

COLECCIÓN

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

7

UMET
UNIVERSIDAD
METROPOLITANA

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS. SISTEMATIZACIÓN

MARITZA ARCIA CHÁVEZ

**TEORÍA Y PRÁCTICA
DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE
DE LENGUAS EXTRANJERAS. SISTEMATIZACIÓN**

MARITZA ARCIA CHÁVEZ

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Con el auspicio de la Fundación Metropolitana



TEORÍA Y PRÁCTICA
DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE
DE LENGUAS EXTRANJERAS. SISTEMATIZACIÓN

MARITZA ARCIA CHÁVEZ

Diseño de carátula: D. I. Yunisley Bruno Díaz

Composición de textos: D. I. Yunisley Bruno Díaz

Corrección: MSc. Eugenia del Carmen Mora Quintana

Dirección editorial: Dr. C. Jorge Luis León González

Sobre la presente edición:

© Editorial Universo Sur, 2018

© Universidad Metropolitana de Ecuador, 2018

ISBN: 978-959-257-532-5

Podrá reproducirse, de forma parcial to total, siempre que se haga de forma literal y se mencione la fuente.



Editorial: "Universo Sur".

Universidad de Cienfuegos. Carretera a Rodas, Km 3 ½.

Cuatro Caminos. Cienfuegos. Cuba.

CP: 59430

E-mail: eus@ucf.edu.cu

“Language teaching is much more than teaching language. It is not merely about transmitting phonological, syntactic, and pragmatic knowledge of language usage, but it is also about transforming cultural forms and interested knowledge so as to give meaning to the lived experiences of teachers and learners”.

(Kumaravadivelu, 2012)

Agradecimientos

Agradezco ante todo, a una persona que espero esté en este mundo y que es el paradigma que he seguido a través de mis años en la profesión de enseñar lenguas extranjeras. Sus métodos me han guiado a través de más de treinta años, a Antonina Nicolaievna Pagribniak, mi profesora de Práctica Integral de la Lengua Rusa en el Instituto de Lenguas extranjeras de Kiev, Ucrania (años 1977-1980), de quien hace mucho tiempo no tengo noticias, pero cuyos métodos de enseñar la lengua y de formar valores revivo en cada una de mis clases. Agradezco a mis estudiantes, los de cada curso a través del recorrido andado por la educación superior, quienes han sido siempre la inspiración que me mueve en este empeño; de quienes he ido tomando conocimientos, experiencias y los cuestionamientos que desde la práctica permitieron conformar la génesis para llegar al contenido de este libro; a mi familia, el viento que sopla bajo mis alas y constituye mi fuente de vida; a Cuba, mi patria querida, y a la porción de cuyos hijos dedico este libro, a los alumnos y profesores de lenguas extranjeras, linda labor que pone el conocimiento de lenguas diferentes a la propia a favor del entendimiento entre los hombres y las mujeres de la tierra, para que entre todos encontremos el camino de la paz y el bienestar común.

Gracias a todos los que de una manera u otra, han colaborado en la construcción de este resultado.

Prólogo

El presente libro recoge estudios y experiencias acumuladas, no solamente propias de la autora, diríase mejor, que la mayor parte de ellas, provienen de estudiosos y docentes en el área de las lenguas extranjeras. Si en algo consiste el aporte de la autora es en el análisis de la bibliografía al respecto, para ofrecerle a los estudiantes, futuros profesores de lenguas extranjeras y a los profesores que ya llevan años en servicio, un material de apoyo, que oriente sus pasos y que les pueda servir para responderse las preguntas que muchas veces surgen frente a algunos de los fenómenos que, a través de sus vidas profesionales van a ir encontrando. En esa búsqueda fueron emergiendo los cuestionamientos que aparecen en la introducción del libro, que constituyeron la fuente de motivación para la redacción del mismo.

El libro se ha concebido como material teórico acerca de la didáctica de las lenguas extranjeras, como área de la ciencia que se conforma a partir de la contribución de diferentes campos del saber. Constituye además material de consulta para los profesores de lenguas extranjeras, cuando preparan sus clases, para los de metodología, los de didáctica, los que se encuentran en vías de investigación acerca de los procesos que intervienen en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y para la preparación de los estudiantes de lenguas como parte del contenido curricular. Es decir, el mismo puede constituir libro de texto para los estudiantes de la Licenciatura en Educación en la especialidad de Lenguas Extranjeras y de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con segunda lengua. Además, puede contribuir como guía orientadora para la preparación de los programas y planes de clases para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Al mismo tiempo, este material proporciona no solamente una explicación acerca de la importancia de la asignatura de didáctica de las lenguas extranjeras y los fundamentos teóricos sobre los que se asienta la misma, sino también la manera en que esta disciplina puede contribuir en la formación docente, desde la búsqueda y comprensión de los diferentes factores, tanto externos como internos, que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, más allá de los componentes lingüísticos. Los contenidos del libro van guiando al lector desde el empleo de los recursos lingüísticos, pedagógicos, psicológicos, y culturales, entre otros, hasta los recursos de tipo procedimentales que intervienen en la labor del docente y del aprendiz de lenguas, con sus estrategias para enseñarlas y aprenderlas desde perspectivas diferentes a las de la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, aunque sin abandonarla para aprovechar lo que puede aportar a favor de la incorporación de una nueva lengua.

En los tres capítulos en los que se distribuye el contenido del libro, se van construyendo las bases sobre las que se asientan los métodos y enfoques

de enseñanza hasta llegar a la planificación de los contenidos dirigidos a la formación de la competencia comunicativa en la lengua que se aprende. Cada capítulo termina con unas actividades dirigidas a los estudiantes, que los inducen a la reflexión sobre lo leído y a su aplicación práctica.

Introducción

"It is a luxury to learn; but the luxury of learning is not to be compared with the luxury of teaching".

(Roswell Dwight Hitchcock, 1817 -1887)

Aunque la formación como profesores de lenguas extranjeras ha estado marcada por una tradición más dirigida a la práctica de la enseñanza que al acercamiento a la teoría acerca de cómo se enseñan y aprenden las mismas, siempre ha estado latente la preocupación sobre las bases teóricas que la sustentan y que permiten aclarar a los docentes de esta área del conocimiento con respecto al por qué de los logros o fracasos que se van presentando por el camino, a los docentes como los que enseñan las lenguas y a los alumnos como los que las aprenden, cuando se someten a ambos procesos en este campo del conocimiento.

En cualquiera de los casos, este material es resultado de diversas interrogantes que los profesores de lenguas extranjeras se hacen a diario en su labor. Dichos cuestionamientos abarcan, por ejemplo, las indagaciones relacionadas con el campo teórico que permitan explicar lo que sucede en los procesos de aprendizaje y de enseñanza de lenguas extranjeras. Algunas de cuyas posibles respuestas se irán tejiendo a través del primer capítulo, mediante las relaciones y las influencias entre diferentes puntos de vista que, en un segundo capítulo se verán implicados en la práctica de enseñanza de lenguas extranjeras, mediante los enfoques, métodos y procedimientos seguidos por los profesores a través de la historia de esta disciplina y que permiten, en un tercer capítulo ofrecer ejemplos prácticos a los profesores en ejercicio, tanto para el análisis y desarrollo del currículo para la formación de profesores de lenguas extranjeras, como para la auto-preparación de los profesores que ya se encuentren en servicio.

La interrelación teoría - práctica en el campo de la comprensión de los diferentes puntos de vista con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras ha llevado a la conformación de la rama de la ciencia que se dedica a este tipo de investigaciones, la Didáctica de las Lenguas Extranjeras, o lo que también se puede encontrar en la literatura más reciente como Pedagogía de las lenguas extranjeras, término que, a juicio de la autora, ofrece una comprensión más completa de lo que sucede en las aulas de lenguas y que involucra a la persona que enseña y a la que aprende

desde la personalidad de ambas, desde sus necesidades e intereses, sus objetivos y el contexto en que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. Todos estos factores influyen de una manera u otra en la concepción de esta disciplina, que además contribuye a la formación de la persona desde la influencia del conocimiento de las culturas de las regiones donde se hablan las lenguas objeto de enseñanza y aprendizaje.

A continuación se relacionan algunas de esas interrogantes que a menudo surgen en la actividad del docente de lenguas extranjeras, tanto a la hora de preparar las actividades de aula como a la hora de elaborar los programas o, cuando se evalúan los resultados del proceso. Además de estos cuestionamientos, se coincide con los lectores en que hay muchas más lagunas y, en que, a medida que avance el desarrollo y consolidación de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras como ciencia, irán apareciendo nuevas interrogantes además de las que se relacionan a continuación:

- *¿Qué se debe enseñar, por qué y para qué?*
- *¿A quién se debe enseñar y cuándo es más apropiado?*
- *¿En qué condiciones se aprende más y mejor?*
- *¿Por qué unos alumnos aprenden más que otros con los mismos métodos y procedimientos?*
 - *¿Porque son más capaces?*
 - *¿Porque tienen una disposición innata para ello?*
 - *¿Porque lo necesitan más que otros para subsistir?*
 - *¿Porque tienen más interés que otros?*
 - *¿Por la edad, el sexo, la clase social?*
 - *¿Otros?*
- *¿Qué relaciones existen entre las lenguas extranjeras y las nativas?*
 - *¿Cómo influyen las lenguas maternas en el aprendizaje de las nuevas?*
- *¿Por qué se estudian lenguas extranjeras?*
 - *¿Para ampliar las posibilidades comunicativas y las relaciones internacionales?*
 - *¿Para conocer otras culturas y sociedades diferentes de la propia?*

- *¿Para acceder a las diversas fuentes de información disponibles?*
- *¿Para desarrollar sus perspectivas académicas y profesionales?*
- *¿Otros?*

Las interrogantes anteriores pueden orientar la indagación hacia las bases teóricas en las que se edifica la Didáctica de las Lenguas Extranjeras, centrandó la atención en el análisis de algunas peculiaridades propias de esta rama de las ciencias, observadas por López (1999), quien la ubica dentro de un marco interactivo entre teoría y práctica de aula, y que se desarrolla a partir de un conjunto de saberes, para asentarse sobre cuatro ejes fundamentales, relacionados con la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras en el proceso de interrelación de los conocimientos: 1) de la Lingüística, es decir, conocimientos fonológicos, semánticos, pragmáticos, etc., vistos en la realidad del uso de la lengua, con los elementos culturales de ésta, en su existencia viva y auténtica. Dicho de otra manera, en la interacción social y pragmática; 2) de las teorías de la educación, la investigación en esta rama y la Didáctica general que estudia las concepciones y procesos de enseñanza aprendizaje, donde la lengua se convierte en el vehículo de la comunicación, de aprendizaje y de desarrollo del pensamiento para construir la realidad; 3) de la Psicología general y específicamente de la Psicolingüística, la psicología del aprendizaje, etc. que aportan los elementos relacionados con las características personales de los sujetos y su evolución psico-socio-cognitiva; 4) de la Sociología, la Sociolingüística, la Antropología, la Etnografía, etc., que explican las influencias de la sociedad en el medio educativo y en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, entendiendo ésta como una representación sociocultural.

En lo adelante, se tratará de responder estas interrogantes de manera que se le ofrezca a los profesores de lenguas extranjeras en formación y a los que están en servicio, información útil para comprender y acometer sus funciones didácticas sobre la base del análisis de la literatura al respecto y la experiencia en la práctica docente.

Capítulo I. Puntos de vista teóricos que fundamentan la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras

“Language is a wonder, of course, but learning is what language allows us to do, and learning is what we need most as a species”.

(Lewis Thomas)

De forma breve, en este capítulo se aborda la Lingüística como soporte de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras (DLE), a partir de los estudios realizados por lingüistas del siglo XX, dentro de los que destaca Fernando Saussure con su *Curso de Lingüística Aplicada* (1916), quien estableció las relaciones que existen entre las unidades del sistema lingüístico y las diferencias entre los conceptos *langue* y *parole*. De estos, *langue* se refiere al sistema de los signos de valor relativo, que se representa por un sistema de códigos basados en el habla. Mientras que *parole* es el concepto subordinado a *langue*, es decir, la realización personal o social mediante la lengua. Mucho más cercano a nuestros tiempos, Chomsky (1965), enriqueció estos términos, al establecer la distinción entre *competente – langue; performance – parole*; entendiendo la competencia como el conocimiento de la lengua, el conjunto de reglas que deben ser dominadas por un hablante – oyente de la lengua, elementos que han estado presentes en todos los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras posteriores y que se conocen de una manera u otra, en dependencia de las diferentes tendencias pedagógicas y los modelos educativos que han ido caracterizando las distintas etapas en la historia de la enseñanza de LE y, que luego han ido apareciendo a través de la evolución de los métodos y enfoques metodológicos. Pero, no fue hasta la década de 1970 que se comenzó a hablar de *competencia comunicativa* en la lingüística, siendo Hymes (1972), el que introdujo este concepto, colocándolo de manera dependiente de cuatro sub-competencias (la gramatical que ya había declarado antes Chomsky, *la discursiva, la sociolingüística y la estratégica*). Estas sub-competencias o componentes del concepto competencia obligaron a profundizar en las áreas de la psicología, la sociología, la antropología, a partir de las cuales se fueron conformando las ramas de la sociolingüística y la psicolingüística, áreas que también constituyen parte esencial en las bases de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras.

1.1. Aportes de los estudios lingüísticos a la Didáctica de las Lenguas Extranjeras

La profundización en los estudios lingüísticos llevó las investigaciones en esta área por diferentes rumbos, que a su vez repercutieron en la fundamentación de la DLE. En esta área distinguen, en un primer grupo, los estudios sobre la fonética y la fonología, la gramática (morfología y sintaxis), la lexicología, la semántica y el discurso. Todas estas ramas de la lingüística aparecen, necesariamente entrelazadas en los objetivos de la enseñanza de lenguas, sin que sea posible enseñar una lengua extranjera o aprenderla obviando alguna de estas partes, pues su comprensión general resulta necesaria para comprender y apropiarse del sistema de la lengua.

Los estudios lingüísticos se han nutrido de los puntos de vista y aportes teóricos de dos áreas geográficas fundamentalmente, la europea y la americana, cada una de ellas con un grupo de representantes relevantes que, dedicados al análisis de la lingüística, fueron enriqueciendo las diferentes teorías con respecto a la interpretación del sistema lingüístico y sus usos en la sociedad. Así por ejemplo, en Europa, influenciados por Saussure apareció el conocido Círculo de Praga, en los que destacaron Jakobson (1960); Martinét (1982); Trubetzkoy (2001); entre otros. Por su lado, en Gran Bretaña destacaron Malinowsky (1949); Firth (1957); Jones (1976); Halliday (1979), Sweet (1898), y otros. Mientras, en el área americana, se encuentran las contribuciones de Sapir (1921), Boas (1940); Whorf (1956), Chomsky (1957), Bloomfield (1970), etc. Tanto en un extremo de la geografía como en otro, sobresalen marcadas coincidencias entre los puntos de vista de Saussure y de Chomsky, al considerar que el objeto de estudio de la lingüística es lo que ellos denominaron language o competence.

Tanto en Europa como en América, hay aportes considerables a la consolidación del campo de la lingüística. En Europa resaltaría que la función esencial de la lengua es la comunicación (Martinet, 1982). En Gran Bretaña, se acentúa la relación que se establece entre los parámetros contextuales y la realidad circundante a la hora de formular descripciones lingüísticas. Al mismo tiempo, en América sobresalía la hipótesis de Sapir, (1921); y Whorf (1956), con sus postulados acerca del papel que juega la lengua en el pensamiento, punto de vista que lograría ejercer cierta influencia en el surgimiento de la psicolingüística. Por ese mismo período, Chomsky (1957), distinguió las *estructuras sintácticas* como la palanca de empuje a la Gramática Generativista - Transformacional, dentro de las que estableciera la relación *Competence / performance*, equivalente al *langue / parole*, teoría que fuera más tarde enriquecida por Searle (1986); y Hymes (1972), entre otros, quienes comprendieron la comunicación como la función esencial del lenguaje, cuya

función regula la estructura del mismo. Estos investigadores sugerían que no es apropiado estudiar la lengua independientemente de su función comunicativa y aseguraban que para que la comunicación se logre con eficacia, los interlocutores deben tener conocimientos tanto del código lingüístico como del sociocultural, dando lugar así al concepto de sociolingüística, que también tendría sus orígenes en los estudios antropológicos que tuvieron lugar dentro del campo de la lingüística.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, el vertiginoso movimiento de personas hacia y desde diferentes países, quienes eran portadores de lenguas maternas diversas, sufrían un fuerte choque debido al encuentro con diferentes lenguas y culturas de acogida, y urgían, por tanto de lograr la comunicación en la lengua de del país de acogida. Este fenómeno hizo que aumentara en gran medida, el interés por explicar estos fenómenos desde la lingüística, de manera que se pudieran asumir métodos de enseñanza que fueran efectivos, es decir, métodos, a partir de los cuales las personas que asumían el aprendizaje de la lengua de acogida, pudieran aprender a comunicarse fluidamente en poco tiempo y, los profesores pudieran emplear técnicas y métodos que les permitieran lograr dicho objetivo. De esta manera comenzó a hablarse de la Lingüística Aplicada, que no era otra cosa que el estudio y análisis de las lenguas para conformar programas de enseñanza de las mismas, buscando su rápido y eficaz aprendizaje a nivel internacional (Figueredo, 2012). Este esfuerzo condujo a la revisión de los estudios y teorías que conformaban el estado del arte con respecto a qué fenómenos intervienen en la adquisición y en el aprendizaje de lenguas registrados hasta ese momento, destacando de esta manera los conceptos de *adquisición y aprendizaje*, que se desarrollaría más tarde.

Ya desde la década de 1950, Firth (1957), había introducido el concepto de significado de la lengua a partir de las situaciones en las que la misma se usa. En lugar de *parole / performance* y *langue / competence*, tomó como punto de partida para su análisis lingüístico, aquello que el hablante puede elegir, lo que se puede decir como lo que él denominó potencial y aquello que finalmente la persona elige y dice, como lo real. Para este lingüista, el lenguaje es comprendido como una forma de comportamiento y los usuarios de la lengua pueden variar sus comportamientos según las circunstancias en las que se encuentren durante la comunicación. De esta manera, el contexto en el que se usa la lengua cobra una importancia relevante. A partir de este punto de vista, Firth (1957), sugirió el estudio del lenguaje a partir de sus funciones, teniendo en cuenta la realidad expresiva a través del contexto de situación y la fuerza creativa del lenguaje y a partir de las diversas funciones comunicativas. Desarrolló el concepto de *contexto de situación* y lo convirtió en un instrumento adecuado para la teoría lingüística que aparece en su

trabajo titulado *Personality and language in society*, (Firth, 1957b), en el que ofrece tres categorías a tenerse en cuenta en el contexto de situación:

“A. Los rasgos relevantes de los participantes: personas, personalidades.

(i) La acción verbal de los participantes.

(ii) La acción no verbal de los participantes.

B. Los objetos relevantes.

C. El efecto causado por la acción verbal”.

Estudios posteriores a los planteamientos de Firth (1957b) respecto al contexto de situación del hablante, condujeron a la denominada *Generalized Phrase Structure Grammar*, representada por Gazdar (1987), quien defendía la idea de que las relaciones gramaticales del tipo sujeto-objeto son primordiales en la descripción sintáctica, a partir de cuyas relaciones sólo se pueden promover generalizaciones lingüísticas universales.

Otras teorías lingüísticas, con una gran influencia de la psicología, plantean la concepción de *adquisición de la lengua*. Destacan en estas teorías, autores tales como Krashen (1995), con su conocido enfoque *The Natural Approach*, que se basa en los principios del aprendizaje de la lengua materna de los niños cuando comienzan a hablar. Acerca de este enfoque se profundizará más adelante, en el análisis de las teorías de aprendizaje de lenguas.

De los estudios más cercanos a la actualidad en esta área del campo de la lingüística resaltan las aportaciones de la *Functional Grammar*, de Dik (1997), con bases en la *gramática sistémica* y la *gramática funcional-sistémica* de Firth (1957), cuando Dik puso gran afán en describir la lengua con propósitos prácticos. La esencia de su punto de vista coincide con la teoría de Hymes (1962), cuando asevera que la lengua debe estudiarse en los contextos sociales en los que la misma se habla como lengua materna, partiendo del criterio de que los significados de las frases y oraciones se encuentran en el contexto en el que se usan y por tanto son cambiantes.

En esa misma línea de pensamiento destacó Halliday (1985), con su teoría de la función sistémica de la gramática, para identificar los usos o funciones de los elementos lingüísticos. La teoría de la función sistémica de la gramática se compone de tres etapas: en primer lugar, la *gramática* de escala y categoría (*Scale-and-Category*), que comprende la lengua dentro del contexto social, un marco para el análisis de cualquier secuencia real de la lengua hablada o escrita; en segundo lugar, la *gramática sistémica* (*Systemic Grammar*), que incluye una dimensión semántica multifuncional mediante la que

Halliday trata de explicar la naturaleza del sistema que utilizan los hablantes / oyentes de una lengua, es decir, la expresión de la experiencia (*ideational function*) y la expresión social - actitudinal (interpersonal function); y en tercer lugar la Lengua como Semiótica Social (*Language as Social Semiotic*), que interpreta la lengua como un sistema de variadas opciones semánticas, codificadas en léxico y gramática, bajo la influencia directa del contexto social (*field, tenor y mode*).

