y Lenguaje*, donde explican que el cerebro procesa el lenguaje gracias a una organización tripartita, es decir, por tres grupos de estructuras; la primera estructura está formada por un amplio conjunto de sistemas neurales, la segunda estructura tiene un número menor de sistemas neurales pero es donde se reúnen las formas verbales y generan las frases que se han de pronunciar o escribir por el individuo, a estas formas verbales se les conoce como fonemas. Finalmente, la tercera estructura está localizada en el hemisferio izquierdo intermediario, aquí es donde se toma un concepto y se estimula la producción de formas verbales, a su vez, se reciben las palabras y esta estructura hace que el cerebro evoque los conceptos correspondientes.

Damasio (1992) menciona, que, dentro de la organización tripartita, el cerebro no solo representa meramente aspectos de la realidad exterior, sino que también registra cómo el cuerpo explora el mundo y va reaccionando al mismo. De igual manera, el investigador describe los elementos que componen el lenguaje basado en sonidos, dichos elementos son los fonemas, morfemas, sintaxis, léxico, semántica, prosodia y discurso, las cuales serán explicadas más adelante, pues son importantes para entender la adquisición del lenguaje, y, para esta investigación, para la adquisición del inglés como segunda lengua. Por último, la obra *Cerebro y Lenguaje*, de Damasio, menciona que el lenguaje se divide en dos áreas, la primera está localizada en el área frontal izquierda del cerebro, donde según Paul Broca (1861) es donde se desarrolla la expresión del lenguaje. La segunda área está localizada en el lóbulo temporal izquierdo, que de acuerdo con Carl Wernick (1876) es ahí donde se desarrolla la comprensión del lenguaje.

Ahora bien, la definición de lenguaje es tan amplia como la de pensamiento. Marcel Danesi en su obra *Metáfora, Pensamiento y Lenguaje (2005)*, cita a Saussure 1916, definiendo el lenguaje como el conjunto de signos verbales por medio de los cuales el hombre logra clasificar el mundo, y, en consecuencia, comprenderlo. Del mismo modo, Danesi menciona que el lenguaje hace posible la mutua comprensión entre los miembros de una comunidad, logrando así una de las funciones del lenguaje: la comunicación verbal, permitiendo interacción social y que permite, ante todo, clasificar la realidad. De esta manera, Saussure (1916), quien fue lingüista suizo, pionero de la lingüística moderna, explicaba que el lenguaje es usado fundamentalmente para "*pensar las cosas, suministrando un sistema de signos lingüísticos, entendiendo como signo la combinación de un concepto -significado- y de la imagen acústica que lo represente -significante-*" (Danesi, 2005 p.14).

Danesi llegó a la conclusión de que, sin tales signos, no sería posible pensar en el mundo de un modo ordenado y estructurado, por lo tanto, primero se necesita del lenguaje para después llegar al pensamiento. De igual manera, explica la diferencia entre lenguaje y lengua, aclarando que:

En el uso común, el término lenguaje es confundido con lengua, pero propiamente el lenguaje es la facultad humana, universal e inmutable que permite a las personas expresarse con el aparato fonador y que se realiza y actúa en diferentes lenguas, siempre particulares y variables; el lenguaje es, por tanto, una actividad psicofísica respecto a la cual diversas lenguas son la actuación práctica define el lenguaje.
(Danesi, 2005, p. 15)

Es por lo que Danesi (2005) cita a Saussure (1916), pues él diferenciaba el aspecto formal del lenguaje "*langue*" (lengua) y el comunicativo "*parole*" (habla), explicando que la *langue* constituía el sistema abstracto de los elementos que componen un lenguaje particular; mientras que *parole* se refiere "*al acto lingüístico concreto en el que el individuo realiza su facultad de lenguaje sirviéndose del código social (langue)*" (p. 36). Dicho lo anterior, se puede aclarar qué *langue* equivale a lo que comúnmente se conoce como idioma, por lo que de ahora en adelante se utilizará este término.

Asimismo, Loreto Todd en su obra *An Introduction to Linguistics* (1995) define lenguaje como un conjunto de signos por el cual los humanos se comunican, afirmando que aun cuando el lenguaje humano no difiere en esencia de la comunicación animal, ciertamente sí difiere en grado, explicando así que el lenguaje humano tiene flexibilidad, complejidad, precisión, productividad y cantidad. Por lo tanto, no sólo se trata de un sistema de comunicación vocal, sino que el lenguaje humano también puede ser expresado por escrito. Así pues, para Todd, cada lenguaje es arbitrario y sistemático, por lo que dos lenguajes (idiomas) se comportan exactamente de la misma manera sin perder cada uno su propio conjunto de reglas. Todd afirma que no hay lenguajes inferiores o primitivos, al contrario, todos los lenguajes constan de una misma complejidad y todos son adecuados para las necesidades de sus usuarios. A lo que se refiere con el habla, el proceso del lenguaje involucra asociación de sonidos con significado y significado con sonidos. Por otro lado, la competencia del lenguaje escrito involucra la asociación de significado (y algunas veces sonidos) con un signo, es decir un símbolo visual.

En contraste, Steven Pinker en su obra *The Language Instinct. How the mind creates language* (1994) asegura que el lenguaje es una habilidad compleja y especializada que se desarrolla en la infancia espontáneamente, sin conciencia ni esfuerzo, ni instrucción formal; es desplegado sin estar al tanto de la lógica que implica y es cualitativamente igual en cada individuo. Pinker, a diferencia de Todd y de Danesi, define el lenguaje como un instinto y no como una invención cultural, sin embargo, afirma que es una adaptación biológica para comunicar información. El primer hombre que articuló el concepto de lenguaje como un "tipo de instinto" fue Charles Darwin en su obra *Decent of man* (1871) concluyendo que la habilidad del lenguaje es una tendencia instintiva para adquirir un arte. De esta manera, tanto Darwin (1871) como Pinker (1994) estarían apoyando la teoría innatista (que se retomará más adelante en esta investigación) de Noam Chomsky, lingüista, filósofo, politólogo y activista estadounidense, la cual sugiere que el lenguaje se va adquiriendo poco a poco y lo define como la capacidad de desarrollo dependiente del pensamiento, es decir, el desarrollo cognitivo.

Los términos pensamiento y lenguaje no sólo son complejos de definir, sino también complejos de relacionar. Por lo tanto, existe un debate entre la relación pensamiento – lenguaje, pues, como explica la profesora Ángels Varó, existen cuatro alternativas en torno a esta relación: La primera

alternativa es **el pensamiento es lenguaje**, representada por el conductista John B Watson, afirmando la identidad de ambos procesos y negando la posibilidad de pensar a todos los seres carentes de lenguaje. La segunda alternativa afirma que **el pensamiento depende del lenguaje**, premisa representada por el relativismo lingüístico, quien sostiene que el lenguaje no es un simple instrumento de comunicación de ideas, sino que determina la formación de las ideas. La tercera alternativa es **el lenguaje depende del pensamiento**, representada por Jean Piaget quien concibió el desarrollo del pensamiento como relativamente independiente del desarrollo del lenguaje, basándose en datos empíricos como que la comprensión antecede a la producción lingüística. El lenguaje queda reducido a instrumento de expresión y apoyo del pensamiento. Piaget explicaba que la adquisición de las expresiones lingüísticas no estructura las operaciones intelectuales, ni su ausencia impide la formación de estas, por lo tanto, el cometido del lenguaje es funcional, es decir, prepara y regula las operaciones, pero no las constituye.

Finalmente, la afirmación de que existe una interdependencia **entre pensamiento y lenguaje** es representada por Vigotski, quien concibió la relación entre pensamiento-lenguaje como un proceso viviente, ya que, el pensamiento nace a través de las palabras. Para Vigotski, como explica Varó:

Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra. Sin embargo, la conexión entre pensamiento y lenguaje no es constante, surge en el curso del desarrollo y evoluciona por sí misma.
(p.9)

Según Vigotski, *"el lenguaje se manifiesta como expresión del yo y como sistema de regulación de las relaciones sociales entre dos comunicantes"* (Danesi, 2005, p. 36).

Para él, es el pensamiento quien depende del lenguaje y no el lenguaje del pensamiento. Es decir, el conocimiento no se construye de manera individual como lo sugería Piaget, sino que se construye a medida en que interactúan las personas. Como resalta Rafael (2007) en su trabajo de Master en paidopsiquiatría:

Es por medio de las actividades sociales por las que el infante aprende a incorporar a su pensamiento herramientas culturales como el lenguaje, los sistemas de conteo, la escritura el arte, entre otras. El desarrollo cognitivo se lleva a cabo a medida que internaliza los resultados de sus interacciones sociales, es decir, tanto la historia cultural -del individuo como la de su experiencia personal, son importantes para comprender el desarrollo cognoscitivo (p. 20).

Asimismo, Lightbown y Spada (2006) mencionan que para Vigotski el pensamiento era esencialmente un discurso interiorizado y dicho discurso emergía en la interacción social.

A continuación, se explica el significado de la hermenéutica y su relación con la interpretación del mundo, ya que al hablar de lenguaje y de la adquisición del mismo, no se puede dejar la importancia de la hermenéutica a un lado.

El término «hermenéutica» proviene del griego *ἑρμηνευτικὴ τέχνη* (*hermeneutiké tejne*), que a su vez está compuesto por tres palabras: *hermeneuo*, que significa “descifrar”; *tekhné*, que significa “arte”; y el sufijo *-tikos* que se refiere a la expresión “relacionado con”, por lo que se podría entender como el arte de descifrar.

El teólogo Estrasburgo Johann Conrad Dannhaue introdujo el término hermenéutica en el siglo XVII, y propuso que hermenéutica se refiere a la interpretación de las cosas que permite llegar a la comprensión.

De acuerdo con Grondin (2006), el término interpretación viene del verbo griego *hermeneun*, que posee dos significados importantes, el primero designa el proceso de enunciar o afirmar algo, y el segundo se refiere a la interpretación o traducción. En ambos casos se trata de una transmisión de significado que puede producirse del pensamiento al discurso o bien, ascender del discurso al pensamiento.

Por lo tanto, como indica Grondin (2006), la hermenéutica ha servido para desarrollar una filosofía universal de la interpretación y de las ciencias del espíritu. Para ello, se pueden distinguir

tres sentidos posibles de la hermenéutica. El primero es el sentido clásico, que viene desde la etapa de filósofos griegos como Platón o Aristóteles, donde la hermenéutica era considerada el arte de interpretar textos sagrados o canónicos, es decir, la interpretación de textos religiosos, cuya finalidad era normativa, ya que proponía reglas o mandatos que permitían interpretar correctamente los textos.

El segundo sentido llegó hasta el siglo XIX, donde Wilhem Dilthey propuso que la hermenéutica no sólo podía estudiar las reglas y los métodos de las ciencias de la comprensión, sino también podía servir de fundamento metodológico para todas las ciencias del espíritu, es decir humanidades, historia, filosofía o lo que ahora se conoce como ciencias sociales, convirtiéndose así en una reflexión metodológica sobre la pretensión de verdad y el estatuto científico de las ciencias del espíritu.

Finalmente, la tercera concepción de la hermenéutica es como la filosofía universal de la interpretación, cuya idea principal es que la interpretación se muestra como una característica de la presencia del ser humano en el mundo (Grondin, 2006).

Schleiermacher (1977) dice que la *"hermenéutica trata de comprender el sentido del discurso a partir del lenguaje"* (Grondin, 2006, p.33). De esta manera, la hermenéutica se divide en dos partes: la interpretación gramatical, que abarca todo discurso a partir de una lengua dada y de su sintaxis, y la interpretación psicológica, que ve en el discurso la expresión de un alma individual. Grodin explica que el intérprete debe partir del marco global de la lengua.

Schleiermacher (1977) menciona que:

La operación fundamental de la hermenéutica o de la comprensión tomará la forma de una reconstrucción. Para comprender bien un discurso y contener la deriva constante hacia la incomprensión, se debe poder reconstruirlo a partir de sus elementos, como si yo fuera su autor. La tarea que incumbe a la hermenéutica será así «comprender el discurso igual de bien primero y luego mejor que su autor (en Grondin, 2006, p.33)

La primera condición de la hermenéutica es que algo que resulta extraño debe ser comprendido, según una idea que Schleiermacher (1977)

Por otro lado, Dilthey (1944) citado por Grondin (2006) entiende la hermenéutica como:

El arte de la interpretación de las manifestaciones vitales fijadas por escrito. El objetivo de la interpretación es comprender la individualidad a partir de sus signos externos: Al proceso por el cual, partiendo de signos que se nos dan por fuera sensiblemente, conocemos una interioridad, lo denominamos comprensión (p.40).

No es posible comprender, como indica Bultmann, si no es participando en lo dicho. Bultmann habla aquí de una comprensión participativa, ya que "*comprender es tomar parte en lo que comprendo*" (Grondin, 2006, p. 66)

Gadamer justifica la experiencia de verdad de las ciencias del espíritu (y de la comprensión en general) partiendo de esta comprensión participativa Grondin (2006).

Además, explica que, comprender es aplicar un sentido al presente, y poner como ejemplo la traducción ya que traducir un texto es hacer que hable en otro lenguaje. Es obvio que han de aplicarse en este caso los recursos de la propia lengua. El significado extranjero sólo puede ser traducido mediante una lengua que seamos capaces de comprender. Al transferir el significado a otra lengua, el texto traducido se fusiona (en el mejor de los casos) con el que se acaba de traducir.

Asimismo, comprender es traducir un significado o ser capaz de traducirlo. Esta traducción implica la actualización lingüística del significado, así que el proceso de la comprensión y su objeto son esencialmente lingüísticos. Gadamer afirma que todo pensamiento es ya búsqueda de lenguaje. Por lo tanto, no hay pensamiento sin lenguaje (Grondin, 2006, p. 85)

Este lenguaje de la comprensión puede abarcar a todo ser susceptible de ser comprendido y no se limita, por tanto, a su propia perspectiva (la de una lengua o la de una comunidad particular):

La vinculación lingüística de nuestra experiencia del mundo no significa ningún perspectivismo excluyente.

Gadamer concluye que el lenguaje, comprendido a partir del diálogo, puede abrirse a todo lo que puede ser comprendido y a otros horizontes lingüísticos que no hacen más que ampliar los nuestros. Además, nuestras palabras son a menudo realmente impotentes para expresar lo que sentimos. Pero los límites del lenguaje son entonces los límites también de nuestra comprensión (Grondin, 2006, p. 87)

Gadamer menciona que *“la universalidad del lenguaje corre pareja con la de la razón: también ésta se articula en un lenguaje susceptible de ser comprendido y resulta impensable sin lenguaje”* (Grondin, 2006, p. 87). Para Gadamer, el lenguaje es la luz del ser mismo y explica, que, en este sentido:

... “el ser que puede ser comprendido es lenguaje. Por lo tanto, todo lo que puede ser comprendido es un ser que se articula lingüísticamente. Cuando intento comprender la naturaleza de algo, busco un ser que ya es lenguaje y que, por ello mismo, puede ser comprendido. De esta manera, el lenguaje nos hace conocer el ser de las cosas (Grondin, 2006, p. 88)”.

Finalmente explica que: *“el lenguaje es el elemento universal en el que están inmersos el ser y la comprensión. Este elemento universal de la dimensión lingüística –del sentido, del ser y de la comprensión– habilita a la hermenéutica a elevar una pretensión de universalidad. La hermenéutica va más allá de una reflexión sobre las ciencias del espíritu ya que se convierte en una reflexión filosófica universal sobre el carácter lingüístico de nuestra experiencia del mundo y del mundo mismo”* (Grondin, 2006, p. 90).

Adquisición del lenguaje

Para explicar la adquisición de un segundo idioma, primero se debe explicar cómo se adquiere la lengua madre, de ahora en adelante L2 y L1 respectivamente. Para ello, esta investigación retomará los trabajos de Lightbown y Spada *How languages are learned*, así como el de Savielle-Troike *Introducing Second Language Acquisition*. Como explican Lightbown y Spada (2006), la adquisición de L1 se puede ver desde diferentes perspectivas: teoría conductista, la teoría innatista con la gramática universal, el pensamiento de Piaget y el desarrollo cognitivo explicando los conceptos de organización, asimilación, acomodación y equilibrio, y , finalmente, el pensamiento de Lev Vigotski, explicando los procesos mentales, la Zona de Desarrollo Próximo, que son conceptos fundamentales para entender el aprendizaje constructivista, que será abordado en el segundo capítulo de esta investigación.

El conductismo

El conductismo fue una teoría de aprendizaje bastante influyente en la década de 1940 y 1950, sobre todo en Estados Unidos, cuyo principal defensor fue B. F. Skinner. La corriente del conductismo tiene como hipótesis que los infantes imitan el lenguaje producido por las personas que los rodean, recibiendo un reforzador positivo a los intentos de reproducir los sonidos que escuchan. Por lo tanto, los niños motivados por su ambiente continúan imitando y practicando estos sonidos y patrones hasta formar hábitos del uso correcto del lenguaje. De acuerdo con la teoría conductista, la calidad y cantidad de lenguaje que el infante escuche, así como la consistencia del reforzador ofrecido por las personas en su entorno, moldearán la conducta del lenguaje del infante. De esta manera, el conductismo considera el ambiente donde se desenvuelve el infante, como una fuente de lo que necesita aprender él mismo, ya que la imitación y la práctica son los procesos primarios en el desarrollo del lenguaje. Lightbown y Spada (2006) definen imitación como la repetición de palabra por palabra, ya sea en su totalidad o en parcialidad de la emisión de sonido de otra persona.

A continuación, se muestra un pequeño diálogo que representa la repetición del lenguaje según la teoría conductista:

Mamá: ¿quieres jugar a las muñecas?

Hija: a las muñecas

Por otro lado, las autoras definen práctica como la manipulación repetitiva de la forma. Por ejemplo:

Mamá: Él come zanahorias. Alguien más come zanahorias. Ellos dos comen zanahorias

(mamá e hija viendo un libro con dibujos de zanahorias, la hija señala la zanahoria y conejos diciendo: "ellos comen zanahorias")

De acuerdo con Lightbown y Spada (2006), la imitación y práctica por sí solas no pueden explicar algunas de las formas creadas por los infantes, pues no son solamente repeticiones de oraciones que han escuchado en adultos, más bien, los infantes seleccionan patrones y los generalizan en nuevos contextos. Los infantes crean nuevas formas y nuevos usos de palabras. Estas nuevas oraciones son entendibles y, usualmente, correctas. Es así, que el conductismo ofrece una manera razonable de entender cómo los infantes aprenden algo de los aspectos regulares del lenguaje, especialmente en etapas tempranas. Sin embargo, el conductismo sólo logra explicar, de manera general, cómo los infantes comienzan a hablar, dejando limitada la explicación de la adquisición de lenguaje más complejo, por lo que es aquí donde entra la teoría innatista.

La teoría innatista

Según esta teoría los humanos al nacer están biológicamente programados para el lenguaje, siendo éste otra función biológica de desarrollo en el humano, como caminar, donde el ambiente que rodea al infante pasa a ser un factor secundario, tal como lo explican Lightbown y Spada (2006). De igual manera, explican que Chomsky sustenta que el lenguaje al que los infantes están expuestos incluye oraciones incompletas, y aun así el infante aprende a distinguir entre oraciones

correcta e incorrectamente gramaticales. Fue así como Chomsky concluyó que las mentes de los infantes no son pizarras en blanco que se llenen imitando el lenguaje que escuchan a su alrededor, (cuestionando la teoría conductista de Skinner) en cambio, los infantes nacen con una habilidad específica para descubrir por ellos mismos las reglas de un sistema de lenguaje basándose en las demostraciones de un lenguaje natural al cual están expuestos. La teoría innatista fue vista como una planilla que contiene los principios que son universales en todos los idiomas, llegando así a la Gramática Universal, que según los investigadores que apoyan esta teoría, afirman que oraciones que involucren una gramática compleja no podría ser aprendida mediante la repetición ni la práctica.

Noam Chomsky, asegura que el lenguaje trabaja gracias a que el cerebro de cada persona nace con un *Language Acquisition Device* LAD (un dispositivo para la adquisición del lenguaje) que permite construir el sistema lingüístico sobre la base de datos a la que se está expuesto en el ambiente (Danesi en McNeill 1966) en otras palabras, explicado por Danesi:

... "cada persona tiene un léxico de palabras y conceptos que funcionan como un diccionario mental, al igual que un conjunto de reglas que combina las palabras para transmitir relaciones entre conceptos, es decir, una gramática metal, o, como él lo llama, gramática universal. Chomsky explica que cada enunciado que una persona pronuncia o entiende es una combinación nueva de palabras apareciendo por primera vez en la historia del universo. Por lo tanto, el lenguaje no puede ser un repertorio de respuestas, el cerebro debe contener un programa que pueda construir un conjunto ilimitado de oraciones formadas por una lista infinita de palabras (2005)".

Los pensadores innatistas aseguran que, todos los infantes adquieren el L1 de su entorno porque tienen un mecanismo o conocimiento de nacimiento que les permite descubrir estructuras gramaticales complejas, sin tomar en cuenta las limitaciones del *input*. La teoría innatista enfatiza el hecho de que los infantes adquieren exitosamente su L1. Los infantes que nacen sordos adquieren el lenguaje de señas si están expuestos a éste desde la infancia, teniendo un progreso similar a aquellos infantes que aprenden a hablar. Inclusive las personas que tiene una habilidad cognitiva limitada desarrollan un sistema de lenguaje complejo siempre y cuando las personas que los rodeen lo utilicen.

Sin embargo, al igual que muchos psicólogos y psicolingüistas, difícilmente se puede tomar partido de una sola hipótesis, como mencionan Lightbown y Spada (2006), la adquisición del lenguaje depende tanto de las capacidades cognitivas que tiene el infante desde el momento que nace, como del entorno con el que va a convivir el mismo durante sus diferentes etapas de vida.

La teoría del desarrollo cognitivo

Anteriormente, se habló a grosso modo de los cuatro estadios de Piaget para comprender el desarrollo humano, Sin embargo, ahora se hablará del desarrollo intelectual para poder comprender cómo es percibido el proceso de adquisición del lenguaje desde el cognoscitivismos. Piaget fue uno de los primeros psicólogos en proponer que el lenguaje de los infantes es construido en su desarrollo cognitivo. Viendo la interacción de los infantes jugando con objetos y personas, Piaget fue capaz de trazar el desarrollo de su entendimiento cognoscitivo mediante esquemas. *“Los esquemas son conjuntos de acciones físicas, de operaciones mentales, de conceptos o teorías con los cuales organizamos y adquirimos información sobre el mundo”* (Rafael, 2007, p. 3).

Pritchard y Woollard (2010) explican en su obra *‘Constructivism and Social Learning’*, que los esquemas son redes integradas de conocimiento almacenadas en la memoria de largo plazo que permiten recordar, entender y crear expectativas de la realidad. Esto permite operar en un mundo que se convierte familiar y entendible con el paso del tiempo, mientras se van construyendo los esquemas e incrementan su interrelación. De esta manera se puede entender que los esquemas son modelos que representan todo el conocimiento que un individuo posee acerca de cualquier ámbito.

Los esquemas se organizan por temas, y los elementos individuales de cada esquema son ligados entre sí por temas en común. Es así que, cuando se procesa nueva información, ésta se considera por su extensión para determinar en qué esquema existente se puede acomodar mejor.

Según Rafael (2007), Piaget afirmaba que los infantes conocen su mundo a través de acciones físicas y que con el tiempo pueden ir mejorando su capacidad de emplear esquemas complejos y

abstractos, lo cual les permite organizar su conocimiento. Asimismo, el desarrollo cognoscitivo no sólo es construir nuevos esquemas, sino también reorganizar y diferenciar los ya existentes. El desarrollo intelectual del infante es regido por dos principios básicos: la organización y la adaptación, a los que Piaget llamó funciones invariables. Estas funciones se encuentran explicadas en la tabla 1.

De igual forma, los términos asimilación y acomodación fueron utilizados por Piaget para describir la manera en que el infante se adapta a su entorno. En la tabla 2 se encuentran las características de dichos términos.

Pritchard y Woollard, (2010) aclaran que en la estructuración de los nuevos esquemas puede existir un proceso de negación, el cual estará seguido por un periodo de ajuste, y, probablemente después de cierto tiempo, los nuevos esquemas sean aceptados para crear nuevos esquemas.

A su vez, Rafael (2007) menciona que los procesos de acomodación y asimilación están estrechamente correlacionados y explican los cambios del conocimiento a lo largo de la vida. Para Piaget, son cuatro los factores que intervienen en el desarrollo cognoscitivo: maduración de las estructuras físicas heredadas, experiencias físicas con el ambiente, transmisión social de información y de conocimientos y el equilibrio. Este último, *“designa la tendencia innata del ser humano a mantener en equilibrio sus estructuras cognoscitivas, aplicando para ello los procesos de asimilación y acomodación. A través del proceso de equilibrio, el ser humano alcanza un nivel superior de funcionamiento mental”* (p. 4).