Halliday (1985) distingue dos tipos de significados: el formal, que indica la relación entre un elemento y los otros, en una red de relaciones formales, de modo que recoge la visión de significado establecida antes por Firth (1957), como función en el contexto, y hace referencia al mismo tiempo, a la relación entre un elemento lingüístico y los factores extralingüísticos que se relacionan con lo que acontece, cuándo acontece y dónde acontece. Este significado se puede asignar después de que se haya establecido su significado formal.

El punto de vista de Halliday sobre la gramática de escala y categoría (*Scale-and-Category*), reconoce como unidades de análisis, la cláusula y la oración, dejando fuera segmentos del habla, que por sus propósitos específicos de la situación de comunicación, pueden ser no gramaticales en su descripción. Por lo tanto, los analistas del discurso las definieron como categorías adaptativas (Blanco, 2005) para acercarse al uso desde la estructura superficial de los textos, de la manera que estas tienen lugar en la realidad. Es decir, qué y cómo ocurre la comunicación, como parte de las preocupaciones de la lingüística y que más tarde diera lugar a la Pragmática o Análisis del discurso, disciplina que se dedica, entre otros, al estudio de la lengua para enseñarla y aprenderla más allá de sus interioridades, y se adentra en el discurso (texto hablado o escrito).

El *análisis del discurso* resulta de estudios teóricos, no solamente de carácter lingüístico, sino a partir de su relación con la filosofía, la psicología, la antropología y la sociología, y orienta las investigaciones hacia el significado y la coherencia en los procesos de la comunicación, tanto oral como escrita en el contexto socio - psicológico del texto.

El *análisis pragmático* de la lengua constituye uno de los ejes fundamentales a seguir en estas investigaciones y por tanto, hace que las situaciones de comunicación sean vistas en paralelo con este análisis, dejando que los aspectos formales de la lengua se estudien desde la información que se emite y se recibe del acto de comunicación en situaciones de uso de la misma. Otros elementos de tipo contextuales (lugar, situación, sujetos - objetos de la situación comunicativa, las intenciones y propósitos de la comunicación, etc. constituyen elementos dignos de profundización en el análisis del discurso.

so. Dentro de los seguidores de este punto de vista teórico destacan Harris (1952); Hymes (1962, 1972); Searle (1969); Leech (1983); entre otros.

Importantes corrientes de la lingüística en la actualidad incluyen la *Lingüística del texto*, muy emparentada con el análisis del discurso, que surge como la necesidad de encontrar otras formas de estudiar la lengua. Los estudios lingüísticos del texto tuvieron gran influencia de los modelos psicológicos del cognitivismo. En esta vertiente, sin perder su carácter pragmático, se le prestó mucha atención al texto escrito como un todo, con una textura y relación con el contexto en el que tiene lugar el discurso. Asimismo, estos estudios se dirigen al uso del lenguaje dentro de un contexto específico. De ahí que se analicen elementos tales como las intenciones, la interacción, las funciones comunicativas, entre otros, enfocados al esclarecimiento de diferentes interrogantes surgidas de las prácticas de la enseñanza en el campo de las lenguas extranjeras, a la vez que abren otras brechas en este propio sentido, para profundizar, desde el punto de vista teórico-didáctico, en los fenómenos que tienen lugar en los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras.

Como una de las tendencias de la Lingüística, más marcadas en los últimos tiempos que ha sido grandemente influenciada por los estudios etnográficos, sociológicos y psicológicos, entre otros, destaca la *competencia comunicativa*.

Como postulado teórico, la competencia comunicativa plantea que, conjuntamente con el conocimiento de la gramática, se encuentran determinados contenidos clave, como son los supra segmentales; los condicionantes de tipo textual; los cinéticos; los proxémicos; los relacionados con la cultura de la sociedad de los que hablan y otros, que determinan la comunicación. Este postulado se nutre de las obras de investigadores tales como Hymes (1972); Halliday (1978); Widdowson (1983); Richards & Rogers (2006); entre otros, que buscan interpretar la lengua y los significados desde la propia sociedad que la habla.

De esta manera, además de identificar la necesidad del hablante de una lengua extranjera de poseer determinada competencia gramatical (Chomsky, 1965), este hablante necesita estudiar la lengua en su estrecha interrelación con la cultura y la sociedad que la habla. Esto significa entonces, que el conocimiento gramatical no es suficiente para usar la lengua adecuadamente. Para dominarla, el hablante requiere conocer acerca del qué decir, cómo y cuándo decirlo, según las normas sociales que imperan en el espacio donde tiene lugar la comunicación, el tema de la conversación, las personas con quien se comunica, etc.) A este punto de vista, Halliday & Hassan (1985), agregaron la noción de la cohesión como un elemento necesario en el logro

de la competencia comunicativa, al realizar un análisis de los aspectos de la lengua en una perspectiva socio- semiótica.

La conformación de diferentes hipótesis sobre los estudios de las lenguas, con convergencias y divergencias en sus planteamientos, condujo al asentamiento de la Lingüística aplicada como rama de esta propia ciencia, que continuara su bifurcación en dos zonas geográficas puntualmente, dada la tradición en la existencia de dos polos, uno británico y uno americano, con muchas semejanzas y algunas diferencias en cuanto a la esencia de la Lingüística aplicada como parte de la Lingüística general, con objetivos y principios específicos. Por un lado, la versión americana, con base estructuralista, y etnográfica, (que incluyera elementos psicológicos, sociológicos y educativos) y la otra, la británica con una tendencia pragmática, que se nutriera de dos campos fundamentales: el *análisis de discurso*, y el *enfoque comunicativo*, cuyos basamentos teóricos serían aplicables a la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera. Esta tendencia devino en lo que se conoce como *Applied Linguistics*, que más cercano a nuestros días, se le denominara también *English as a Foreign Language (EFL)* o *Teaching of English as a Foreign Language (TEFL)*. Esta diversidad de conceptos constituyó una de las razones por las que en muchas ocasiones no se ha entendido dónde están los límites entre los conceptos de didáctica y metodología, que más adelante veremos entrelazarse además con el término pedagogía de las lenguas extranjeras, como otro concepto que aparece en la literatura acerca de los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras y a los fenómenos que tienen lugar en las aulas donde se enseña y aprende lenguas diferentes a la materna.

1.2. Los estudios antropológicos: su influencia en la lingüística

Los estudiosos de la antropología han demostrado que las normas comunicativas varían de una cultura a otra y dentro de una misma cultura. Kroeber (1948); y Sapir (1985) y de lingüistas de la talla de Whorf (1956), por ejemplo, quienes reconocen la existencia de diferentes peculiaridades en las distintas culturas y sus variadas formas de vida y, entre las lenguas que forman parte de dichas culturas. Estos autores establecen una estrecha relación entre la lingüística, la antropología y la psicología. Sapir (1985), por ejemplo, plantea que la lengua determina el pensamiento y la concepción del mundo, y por lo tanto, la cultura y el pensamiento dependen de la lengua. Desde su punto de vista, la sociología se adentra en la significación simbólica de las diferencias lingüísticas entre las grandes comunidades. Es decir, las diferencias en la pronunciación, los argots propios de los grupos sociales, así como el lenguaje de las diferentes áreas profesionales, constituyen símbolos de las formas de organización de la sociedad y sus actitudes individuales y sociales.

Entonces, los estudios etnolingüísticos se consideran válidos no sólo para comunidades pequeñas de tradición oral, sino también para las sociedades complejas. Para Sapir (1985), los verdaderos elementos significantes, son series de sonidos que constituyen palabras o partes significantes de palabra, o bien grupos de palabras. Cada uno de estos elementos constituye el signo externo de una idea determinada (un concepto único o varios conceptos conectados). Si los elementos significantes, aislados del habla son los símbolos de conceptos, entonces el caudal efectivo del habla puede interpretarse como un registro de la fijación de esos conceptos en sus relaciones mutuas.

Por su parte, Kroeber (1948), estudió la relación entre lengua y cultura, dentro del campo de la etnografía. Mientras que Whorf (1956), orientó su investigación en torno al concepto de lengua en relación con la cultura, la sociedad y el individuo, en cuyo estudio, tal como Sapir (1985), asoció la lingüística, la antropología y la psicología mediante el *principio de relatividad lingüística* o como se conoce en la literatura al respecto, *Hipótesis Whorfiana o de Sapir/Whorf*. Para Sapir, E., la lingüística constituye un área de interés tanto para los etnólogos como para los sociólogos.

Los puntos de vista de los investigadores antes mencionados sentaron las bases del enfoque comunicativo en los estudios de lenguas y de los análisis teóricos que subyacen a la enseñanza de las lenguas extranjeras, en el esfuerzo por entender su objeto en las funciones que la lengua ejerce en la sociedad para hacer énfasis en la enseñanza de estas funciones más que en las formas (estructuras) de la lengua.

En la teoría de Whorf (1956), se destaca el análisis de las lenguas como *una representación del mundo*. En su análisis explica por qué a veces se hace difícil traducir palabras aisladas o estructuras gramaticales de una lengua a otra, pues se encuentran en estrecha conexión con las concepciones de la realidad no inherentes a la propia lengua. Asimismo, este autor se refiere a las categorías del pensamiento, tales como el tiempo y el espacio, que se manifiestan de distintas formas en cada lengua. Estas categorías reflejan la cultura como objeto de estudio de la etnología, y concluye afirmando que es la lengua la que organiza la experiencia humana.

Unos de los primeros acercamientos a estas concepciones se encuentran en Malinovsky (1949), con sus estudios sobre la lengua como un hecho social, quien centrara su atención en el carácter pragmático del uso de la lengua, el contexto de situación y la cultura. Mientras Firth (1957) coincidiendo con los postulados de la Escuela de Londres, asume *el contexto de situación* como el elemento central de sus investigaciones. En sus coincidencias, Firth (1957)

la Escuela de Londres trataron de desentrañar las funciones, estructuras y significados de la lengua.

Las investigaciones relacionadas con los aspectos sociales, culturales y pragmáticos de la lengua han de ser tenidos en cuenta en cualquier análisis de las lenguas extranjeras cuando se trata de su enseñanza, pues suponen argumentos importantes para los docentes, en cuanto a la concepción de la lengua y al cambio metodológico que conlleva dicha concepción. Al respecto, López (1999), asegura que la enseñanza de una lengua extranjera no puede ni debe limitarse a su proyección desde el punto de vista formal; pues comprende además el hecho de aprender cómo se deben usar los giros lingüísticos en estrecha dependencia de cada situación y contexto, es decir, se debe poner el énfasis en el habla, en los usos comunicativos propios del grupo social, con la consiguiente carga cultural que implica, en lugar de centrarse solamente en las estructuras lingüísticas.

Los estudios de la etnografía de la comunicación produjeron un cambio en la concepción que existía hasta entonces sobre el estudio del lenguaje, al darle importancia al papel de la lengua para responder a cómo y por qué se utiliza una lengua y cómo su uso varía de una cultura a otra. Es decir, se trata de comprender la lengua vinculada a la cultura y a la situación de la comunicación (Santamaría, 2008). Fue dentro de esta teoría que se desarrolló la concepción de competencia comunicativa (Hymes, 1974), pasando el interés por el conocimiento de la gramática y del vocabulario a un plano paralelo con respecto al centro de atención de los investigadores acerca de la enseñanza de las lenguas y a la evaluación del conocimiento de las mismas. Se comenzó así a prestar mayor atención a las normas de habla, a tener en cuenta los temas acerca de los cuales se puede hablar en cada momento, dependiendo de los niveles de formalidad de los participantes en la comunicación, a las formas de tratamiento que deben utilizarse en cada situación, a cómo usar y a cómo responder en cada acto de habla y cómo usar la lengua con propiedad (Di Franco, 2005, citado por Santamaría, 2008).

De manera general, conocer las normas comunicativas abarca desde los conocimientos de tipo lingüístico hasta los de tipo no verbal (cinesia, proxemia, cronemia y el paralenguaje). Así se comenzó a prestarle atención al lenguaje no verbal como parte fundamental de la comunicación. La cinesia se ocuparía del estudio de los mensajes que transmiten las posturas y los gestos a través de las diferentes culturas. Mientras que la proxemia se refiere al uso del espacio en el que interactuamos en los distintos ámbitos (íntimo, personal, social y público) que, según la cultura puede influir en los estados de ánimo y niveles de aceptación de los interlocutores durante la comunicación. La cronemia estudia el uso del tiempo social en el que deben considerar las es-

trategias que permiten alcanzar y comprender aspectos de tipo sociocultural (valores, actitudes, etc.) y normas de interacción e interpretación (Santamaría, 2008). Mientras que el paralenguaje, según se define en el Diccionario Paralanguage (Dictionary.com, 2017) estudia los rasgos vocales que acompañan el habla y contribuyen a lograr la comunicación más eficientemente, pero que, generalmente no se consideran parte del sistema de la lengua, tales como la calidad vocal, el volumen de la voz, y el tempo, etc.

De manera general, en su conformación como ciencia, aparece y se consolida un estrecho vínculo entre los estudios etnográficos y los sociológicos con los lingüísticos, que fundamentan los objetivos del enfoque comunicativo, quedando incompleto cualquier estudio de la cultura, si este se analiza alejado del papel que juega la lengua de la sociedad que practique la cultura objeto de estudio, siendo la lengua un elemento importante que identifica, representa y comunica la cultura que se analiza. De manera recíproca, el conocimiento de la lengua estaría incompleto sin el conocimiento de la cultura de las sociedades que la hablan, pues la cultura constituye el eje regulador de la comprensión, desarrollo y evolución de la lengua en cuestión. Desde esta vertiente de investigación, y a partir de la profundización en los fenómenos que tienen lugar en los procesos de comunicación en lenguas extranjeras, se fue consolidando el campo de la sociolingüística, como una rama de la lingüística.

1.3. De la sociolingüística a la Didáctica de las Lenguas Extranjeras

La sociolingüística, igual que la antropología, la sociología y la lingüística, ha hecho contribuciones a la didáctica y a la pedagogía de las lenguas, que permiten dirigir el desarrollo del currículo y las prácticas de la enseñanza de lenguas extranjeras desde la comprensión de los fenómenos que intervienen en las interacciones sociales, con todo el conjunto de elementos sociales y culturales, que se necesita tener en cuenta en la didáctica específica de las lenguas extranjeras, y que permitieron, entre otros, conformar las bases del enfoque comunicativo, primero desde la perspectiva de la lingüística como ciencia, que fuera extendiéndose paulatinamente a la lingüística aplicada y a la comprensión y fundamentación de los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras fundamentalmente, con influencia en el desarrollo del currículo para la enseñanza de las lenguas con diferentes fines. Especial atención se presta a este campo en la formación de traductores e intérpretes en los últimos tiempos, dada la necesidad de introducir en los programas de formación los rasgos culturales que transmiten significados durante la comunicación y cuyo desconocimiento pudiera llevar a mal-entendidos o a que no ocurra la comunicación.

La sociolingüística, como rama de la ciencia asociada a la sociología y a la lingüística, investiga las relaciones entre los cambios sociales y las variaciones lingüísticas y trata de responder interrogantes asociadas a las formas de utilización de una misma lengua por personas de diferentes estratos sociales y diferentes lugares de procedencia. Así surgen cuestionamientos tales como: *¿De qué manera diferentes hablantes utilizan una misma lengua? ¿Cómo se correlacionan las características lingüísticas con los factores sociales, incluidas las diferencias de clase y de género?* (Tannen, 1993). La variación lingüística está asociada no solo a los elementos geográficos, sino además a las divisiones sociales, como por ejemplo, el bilingüismo de los grupos étnicos y los patrones del habla asociados a ciertas clases sociales. Esta rama de la ciencia trata de identificar los factores sociales que intervienen en el aprendizaje o adquisición de segundas lenguas, dentro de los que destacan:

1. La clase social
2. El contexto de aprendizaje (natural o formal)

1. La clase social: Labov (1957); Bernstein (1971, 1973); Ellis (1994) y otros, han profundizado en las relaciones entre el uso de la lengua, la clase social y la educación; Bernstein (1971, 1973), por ejemplo, asume el código como el conjunto de principios que regulan los sistemas de significados, y estos códigos son diferentes en dependencia de las clases sociales, llegando a establecer un código restringido para la clase trabajadora y uno elaborado para la clase media. Labov, W., ya antes de Bernstein (1957), en una investigación a gran escala, había demostrado que el uso de la lengua se correlaciona con los factores sociales, tales como la clase social, la edad y el género. Basó sus encuestas sociolingüísticas en la suposición de que estas categorías sociales, de alguna manera, controlan el comportamiento lingüístico de los individuos (es decir, que el uso de la lengua refleja la estructura social existente). Ellis (1994), mucho más cercano a la actualidad, ilustró dicha interrelación con un ejemplo de los resultados de sus estudios del aprendizaje del inglés de los hombres asiáticos en Gran Bretaña con respecto a las mujeres de la misma región, donde los hombres demostraron mejor desempeño lingüístico que las mujeres, pero en este caso estaba dado porque los hombres tenían mayores oportunidades de contacto con el grupo hablante del inglés en sus relaciones de trabajo, mientras que las mujeres, en su mayoría estaban aisladas en casa. No obstante, parecería que la lógica del inglés no estándar, por ejemplo, en el desarrollo de habilidades comunicativas, permite concluir que *"no es la clase social per se la que marca las diferencias en el aprendizaje, sino las experiencias del mundo que los niños y jóvenes tienen, cualquiera que sea su clase social"*. (López, 1999).

2. El *contexto de aprendizaje*: al referirse a la importancia del contexto, Krashen (1987), establece una distinción entre los términos *acquisition* y *learning*, definiendo *acquisition* (adquisición), como un proceso subconsciente en el aprendizaje de una lengua en contextos naturales, donde los que adquieren la lengua normalmente no se dan cuenta del hecho de que están adquiriendo la lengua, sino del hecho de que están usando la lengua para comunicarse. Es decir, es un proceso en el que no se le presta atención a las reglas y aspectos formales y organizativos del conocimiento lingüístico. Aun cuando no se planifique la adquisición de la lengua, al tratar de comunicarse en ella, en los adultos existe un sentido de la corrección, que permite determinar cuándo las oraciones *suenan* gramaticalmente correctas y los errores *suenan* mal, aún sin saber qué reglas se están violando. La adquisición de la lengua o aprendizaje que tiene lugar de forma natural por contacto con los hablantes de la lengua, no se detiene a subrayar las estructuras gramaticales, fonéticas, sintácticas, etc. sino, más bien, las personas adquieren esas reglas y estructuras en la interacción con otros como consecuencia de la necesidad de comunicarse para lograr fines específicos y, la lengua es el vehículo para lograr dichos objetivos, que exigen además la interacción con la sociedad. En los niños pequeños la adquisición ocurre de manera similar al proceso de apropiación de la lengua materna, donde el acceso a la lengua ocurre durante un tiempo prolongado.

El propio Krashen explica el término *learning* (aprendizaje) como un proceso consciente de apropiación de la lengua extranjera a través de lecciones de esta, en las que se hace énfasis en los aspectos estructurales de la misma. Este proceso ocurre en condiciones pedagógicamente manipuladas, es decir, bajo la dirección de un maestro que sigue unos principios, objetivos y estructuras pre establecidas por un currículo y una política educacional. En el aula (contexto formal) el objetivo del aprendiz que se enfrenta al uso de la lengua para expresar situaciones simuladas, es el de apropiarse de las reglas gramaticales, el vocabulario, la pronunciación, entre otros, y este fenómeno ocurre en horarios pre establecidos y organizados al respecto, contando con un tiempo limitado para acceder y usar la lengua. La mayor parte de este tiempo, los estudiantes no necesitan la lengua realmente para comunicarse, porque cuentan con su lengua materna que les sirve para cumplir cualquier necesidad comunicativa que se les presente.

Derivado del análisis de los términos adquisición y aprendizaje y los aspectos que influyen en estos, Krashen publicó su teoría del *Modelo del Input*, teoría que el autor divide en cinco hipótesis (Krashen, 1981, 1982; y Krashen & Terrell, 1983) en las que se analizan una serie de factores que influyen en la adquisición de lenguas extranjeras:

1. *Hipótesis de la adquisición – aprendizaje (The acquisition – learning hypothesis)*: los autores explican que adquisición ocurre subconscientemente como resultado de la participación en la comunicación natural, cuando se presta atención al significado, mientras, el aprendizaje ocurre como resultado de un estudio consciente de las propiedades formales de la lengua. La lengua adquirida se almacena en el hemisferio izquierdo del cerebro. Por el contrario, la lengua aprendida se almacena separada de la adquirida. A la hora de ejecutar la lengua, los alumnos se sirven de la lengua adquirida como el mayor recurso para la comprensión y la producción.
2. *Hipótesis del orden natural (The natural order hypothesis)*: los alumnos siguen un orden natural, más o menos invariante, en la adquisición de la gramática, es decir, las estructuras gramaticales se adquieren en un orden previsible.
3. *Hipótesis del monitor (The monitor hypothesis)*: la existencia de un dispositivo mental que los alumnos usan para corregir su producción lingüística. El conocimiento aprendido es activado para modificar la producción, cuando, por algún motivo, la adquisición ha fallado. Para que se active el “monitor” se necesitan tres condiciones: tiempo, conciencia del error y conocimiento de la fórmula correcta.
4. *Hipótesis de la información de entrada (The input hypothesis)*: la adquisición tiene lugar como resultado de la comprensión del input a un nivel relativamente mayor que el nivel de competencia que el alumno posee. Esta comprensión se apoya en el conocimiento extra lingüístico. (i - corresponde al nivel de competencia del alumno y i + a los nuevos conocimientos (i + 1).
5. *Hipótesis del filtro afectivo (The affective filter hypothesis)*: los factores afectivos se relacionan con la adquisición de lenguas extranjeras. Para esto retoma el modelo de aculturación y le agrega la noción de filtro afectivo que propusieron Dulay & Burt (1977). El filtro controla la cantidad de input con el que se pone en contacto el alumno mediante factores motivacionales. Dentro de éstos, la autoestima y la ansiedad destacan entre los elementos más importantes.

En estas teorías, sobresalen las variables causales, las aptitudes, el papel de la primera lengua, las rutinas y los patrones, las diferencias individuales, la edad, entre otros. No obstante, la comprensión de este modelo acerca del *monitor* no deja clara la distinción adquisición - aprendizaje, pues no se pue-

de demostrar la separación de estos dos fenómenos en tiempo y espacio al ocurrir en un plano no observable.

Haynes (2007), retoma la teoría de Krashen (1981), para llevarla más allá del contexto de aprendizaje y desglosar el proceso de adquisición de segundas lenguas en diferentes etapas, en dependencia de lo que puedan hacer las personas en dicha lengua: preproducción, producción temprana, emergencia del habla, fluidez intermedia, y fluidez avanzada.

- La etapa de *pre producción* es una etapa silenciosa, en la que los que adquieren la lengua actúan como receptores y pueden comprender hasta alrededor de 500 palabras, pero aún no puedan hablar en la lengua. Aunque no todos transitan por este período, pues muchos aprendices comienzan a hablar desde el principio, no obstante, lo hacen más como un proceso de imitación que como producción la lengua de forma creativa en su uso.
- La etapa de *producción temprana* consiste en el período en el que los aprendices pueden decir frases cortas de una o dos palabras y memorizar pequeños parlamentos con errores al usarlos para comunicarse. En esta etapa, que se extiende alrededor de seis meses, ya los alumnos poseen un vocabulario receptivo y activo de unas 1000 palabras.
- La etapa de *emergencia del habla* se caracteriza por un incremento en el vocabulario de unas 3000 palabras y se pueden comunicar a través de preguntas y frases cortas, aunque con errores gramaticales.
- La etapa de *fluidez intermedia* es cuando el aprendiz de la lengua ya cuenta con un bagaje de alrededor de 6000 palabras y se comunica a través de oraciones con estructuras complicadas, es capaz de intercambiar sus ideas y opiniones con otras personas, aunque pueden cometer errores frecuentes debido a la complejidad de las estructuras de las oraciones.
- En la etapa de *fluidez avanzada* normalmente se logra entre los cinco y diez años de aprendizaje de la lengua. En este período el nivel alcanzado se acerca al de los hablantes nativos de la lengua.

Por su parte, Mayor (1994), sin dejar a un lado el contexto, ubica el fenómeno de la adquisición de segundas lenguas en un marco de interacción e intersección entre la actividad lingüística, la actividad comunicativa y la actividad cognitiva. En su estudio, toma en cuenta tanto los diversos componentes y las relaciones funcionales entre estas, así como los diferentes procesos por los que transcurre el sujeto cuando produce o comprende el discurso o texto que produce en las diferentes unidades y dimensiones lingüísticas.

Así, Mayor incluye dentro de los elementos que conforman los procesos de adquisición, un conjunto de variables de obligado análisis. Estas variables son, por un lado, las variables inherentes al individuo que aprende la lengua: aptitudes y factores cognitivos, los factores afectivos y motivacionales - en particular, la ansiedad y la personalidad, y, por otro lado, las variables inherentes a la segunda lengua (L2) (la distancia lingüística entre la lengua materna (L1) y la L2, y la relación entre estas con una L3 que se aprenda, ya sea simultáneamente o después de la incorporación de la L2¹). En un tercer grupo, Mayor, (1994), incluye las variables relacionadas con el contexto de aprendizaje (contexto lingüístico, social y educativo). Un cuarto grupo de variables lo conforma el texto o discurso (es decir el input y output lingüístico).

Partiendo del principio que declara Mayor (1994), acerca de la naturaleza interactiva del proceso de aprendizaje de una L2, este se comprende como un proceso guiado por la interacción con el profesor, a través de un conjunto de experiencias que determinan los límites del léxico, la clasificación de la organización sintáctica y la asimilación de ciertas informaciones a partir de la organización pragmática y suprasegmental. Estos procesos permiten, además, elegir las estructuras de los planes y guiones del discurso y proporcionan datos que orientan los niveles fonológicos y morfo-fonémicos. Siendo así, se asume que el aprendizaje organizado en contextos educativos, puede ser efectivo debido a su estructuración y organización con respecto al sistema lingüístico. Se afirma también, que la efectividad del aprendizaje de la lengua está en estrecha dependencia de los métodos de enseñanza, que también deberán ser analizados a partir del conocimiento que tengan los profesores acerca de los procesos de adquisición de lenguas y de las variables que intervienen en estos procesos. Aunque el tema es muy abarcador y ampliamente discutido en la literatura al respecto, persiste la discusión en relación a si la adquisición en el contexto natural de la lengua es más efectiva que el aprendizaje. Se atribuye mayor éxito al aprendizaje con enfoque pedagógico que a los contextos en los que este tiene lugar, arguyendo que la lengua que se aprende cumple con las reglas y estructuras gramaticales, mientras que la lengua que se adquiere en contextos naturales, es espontánea y los hablantes fijan errores de tipo gramaticales. Cuando se logra combinar los contextos de adquisición con los contextos de aprendizaje, según las denominaciones dadas por Krashen (1987), se cuenta con la necesidad real de uso de la lengua como el motor impulsor para el aprendizaje. Además, se proporciona un mayor input de la lengua en la comunicación diaria en el con-

¹ L2- segunda lengua- una lengua diferente de la materna, que se habla en el contexto en el que se vive y aprende la misma. Es por eso que al analizar los contextos de adquisición se hará referencia a L2 en lugar de LE- Lengua extranjera. Mientras la L3 sería una segunda lengua extranjera.

texto cultural de la misma por parte de los aprendices. Es decir, en presencia de los elementos sociolingüísticos que intervienen en la comunicación, elementos estos que se van adquiriendo por la observación a los interlocutores mientras tiene lugar la comunicación.

A pesar de los aportes encontrados en los estudios antes analizados, resulta difícil aplicar los mismos a contextos no nativos de la lengua meta, donde los alumnos no cuentan con el contexto natural de la lengua, que permite compulsar la necesidad de usar la misma para resolver problemas cotidianos, siendo el contexto de aprendizaje el único posible para practicar la lengua que se aprende.

En condiciones de contextos formales (pedagógicamente manipulados), López (1999), sugiere potenciar la adquisición de la lengua de manera subconsciente, a través de situaciones comunicativas semejantes a las que tienen lugar en contextos naturales de la lengua, en transacciones informales, mediante la negociación de significados, de manera que estas transacciones, gradualmente vayan dando paso a otras situaciones que exijan una mayor formalidad lingüística, para favorecer el aprendizaje de las estructuras formales de la lengua.

1.4. Modelos sociales de adquisición de lenguas

En su conjunto, los puntos de vista que se extraen de los estudios sociales, lingüísticos y sociolingüísticos, así como los factores que, dentro de estos, se han considerado influyentes en el desarrollo de nuevas concepciones con respecto a los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras, han llevado a la subdivisión en el análisis de las formas de aprendizaje de lenguas, a partir de las condiciones en que estas se aprenden. Al respecto, en la literatura se pueden encontrar tres modelos sociales fundamentales de adquisición de lenguas extranjeras:

- Modelo de aculturación.
- Modelo inter grupo o teoría de la acomodación.
- Modelo socio educativo.

El *modelo de aculturación* surgió con la intención de explicar el proceso de adquisición de L2 de los inmigrantes. Este modelo no abarca el aprendizaje formal de la lengua (mediante la enseñanza), sino más bien en el contexto de la lengua meta. Schumann (1978), incluye el proceso de adquisición de L2 dentro de otro proceso mucho más complejo, que él denominó *aculturación*, al mismo tiempo que reconoce la existencia de una relación estrecha entre el grado de aculturación con respecto al grupo social de la lengua meta y el nivel de adquisición de la misma.

Este modelo se asocia a la distancia social y psicológica entre el que aprende la lengua y el contexto cultural de la misma. Lo social se asocia al contexto de aprendizaje y lo psicológico a cómo la persona asimila ese nuevo contexto, al choque que se produce entre su lengua materna y la nueva, de qué manera la persona, al llegar al país donde se habla la lengua objeto de aprendizaje, se enfrenta a una cultura también diferente. Todo lo nuevo, cultura, con sus costumbres, tradiciones, códigos, maneras de comportamiento, etc., frente al ego personal y la motivación le permitirán a la persona acceder o negar el cambio para adaptarse al nuevo contexto cultural y la manera en que traten de resolver ese enfrentamiento, les servirá para también entender y asimilar la nueva lengua.

Schumann (1978), denomina este fenómeno como la *distancia psicológica y social* entre el individuo y el medio de acogida. Cuando esta distancia es grande, el aprendiz de la L2 no transfiere las primeras etapas, por lo que su lenguaje se queda *pidginizado* (*una mezcla entre la lengua materna y la lengua meta*); por tanto, solamente aprende las estructuras gramaticales básicas que le permiten acceder a aquello que necesita para vivir. Cuando la *pidginización* persiste, se detiene el progreso en la lengua de acogida.

Schumann (1978a), explica que las diferencias entre las percepciones sociales de grupos de individuos con lenguas maternas minoritarias pueden afectar el aprendizaje de la nueva lengua. Aunque este autor otorga gran importancia también a los factores relacionados con la personalidad en el aprendizaje de lenguas (la aptitud, los aspectos cognitivos, etc.), también considera que los factores afectivos y socio-culturales determinan el grado de integración a la nueva cultura y, por tanto, a la apropiación de la lengua nueva y a su competencia. En este sentido, el autor declara que *“el aprendizaje de una lengua no es asunto del método, sino un asunto de aculturación”* (1978^a, p. 47); y asocia estos factores directamente con la distancia social y psicológica entre el individuo aprendiz y la sociedad hablante de la nueva lengua.

Las distancias social y psicológica con respecto a los hablantes de la nueva lengua se manifiestan en la rapidez y efectividad con que se adquiera la misma. Entiéndase por distancia social el dominio de la cultura del grupo hablante de la lengua objeto de aprendizaje, la facilidad con la que los aprendices se integren a la misma, los contrastes entre la cultura madre y la nueva cultura y la actitud con que estos aprendices asuman la nueva cultura.

La *distancia psicológica* incluye factores afectivos, tales como el choque cultural y lingüístico, el grado de aceptación, la motivación y receptividad del que aprende, cuyo análisis permite comprender por qué muchos emigrantes no logran aprender la lengua del nuevo país de forma adecuada, indepen-

dientemente del tiempo vivido en este contexto. Mientras que sus descendientes, quienes no tienen ataduras culturales y afectivas anteriores, hablan la lengua con corrección y fluidez; fenómeno que se conoce en la literatura como *asimilación*.

Esta manera de entender el concepto de *aculturación* permite además, comprender por qué diferentes personas al tratar de aprender la lengua del país de residencia tratan de alejarse de su propia cultura e integrarse a la nueva, con el fin de ser *aceptados* dentro de la cultura dominante. Mientras que en otros casos, por el contrario, rechazan la nueva cultura y tal rechazo contribuye a la formación de una barrera psicológica que afecta el aprendizaje. En este caso, el fenómeno se denomina *rechazo*.

Una tercera manifestación en este mismo sentido se observa en el desarrollo de una postura positiva y de aceptación tanto de la cultura nueva como de la propia; postura que se denomina *adaptación*.

Esta teoría de Schumann ha sido criticada por falta de argumentos empíricos. En oposición a la misma, Larsen Freeman & Long (1991), por ejemplo, consideran que el aprendizaje es un fenómeno individual, en el que intervienen elementos de otras lenguas, además de la lengua objeto de estudio. Estas suposiciones han sido apoyadas por criterios que aseveran que el efecto social no afecta directamente el aprendizaje de lenguas, sino de manera indirecta. No obstante, estos puntos de vista alertan a los estudiosos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) en cuanto un número considerable de factores que pueden estar relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, y puntualizan que el contexto social es un punto sensible y pendiente de ser esclarecido en las prácticas de enseñanza de esta materia.

De manera general, la *aculturación* se comprende como la integración tanto desde el punto de vista social como psicológico del aprendiz en el grupo de la lengua meta. Este punto de vista, analizado desde el fenómeno de la adquisición de una segunda lengua, por parte de grupos minoritarios, se conoce en la literatura como modelo *intergrupo*. Este modelo, desarrollado por Giles & Byrne (1982), se centra en el estudio de la comunicación entre diferentes etnias. Estos autores plantean la existencia de una identidad etno-lingüística que influye en el aprendizaje de nuevas lenguas, argumentando que entre miembros de comunidades o grupos con diferentes lenguas se establece una relación de grupo.

El modelo *Intergrupo* tiene una base socio-psicológica que trata de explicar el fenómeno de este tipo de aprendizaje, mediante la *acomodación* que rea-

lizan los hablantes durante la conversación con miembros de otros grupos culturales: esta acomodación puede darse en dos sentidos, uno de *convergencia*, si se trata de buscar la imitación del estilo del interlocutor, o de *divergencia* si, por el contrario, se trata de mantener una diferenciación entre la lengua meta y la materna. Aunque también pudiera suceder que no se produzcan cambios relevantes.

El modelo *intergrupo* se sintetiza en la acomodación del habla en función de la actitud del hablante. Aunque, al igual que el modelo de la aculturación, este modelo carece de evidencias empíricas que lo avalen, proporciona rutas para la indagación con respecto a las variaciones de estilo en los hablantes de lenguas extranjeras como parte de su competencia comunicativa.

El tercer modelo *socio-educativo*, que se le atribuye a Gardner (1985), trata de explicar el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos escolares no naturales. Desde el punto de vista de Gardner (1985), aprender una lengua extranjera es adquirir los elementos simbólicos de una comunidad etnolingüística diferente. Su teoría se sustenta en que el contexto socio-cultural en el que crecen los aprendices determina sus actitudes y creencias con respecto a la lengua extranjera y a su cultura. Esas actitudes suelen ser diferentes en cada individuo, y pueden afectar positiva o negativamente la adquisición de la lengua. El autor fundamenta su teoría en que los elementos motivacionales y aptitudinales hacia la lengua, junto con la inteligencia y la ansiedad situacional, condicionan la producción lingüística. En otras palabras, el contexto social del aprendiz permite o no que éste se identifique con la cultura y la lengua nuevas (motivación integradora). De esta manera, el desarrollo de una actitud positiva hacia la lengua, la cultura y hacia el aprendizaje de la nueva lengua, influye en la motivación. Sin embargo, Gardner (1985), en su estudio, separa lo aptitudinal cuando analiza la motivación como factor influyente en contextos naturales y formales de aprendizaje, mientras que la aptitud incide principalmente en los contextos formales.

Además, Gardner, considera que la adquisición de una segunda lengua es un proceso durante el que el aprendiz adquiere *elementos simbólicos de una nueva comunidad etnolingüística*. Por tanto, la adquisición de las nuevas palabras, la gramática y la pronunciación, son mucho más que aprender nuevos conceptos, nuevos órdenes de las palabras, y nuevas formas de decir diferentes cosas, sino que es además un proceso que involucra la adquisición de características y rasgos de otra comunidad.

El modelo *socio educativo* se enfoca en el análisis de la relación entre la aptitud lingüística, la actitud hacia la situación de aprendizaje, el nivel de integración, la motivación, la ansiedad lingüística y los logros lingüísticos.

Este modelo pretende ilustrar la existencia de una relación entre el contexto sociocultural y las capacidades en la lengua que, al mismo tiempo, están favorecidas por la actitud, es decir, la motivación integradora más la habilidad lingüística.

En el análisis de los tres modelos, más allá de las variables analizadas por Schumann (1978); Larsen Freeman & Long (1991); Giles & Byrne (1982); y Gardner (1985), se puede apreciar la intervención de otros factores que toman parte en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, y que Lycinetz (2011), después de estudiar este proceso en diferentes aprendices sometidos a diversas situaciones de aprendizaje, relaciona de la siguiente manera:

- La existencia de un calendario biológico para el aprendizaje óptimo de una lengua, que bloquea los esfuerzos de los adolescentes y adultos para adquirir la lengua. Este calendario se puede superar cuando los aprendices de la lengua estudian sistemáticamente, gracias a que poseen un razonamiento analítico más desarrollado que los niños.
- Los factores sociales tienen un impacto general en el tipo de aprendizaje, ya sea informal o formal (adquisición o aprendizaje). Ambos pueden ocurrir de forma natural y en escenarios educativos, aunque hay una tendencia a que el aprendizaje informal tenga lugar en escenarios naturales y el aprendizaje formal en escenarios educativos (aulas de lenguas extranjeras).
- La naturaleza de los procesos afecta el desarrollo de la interlingua en el aprendizaje informal, si se mide como adquisición de habilidades comunicativas interpersonales básicas (BICS por su sigla en inglés) o como competencia lingüística cognitivo-académica (CALP por su sigla en inglés).
- La relación entre los factores sociales y los éxitos en la L2 es de tipo indirecta, pues está mediada por variables de naturaleza afectiva (en particular las actitudes hacia la lengua meta, su cultura y sus hablantes) que determinan el número de contactos con la L2; la naturaleza de las interacciones con otros aprendices y su motivación.
- Las evidencias de que la edad, el sexo y la clase social, influyen en el aprendizaje de L2, siendo los jóvenes, el sexo femenino, y la clase media, las personas que tienen más éxito en el aprendizaje de L2, con respecto a las personas mayores, los varones y la clase trabajadora. Aunque vale la pena resaltar que existen excepciones.

De los modelos antes analizados se concluye que, aunque no existe un estudio acabado en la comprensión de los fenómenos socioculturales y su rela-

ción con los niveles de efectividad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sí alertan en cuanto a los factores a tener en cuenta para entender la existencia de un vínculo indisoluble entre sociedad, cultura y dominio de una segunda lengua o de una lengua extranjera.

Sin embargo, aún se está lejos de poder afirmar que estos estudios conforman una teoría sólida sobre adquisición y aprendizaje de L2. Por el contrario, constituyen puntos de partida hacia nuevas indagaciones que permitan conformar un conjunto de principios que apoyen la didáctica de la DLE, tanto desde contextos sociales propios de la lengua objeto de aprendizaje, como desde contextos formales de aula, en el ambiente social propio de los estudiantes. Es decir, la búsqueda se inclina hacia la aplicación de variables que incluyan además de lo socio – cultural, lo psicológico y lo metodológico, así como la aplicación de sus resultados en la práctica educativa. Al respecto, Salazar (2011), expone tres factores, que, en su interacción pueden llevar al dominio de la lengua (Figura 1).

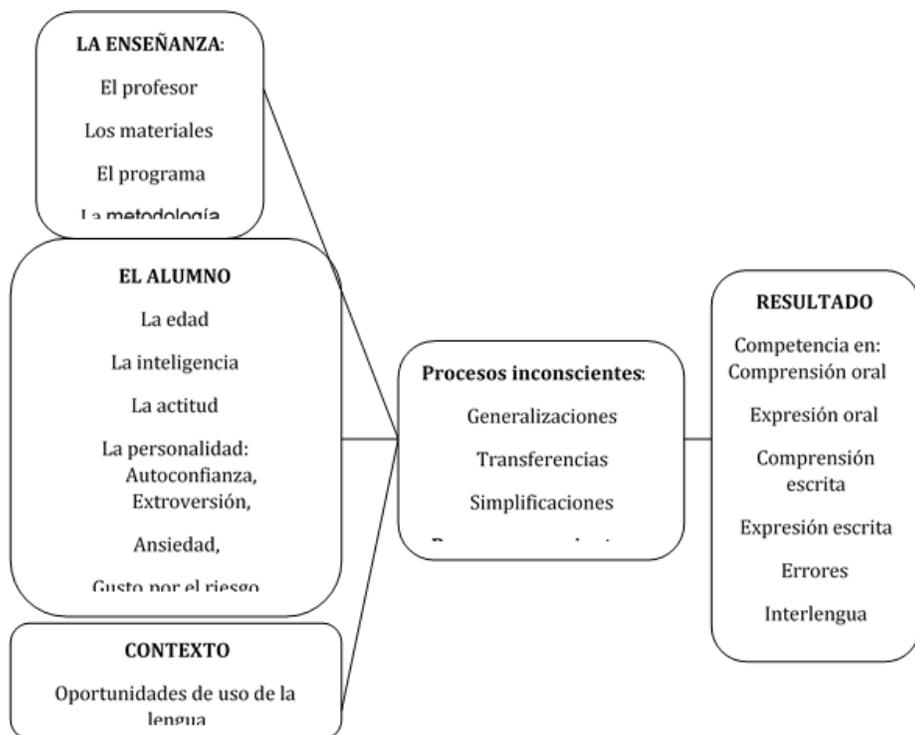


Figura 1. Factores que interactúan para el dominio de la lengua. Fuente: Salazar (2011).