De igual manera, Pritchard y Woollard, (2010) aclaran que, para alcanzar el equilibrio, se necesita experimentar tres etapas. La primera es cuando un individuo está satisfecho con su modo de pensar y dice estar en un estado de equilibrio. La segunda etapa se denomina conflicto cognitivo, y surge cuando el individuo se hace consciente de que existe una contradicción en su pensamiento existente y se siente insatisfecho, entrando en un estado de desequilibrio. Finalmente, la tercera etapa es cuando el individuo se desplaza a un pensamiento más sofisticado, pues se tiene la capacidad de eliminar la contradicción del conflicto cognitivo, recobrando el equilibrio.

En adición a lo anterior, Lightbown y Spada (2006) explican que, para Piaget, el lenguaje podía usarse para representar el conocimiento que los infantes habían adquirido a través de la interacción física con el ambiente.

La teoría constructivista

Hasta este punto, tanto la teoría innatista como la cognoscitiva tienen en común la premisa de que el humano aprende a hablar por medio de algo interno en cada individuo, sin darle mayor importancia a las relaciones sociales, y, en el caso de Piaget, afirmando que el lenguaje depende del pensamiento, idea que Lev Vigotski vendría a replantear ya que para el psicólogo ruso “ *los patrones de pensamiento del individuo no se deben a factores innatos, sino que son producto de las instituciones culturales y de las actividades sociales*” (Rafael, 2007, p. 20). Por lo tanto “*la sociedad de los adultos tiene la responsabilidad de compartir su conocimiento colectivo con los integrantes más jóvenes y menos avanzados para estimular el desarrollo intelectual*” (p. 29).

Tabla 1. Funciones Invariables

Organización	Adaptación
Predisposición innata en todas las especies. Conforme el infante va madurando, integra los patrones físicos simples o esquemas mentales a sistemas más complejos	Los organismos nacen con la capacidad de ajustar sus estructuras mentales o conducta a las exigencias del ambiente

Nota. Piaget divide las funciones invariables en la organización y adaptación de nuevos conocimientos.

Tabla 2. *Asimilación y Acomodación*

Asimilación	Acomodación
Es la colección y clasificación de nueva información. En este proceso se moldea la información nueva para que encaje en los esquemas actuales. Requiere la modificación o transformación de información nueva para que pueda ser incorporada a la ya existente. Cuando es compatible con lo que ya se conoce, se alcanza un estado de equilibrio	Es la alteración de un esquema para permitir la incorporación de nueva información. Tiende a darse cuando la información discrepa un poco con los esquemas. La acomodación consiste en modificar los esquemas existentes para encajar la nueva información discrepante

Nota. La asimilación y acomodación de conocimientos es la manera que el ser humano tiene para adaptar nueva información del entorno (Rafael,2007, p. 4)

El trabajo de Lightbown y Spada (2006) expone que Vigotski observó la importancia de las conversaciones que los infantes tienen tanto con adultos como con otros infantes, pues son en ellas donde se originan ambos procesos cognitivos, el lenguaje y el pensamiento. Vigotski fue uno de los precursores de la teoría constructivista, y, como indica Rafael (2007), para él existían ciertos conceptos fundamentales. El primero son las funciones mentales, que a su vez se dividen en inferiores y superiores. Las funciones inferiores son aquellas con las que nace todo ser humano y son determinadas genéticamente, condicionando así lo que podemos hacer.

Asimismo, Vigotski planteó que, si los infantes se desarrollan en un ambiente favorable, serán capaces de avanzar a un alto nivel de conocimiento, es decir, a desarrollar las funciones mentales superiores, entre ellas el lenguaje. Vigotski no negaba que los individuos nacen con habilidades mentales, como la memoria, la percepción y la atención, sin embargo, da mayor importancia a la interacción social que el individuo, desde su infancia, tiene con las personas y el ambiente que le rodea. Por lo tanto, un segundo concepto importante en la teoría de Lev Vigotski es la idea de que el potencial del desarrollo cognitivo y el aprendizaje dependen de la transición a través de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La ZDP es el área de desarrollo cognitivo que está cerca y al mismo tiempo lejos del nivel actual de entendimiento de un individuo. Si un individuo tiene que aprender algo nuevo, éste tiene que ser ayudado para poder moverse a la ZDP para así poder avanzar a un nuevo nivel de conocimiento. De igual manera, en este nuevo nivel de conocimiento, existirá una nueva ZDP, lo cual implica que el individuo puede seguir aprendiendo y progresando. En palabras de Vigotski (1978), la ZDP se define como:

... "el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía o la colaboración de compañeros más capaces. Lo que los infantes pueden hacer con ayuda de otras personas, puede, en cierto sentido, indicar más acerca de su desarrollo mental que lo que puedan hacer por sí solos. (p.87).

Rafael (2007) simplifica el concepto de ZDP, mencionando que éste representa la diferencia entre lo que un individuo puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con ayuda. Siendo así las interacciones con otras personas las que ayudan a que el individuo alcance un nivel superior de funcionamiento cognitivo. En el ámbito educativo, es de suma importancia entender que para cada

individuo la ZDP será diferente, por lo tanto, el facilitador debe tomar en cuenta las diferencias de los individuos al momento de planificar tareas y actividades, haciéndolas apropiadas para poder optimizar el aprendizaje de cada uno de ellos. A su vez, este conocimiento también informará al facilitador sobre la naturaleza y el alcance del apoyo para el individuo que debe proporcionarse.

Retomando los principios de Vigotski (1978), Pritchard y Woollard (2010) citan que las habilidades psicológicas van ligadas a las funciones mentales superiores, ya que éstas se desarrollan y aparecen en dos momentos distintos. Así pues, cada función en el desarrollo cultural del infante aparece dos veces; la primera aparece en el nivel social y después en el nivel individual, ya que primero se da entre las personas (interpsicológico) y, posteriormente, dentro del infante (intrapicológico). Este principio aplica igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores originan relaciones entre individuos.

Para comprender la adquisición del lenguaje, es fundamental la teoría de Vigotski, ya que declara que el lenguaje es la clave para todo tipo de desarrollo. De igual manera afirma que el conocimiento y uso de palabras puede tomar un papel importante no sólo en el desarrollo de pensamiento de los infantes, sino también en todos los aspectos del desarrollo cognitivo.

Conclusiones del Capítulo 1

En este capítulo se explicaron conceptos como desarrollo humano, el cual se abordó desde tres perspectivas, la física, que abarca los cambios fisiológicos de los individuos; la parte cognitiva donde se desarrollan los procesos mentales, los cuales se dividen a su vez en : sensación, percepción, atención, concentración, memoria, , pensamiento y lenguaje; y, finalmente, la tercera perspectiva es la psicosocial, donde influyen la personalidad y las relaciones sociales en cada individuo para su óptimo desarrollo.

Asimismo, se explican las ocho etapas del desarrollo humano según Papalia et. al, que van desde la prenatal, hasta la adultez tardía, haciendo énfasis en la adultez temprana, la cual es centro de esta investigación. Estas ocho etapas propuestas por Papalia, se comparan, a su vez, con los estadíos de

Piaget, los cuales empiezan en la niñez temprana, con un pensamiento representacional y un lenguaje silenciosos, seguido de la niñez media donde se desarrolla más la memoria, el lenguaje y el pensamiento flexible, después viene la adolescencia con un pensamiento más abstracto y razonamiento científico y, posteriormente, la adultez temprana donde se comienza a tener juicios morales significativos, mismos que pueden influir para tomar decisiones educativas y laborales importantes.

Dentro de los procesos cognitivos, los más complejos son el pensamiento y el lenguaje, mismos que son abordados a lo largo de la investigación. Para ello se utiliza la hermenéutica, ya que se considera una filosofía universal de la interpretación del ser por medio del lenguaje, es decir, es una reflexión filosófica universal donde por medio del lenguaje y de nuestra experiencia con el mundo, se comprende, interpreta y reconstruye el mismo, marcando así la presencia del ser humano en el planeta.

Finalmente, en este primer capítulo, se habló acerca de diferentes teorías para la adquisición del lenguaje, como son la conductista, la innatista, la cognoscitiva y la constructivista. Estas dos últimas darán sostén a los siguientes dos capítulos, donde se abordarán estrategias docentes y didácticas en el aula con un enfoque constructivista, enfoque que es pilar indispensable para las estrategias de la enseñanza del inglés Task Based Language Learning and Content and Language Integrated Learning.

CAPÍTULO 2

EL MODELO CONSTRUCTIVISTA Y ESTRATEGIAS DOCENTES EN EL APRENDIZAJE.

Han existido diversos métodos o estrategias para llevar a cabo con éxito la enseñanza y el aprendizaje, como el conductismo, el aprendizaje por descubrimiento, la teoría del tiempo dedicado a la tarea, o el actual aprendizaje cooperativo. Esta investigación se centra en el constructivismo y el aprendizaje social. En este segundo capítulo, se dará una breve historia general del constructivismo, se hablará de las estrategias docentes y didácticas en el aula, el aprendizaje reflexivo y la motivación como factor importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Historia del constructivismo

Actualmente se sabe que el constructivismo es una de las mejores estrategias para hacer que los alumnos aprendan de manera significativa, pues ponen en práctica todos los procesos cognitivos a su ritmo, al mismo tiempo que fortalecen relaciones sociales, pero ¿de dónde proviene el constructivismo?

Si bien Vigotski es uno de los más reconocidos fundadores del constructivismo, este pensamiento se puede remontar a épocas antes de Cristo. Pritchard y Wollard (2010) hacen una recopilación de varios autores, donde se describe una breve historia del origen del constructivismo. Mahoney (2005) afirma que hay una historia de dos mil años vinculada al pensamiento constructivista en la tradición oriental y una historia de al menos tres mil años en el pensamiento occidental.

Walsh (1999) cita a Gautama Buddha (560-477 A.C) *“Somos lo que pensamos. Todo lo que somos proviene de nuestros pensamientos y con nuestros pensamientos hacemos el mundo”*.

Heráclito (535, 474 A. C), filósofo pre-socrático, es conocido por decir que un individuo no se puede parar en el mismo río dos veces, dando a entender que la realidad del ser humano cambia, junto con el mundo. Heráclito hizo una distinción entre un estado interno de creencias y un estado externo de hechos, accesible para cualquiera. Esto parece decir que los hechos del mundo exterior son interpretados por el individuo para formar las creencias de la versión de los individuos de la realidad, es decir, cada individuo interpreta al mundo de acuerdo con la realidad en la que vive. De igual manera, el fundador del taoísmo, Lao Tzu, también afirmó que la realidad es un cambio y una entidad variable que puede ser percibida de manera diferente por diferentes individuos. En el contexto occidental, Giambattista Vico (1668-1774) escribió sobre el "conocimiento" humano que implica una "*construcción imaginaria del orden en la experiencia*".

Los pensamientos de Piaget sobre el aprendizaje constructivista parecen haberse basado en algunas de las ideas promulgadas por primera vez por Kant. Por otro lado, Vaihinger (1852-1933) argumentó que el propósito de la mente y de los procesos mentales no es reflejar la realidad, sino ayudar a los individuos en sus viajes a través de las múltiples circunstancias de la vida. Esto implica que el esfuerzo mental se dirige a dar sentido a lo que se experimenta en el viaje de la vida y construir una comprensión de las muchas experiencias variadas que se encuentran en el camino.

A su vez, George Kelly (1963) influido por Vaihinger, sugiere que vivimos en dos mundos fundamentales. El primer mundo existe fuera de cualquier comprensión humana, el segundo es el mundo basado en las formas en que interpretamos el mundo primario, que es una empresa individual, en forma de representaciones o construcciones.

Es así que, el pensamiento constructivista ha existido desde tiempo remotos, sin embargo, fue por precursores como Piaget, Vigotski, Bruner y Bandura que se puede seguir hablando de un movimiento constructivista en el aprendizaje, teniendo como proposición principal la paulatina construcción del conocimiento y la explicación de la realidad en que cada individuo vive.

Constructivismo como estrategia docente: Estrategias docentes y didácticas en el aula

Una buena educación escolar, puede influir y verse reflejada en el adulto emergente, pues su formación como individuo empieza desde los primeros años de vida, tanto en casa como en la escuela, y repercute directamente en su toma de decisiones, llevándolo así a alcanzar éxito o a sobrellevar algún fracaso en su vida. La educación escolar de los individuos se puede ver reflejada en varias etapas de la vida, pero en este trabajo se resaltarán cómo influye en la adultez emergente y, a su vez, cómo ésta todavía puede ser modificada con ayuda del aprendizaje reflexivo, así como de una buena instrucción didáctica, llegando a una pedagogía de la comprensión.

A continuación, se dará una visión global en cifras del fenómeno educativo en México. Según cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2017), se estima que en México existen 123.5 millones de habitantes, de los cuales 65.2 millones tienen menos de 29 años y 31.9 millones oscilan entre los 15 y 29 años. Por otro lado, de cada 100 personas, 26.6 finalizaron la educación media superior y solamente 32.1 concluyeron la educación superior. En otras palabras, un tercio de la población concluye sus estudios universitarios.

Estas cifras indican que hay un déficit en la educación, el cual viene desde la educación básica. Gran parte de este déficit proviene de la memorización y la práctica mecánica de ejercicios que predominan en las clases habituales. De igual manera, la deficiencia de la educación tiene que ver con el currículum y no con el método, es decir, se le ha dado mucha importancia a cómo enseñar y no a lo que se elige enseñar (Perkins, 2001 p.52).

Por lo anterior, el rol del docente juega un papel fundamental en la formación de individuos, ya que, si bien no se ha dado la debida importancia a lo que se elige enseñar, también es imprescindible enseñar el currículum de manera favorable. Jeromes Bruner, de origen estadounidense y quien tuvo grandes aportaciones en la psicología cognitiva y en teorías del aprendizaje, considera que el profesor debe intentar motivar a los alumnos a descubrir el conocimiento por ellos mismos. Para ello, es indispensable que el profesor y el alumno establezcan un diálogo activo, donde el papel del profesor será ayudar a transformar la información que deba aprender el alumno, la cual debe de ser procesada para que el alumno pueda entenderla más fácilmente. Bajo esta premisa, Bruner fue el

primero en afirmar que un plan de estudios (currículum) debería organizarse en espiral para que el alumno revise continuamente las ideas y los hechos y pueda construir sobre lo aprendido previamente, reformulando constantemente lo que se ha interiorizado. Por lo tanto, una vez que el profesor revise y adecue el currículum, se vuelve mediador entre el alumno y la cultura, a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene al conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo (Díaz; Hernández, 2002).

Resulta evidente que se requiere de un cambio en la educación y para lograrlo, se debe tener en claro la esencia de la educación, así como el empleo de buenas estrategias docentes y estrategias en el aula. Perkins, en su obra *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente* (2001), menciona que la esencia de la educación tiene tres pilares: la retención del conocimiento, la comprensión y el uso activo de dicho conocimiento.

Asimismo, Mortimer Adler en *The Paideia Proposal. A Educational Manifesto*, (1982), postula tres objetivos de la educación: adquisición de un conocimiento organizado, desarrollo de la habilidad intelectual, comprensión más amplia de ideas y valores. Esto puede llevar a adquirir un aprendizaje reflexivo, donde predomine el pensamiento crítico y no sólo la memoria. Es así que, mediante experiencias, el aprendizaje puede girar entorno del pensamiento y los alumnos reflexionen sobre lo que aprenden.

El aprendizaje reflexivo funciona óptimamente a todos los alumnos, sean dotados, regulares o lentos, ya que no desmoraliza al alumno de bajo rendimiento, sino que lo respeta, lo motiva y lo ayuda a obtener mejores resultados (Perkins, 2001, p. 27).

A lo largo de la historia han existido pensadores que han buscado reformar los conceptos de educación, aprendizaje y enseñanza. Por ejemplo, John Dewey, quien dice que la enseñanza debería sustentarse en lo que el niño sabe y, a partir de ahí, construir con vistas al desarrollo de la percepción intelectual y a la valoración de los hitos culturales y científicos. Por otro lado, Perkins (2001), asegura que los alumnos aprenden más a fondo cuando logran organizar y relacionar hechos con el conocimiento anterior, utilizando asociaciones visuales, ya que, de esta manera, se examinan

a sí mismos, elaboran y extrapolan lo que están leyendo y escuchando. Del mismo modo, define el aprendizaje como *“la acumulación de un largo repertorio de hechos y rutinas”*, además, *“el buen aprendizaje es el producto del compromiso reflexivo del alumno con el contenido de la enseñanza”*. Es decir, mientras mejor comprenda el alumno lo que se le está enseñando, y logre relacionarlo con experiencias previas, mejor será su aprendizaje, pues podrá contar con nuevos hechos, y estos, serán transformados en conocimiento que más adelante podrá utilizar cuando sea necesario. Sin embargo, *“si los alumnos no aprenden a pensar con los conocimientos que están acumulando, dará lo mismo que no los tengan”* (Resnick en Perkins, 2001).

Todo lo anterior repercute en los adultos emergentes, recordando que oscilan entre los 20-25 años y es la etapa donde se espera empezar a contar con experiencia laboral. De acuerdo con Jürgen Weller en su trabajo *La problemática inserción laboral de los y las jóvenes* (2007), citando a Díez de Medina (2001), *la educación es vista como un factor importante para mejorar la inserción laboral de los jóvenes y se ha constatado que un mayor nivel educativo reduce el riesgo de desempleo juvenil*. Si desde edades tempranas su formación fuera mediante el aprendizaje reflexivo, al momento de llegar al ámbito laboral, les sería más fácil tomar decisiones ante los problemas que se enfrentarán día a día y con ello, encontrar un mejor trabajo.

A su vez, Pritchard y Woollard (2010) mencionan que, dentro del pensamiento de Bruner, el aprendizaje es un proceso social activo en el que los alumnos construyen nuevas ideas y conceptos basados en sus conocimientos actuales. Por lo tanto, el contacto social con los demás es un elemento clave del proceso. El alumno, selecciona la información, crea hipótesis y luego integra este nuevo material en sus esquemas de conocimiento y construcciones mentales existentes, con referencia a las estructuras cognitivas que poseen. La estructura cognitiva a la que Bruner se refiere es una conexión de esquemas que proporcionan significado y estructura a la experiencia, permitiendo al individuo construir sobre lo que ya es conocido para poder llegar más lejos.

Del mismo modo, Perkins sostiene que se aprende más cuando se tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo. De tal manera, que los docentes requieren brindar información clara en el aula de estudio, facilitar una práctica reflexiva, proporcionar una

retroalimentación informativa, y que los alumnos cuenten con una fuerte motivación intrínseca y extrínseca.

Para que esto sea posible, es necesario que el docente *“logre observar el desarrollo de la capacidad de comprensión de los alumnos para poder detectar los puntos de confusión e incertidumbre a fin de clarificarlos”* (Perkins, 2001). Se debe tomar en cuenta que la capacidad de comprensión no se adquiere ni ejercita repitiendo ideas de un texto, por el contrario, los alumnos deben ocuparse en actividades que requieren razonamiento y explicación. O, en palabras de Onrubia (1993), citada por Díaz y Hernández, (2002, p. 6), se necesita de un ajuste de ayuda pedagógica eficaz, donde se cubran dos características:

- 1.- Que el profesor tome en cuenta el conocimiento de partida del alumno;
- 2.- Que provoque desafíos y retos abordables que cuestionen y modifiquen dicho conocimiento.

Al mismo tiempo, Onrubia (1993) señala acertadamente que:

“No se puede proporcionar el mismo tipo de ayuda ni intervenir de manera homogénea e idéntica con todos los alumnos, sino que ésta debe ser ajustada a las necesidades de los alumnos, por lo que propone, como eje central de la tarea docente, una actuación diversificada y plástica, que se acompañe de una reflexión constante de y sobre lo que ocurre en el aula, y que a la vez se apoye en una planificación cuidadosa de la enseñanza (Díaz y Hernández, 2002, p.6)”.

En *Propuesta del grupo Paideia*, Adler no sólo destaca los tres objetivos de la educación, sino también destaca tres modos de enseñanza: la instrucción didáctica, el entrenamiento y la enseñanza socrática. Cada uno de estos modos se pueden poner en práctica en diferentes momentos para lograr llegar a los objetivos planteados por él mismo.

Por otro lado, Díaz y Hernández en su obra *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, (2002) utiliza el término *estrategias* en vez de *modos de enseñanza*, definiéndolas como el conjunto de saberes y procedimientos específicos o

incluso formas de ejecutar una habilidad determinada, para la cual se tiene que saber el qué, cómo, cuándo de su empleo, por lo que es necesario que:

El profesor logre consolidar estrategias docentes en la medida que emplee los recursos psicopedagógicos ofrecidos como formas de actuación flexibles y adaptativas y no como algoritmos o recetas, en función del contexto, de los alumnos y de las distintas circunstancias y dominios donde ocurre su enseñanza (Díaz; Hernández, 2002, p.2)

Así sean llamados modos o estrategias de enseñanza, el objetivo principal es ayudar a los docentes a desempeñar un rol que favorezca la formación de los alumnos, ayudándolos a descubrir de lo que son capaces, fortaleciendo y desarrollando habilidades, que, a su vez, serán herramientas fundamentales para el ámbito laboral, social y personal donde se desenvuelvan los alumnos. A su vez:

... "la práctica docente se encontrará fuertemente influida por la trayectoria de vida del profesor, el contexto socioeducativo donde se desenvuelve, el proyecto curricular en el que se ubiquen, las opciones pedagógicas que conozca o se le exija, así como las condiciones bajo las que se encuentre en la institución escolar (Díaz y Hernández, 2002, p. 3)".

Así pues, Adler, citado por Perkins, se basa en los principios de Gaea Leinhardt, quien ha investigado prácticas pedagógicas a lo largo de su vida y ha encontrado que los siguientes elementos favorecen una presentación clara y correcta de la información por parte de los maestros, es decir, la instrucción didáctica:

- Identificación de objetivos para los alumnos
- Supervisar y señalar el avance hacia los objetivos
- Mostrar numerosos ejemplos sobre los conceptos analizados
- Clases prácticas en las que se incluyen exposiciones complementarias, se señalen los vínculos entre ellas y se aclaran las condiciones de aplicabilidad y de no aplicabilidad de los conceptos.
- Vincular los nuevos conceptos con nociones conocidas, señalando los elementos familiares, ampliados y nuevos.

- Legitimar un nuevo concepto mediante principios ya conocidos por los alumnos, mediante la comparación con otros ejemplos y mediante la lógica.

Con relación a lo anterior, Díaz y Hernández (2002) plantean que un buen docente debe tener las siguientes áreas de competencia:

- 1.- Conocimiento teórico suficientemente profundo y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano.
- 2.- Despliegue de valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas genuinas.
- 3.- Dominio de los contenidos o materias que enseña.
- 4.- Control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno y lo haga motivante.
- 5.- Conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.

De acuerdo con Rogoff y Gardner (1984), citado por Díaz y Hernández (2002), el mecanismo mediante el cual las estrategias pasan del control del docente al alumno es complejo, y está determinado por diferentes factores, como son las influencias sociales, el periodo de desarrollo en que se encuentre el alumno y el dominio del conocimiento involucrado. Por lo tanto, el docente debe contar con un nivel de responsabilidad para lograr una meta o propósito, el cual, al principio, se deposita casi totalmente en el docente, quien gradualmente va traspasando dicha responsabilidad al alumno, hasta que éste logra un dominio pleno e independiente, es decir, se logra una **transferencia de responsabilidad**. O en palabras de Onrubia, *“una meta centrada de la actividad docente es incrementar las competencias, la comprensión y la actuación autónoma de los alumnos”*.

Dicha transferencia de responsabilidad puede resultar más fácil, si se siguen los cinco principios generales considerados por Rogoff (1984) citados en Díaz y Hernández (2002), los cuales caracterizan situaciones de enseñanza aprendizaje y ocurre un proceso de participación guiada con la intervención docente:

- 1.- Proporcionar al alumno un puente entre la información de que dispone (conocimientos previos) y el nuevo conocimiento.
- 2.- Ofrecer una estructura de conjunto para el desarrollo de las actividades o la realización de la tarea.
- 3.- Traspasar de forma progresiva el control y la responsabilidad del profesor hacia el alumno.
- 4.- Manifestar una intervención activa de parte del docente y del alumno.
- 5.- Aparecerán de manera explícita e implícita las formas de intervención habituales entre docentes / adultos y alumnos / menores.

Es por eso que la formación del docente debe abarcar los planos conceptual, reflexivo y práctico, (Díaz y Hernández, 2002) para que sea capaz de guiar, fortalecer y potenciar las habilidades de cada uno de los alumnos, con el fin de desarrollar un aprendizaje reflexivo, que, a su vez, brindará mejores oportunidades de éxito, ya que los alumnos ejercitarán su conocimiento, logrando un pensamiento propio, lo que lleva al segundo método de enseñanza que propone Adler, **el entrenamiento**, el cual consiste en alentar a los estudiantes a reflexionar sobre lo que están haciendo y ofrecerles retroalimentación. Es decir, el docente se convierte en entrenador, quien, a su vez, aspira a la claridad. De esta manera, se crea un vínculo de motivación entre el docente y el alumno, favoreciendo el aprendizaje reflexivo de los alumnos, y, a su vez, la motivación y el gusto por aprender.