1.5. Las tendencias psicológicas y su influencia en las lenguas extranjeras

Como se ha venido anunciando a través de los epígrafes anteriores, los estudios de las lenguas desde una perspectiva psicológica, fueron conformando una nueva área del conocimiento, la psicolingüística, que hace grandes aportaciones a la DLE, a partir del estudio de las relaciones entre los mensajes y las características individuales de los hablantes que codifican y decodifican tales mensajes. Ésta nueva rama se encuentra en un punto intermedio entre la lingüística y la psicología, que se dedica al estudio fundamentalmente de los procesos y relaciones que tienen lugar en el cerebro, durante los procesos de aprendizaje y que permiten llegar al conocimiento de una lengua extranjera (LE).

En la literatura, los conocimientos de lenguas se definen en términos de habilidades o competencias, y se expresan en el dominio o capacidad de usar la misma en la comunicación. Mientras la lingüística ha profundizado en los estudios acerca de cómo se adquieren las lenguas, en la psicología se han abordado los procesos de aprendizaje desde cuatro enfoques fundamentales, en dependencia de la manera en que se interpretan los procesos que tienen lugar en las mentes de las personas cuando aprenden.

Los enfoques psicológicos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje más conocidos en la literatura son el conductista, *el innatista, el humanista, el cognitivista, el interaccionista, el constructivista y el enfoque neurofuncional*. Estos enfoques, también denominados en la literatura como tendencias, han marcado diferentes etapas en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto en el diseño curricular como en el diseño específico de cursos de LE. Los principios teóricos que distinguen estos enfoques o tendencias, tienen una marcada influencia en el desarrollo de los diferentes enfoques y métodos de enseñanza, dentro de los cuales los dedicados a la enseñanza de lenguas no son excepción. Es pertinente, por consiguiente, buscar los nexos los procesos de aprendizaje, adquisición y enseñanza de lenguas, así como en el desarrollo de programas de enseñanza y en el desarrollo del currículo de la formación de profesionales de las lenguas extranjeras.

1.5.1. El conductismo

Este enfoque psicológico concibe el lenguaje desde un punto de vista instrumental y lo relaciona con elementos extralingüísticos. Por un lado, se define el estudio de la lengua como el desarrollo de una conducta; estudio que se debe realizar a través del análisis de fenómenos directamente observa-

bles (Fernández, 2011) Según esta teoría, el aprendizaje debería poder explicarse desde la psicología, mediante el condicionamiento y ser confirmado mediante la observación empírica del lenguaje (el habla), visto como un proceso de estímulo y respuesta que puede aprenderse mediante la formación de hábitos, es decir siguiendo la fórmula estímulo + respuesta + refuerzo = aprendizaje.

El conductismo se fundamenta en los siguientes principios:

- Principio de reforzamiento.
- Principio de control de estímulos.
- Principio de los programas de reforzamiento.
- Principio de complejidad acumulativa.

A partir de esta concepción surgió la teoría de la formación de hábitos, aplicable al aprendizaje de lenguas, que hace énfasis en la imitación y el refuerzo, como los medios por los que el alumno identifica la asociación *estímulo – respuesta*, para formar los hábitos en la lengua extranjera (LE). Además de ofrecer una visión general de la formación de hábitos en la adquisición de la lengua extranjera (ALE), la visión conductista de la enseñanza de LE, explica por qué los alumnos cometen errores. Este modelo defiende la existencia de una relación directa entre la información que se recibe y la que se produce (*el input y el output*), mientras que el sujeto que aprende es concebido como un ser pasivo, que repite enunciados hasta que los incorpora en su quehacer cuando la información que se recibe se ha convertido, por repetición, en un hábito.

De acuerdo con el conductismo, los viejos hábitos se encuentran en el paso a los nuevos, así, el aparato gramatical programado en las mentes de los alumnos en la lengua materna, interfiere en el aprendizaje de la LE. Esta teoría llevó al surgimiento de la noción de *transferencia*, que puede ser *positiva* (cuando los hábitos de la lengua materna y los que se esperan adquirir en la extranjera coinciden); o *negativa*, (cuando los hábitos de la lengua materna (LM) son diferentes a los de la lengua objeto de estudio e inhiben la formación de los nuevos hábitos en la lengua meta) (Ellis, 1991), causando la producción de errores, concebidos por el conductismo como “*malos hábitos*”.

La interpretación conductista de los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras llevó a los estudios de Análisis Contrastivo (AC) y más tarde, al Análisis de los Errores (AE); además, se confirmaron las nociones de *transferencia e interferencia*. Como fenómenos de transferencia se conocen los aspectos de la lengua materna que, por su semejanza con los de la

lengua objeto de estudio, facilitan el aprendizaje de sus equivalentes en la lengua meta. Mientras que los aspectos de la lengua materna que, por sus diferencias con los de la lengua objeto de estudio, dificultan el aprendizaje de sus equivalentes en la lengua meta, llevan a los aprendices a cometer errores. Estos se denominan fenómenos de interferencia. Lado (1957), dentro del conductismo, consideró esta explicación como básica en la enseñanza de LE, cuando afirmara que el profesor que ha hecho una comparación entre la lengua materna de los estudiantes y la lengua extranjera que estos aprenden, puede entender mejor cuáles serán los problemas reales que los alumnos van a encontrar durante el aprendizaje de la lengua meta y los aprovechará para enseñarlos (...*the teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real problems are and can provide for teaching them*).

Bajo este enfoque, la explicación del fenómeno de los errores se hace mediante la noción de transferencia: que plantea que cuando la LM y la LE comparten significados - pero los expresan en diferentes formas, pueden ocurrir errores en el uso de la LE, en otras palabras, el alumno transfiere la realización del mensaje de su lengua a la lengua que aprende, sin percatarse de las diferencias que existen entre ellas. Cuando hay coincidencia en las formas, y el significado se puede transmitir - el aprendizaje que tiene lugar es el descubrimiento de que los medios de realización son los mismos en ambas lenguas. En este caso se asumen los errores cometidos por los alumnos como evidencias de no aprendizaje.

Los estudios que se conocen en el AC han estado centrados en los aspectos relacionados con las diferencias lingüísticas, sin prestar atención a la categoría *dificultad* en los procesos de aprendizaje. Esta teoría involucra consideraciones psicológicas que no han sido tenidas en cuenta en dichos estudios, siendo precisamente en la relación entre los aspectos lingüísticos y psicológicos donde radican los mayores problemas del AC.

Asentados en los principios del conductismo, surgieron métodos de enseñanza de lenguas, dentro de los que destaca el Audio-Lingual, bajo la suposición de que el comportamiento del alumno es condicionado por el estímulo para motivar la ocurrencia de un comportamiento esperado, que, a su vez, lleva al refuerzo del mismo en función de una respuesta que se espera que sea apropiada, y así, por repetición y superación de dicha respuesta, se va pasando a las respuestas futuras. El Audiolingüismo llevó al aprendizaje de lenguas extranjeras de forma mecánica, se centró en la formación de buenos hábitos como consecuencia del estímulo a respuestas correctas. Por lo tanto, el error era el criterio que permitía determinar si el aprendizaje estaba ocurriendo o no. Así se memorizaban diálogos con patrones de estructuras

gramaticales que debían ser transpuestas a otras situaciones similares. El lenguaje era visto como comportamiento verbal, es decir la comprensión y producción automática de frases y diálogos que se inducían en el alumno. Las actividades más comunes y recurrentes dentro del método Audio-Lingual eran los diálogos que los alumnos aprendían por las reiteradas repeticiones de los mismos. El diálogo proveía los medios para contextualizar las estructuras y al mismo tiempo hacerlas comprensibles para el alumno. Se corregía la pronunciación, la entonación, el ritmo, entre otros aspectos, tratando de lograr la pronunciación lo más cercana posible a la de los hablantes nativos de la lengua meta. Después de que el diálogo se presentaba y se repetía, se inducía al alumno a practicar partes del mismo, a partir de la memorización previa.

Ya más cercano a los años 1990 y fundamentado en la teoría de Lado, apareció el *Modelo de Aprendizaje del Habla (Speech Learning Model (SLM))*, uno de cuyos autores más destacados fue Flege (1995), con uno de los modelos de adquisición fonética de segundas lenguas más conocidos en la literatura. Este modelo se basó en la teoría de que la adquisición de la fonética en segundas lenguas resulta de la distancia entre las categorías fonéticas (representación de los sonidos) de la lengua materna y la nueva lengua. Siendo así, el SLM (por su sigla en inglés) coloca la lengua materna como factor condicionante del nivel de dificultad que experimentan los aprendices de una lengua extranjera en relación con las categorías fonéticas. Flege (1995), hace una categorización de los sonidos de la lengua objeto de aprendizaje a partir de las semejanzas entre estos y los sonidos de la lengua materna de los aprendices. Así se colocan los sonidos iguales en primer lugar para su presentación a los alumnos, en segundo lugar, los parecidos y en tercer lugar los sonidos nuevos. Flege (1995), denomina el fenómeno que experimenta la persona al aprender de esta manera, *clasificación de equivalencia*, donde la lengua materna sirve de filtro para percibir los sonidos de la segunda lengua, a través de "*identificaciones interlingüísticas*. Cuando en dicha identificación entra en juego un sonido clasificado como idéntico, la clasificación de equivalencia tiene un resultado favorable para la adquisición de la lengua meta, encontrándonos frente a un caso de transferencia positiva.

Según Gallardo (2007), la clasificación de sonidos similares considerados como iguales a los sonidos nativos supone un problema en la adquisición, pues los aprendices asumen estos sonidos como sonidos iguales a los de su lengua materna, cuando no lo son en realidad, provocando así el denominado acento extranjero. Como posible solución a la distancia interlengua, se proporciona suficiente exposición a la segunda lengua para que los aprendices puedan percatarse de las distancias interlingüísticas. La distancia fonética, también se atribuye a la variable edad, pues, como ya se había abordado

antes en este apartado la edad constituye uno de los factores que inciden en la adquisición y aprendizaje de lenguas. El SML, con respecto a esta variable, plantea que después de los 6 años de edad, la persona tiene mayores dificultades para la creación de las categorías fonéticas adecuadas en la lengua meta.

Tanto la teoría del análisis contrastivo, como el método Audio lingual y el SML, asociados a la visión conductista del aprendizaje, conciben el aprendizaje de LE como la formación de hábitos lingüísticos. Sus indicios, alrededor de los inicios de la década de 1960, llevaron a que se comenzara a indagar acerca de los procesos cognitivos que tienen lugar en las mentes de los alumnos para reorganizar la información que reciben en la lengua que aprenden. En este mismo período, en el ámbito social y educativo, se aprecia una creciente preocupación por el papel de las necesidades e intereses de los alumnos en el aprendizaje (García, 2002). De ahí que se comenzara a pensar en un currículo centrado en el alumno.

1.5.2. El enfoque Mentalista

En la literatura relacionada con la adquisición de lenguas, se reconoce una línea de pensamiento que tiene sus bases en el pensamiento psicológico del *innatismo*, y que también se denomina enfoque *mentalista*, relacionado a los estudios de Chomsky (1965), en el campo de la lingüística, cuando tratara de explicar las estructuras básicas de las lenguas y cómo estas se dominan y se desarrollan. Dentro del Innatismo, Chomski consideró que el aprendizaje de las lenguas no es consecuencia del comportamiento (en oposición al pensamiento conductista de Skinner (1953), al respecto), asegurando que existen propiedades innatas de la lengua. Fundamentó este punto de vista a partir de la idea de que el niño domina su lengua materna en muy poco tiempo, a pesar de la naturaleza tan abstracta de las reglas de la misma. Este autor, denominó el conocimiento innato de la lengua, como *Dispositivo para la Adquisición de la Lengua (LAD por su sigla en inglés)*. El autor basó su teoría en que cada ser humano normal nace con un LAD que incluye tanto la naturaleza como las estructuras del lenguaje humano y que, este dispositivo es lo que permite la adquisición de las lenguas.

Los seguidores del innatismo hacen énfasis en la lengua como parte del aparato cognitivo total del aprendizaje y lo conciben separado de los mecanismos cognitivos generales, responsables del desarrollo intelectual. De esta teoría se deriva el término de *caja negra de los aprendices*. Es decir, se analiza la información de entrada (*el input*) que se sigue asumiendo como el aspecto más importante en la adquisición de lenguas, y se compara con un gatillo (*trigger*) que dispara el procesamiento interno de la lengua (Cook,

1989). De esta manera se trata de explicar la existencia de un conocimiento innato de las formas que cualquier lengua puede tomar y que se utiliza para darle forma al input lingüístico que se recibe, para adaptarlo y producir la lengua (*output*).

Dentro de las teorías mentalistas se ubican los modelos sociales de adquisición: el de aculturación o nativización; y el de acomodación, los cuales centran su atención en el input y en la existencia de mecanismos internos comparables a las herramientas existentes dentro de la caja negra de la que se extraen dichas herramientas cuando se necesitan (Ellis, 1991).

Los modelos mentalistas, aunque hacen alusión a los procesos mentales, no aclaran la manera en que éstos operan. La comparación con una caja negra de la que se extraen herramientas no deja claro lo que ocurre durante la selección de las herramientas. Por otra parte, estos modelos son aplicables solamente a situaciones de adquisición en comunidades cuya lengua materna es la lengua objeto de estudio, a la que se inserta el alumno no nativo de la misma. Aunque no se encuentran estudios al respecto en contextos de aprendizaje de la lengua fuera del medio natural de la misma, bajo la influencia del innatismo o enfoque mentalista se han desarrollado métodos, tales como el enfoque natural de Krashen & Terrel (1995), con bastante popularidad.

Aunque con detractores, esta teoría tuvo grandes influencias en el pensamiento posterior acerca de los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras y por tanto, en el pensamiento sobre la enseñanza de las mismas, dentro del cual se destaca el neurolingüismo, al que se hará referencia específica más adelante en este epígrafe.

1.5.3. El Enfoque Humanista del aprendizaje

Desde los estudios de la psicología, el humanismo fundamenta su teoría en el supuesto de que para conocer al hombre hay que conocer su mundo perceptivo, acerca de cómo él ve las cosas desde su ángulo y del valor que da a los hechos. Este enfoque sitúa al alumno en el centro de las decisiones que han de adoptarse a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

A decir de Begoña (2010), el enfoque humanista en los procesos de aprendizaje de lenguas, recibe influencia de la hipótesis de Krashen (1981) sobre la existencia de un filtro afectivo, pues todo proceso de aprendizaje se acompaña de vivencias afectivas que pueden determinar positiva o negativamente en lo aprendido, dándole carácter transitorio o permanente.

El humanismo da importancia a la percepción y a la conciencia como fuer-

zas decisivas que rigen la conducta del hombre, a la motivación intrínseca y al aprendizaje cooperativo en el que la autoestima y el desarrollo afectivo y personal de los alumnos juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. De esta manera, los estudios humanistas priorizan la educación individualizada y abierta. En esta vertiente de pensamiento sobresalen los planteamientos de Rogers (1969), quien consideró que el aprendizaje se rige por el siguiente grupo de principios:

- El ser humano tiene la capacidad natural para el aprendizaje.
- El aprendizaje significativo se realiza cuando el estudiante advierte que la materia le servirá para alcanzar las metas que se ha fijado.
- Gran parte del aprendizaje se adquiere por la práctica.
- El aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa en el proceso de adquisición.
- El aprendizaje que engloba a la totalidad del sujeto es el más duradero y el que más se generaliza.
- El aprendizaje de mayor utilidad social es el que se basa en la adquisición del proceso de aprendizaje, en una apertura ininterrumpida a la experiencia y a la asimilación del cambio en la propia personalidad.
- El aprendizaje ayuda a los alumnos y al grupo a producir opiniones más intensas.

Estudiosos sobre enseñanza humanística de las lenguas, como Moskowitz (1978); Rinvolutri (1982); Stevick (1990); Arnold (1999); entre otros, enfocan su atención a las necesidades cognitivas, afectivas y físicas del alumno, para diseñar los métodos de enseñanza de LE, sobre todo con base en la capacidad natural que tienen las personas para el aprendizaje. Sobre esa base se construye el principio de que para que la educación sea una experiencia enriquecedora, los significados que de ella se derivan deben ser significativos e importantes para la vida de las personas. Estos significados, por otra parte, deben servir y ser efectivos en la interacción con el conocimiento que la persona posee, así como en la interacción con otras personas y con el mundo que le rodea.

El enfoque humanista cuestiona las relaciones entre el desarrollo cognitivo y el lingüístico, por ejemplo, el método silencioso, enmarcado dentro de este enfoque, se centra en el aprendizaje de las estructuras gramaticales, mientras que el aprendizaje comunitario, también dentro del humanismo, se nutre de las necesidades afectivas y cognitivas de los alumnos y sus necesidades comunicativas inciden en el diseño de los cursos.

Al combinar el desarrollo cognitivo y el afectivo, los métodos que se sustentan en el enfoque humanista del aprendizaje proponen tareas de aprendizaje relacionadas con lo que pueda hacer la persona con la información que se le ofrece; al mismo tiempo, dicha información propicia el éxito de los alumnos. Los contenidos deben contribuir a que los alumnos sientan y reflexionen con profundidad en torno a experiencias concretas. De ahí que la retroalimentación ha de contribuir al desarrollo del concepto acerca de los otros y de sí mismos, para propiciar la autoestima y la estima por los demás. Moskowitz (1978), ilustra, a través de actividades de aula, la manera en que, al reforzar los conocimientos de la lengua de manera cooperativa y afectiva, se logra la afectividad y se contribuye al aprendizaje.

El enfoque humanista incluye el método de *Enseñanza Holística*, que ve el proceso de aprendizaje como algo que implica a la persona en su globalidad, en su dimensión profundamente afectiva; fomenta la autoestima y la valoración positiva de sus talentos y de la materia a aprender. Este enfoque concede gran importancia a la creación de una atmósfera positiva de aprendizaje, para estimular y motivar al alumno y al profesor (Begoña, 2010).

Dentro de los métodos más conocidos enmarcados dentro de la corriente humanista se encuentran el método silencioso, el sugestopédico, el aprendizaje comunicativo, el método de respuesta física total y el enfoque natural (Otero, 1998).

El enfoque humanista ha favorecido la aparición de programas de lenguas extranjeras que se caracterizan por unidades de contenidos y horarios abiertos, los cuales propician la autonomía de los alumnos, el aprendizaje activo, y enfatizan la creatividad y un mayor número de actividades y evaluaciones cooperativas. Este tipo de programas dedica bastante tiempo a los temas relacionados con los intereses personales de los alumnos. Es precisamente en este último aspecto donde se centra la crítica a sus puntos de vista teóricos, pues resalta el conocimiento personal de cada uno más que el conocimiento general. Este enfoque no se aleja de las tendencias del cognitivismo, en algunas de cuyas características se encuentran coincidencias. En relación con el aprendizaje de lenguas favorece la desinhibición de los alumnos en la práctica de la lengua a través de las actividades de aula.

1.5.4. El Aprendizaje Cognitivista

Como teoría psicológica del aprendizaje, este enfoque se aleja de la comprensión conductista, en tanto representa la adquisición como un proceso de modificación interna en el que se producen cambios cuantitativos y cualitativos como resultado de la interacción entre la información que proviene del

medio y el sujeto activo. Las teorías cognitivas tienen su principal exponente en el constructivismo de Bruner (1966); y Piaget (1969, 1970). Tanto es así que el constructivismo aparece en la literatura, cubriendo un amplio espectro de teorías acerca de la cognición, las que se basan en la hipótesis de que el conocimiento existe en la mente como representación interna de una realidad externa (Duffy &Jonassen, 1992). Bajo esta tesis, el pensamiento constituye una construcción personal de lo que rodea al sujeto en la realidad, en la que el individuo desarrolla su conducta como resultado de lo que aprende. La información que proviene del medio exterior se organiza, transforma y elabora en el interior del organismo (Pérez, 2002), y el sujeto aparece como ser activo que reestructura los conocimientos y crea aprendizajes nuevos.