Si desde edades tempranas se aplicara éste modelo de enseñanza -aprendizaje, los adultos emergentes llegarían mejor preparados al ámbito laboral, y, sin duda, aprender un L2 sería más fácil, pues podrían usar asociaciones de nuevas palabras con contextos que ya conocen, contarían con las herramientas de aprendizaje que pueden utilizar en cualquier ámbito, y no tendrían que sentirse frustrados al enfrentarse a una lengua distinta, pues la verían como un tema más, que se puede abordar de manera constructivista, lo cual se explicará en el tercer capítulo con las dos técnicas de aprendizaje.

De igual manera, la formación docente no se limita a ningún tema o materia en específico, por lo que un docente que quiera enseñar inglés no sólo debe tener conocimiento del idioma, sino contar con las características descritas para poder llevar a cabo su profesión de manera óptima.

Retomando los modos de enseñanza planteados por Adler, el tercer modo es la enseñanza socrática, que se define como el arte de preguntar. En él, se plantea un enigma conceptual y se incita a investigar el asunto. Se proponen ideas y criterios, los cuales son discutidos por los alumnos, y el docente hace la función de mediador, ya que, evidentemente, se contrastarán ideas, las cuales deben ser defendidas con respeto y apertura.

Como se mencionó anteriormente, es importante no sólo saber enseñar sino elegir adecuadamente el currículum, es decir, lo que se va a enseñar en el aula, ya que no tiene sentido contar con la mejor instrucción didáctica, si el contenido no resulta relevante para el alumno, y este principio aplica para cualquier tema que se quiera enseñar, incluyendo, por supuesto, un nuevo idioma.

Motivación y aprendizaje significativo

De manera general, motivación es un comportamiento que se da en el individuo al aceptar una tarea para ser resuelta, llámese actividad física, o actividad cognitiva. Este comportamiento es una mezcla de impulsos, propósitos, necesidades e intereses. La motivación es un factor primordial para aprender un L2, el cual debe mostrarse de manera intrínseca por parte del alumno y extrínseca por parte del docente, para poder fomentar el aprendizaje. Según Dörnyei (2001), el comportamiento humano tiene dos dimensiones básicas: dirección y magnitud, y, debido a ello, la motivación, por definición, concierne a ambas ya que es responsable de la elección de una acción particular y del esfuerzo invertido en ello y la persistencia con él. Por lo tanto, la motivación explica por qué las personas deciden hacer algo, qué tan duro van a perseguirlo y cuánto tiempo están dispuestas a mantener la actividad.

En la década de los 60s, Carl Rogers y Abraham Maslow propusieron que la fuerza motivadora central en la vida de las personas es la tendencia autorrealizada, es decir, el deseo de alcanzar el crecimiento personal y desarrollar plenamente las capacidades y talentos que el individuo ha heredado. En la actualidad, la psicología motivacional se caracteriza por el enfoque cognitivo, que se centra en cómo las actitudes conscientes, los pensamientos, las creencias y la interpretación de los eventos del individuo influyen en su comportamiento, y cómo los procesos mentales se transforman en acciones. De esta manera, se puede explicar que el individuo es un actor decidido y dirigido a objetivos, que está en un constante acto de equilibrio mental para coordinar una gama de deseos y objetivos personales tomando en cuenta el entorno que le rodea.

Por lo tanto, como menciona Dörnyei, cuando una persona decide hacer algo, primeramente, se va a determinar por sus creencias sobre los valores de la acción, y luego sobre la evaluación de si están a la altura del desafío y, finalmente, si el apoyo que obtengan de las personas y los institutos a su alrededor es suficiente para lograr exitosamente la acción a realizar. Es razonable suponer que las acciones pasadas, y particularmente la forma en que se interpretan los éxitos y fracasos pasados de un individuo, determinan el comportamiento actual y futuro, y, por lo tanto, se estará más motivado para hacer algo por nuestra propia voluntad que algo que el individuo esté obligado a hacer.

De igual manera, Dörnyei argumenta que cuando se trata de aprender un L2, los estudiantes necesitan desarrollar la identidad del idioma, deben aprender a pensar en otro idioma y también convertirse en un poco de la nacionalidad del idioma. Aprender un idioma extranjero siempre implica aprender una segunda cultura hasta cierto punto, incluso si nunca pones un pie en el país extranjero donde se habla el idioma. Como indica Douglas Brown (1989), citado por Dörnyei (2001), el idioma y la cultura están unidos entre sí y están interrelacionados. Las personas son parte de algún marco: una familia, una comunidad, un país, un conjunto de tradiciones, un depósito de conocimiento o una forma de ver el universo. Cada persona es parte de una cultura, y todos usan un lenguaje para expresar esa cultura, para operar dentro de la tradición y para categorizar el universo (Douglas Brown, 1989).

A su vez, Dörnyei añade que aprender un idioma extranjero implica más que solo aprender habilidades, o un sistema de reglas, o una gramática. Involucra una alteración en la autoimagen, la adopción de nuevos comportamientos sociales, culturales y de ser, y por lo tanto tiene un impacto significativo de la naturaleza social del alumno. Marion Williams (1994), citado por Dörnyei (2001) indica que el lenguaje pertenece a todo el ser social de una persona, es parte de su identidad y se usa para transmitir la identidad a otras personas.

Dörnyei propone un modelo de motivación enfocado en el aprendizaje de un L2, el cual consiste en tres diferentes fases. La primera fase toma lugar cuando la motivación se genera, y Dörnyei la denomina **motivación de elección**, ya que conduce a la selección del objetivo o tarea a perseguir, en este caso, aprender un L2. En la segunda fase, la motivación generada necesita ser mantenida y protegida activamente mientras dure el proceso de una acción (llámese clase, lección o curso) en particular. Esta dimensión motivacional se denomina **motivación ejecutiva** y es particularmente relevante para el aprendizaje en el aula, donde los estudiantes están expuestos a una gran cantidad de influencias que distraen, como pensamientos fuera de las tareas, distracciones irrelevantes de los demás, ansiedad por las tareas o condiciones físicas que dificultan completar la tarea. Es en esta etapa donde la calidad de la experiencia de aprendizaje toma un papel fundamental, así como el sentido de autonomía por parte del alumno, y la influencia tanto de los profesores como los compañeros de clase.

Finalmente, la tercera fase, que aparece después de la finalización de la acción, se denomina **retrospección motivacional** y se refiere a la evaluación retrospectiva de los alumnos sobre cómo fueron las cosas. La forma en que los estudiantes procesen sus experiencias pasadas en esta fase retrospectiva determinará el tipo de actividades que estarán motivados a realizar en el futuro. Como docente, en esta fase, se debe proporcionar retroalimentación a los alumnos, remarcando los logros adquiridos, para así, seguir motivándolos en el aprendizaje de un L2.

Aprendizaje Significativo

Como señalan Pritchard y Woollard (2010) existen tres indicadores principales hacia nuestra comprensión de los procesos involucrados en el aprendizaje en términos del dominio del constructivismo social. El primer indicador son las personas que rodean al alumno, ya que tienen un papel central en el aprendizaje; el segundo indicador es la profunda influencia que las personas que rodean al alumno tienen sobre cómo éste ve el mundo; y, como tercer indicador están ciertas herramientas que afectan la forma en que progresa el aprendizaje y el desarrollo intelectual. Estas herramientas pueden variar en tipo y calidad e incluyen cultura, idioma y otras personas. Moore, (2000) citado por Pritchard y Woollard (2010) menciona que Vigotski sugiere que la enseñanza y el aprendizaje son actividades sociales que tienen lugar entre actores sociales en situaciones socialmente construidas.

Por otro lado, los modelos del constructivismo y el aprendizaje social coinciden en que el aprendizaje es una actividad social. Pritchard y Woollard (2010) afirman que, como aprendices humanos, dependemos de la interacción social con quienes nos rodean para el estímulo, el desafío y la actividad compartida que trabajan para promover el pensamiento, el compromiso con ideas y actividades y sirven para permitir el crecimiento intelectual, incluido el crecimiento del conocimiento y la comprensión. Por lo tanto, mientras más pueda practicar un individuo otro idioma con otras personas, mayor será su avance y aprendizaje de este.

El enfoque constructivista sugiere que las tareas y actividades de aprendizaje deben establecerse en contextos significativos. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que un contexto significativo para un maestro adulto no es necesariamente tan significativo para un alumno más joven. Por lo tanto, es deseable que el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje sea el mismo que el contexto en el que se utilizará el conocimiento. Asimismo, y, de ser posible, el aprendizaje en la escuela debe estar relacionado con el aprendizaje fuera de la escuela y con otras experiencias. Esto servirá para crear una sensación de continuidad y ayudará a disipar lo que a veces puede parecer un abismo entre la vida escolar y la vida real logrando así un verdadero aprendizaje significativo, pues se pondrá en práctica lo aprendido en clase.

De acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo establecida por Ausubel, el aprendizaje es una reconstrucción de conocimientos ya elaborados y, el sujeto que aprende es un procesador activo de la información y el responsable último de dicho aprendizaje, siendo el docente un facilitador y proveedor de ayuda pedagógica que el alumno necesite (Rodríguez, 2014)

Citando a Díaz (1999) en Rodríguez (2014), desde la perspectiva constructivista de Ausubel, el proceso de aprendizaje concebido es aquel, por el cual, el sujeto procesa la información no sólo de manera memorística, sino que construye conocimiento. De igual manera, Rodríguez cita a Ausubel (1976) para mencionar los tres tipos de aprendizaje que Ausubel estableció. El primero es el aprendizaje de representaciones, el cual consiste en aprender el significado de símbolos solos o de los que éstos representan. El segundo tipo de aprendizaje significativo es por medio del aprendizaje por propósitos, es decir, la adquisición del significado de las ideas expresadas por grupos de palabras combinadas en proposiciones y oraciones. Finalmente, el tercer tipo, es el aprendizaje de conceptos, que, como su nombre lo indica, es aprender lo que el concepto mismo significa, es decir, discernir cuáles son los atributos de criterio que lo distinguen y lo identifican.

Años más tarde, Ausubel dijo que las condiciones necesarias para que estos tipos de aprendizaje se lleven a cabo, dependen de que el alumno manifieste una predisposición para relacionar el nuevo material que se va a aprender de una manera no arbitraria y no literal con su estructura de conocimiento; así mismo, el material de instrucción debe ser enlazable con sus estructuras particulares de conocimientos de una manera no arbitraria y no literal.

Ausubel habló de cinco diferentes etapas que el alumno debe de vivir para poder alcanzar un aprendizaje significativo. La primera es la motivación, que es la etapa donde se promueve el acercamiento y el interés por el contenido a aprender. La segunda etapa es la comprensión, que consiste en el proceso de percepción de aquellos aspectos que han sido seleccionados, dirigiéndose al detalle, a la esencia de los objetos y fenómenos, buscando una explicación. La sistematización es la tercera etapa, siendo crucial para el aprendizaje ya que es aquí donde el estudiante asimila y apropia de los conocimientos, habilidades y valores que conlleva un nuevo aprendizaje. Como cuarta etapa está la transferencia, la cual permite generalizar lo aprendido trasladando la información a varios contextos e intereses. Es en esta etapa donde se ejercita y aplica el contenido

asimilado a nuevas y diferentes situaciones. Finalmente, la retroalimentación, que es el proceso donde existe una confrontación entre las expectativas de que se quería aprender y lo que realmente se alcanzó a aprender. Esta etapa se lleva a cabo mediante la evaluación del proceso de aprendizaje y se comparan los resultados obtenidos respecto a los objetivos a alcanzar.

En la figura 2, se muestra un diagrama sobre las cinco etapas dentro del aprendizaje significativo.

Rodríguez (2014) cita a Ausubel (1976) al explicar que el aprendizaje significativo centra la atención en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden, en la naturaleza de sus resultados, y, consecuentemente, en su evaluación. Asimismo, Rodríguez agrega que el aprendizaje significativo aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación, la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo. El aprendizaje significativo, junto con buenas prácticas docentes, son un factor esencial en el aprendizaje de un L2, sin importar la edad del alumnado ni el nivel de inglés de este.

Bandura y el aprendizaje situado

Así como los autores anteriores fueron grandes influyentes en el aprendizaje constructivista-cognitivo, Bandura desarrolló una teoría social cognitiva que, en parte, le dio homenaje al trabajo previo de Piaget. Considera que el aprendizaje es un proceso activo, coincidiendo con el pensamiento constructivista, y subrayando la importancia de la naturaleza social del aprendizaje. Señala que las vidas humanas no se viven de forma aislada y habla de la agencia colectiva.

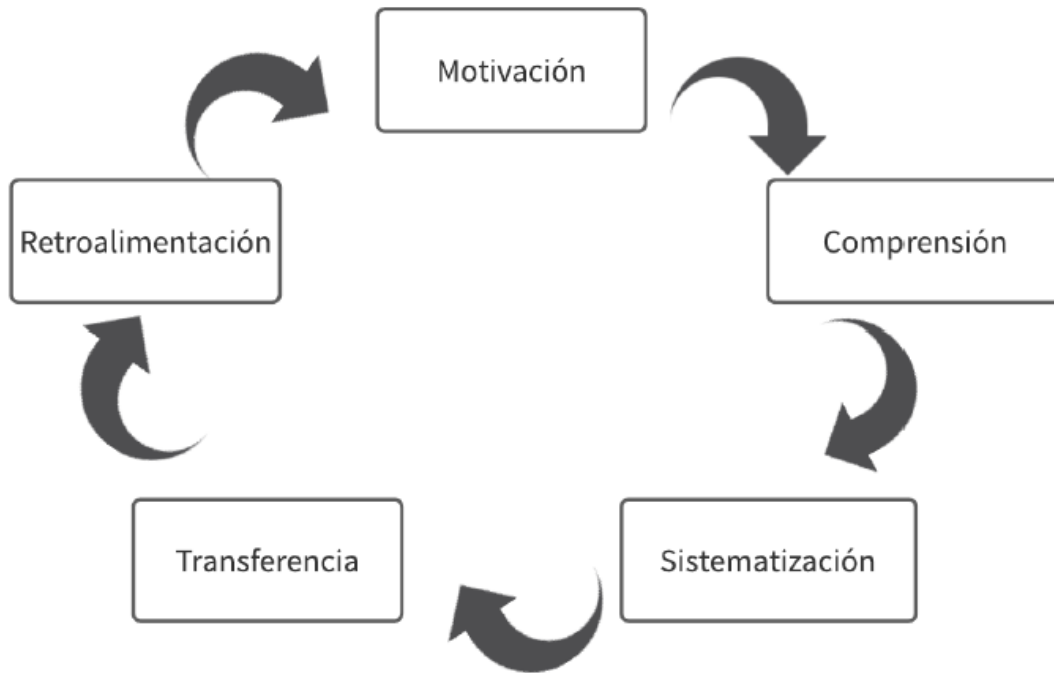
La noción de agencia colectiva se refiere a las personas que trabajan juntas, teniendo creencias y aspiraciones en común para mejorar sus vidas. Bandura argumenta que las personas aprenden de la observación de modelos a seguir en la vida cotidiana. Explica que, "el aprendizaje sería extremadamente laborioso, sin mencionar peligroso, si las personas tuvieran que depender

únicamente del efecto de sus propias acciones para informarles qué hacer" (Pritchard y Wollard, 2010)

Las nociones de aprendizaje observacional de Bandura se vinculan con otro aspecto más del constructivismo social. El aprendizaje situado y lo que se conoce como 'modelo de aprendizaje' es una descripción del aprendizaje que tiene lugar en situaciones altamente sociales. La palabra 'social' se refiere a una situación en la que dos o más personas están juntas e interactuando de una o más formas diferentes, pero específicamente de una manera que fomenta el aprendizaje para uno o más de los participantes. La forma en que avanza el aprendizaje es mediante demostración e instrucción, seguida de intentos por parte del aprendiz de emular al maestro, seguido de práctica. Se considera que el alumno, por pura proximidad al maestro y por un nivel de compromiso social, adquirirá las habilidades en cuestión.

Pritchard y Wollard explican que, para Bandura, el aprendizaje situado es cuando el alumno realiza actividades que son directamente relevantes para la aplicación del aprendizaje en cuestión y que tienen lugar dentro de una cultura que es familiar y en un contexto similar a aquellos en los que el aprendizaje podría aplicarse en el futuro.

Figura 2. *Etapas del aprendizaje significativo*



De acuerdo con Ausubel, el aprendizaje significativo es una teoría del aprendizaje que toma en cuenta diversos factores y condiciones para garantizar la adquisición, asimilación y retención de contenido con el fin de que sea significativo para el alumno.

Estrategias de enseñanza en el aula para la promoción de aprendizajes significativo

De acuerdo con Díaz y Hernández (2002), dentro del paradigma cognitivo se han presentado dos aproximaciones en beneficio del aprendizaje significativo; la aproximación impuesta y la aproximación conducida. Levin, (1971); Shuell, (1988) citados por Diaz y Hernández (2002) mencionan que *“la aproximación impuesta consiste en realizar modificaciones o arreglos escritos u orales en el contenido o estructura del material de aprendizaje”* (p.139).

Por su parte, la aproximación inducida se encarga de promover en los aprendices el manejo de procedimientos que ellos hacen por sí mismos para aprender de manera significativa. La finalidad de la aproximación inducida es que el alumno llegue a tomar decisiones reflexivas, adquiriendo un aprendizaje estratégico y autorregulado. Por lo tanto, estas aproximaciones deben considerarse un complemento dentro del proceso educativo, para lograr alcanzar un aprendizaje autónomo y reflexivo. De esta manera, se promueve una mayor cantidad de aprendizajes significativos con un alto valor pedagógico.

Las aproximaciones pueden traducirse en estrategias de enseñanza o recursos para prestar ayuda pedagógica. Se deben tener presentes aspectos esenciales para considerar qué tipo de estrategia es la indicada para utilizarse en los diferentes momentos de la enseñanza, es decir, en un momento preinstruccional, coinstruccional o postinstruccional. En cualquiera de estos momentos, se debe tomar en cuenta las características generales de los alumnos, incluyendo el desarrollo cognitivo, los conocimientos previos, la motivación, etc. Asimismo, el tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular particular; la intencionalidad que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla. De igual forma, se debe vigilar constantemente el proceso de enseñanza -aprendizaje de los alumnos para asegurarse de que la estrategia está funcionando (Díaz y Hernández, 2002).

De manera general, en esta investigación se abordarán maneras de clasificar las estrategias de aprendizaje y ejemplos de las mismas, sin profundizar en cada una de ellas, ya que el objetivo es mencionarlas para tenerlas presentes al momento de planear las actividades para TBL y CLIL.

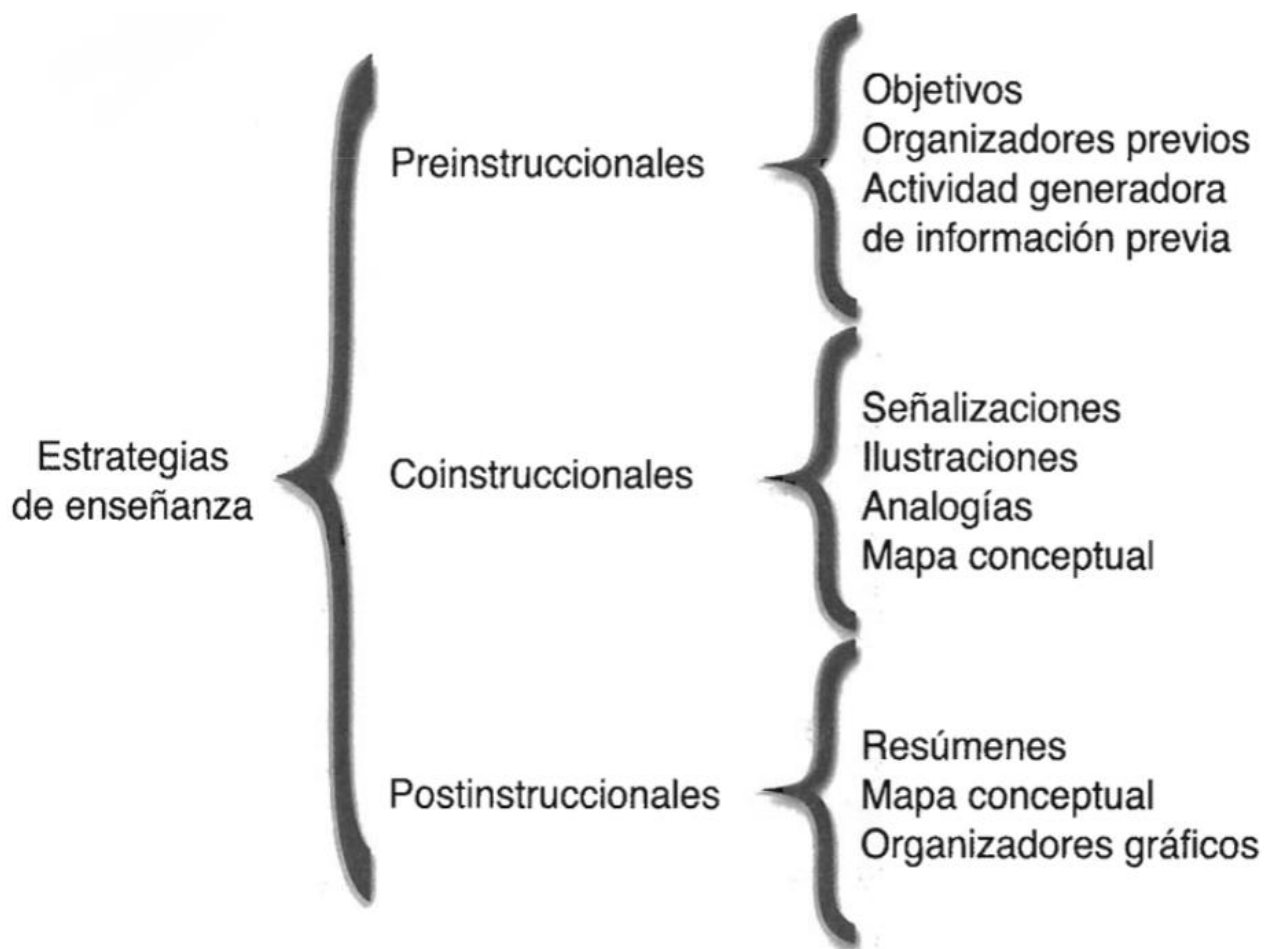
Como se mencionó anteriormente, las estrategias se pueden dividir en preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales. Las estrategias preinstruccionales, preparan y alertan al estudiante en relación con lo que se va a aprender, activando los conocimientos previos del alumno. Algunas de las estrategias que se pueden utilizar en este primer momento son el planteo de objetivos y los organizadores previos, ya que contienen información introductoria del tema que se abordará posteriormente.

Por otro lado, las estrategias coinstruccionales son aquellas que apoyan el contenido curricular, cubriendo funciones para que el alumno mejore la atención, detectando la información relevante y logrando una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, organizando, estructurando e interrelacionando las ideas importantes. En este momento, pueden incluirse estrategias como ilustraciones, redes y mapas conceptuales, analogías, cuadros C-Q-A, entre otras.

Finalmente, las estrategias postinstruccionales son aquellas que se presentan al finalizar la sesión educativa y permiten que el alumno forme una visión sintética, integradora y crítica del material visto, valorando así su propio aprendizaje. Las estrategias más recomendadas para este momento son los resúmenes finales, organizadores gráficos como cuadros sinópticos simples y de doble columna, así como redes y mapas conceptuales.

En la figura 3, se muestran las estrategias de enseñanza que se pueden aplicar en los diferentes momentos de la clase en el aula.

Figura 3. *Estrategias de Enseñanza*



Estas estrategias de enseñanza dependerán del momento de la lección. Tomada de Díaz, F. y Hernández, G. 2002, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, p 188.

Las estrategias también se pueden clasificar por el tipo de procesos cognitivos que activan al momento de emplearlas, teniendo así estrategias para activar o generar conocimientos previos como el planteamiento de objetivos o las discusiones guiadas; estrategias para orientar y guiar a los alumnos sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje como las señalizaciones internas y externas al discurso escrito; estrategias para mejorar la codificación de la información a aprender, con las que el alumno tiene una oportunidad de realizar codificaciones que complementen el contenido a enseñar. Los ejemplos más claros para esta estrategia son las ilustraciones y los gráficos.

También existen estrategias para organizar lo nuevo que se aprenderá, las cuales proveen una mejor organización global de las ideas contenidas en la información nueva por aprender, mejorando el significado lógico y logrando un aprendizaje más significativo. Mayer (1984) lo llama conexiones internas. Estas estrategias pueden emplearse en distintos momentos de la enseñanza, ejemplos de ellas son los mapas o redes conceptuales, resúmenes, cuadros sinópticos, cuadros C-Q-A, organizadores textuales. De igual manera, existen estrategias para mejorar las conexiones externas, tales como los organizadores previos y las analogías, ya que ayudan a crear enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva a aprender.

Para que el docente haga buen uso de las estrategias, es importante que identifique los conceptos centrales de la información que los alumnos van a aprender, así como tener presente qué es lo que se espera que aprendan los alumnos y, finalmente, explorar los conocimientos previos de los alumnos para activarlos o generarlos.

En la tabla 3 se presentan diversas estrategias que se pueden aplicar en el aula clasificadas por el tipo de procesos cognitivos que activan al momento de emplearlas para lograr un aprendizaje significativo y el efecto esperado en el alumno con cada una de estas estrategias.

Tabla 3. *Estrategias y Efectos Esperados en el Aprendizaje de los Alumnos*

Estrategias de enseñanza	Efectos esperados en el alumno
Objetivos	Dan a conocer la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo. El alumno sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material. Ayudan a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.
Actividades que generan y activan información previa (foco introductorio, discusión guiada, etcétera)	Activan sus conocimientos previos. Crean un marco de referencia común.
Ilustraciones	Facilitan la codificación visual de la información.
Preguntas intercaladas	Permiten que practique y consolide lo que ha aprendido. Mejora la codificación de la información relevante. El alumno se autoevalúa gradualmente.
Señalizaciones	Le orientan y guían en su atención y aprendizaje. Identifican la información principal; mejoran la codificación selectiva.
Resúmenes	Facilitan que el alumno recuerde y comprenda la información relevante del contenido por aprender.

Continúa...

Organizadores previos	Hacen más accesible y familiar el contenido. Con ellos se elabora una visión global y contextual.
Analogías	Sirven para comprender información abstracta. Se traslada lo aprendido a otros ámbitos.
Mapas y redes conceptuales	Son útiles para realizar una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones. Contextualizan las relaciones entre conceptos y proposiciones.
Organizadores textuales	Facilitan el recuerdo y la comprensión de las partes más importantes del discurso.

Nota. Estas son estrategias constructivistas aplicadas en el aula. Para su aplicación es fundamental tener presente qué es lo que se espera de los alumnos en la situación de enseñanza aprendizaje.

Pozo (1994) plantea los diez puntos importantes que se deben de considerar al momento de involucrarse en el proceso de enseñanza aprendizaje, los cuales son:

... "partir de los intereses y motivos de los alumnos así como de sus conocimientos previos, dosificar la cantidad de la información nueva, hacer que los alumnos condensen y automaticen los conocimientos básicos, diversificar las tareas y aprendizajes, diseñar situaciones de aprendizaje para la recuperación de los alumnos, organizar y conectar unos aprendizajes con otros, promover la reflexión sobre los conocimientos de los alumnos, plantear tareas abiertas y fomentar la cooperación y, finalmente, instruir en la planificación y organización del propio aprendizaje" (Díaz y Hernández, 2002, p.224).

Los puntos antes mencionados son bien aplicados al momento de planear una clase basada en TBL o en CLIL.

Estrategias de aprendizaje

Así como los docentes deben contar con estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo dentro del marco constructivista, los alumnos también cuentan con estrategias propias del aprendizaje, mismas que, según Díaz y Hernández (2002), son procedimientos o secuencias de acciones, actividades conscientes y voluntarias, las cuales pueden incluir varias técnicas o actividades específicas y que persiguen un propósito determinado. Además, son instrumentos que ayudan a potenciar las actividades de aprendizaje y solución de problemas.

Es importante señalar que existen tres rasgos que caracterizan a las estrategias de aprendizaje. Primeramente, la aplicación de las estrategias es controlada y no automática, requieren necesariamente de una toma de decisiones, de una actividad previa de planificación y de un control de su ejecución. En segundo término, se requiere de una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas, ya que es necesario dominar las secuencias de acciones y técnicas que las constituyen para saber cómo y cuándo aplicarlas. Por último, el alumno debe saber seleccionar la estrategia de

aprendizaje que más se adecue a sus necesidades y metas de aprendizaje (Díaz y Hernández, pp.234-235)

Como indican Díaz y Hernández (2002) basados en Brown (1975), Flavell y Wellman (1977), *“la ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre en conjunto con otro tipo de recursos y procesos cognitivos que posee cada estudiante”* (p. 235)

Por lo tanto, los autores concuerdan en que existen cuatro tipos de conocimientos que deben ser considerados al momento de ejecutar estrategias de aprendizaje. El primer tipo de conocimiento abarca los procesos cognitivos básicos, *“que son todas las operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como atención, percepción, codificación, almacenaje, recuperación, etc.”*

El segundo es el conocimiento conceptual específico, que se refiere al *“bagaje de hechos, conceptos y principios que se posee sobre distintos temas de conocimientos, es decir, los conocimientos previos”*

En tercera instancia hablan del conocimiento estratégico, que es precisamente saber cómo conocer, para finalmente llegar al conocimiento metacognitivo, el cual se refiere al conocimiento que posee el alumno sobre qué y cómo sabe, así como el conocimiento sobre los propios procesos y operaciones cognitivas cuando aprenden, recuerdan o solucionan problemas.

Ayala, Santiuste y Barriguete (1993) y Tomas y Rohwer (1986) aclaran que:

... “las estrategias de aprendizaje seleccionadas y empleadas en contexto escolar depende de factores contextuales, como la interpretación que los alumnos hagan de las intenciones de los docentes cuando éstos enseñan o evalúan, así como la congruencia de las actividades estratégicas con las actividades evaluativas” (Díaz y Hernández, 2002, p. 237).

Los procesos motivacionales también son factores importantes para la buena ejecución de las estrategias de aprendizaje, por lo que entran en la categoría de estrategias de apoyo, las cuales

permiten un estado mental adecuado para el aprendizaje, así como favorecer la motivación y la concentración, reduciendo la ansiedad para poder dirigir la atención a la tarea, organizando el tiempo de estudio. En otras palabras, las estrategias de apoyo impactan indirectamente en la información que es aprendida por el alumno y, a su vez, mejora el nivel de funcionamiento cognitivo del mismo.

Pozo (1990) señala que las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en función de qué tan generales o específicas son, del dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorecen, de su finalidad, así como del tipo de técnicas particulares que conjuntan (Díaz y Hernández, 2002, p.238)

A continuación, en la tabla 4 se muestra, de manera general, los tipos de estrategias de aprendizaje, de acuerdo con el trabajo de Díaz y Hernández (2002), basado en Pozo (1990).

Como bien señalan Díaz y Hernández (2002), se ha demostrado que es posible atraer a los alumnos a que exploren y tomen conciencia sobre los conocimientos que desarrollan y sobre las experiencias metacognitivas que obtienen al realizar tareas académicas. Por lo tanto, el aprendizaje de estrategias es incompleto si sólo se les enseña a los alumnos a tener éxito en las tareas académicas, pues también deben sacar provecho y explorar distintas variables, ya sean personas, tareas, estrategias y contexto involucrado.

En el mismo eje, Díaz y Hernández parafraseando a McCombs (1996), señalan que los aprendizajes más valiosos, referentes a los asuntos metacognitivos, autorreguladores, estratégicos y reflexivos tiene que ver con la representación más profunda de uno mismo, siendo agentes activos capaces de construir conocimientos, reflexionar sobre lo que uno es y sobre lo que se es capaz de hacer en el aprendizaje.

Tabla 4. *Clasificación de Estrategias de Aprendizaje*

Proceso	Tipo de estrategia	Finalidad u objetivo	Técnica o habilidad
Aprendizaje memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	<ul style="list-style-type: none"> ● Repetición simple y acumulativa
		Apoyo al repaso (seleccionar)	<ul style="list-style-type: none"> ● Subrayar ● Destacar ● Copiar
Aprendizaje significativo	Elaboración	Procesamiento simple	<ul style="list-style-type: none"> ● Palabra clave ● Rimas ● Imágenes mentales ● Parafraseo
		Procesamiento complejo	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboración de inferencias ● Resumir ● Analogías ● Elaboración conceptual
	Organización	Clasificación de la información	<ul style="list-style-type: none"> ● Uso de categorías
		Jerarquización y organización de la información	<ul style="list-style-type: none"> ● Redes semánticas ● Mapas conceptuales ● Uso de estructuras textuales

Nota. Se analizan las estrategias según el tipo de proceso cognitivo y la finalidad perseguida.

Comprensión de textos

Uno de los objetivos de la educación es la alfabetización, entendiendo ésta no sólo como el aprendizaje del código, sino la manera competente de hablar, escribir, leer y pensar (Garton y Pratt 1991 citado por Díaz y Hernández, 2002). Partiendo de esta premisa, la alfabetización permite desarrollar la competencia cognitiva y comunicativa de los estudiantes, posibilitando el desarrollo social, cultural y político de la sociedad o comunidad cultural en el que se encuentran inmersos. Por lo tanto, las formas más complejas de alfabetización lecto-escrita las constituyen la composición crítica y reflexiva de textos y la composición escrita, como actividades de construcción de significados.

Tomando en cuenta que, como indica Vigotksi 1979:

... "el lenguaje escrito es una función psicológica superior, la escritura puede ser vista como un instrumento histórico- cultural, ya que ha influido en el desarrollo del pensamiento de la humanidad y en los modos de aproximación de los estudiantes a la realidad cultural y en su propio desarrollo intelectual (Díaz y Hernández, 2002)".

De igual manera, comprender y producir textos permite tener nuevos modos de pensamiento y acceso a la cultura letrada. Para ello, se requiere un agente activo y constructivo para realizar actividades donde se empleen recursos cognitivos, psicolingüísticos y socioculturales. Por lo tanto, el lenguaje escrito como función psicológica superior se adquiere, aprende y desarrolla cuando se participa en prácticas socioculturales y educativas.

Gracias a la lectura y a la escritura se abre la posibilidad de dialogar de manera más compleja, ya que se abren nuevos horizontes en el proceso de aprendizaje al compartir ideas y al hacer un estructuramiento de los pensamientos partiendo de las mismas.

Lamentablemente, en el sistema educativo, sólo se enseña a *leer y escribir* pasando por alto si el estudiante comprende o reflexiona sobre lo que está leyendo. Por lo tanto, la construcción de textos debe ser considerada una actividad constructiva ya que, como indica Kintsch y Van Dijk "*comprender un texto es la integración de una representación textual y un modelo situacional del*

texto, afirmando así que se construye una representación con distintas dimensiones, ya sea textual, analógica o situacional" (Díaz y Hernández, 2002, p.279)

Por lo tanto, es importante contar con estrategias para la comprensión lectora. Al igual que las estrategias de aprendizaje, las estrategias para la lectura se pueden dividir en tres etapas: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

En la tabla 5, se puntualizan estrategias para la comprensión de textos adecuadas para cada etapa de la comprensión lectora.

Como afirman Díaz y Hernández (2002), es igualmente importante ayudar a los alumnos a que se familiaricen con las relaciones que se pueden encontrar en la lectura, tales como: relaciones-secuencia, comparación -contraste, causa-efecto, problema-solución, etc. Para lograrlo, se puede comenzar con enunciados simples de contenido sencillo. Posteriormente, se puede utilizar textos académicos más complejos.

También se debe enseñar a los alumnos a identificar palabras clave en el texto para lograr una mejor comprensión de este. Finalmente, los recursos visuales en el texto pueden ser de gran ayuda para el alumno al momento de construir una representación del contenido leído.

Díaz y Hernández (2002) indican que la enseñanza recíproca es una metodología entre los programas de enseñanza y comprensión de textos, la cual fue propuesta por Brown y Palincsar, quienes se inspiraron en las ideas de Vigotski, tales como que los procesos psicológicos son adquiridos de manera holística y de manera contextualizada, y la zona de desarrollo proximal.

Esta propuesta promueve un aprendizaje guiado y es basado en el aprendizaje cooperativo por medio de contextos de lectura compartida, donde se enseña mediante los diálogos la aplicación de cuatro estrategias: resumir, construcción de preguntas, elaboración de predicciones y clarificación de problemas.

Tabla 5. *Estrategias para la comprensión de textos*

	Estrategias autorreguladoras	Estrategias específicas de lectura
Estrategias antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> ● Establecimiento del propósito ● Planeación de la actuación 	<ul style="list-style-type: none"> ● Activación del conocimiento previo ● Elaboración de predicciones ● Elaboración de preguntas
Estrategias durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> ● Monitoreo o supervisión 	<ul style="list-style-type: none"> ● Determinación de partes relevantes del texto ● Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global)
Estrategias después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> ● Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificación de la idea principal ● Elaboración del resumen ● Formulación y contestación de preguntas

Nota. Distintos tipos de estrategias clasificadas de acuerdo con el momento (antes, durante y después) en el proceso de la comprensión de textos

Finalmente, en la composición escrita se deben considerar aspectos funcionales y estructurales. Dentro de los aspectos funcionales está el qué decir, cómo decirlo, para quién decirlo y para qué y por qué decirlo. Mientras que en los aspectos estructurales se encuentra la planificación del escrito, la textualización y la revisión del escrito.

La evaluación

Es inevitable hablar del proceso de enseñanza- aprendizaje sin considerar el factor de la evaluación. Evaluar, desde una perspectiva constructivista, es dialogar y reflexionar sobre el proceso enseñanza- aprendizaje, poniendo las decisiones pedagógicas en primer término para promover una enseñanza adaptativa que atienda a las necesidades de cada alumno, promoviendo, de esta manera, aprendizajes con sentido y valor funcional. A su vez, *“la evaluación es para el profesor un mecanismo de autocontrol que permite la regulación y el conocimiento de los factores y problemas que llegan a ser parte del proceso mismo”* (Díaz y Hernández, 2002, p. 352)

Para Díaz y Hernández, retomando los trabajos de Jorba y Casellas y Miras y Solé, evaluar implica seis aspectos centrales. El primero de ellos es identificar los objetos de evaluación dentro del proceso enseñanza aprendizaje. Enseguida se encuentra el uso de criterios adecuados para la realización de la evaluación, tomando en cuenta las intenciones educativas predefinidas en la programación del curso. Existen dos tipos de criterios: de realización y de resultado. El primero, nombra los actos concretos que se espera por los alumnos, mientras que el segundo, toma en cuenta la pertinencia, precisión, originalidad y el conocimiento utilizado por los alumnos durante la evaluación.

El tercer aspecto central involucra una sistematización para la obtención de la información, la cual se consigue aplicando diversas técnicas, procedimientos e instrumentos evaluativos. En otras palabras, el docente debe saber con qué va a evaluar a sus alumnos. Una vez que se ha obtenido la información, se debe construir una representación del objeto de evaluación, para así llegar al quinto aspecto: la emisión de juicios, donde se elabora un juicio cualitativo de lo que se ha evaluado, interpretando cómo y qué tanto se han cubierto los criterios de evaluación.

Finalmente, se debe tomar una decisión a partir del juicio. Dicha decisión puede ser de carácter pedagógico, el cual permite hacer ajustes en el aprendizaje, ya que permite observar cómo y qué están aprendiendo los alumnos, logrando una enseñanza adaptativa a las necesidades de los alumnos, proporcionando ayuda en el momento que se detectan los problemas, planteando actividades de refuerzo y reorientando la planificación del siguiente objeto de aprendizaje.

Por otro lado, la decisión puede ser de carácter social, donde tiene que ver la acreditación, certificación o la promoción, siendo este criterio el más empleado, *"pues se tiene la idea de que evaluar es aplicar exámenes al final del proceso instruccional, asignando un número que certifique si se ha aprendido o no"* (p.354).

Es importante señalar que el criterio pedagógico puede aplicarse durante todo el periodo del proceso enseñanza aprendizaje, dividiéndose en tres momentos, inicial, durante el proceso (formativo), y al final del periodo (sumativo). Mientras que el criterio social se aplica al final del ciclo, por lo que se habla de una evaluación sumativa, acreditativa (Díaz y Hernández, 2002)

En la evaluación constructivista, el docente debe poner interés en la significatividad del aprendizaje, planteando instrumentos de evaluación sensibles e informativos, y, a su vez, complejos para permitir evaluar la gradación de la significatividad. De esta manera, el alumno logrará reconocer, poco a poco, qué sabe, cómo lo sabe, en qué ya para qué contextos lo puede utilizar, haciendo un uso funcional de lo aprendido.

Se debe tomar en cuenta que cada materia (matemáticas, ciencias naturales o sociales, lectoescritura) tiene su propia manera de crear y aplicar conocimiento, por lo que en la evaluación de cada una se debe identificar las estrategias, modos de razonamiento y de discurso, producción y uso de significados. Sin embargo, para llevar a cabo una evaluación formativa, es necesario tomar en cuenta los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase, así como las tareas o trabajos que se asignan para ser realizados fuera de clase. Ambas tareas, pueden ser de manera individual o en cooperación con los compañeros de clase, y en ambos se puede lograr que los alumnos tengan un aprendizaje reflexivo, crítico y significativo.

Los tipos de evaluación constructivista sugerida por Díaz y Hernández (2002) es mediante un criterio pedagógico, por medio de portafolios, que consiste en la colección de producciones o trabajos como ensayos, análisis de textos, composiciones literarias, problemas matemáticos resueltos, dibujos, reflexiones personales, grabaciones, ejercicios digitalizados, etc. Por lo tanto, este tipo de evaluación se puede utilizar en cualquier disciplina, haciendo posible la evaluación de los diferentes contenidos curriculares, logrando a su vez, que se haga constar los aprendizajes y progresos de los alumnos durante el ciclo escolar, o curso que estén tomando.

Es importante aclarar que las pruebas o exámenes no están necesariamente peleados con la evaluación constructivista, pues son recursos cuya intención es lograr una evaluación objetiva acerca de lo aprendido. Los exámenes pueden ser estandarizados, y formulados. La evaluación estandarizada es elaborada por especialistas y la evaluación formulada la realiza el docente tomando en cuenta las necesidades del proceso pedagógico.

Lo ideal sería aplicar ambos tipos de evaluaciones para identificar objetivamente si los conocimientos fueron aprendidos de manera teórica, clara y funcional para después poder ser puestos en práctica en situaciones y contextos reales, y no sólo apoyarse en la memorización de información por parte de los alumnos para determinar si ellos aprendieron o no.

Novak y Gowin (1988) hablan de otro tipo de evaluación, que es la elaboración de mapas, ya sea mentales, conceptuales ya se en ambos se pone a prueba la asimilación del contenido, valorando la calidad de los mapas realizados por los alumnos. Sin embargo, para ser considerados como instrumentos de evaluación, se deben considerar ciertos criterios, como considerar la calidad de la organización jerárquica conceptual en los mapas elaborados, verificar la validez de la información y la relación entre cada concepto, así como ejemplos proporcionados. Así pues, para que un mapa conceptual sea instrumento de evaluación, el docente debe proponer una temática general o un concepto nuclear, de tal manera que los alumnos irán construyendo un mapa con los conceptos y relaciones que ellos consideren adecuados para elaborarlo. Igualmente, el profesor deberá proporcionar a los alumnos una lista de conceptos que deberán ser incluidos para que, finalmente,

los alumnos puedan incluir y relacionar los conceptos que ellos consideren necesarios, mismos que serán evaluados (Díaz y Hernández, 2002)

En la enseñanza constructivista, también existe la evaluación por desempeño que consiste en diseñar situaciones donde los alumnos demuestren sus habilidades aprendidas ante tareas en contextos reales. Es aquí donde el alumno debe poner en acción el grado de comprensión o significatividad de los aprendizajes logrados. Este tipo de evaluación puede llegar a tener mayor sentido para los alumnos ya que pueden observar que las habilidades que poseen les permiten solucionar problemas, lo cual puede ser motivante y dejar una sensación de logro, ayudando a formar personas competentes para las situaciones de la vida cotidiana y laboral.

Por último, se debe tener presente que las rúbricas son parte fundamental para poder llevar exitosamente el proceso de evaluación. Díaz y Hernández (2002), citando a Airasian (2001), afirman que son guías de puntaje que permiten describir el grado en el cual un alumno está ejecutando un proceso o producto. Mencionan que las rúbricas deben estar basadas en criterios de desempeño claros y coherentes, así como describir lo que será aprendido más no enseñado. A su vez, deben ser descriptivas y ayudar a los alumnos a supervisar y criticar su propio trabajo. Finalmente, ayudan a la objetividad de la evaluación.

Conclusiones del Capítulo 2

En el capítulo 2 se abordó una breve historia acerca del origen del constructivismo, retomando a varios filósofos, teniendo en común el argumento de que cada individuo interpreta al mundo de acuerdo a la realidad en la que vive, siendo así la realidad un cambio constante y la mente es lo que da sentido a lo que se experimenta en la vida. Entonces, partiendo de esta premisa, el conocimiento se va adquiriendo a lo largo de la vida, estando siempre bajo un proceso activo de construcción.

También se explicaron las características que debe tener un docente constructivista, tales como el conocimiento teórico y práctico de su materia, los valores, el dominio del contenido, así como el control de diversas estrategias de enseñanza. Además, el docente constructivista debe saber

identificar los puntos de confusión y la capacidad de comprensión de cada alumno, para poder guiar, fortalecer y potenciar las habilidades de cada uno de ellos. De esta manera, las estrategias docentes y didácticas en el aula conducen al alumno a desarrollar un aprendizaje reflexivo, ejercitando su conocimiento y teniendo mejores oportunidades de éxito con un pensamiento propio.

Asimismo, se abordaron diversas estrategias para lograr un aprendizaje significativo en el alumno, tomando en cuenta los procesos cognitivos, motivacionales, los tipos de conocimiento y la comprensión lectora, la cual es primordial para desarrollar competencias cognitivas y comunicativas, haciendo posible el desarrollo social y cultural de los alumnos, mediante la construcción de significados, mismos que ayudan a interpretar la realidad en la que vive cada individuo.

Finalmente, se planteó la forma de evaluación constructivista, donde por medio de distintos recursos como por ejemplo, portafolios, elaboración de cuadros CQA y mapas, o, mejor aún, la aplicación de lo teórico en situaciones prácticas, los alumnos ponen en acción el grado de comprensión o significatividad de los aprendizajes logrados, permitiéndoles solucionar problemas, brindándoles una sensación de logro y ampliando sus competencias; todo ello bajo rúbricas basadas en criterios de desempeño claro y coherentes con las cuales los alumnos pueden supervisar y evaluar su propio trabajo, con un pensamiento reflexivo, estratégico y autorregulado; logrando así que el docente transfiera la responsabilidad al alumno, fomentando la autonomía en ellos.

CAPÍTULO 3

ADQUISICIÓN DEL SEGUNDO IDIOMA

En este capítulo, se hablará, como primera instancia, sobre el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), y los niveles que establece para identificar el conocimiento del inglés. De igual manera, se mencionarán las habilidades que se adquieren en cada nivel A1, A2, B1, B2, C1, C2. En segunda instancia se hablará de los diferentes métodos que se han utilizado para la adquisición del inglés como segundo idioma. Finalmente se abordarán las estrategias Task Based Learning (TBL) and Content and Language Integrated Learning (CLIL) para la impartición de clases de inglés como L2 en el aula, las cuales tienen un enfoque constructivista

Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Historia y objetivos del MCER

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas es un marco de referencia de reconocimiento internacional para describir el dominio de un idioma, tanto de manera escrita como de manera oral. El MCER para las lenguas fue diseñado por el Consejo de Europa en los años 90, como parte de un esfuerzo más amplio para promover la colaboración entre los profesores de idiomas de todos los países europeos, con la finalidad de mejorar la claridad de las empresas e instituciones educativas que necesitaban evaluar la competencia lingüística de los candidatos.

De acuerdo con el Consejo Europeo (2001) el MCER proporciona una base para la elaboración de programas de idiomas, directrices curriculares, exámenes, libros de texto, etc. en toda Europa. Describe de manera integral lo que los estudiantes de idiomas tienen que aprender a hacer para usar un idioma para comunicarse y qué conocimiento y habilidades deben desarrollar para poder actuar de manera efectiva. La descripción también cubre el contexto cultural en el que se establece el idioma.

Igualmente, define niveles de competencia que permiten medir el progreso de los alumnos en cada etapa del aprendizaje y durante toda la vida. Uno de los objetivos que tiene MCER es superar

las barreras de comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas derivadas de los diferentes sistemas educativos en Europa. Asimismo, proporciona los medios para que los administradores educativos, diseñadores de cursos, docentes, formadores de docentes, organismos examinadores, etc., reflexionen sobre su práctica actual, con el fin de situar y coordinar sus esfuerzos y garantizar que satisfagan las necesidades reales de los alumnos de quienes son responsables.

Al contar con una base común para la descripción explícita de objetivos, contenido y métodos, el MCER mejora la transparencia de los cursos, programas y calificaciones, promoviendo así la cooperación internacional en el campo de los idiomas modernos. Finalmente, la provisión de criterios objetivos para describir el dominio del idioma facilita el reconocimiento mutuo de las calificaciones obtenidas en diferentes contextos de aprendizaje y, en consecuencia, ayudará a la movilidad europea. (Consejo Europeo,2001)

Si bien es un estándar europeo, es aplicable en otras partes del mundo, como México. Por ello, es importante no sólo aprender el idioma inglés, sino la manera en que se aprende ya que se verá reflejado a manera de competencias lingüísticas, las cuales están delimitadas por el mismo MCER.