Dentro de los principios fundamentales del cognitivismo está el interés por el conocimiento de las características individuales, para conocer los motivos de las diferencias en el aprendizaje y para dar sentido al aprendizaje significativo. Desde la visión del enfoque cognitivista, estos principios permiten entender los procesos de aprendizaje de lenguas (Martín, 2001) y establecer la relación que existe entre el lenguaje y los elementos que intervienen en el proceso, acerca de lo que esta autora afirma:

1. Existe una estrecha interrelación entre el lenguaje y otros campos de la cognición humana: psicológicos, culturales, sociales, etc. que exigen un enfoque interdisciplinario a la hora de estudiar el fenómeno de la adquisición y aprendizaje de lenguas. La competencia lingüística no es automática y no puede separarse de las capacidades cognitivas y habilidades sociales del individuo.
2. Los procesos de categorización o conceptualización del lenguaje están condicionados por la experiencia física del ser humano, tanto en la relación consigo mismo como en relación con el mundo exterior.
3. Las estructuras conceptuales que se conforman a partir de las unidades lingüísticas (redes radiales, imágenes mentales y relaciones cognitivas de esquematicidad y prototipicidad) determinan límites difusos entre las categorías lingüísticas. Los procesos de metaforización forman parte integrante de la organización lingüística.
4. La gramática es la estructuración y simbolización convencional del contenido semántico. Debido a diferencias de conceptualización, los significados son específicos de cada lengua, no universales.
5. Dada la interrelación entre los componentes internos del lenguaje y su interrelación con otros campos de la cognición humana, sus componentes

internos se pueden separar en morfología, léxico y sintaxis; así como el conocimiento lingüístico del extra lingüístico, etc.

Por otra parte, desde el enfoque cognitivista, el aprendizaje adquiere una dimensión individual, pues se considera que el conocimiento se encuentra en la mente de los individuos, quienes necesitan transcurrir por un proceso de construcción interna propia, denominado aprendizaje, es decir, indagar qué saben y cómo lo adquieren (Vázquez, 2011). A este constructivismo individual, representado por S. & Harel, I. (1991), quien a su vez, se nutre en las ideas de Piaget (1978) se contraponen la nueva escuela del constructivismo social, que se encuentra, entre otros, representado en los trabajos más recientes de Bruner (1990); y de Vygotski (1978), cuyos puntos de vista parten de la perspectiva social de la cognición, que dieron lugar a la aparición de nuevos paradigmas educativos en la enseñanza, de manera general.

La teoría genética de Piaget como uno de los pilares en los que se asienta el cognitivismo, se fundamenta en la tesis de que el pensamiento y el conocimiento del niño se desarrollan a través de etapas por las que transcurre a lo largo de su vida (a lo que Piaget (1978) denomina estadios evolutivos) y explica el aprendizaje a través de tres etapas en las que el conocimiento se produce mediante los procesos de asimilación y acomodación del pensamiento, de acuerdo con las exigencias del medio. La teoría piagetiana en el aprendizaje se sustenta en los siguientes principios:

- *Principio de organización:* Sistematizar y combinar los procesos en sistemas coherentes.
- *Principio de adaptación:* Ajustarse al medio ambiente.
- *Asimilación:* experiencia nueva que se adecua al esquema existente.
- *Acomodación:* la experiencia nueva hace que se revise el esquema existente. (Esquemas: modelos organizados de conducta o pensamiento que los niños formulan a medida que interactúan con su medio).
- *Principio del equilibrio:* Balance de fuerzas externas e internas a través de la asimilación y acomodación.

Dentro de este nuevo pensamiento acerca del papel del lenguaje en el desarrollo de la inteligencia, Ausubel, (1991); Novak (1998, 2002); Vygotski (2001); y Luria (1971), ubican el lenguaje como mediador de los niveles superiores del desarrollo cognitivo.

Ausubel, D., por ejemplo, explica el aprendizaje por medio de la recepción, lo que implica, desde el punto de vista didáctico, proporcionar materiales seleccionados, organizados y acabados, de acuerdo con el nivel de cono-

cimientos de los alumnos. Este autor explica que las estructuras del pensamiento se construyen por la obtención simultánea de los conceptos que pertenecen a un mismo fenómeno. Esta teoría está presente en proyectos de resolución de problemas, mediante el trabajo experimental o práctico. Desde su concepción, los problemas fomentan la indagación y la capacidad de aprender a aprender, la motivación y la organización mental.

D. Bruner, J., reacciona ante la memorización y verbalismo de Ausubel, mediante la explicación del *aprendizaje por descubrimiento* y plantea que se debe seguir un grupo de principios específicos (Gagné, 1987; Ausubel, 1991).

- Es importante ayudar a los alumnos a captar la estructura de un campo de estudio.
- Lo que los niños aprenden por sí mismos es más duradero.
- Los niños deben tener libertad para aprender.
- La enseñanza por medio de descubrimientos constituye el procedimiento que promueve el constructivismo.
- El conocimiento a través del descubrimiento se obtiene mediante la manipulación concreta y conceptual y no a través de la exposición de un experto.
- El docente que use los procedimientos del descubrimiento tiene que conocer a fondo la disciplina que enseña, las experiencias de los alumnos y cómo dirigir el proceso de indagación.
- La recompensa, según el aprendizaje por descubrimiento, está en el hecho de haber resuelto el problema y no en la aprobación del maestro o de la sociedad.
- La técnica de la exposición debe ser reemplazada por la elaboración de hipótesis, la formulación de preguntas, la investigación, la verificación y la adquisición de capacidades.
- El aprendizaje por descubrimiento pretende lograr la motivación intrínseca, el conflicto intelectual y la curiosidad.
- En la solución de problemas el estudiante debe considerar tres aspectos: la activación (curiosidad), el mantenimiento (alternativas), y la dirección (objetivos).

A esta vertiente de pensamiento, Bandura (1987), agregó la teoría *cognitivo-social o determinismo recíproco* y desarrolló la hipótesis acerca de que la mayoría de lo que es propio de la conducta humana se aprende mediante la

observación a los demás en un ambiente social; esto permite que las personas adquieran conocimientos, reglas, habilidades, estrategias, creencias actitudes y normas de conducta que les guían a la acción. Con esta hipótesis, Bandura, A., trata de explicar que el aprendizaje ocurre como resultado de la interacción social, y que el mismo transcurre por el ejercicio de conductas aceptadas por la sociedad, así como por otras conductas inaceptadas. Este autor distingue cuatro procesos que controlan el aprendizaje por observación: *la atención, la retención, la producción y la motivación*. Cada uno de estos procesos mejora al siguiente y tienen lugar de forma cíclica. El profesor va introduciendo a los alumnos a través de estos procesos para lograr, en primer lugar, la atención hacia el contenido de aprendizaje, que asimilan mediante la práctica y lo retienen en sus mentes para luego producir el conocimiento, a la vez que se motivan hacia la profundización en dicho conocimiento y por su utilización en su vida cotidiana. Según este autor, el proceso de modelación se refiere a los cambios conductuales, cognoscitivos y afectivos que se derivan de la acción de observar a uno o más modelos que representen tanto prestigio como competencia, expectativas, establecimiento de metas, autosuficiencia, etc.

Al respecto, Vygotski (2001), argumentó la explicación y fundamentación de la teoría cognitivista desde el aprendizaje *culturista*, al afirmar que la mente tiene un *origen histórico cultural*, es decir, se desarrolla como producto del escenario en que se desenvuelve el sujeto. Este psicólogo adoptó como metodología de estudio, el análisis genético evolutivo. Desde su punto de vista, las formas superiores de la actividad mental (razonar, memorizar) tienen su origen en la vida social. De la misma manera, la acción humana, tanto individual como social, tiene lugar por el uso de herramientas y signos. Entiéndase por herramientas las máquinas, los instrumentos y las técnicas, y dentro de los signos, le otorga un papel fundamental al lenguaje. Además, Vygotski, explica que las funciones psíquicas evolucionan como consecuencia del sistema de símbolos y signos que el sujeto acumula a lo largo de su vida. Por ejemplo, el lenguaje constituye un sistema simbólico compartido, que facilita el intercambio social y permite controlar la actividad por parte del individuo. En este intercambio, los recursos o medios dependen de las condiciones socioculturales donde se desarrolla el individuo, al mismo tiempo que facilita el desarrollo de las funciones psicológicas que le permiten adaptarse al medio.

Dentro de las hipótesis de este autor, destacan, por un lado, la dependencia del nivel que alcanza el sujeto, de los contactos sociales de la naturaleza cualitativa y cuantitativa, otorgándole de esta manera, gran importancia a la interacción social para alcanzar el desarrollo cognitivo. Por otro lado, y como uno de los planteamientos más conocidos de este autor, aparece la noción de *zona de desarrollo próxima* (ZDP). Con esta teoría, Vygotski (1978), es-

tablece la diferenciación entre dos niveles de desarrollo del niño: el nivel de desarrollo actual, referido a lo que el niño es capaz de realizar sin ayuda y el nivel más avanzado, como la *zona de desarrollo próximo*, aquel nivel más avanzado para el que el niño necesita la ayuda de adultos u otros compañeros para resolver problemas, definiendo como *zona* la distancia entre *el nivel real* de desarrollo, que se mide por la capacidad para realizar una tarea de forma independiente y sin ayuda de otros, y el *nivel potencial* de desarrollo, es decir, el deseado. Otra de las cuestiones a tener en cuenta dentro de los aportes de Vygotski es la explicación de la existencia de dos etapas en las funciones psicológicas: en el ámbito social (inter psicológicas) y en el ámbito individual (intra- psicológicas).

Estas teorías han constituido considerables pasos de avance en los estudios de los procesos de aprendizaje que tienen vigencia en nuestros días en la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo en los enfoques comunicativos, en los que se da gran importancia al carácter social del aprendizaje.

Las diferencias entre las teorías de Vygotski y las de Piaget se pueden encontrar en que el primero defiende el origen social de los procesos mentales y destaca la importancia de la interacción social en el proceso cognoscitivo. Mientras que Piaget defiende el origen de las estructuras mentales como producto del desarrollo genético del niño en su proceso interactivo con la realidad y, a través de reguladores de naturaleza endógena. Sin embargo, ambos psicólogos tienen muchos puntos de coincidencia en cuanto a la importancia de la explicación genética en la psicología. Ambos parten de una fundamentación anti reduccionista del desarrollo y le otorgan gran importancia al papel de la acción en la construcción del conocimiento. Asimismo, tanto el uno como el otro, consideran la existencia de cambios cualitativos a lo largo del desarrollo de la personalidad y dan mayor importancia a los procesos psicológicos en sí que a los resultados de dichos procesos.

El cognitivismo con todos sus matices ha constituido una forma contrapuesta a la comprensión conductista acerca de los procesos de aprendizaje. Sus principios teóricos han contribuido en gran medida a dar respuesta a muchas de las interrogantes en el campo de las lenguas y, sobre todo, a explicar una serie de factores influyentes en estos procesos, entre los que destacan el papel del contexto social, las características individuales y los factores motivacionales que intervienen en dicho proceso y que, por tanto, han de tenerse en cuenta en los estudios de la didáctica de las lenguas extranjeras. No obstante, no se puede ignorar que la concepción conductista marcó un largo período en la práctica de enseñar lenguas, de cuyos principios aun en nuestros días se pueden encontrar rasgos entremezclados con los principios del humanismo y del cognitivismo, principalmente mediante el uso de las he-

ramientas memorísticas, tales como los ejercicios de repetición (*drills*) para fijar las reglas gramaticales, sobre todo cuando se pretende que los alumnos recuerden estructuras difíciles en la lengua extranjera, por ejemplo, cuando estas estructuras son diferentes a sus equivalentes en la lengua materna y que por tanto, pueden interferir en el aprendizaje de las mismas.

A partir de estos enfoques aparecen, en la enseñanza de lenguas, los términos cooperación, colaboración y socialización, entre otros, considerados como indispensables para el desarrollo de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras.

De manera distintiva, dentro del cognitivismo, la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygotski, está presente en las tareas de aprendizaje, otorgándole al docente y estudiantes más capacitados, un papel destacado para ayudar a aquellos con más dificultades en el proceso de aprendizaje. Esta teoría ha fortalecido en gran medida los enfoques de enseñanza basados en tareas y en proyectos, partiendo del concepto del aprendizaje significativo, que particulariza la participación activa de los estudiantes en el proceso de gestión y apropiación de los conocimientos.

1.5.5. El Interaccionismo

Con una visión mayormente sociológica, vale la pena hacer mención al modelo interaccionista, que tuvo su influencia en la pedagogía de las lenguas extranjeras, dentro de cuyos representantes se encuentra Waller. (1932), que propuso estudiar de forma empírica la vida cotidiana en la escuela, a partir de la observación de las interacciones sociales que se desarrollan en ella, así como los múltiples lazos que la escuela mantiene con la comunidad que la rodea. Para ello, este autor trata de "*identificar los mecanismos que provocan las interacciones humanas que se producen en el marco de la institución escolar*". En este modelo, la adquisición se ve como producto de una compleja interacción con el medio lingüístico y los mecanismos internos del alumno en contextos propios de la cultura de la lengua que se adquiere.

Waller (1932), argumenta sus estudios desde la psicología, y dentro de esta, desde las teorías cognitivistas y del constructivismo sociocultural. Del *interaccionismo* de Bruner (1966), comparte que el lenguaje es un componente del desarrollo cognitivo. Waller (1932), se apoya asimismo en las teorías del lenguaje de Piaget y Vygotski, tomando de este último las dos funciones esenciales del habla: *la comunicación externa y la manipulación interna* (pensamientos) con un código lingüístico común y de Bruner, la relación estrecha entre la actividad mental y el contexto social, de donde el individuo se retroalimenta con apoyo de los procesos mentales, considerando este pro-

ceso como continuo, debido a la gran influencia de estímulos que le rodean al aprendiz, y que le permiten ir adquiriendo los conocimientos a través de las experiencias previas que ha vivido en su contexto. Esta reflexión le había permitido a Bruner aseverar que el niño adquiere más el lenguaje en ambientes en los que este se utiliza en situaciones reales de uso de la lengua y allí donde se produzca un mayor intercambio de información. Paulés (2014), por su parte, agrega a esto cinco principios lingüísticos que tienen influencia en el desarrollo intelectual, que revelan el carácter interaccionista del aprendizaje de lenguas:

- Los niños sienten un gran estímulo por las palabras ya que les ayudan a descubrir significados.
- El diálogo que se produce entre adultos y niños es muy importante porque orienta, motiva y estimula al niño a que participe, para que así pueda vivir experiencias y adquirir conocimientos.
- La escuela es el espacio donde se producen las necesidades lingüísticas más desarrolladas.
- Los conceptos científicos se determinan en una cultura y se transmiten de manera oral.
- La aparición de un conflicto de modelos, siempre que este sea resuelto puede suponer un desarrollo intelectual.

En el análisis anterior se observa que el interaccionismo retoma del cognitivismo, por ejemplo, la interpretación que hace Vygotski del desarrollo cognitivo y afectivo, como proceso paralelo a los procesos sociales que el niño va interiorizando. Según esta interpretación, el dominio de la lengua ocurre como fruto de la experiencia sociocultural, cuya organización está dada por el medio (familia, educadores, tutores), que a través de las relaciones afectivas, facilitan las palabras, los conocimientos, los pensamientos, etc. De esta manera, el lenguaje se desarrolla como la primera vía de comunicación y principal medio por el cual la experiencia social se representa en la mente del niño (López, G. et. al. (1999).

Dentro del interaccionismo se conocen dos corrientes de pensamiento: *los interaccionistas cognitivos* y *los interaccionistas sociales*. Los primeros se basan en la teoría del aprendizaje de Piaget, que plantea que el lenguaje es resultado del conocimiento y, en los planteamientos lingüísticos de Chomsky (1975), quien comprende el lenguaje como fenómeno que emerge cuando el individuo es expuesto a un medio que lo permite. Mientras que los *modelos interaccionistas* sociales derivan de la psicología cognitivista contemporánea y están socialmente orientados. Éstos defienden la interacción verbal como

elemento crucial en el aprendizaje de lenguas, al poner los hechos de la lengua a la luz del alumno. La relación entre el aprendiz, el contexto y el maestro tiene gran importancia en la adquisición de la lengua (Ellis, 1994). El aprendizaje está socialmente orientado hacia el aprendizaje significativo en el que los procesos cognitivos tienen una influencia determinante.

Desde el punto de vista de Brizuela & Scheuer (2016), el cambio cognitivo, producto del proceso de aprendizaje tiene lugar en la interacción social con otros, y muy raras veces de forma aislada de los demás y de manera individual y, este aprendizaje está condicionado por el tipo de interacción social que ocurra en diferentes fases de la microhistoria personal, constituida por una cadena de interacciones sociales, culturales, interpersonales e intrapersonales, que apoyan o frenan dicho aprendizaje. Esta explicación lleva a entender que el aprendizaje tiene lugar de diferentes modalidades y puede cambiar por causa de variaciones en los comportamientos, actitudes y emociones de las personas que rodean al aprendiz, así como de las prácticas sociales en las que participa el aprendiz de la lengua.

El método más representativo de la teoría interaccionista es el enfoque comunicativo que considera la comunicación como proceso en el que los hablantes intercambian información para resolver necesidades concretas, lo que implica participar en tareas reales donde la lengua sirva a un fin específico. De esta manera, las actividades de aprendizaje deben diseñarse de forma que sean auténticas, que resuelvan un problema, y que permitan la libertad de expresión; donde el hablante pueda elegir el contenido, el tono, la forma y el momento en que va a comunicarse; o la retroalimentación, con el apoyo del lenguaje no verbal y las estrategias que indiquen a los participantes el logro del objetivo en la conversación (Larsen - Freeman & Anderson, 2011).

1.5.6. La teoría Neurofuncional

Esta teoría encuentra sus fundamentos en las tentativas de explicar por qué el ser humano, frente a otros animales, posee *un lenguaje verbal* (Paredes & Varo, 2012), cuya respuesta más superficial parecería que es debido a que el ser humano está dotado de un cerebro distinto al de otras especies. Aunque esta interrogante también ha provocado muchas inquietudes tanto en el campo de la lingüística como de la neurología, que ha devenido un nuevo campo de estudio, denominado neurolingüística.

La investigación neurolingüística estudia las bases neurológicas del desarrollo y del uso del lenguaje en los seres humanos, en particular, del control cerebral sobre los procesos del habla y de la comprensión. Las mayores aportaciones a esta teoría se encuentran en Lamendella (1979), quien de-

fine este enfoque como una perspectiva neuro-funcional en la intención de caracterizar los sistemas de procesamiento de la información neurolingüística, responsables del desarrollo y uso de la lengua (*A neurofunctional perspective on language attempts to characterize the neurolinguistic information processing systems responsible for the development and use of language*), sugiriendo que, durante la adquisición, la lengua materna se integra con el sistema primario de comunicación, de forma filogenética y ontogenética, proporcionándoles una base sólida y límbica. Desde el punto de vista de Lamendella, el aprendizaje formal de lenguas extranjeras lleva al uso exclusivo de áreas neurocorticales sin que se integren en el sistema comunicativo y por tanto, sin participación límbica.

El conocimiento de una lengua extranjera, entonces estaría representado de la misma manera que cualquier otro conocimiento abstracto, como el de la geografía, por ejemplo, o de la química, por la disociación entre la disponibilidad de abundante conocimiento real y la ausencia de respuestas emotivas. El aprendizaje de lenguas extranjeras en ambientes formales, debido a la falta de un vínculo emocional durante el desarrollo, no parece conectarse con las estructuras límbicas correspondientes, que subyacen en la adquisición de la lengua materna. El objetivo primordial de esta teoría consiste en la comprensión y la explicación de las bases neurológicas que subyacen al lenguaje y al habla, así como la descripción de la naturaleza de los mecanismos y procesos implicados en el uso del lenguaje.

Lamendella (2006), trata de caracterizar y contrastar aspectos de la organización funcional de los sistemas neuropsicológicos que llevan a cabo la adquisición de una primera lengua con respecto a la adquisición de dos tipos diferentes de adquisición no primarias, es decir, la adquisición de una segunda lengua y el aprendizaje de una lengua extranjera, observándose que el aprendizaje de la lengua extranjera es bastante diferente de la adquisición de la lengua primaria. No obstante, aparecen más semejanzas que diferencias entre la adquisición de la lengua secundaria y la primaria. Una de las mayores diferencias es que la adquisición de la lengua secundaria se basa en sistemas neuro – funcionales, que son totalmente operativos para niños de 6–13 años, y esencialmente maduros para aprendices de más edad. No aparece un período crítico para la adquisición de la lengua secundaria, tal como existe para la adquisición de la primaria. Estudios al respecto, evidenciaron que precisamente los niños menores logran la competencia comunicativa con mejores resultados que los adolescentes o adultos, explicándose la existencia de un período sensible para la adquisición secundaria de lenguas, en cuyo proceso se combinan las variables de la personalidad, las afectivas, sociales, los estilos cognitivos y las circunstancias contextuales, y aún persiste una base neuro - funcional que permite a

los más pequeños una mayor facilidad para lograr la competencia lingüística secundaria.

Los estudios de Jakobson (1974), quien fuera, probablemente, el primer lingüista que advirtió la potencial importancia de este campo de estudio, proporcionaron elementos para comprobar algunas hipótesis de la lingüística, dentro de las que Moreno (2000), destaca las siguientes tres áreas de interés a través de las siguientes interrogantes:

- a) ¿Dónde se localiza el lenguaje en el cerebro?
- b) ¿Cómo codifica y descodifica el cerebro el habla y el lenguaje?
- c) ¿Son los niveles del lenguaje - fonología, sintaxis, semántica - distintos neuro-anatómicamente y, por tanto, vulnerables a un deterioro separado e independiente?

De manera general, al referirse a la adquisición de lenguas extranjeras, el neuro - funcionalismo explica su teoría acerca de la adquisición de lenguas a partir de dos sistemas neuro - funcionales: el comunicativo y el cognitivo, de acuerdo con un nivel de adquisición o aprendizaje dado. Aunque ya se habla bastante de esta teoría, hasta ahora sus estudiosos no han podido encontrar suficientes evidencias que permitan identificar las funciones neuro - funcionales y sus correlativos. Lamendella (1977), distingue dos formas básicas de adquisición, una primaria (en niños de dos a cinco años), que se subdivide en adquisición de la lengua materna y de la lengua extranjera, y la adquisición secundaria que se subdivide en aprendizaje de lenguas extranjeras y adquisición de una segunda lengua. En este sentido y de acuerdo con el tipo de adquisición, hay dos grupos de sistemas neuro - lingüísticos con sus roles específicos en el procesamiento de la información con dos jerarquías, la comunicativa y la cognitiva. Estas jerarquías parecen coincidir con la teoría de Krashen (1981), acerca de los procesos de adquisición con respecto a la cognición.

En síntesis, vistos desde el ángulo de la enseñanza de segundas lenguas / lenguas extranjeras, los enfoques analizados pudieran verse agrupados, siguiendo los criterios de Ellis (2005), en tres enfoques generales, a partir de las teorías de aprendizaje que los fundamentan: (a) el enfoque oral – situacional, (b) el enfoque nocional – funcional y (c) el enfoque basado en tareas. Ellis (2005), los agrupa de esta manera, considerándolos como la *corriente principal* y probablemente porque reflejan las prácticas más comunes de la pedagogía de las lenguas en la actualidad. Ellis (2005), además reconoce el enfoque humanista, representado por autores como Moskowitz (1978), la enseñanza de lenguas basada en los contenidos (Brinton, Snow & Wesche, 1989) y el enfoque lexical (Lewis, 1993), que figuran en la literatura acerca

de la pedagogía de las lenguas y que también se nutren de las teorías de aprendizaje de lenguas.

Dentro de las tendencias psicológicas con mayor influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras resaltan el *humanismo* y el *cognitivismo*. El humanismo aporta la práctica participativa (experiencial) como aspecto fundamental en el aprendizaje, así como el significado de las tareas para los alumnos. Es decir, las necesidades de aprendizaje como aspecto motivacional. A partir de estos cambios, el profesor de LE comenzó a verse en un papel diferente, más como colaborador y guía que como centro de la actividad, el que explica y expone contenidos. Es a partir de la teoría humanista que el concepto de *clase centrada en los alumnos* aparece, caracterizando los enfoques comunicativos de las últimas décadas.

El *cognitivismo*, por su parte, influyó en los diseños de programas (syllabus) con enfoque comunicativo, que dan gran importancia tanto al individuo como al grupo y al contexto, así como a los aspectos sociales y psicológicos que intervienen en el aprendizaje.

1.6. Factores que intervienen en el aprendizaje de lenguas, desde el punto de vista de la psicología

Bajo este epígrafe se abordan cuestiones de tipo subjetivas que también intervienen en cualquier proceso de aprendizaje y que adquieren una importancia relevante en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Se trata de los factores personales o características del aprendiz, centrando la atención en aquellos factores que se consideran externos y que están relacionados con el contexto y; en los subjetivos o internos, relacionados con las características personales de los aprendices.

1.6.1. Factores externos

Se distingue por factores externos aquellos que tienen que ver con las condiciones contextuales en las que se desarrolla el aprendizaje de la lengua y que, de forma general influyen en el proceso de aprendizaje, independientemente de la voluntad individual de las personas que asumen dicho proceso. Autores tales como Van Els, et al. (1986), denominan condiciones contextuales a las características ambientales (*environmental characteristics*), dentro de las que se incluyen la naturaleza y el grado de contacto con los hablantes nativos de la lengua, el estatus socioeconómico y la calidad de la instrucción, de los cuales en este trabajo se hace referencia a los siguientes:

- *Los factores sociales y culturales*: Las diferencias lingüísticas entre grupos de procedencias sociales con distintas características socioeconómicas

y culturales pueden devenir actitudes divergentes hacia las lenguas, o hacia una segunda lengua específicamente. Es por eso que entender la cultura y las costumbres de los pueblos de la lengua objeto de estudio, ha constituido un objetivo presente en gran parte de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras para desarrollar sentimientos de respeto hacia las mismas.

Ya al tratar la teoría de aprendizaje cognitivista, se observaba que la misma hace énfasis en el aspecto social de la cognición. En el contexto del aprendizaje de lenguas, la necesidad de socialización con la comunidad hablante de la lengua meta constituye un factor relevante. Sin embargo, esta socialización puede estar limitada por diferencias económicas y culturales en contextos donde la lengua se aprende en el medio nativo de la misma. Este factor es mucho más notable cuando el contexto geográfico y cultural no son propios de la lengua extranjera, siendo las limitaciones en este sentido aún mayores, como es, por ejemplo, la situación contextual en la que se ubica el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas tales como el inglés, el ruso, el francés, entre otros, en los países de América Latina, China, entre otros.

Factores económicos y políticos: Es casi imposible separar los factores económicos y políticos de los sociales. Estos influyen en la selección de una lengua u otra en el currículum. Esta característica ha estado siempre presente en los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras. En tiempos de guerra u otros períodos de cambios políticos y económicos, por ejemplo, la enseñanza de idiomas se ha visto afectada, positiva o negativamente, en dependencia de los tipos de cambios. Al respecto, Stern (1983), relaciona a estos dos factores, el prestigio de los pueblos hablantes de las lenguas objeto de estudio, aspecto que está relacionado con las predisposiciones infundadas por las familias de los aprendices u otros factores con relación a los pueblos hablantes de la lengua. Todos estos aspectos pueden influir en el aprendizaje, en dependencia del tipo de relación que se establezca entre el aprendiz y la comunidad hablante de la lengua.

Factores económicos – tecnológicos: se considera que la lengua puede constituir una necesidad para el desarrollo de una comunidad o de los individuos que la aprenden. Si tenemos en cuenta que las habilidades de tipo tecnológicas que necesita el sujeto pueden estar supeditadas al conocimiento de una lengua internacional, mediante la que se adquieren dichas habilidades, este individuo estará motivado y a la vez necesitado de aprender la lengua. Un ejemplo lo constituye el conocimiento del inglés para los países en desarrollo, como una vía de progreso tanto personal como social. En Cuba, por ejemplo, el auge del turismo constituye un factor motivacional importante para el aprendizaje principalmente del inglés y de otras lenguas

como el alemán, italiano o el francés, siendo estas lenguas las que habla la mayoría de los visitantes al país. En la Unión Europea, gran importancia se le comenzó a dar al estudio de las lenguas de los países miembros de la Unión, con el fin de preparar a los recursos humanos para lograr la movilidad laboral y estudiantil, convirtiéndose el conocimiento del inglés, alemán, español y francés fundamentalmente, requisitos para optar por programas de estudios o posiciones laborales en los países miembros de la Unión. Otro ejemplo lo constituye el chino, cuyo aprendizaje ha tomado gran interés a partir de inicios del siglo XXI, dado el vertiginoso desarrollo económico e industrial de esta potencia asiática. El interés por aprender chino está estrechamente relacionado con las posibilidades de becas, trabajo y proyectos de intercambio que ofrece este país.

Son precisamente los factores económicos y tecnológicos los que, fundamentalmente, han llevado a que el inglés sea la lengua extranjera más hablada en el mundo y la segunda lengua para la mayoría de las personas en los cinco continentes. (Larsen- Freeman & Long, 1993). El inglés es la lengua internacional para los negocios y el comercio, la ciencia y la tecnología, las relaciones internacionales y la diplomacia, así como para los intercambios profesionales y científicos, lo que al mismo tiempo constituye una necesidad importante y un factor motivacional favorable para su aprendizaje.

- *Aspectos geográficos:* estrechamente relacionados con los anteriores, la posición geográfica en la que se encuentren los aprendices, juega un papel importante, en cuanto la lengua es el factor primordial para facilitar los contactos entre comunidades en busca de relaciones sociales, culturales y económicas. Cuando la lengua instrumento de comunicación entre dos comunidades no es la misma, es necesario adoptar una que facilite tal comunicación. En estos casos, el aprendizaje de la lengua objeto de estudio se verá estimulado por las oportunidades de contacto con las personas hablantes de la misma. Es decir, cuanto más sean las oportunidades de contacto en la lengua, mayores las posibilidades de aprendizaje. Esto estará, a su vez estrechamente relacionado con la distancia geográfica entre ambos lugares. Por tanto, se afirma que situación física influye como motivación extrínseca para aprender la lengua, dadas las necesidades de comunicarse entre sí de las personas; dicho de otra manera, habrá una mayor exposición al input.
- *El marco educacional e institucional:* la variedad de circunstancias que se producen en el ambiente educacional donde tiene lugar la enseñanza de lenguas extranjeras incluyen en este proceso; es decir, las políticas educacionales, los sistemas educativos, las características institucionales, las metodologías, los niveles de enseñanza de la lengua (primaria,

secundaria, universidad), la cantidad de horas clases dedicadas a la lengua en diferentes lugares y países, los programas, los materiales y medios, el profesor, la cantidad de alumnos en el grupo y otros, así como el marco comunitario donde se desarrolla dicho proceso.

Es pertinente interpretar los elementos anteriores en forma de sistema de factores externos, pues unos dependen de otros y se relacionan entre sí, tanto a la hora de su estudio en relación con la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, como en las prácticas de aula y en las conductas que se desarrollen como resultado del sistema. Estos elementos constituyen agentes con los que hay que contar pues influyen en los procesos internos del individuo y del grupo durante la enseñanza y el aprendizaje; a su vez actúan de manera interrelacionada con factores subjetivos a los que se hace referencia a continuación.

1.6.2. Factores internos

Los factores internos y su influencia en el aprendizaje de lenguas son objeto de distintas interpretaciones, dependiendo de la perspectiva teórica desde la que se haga el análisis (Van Els, et al., 1986). Por ejemplo, estos autores establecen una relación estrecha entre los niveles de éxito en el aprendizaje y las características personales de los aprendices. En su análisis, estos autores se centran en dos concepciones fundamentales:

- Los niños son mejores aprendices de L2 que los adultos (*Children are better L2 learners than adults*).
- Existe algo así como un talento o habilidad especial para el aprendizaje de L2 - una aptitud... que no todos poseen en el mismo grado (*There is such a thing as a special 'knack' or 'talent' for L2 learning – aptitude... which not everybody possesses to the same degree*).

Estas concepciones llevan al estudio de las diferencias individuales, a las que se dedicará un espacio a lo largo de las siguientes páginas, centrando la atención fundamentalmente en la edad, las aptitudes, los estilos cognitivos; las actitudes y la personalidad.

- *La edad*: No pocos lingüistas han dedicado parte de sus investigaciones a esta variable en relación al aprendizaje de lenguas, entre los que destacan Hatch (1983); Stern (1983); Dulay, Burt & Krashen (1982); Cazden, et al. (1975); Ellis (1991); Bongaerts, T. Summeren V., Planken, C. and Schils, E. (1999); Extra, G., & Van Hout, R. (1996); entre otros. Sus preocupaciones, con respecto a este factor, incluyen razones biológicas, cognitivas y de otra naturaleza; sin embargo, en algunos casos, entre estos autores existen opiniones opuestas.

Ellis (1991), por ejemplo, aclara que los adultos adquieren la lengua más rápidamente en los primeros niveles, porque poseen mayor cantidad de habilidades cognitivas que los niños, aunque señala que esto no sucede de la misma manera con la pronunciación, siendo los niños los que la desarrollan más rápido y con patrones mucho más cercanos a los de los nativos de la lengua objeto de estudio. Este autor relaciona la edad a los niveles motivacionales en contextos de segundas lenguas, lo cual implica la necesidad de adquisición de un acento lo más cercano posible al de los nativos para ser aceptados, y a que tienen un mayor número de oportunidades de exposición a la lengua en su contexto natural.

Mientras que Penfield & Roberts (1959) y Lamendella (1979) reconocen la existencia de un aspecto neurológico relacionado con la edad, van Els, et. al. (1986), le denominan argumento biológico, coincidiendo con Penfield & Roberts (1959), quienes apuntan a la existencia de una propiedad de plasticidad en el cerebro del niño, que se pierde con la edad. Esta propiedad favorece el aprendizaje de lenguas, a lo que se debe, según estos autores, que los niños pronuncien la lengua casi exactamente como los hablantes nativos de la misma. Lennenberg (1967) argumenta esta hipótesis refiriendo que el período crítico para la adquisición de lenguas se encuentra entre los dos años de edad y la pubertad. Después de esta etapa de la vida del sujeto, la lengua debe ser aprendida por instrucción formal y mediante un esfuerzo individual, sin que se logre fácilmente un acento cercano al de los hablantes nativos de la lengua.

Halliday (1985), reconoce la posibilidad de explicar la diferencia en el ALE en distintas edades mediante la diferencia que existe en la orientación hacia la lengua por parte de los niños y los adultos. Los últimos tratan de aprender el sistema formal de la lengua, mientras que *el niño no responde tanto a lo que es la lengua sino a lo que la lengua hace (the young child responds not so much to what language is as to what language does)* (Ellis, 1991). A esto, Rosansky (1975), agrega que los adolescentes se encuentran más centrados en sí mismos, con un pensamiento menos flexible y no se percatan de que están adquiriendo la lengua y, por otra parte, no han desarrollado actitudes sociales hacia el uso de la misma y, por tanto, se arriesgan más con la lengua que necesitan para comunicarse. Mientras que los adultos (Rossansky, retoma a Piaget) tienen una predisposición dada por el conjunto de conocimientos del mundo que les rodea y de la lengua propia que les permiten el reconocimiento de las diferencias y las semejanzas entre las cosas y piensan más flexiblemente, siendo entonces el temor a cometer errores lo que se opone a la fluidez natural que poseen los niños.

Al tratar de resumir los diferentes argumentos acerca de la influencia de la edad en los procesos de adquisición / aprendizaje de lenguas extranjeras,

Ellis (1994) distingue un grupo de argumentos que los fundamenta en seis aspectos de naturaleza diferente:

- » *Agudeza sensorial - la capacidad de los adultos para aprender se debilita por el deterioro en su habilidad de percibir y segmentar los sonidos en la L2 (Sensorial acuity – the language learning capacity of adults is impaired by deterioration in their ability to perceive and segment sounds in a L2).*
- » *Cambio a nivel neurológico – ocurren cambios en la estructura neurológica del cerebro en determinadas edades que afectan las habilidades del niño para adquirir la pronunciación y la gramática en la L2. Diferentes evidencias acerca de la naturaleza de estos cambios han sido propuestas con respecto a la “pérdida de la plasticidad que tiene lugar con la edad (por ejemplo, la laterización y la maduración del cerebro) (Neurological – there are changes in the neurological structure of the brain at certain ages which affect learners’ abilities to acquire L2 pronunciation and grammar. Various accounts of the nature of these changes have been proposed for the ‘loss of plasticity’ that occurs with age (e.g. lateralization and cerebral maturation).*
- » *Factores afectivo - motivacionales - los niños que aprenden una lengua tienen una motivación más fuerte para comunicarse con hablantes nativos y para integrarse culturalmente. Además, los niños son menos conscientes y por tanto sufren menos de ansiedad debido a la comunicación en la L2 (Affective motivational factors – child learners are more strongly motivated to communicate with native speakers and to integrate culturally. Also, child learners are less conscious and therefore suffer less from anxiety about communication in a L2).*
- » *Factores cognitivos – los aprendices adultos confían en las habilidades generales, y el aprendizaje inductivo para apropiarse de una L2, mientras que los niños usan el dispositivo de adquisición de su lengua (Cognitive factors – Adult learners rely on general, inductive learning abilities to learn a L2, while children use their language acquisition device).*
- » *La información en la lengua que reciben (Input) - la lengua de entrada que reciben los niños es superior a la que reciben los adultos. Sin embargo, los adultos pueden experimentar más la negociación de significados (Input – The language input received by children is superior to that received by adults. However, adults may experience more negotiation of meaning).*
- » *Los niños almacenan la información en la L1 y L2 por separado (es decir, se convierten en bilingües coordinados); mientras los adultos almacenan el conocimiento de la L1 y la L2 de forma conjunta (es decir, son bilingües compuestos) (Children store L1 and L2 information separately (i. e.*

become coordinate bilinguals); adults store L1 and L2 knowledge together (i. e. become compound bilinguals)).

A pesar de los estudios realizados para determinar la posible influencia de la edad en los procesos de adquisición de lenguas extranjeras y la fuerte tendencia a aceptar que los niños aprenden con más facilidad que los adultos, aún no se ha podido demostrar esta hipótesis con suficientes resultados científicos. En primer lugar, casi todas estas indagaciones han sido realizadas en el medio nativo de la lengua objeto de aprendizaje (Van Els, et al., 1986), lo que sugiere que más que la edad como factor influyente, la situación de aprendizaje, en combinación con los factores afectivos y cognoscitivos relacionados con la edad, son los que cuentan en el grado de éxito en el aprendizaje de niños y adultos.

- *La aptitud:* aunque no se cuenta aún con resultados concluyentes al respecto. Carroll (1981), por ejemplo, define las aptitudes como la capacidad de aprender una tarea, que depende de la combinación de características más o menos perdurables del individuo. En este caso, la aptitud lingüística es la capacidad que involucra una propensión especial para aprender una LE, o una habilidad innata, según Neufeld (1978), no difiere grandemente de una persona a otra, es decir, la existencia de una habilidad para dominar los componentes básicos de la lengua y esta habilidad es diferente de una persona a otra. Sin embargo, este autor considera que lo que varía de un individuo a otro es la capacidad de dominio de los niveles superiores de las habilidades lingüísticas, ya sea de la lengua materna o una segunda.

Carroll (1962), identifica cuatro habilidades independientes que constituyen el talento para aprender LE:

- *Codificación fonética (la habilidad de codificar los sonidos extranjeros de una manera que la puedan recordar más tarde). Esta habilidad se ve relacionada a la habilidad de deletrear y manipular las relaciones entre el sonido- símbolo (Phonetic coding - the ability to code foreign sounds in a way that they can be remembered later. This ability is seen as related to the ability to spell and to handle sound – symbol relationships).*
- *Sensibilidad gramatical (la habilidad de reconocer las funciones gramaticales de las palabras en las oraciones) (Grammatical sensitivity - the ability to recognize the grammatical functions of words in sentences).*
- *Habilidad de aprender la lengua de forma inductiva (la capacidad para identificar los patrones de correspondencia y las relaciones que involucran la forma y el significado) (Inductive language learning ability - the ability to identify patterns of correspondence and relationships involving form and meaning).*

- *Habilidad de aprendizaje memorístico (la habilidad de formar y recordar asociaciones entre los estímulos) (Rote learning ability - the ability to form and remember associations between stimuli).*

Además, se ha tratado de indagar en la relación entre la aptitud y las competencias lingüística y comunicativa (Horwitz, 1986), mediante la explicación de la relación entre la inteligencia y las aptitudes para las lenguas sin que haya sido posible alcanzar un acuerdo al respecto (Skehan, 1989; y Carroll, 1968). En esta misma vertiente, Cummins (1979), distingue dos tipos de habilidades en el aprendizaje de lenguas: en primer lugar, una habilidad Cognitiva / académica para la lengua (Cognitive / Academic Language Ability) (CALA), relacionada con todas las habilidades cognitivas y académicas. Esta habilidad es equivalente a lo que Oller & Perkins (1978) denominaran factor general (General factor or factor “g”) o inteligencia general. En segundo lugar, Cummins se refiere a las habilidades básicas interpersonales (Basic Interpersonal Abilities) (BICS), necesarias para la fluidez oral, que incluyen los aspectos sociolingüísticos de la competencia. Tratando de comprobar esta tesis se han desarrollado pruebas de medición de la inteligencia (Carroll & Sapon, 2002), sin que se hayan podido demostrar los mismos comportamientos. Cummins (1979), por ejemplo, al definir las aptitudes para las lenguas extranjeras, considera que están estrechamente relacionadas con la inteligencia, a partir de tres componentes:

- Habilidad para codificar fonéticamente (la habilidad del individuo para percibir y memorizar los sonidos).
- Sensibilidad gramatical (la habilidad individual para demostrar el conocimiento sintáctico de los patrones de las oraciones de la lengua).
- Habilidad inductiva (habilidad para notar e identificar las semejanzas y diferencias tanto en la gramática como en el significado).

Sin embargo, aún no se ha podido confirmar qué habilidades cognitivas constituyen aptitudes, y su definición aún está inconclusa. No obstante, hasta el momento no se ha podido determinar la diferencia entre aptitud e inteligencia, o si son estos dos factores correspondientes a una facultad general para las lenguas.

- *Estilos cognitivos:* dentro de las teorías cognitivistas, los estilos de aprendizaje constituyen uno de los factores centrales. Estos se entienden como las formas características en que los individuos orientan la solución de problemas (Ellis, 1994), o como las conductas afectivas, psicológicas y cognitivas que constituyen indicadores de cómo los aprendices perciben, interactúan y responden al ambiente de aprendizaje. Para otros autores, el estilo cognitivo es una manera de funcionamiento que refleja causas

conductuales subyacentes (Keefe, 1979b). Al respecto, Ausubel (1982), distingue las diferencias individuales relacionadas con el aprendizaje, por medio de los estilos de aprendizaje, que influyen en la manera que las personas aprenden, que son perdurables y auto consistentes en la organización cognoscitiva y las formas de funcionamiento.