El Consejo Europeo (2001), indica que el uso del lenguaje, que abarca el aprendizaje del idioma, comprende las acciones realizadas por personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una gama de competencias, tanto generales como en particular competencias de lenguaje comunicativo. Se basan en las competencias a su disposición en diversos contextos, bajo diversas condiciones y restricciones para participar en actividades lingüísticas que involucran procesos lingüísticos para producir y / o recibir textos en relación con temas en dominios específicos, activando aquellas estrategias que parecen más apropiadas para llevar fuera de las tareas a realizar. El seguimiento de estas acciones por parte de los participantes conduce al refuerzo o modificación de sus competencias. De igual modo, define competencias como la suma de conocimientos, habilidades y características que permiten a una persona realizar acciones. Estas se dividen en competencias generales y competencias de lenguaje.

Las competencias generales son aquellas que no son específicas del idioma, pero que se requieren para acciones de todo tipo, incluidas las actividades lingüísticas, como la comprensión lectora o la comprensión auditiva. Por otro lado, las competencias de lenguaje comunicativo son aquellas que capacitan a una persona para actuar utilizando medios lingüísticos específicos. Las actividades lingüísticas implican el ejercicio de la competencia comunicativa del lenguaje en un dominio específico en el procesamiento (receptivo y / o productivo) de uno o más textos para llevar a cabo una tarea. Finalmente, el contexto se refiere al conjunto de eventos y factores situacionales, tanto internos como externos de una persona, en los que se incrustan los actos de comunicación.

Para un mejor entendimiento de los objetivos del MCRE, el Consejo Europeo define procesos del lenguaje, texto, dominio, estrategia y tarea, de la siguiente manera:

- Los procesos del lenguaje se refieren a la cadena de eventos, neurológicos y fisiológicos, involucrados en la producción y recepción del habla y la escritura.
- El texto es cualquier secuencia o discurso (hablado y / o escrito) relacionado con un dominio específico y que, en el curso de la realización de una tarea, se convierte en la ocasión de una actividad lingüística, ya sea como soporte o como objetivo, como producto o proceso.
- Dominio se refiere a los amplios sectores de la vida social en los que operan los agentes sociales. Aquí se ha adoptado una categorización de orden superior que las limita a categorías principales relevantes para el aprendizaje / enseñanza de idiomas y su uso: los dominios educativo, ocupacional, público y personal.
- Una estrategia es cualquier línea de acción organizada, decidida y regulada elegida por un individuo para llevar a cabo una tarea que él o ella se propone o con la que se enfrenta.
- Una tarea se define como cualquier acción intencional considerada por un individuo como necesaria para lograr un resultado dado en el contexto de un problema a resolver, una obligación a cumplir o un objetivo a alcanzar. Esta definición abarcaría una amplia gama de acciones, como mover un armario, escribir un libro, obtener ciertas condiciones en la negociación de un contrato, jugar un juego de cartas, ordenar una comida en un restaurante, traducir un texto en un idioma extranjero o preparar un periódico de clase a través del trabajo grupal.

Se pretende que el MCER se utilice tanto para la enseñanza como para la evaluación de competencias, por lo que el progreso de cada alumno se mide con base en La Escala Global del mismo, la cual consiste de seis diferentes niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), divididos a su vez en tres tipos de usuarios; usuario básico, independiente y competente. A continuación, se describen las competencias que adquiere cada usuario en cada nivel del MCER.

Usuario Básico

A1. Puede comprender y usar expresiones cotidianas familiares y frases muy básicas dirigidas a la satisfacción de necesidades de un tipo concreto. Puede presentarse a sí mismo y a los demás y puede hacer y responder preguntas sobre detalles personales, como dónde vive, las personas que conoce y las cosas que tiene. Puede interactuar de manera simple siempre que la otra persona hable lenta y claramente y esté preparada para ayudar.

A2. Puede comprender oraciones y expresiones de uso frecuente relacionadas con las áreas de mayor relevancia inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, empleo). Puede comunicarse en tareas simples y rutinarias que requieren un intercambio simple y directo de información sobre asuntos familiares y de rutina. Puede describir en términos simples aspectos de su trasfondo, entorno inmediato y asuntos en áreas de necesidad inmediata.

Usuario independiente

B1. Puede comprender los puntos principales de una entrada estándar clara sobre asuntos familiares que se encuentran habitualmente en el trabajo, la escuela, el ocio, etc. Puede lidiar con la mayoría de las situaciones que pueden surgir mientras viaja en un área donde se habla el idioma. Puede producir texto simple conectado sobre temas que son familiares o de interés personal. Puede

describir experiencias y eventos, sueños, esperanzas y ambiciones y brevemente dar razones y explicaciones para opiniones y planes.

B2. Puede comprender las ideas principales de textos complejos sobre temas concretos y abstractos, incluidas las discusiones técnicas en su campo de especialización. Puede interactuar con un grado de fluidez y espontaneidad que hace que la interacción regular con hablantes nativos sea bastante posible sin esfuerzo para ninguna de las partes. Puede producir un texto claro y detallado sobre una amplia gama de temas y explicar un punto de vista sobre un tema de actualidad, dando las ventajas y desventajas de varias opciones.

Usuario competente

C1. Puede comprender una amplia gama de textos largos y exigentes y reconocer el significado implícito. Puede expresarse con fluidez y espontaneidad sin una búsqueda obvia de expresiones. Puede usar el lenguaje de manera flexible y efectiva para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir texto claro, bien estructurado y detallado sobre temas complejos, mostrando el uso controlado de patrones organizacionales, conectores y dispositivos cohesivos.

C2. Puede comprender con facilidad prácticamente todo lo que escucha o lee. Puede resumir información de diferentes fuentes habladas y escritas, reconstruyendo argumentos y relatos en una presentación coherente. Puede expresarse espontáneamente, con mucha fluidez y precisión, diferenciando matices más sutiles de significado incluso en situaciones más complejas.

A pesar de ser solamente seis niveles, el promedio de tiempo que se requiere para pasar de un nivel a otro es de nueve a doce meses, suponiendo que el individuo que está aprendiendo el idioma tome clases dos horas al día, cinco días a la semana y se mantenga en contacto con el idioma fuera del aula. Evidentemente, el tiempo va a variar y a depender, a su vez, de las capacidades cognitivas de cada individuo, así como de la edad y de las experiencias previas con el idioma. En las escuelas convencionales que imparten cursos de inglés, es común que se prometa alcanzar un nivel C1 en menos de dos años, pero la realidad es que, dentro de los programas que ofrecen dichas escuelas,

difícilmente se alcanza este nivel con las clases impartidas. Además, alcanzar un nivel C2 implica más que solo terminar los cursos impartidos por alguna escuela, inclusive la mayoría de las personas nativas de habla inglesa no cuentan con este nivel, ya que exige un nivel de gramática, vocabulario y cognición, comprensión lectora y auditiva bastante amplio.

Adquisición de un Segundo Idioma

Como explica Saville Troike Murielle, lingüista americana, autora de libros como *Introducing Second Language Acquisition*, el primer lenguaje, idioma nativo, idioma primario y lengua materna, generalmente son sinónimos, y se generalizan como L1 para oponerse al conjunto generalizado como L2, el cual abarca términos como segundo idioma, e idioma extranjero, esencialmente. Por lo tanto, la adquisición de un segundo idioma se refiere al proceso de aprender un idioma diferente a la lengua madre (L1), la cual se manifiesta desde la infancia, normalmente antes de los 3 años de edad y se adquiere al ir creciendo alrededor de las personas que lo hablan. El alcance de L2 incluye el aprendizaje informal de L2 que tiene lugar en las aulas y el aprendizaje de L2 que involucra una combinación de estos entornos y circunstancias (Saville-Troike, 2006).

Stephen Krashen (1987) en *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, hace una distinción entre dos sistemas independientes de rendimiento en lenguas extranjeras: 'el sistema adquirido' y 'el sistema aprendido'. El 'sistema adquirido' o "**adquisición**" es el producto de un proceso subconsciente muy similar al proceso que experimentan los niños cuando adquieren su primer idioma. Requiere una interacción significativa en el idioma de destino, la comunicación natural, en la que los hablantes se concentran no en la forma de sus expresiones, sino en el acto comunicativo. Por otro lado, "sistema aprendido" o "**aprendizaje**" es el producto de la instrucción formal y comprende un proceso consciente que resulta en un conocimiento 'sobre' el lenguaje, por ejemplo, el conocimiento de las reglas gramaticales. Un enfoque deductivo en un entorno centrado en el profesor produce "aprendizaje", mientras que un enfoque inductivo en un entorno centrado en el alumno conduce a una "adquisición".

A través de los años se han intentado diferentes métodos para poder adquirir el idioma inglés. Como bien indican Richards y Rodgers (2014) en *Approaches and Methods in Language Teaching*, los esfuerzos para mejorar la eficacia de la enseñanza de otro idioma frecuentemente se han centrado en los cambios de los métodos de enseñanza. A lo largo de la historia, tales cambios han reflejado modificaciones en los objetivos de la enseñanza de otro idioma. Un ejemplo de ello fue el movimiento hacia la competencia oral (*speaking*) en lugar de la comprensión de la lectura (*reading comprehension*) como el objetivo del lenguaje y el aprendizaje de idiomas. De igual manera, Richards y Rogers (2014) desde una perspectiva histórica, mencionan que se puede ver que las preocupaciones que han impulsado las innovaciones recientes en la enseñanza de idiomas, como TBL y CLIL, son similares a las que siempre han estado en el centro de las discusiones sobre cómo enseñar idiomas extranjeros.

Es entendible que cada método tenga la creencia que las prácticas de enseñanza que apoya y proporcionan una base más efectiva y teóricamente sólida para la enseñanza que los métodos que la precedieron. Sin embargo, en la actualidad los métodos TBL y CLIL han logrado reunir diferentes características que se adaptan a la realidad que viven los adultos emergentes y a las exigencias del mundo laboral, así como un método pedagógico sustentado por el constructivismo y las competencias que se necesitan para la formación de individuos con pensamiento crítico. Asimismo, lo que se ha esperado de cada método para la enseñanza de idiomas es mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas. Las controversias de hoy reflejan respuestas contemporáneas a preguntas que a menudo se han hecho a lo largo de la historia de la enseñanza de idiomas, preguntas sobre cómo mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de enseñanza de idiomas.

Antes de continuar, es importante explicar ciertos términos que serán utilizados en este capítulo de la investigación, todos ellos basados en las definiciones de University of Cambridge ESOL Examinations (2011) * ESOL (English for Speakers of Other Languages):

Form: *The form of a grammatical structure is the way it is written or pronounced and the parts which combine to make it, e.g. the present perfect (grammatical structure) is made up of have + past participle (the form).*

La **forma** de una estructura gramatical es la forma en que se escribe o pronuncia y las partes que se combinan para formarla. Por ejemplo, el presente perfecto (estructura gramatical) está compuesto por participio pasado + pasado (la forma).

Function: *The reason or purpose for communication, e.g. making a suggestion; giving advice.*

Función es la razón o el propósito de la comunicación. Por ejemplo: haciendo una sugerencia; dar consejo.

Meaning: *What a word expresses; there are several kinds of meaning.*

- **Denotation:** *The dictionary definition of a word e.g. a chair is a piece of furniture with legs and we use it to sit on.*
- **Figurative:** *An imaginative meaning of a word e.g. he put all his heart into his new job.*
- **Literal:** *The original or basic meaning of a word.*
- **Pragmatic:** *The meaning given to an utterance by the situation in which it occurs e.g. 'would you mind keeping quiet' said by a teacher to a student is likely to have the pragmatic meaning of a command rather than an enquiry about willingness.*
- **Semantic:** *The meanings of words or how they relate to one another e.g. as synonyms, antonyms.*

Significado: lo que una palabra expresa. Hay varios tipos de significado.

Denotación: la definición del diccionario de una palabra. Por ejemplo, una silla es un mueble con patas y la usamos para sentarnos.

Figurativo: un significado imaginativo de una palabra. Por ejemplo, puso todo su corazón en su nuevo trabajo.

Literal: el significado original o básico de una palabra.

Pragmático: el significado dado a un enunciado por la situación en la que ocurre. Por ejemplo, "¿Le importaría quedarse callado?", dijo un maestro a un alumno que probablemente tenga el significado pragmático de un comando en lugar de una pregunta sobre la voluntad.

Semántica: el significado de las palabras o cómo se relacionan entre sí. Por ejemplo, como sinónimos, antónimos.

A continuación, siguiendo los trabajos de Saville Troike Murielle (2006) y su obra *Introducing Second Language Acquisition*, y de Richards y Rogers (2014) se hablará de los principales métodos para la adquisición del idioma inglés junto con una breve descripción de cada uno.

Grammar - Translation method

El método de traducción gramatical surgió en Prusia a fines del siglo XVIII y se afianzó en el siglo XIX. Saville-Troike (2006), citando a Howatt (1984) señala que el primer método conocido data de 1793 y su autor fue Johan Christian Fick. Como características principales se puede señalar que los estudiantes tratan de entender la lógica de la gramática aprendiendo las reglas de memoria, así como listas de vocabulario específico y el uso del diccionario. Richards y Rodgers (2014) agregan que la traducción gramatical es una forma de estudiar un idioma acercándose primero al idioma mediante un análisis detallado de sus reglas gramaticales, seguido de la aplicación de este conocimiento a las tareas de traducir oraciones y textos de L1 a L2 y viceversa, siempre manteniendo el L1 como sistema de referencia en la adquisición del segundo idioma. Por lo tanto, este método resultaba tedioso para los alumnos que querían estudiar otro idioma.

Direct method

Saville-Troike (2006) describe que, a mediados del siglo XIX, J.S. Blackie, un profesor escocés, desarrolló los orígenes de lo que se convertiría en el método directo, el cual consistía en evitar la lengua materna, la asociación directa de la palabra con el objeto y la relegación de la gramática a una posición subordinada. El objetivo principal de este método es que los estudiantes aprendan el lenguaje de la vida cotidiana. Los estudiantes aprenden gramática inductivamente, ya que aprenden las reglas gramaticales a través de la práctica, mediante el uso del lenguaje en el nivel funcional, y no a través de la memorización. Para ello, se establecen asociaciones visuales y audiovisuales entre

la experiencia y la expresión, palabras y frases, modismos y significados, expresiones corporales y toda clase de recurso que el profesor encuentre a su alcance, evitando usar la lengua madre.

Este método se basa en la suposición de que el alumno debe experimentar el nuevo idioma de la misma manera que experimentó su lengua materna sin tener en cuenta la existencia de la misma. Una de las desventajas de este método, es que no satisface las necesidades de cada alumno, además de que no todos los individuos aprenden al mismo ritmo, por lo que puede ser frustrante tanto para el alumno como para el profesor el no poder explicar algún tema con ayuda de la lengua madre.

Oral or situational approach

De acuerdo con Saville-Troike (2006), el enfoque situacional es una variante del método directo y se desarrolló entre los años treinta y sesenta. Los líderes del movimiento fueron Harold Palmer, A.S. Hornby y George Pittman, quienes intentaron desarrollar una base más científica para un enfoque oral para la enseñanza del inglés de lo que se evidencia en el método directo. Las características principales de este enfoque son:

1. Los estudiantes se familiarizan con el sistema de sonido para comprender el lenguaje hablado simple.
2. Aceptación del uso del idioma nativo al explicar el significado de algunas palabras o puntos gramaticales.
3. Uso de patrones de oraciones (más tarde llamadas "tablas de sustitución")
4. Vocabulario calificado para asegurar que se cubra un vocabulario esencial de puntos generales.
5. La lectura y la escritura se introdujeron una vez que se estableció una base léxica y gramatical suficiente. Se permitió la traducción ocasional como un método de verificación para la comprensión de detalles precisos en la lectura.

Este método tiene una visión conductista del aprendizaje de idiomas ya que el enfoque otorga mayor importancia a los procesos sobre las condiciones de aprendizaje. Es decir, que el acto de recibir conocimiento o material, la repetición para arreglar ese conocimiento o material en la

memoria, el uso del conocimiento o material en la práctica real hasta que se convierta en una habilidad personal son los principales ejes del método situacional (Saville-Troike 2006).

Como indican Richards y Rogers (2014) en *Approaches and Methods in Language Teaching*, la teoría conductista del aprendizaje se basa en el principio de formación de hábitos. Por lo tanto, los errores están prohibidos para evitar la formación de malos hábitos. Además, no todas las situaciones serán percibidas de la misma manera por los alumnos, por lo que el aprendizaje no será de la manera que el profesor lo espera y desafortunadamente, los alumnos no tienen control de lo que quieren aprender, por lo que puede resultar poco significativo y poco práctico.

Audio lingual method

Este método fue desarrollado por los lingüistas Bloomfield en Yale y diseñado en 1941 durante la segunda guerra mundial por el Consejo Americano de Sociedades Aprendidas con el nombre de "ASTP" (Army Specialised Training Program) ("Programa de entrenamiento especializado del ejército"). La característica principal de este método es aprender a comunicarse en el lenguaje hablado y la comunicación oral de la misma manera que los niños aprenden un idioma.

Se enfoca en que los estudiantes usen patrones de oraciones gramaticales. El lenguaje se enseña a través del condicionamiento, los estímulos, la respuesta para formar nuevos hábitos del segundo idioma, apoyándose del método directo y materiales audiovisuales. De esta manera, se enfatiza la pronunciación correcta, el ritmo y la entonación. (Saville-Troike, 2006; Richards y Rodgers 2014).

La metodología consistía en estar al menos 10 horas en contacto con el idioma por seis días a la semana. Al igual que los métodos anteriores, este método tampoco se enfoca en las necesidades de los alumnos, ni en procurar un aprendizaje significativo, por el contrario, resulta monótono y no cuenta con una exposición de circunstancias reales, por lo que el idioma se usa de manera mecánica, inhibiendo la creatividad tanto de alumnos como de los profesores.

Como se puede entender, el uso de los métodos para la enseñanza del inglés utilizados desde mediados del siglo XIX, fueron parte de la enseñanza tradicionalista, donde si bien se lograba el objetivo de aprender un segundo idioma mediante la memorización y al aprendizaje individual, se dejaba a un lado la creatividad, el pensamiento reflexivo, la construcción de conocimientos, la convivencia con otros alumnos y las necesidades de los mismos, factores que fueron cambiando con el paso de los años y que gracias a métodos como TBL y CLIL, se empiezan a tomar en cuenta, logrando un aprendizaje constructivista y significativo en el aprendizaje de un L2.

Igualmente, los lingüistas aplicados que trabajan en el marco de la lingüística funcional sistémica han argumentado que el desafío para la pedagogía es "reintegrar" los aspectos formales y funcionales del lenguaje, y que lo que se necesita es una pedagogía que explique a los alumnos las relaciones sistemáticas entre forma, función y significado (Nunan, 2004).

Task Based Learning/Teaching (TBLT)

Para explicar la enseñanza-aprendizaje basado en tareas, se retomarán los trabajos de Dr. Andrea Révész, profesora titular de Lingüística Aplicada en la Universidad de Londres, Michael Long (2015) con su obra *Second Language Acquisition and Task -Based Language Teaching*; Rod Ellis (2003) y su obra *Task-Based Language Teaching and learning* y, finalmente, David Nunan (2004) con *Task Based Language teaching*.

La estrategia pedagógica de aprendizaje basado en tareas se puede aplicar como complemento en los cursos regulares para la enseñanza de inglés como L2, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra más en la activación del alumno y la atención a las individualidades de cada alumno. El aprendizaje basado en tareas también mejora la motivación del alumno para la adquisición de un segundo idioma, fomentando el autoaprendizaje y ayudando a desarrollar las habilidades necesarias para el trabajo profesional del alumno (Révész, 2009).

Dentro del entorno educativo, Nunan (2004) citando a Breen (1978), explica que tarea (*task*) puede entenderse como una gama de planes de trabajo que tienen el propósito general de facilitar

aprendizaje de idiomas con diferentes complejidades. En TBL se encontrarán dos tipos de *tasks*. El llamado *target task* (*tarea objetivo*) y el *pedagogical task* (*tarea pedagógica*). Es esencial diferenciar entre una tarea objetivo y la tarea pedagógica. El primero se refiere a los usos del lenguaje en el mundo más allá del aula, mientras que la tarea pedagógica se refiere a lo que ocurre en el aula.

Michael Long (2015), en *Second language acquisition and task-based language teaching*, hace una distinción importante entre lo que llama *tareas objetivo* (*target task*) y *tareas pedagógicas* (*Pedagogical task*). Las tareas objetivo son las tareas que las personas hacen en la vida cotidiana, es decir, cuando están en el trabajo, cuando están en la escuela o cuando juegan, por mencionar algunas actividades. Por ejemplo, como parte del trabajo de algún individuo se puede necesitar realizar tareas como completar un formulario, escribir un correo electrónico o leer un resumen ejecutivo. Por otro lado, los estudiantes en repetidas ocasiones necesitan realizar tareas como pedir prestados libros de la biblioteca, escribir ensayos o escuchar conferencias. Las tareas en las que los niños pueden participar incluyen construir castillos de Lego, hacer un rompecabezas, o inclusive dibujar cómo se integra su familia. Todo lo anterior son ejemplos de *target tasks*, mismos que se adecuan en el aula de clases para poder enseñar un L2. A estas adecuaciones se le llama *pedagogical task*.

El objetivo de las tareas pedagógicas es preparar a los alumnos para el desempeño futuro de la tarea objetivo en entornos de la vida real. Como explica Long (2015), las tareas pedagógicas a menudo constituyen una subtarea de la tarea objetivo. Por ejemplo, completar la primera sección del formulario, donde generalmente requiere que las personas proporcionen información sobre sus datos personales, como nombre, dirección, número de teléfono, dirección de correo electrónico, etc.

La tarea pedagógica debe seguir 4 puntos de criterio:

- El significado (*meaning*) es elemental.
- Debe contener algún problema comunicativo que resolver.
- Debe contener algún tipo de relación con las actividades del mundo real.
- Establecer una actividad para poder resolver el problema comunicativo.

Para realizar una tarea pedagógica en entornos de segundo idioma, los estudiantes pueden realizar tareas en el contexto cotidiano, como pedir indicaciones en la calle o pedir un café en una cafetería, o escribir un correo electrónico a otro estudiante que también utilice el L2.

Révész (2009), indica que en TBL, se pueden distinguir 5 tipos de tareas. La primera, como ya se mencionó es tarea objetivo - tarea pedagógica. La segunda, en cambio, depende del flujo de información, es decir, se clasifica en función de si uno o más estudiantes son responsables del manejo y flujo de información, por lo que puede ser unidireccional o una tarea bidireccional. En tareas unidireccionales, un participante tiene toda la información que se debe transmitir. Por lo tanto, este participante es en gran parte responsable de completar con éxito la tarea. Un alumno habla o escribe la mayor parte del tiempo, aunque los otros participantes pueden indicar si pueden seguirlo o comprenderlo (Nunan, 2004). Por ejemplo, cuando un alumno pregunta por la manera de llegar de punto A al punto B. Será una sola persona quien dé las indicaciones.

La figura 4, muestra un ejemplo de tarea unidireccional.

Por otro lado, en una tarea bidireccional, todos los integrantes deben participar en la tarea para que se pueda completar con éxito. Un ejemplo de una tarea bidireccional es la tarea de identificar las diferencias entre dos imágenes. En esta tarea, los estudiantes reciben imágenes similares, solo difieren en algunos detalles. Previamente se debe indicar cuántas diferencias deben ser encontradas.

La figura 5 es un ejemplo de tarea bidireccional.

Nunan (2004) menciona una tercera distinción se refiere a si las tareas son abiertas o cerradas. En las tareas abiertas, no hay un resultado predeterminado que los participantes necesiten alcanzar. Un ejemplo de ello es pedir a los alumnos que realicen una historia proporcionándoles imágenes diferentes. Cada uno de ellos creará la historia que desee, sin que exista una solución predeterminada. Sin embargo, en las tareas cerradas, los participantes deben llegar a una solución dada, es decir, ya existe una respuesta correcta predeterminada.

Figura 4 Tarea unidireccional en TBL



En este tipo de tarea, un alumno tendrá el mapa y será a quien le pregunten cómo llegar de un lugar a otro. Por lo tanto, el flujo de la información es unidireccional. Tomado de *British Council* [fotografía], British Council, 2019, (<https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening/elementary-a2-listening/giving-directions>)

Figura 5. Tarea bidireccional en TBL

4 Student 1 looks at the picture on this page, and Student 2 looks at the picture on page 96. Ask and answer questions to find the differences between the pictures. Use the questions in the box.

Does Joe have a...?	Where is the...?	Is the... in/on/under the...?
Does his sister/mother/father have a...?	Is there a...?	What color is...?



Nota. Identificando las diferencias en cada una de las imágenes, cada alumno participa intercambiando información de manera bidireccional, ya que las diferencias y similitudes provienen de ambos lados.