El estilo cognitivo es una manera personal de analizar la información, que Ellis (1991, p. 114) denomina “*la manera en la que las personas perciben, conceptualizan, organizan y recuerdan la información (the manner in which people perceive, conceptualize, organize, and recall information)*” o como secuencias de operaciones, generalmente inconscientes que forman parte de e influyen en el aprendizaje de lenguas (López, 1999).

En cuanto a los diferentes estilos de aprendizaje, Ellis (1994), recoge varias clasificaciones de autores como Bruner, Goodnow & Austin (1956) quienes distinguen dos estilos: los concentrados (*focusers*) y los analíticos (*scanners*). Los aprendices correspondientes al primer estilo tratan de concentrarse en un aspecto a la vez, en un proceso paso a paso, mientras que los que se encuentran en el segundo estilo intentan varias cosas al mismo tiempo, buscando cristalizar las ideas poco a poco. También se conocen otros términos para definir los tipos de estilos, como son los serialistas (*serialists*) y los abarcadores (*hollists*) (Pask & Scott, 1972), en dependencia de si los aprendices operan con una sola hipótesis o varias al mismo tiempo.

Por otra parte, están los estilos relacionados con la personalidad de los aprendices: los *impulsivos* frente a los reflexivos y los divergentes frente a los convergentes. Sin embargo, la forma más generalizada de denominar los estilos de aprendizaje es la relacionada con la independencia del campo y la dependencia del campo (field independence and field dependence) (Ellis, 1994; y Van Els, et al., 1986).

Las personas dentro la independencia del campo tienden a percibir las cosas de manera analítica, es decir, tratan de percibir lo relevante y particular en un campo discreto dentro de un campo global. Los sujetos dentro de este campo poseen una orientación interpersonal (dependen de un marco de referencia interno en el procesamiento de la información); son analíticos (perciben el campo en términos de sus componentes, distinguen las partes del todo) y además son independientes (porque tienen sentido de identidad). Mientras que las personas dentro la dependencia del campo tienen una percepción global, que es dominada por el campo completo. Su punto de vista personal es derivado del de los otros y socialmente sensitivo, es decir, poseen mayores habilidades en las relaciones interpersonales y sociales.

Dentro de este tipo de investigaciones destacan puntos de vista relacionados con las modalidades de percepción, entre ellos, Reid (1987), refiere el aprendizaje visual, el auditivo, el cinético y el aprendizaje por contacto). Por su parte, Willing (1987), distingue los estilos de aprendizaje desde dos vertientes diferentes, lo cognitivo, y lo afectivo, que lo llevan a describir cuatro estilos de aprendizaje (adaptados por Ellis, 1994):

- Estilo de aprendizaje concreto - medios directos de procesamiento de la información; orientado hacia las personas; espontáneo; imaginativo; emocional; a las personas dentro de este estilo no le gusta el aprendizaje rutinario; prefieren la modalidad cinética (*Concrete learning style – direct means of processing information; people – oriented; spontaneous, imaginative; emotional; dislikes routinized learning; prefers kinesthetic modality*).
- Estilo de aprendizaje analítico - se centra en problemas específicos por medio del razonamiento hipotético deductivo; está orientado al objeto; independiente; no gusta de los fracasos; prefiere la presentación didáctica y lógica (*Analytical learning style – focuses on specific problems and proceeds by means of hypothetical – deductive reasoning; object – oriented; independent; dislikes failure; prefers logical, didactic presentation*).
- Estilo de aprendizaje comunicativo – bastante independiente; bastante adaptable y flexible; responde a los hechos que no encajan; prefiere el aprendizaje social y el enfoque comunicativo; disfruta tomar decisiones. (*Communicative learning style – fairly independent; highly adaptable and flexible; responsive to facts that do not fit; prefers social learning and a communicative approach; enjoys making decisions*).
- Estilo orientado a la autoridad – depende de otras personas; necesita la orientación y explicaciones del profesor; gusta de un ambiente de aprendizaje estructurado; es intolerante con las facetas que no encajan; prefiere una progresión secuencial; rechaza el aprendizaje por descubrimiento (*Authority – oriented learning style – reliant on other people; needs teacher's directions and explanations; likes a structured learning environment; intolerant of faces that do not fit; prefers a sequential progression; dislikes discovery learning*).

La propuesta de Willing (1991), derivó en cinco estilos combinados:

- *Motivados instrumentalmente con orientación comunicativa.*
- *Desmotivados.*
- *Interesados en el desarrollo intelectual.*
- *Altamente motivados con objetivos claros.*

- *Motivados integralmente con un interés de vivir en el extranjero.*

Gieve (2005), concluyó que la naturaleza y la potencia de la motivación de los aprendices juegan un papel fundamental en el estilo de aprendizaje y que las respuestas de los alumnos reflejan tanto su medio ambiente como las cualidades innatas.

A lo largo de las diferentes aportaciones a la tesis relacionada con los estilos, en la mayoría de los estudios al respecto, las conclusiones a las que se ha arribado, aún no muestran una línea única a seguir. Aunque existe una consideración generalizada en cuanto a que los alumnos que más éxito tienen en el aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas son los que muestran una mayor flexibilidad, esta hipótesis tampoco ha sido probada con efectividad, por lo que este postulado continúa siendo objeto de profundos cuestionamientos.

- *Las actitudes y la motivación:* Los factores afectivos ya se han mencionado como aspectos a tener en cuenta en los procesos de enseñanza de lenguas, dentro de los cuales las actitudes y la motivación entre otros, constituyen factores fundamentales. Estos dos términos son controvertidos por lo difícil que resulta medirlos a través de la investigación, dadas sus características no observables, lo que ha traído como consecuencia una búsqueda constante de explicaciones al respecto, sin que se cuente con un cuerpo teórico concluyente.

Diferentes investigaciones separan el término actitud del de motivación, si bien resulta difícil analizarlos por separado. Schumann (1978), por ejemplo, cierra, a juicio de la autora de este análisis, las definiciones cuando asume la actitud como un *factor social* al que mezcla con variables tales como el *tamaño del grupo de aprendizaje*, y la motivación que puede resultar de un factor social. En este caso, Schumann pone como ejemplo, el resultado de *un shock cultural*. Sin embargo, Van Els, et al. (1986), entienden la motivación como la combinación de una actitud positiva (deseo) para aprender la lengua y el esfuerzo puesto en esa dirección (*the combination of a positive attitude (desire) to learn the language and effort expended in that direction*) y el término actitud lo ven como las respuestas individuales ante un objeto o clase de objetos. En su trabajo, los autores recogen una serie de componentes que habían sido tratados antes por Lambert (1974), *un componente cognitivo* (las creencias personales acerca del objeto); *un componente afectivo* (la dimensión de los sentimientos negativos o positivos que el sujeto tiene sobre el objeto); y *un componente conativo* (las intenciones conductuales del sujeto, o la conducta real hacia el objeto). Estos mismos autores agregan a sus consideraciones, que las actitudes son aprendidas por el sujeto, es decir, que pueden ser transformadas mediante el aprendizaje y que son relativamente estables y perdurables (van Els, et al., 1986).

De acuerdo con Van Els, et al. (1986), las actitudes y la motivación se relacionan en dependencia del tipo de motivación. Habría entonces que referirse a los tipos de motivación que existen. En este sentido, Brown (2002), por ejemplo, distingue tres tipos de motivación: *la global*, como la orientación general hacia el fin del aprendizaje de la lengua; una *situacional* asociada con el aprendizaje del aula, distinta del aprendizaje en el medio natural; y una *relacionada con el tipo de tarea*, es decir para la ejecución de tareas específicas de aprendizaje. El autor parte de la motivación del alumno hacia algo, es decir, a un estado de predisposición. Sin embargo, no analiza los factores antecedentes que provocan tal predisposición. Se asume que Brown tiene en cuenta estos factores cuando define actitudes como el conjunto de creencias que el alumno mantiene hacia el grupo hablante de la lengua en cuestión y hacia su propia cultura.

A estos estudios, Gardner (1979) agregó una *motivación instrumental*, dirigida a objetivos funcionales del aprendizaje de la lengua, y una *motivación integrativa* dirigida a un *bilingüismo aditivo*, es decir, los alumnos que aprenden una nueva lengua sin afectar su lengua materna. De estas indagaciones se puede resumir que tanto la motivación como las actitudes ayudan a determinar el nivel de competencia de los alumnos y plantean que sus efectos son independientes de los de las aptitudes. Es decir, que los alumnos que más éxito han tenido son los que poseen talento y un alto nivel de motivación. De los resultados de estas investigaciones se plantea la existencia de un grupo de actitudes hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras:

- Actitudes hacia la comunidad y el pueblo hablante nativo de la lengua.
- Actitudes hacia el aprendizaje de la lengua objeto de estudio.
- Actitudes hacia la lengua y el aprendizaje en general.

Para Gardner (1979), existe una asociación positiva entre los logros del aprendizaje y las actitudes hacia el grupo de la lengua objeto de estudio, y el éxito está asociado a la orientación instrumental. También demostró que los alumnos que estaban integralmente motivados, además de ser más aventajados en el aprendizaje que los que tenían una motivación instrumental, eran más persistentes. Sin embargo, el propio autor comprobó que los alumnos que aprenden el inglés con una orientación instrumental, como medio de instrucción, desarrollan la competencia lingüística con más facilidad que los que tienen otro tipo de motivación.

Además de las actitudes, Gardner también indagó acerca de los principales motivos que mueven a los alumnos hacia el aprendizaje de la lengua, identificando dos tipos de motivos, de *integración e instrumentales*.

La motivación para la integración incluye un interés por la gente y la cultura representada por el grupo hablante de la lengua objeto de aprendizaje. Este tipo de motivación contrasta con la motivación instrumental que busca el valor práctico y las ventajas de aprender la segunda lengua. Además de estos dos términos, Gardner define la *orientación* como la suma de los esfuerzos + el deseo de lograr el objetivo de aprendizaje de la lengua + actitudes favorables hacia su aprendizaje. De esta manera, la variable *orientación integradora* se estudia conjuntamente con las actitudes, el interés y el deseo de aprender.

Otras investigaciones realizadas para analizar la variable de la motivación instrumental en el aprendizaje de L2 reflejan el contexto cultural y situacional del aprendizaje. En estas investigaciones se han encontrado pocas evidencias con respecto a los efectos de este tipo de motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras. No obstante, si se posee combinación entre la motivación integrativa y la instrumental se pueden lograr mejores resultados en el aprendizaje en contextos formales (Ellis, 1994).

Además de los tipos de motivación instrumental e integrativa, Gardner (1979), mantiene que la motivación constituye una variable causal, así como que las actitudes pueden surgir como resultado de experiencias de aprendizaje positivas. En contraposición, Strong (1983), considera que la motivación está relacionada con los resultados del aprendizaje, partiendo de la hipótesis de que el deseo de los alumnos por aprender la lengua aumenta en la medida en que obtienen buenos resultados en el proceso de aprendizaje de la misma.

En esta misma línea, Ellis (1994), distingue, además de las anteriores, la motivación como interés intrínseco, que se desarrolla como alternativa en las teorías de la motivación orientada al objetivo en los estudios de psicología. Así, el interés se define como una respuesta positiva al estímulo. Se plantea que cuando existe un conocimiento base se introduce un estímulo para despertar la curiosidad de los alumnos. De esta manera se trata de mantener a los alumnos motivados, estimulando su interés en las actividades de aula, provocando en ellos el deseo de comunicarse, o mediante retos que estén al alcance de sus posibilidades, de acuerdo con el nivel de conocimientos previos que éstos tengan.

A manera de resumen acerca de la motivación y las actitudes, se coincide con Ellis (1994), cuando plantea que muchas de las investigaciones realizadas acerca de los factores internos que influyen en el aprendizaje de lenguas, están relacionados con la motivación, aunque la mayoría de éstos han estado dirigidos a la motivación instrumental e integrativa, sin que se haya indagado mucho en la motivación intrínseca, así como en los efectos de la motivación en el proceso de aprendizaje.

- *La personalidad*: si se compara la personalidad como factor interviniente en el aprendizaje con la motivación y el interés, se encuentran escasos estudios que permitan hacer conclusiones al respecto. Las investigaciones al respecto resultan escasas, aunque existe una opinión generalizada entre los profesores de lenguas en servicio, en cuanto a que la personalidad constituye un factor de gran importancia para el éxito o el fracaso en el aprendizaje de lenguas. Este tema se ha dejado más al campo de la psicología, que se ha dedicado al estudio de la personalidad, de lo que han resultado varias clasificaciones de la misma, dispuestas en diferentes dicotomías, pudiéndose distinguir: Personas frías / cálidas; tímidos / sociables; asertivos / no asertivos o dominantes. Dichas dicotomías son vistas por autores como Eysenck (1967), al referirse a personas neuróticas / estables, extrovertidas / introvertidas, etc. A pesar de la diversidad de clasificaciones, el análisis en el presente trabajo se centra en el tipo de dicotomía relacionado con la extroversión / introversión.

En estudios empíricos acerca de los procesos de adquisición / aprendizaje de lenguas, Krashen (1981), observó que la personalidad extrovertida puede contribuir a la adquisición y al aprendizaje en el aula, pues el aprendiz se expone más a la práctica del uso de la lengua. Mientras que Naiman, et al. (1978), en indagaciones de este tipo, no encontraron diferencias entre los extrovertidos e introvertidos en los logros que obtuvieron en su práctica en la enseñanza de una segunda lengua.

Ellis (1994), distingue conceptos tales como *extroversión, empatía, toma de riesgos, autoestima, etc.* que se relacionan entre sí. Este autor (1994), resume los resultados de dichos estudios de la siguiente manera:

- *Extroversión / introversión: los extrovertidos son sociables, asumen riesgos, activos y divertidos; los introvertidos son tranquilos y prefieren las actividades no sociales (Extroversion / introversion: extroverts are sociable, risk-taking, lively and active; introverts are quiet and prefer non – social activities).* Strong (1983), advirtió que los niños extrovertidos aprenden más rápido.
- *Asumen riesgos: Muestran menos indecisión, tienden más a usar un lenguaje complejo y son más tolerantes de los errores. Gustan menos de ensayar antes de hablar. (Risk taking: show less hesitancy, are more willing to use complex language, and are more tolerant of errors. They are less likely to rehearse before speaking).* Ely (1986), demostró que los que asumen riesgos de forma positiva para la participación voluntaria en el aula son los que más rápido aprenden.

- *Tolerancia a la ambigüedad: acarrea la habilidad para lidiar con estímulos ambiguos nuevos sin apelar a la autoridad. Esto permite la categorización indeterminada en lugar de la categorización rígida (Tolerance of ambiguity: It entails an ability to deal with ambiguous new stimuli without frustration and without appeals to authority. It allows for indeterminate rather than rigid categorization).* Naiman, et al. (1978), encontraron que la tolerancia de ambigüedad tenía una elevada relación con la comprensión auditiva.
- *Empatía: tiene que ver con la habilidad de ponerse en la posición del otro para comprenderlo mejor. La empatía es vista como requisito para entenderse a sí mismo (Empathy: this concerns the ability to put oneself in the position of another person in order to understand him / her better. Empathy is seen as requiring a good understanding of oneself).* Guiora, et al. (1975), reportan una correlación positiva con la competencia- aunque el resultado no se replica claramente en estudios posteriores.
- *Autoestima: se refiere al nivel en que los individuos se sienten confiados y creen en sí como personas importantes. Los que tienen autoestima se manifiestan a diferentes niveles (global, situacional y a nivel de tarea) (Self – esteem: refers to the degree to which individuals feel confident and believe themselves to be significant people. Self – esteemers manifested at different levels (global, situational, and task)* Heyde (1979), observó correlación positiva entre la autoestima y la producción oral)
- *Inhibición: la medida en la que los individuos construyen defensas para proteger su ego. Las personas varían en cuanto a las formas en las que construyen las defensas de su ego. Es decir, cuán capaces ellos son para lidiar con la identidad del conflicto en el que se involucran en el aprendizaje de la L2 (Inhibition: it is the extent to which individuals build defences to protect their egos. People vary in how adaptive their ‘language egos’ are, i.e. how able they are to deal with the identity conflict involved in L2 learning).* Guiora, et al. (1972), encontraron que los sujetos que tomaban alcohol pronunciaban mejor.

Con respecto al rol de la autoestima, Soureshjani (2011), condujo un estudio relacionado con el aprendizaje de lenguas extranjeras en los alumnos iraníes, en el que reveló la existencia de una relativa correlación entre el autoestima y los resultados en la lectura, y una gran correlación entre la autoestima y el nivel de competencia de los alumnos en la lengua extranjera, siendo la competencia en la lengua más determinante en el desempeño de la lectura que la autoestima.

Fillmore, et. al. (1979), por su parte, y en relación a los niños que son desinhibidos, plantea que estos tienen más facilidad para interactuar con los hablantes nativos de la lengua objeto de estudio y progresan más rápidamente

que los que no se socializan con facilidad. Por tanto, se cree que la inhibición impide que el alumno corra riesgos con la lengua, aspecto necesario para progresar en el aprendizaje. Estos trabajos, aunque no muestran datos convincentes pues no se basan en estudios profundos, aportan información importante a la hora de analizar los factores de la personalidad que pueden influir en el aprendizaje de lenguas, sobre todo cuando se trata de desarrollar habilidades comunicativas.

Dewaele & Furnham (2000), por ejemplo, encontraron que el nivel de formalidad de la situación, o el estrés interpersonal que la situación puede provocar, tiene un efecto muy fuerte en el proceso de producción del habla en las personas introvertidas, derivándose dos posibles explicaciones, una relacionada con la configuración específica de los estudiantes introvertidos, que dificulta mantener el mismo nivel de automaticidad en la producción lingüística cuando estos están bajo estrés (siendo observados, o evaluados) y se respalda en el procesamiento controlado, que recarga su memoria de trabajo, volviéndolos más lentos, dudosos y por consiguiente, tienden a cometer más errores pues se equivocan más a menudo, y son incapaces de producir oraciones largas. Al optar por un estilo explícito, los alumnos introvertidos tienen que buscar más léxico, apoyándose de palabras de poca frecuencia, para lo que necesitan más tiempo. Por el contrario, los extrovertidos, estando mejor equipados psicológicamente para lidiar con el estrés interpersonal, pueden mantener su procesamiento automatizado.

La segunda explicación que Dewaele, J.M y Furnham, A. encuentran al fenómeno de las diferencias entre los introvertidos y extrovertidos en situaciones formales, es que las opciones pragmáticas tienen un amplio rango de consecuencias. La selección del estilo discursivo se decide al inicio del proceso de producción del discurso y cuando la elección es un discurso explícito y más formal, la persona busca no parecer ambigua. Esto, en términos cognitivos tiene sus consecuencias, pues a medida que el estilo es más explícito, se vuelve más rígido y menos económico en términos de vocabulario y estructuras gramaticales. De ahí que los extrovertidos objeto de estudio de Dewaele & Furnham (2000), mostraran ser más fluidos en el discurso que los introvertidos, siendo capaces de utilizar estilos del discurso más implícitos y de producir oraciones más cortas.

De manera general, con respecto a los factores que intervienen en el aprendizaje de lenguas, las diferencias individuales son un tema inacabado, en parte, porque los resultados de las investigaciones realizadas hasta el momento indican que no muestran datos concluyentes y debido a la interrelación que existe entre los factores que participan en dichos estudios, que dificultan encontrar y separar las variables causantes y los efectos a los problemas

relacionados con los resultados en el aprendizaje de lenguas extranjeras. No se pueden separar las variables relacionadas con los estilos cognitivos de las relacionadas con la personalidad, o con las de la edad o la motivación. Sin embargo, existen evidencias tendentes a asegurar que los progresos de los alumnos en el aprendizaje de lenguas están relacionados con factores personales, los que no se pueden ignorar cuando se trata de intervenir en el proceso de enseñanza - aprendizaje de lenguas extranjeras.

Los diferentes postulados teóricos, procedentes tanto de la lingüística, la antropología, la sociología y la psicología, han de verse, primeramente de forma aislada y luego de forma integrada para comprender los puntos de confluencia entre una concepciones y otras con relación al fenómeno del lenguaje como herramienta principal de la comunicación humana, y desde esta base buscar las respuestas a los problemas e interrogantes que surgen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

No obstante, la importancia del análisis de los factores antes mencionados, desde el punto de vista del alumno, vale la pena, además, hacer referencia a aquellos que influyen desde la enseñanza, es decir, desde el profesor y que también afectan la motivación y las actitudes, y, por tanto, en el desempeño de los alumnos con la lengua que aprenden. En esta vertiente, los comportamientos en el aula asociados a las creencias y comportamientos del profesor que no están estrictamente vinculados con el método de enseñanza, se consideran variables importantes, aunque cabe destacar que se ha prestado poca atención a esta línea de investigación. Al respecto, Wong (2015), indagó en las variables relacionadas con los estilos de enseñanza que pudieran intervenir en las actitudes de los alumnos hacia la lengua que aprenden, tales como la procedencia cultural y educacional, concluyendo que el desencuentro entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje pueden impactar de manera negativa en los estilos de aprendizaje y en los resultados del aprendizaje.