Tomado de Nunan, D. 2004 [fotografía], *Task-Based Language Teaching*. p. 96.

Retomando el ejemplo de encontrar las diferencias en una imagen, éstas ya son predeterminadas, por lo que esa actividad es tanto bidireccional como cerrada. Otro ejemplo de tarea cerrada es cuando los alumnos deben crear una secuencia de historias en la que los poniendo los eventos en el orden correcto, ya que sólo hay una solución lógica.

Una distinción más en las tareas de TBL es si éstas son convergentes o divergentes. Las tareas convergentes se definen como aquellas tareas que requieren un verdadero conocimiento justificado, conceptualización abstracta y experimentación activa. Permiten la colaboración en la negociación del significado de dónde se necesita un solo objetivo; por lo tanto, se requiere trabajo colaborativo (Skehan, 1996 en Numan 2004).

Dichas tareas deben generar una sola respuesta, permitiendo el trabajo colaborativo. Las tareas convergentes alientan a los alumnos a alcanzar un consenso para encontrar una solución razonable al problema. Además, permite que los alumnos interactúen y se comuniquen utilizando el L2, de una manera que se requiera interacción (Skehan, 1996 en Nunan 2004).

Por ejemplo, se le puede asignar a los alumnos la tarea de decidir cómo asignar fondos a proyectos comunitarios, justificando sus respuestas y llegando a una decisión final.

Révész (2009) explica que, contrariamente a las tareas convergentes, cuando se realizan tareas divergentes, los participantes no necesitan ponerse de acuerdo sobre la solución de la tarea. Este tipo de tareas requieren nuevos conocimientos significativos y tienen varias opciones de resultados con posiblemente más de un objetivo. Asimismo, permiten trabajos independientes que las personas pueden realizar de manera diferente según sus estilos cognitivos y que pueden conducir a diversos resultados. Un ejemplo de tarea divergente es el debate, donde se les pide a los alumnos que cubran una amplia gama de temas y operaciones, y se les asignan diferentes puntos de vista de un problema, pidiéndoles que defiendan la posición dada y que refuten a su compañero con tantos argumentos como sea posible. Por lo tanto, las tareas divergentes requieren que los alumnos produzcan más palabras y una mayor complejidad de expresión que las tareas convergentes. Por mencionar un ejemplo, se les podría pedir a los participantes que discutan cuál podría ser la mejor

manera de disminuir la contaminación del aire en una ciudad o hacer que una sociedad sea más justa.

Por otro lado, los términos tareas enfocadas y desenfocadas fueron usados por Rod Ellis (2003) en *Task-based language teaching and learning* y denotan si una tarea está diseñada o no para obtener una característica lingüística específica. Las tareas no enfocadas, como su nombre lo indica, no tienen un enfoque de lenguaje predeterminado, mientras que las tareas enfocadas se construyen para inducir el uso de construcciones lingüísticas particulares. Por ejemplo, la tarea de señalar las diferencias entre dos imágenes se puede clasificar como una tarea de enfoque ya que los alumnos pueden hacer preguntas cuando intentan identificar las diferencias entre las dos imágenes. De hecho, esta tarea fue diseñada para generar preguntas.

En contraste, la tarea de toma de decisiones en la que los participantes deben decidir cómo asignar fondos a proyectos comunitarios competidores está menos enfocada en el sentido de que probablemente dependen de una variedad más amplia de características lingüísticas cuando negocien sus decisiones.

Finalmente, la diferencia entre las tareas receptivas (*input*) y productivas (*output*). Como explica Ellis (2003), la principal diferencia entre estos dos tipos de tareas radica en si los alumnos deben producir el idioma mientras llevan a cabo la tarea. Es decir, *input based tasks*, no requieren que el alumno produzca el idioma, sólo requiere entenderlo. Sin embargo, los estudiantes pueden, si lo desean, también hablar y escribir durante las *input based tasks*, pero la producción no es el objetivo principal de la tarea. Para ello, el profesor se apoya de materiales de lectura y de audios. Ejemplos de tareas receptivas *input*, incluyen escuchar un anuncio del aeropuerto y leer un proyecto.

En contraste, el *output based task* se enfoca en la competencia oral y escrita, donde se espera que los alumnos hagan uso del idioma para producir una conversación o un texto.

El rol de la tarea (task) en el programa de estudios

Nunan (2004) indica que uno de los posibles problemas con un programa basado en tareas es que puede consistir en una colección aparentemente aleatoria de tareas sin nada que las vincule. En su propio trabajo, relaciona las tareas de dos maneras. En términos de unidades de trabajo o lecciones, las tareas están unidas mediante el principio de "encadenamiento de tareas". Sin embargo, en un nivel de plan de estudios más amplio, están vinculados tópicamente / temáticamente, a través de macrofunciones, microfunciones y elementos gramaticales que expresan, entendiendo por macrofunción la contextualización del aprendizaje en una situación muy general, y la microfunción es la acción de aplicar ese aprendizaje de manera más específica en contextos cotidianos.

En la figura 6, se muestra un cuadro con un ejemplo de las consideraciones para diseñar una tarea dentro del currículo de TBL, tomando en cuenta macrofunciones, microfunciones y gramática en una misma tarea.

Nunan (2004) afirma que un programa de estudios basado en tareas permite una gran cantidad de reciclaje naturalista. Es decir, en un programa de estudios basado en tareas, los elementos gramaticales y funcionales reaparecerán numerosas veces en una amplia gama de contextos. Esto es elemental para la adquisición de un segundo idioma porque permite que los alumnos "reestructuren" y desarrollen una comprensión elaborada del elemento en cuestión, por ejemplo, utilizar el tiempo gramatical del presente simple para hablar de actividades de la vida diaria.

Nunan (2004) añade que, si se prueba la capacidad de un alumno de usar una forma gramatical particular varias veces durante un período de tiempo, sus tasas de precisión variarán, ya que el dominio de la estructura no aumentará de manera lineal de cero a dominio nativo, inclusive habrá veces su habilidad se quede estable. Sin embargo, en otras ocasiones parecerá empeorar, no mejorar. Esto se debe a que, como señalan Long y Crookes (2015), los elementos lingüísticos no son entidades aisladas.

Figura 6. *Consideraciones para diseñar currículo en TBL*

Syllabus design considerations: Example 1

Tasks	Macrofunctions	Microfunctions	Grammar
Look at the map with your partner. You are at the hotel. Ask your partner for directions to the bank.	Exchanging goods and services	Asking for and giving directions	Wh-questions Yes/no questions Imperatives
You are having a party. Tell your partner how to get from the school to your home.			

Nota. En esta tarea se aprecia que ambas están respaldadas por la misma macro función (intercambio de bienes y servicios), la misma microfunción (pedir y dar instrucciones) y los mismos elementos gramaticales (entre otros, preguntas e imperativos). Tomado de Nunan, D. 2004, *Task-Based Lenguaje Teaching*. p. 26

Nunan (2004) cita a Rutherford (1987) argumentando que la adquisición del lenguaje es un proceso orgánico y, al adquirir un idioma, los estudiantes pasan por una especie de metamorfosis lingüística. El aprendizaje basado en tareas explota este proceso y permite al alumno "crecer" en el idioma (Nunan, 2004).

Desarrollo de secuencia instruccional en TBLT

De acuerdo a Nunan (2004), se necesita de 6 pasos para estructurar una secuencia basado en tareas, mismos que son explicados a continuación junto con ejemplos que el mismo Nunan utiliza para clarificar cada paso.

Paso 1: Construcción del esquema. El primer paso consiste en desarrollar una serie de ejercicios de construcción de esquemas que servirán para presentar el tema, estableciendo el contexto para la tarea e introduciendo vocabulario y expresiones clave que los estudiantes necesitarán para completar la tarea.

Por ejemplo, los estudiantes pueden recibir una serie de anuncios en periódicos para rentar alojamientos de diferentes tipos, como una casa, un apartamento de dos habitaciones, un apartamento tipo estudio, etc., También se les puede proporcionar una lista de palabras clave y una serie de fotos de familias, parejas y personas solteras. En este paso, los alumnos tienen que identificar palabras clave, algunas escritas como abreviaturas, y luego unir a las personas en las fotos con el alojamiento más adecuado.

Paso 2: Práctica controlada. El siguiente paso es proporcionar a los estudiantes una práctica controlada en el uso del vocabulario, estructuras y funciones del L2. Un ejemplo para ejecutar este paso es presentarle a los alumnos una breve conversación entre dos personas discutiendo opciones de alojamiento relacionadas con uno de los anuncios que estudiaron en el paso 1. Ellos deben escuchar y leer la conversación, y luego practicarla en parejas. De esta manera, al principio del ciclo de instrucción, podrían ver, escuchar y practicar el L2.

Posteriormente, se les puede pedir que practiquen variaciones en este modelo de conversación utilizando otros anuncios en el paso 1 como guías. Finalmente, los alumnos pueden dejar de leer el modelo de conversación y practicar de nuevo la conversación utilizando solo las guías del paso 1, sin el requisito de que sigan el modelo de conversación palabra por palabra. En este punto, la lección podría ser muy similar a una lección audiolingüe o situacional más tradicional. Sin embargo, la diferencia es que los estudiantes han sido introducidos al idioma dentro de un contexto comunicativo. Además, en la parte final, comienzan a desarrollar cierto grado de flexibilidad comunicativa.

Paso 3: Práctica de escucha auténtica. El siguiente paso involucra a los alumnos en una práctica de escucha intensiva. Los ejercicios de escucha podrían involucrar a un número de hablantes nativos que pregunten sobre las opciones de acomodación, y la tarea para el alumno sería unir las conversaciones con los anuncios del paso 1. Este paso expone a los alumnos a una conversación auténtica o simulada, que podría ampliar el lenguaje de la conversación modelo en el paso 2.

Paso 4: Enfocarse en los elementos lingüísticos. Es en este paso donde los alumnos pueden participar en una secuencia de ejercicios enfocados en temas gramaticales. Por ejemplo, volver a escuchar las conversaciones del paso 3 y poner atención a la entonación que se utiliza para diferentes tipos de preguntas. Luego se pueden usar palabras clave para escribir preguntas y respuestas que involucren comparativos y superlativos. Lo relevante de este paso es que antes de analizar elementos del sistema lingüístico, los alumnos ya vieron, escucharon y hablaron L2 dentro de un contexto comunicativo. Este proceso puede facilitar que el alumno vea la relación entre el significado comunicativo y la forma lingüística, a diferencia de ver los elementos lingüísticos aislados presentado en los enfoques más tradicionales, ya que, en estos últimos, los elementos lingüísticos se presentan fuera de contexto.

Paso 5: Proporcionar una práctica más libre. Hasta ahora, los estudiantes han estado involucrados en lo que Nunan (2004) llama trabajo de lenguaje "reproductivo"; en otras palabras, han estado trabajando dentro de las limitaciones de los modelos de lenguaje proporcionados por el profesor y los materiales. Es aquí donde los alumnos participan en una práctica más libre, donde

se mueven más allá de la simple manipulación o repetición. Por ejemplo, trabajando en parejas, podrían participar en un juego de roles donde el estudiante A hace el papel de un inquilino potencial y el estudiante B hace el papel de un agente de alquiler. El estudiante A debe tomar nota de sus necesidades y luego llamar al agente de alquiler. El Estudiante B tiene una selección de anuncios en los periódicos y los utiliza para ofrecer alojamiento adecuado al Estudiante A. En este paso se debe alentar al alumno a que se esfuerce al máximo, utilizando cualquier recurso del L2 que tenga a su disposición para completar la tarea. Algunos estudiantes pueden "apegarse al guión", mientras que otros aprovecharán la oportunidad para innovar.

Como menciona Nick Andon (2009) en una entrevista para la Universidad de Londres, algunos de los beneficios de TBL son que las tareas brindan muchas opciones para practicar las cuatro habilidades en L2, por lo que, con la práctica, los estudiantes transfieren las habilidades del lenguaje al mundo real. Agregó que, considerando que no todos los alumnos aprenden lo mismo ni al mismo ritmo, TBL ayuda a los estudiantes a seguir su propio ritmo. De igual manera, TBL ayuda a los profesores a administrar el aula para que todos obtengan diferentes resultados, asegurando un aprendizaje diferente y significativo, enfocándose en las necesidades de cada alumno.

Paso 6: Presentar la tarea pedagógica. El paso final es la introducción de la tarea pedagógica en sí misma. En ella los participantes tienen que estudiar un conjunto de anuncios en los periódicos y decidir el lugar más adecuado para alquilar, discutiendo las ventajas y desventajas de cada alquiler.

Nunan (2004), también explica siete principios para una enseñanza basada en tareas. El primer principio son los andamios (*scaffolding*), donde se considera que las lecciones y los materiales deben proporcionar marcos de apoyo dentro de los cuales se lleva a cabo el aprendizaje. Al comienzo del proceso de aprendizaje, no debe esperarse que los alumnos produzcan un lenguaje que no se haya introducido explícita o implícitamente.

El segundo principio es la dependencia de la tarea, la cual debe desarrollarse y basarse en las que se han realizado antes, dentro de una lección. Dentro del marco de dependencia de tareas, hay otros principios en funcionamiento. Uno de estos es el principio receptivo a productivo. Aquí, al

comienzo del ciclo de instrucción, los alumnos dedican un mayor tiempo a tareas receptivas (escuchar y leer) que a tareas productivas (hablar y escribir). Más adelante en el ciclo, la proporción cambia y los alumnos pasan más tiempo en un trabajo productivo. El principio del lenguaje reproductivo al creativo también se utiliza en el desarrollo de cadenas de tareas.

En el tercer principio se aborda el Reciclaje del lenguaje donde se maximizan las oportunidades de aprendizaje y se activa el principio de aprendizaje "orgánico". Nunan (2004) explica que un enfoque analítico de la pedagogía se basa en la suposición de que el aprendizaje no es un proceso de todo o nada, que el aprendizaje de dominio es un concepto erróneo y que el aprendizaje es fragmentario e inestable. Por lo tanto, si se acepta que los alumnos no alcanzarán el cien por ciento de dominio la primera vez que se encuentren con un elemento lingüístico en particular, entonces se deduce que deben reintroducirse en ese elemento durante un período de tiempo. Este reciclaje permite a los alumnos encontrar elementos del idioma en una variedad de entornos diferentes, tanto lingüísticos como experimentales. De esta manera, verán cómo funciona un elemento en particular junto con otros elementos estrechamente relacionados en la complejidad lingüística.

El principio 4 es llamado por Nunan (2004) aprendizaje activo, tomando lugar cuando los alumnos aprenden mejor utilizando activamente el lenguaje que están aprendiendo. Un principio clave detrás de este concepto es que los alumnos aprenden mejor a través del hacer, mediante la construcción activa de su propio conocimiento en lugar de que el maestro les transmita el conocimiento. Cuando se aplica a la enseñanza de idiomas, esto sugiere que la mayor parte del tiempo de clase se debe dedicar a las oportunidades para que los alumnos usen el idioma en cualquiera de sus formas, ya sea de manera oral o escrita, con audios o con lecturas.

El principio 5 planteado por Nunan, consiste en la integración, donde se debe enseñar a los alumnos de tal manera que aclaren las relaciones entre la forma lingüística, la función comunicativa y el significado semántico, cuestión que es posible al seguir la secuencia pedagógica planteada en TBL.

En el principio 6 se trata de pasar de la reproducción a la creación, es decir, alentar a los alumnos a pasar del uso del lenguaje reproductivo al creativo. Previamente, en las tareas reproductivas, los

alumnos reproducen modelos de lenguaje proporcionados por el profesor, el libro de texto o un audio. Estas tareas están diseñadas para dar a los estudiantes el dominio de la forma, el significado y la función, y están destinadas a proporcionar una base para las tareas creativas. Es así, que, en tareas creativas, los alumnos están recomblando elementos familiares de formas novedosas. Este principio se puede implementar no solo con estudiantes que están en niveles intermedios y superiores, sino también con principiantes si el proceso de instrucción se secuencia cuidadosamente (Nunan, 2004).

Por último, propone el principio de reflexión, donde los alumnos tienen la oportunidad de reflexionar sobre lo que han aprendido y el progreso que han hecho a lo largo de los cursos.

Al igual que Perkins (2001), Nunan (2004) coincide en que convertirse en un alumno reflexivo es parte de la capacitación del alumno, donde el enfoque cambia del contenido del lenguaje a los procesos de aprendizaje. Este elemento reflexivo tiene una afinidad particular con la enseñanza de idiomas basada en tareas. TBL presenta a los alumnos una amplia gama de actividades pedagógicas, cada una de las cuales se basa en al menos una estrategia. La investigación sugiere que los estudiantes que conocen las estrategias que impulsan su aprendizaje serán mejores estudiantes. Además, para los alumnos que han realizado la mayor parte de su aprendizaje en las aulas "tradicionales", TBL puede ser desconcertante e incluso ajeno a lo que están acostumbrados, pero con la práctica adecuada, se pueden ver mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos.

Etapas de las tareas

Paralelamente a los estudios de Nunan, Skehan (2001) explica, en su obra *A Framework in the Implementation of Task Based Instruction*, que existen tres etapas o fases para desarrollar una clase basada en tareas. La primera corresponde a la fase previa a la tarea (*pre-task*), la cual tiene como objetivo preparar el desempeño de la tarea para asegurarse de que sea propicio para la adquisición del lenguaje. Skehan sugiere que esto se puede lograr mediante la introducción de actividades que permitan a los estudiantes centrarse en el lenguaje además del contenido mientras se dedican a la tarea misma. De igual manera, es en esta fase donde se motiva a los estudiantes a continuar con la

segunda tarea. Existen dos tipos de trabajo en el *pre-task* que ayudan alcanzar este objetivo, las actividades centradas en el lenguaje que se utilizan y las actividades centradas en el contenido. Las primeras se utilizan para introducir un nuevo lenguaje, por ejemplo, vocabulario o gramática que se abordará durante la tarea. También se pueden reciclar los recursos lingüísticos existentes, por ejemplo, recordando a los estudiantes los elementos de vocabulario y la gramática que han visto en clase anteriormente. Por otro lado, las actividades centradas en el contenido involucran a los alumnos con el tema de la próxima tarea (Skehan, 2001).

En la etapa durante la tarea (*during task*), los alumnos se centran en completar la tarea. En esta etapa, los estudiantes pueden trabajar individualmente, en parejas o en grupos. Los maestros pueden optar por trabajar estrechamente con los estudiantes, brindando asistencia con el lenguaje relevante para la tarea, asegurando que se sigan los procedimientos de la tarea prevista o evaluando el lenguaje del alumno y progresando el resultado de la tarea en curso.

Alternativamente, los maestros asumen un rol más pasivo y ofrecen ayuda a los estudiantes solamente cuando surjan problemas de comunicación o cuando los estudiantes lo soliciten. En la fase durante la tarea, se fomenta un enfoque principal en el significado (*meaning*), mientras que la última etapa, posterior a la tarea (*post task*) generalmente se ve como una oportunidad para tener una atención más explícita a la forma, la gramática y el lenguaje.

Como afirma Skehan (2001) existen varias formas en que podemos facilitar una mayor orientación hacia las características de forma y lenguaje. Se les puede pedir a los estudiantes que repitan la tarea frente a una audiencia. Es probable que esto los empuje a usar un registro más formal y también una sintaxis más compleja.

Ventajas y desventajas de TBLT

Como todas las estrategias que se han utilizado a lo largo del tiempo para la enseñanza del inglés, TBL también cuenta con ventajas y desventajas. Ellis (2003), Nunan (2004) y Skehan (2001) coinciden en las ventajas que se experimentan al utilizar TBL. Entre ellas se encuentran la

interacción e integración del alumno en la lección, ya que necesitan comunicarse para completar la tarea, las habilidades de comunicación y la confianza de los estudiantes mejora, ya que las tareas pueden imitar la vida real, por lo tanto, la motivación de los estudiantes para estudiar inglés también se ve favorecida, aplicando los principios del constructivismo al aprender un segundo idioma. Finalmente, la comprensión del lenguaje por parte de los alumnos puede ser más profunda, ya que se utiliza en contextos realistas.

Nick Andon, director English Language Education at Kings College London, añade que es de gran importancia tomar en cuenta que no todos los alumnos aprenden lo mismo ni al mismo tiempo, por lo que TBLT ayuda al profesor a identificar las necesidades de cada alumno para poder enfocarse en cada una de ellas y así obtener mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, las desventajas que enfrenta TBL es la poca investigación e implementación que se tiene del mismo, por lo tanto, ni profesores ni alumnos están familiarizados con esta estrategia, por lo que no es tan fácil hacer planeaciones para cumplir con los criterios correctos, por lo que puede llevar más tiempo planificar o adaptar las lecciones del libro de cursos de estilo PPP (presentación, práctica y producción). Asimismo, demasiado andamiaje en las primeras etapas puede convertir una clase TBL en una clase PPP. Para que los alumnos tengan mayor participación al momento de la clase, dependerá de que las tareas estén bien diseñadas, así como de la motivación de los alumnos, por lo que, una vez más, es necesario que como docente se tenga la preparación necesaria.

Katherine Bilsborough, profesora de British Council, explica que el enfoque central de la lección es la tarea en sí, no un punto de gramática o un área léxica, y el objetivo no es "aprender la estructura" sino "completar la tarea". Para completar la tarea con éxito, los estudiantes deben usar el lenguaje correcto y comunicar sus ideas. El lenguaje, por lo tanto, se convierte en un instrumento de comunicación, cuyo propósito es ayudar a completar la tarea con éxito. Los estudiantes pueden usar cualquier idioma que necesiten para alcanzar su objetivo. En general, no hay una "respuesta correcta" para el resultado de una tarea. Los estudiantes deciden sobre su propia forma de completarlo, usando el lenguaje que les parezca.

Otra ventaja que señala Bilborough acerca de TBL es la complejidad de las tareas, ya que estas pueden ser tan simples como ordenar una lista de animales del más rápido al más lento y luego tratar de acordar con un compañero el orden correcto. O podría ser algo más complicado como una encuesta para descubrir en qué partes de la ciudad viven sus compañeros de clase y cómo llegan a la escuela, lo que termina en información visual presentada en forma de gráficos circulares y mapas. O podría ser algo realmente complicado como un juego de roles que involucra una reunión en el Ayuntamiento de las diferentes personas afectadas por el desarrollo de un nuevo centro comercial y la inevitable demolición de un centro juvenil y el hogar de ancianos.

Cualquiera que sea la tarea, siempre debe tener algún tipo de finalización; la cual debe ser central para la clase: el lenguaje que resulta naturalmente de la tarea y no al revés, y siempre tomando en cuenta tanto el nivel cognitivo de los alumnos, como su nivel dentro del MCER.

TBL, a diferencia de los métodos más tradicionales, permite a los estudiantes centrarse en la comunicación real antes de hacer un análisis de lenguaje serio. Para lograrlo, se enfoca en las necesidades de los estudiantes al ponerlos en situaciones comunicativas auténticas y les permite usar todos sus recursos lingüísticos para tratar con ellos. Esto llama la atención de los alumnos sobre lo que saben hacer, lo que no saben hacer y lo que apenas saben a medias. Por lo tanto, hace que los alumnos sean conscientes de sus necesidades y se alienta a asumir responsabilidad de su propio aprendizaje Bilborough.

Además, TBL es bueno para clases de habilidades mixtas; una tarea puede ser completada con éxito por un estudiante más débil o fuerte con más o menos precisión en la producción del lenguaje. Lo importante es que ambos alumnos hayan tenido la misma experiencia comunicativa y ahora sean conscientes de sus propias necesidades de aprendizaje individuales.

Algo que Bilborough distingue acerca de este enfoque es que los alumnos están expuestos a una amplia variedad de lenguaje y no solo a la gramática. Las colocaciones, frases y expresiones léxicas, fragmentos de lenguaje, cosas que a menudo escapan a las limitaciones del programa tradicional surgen naturalmente en las lecciones basadas en tareas. Pero esto también puede ser una desventaja.

Sin embargo, una de las críticas de TBL es esta aleatoriedad y la realidad de que, a menudo, TBL no encaja con el libro o programa del curso, ya que estos tienden a presentar el idioma en paquetes ordenados y puede complicarse adaptar tareas relacionadas al mismo. Bilsborough añade que algunos maestros (y estudiantes) también encuentran difícil y anarquista alejarse de un enfoque explícito del lenguaje, ya que es ir contra años de enseñanza tradicional.

Finalmente, en su experiencia, ha notado que muchos maestros también están de acuerdo en que no es el mejor método para usar con principiantes, ya que tienen muy pocos recursos lingüísticos a los que recurrir para poder completar tareas significativas con éxito, por lo que se recomienda sea utilizado a partir de un nivel A2 consolidado o un B1 del MCER.

Content and Language Integrated Learning (CLIL). AICLE Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera.

Historia: A pesar de ser una tendencia relativamente reciente, la educación CLIL también es una práctica muy antigua. Fue una característica de la escolarización europea en la época medieval y durante un tiempo considerable a partir de entonces, cuando el latín era el idioma de instrucción (Dalton-Puffer, 2007). Sin embargo, de acuerdo con Hanesová (2015) el acrónimo CLIL (Content and Language Integrated Learning) fue acuñado por David Marsh, miembro de un equipo que trabaja en el área de multilingüismo y educación bilingüe en la Universidad Finlandesa de Jyväskylä en 1994. Hanesová (2015), explica que el propio Marsh tenía una amplia experiencia de vida en regiones multilingües, ya que nació en Australia, estudió en el Reino Unido y trabajó en Finlandia. Basó el concepto de CLIL en la experiencia de inmersión canadiense. El concepto original de CLIL se utilizó para designar asignaturas de enseñanza a los estudiantes a través de un idioma extranjero.

Según Marsh (2005) citado por Hanesová (2015), el lanzamiento europeo de CLIL durante 1994 fue tanto político como educativo. El impulsor político se basó en la visión de que la movilidad en la Unión Europea requería niveles más altos de competencia lingüística en los idiomas designados

en ese momento. El motor educativo, influido por otras iniciativas bilingües importantes, como en Canadá, fue diseñar y adaptar los enfoques de enseñanza de idiomas existentes para proporcionar una amplia gama de estudiantes con niveles más altos de competencia (Marsh 2005 en Hanesová 2015). Desde entonces, el acrónimo CLIL se convirtió en el término más utilizado para el contenido integrado y la educación lingüística en Europa.

En 2005, Marsh sugirió que CLIL fuera un término general para referirse a diversas metodologías que conducen a una educación de doble enfoque donde se presta atención tanto al contenido como al idioma de instrucción (Hanesová 2015).

Desde 1994, CLIL cubría cuatro razones principales para llevarse a cabo. Por un lado, las familias que deseaban que sus hijos tuvieran alguna competencia en al menos un idioma extranjero; seguido por el deseo de los gobiernos por mejorar la educación en idiomas para obtener una ventaja socioeconómica. Por otro lado, la Comisión Europea quería sentar las bases para una mayor inclusión y fortaleza económica. Finalmente, en el nivel educativo, los expertos en idiomas veían el potencial de integrar aún más la educación de idiomas con la de otras materias. Gracias a la investigación multidisciplinaria realizada por lingüistas, educadores, psicólogos, neurólogos, etc., el modelo de doble lenguaje y objetivos de contenido se ha complementado gradualmente con un tercer enfoque de investigación fuerte y un pilar CLIL: énfasis en las estrategias de aprendizaje y las habilidades de pensamiento de los estudiantes.

Principios de CLIL dentro del aula

Existen diferentes métodos para la enseñanza del inglés como L2 dentro del aula, ejemplos de ello son el de método de traducción, audiolingual, el método directo, entre otros. Sin embargo, lo que separa a CLIL de algunos enfoques establecidos es la integración pedagógica planificada de contenido contextualizado, cognición, comunicación y cultura en la práctica de enseñanza y aprendizaje (Coyle, Hood y Marsh, 2010). Por ello, la práctica de las clases de CLIL implica que los alumnos sean participantes activos en el desarrollo de su potencial para adquirir conocimientos

y habilidades (educación) a través de un proceso de investigación, mediante el uso de procesos cognitivos complejos y medios para la resolución de problemas (innovación).

Por lo tanto, la buena práctica de CLIL se realiza a través de métodos que proporcionan una experiencia educativa más holística para el alumno de lo que podría lograrse comúnmente con otro método (Coyle, et al. 2010).

Dalton-Puffer (2007) explica que las aulas CLIL no son aulas de lenguaje típicas donde el idioma es el contenido. Por el contrario, en CLIL, el lenguaje se usa para aprender y para comunicarse. De igual manera, es el tema o contenido lo que determina el idioma necesario para aprender. Por lo tanto, una lección CLIL no es una lección de idiomas ni una asignatura transmitida en un idioma extranjero. En palabras de Coyle et al. (2010) CLIL es una metodología educativa de doble enfoque en el que se utiliza un lenguaje adicional para el aprendizaje y la enseñanza de contenido y lenguaje. No es una nueva forma de enseñanza de idiomas, no es una nueva forma de educación temática. Es una fusión innovadora de ambos.

El núcleo del argumento pro-CLIL es que los planes de estudio de los llamados temas de contenido (por ejemplo, geografía, historia, estudios de negocios, etc.) constituyen una reserva de conceptos, temas y significados que pueden convertirse en el objeto de la "comunicación real" donde es posible el uso natural del L2. En este sentido, CLIL es la combinación de la enseñanza del lenguaje comunicativo y el aprendizaje basado en tareas (TBL) en uno, siendo CLIL una tarea extensa que garantiza el uso del idioma extranjero para la "comunicación auténtica", evitando la necesidad de diseñar tareas individuales con el fin de fomentar la actividad lingüística dirigida a objetivos con un enfoque en el significado por encima de la forma. De esta manera, las aulas CLIL son vistas como entornos que brindan oportunidades de aprendizaje mediante la adquisición en lugar de mediante la enseñanza explícita (Dalton-Puffer, 2007).

CLIL dimensiona el lenguaje en diversos puntos. El primero es mejorar la competencia general del L2, seguido por desarrollar habilidades de comunicación oral, así como profundizar la conciencia de la lengua materna y el idioma objetivo para finalmente desarrollar intereses y actitudes plurilingües. Estos puntos ayudan a que las lecciones CLIL se entiendan como eventos

contextualizados, ya que todo uso "natural" del lenguaje para la "comunicación real" tiene lugar en un contexto específico (Marsh, 2010).

Marsh (2010) afirma que se puede lograr un aprendizaje de idiomas exitoso cuando las personas tienen la oportunidad de recibir instrucción y, al mismo tiempo, experimentar situaciones de la vida real en las que pueden adquirir el idioma de manera más naturalista. En consecuencia, CLIL ofrece a los estudiantes de cualquier edad una situación natural para el desarrollo del lenguaje que se basa en otras formas de aprendizaje. Este uso natural del lenguaje favorece la motivación de un alumno hacia el aprendizaje de los idiomas.

Por lo tanto, CLIL no solo promueve la competencia lingüística, sino que también sirve para estimular la flexibilidad cognitiva. Los diferentes horizontes y vías de pensamiento que resultan de CLIL y la práctica educativa constructivista efectiva que promueve, también pueden tener un impacto en la conceptualización, enriqueciendo la comprensión de conceptos y ampliando los recursos de mapeo conceptual. Esto permite una mejor asociación de diferentes conceptos y ayuda al alumno a avanzar hacia un nivel de aprendizaje más sofisticado en general (Coyle et al. 2010).

El Marco CLIL es conocido como 4Cs, ya que integra cuatro bloques de construcción contextualizados: contenido (materia/tema), comunicación (aprendizaje y uso del lenguaje), cognición (procesos de aprendizaje y pensamiento) y cultura (desarrollo de la comprensión intercultural y ciudadanía global). Al hacerlo, tiene en cuenta la integración del aprendizaje de contenidos y el aprendizaje de idiomas dentro de contextos específicos y reconoce la relación simbiótica que existe entre estos elementos (Coyle et al. 2010).

El **contenido** se define como el progreso en el conocimiento, las habilidades y la comprensión relacionados con elementos específicos de un plan de estudios definido. La **comunicación** se refiere al uso del lenguaje (idioma, L2) para aprender mientras se aprende a usar el lenguaje mismo. Cabe aclarar que en el Marco 4Cs, los términos 'lenguaje' y 'comunicación' se usan indistintamente. Este no es solamente un dispositivo sintáctico para promover los conceptos de C, sino también una estrategia para promover una comunicación genuina en el lenguaje vehicular (L2) si se quiere aprender. La **cognición**, por su parte, corresponde al desarrollo de habilidades de pensamiento que

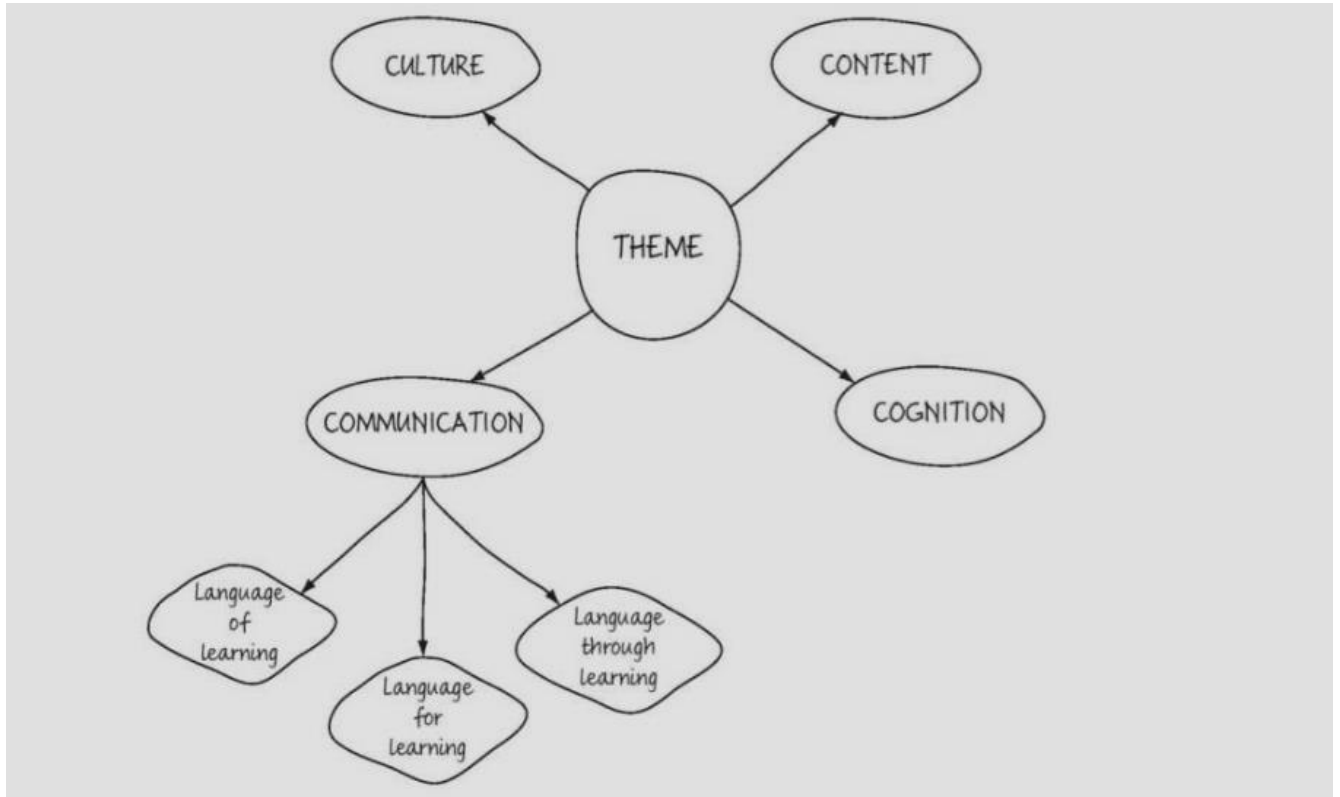
vinculan la formación de conceptos (abstractos y concretos), comprensión y lenguaje. Finalmente, la **cultura** se refiere a la exposición a perspectivas alternativas y entendimientos compartidos, que profundizan la conciencia de la otredad y el yo.

De acuerdo con Coyle et al. (2010), desde esta perspectiva, CLIL implica aprender a usar el lenguaje de manera apropiada mientras se usa el lenguaje para aprender de manera efectiva. Para lograrlo, se basa en los siguientes principios:

1. El contenido no se trata solo de adquirir conocimientos y habilidades, se trata de que el alumno cree sus propios conocimientos y comprenda y desarrolle habilidades (aprendizaje personalizado).
2. El contenido está relacionado con el aprendizaje y el pensamiento (cognición). Para que el alumno pueda crear su propia interpretación del contenido, debe analizarse para determinar sus demandas lingüísticas.
3. Se necesita aprender el lenguaje relacionado con el contexto de aprendizaje, aprender a través de ese lenguaje, reconstruir el contenido y los procesos cognitivos relacionados. Este lenguaje debe ser transparente y accesible.
4. La interacción es fundamental para el aprendizaje. Esto tiene implicaciones cuando el contexto de aprendizaje opera a través de un idioma extranjero.
5. La relación entre culturas e idiomas es compleja. La conciencia intercultural es fundamental para CLIL.
6. CLIL está integrado en el contexto educativo más amplio en el que se desarrolla y, por lo tanto, debe tener en cuenta las variables contextuales para que se realice de manera efectiva.

En la figura 7, se puede observar un diagrama que interrelaciona el contenido con el lenguaje, la cognición y la cultura.

Figura 7. *Content and Language Integrated Learning*



Nota. En este diagrama se observa cómo se interconectan la cultura, el contenido, la cognición y la comunicación, para que el lenguaje pueda ser utilizado apropiadamente en cada etapa del aprendizaje. Tomado de Coyle, D; Hood, P y Marsh, D. (2010) Content Language Integrated Learning [diagrama] locación 851 kindle.

Modelos CLIL y la importancia de los profesores

Coyle et al. (2010) enfatiza que la función del maestro es crucial porque es el punto de partida para diseñar un modelo CLIL. La forma en que los maestros trabajan juntos, ya sea individualmente o en equipo, influye tanto en la planificación como en la implementación. De esta manera, los niveles de fluidez del lenguaje CLIL para el maestro y el alumno, determinan la aportación y el rol del maestro en el aula, así como la cantidad de tiempo disponible es fundamental para establecer objetivos. Cuestiones tales como cuándo se debe programar la enseñanza de CLIL dentro del plan de estudios y durante qué período de tiempo, influyen en la elección de un modelo CLIL.

Existen dos tipos de modelo CLIL; el primero se denomina amplia instrucción a través del lenguaje vehicular (L2) y el segundo, instrucción parcial a través del lenguaje vehicular (L2). En el primer modelo, el lenguaje vehicular se usa casi exclusivamente para presentar, resumir y revisar temas, con cambios muy limitados al primer idioma (L1) para explicar aspectos específicos del lenguaje de la asignatura o elementos de vocabulario. Esto lo puede hacer un solo maestro de contenido, a través de la cooperación con un maestro de idiomas, especialmente cuando ciertas estructuras lingüísticas son pre-enseñadas, o el idioma puede enseñarse en paralelo al aprendizaje de contenido en clases de idiomas separadas. El lenguaje relevante para el contenido también puede ser enseñado por un maestro de idiomas que asuma la responsabilidad de enseñar el área de contenido (Coyle et al. 2010).

Asimismo, este primer modelo CLIL requiere que el plan de estudios se diseñe específicamente con objetivos que no sólo conduzcan a altos niveles de dominio del contenido, sino también a dominio lingüístico. En algunos casos, el 50 por ciento o más del currículo se puede enseñar de esta manera. El contenido enseñado a través de CLIL puede extraerse de cualquier conjunto de asignaturas, dependiendo del contexto individual de la escuela. Los maestros trabajan juntos para que las habilidades de estudio genéricas y el lenguaje para implementarlas con éxito tengan un significado compartido en las diferentes lecciones (Coyle et al. 2010).

Por otro lado, en el modelo que involucra instrucción parcial a través del lenguaje vehicular, el contenido específico, extraído de una o más materias, se enseña a través de CLIL de acuerdo con

períodos de implementación limitados; posiblemente menos del cinco por ciento del currículo completo se enseñará a través de CLIL. En este caso, a menudo se utiliza un enfoque modular basado en proyectos y la responsabilidad de la enseñanza puede recaer en el contenido o los profesores de idiomas, o ambos (Coyle et al. 2010).

Muy a menudo, la instrucción parcial a través del lenguaje vehicular se manifiesta en una instrucción combinada bilingüe que implica el cambio de código entre idiomas. Aquí las lecciones implican el uso sistemático tanto del L2 como del L1. Por ejemplo, a veces se puede usar un idioma para detallar y resumir los puntos principales, y el otro para las funciones restantes de la lección. Alternativamente, los dos idiomas diferentes pueden usarse para tipos específicos de actividad. Dalton- Puffer (2007) citando a Snow (1998), ha proporcionado una clasificación útil que muestra que los programas CLIL pueden tener diferentes motivaciones y entornos: pueden estar orientados al contenido o al lenguaje y la pregunta no es cuál es mejor en términos absolutos, ya que todo dependerá de qué modelo CLIL se utilice y de los objetivos y expectativas razonables de resultados de cada institución educativa.

Coyle et al. (2010) sugiere seguir los siguientes pasos para llevar a cabo lecciones CLIL:

1. Tener una visión compartida para CLIL entre profesores.
2. Analizar y personalizar el contexto CLIL
3. Planificar la unidad CLIL
4. Preparar la unidad CLIL
5. Dar seguimiento y evaluación de CLIL en ejecución
6. Crear comunidades de aprendizaje profesional basadas en la indagación

Coyle et al. (2010) señalan que las 4Cs no existen como elementos separados por lo que es necesario conectar las 4Cs en un todo integrado al momento de la planificación. Por lo tanto, es fundamental explorar cómo los elementos cognitivos se interconectan con el contenido para poder determinar el tipo de tarea que se planificará. Del mismo modo, se requiere relacionar la cognición con la comunicación de las actividades del aula para garantizar que los alumnos tengan acceso a su lenguaje de contenido, y, a su vez, al idioma del aula necesario para llevar a cabo las tareas.

Sin embargo, no hay que olvidar que es el contenido el que inicialmente dará pauta a la planificación general a lo largo de la ruta de aprendizaje. Esto es para evitar limitar o reducir el contenido para que coincida con el nivel lingüístico de los alumnos.

Perspectivas del lenguaje en CLIL

Freire (1972) en Coyle et al. (2010) menciona que sin diálogo no hay comunicación y sin comunicación no puede haber verdadera educación. Esto coloca la comunicación, y la interacción entre compañeros y maestros en el centro del aprendizaje. También, le da importancia a las formas "dialógicas" de pedagogía, es decir, donde se alienta a los alumnos a articular su aprendizaje, ya que éstas son herramientas potentes para asegurar la participación, el aprendizaje y la comprensión de los alumnos.

El enfoque constructivista que sostiene CLIL, permite centrar la enseñanza y el aprendizaje en un discurso de calidad entre los alumnos, y entre los alumnos y los profesores, haciendo que los alumnos tengan diferentes oportunidades para discutir su propio aprendizaje con los demás a medida que avanza, donde la retroalimentación se integra en el discurso en el aula y, de esta manera, se alienta a los alumnos a preguntar y responder preguntas, promoviendo una interacción significativa fundamental para cualquier escenario de aprendizaje (Coyle et al. 2010).

Sin embargo, estos diálogos pedagógicos tienen que ser empleados en L2, sin importar que los alumnos aún no logren dominar las estructuras gramaticales correctamente, ya que el idioma necesario en la configuración de CLIL no necesariamente sigue la misma progresión gramatical que se encontraría en un programa convencional de aprendizaje de idiomas. Por lo tanto, además de tomar decisiones sobre las formas gramaticales necesarias para apoyar el aprendizaje de idiomas en contexto, se requiere un enfoque alternativo para apoyar el uso del lenguaje en las aulas CLIL (Coyle et al. 2010).

Coyle et al. (2010) explican que, dentro CLIL, el uso del lenguaje se considera desde tres perspectivas interrelacionadas: lenguaje de aprendizaje, lenguaje para aprender y lenguaje a través

del aprendizaje. El *lenguaje de aprendizaje* es un análisis del lenguaje necesario para que los alumnos accedan a conceptos básicos y habilidades relacionadas con el tema o contenido. Por lo tanto, el profesor de idiomas debe cambiar la progresión lingüística de una dependencia de niveles gramaticales de dificultad a niveles funcionales y nocionales de dificultad exigidos por el contenido. Es decir, en esta perspectiva se debe considerar los tiempos gramaticales y el vocabulario que se va a utilizar dentro de la clase dependiendo del contenido que será revisado durante la misma. Esto se puede lograr mediante el uso de ciertas frases en lugar de tener que aprender paradigmas de verbos conjugados, de manera que sea un aprendizaje más significativo para los alumnos.

El *lenguaje para el aprendizaje* se centra en el tipo de lenguaje necesario para operar en un entorno de idioma extranjero. Frases para expresar puntos de vista, comparaciones, debates, expresar dudas o inquietudes son ejemplos de ello. Richards y Rogers (2014) se refieren a este tipo de lenguaje como *estrategias de conversación*, las cuales ayudan a desenvolverse de manera más natural en una situación real fuera del aula. Coyle et al. (2010) opinan que a menos que los alumnos puedan comprender y utilizar un lenguaje que les permita aprender, apoyarse mutuamente y ser apoyados, no se llevará a cabo un aprendizaje de calidad. Por lo tanto, desarrollar un repertorio de actos de habla relacionados con el contenido, como describir, evaluar y sacar conclusiones, es esencial para que las tareas se lleven a cabo de manera efectiva.

Finalmente, el *lenguaje a través del aprendizaje* se basa en el principio de que el aprendizaje efectivo no puede tener lugar sin la participación activa del lenguaje y el pensamiento. Por lo que, cuando se alienta a los alumnos a articular su comprensión, se produce un nivel de aprendizaje más profundo, lo que, a su vez, exige un nivel de conversación, de interacción y actividad dialógica diferente al del lenguaje tradicional o del aula de contenido. Por lo tanto, en la configuración de CLIL, es probable que los nuevos significados requieran un nuevo lenguaje. Este idioma emergente necesita ser capturado, reciclado y desarrollado estratégicamente por maestros y alumnos. Es decir, los estudiantes necesitan lenguaje para apoyar y avanzar sus procesos de pensamiento mientras adquieren nuevos conocimientos, así como para progresar en su aprendizaje de idiomas (Coyle et al. 2010).

En otras palabras, el *lenguaje a través del aprendizaje* tiene que ver con identificar las necesidades lingüísticas de cada alumno. Así como definir cómo se logrará sistemáticamente el desarrollo lingüístico (aprendizaje de idiomas) a través del reciclaje continuo para un mayor desarrollo del lenguaje, basado en una espiral ascendente para la progresión en lugar de una cronología gramatical paso a paso (Coyle et al. 2010).

Esta relación entre los tipos de lenguaje utilizados en la comunicación, se pueden apreciar en la figura 6 antes mencionada.

La importancia de la cultura en CLIL

Como se ha mencionado, CLIL no sólo se basa en la cognición y el lenguaje, también en la cultura. Coyle et al. (2010) citando a Brown (1980), brinda una vinculación entre cultura, pensamiento y lenguaje, explicando que los patrones culturales, las costumbres y las formas de vida se expresan en el lenguaje, por lo que las visiones del mundo específicas de la cultura se reflejan en el lenguaje. Añade que, el lenguaje y la cultura interactúan para que las visiones del mundo entre las culturas difieran, y ese lenguaje utilizado para expresar esa visión del mundo puede ser relativo y específico a esa vista.

En la década de 1970, Halliday (1978) citado por Coyle et al. (2010) definió el desarrollo del lenguaje como un evento sociológico, un encuentro a través del cual se intercambian los significados que constituyen el sistema social. Si esta interactividad social se transfiere a entornos de aprendizaje donde se usa un idioma extranjero, entonces el lenguaje, la comprensión cultural, el compromiso cognitivo y el pensamiento están todos conectados con el contenido y el contexto de CLIL. Siguiendo la idea de que la cultura determina la forma en que interpretamos el mundo, y que usamos el lenguaje para expresar esta interpretación, CLIL abre una puerta intercultural, donde los alumnos pueden tener experiencias que no podrían haber tenido en un entorno monolingüe (Coyle et al. 2010).

Los principios de la teoría constructivista de autores como Vigostki, Bruner y Ausubel se puede aplicar claramente en lecciones CLIL, ya que para que CLIL sea eficaz, se debe desafiar a los alumnos a crear nuevos conocimientos y desarrollar nuevas habilidades a través de la reflexión y la participación en el pensamiento de orden superior y de orden inferior. CLIL no se trata de la transferencia de conocimiento de un experto a un novato. CLIL se trata de permitir que los individuos construyan sus propios entendimientos y sean desafiados (Coyle et al. 2010).

El impacto de la Globalización en la enseñanza del inglés como L2 para la creación de CLIL

Como mencionan Coyle, Hood y Marsh (2010), las fuerzas del cambio global, las tecnologías convergentes y la adaptabilidad a la posterior Era del Conocimiento, presentan desafíos para la educación. Y dentro de la educación en su conjunto, presentan desafíos para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas adicionales. CLIL está incrustado en las tradiciones socioeconómicas, políticas y culturales de diferentes naciones. Es por eso que, la práctica educativa, siempre necesita adaptarse a las demandas culturales de aquellos involucrados, es decir, estudiantes, maestros y comunidades.

Este es un aspecto de la globalización que da como resultado una reconfiguración del territorio para que las empresas se vuelvan cada vez más interconectadas y dependan de otras que pueden ser físicamente distantes. Estos países importantes y su dependencia económica global cada vez más sin fronteras, significa que la comunicación y la capacidad de utilizar una lengua franca (en este caso el inglés), se están convirtiendo en un requisito previo para el éxito individual. La gran demanda mundial para aprender inglés significa que es un idioma vehicular popular en áreas no anglófonas. Asimismo, Dalton-Puffer (2007) menciona que se está presenciando una tendencia hacia la internacionalización y la globalización, presionando a los sistemas educativos para que proporcionen habilidades que permitan a los estudiantes mantenerse firmes en contextos internacionales. Proyecciones pasadas indicaban que alrededor de un tercio de la población mundial aprendería activamente el idioma inglés para 2010 (Graddol, 2006 citado por Coyle et al. 2010).

Esto significó un interés considerable en mostrar *contenido de aprendizaje sujeto a través del inglés* en aquellos países que no son de habla inglesa. Esta tendencia no cambiará pronto, por lo que es de suma importancia implementar el modelo CLIL, no sólo en países pertenecientes a la Unión Europea, sino también en América Latina, concretamente en México, para poder tener individuos competentes tanto en contenidos específicos como en la lengua vehicular, que, hasta este momento sigue siendo el inglés.

Conclusiones del Capítulo 3

En este capítulo se explicó la importancia del Marco Común de Referencia Europeo (MCRE), el cual se encarga de enseñar y evaluar competencias comunicativas del lenguaje definiendo seis diferentes niveles de competencia, clasificando a los alumnos en usuarios básicos, usuarios independientes y usuarios competentes que, a su vez, miden el progreso de los alumnos en cada etapa del aprendizaje de un idioma. Las competencias que mide el MCRE son tanto receptivas como productivas, es decir, mide la habilidad de entablar conversaciones, hacer escritos, comprensión lectora y comprensión auditiva, haciendo que el alumno demuestre su dominio del idioma en cada habilidad y al nivel de usuario para el que está preparado.

De igual manera, el capítulo tres aborda las diversas estrategias de enseñanza aprendizaje para el idioma inglés en el aula, explicando de manera concisa los métodos más conocidos y utilizados entre los docentes de la lengua inglesa desde el siglo pasado, los cuales van desde el método de traducción gramatical, el método directo, el aproximamiento situacional y el método audiolingüe, los cuales, a pesar de haber sido funcionales en su momento, no permiten desarrollar la creatividad del alumno ni la interacción natural entre ellos, ya que son, en su mayoría, son métodos individualistas, basados en la repetición y memorización.

En contraste, Task Based Learning es una estrategia que se centra en la activación de los alumnos, cubriendo las necesidades particulares de cada uno de ellos. Además, se explica a detalle los seis tipos de tareas que se pueden desarrollar en TBL, los cuales van a depender del tipo de

tarea que se quiere llevar a cabo, considerando el resultado que se quiere obtener y tomando en cuenta los estilos cognitivos de cada alumno, así como construcciones lingüísticas y el trabajo colaborativo. De igual manera, se menciona la secuencia instruccional que se debe llevar a cabo para poder diseñar una clase TBL, los siete principios que se requieren como docente para impartir una clase de TBL, considerando, al mismo tiempo, las etapas de cada tarea.

A pesar de ser una estrategia bastante completa, muchos docentes aun o están familiarizados con ella, por lo que no hay mucho material de apoyo para la elaboración de las clases y es complicado diseñar y adaptar el contenido de TBL al programa que se debe cubrir en una escuela. Sin embargo, aplicando TBL correctamente, se utiliza el lenguaje como un instrumento de comunicación, donde la complejidad de las tareas hace que los alumnos sean conscientes de sus necesidades y asumen responsabilidad de su propio aprendizaje.

Finalmente, se habla de Content and Language Integrated Learning, (CLIL), estrategia para la enseñanza del inglés la cual hace referencia a diversas metodologías que conducen a una educación de doble enfoque, es decir, se considera tanto el contenido como el idioma al momento de la instrucción del inglés. CLIL se diferencia de muchos métodos de enseñanza del inglés ya que establece una integración pedagógica planificada, de contenido contextualizado, cognición, comunicación y cultura en la práctica de enseñanza y aprendizaje. En CLIL, los alumnos son participantes activos, que desarrollan su potencial de adquirir conocimientos y habilidades mediante procesos cognitivos y resolución de problemas, promoviendo así su competencia lingüística y proporcionando una flexibilidad cognitiva.

A diferencia de los métodos tradicionalistas, TBL y CLIL son consideradas estrategias para el aprendizaje del inglés relativamente modernas, ya que se centran en la activación y necesidades de cada uno de los alumnos, fomentando el aprendizaje constructivista del idioma inglés. Esta construcción del conocimiento no solo se da entre alumnos, sino también entre los docentes, ya que ponen en práctica la formación pedagógica dentro de la complejidad de la misma, creando comunidades de aprendizaje profesional para poder diseñar lecciones que aborden el aprendizaje del inglés de una manera holística, guiando al alumno a construir una visión más amplia de su propio conocimiento y experiencias culturales a lo largo de su vida.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Como pedagoga se puede concluir que el desarrollo humano no solo significa crecimiento biológico, sino también crecimiento en experiencias, en conocimiento, en emociones y en relaciones con las demás personas y con el medio en que se vive, y todos ellos son factores que influyen en el aprendizaje. Por lo tanto, para llevar un desarrollo humano holístico, es necesario desenvolverse en diferentes entornos, conocer diferentes personas, ambientes y, por qué no, distintos idiomas a la lengua materna, ya que, si bien es complicado viajar a diferentes países físicamente para conocer el modo de vida en otros lugares, el aprendizaje y acercamiento a otro idioma puede dar una visión general de otra cultura, misma que se puede ampliar al profundizar en el idioma nuevo a aprender.

No se puede negar que la sociedad es un factor importante para el desarrollo humano, y que los patrones de pensamiento son producto de las instituciones culturales y de las actividades sociales, sin embargo, al instruir a los alumnos con pensamiento crítico y reflexivo, serán los mismos individuos quienes decidan qué función tendrán dentro de la sociedad en la que viven, sin que les impongan creencias, costumbres o labores, que, muchas veces, pueden ir contra su integridad mental, física y emocional.

Por tanto, para lograr un pensamiento crítico, se requiere de un lenguaje, el cual no puede estar limitado a un solo idioma, por el contrario, mientras más idiomas hable un individuo, más amplio y flexible será su pensamiento crítico y más completo y realista será su visión del mundo, ya que tendrán la posibilidad de acercarse a más culturas sin necesidad de salir del país. Es gracias al lenguaje que le podemos dar un significado al pensamiento. El lenguaje no es solamente un proceso psicológico aislado que pueda trabajar por sí solo. El lenguaje es tan complejo que las experiencias de vida se traducen en lenguaje.

Es decir, el lenguaje ayuda a desarrollar el pensamiento crítico y con él, crear individuos capaces de tomar decisiones, de verificar la información que se proporciona, por lo que impide caer en la pasividad. A su vez, es el pensamiento crítico lo que permite abrirse a las opiniones de los demás, teniendo puntos de vista diferentes, logrando una convivencia basada en el respeto y en autenticidad, sin miedo a ser juzgados por la manera en que piensa cada individuo. A medida que pasan los años, podrá deteriorarse el cuerpo, pero el lenguaje y el conocimiento pueden ir creciendo cada vez más, y qué mejor manera que vaya siendo mediante un pensamiento sano, firme, pero, con la capacidad de ser flexible y abierto a los demás.

Coincido con la premisa de que el lenguaje es sinónimo de cultura, ya que el lenguaje refleja más que una nacionalidad, o una región dentro de un país. Refleja tradiciones, costumbres, e inclusive, con los diferentes acentos que un idioma puede tener dentro de una región, se puede visualizar el modo de vida de una persona, su educación y, en algunos casos, su clase social. La lengua, como dice Nunan, es un sistema para la expresión de significados, mismos que pueden ser modificados o enriquecidos con la adquisición de un segundo idioma.

Cada individuo tiene un pensamiento distinto, el cual se puede compartir mediante el lenguaje. Una de las ventajas de aprender a hablar inglés como segunda lengua, es el acercamiento a otras realidades, diferentes a la de México. Esto no significa ser malinchista, al contrario, significa apreciar todas las fortalezas que tenemos como cultura mexicana, la historia y costumbres, pero también significa identificar conductas que se pueden cambiar para crecer como individuos, y, a su vez, como sociedad.

La experiencia adquirida enseñando inglés como L2 en el aula

La formación y experiencia de pedagoga y docente en la enseñanza del inglés como L2, me ha permitido identificar las distintas habilidades que cuentan los alumnos y los obstáculos con los que se enfrentan al momento de aprender el idioma dentro del MCER, el cual cuenta con seis niveles, A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Si una persona es *true beginner*, es decir, empieza a aprender el idioma desde cero, le tomará aproximadamente de 7 a 9 meses completar el nivel A1, ya que requiere

entender las bases del idioma, la estructura gramatical y todo el vocabulario será nuevo para el individuo.

En el nivel A2, el alumno ya tendrá más familiaridad con algunas estructuras y conceptos, lo que le ayudará a seguir motivado para aprender y llegar satisfactoriamente a un B1, el cual escogí para esta investigación, pues los alumnos cuentan con cierto conocimiento del idioma inglés, haciendo más amigable, tanto para los alumnos como para el docente, el proceso de enseñanza aprendizaje.

Dentro de la experiencia como pedagoga y docente de la enseñanza de inglés como segunda lengua, me di cuenta de que los procesos de la asimilación y acomodación no son iguales en español que al momento de aprender otro idioma como el inglés.

Los procesos de asimilación y acomodación al aprender un segundo idioma se ven de manera distinta dependiendo el nivel del L2 que ya posee el alumno. Es decir, en niveles básicos (A1-A2 del MCER), seguramente el alumno tratará de conectar palabras con las que sean parecidas al L1. Por ejemplo, baby-bebé, actor-actor, television-televisión, angel-ángel, chocolate-chocolate, doctor-doctor, hotel-hotel, idea-idea, etc. Si bien las palabras no se pronuncian igual, el alumno no tendrá dificultad para acomodar y asimilar esas palabras en sus esquemas, pues son muy parecidos a los que usa en L1.

Sin embargo, existen palabras que se podría pensar siguen este esquema de acomodación, pero que significan totalmente otra cosa, haciendo que los alumnos busquen otra manera de acomodar y asimilar palabras, por ejemplo, library, no significa *librería*, significa *biblioteca*; *actually*, no significa *actualmente*, significa *de hecho*; *embarrassed* no significa embarazada, significa *avergonzado*; *success* no significa *suceso*, significa *éxito*.

De esta manera, una vez que ya hayan hecho la distinción de estas palabras en el idioma inglés y español, les resultará más fácil asimilar y acomodar palabras como *embarrassment* que significa *avergonzamiento*, o *successfully* lo podrán relacionar con *exitosamente*, en vez de *sucesivamente*.

Por lo tanto, en medida con que el alumno avance en el aprendizaje del L2, podrá comprender el verdadero significado de muchas palabras sin asociarlas con la lengua materna, en este caso, el español. Es así como el proceso de asimilación y acomodación nunca termina, ya que conforme el alumno va avanzando de nivel, de A1-A2, a B1-B2 y logra llegar a un C1-C2, estos procesos se van haciendo más complejos, pero los alumnos dejan de usar su lengua materna para acomodar los nuevos conocimientos a sus esquemas, ampliando así sus procesos cognitivos.

Además, está comprobado que el aprendizaje de un segundo idioma fortalece las conexiones neuronales, ayudando al individuo a estimular diferentes áreas del cerebro, que, a su vez, ayuda a tener un mejor desempeño en los procesos cognitivos del individuo, mismos que jugarán un papel importante en las últimas etapas del desarrollo humano, ya que, al estimular las conexiones neuronales, se pueden evitar enfermedades mentales como el Alzheimer, manteniendo la elasticidad cerebral.

Esta investigación pretende motivar a los profesores de inglés a tener una formación pedagógica, con un enfoque constructivista. En mi experiencia laboral, he conocido personas que saben hablar inglés, y que se aventuran a dar clases de inglés porque lo ven como algo fácil. Sin embargo, sólo aplican la clase como dice el libro o como la institución donde laboran lo dicta, de manera estandarizada. Muy probablemente no se preocupan por hacer ninguna adaptación en las actividades, ni por las necesidades de cada alumno. Algunos profesores, inclusive, pueden ir aprendiendo en la misma clase a dar una clase.

Estar frente al grupo no es nada sencillo, y planear las clases que se imparten es aún más complejo, ya que uno debe de contemplar todos los posibles problemas que se pueden presentar y estar listo para poder resolverlos. Del mismo modo, un buen docente de inglés con formación pedagógica, sabrá que no solamente se trata de transmitir el conocimiento por medio de reglas gramaticales, o repetir el vocabulario sin sentido. Si bien hay cuestiones que sí dependen de la memoria como la conjugación de los verbos (misma que se puede enseñar de manera didáctica, mediante estrategias como memorama, lotería, pictionary, etc.) es importante saber distinguir la manera en que cada alumno aprende, así como sus fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje, para poder adaptar las clases a las necesidades del alumno, estimulando su

pensamiento creativo, reflexivo y crítico, el cual dependerá de muchos factores, como la edad, el contexto socioeconómico en el que ha vivido, la nacionalidad, y hasta el gusto que tenga el alumno por aprender otro idioma. Por lo antes mencionado, es importante que los profesores de inglés tengan una formación holística, para que puedan facilitar la adquisición del idioma.

He trabajado con alumnos de todas las edades, desde niñas y niños de 6 años, pasando por adolescentes y adultos emergentes y tempranos, y he notado que los alumnos que oscilan entre los 20-25 años, son los que tienen más urgencia por aprender el idioma, ya que, justo a esa edad, es cuando están terminando los estudios universitarios y empiezan a incorporarse al ámbito laboral, donde se les exige el dominio del idioma inglés en cierto porcentaje, ya sea para titularse o para poder ingresar a sus primeros trabajos.

En consecuencia, encontré ideal la aplicación de las estrategias TBL y CLIL en la población de adultos emergentes con un nivel B1, porque ya cuentan con un razonamiento abstracto, lo que significa que sus capacidades de razonamiento ya se encuentren cristalizadas, por lo que la enseñanza de vocabulario nuevo en inglés es más fácil ya que permite utilizar ejemplos concisos o ilustraciones para describir el significado de algún concepto complejo. Asimismo, considero que es la última oportunidad que tienen los individuos de aprender competencias lingüísticas y sociales antes de integrarse al ámbito laboral, competencias que se desarrollan con las estrategias TBL y CLIL.

A su vez, en el nivel B1, es más notorio el avance de conocimientos nuevos del idioma, ya que los alumnos tienen objetivos claros, son más abiertos a participar y a corregir errores entre ellos mismos, sentando las bases para seguir aprendiendo. Es un nivel donde los alumnos ya pueden expresarse y logran sentirse familiarizados con diferentes temas de uso común, mismos que pueden ir expandiendo hacia áreas más específicas, relacionadas con su licenciatura o ámbito laboral.

Si bien es cierto que nunca es tarde para aprender, también es cierto que el mundo globalizado exige personas jóvenes, preparadas y con experiencia laboral para poder conseguir el trabajo. Por lo tanto, el hablar inglés se convierte en una ventaja para aquellos estudiantes que están a punto de terminar sus estudios universitarios y qué mejor que con conocimiento no solo del idioma, sino de

competencias, de trabajo en equipo, de elaboración de proyectos, de competencias comunicativas efectivas. Personas con pensamiento crítico y reflexivo, que se verá reflejado en el desempeño laboral que realicen.

Por lo tanto, las estrategias de enseñanza TBL y CLIL me parecen innovadoras y necesarias para la enseñanza del inglés, porque abarcan más que la impartición de verbos y vocabulario. TBL y CLIL significa aprender a desarrollar habilidades que no se limitan a ser empleadas en el idioma inglés, sino que pueden emplearse en cualquier ámbito de la vida, incluyendo el laboral. La realización de tareas, ya sean unas más extensas que otras, involucran trabajo en equipo, potencializar cada una de las fortalezas de los individuos para poder construir un producto final, que se traduce en construcción de conocimiento.

A pesar de que el enfoque constructivista surgió hace más de un siglo, en México apenas se está aplicando de manera general con el lema 'aprender a aprender', mismo que significa hacer consciente a los individuos de su aprendizaje y saber aplicar lo aprendido en situaciones reales. La educación en México empieza a cambiar, por lo que es probable que los estudiantes de preescolar y primaria, lleguen más competentes y mejor preparados que los estudiantes que en la actualidad están por terminar la universidad, pues se empieza a implementar el aprendizaje reflexivo desde edades tempranas.

Asimismo, los docentes, en este caso en la enseñanza del inglés, tienen que estar igualmente preparados para poder impartir su clase satisfactoriamente, e impulsar la creatividad de los alumnos. Las estrategias tradicionalistas con las que muchos profesores aprendieron inglés pudieron haber sido efectivas en su momento, pero, en la actualidad, se requiere de profesores que puedan identificar los problemas de aprendizaje de cada alumno para motivarlos a seguir adelante, ya que el inglés puede ser el idioma universal, pero no se puede universalizar la manera de enseñarlo ni de aprenderlo.

El constructivismo se puede emplear para el aprendizaje de cualquier tema y en cualquier individuo, ya que, a pesar de ser por medio de la convivencia social la mejor manera de ir construyendo el aprendizaje, cada individuo avanzará a su ritmo, tomando en cuentas experiencias

y significados propios que ayudarán a desarrollar un aprendizaje de manera interna que se verá reflejada en la convivencia social.

Considero que se le debe de dar mayor importancia a las estrategias de TBL y de CLIL, ya que no solo se emplean para aprender inglés en el aula, sino para el proceso enseñanza aprendizaje de cualquier asignatura, mediante un enfoque constructivista, estimulando el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la responsabilidad del aprendizaje y las competencias tanto individuales como sociales.

Una de las mayores ventajas de TBL y CLIL en México es el poderse emplear en cualquier población. En esta investigación escogí adultos emergentes, pero también se puede emplear en un nivel de educación básica, donde los alumnos aprenderán más fácilmente a desarrollar competencias sociales si desde pequeños se les inculca el trabajo en equipo y la toma de decisiones, en vez de solo obligarlos a aprender conceptos de memoria y a repetir textos.

De igual manera, TBL y CLIL pueden utilizarse en adultos mayores, ya sea en casas de retiro o en centros de convivencia para adultos mayores, pues estas estrategias pueden ser adaptables a cualquier edad y a cualquier asignatura, ya que promueven el pensamiento colaborativo, el intercambio de ideas, el diálogo y ayuda a mantener un aprendizaje activo, y, en el caso de los adultos mayores, ellos tendrán más experiencias y conocimientos que compartir, lo cual enriquecerá, a su vez, la aplicación de estas dos estrategias.

Este trabajo de investigación aporta una mejor comprensión de las estrategias TBL y CLIL, donde me enfoco en cómo aplicarlas para la enseñanza del inglés en un nivel B1 dentro del MCER, explicando los tipos de tareas que existen en TBL, así como las etapas de las tareas y ejemplos concisos de cómo utilizar las tareas. A su vez, puntualizo la integración pedagógica que tiene CLIL dentro del aula al no solo enseñar la lengua franca, sino también contenido, cognición y cultura, haciendo de esta estrategia una manera revolucionaria y necesaria para el aprendizaje del inglés en el siglo XXI. Esta investigación muestra lo potencialmente aplicables que son ambas estrategias y puede servir como una guía para empezar a aplicarlas y profundizar en ellas por medio de la práctica, intentando lograr un desarrollo constructivista en la adquisición del inglés como L2.

TBL y CLIL fomentan el uso de la lengua inglesa en varios contextos, incorporando situaciones de la vida real en el aula, otorgando al estudiante la posibilidad de aplicar los conocimientos que posee, en colaboración de sus compañeros de clase para llegar a la solución de alguna tarea en específica, construyendo su conocimiento tanto del idioma como de la socialización, trabajo en equipo, toma de decisiones, etc.

TBL y CLIL contribuyen a que los alumnos sientan más libertad al momento de comunicarse, ya que no tienen que seguir forzosamente patrones lingüísticos, al contrario, pueden usar el idioma de manera que pueden comunicar sus ideas sin temor a cometer errores, enfocándose más en el significado que en la forma del segundo idioma que se está aprendiendo, sintiendo más seguridad al no ser exhibidos frente al grupo.

TBL y CLIL promueven el cambio de rol del profesor en el aula, dejando de ser un transmisor de información para convertirse en un agente motivador y de cambio ya que guía a los alumnos en el proceso de aprendizaje, diseñando actividades donde los alumnos podrán poner en práctica su pensamiento creativo, crítico y reflexivo, logrando así un aprendizaje autónomo.

Finalmente puedo concluir que las estrategias de Task Based Learning y Content and Language Integrated Learning son adecuadas para el aprendizaje del inglés como segundo idioma, pues no sólo cubren un aspecto de la enseñanza del inglés, sino que pueden abarcar cualquier tema, entablando un diálogo entre alumnos y profesores, poniendo en práctica los procesos cognitivos y logrando un enfoque constructivista, que en ocasiones aún puede parecer utópico, pero con la práctica y la experiencia, se puede lograr y aplicar obteniendo resultados más satisfactorios e impactando de manera más positiva el aprendizaje del inglés en la población mexicana.

REFERENCIAS

- Andon, Nick (2009). Task -based L2 pedagogy from the teacher's point of view. *International Journal of applied linguistics*. University of London 19 (3).
- Ángels Varo Peral (S.F) *Pensamiento Lenguaje y realidad*.
- Babaeva, Y; Berezanskaya, N; Kornilova, T; Vasilyev, I y Voiskounsky, A. (2013). *Contribution of Oleg K. Tikhomirov to the methodology, theory and experimental practice of psychology*. *Psychology in Russia: State of the Art* 6 (4). 6-9
- Bilsborough, K. TBL and PBL: Two learner-centred approaches. The British Council recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/article/tbl-pbl-two-learner-centred-approaches> 21 enero 2020.
- Coyle, D; Hood, P y Marsh, D. (2010) *CLIL. Content Language Integrated Learning*, Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2007) *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins University of Vienna.
- Damasio, R. Damasio, H (1992) *Cerebro y lenguaje*. Investigación y Ciencia.
- Danesi, M. (2004-2005) *Metáfora, pensamiento y lenguaje*. España: Kronos
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003) *Task-based language teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press
- Etchepareborda, M; Abad-Mas, L (2005) *Procesos e Instrumentos de evaluación neuropsicológica educativa*. Secretaría General Técnica
- Ferreiro, R. (2007) *Estrategias didácticas del Aprendizaje cooperativo; el constructivismo social, una nueva forma de enseñar y aprender*. México: Trillas
- Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*, New York: Herder and Herder.

- Fuenmayor, G; Villasmil, Y. (2008) *La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual*. Revista de artes y humanidades UNICA.
- Grodin, J. (2006) *¿Qué es la Hermenéutica?:* Herder
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice -Hall International.
- Lightbown, P; Spada, N. (2006) *How languages are learned*. 3a ed. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. (2015) *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley Blackwell
- Martínez, P. (1992) *Procesos Mentales y Cognitivismo*. Revista de filosofía 3a época. V (7) pp. 143-159. España: Complutense Madrid
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Oakley, B (2014) *Learning how to learn*. Universidad McMaster & Universidad de California en San Diego.
- Ortiz, A. (2012) *Aprendizaje basado en el funcionamiento del cerebro humano: Emociones, procesos cognitivos, pensamiento e Inteligencia. Hacia una teoría del aprendizaje Neuro configurador*. 2a ed. Colombia: Litoral
- Papalía, D; Wendkos, S y Duskin, R. (2010) *Desarrollo Humano*. 10a ed. México: Mc Graw-Hill
- Perkins, D. (2001) *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. España: Gedisa
- Pinker, S. (1994) *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*, New York: Harper Collins.
- Pokrivčáková, S. et al. (2015). *CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers*. Nitra: Constantine the Philosopher University. 282 s. ISBN 978-80-558-0889-5.
- Pritchard, A; Wollard, J. (2010) *Psychology for the classroom. Constructivism and social learning*. USA: Routledge. Tylor and Francis Group

- Rafael, A. (2007-2009) *El desarrollo como cambio de las estructuras del conocimiento*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Révész, A. (2009) *Teaching ESL/EFL Reading: A Task Based Approach*. University of London.
- Richards, J. C. & Rogers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rodríguez, D. Método hermenéutico: origen, características, pasos y ejemplo. Lifereder. Recuperado de <https://www.lifereder.com/metodo-hermeneutico/>.
- Rodríguez, L. (2014). Metodologías de Enseñanza para un Aprendizaje Significativo de la Histología. *Revista digital Universitaria* 15(11), [3-5]
- Saville-Troike, M. (2006) *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1996/ 2001) *A framework for the implementation of Task Based Instruction*. Applied linguistics Vol. 17 No 1. Oxford University Press
- Tedesco, J. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica
- Todd, L. (1995) *An introduction to linguistics*. 8a ed. Longman York Pres
- Weller, J. (2007). *La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos*. Revista CEPAL 92.