1.7. Hacia la competencia comunicativa desde una comprensión integradora de las teorías

Derivados del análisis de los diferentes campos que han tratado de explicar qué ocurre y por qué en el proceso de aprendizaje de lenguas, específicamente de las extranjeras, o segundas, numerosos estudios han guiado la balanza hacia el objetivo esencial de la didáctica de las lenguas extranjeras en dirección al desarrollo de la competencia comunicativa. Como se ha venido revelando, en este proceso interviene un gran número de componentes determinantes en el logro de la competencia comunicativa, que a su vez comprende el entramado de otras competencias que van desde el dominio del sistema

de la lengua (competencia lingüística), el uso de ese sistema adecuadamente (competencia discursiva) en los contextos de comunicación, es decir, en contextos sociales específicos (sociolingüística), para cuyo desempeño la persona necesita manejar un conjunto de estrategias psicológicas específicas para que la comunicación fluya de forma efectiva (psicolingüística). Cada una de estas competencias, ha de ser analizada de forma aislada y luego traída al conjunto, para discernir sus componentes intrínsecos.

Pilleux (2003), desglosa los componentes de cada una de las competencias que conforman la comunicativa, despejando la participación tanto de elementos que debe incorporar el estudiante de lengua extranjera en su dominio cognitivo, así como los internos inherentes a su personalidad, que participan conjuntamente en el desempeño comunicativo. Para su mejor comprensión, en el modelo "SPEAKING" (quiere decir, siguiendo la sigla en inglés: *setting and scene, participants, ends, acts sequence, key, instrumentalities, norms, & genre*) de Hymes (1974), en el que hace corresponder cada uno de los elementos de cada competencia a las reglas y normas que los identifican, formulando un grupo de interrogantes como ejes orientadores: ¿dónde y cuándo tiene lugar el acto de habla? (situación), ¿quién lo produce y a quién se dirige? (participantes), ¿para qué se habla? (objetivo, finalidad del acto de habla), ¿qué se dice? (contenido del acto de habla), ¿cómo se dice? (espíritu, modo en que se dice, intensión), ¿de qué manera se dice?, ¿qué creencias dominan en el que habla y el que escucha?, ¿qué tipo de discurso se utiliza? (Ver Anexo 1).

La *competencia interaccional*, constituye una competencia esencial, en la que se incluye el conocimiento y el uso de códigos que se establecen en la interacción, en situaciones de comunicación de una comunidad sociocultural-lingüística dada, los códigos que no se encuentran escritos o establecidos desde estudios lingüísticos sólidos, pero que constituyen estrategias para saber cómo iniciar, continuar y manejar las conversaciones y negociar significados para lograr lo que se persigue en el acto comunicativo. En este negociar, además interviene el lenguaje no verbal que juega un papel importante en la comunicación. Por ejemplo, la negociación entre dos empresarios ocurre en un ambiente sobrio, con un contacto visual sereno, voz baja y firme, mientras que en la negociación en una pareja de enamorados la postura, el contacto visual y la proximidad entre los hablantes y el actuar se comportan en consonancia con las reglas del cortejo y atracción física y el nivel de cercanía depende del nivel de desarrollo de la relación que existe entre ambos participantes; la conversación entre un cliente y la cajera en una tienda, no involucra prácticamente el contacto visual, pues la cajera atiende más a la máquina y a los productos que al cliente, quien pasa prácticamente desapercibido para ella. Lo desdice con una sonrisa y un "vuelva pronto" que resultan mecánicos para el cliente.

En este sentido, Pilleux (2003), apunta que las reglas que rigen las transacciones que se ejemplifican anteriormente, están determinadas culturalmente y varían de cultura a cultura y, dentro de una misma, de una comunidad a otra y de un contexto de interacción a otro.

Siendo así, la *competencia sociolingüística* involucra los interrogantes: cómo ocurre la comunicación en la interacción social y cuáles procesos discursivos favorecen o dificultan la producción y comprensión durante la interacción; cómo resuelven los hablantes el uso y defensa de su turno de habla; qué tipos de interacción se pueden distinguir; qué comportamiento social dirige el desempeño comunicativo en un intercambio donde se evidencian variaciones en roles de autoridad y las estrategias adecuadas para desafiar dicha autoridad y lograr el objetivo que se persigue en el acto comunicativo.

Por lo tanto, es necesario dominar las normas de comportamiento que vienen dadas por la cultura de las personas que intervienen en la comunicación, a lo que Hymes denominaría Competencia cultural. Esta capacidad permite comprender las normas de comportamiento de los miembros de una cultura con la que se esté interactuando, y manifestarse acorde con las normas de los interlocutores para ser comprendidos por ellos.

Estando la competencia cultural estrechamente interrelacionada con la estructura social, con sus valores, tradiciones, creencias, normas de comportamiento, etc. en diferentes bibliografías se pueden encontrar las definiciones de *competencia sociolingüística o sociocultural*, aunque en todos los casos se subraya su necesario aporte a la competencia comunicativa.

Desde el punto de vista de Pilleux (2003), la *competencia pragmática*, como el cuarto componente de la *competencia comunicativa*, consiste en el dominio de los actos de habla, no vistos desde el dominio de la *funcionalidad* del acto del habla (capacidad para lograr los propósitos de la comunicación en la lengua: para especular, rechazar, retractarse, negar, clasificar, preguntar, perdonar, felicitar, saludar, agradecer, etc.) es decir, las cosas que pretendemos con las palabras, lo que ocurre de maneras diferentes en diferentes culturas que se rigen por sistemas de valores diferentes. Pilleux agrega un nivel de *implicatura*, es decir, la distinción entre lo que se dice y lo que implica lo que se dice y lo que no se dice según el contexto y situación). Es decir, cómo la gente usa la lengua, la verdadera intención y la reacción que dicha intención provoca.

El nivel de *implicatura* está determinado por el Principio Cooperativo que regula la calidad del acto de habla (no diga lo que cree que es falso, no hable de lo que no hay forma de corroborar); *la cantidad* (es decir, ser lo más infor-

mativo posible para lograr el objetivo del intercambio y no dar más detalles de los que se requieran); *la relevancia* (hacer que lo que se dice sea relevante); *el modo* (evitar la oscuridad, la ambigüedad, ser breve y ordenado).

Otro elemento a destacar en la competencia pragmática es la presuposición, que se refiere al significado implícito en ciertas expresiones y que permite evaluar la verdad de la oración: en la expresión “*Acaba de terminar el partido*”, la presuposición es que el partido ya no se está jugando. “*Lamento que te haya ido mal*”, la presuposición es “*te fue mal*” (Pilleux, 2003).

La *competencia psicolingüística*, se refiere a la personalidad del hablante, que puede contribuir o frenar la comunicación con otros. La personalidad de los interlocutores incluye su nivel intelectual y cultural, su sistema de motivaciones, el sexo, edad, estrato social, prejuicios, educación, estado emocional, etc. que conforman su identidad. Así mismo, los estados de ánimo influyen en los significados que se quieren transmitir y los que se interpretan por parte de los interlocutores. Desde una caracterización socio-cognitiva de la ideología (Van Dijk, 1995), los esquemas mentales, las actitudes y los valores no son sólo fenómenos individuales, sino que existen en las mentes de los integrantes de una comunidad. Estas representaciones mentales, junto a las actitudes con que los hablantes entran en una interacción con el otro y lo visualizan, afectan la estrategia discursiva a usar y la evaluación de cómo desarrollarán dicho intercambio.

Al compartir ciertos modelos de representación mental, los miembros de una comunidad cuentan con una base común para conceptualizar las situaciones, eventos y actos de habla y también para interpretar la ausencia de los mismos. La personalidad, como los estados de ánimo, pueden afectar la cantidad y la calidad de interacción en eventos específicos, conjuntamente con los elementos contextuales que distinguen la situación comunicativa: el espacio social, el momento, el contexto institucional, las normas de interacción que deben aplicarse y la interpretación. De todas estas condicionantes depende la caracterización del ambiente psicológico en que se enmarcan la situación, el evento de habla y el acto de habla (Pilleux, 2003).

Resumiendo, la competencia comunicativa constituye el conjunto de habilidades y conocimientos que le permite a las personas intercambiar significados, estableciendo líneas de entendimiento dentro de un marco común de conocimiento cultural. A decir de Pilleux (2003), el hablante sólo puede actuar exitosamente en su lengua si es comunicativamente competente en ella, esto es, si posee la competencia lingüística, sociolingüística, pragmática y psicolingüística.

Por tanto, las bases de la competencia comunicativa se confirman en los estudios sociológicos, antropológicos, así como psicológicos que se han ido desarrollando y, que a su vez, han contribuido a grandes cambios en los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas.

A través de todo el recorrido realizado por los diferentes puntos de vista teóricos, ya sean lingüísticos, sociales o psicológicos, etc., se aprecia que hay fuertes puntos de convergencia al tratar el campo de la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, sin los cuales sería difícil su explicación. Estos puntos constituyen elementos indispensables a la hora de la elaboración de los programas y currículos de lenguas, los que exigen, a su vez, y de acuerdo con tales puntos de vista, un enfoque, método y procedimientos prácticos, que en otras palabras, entendemos como el proceso de enseñanza aprendizaje de LE y sus componentes. Es decir, la concreción de la didáctica (teoría - práctica) está dada por la interacción de diversos campos del saber (figura 2).



Figura 2. Interacción de campos del saber en la didáctica (teoría - práctica) Creación propia de la autora.

Luego de transcurrir por la literatura con respecto a los diferentes puntos de vista teóricos, que fundamentan los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas, encontramos que los estudios de la Lingüística general y la Lingüística aplicada no podrían haber dado respuestas a sus indagaciones al respecto, sin las aportaciones de los estudios acumulados desde la sociología, la antropología y la psicología, que permitieron la conformación de nuevas ramas de carácter interdisciplinario, como son en este caso la psico-

lingüística y la sociolingüística, que a su vez han contribuido a desentrañar muchas de las causas y efectos que influyen de manera positiva o negativa el desempeño comunicativo en lenguas extranjeras.

Las raíces de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras (DLE) se pueden encontrar fundamentalmente en los estudios realizados por los lingüistas del siglo XX, como Fernando Saussure con su *Curso de Lingüística Aplicada* en 1916, quien sentó las bases para distinguir el lenguaje y las relaciones entre habla y lengua. Estos dos pilares conformaron la base en la que se apoyaron estudiosos como, Chomsky (1965), para iniciar un largo camino a partir de la denominación de competencia lingüística y sus teorías sobre la adquisición de lenguas (innatismo) y la concepción sobre la existencia de un sistema lingüístico en el cerebro humano, que diera lugar a muchos estudios posteriores.

Las controversias entre los postulados psicológicos del conductismo, el humanismo, el cognitivismo, etc., así como los estudios sociológicos y antropológicos, permitieron establecer las relaciones que existen entre el desarrollo del conocimiento del lenguaje y los elementos internos de la persona y los externos que aporta el contexto social donde se desarrolla el individuo.

Como resultado del trabajo tanto de lingüistas como psicólogos, etnólogos y sociólogos, se llega, a partir de avanzada la segunda mitad del siglo XX, a la conformación del enfoque comunicativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, que contiene los principios básicos sobre los que avanza la DLE de nuestros días y que nutre los enfoques de carácter interaccionistas, participativos y que implican a la persona en la búsqueda de estrategias que le permitan comunicarse en lenguas extranjeras, como el fin a alcanzar de esta disciplina.

Actividades para los profesores en formación:

1. A partir del análisis de un programa diseñado para la enseñanza del inglés, u otra lengua extranjera que usted ha observado en clases o en las clases que usted imparte, resuma los elementos teóricos presentes en el capítulo anterior que se han tenido en cuenta en su elaboración y cuáles no. Fundamente su respuesta.
2. Del estudio del capítulo, elabore una propuesta de actividades prácticas para sus alumnos y explique las relaciones de dichas actividades con los postulados teóricos planteados. Es decir, los elementos psicológicos, sociológicos, lingüísticos y la tendencia pedagógica a la que se adhiere al diseñar las actividades ¿por qué?

3. ¿Si tuviera usted que seleccionar un método de enseñanza de lengua extranjera que usted enseña, o que usted se prepara para enseñar, qué método usaría y por qué?
4. Teniendo en cuenta el nivel de desarrollo alcanzado por los enfoques y los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que se han analizado en el capítulo y el estado actual, cómo caracterizaría usted la enseñanza del inglés en su país.

Capítulo II. Enfoques y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras

"In teaching it is the method and not the content that is the message... the drawing out, not the pumping in.

(Ashley Montagu, 1905)

¿Qué, cómo y por qué se enseña y aprende en lenguas extranjeras?

Si bien en la primera parte se ha ido aclarando la tela de arañas que conforman los diferentes postulados teóricos relacionados con las prácticas docentes en el campo de las lenguas extranjeras, a partir de este capítulo la autora se adentra en los puntos de vista teóricos que hay detrás de las prácticas de la enseñanza de LE (el cómo y para qué) y los aportes que el ejercicio de la docencia puede hacer a la teoría. Para ello se abordará la terminología que distingue Anthony (1963), mediante tres niveles de contextualización y organización (enfoque, método, técnica) y más tarde la autora hace un alto en las diferentes clasificaciones hechas por otros autores (Richards & Rodgers, 2001; y Font, 1998) acerca de los métodos de enseñanza.

Según Anthony (1963), el enfoque es el conjunto de suposiciones que tienen que ver con la naturaleza de la lengua y de la enseñanza y el aprendizaje que establece una filosofía y un punto de vista propio: es algo que se cree pero que no se puede probar; el enfoque es axiomático, describe la naturaleza de la materia a enseñar. El método es, para Anthony (1963), un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, cuyas partes no se contradicen, y se basa en un enfoque. Así como el enfoque es axiomático, el método es procesual. Así, se considera que dentro de cada enfoque puede haber muchos métodos. Mientras que la técnica, es aplicable en el aula, es un truco, un arte individual, una estratagema que usa el profesor para lograr un objetivo específico inmediato y que se corresponde armónicamente con el método y con el enfoque.

Al analizar el término método, Stern (1992), nos ofrece, de manera abstracta, una panorámica general que abarca la esencia de lo que es el método en lenguas extranjeras, y lo ve de manera más amplia que el de estrategia o técnica. Este autor define el método como teoría de la enseñanza de lenguas que ha resultado de las discusiones prácticas y teóricas, en un contexto histórico dado. Dicha teoría normalmente implica determinados objetivos, y un punto de vista particular de la lengua; hace suposiciones acerca del aprendizaje de lenguas. En el método subyacen determinadas creencias acerca de la na-

turalidad del proceso de aprendizaje de lenguas. También expresa un punto de vista de la enseñanza de lenguas por medio del énfasis en determinados aspectos de la enseñanza que son cruciales para el aprendizaje exitoso. exitoso (*...is a theory of language teaching which has resulted from practical and theoretical discussions in a given historical context. It usually implies and sometimes overtly expresses certain objectives, and a particular view of language; it makes assumptions about the language learner; and underlying it are certain beliefs about the nature of the language learning process. It also expresses a view of language teaching by emphasizing certain aspects of teaching as crucial to successful learning*)”.

2.1. Transcurso por los métodos y enfoques más conocidos

Aunque la literatura relacionada con los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras ha abordado tanto enfoques como métodos, cabe volver a ellos, teniendo en cuenta que al existir tantas clasificaciones de ambos conceptos en la enseñanza de lenguas, así como variadas formas en las que estos se agrupan ya sea en la literatura como a través de las prácticas docentes de los profesores, aún persistan aspectos que tienden a confundir. Por lo que vale la pena retomar los métodos para tratar de concentrarlos de acuerdo con las bases teóricas que los sustentan.

En este trabajo se asumen, como punto de referencia para el agrupamiento, los métodos presentados por Font (1998), y Richards & Rodgers (2001); de tal manera que los clasificaremos en:

- *Métodos tradicionales*: Gramática Traducción (Grammar – Translation) y Método directo (Direct Method).
- *Métodos estructuralistas*: Audiolingüal (The Audio lingual Method) y el Método oral (The Oral Method) y la enseñanza de lenguas basada en situaciones (Situational Language Teaching).
- *Métodos idiosincráticos o humanistas*: Respuesta física total (The Total Physical Response), el Método Silente (The Silent way), Comunidad de Aprendizaje de lenguas (Community Language Learning), Sugestopedia (Suggestopedia), Aprendizaje holístico de la lengua (Whole Language), Inteligencia múltiple (Multiple Intelligence), entre otros.
- *Enfoques comunicativos*: Enseñanza comunicativa de lenguas (Communicative Language Teaching), El método natural (The Natural Approach), Enseñanza basada en contenidos (Content Based Instruction), Aprendizaje cooperativo de lenguas (Cooperative Language Learning).

- Enfoques basados en el proceso (con principios comunes con el enfoque comunicativo) – Enfoque de enseñanza basado en tareas (Task Based Approach) y Enfoque basado en proyectos (Project Based Approach).

En adelante, se hará referencia a los métodos más conocidos, añadiendo algunos comentarios en relación con las direcciones que toman los procesos la enseñanza – aprendizaje de lenguas en los inicios del siglo XXI.

2.1.1. Los Métodos Tradicionales

Estos métodos, en su momento, ocuparon un lugar meritorio, aunque vistos a la luz del siglo XXI, parecen obsoletos e inoperantes. Sin embargo, ha de reconocerse en ellos elementos positivos y, en su conjunto, deben ser analizados desde la perspectiva de su época.

- *Método de gramática traducción:*

Para comprender este método es preciso girar la atención al período comprendido entre el siglo XVI y bien entrado el XX, es decir, cuando el Latín dejó de ser la lengua dominante a nivel oral y escrito (desde el punto de vista comercial, religioso, cultural, político, etc.), para dar paso a otras lenguas, como el Inglés, Francés o Italiano, Ruso, Español y Alemán, entre otras, que comenzaban su andadura como vehículos de comunicación a nivel internacional. Sin embargo, el latín mantuvo su prestigio como objeto de estudio a nivel universitario, ahondando en la gramática y la retórica y aproximando a los estudiantes a los autores de la talla de Virgilio o Cicerón. Con la incorporación de las lenguas modernas a los currículos universitarios, la referencia metodológica para su enseñanza no fue otra que la propia del latín, tradición que se mantuvo hasta bien entrado el siglo XX. En este trayecto nació el “método clásico”, o el “método prusiano” tal y como se le conocía en los Estados Unidos y que, posteriormente, se extendió como el método de gramática traducción y cuyas principales características se relacionan a continuación (adaptado de Richards & Rodgers, 2001).

- » La lengua extranjera se estudia para leer su literatura o para favorecer el desarrollo intelectual. La traducción de la gramática constituye una forma de aprender la lengua mediante la concentración en el análisis detallado de sus reglas gramaticales, cuyos conocimientos son aplicados a la traducción de oraciones y textos.
- » El aprendizaje de la lengua se concibe como la memorización de las reglas y hechos para comprender y manipular la morfología y la sintaxis.
- » La lengua materna se mantiene como sistema de referencia en la adquisición de la segunda.

- » Se presta mayor atención a la lectura y a la redacción que al habla y a la audición.
- » La selección del vocabulario se basa únicamente en los textos que se usan para la lectura. Éste se enseña mediante listas de palabras en las dos lenguas, la búsqueda en el diccionario y la memorización.
- » La oración constituye la unidad básica a enseñar y a practicar en el aula mediante la traducción.
- » Se hace énfasis en la corrección lingüística buscando que los alumnos alcancen altos niveles en las habilidades de traducción.
- » La gramática se enseña de forma deductiva, mediante la presentación y estudio de las reglas que se practican, igualmente, mediante los ejercicios de traducción.
- » El medio de instrucción es la lengua materna, en la que se explican los contenidos y se establecen comparaciones entre ésta y la lengua objeto de estudio.

El método de gramática traducción dominó la enseñanza de lenguas extranjeras entre los años 1840 y 1940, aunque se continúa utilizando con algunas modificaciones en muchas partes del mundo, donde el objetivo de enseñanza de las lenguas extrajeras es la comprensión de los textos literarios y no se necesita de la práctica del habla; y en aquellas aulas donde el número de estudiantes es tan grande que dificulta al profesor darle seguimiento a la interacción de los estudiantes con otros durante la clase.

El método de gramática traducción se fundamentó, desde el punto de vista psicológico, en la formación de hábitos de comprensión lectura y en la memorización de largos textos y, por tanto, grandes listas de vocabulario y reglas gramaticales.

Los objetivos del método estaban fundamentalmente dirigidos al desarrollo de la habilidad de la lectura a un nivel que pudieran leer literatura en la lengua objeto de aprendizaje, al mismo tiempo que fomentaban la disciplina mental. De ahí el enfoque en las actividades de lectura y redacción mediante técnicas que facilitasen el desarrollo de esas dos habilidades, dejando desatendidas la comprensión oral y el habla.

Dentro de los principios básicos de este método destacan:

- La presentación y estudio de las reglas gramaticales de forma explícita, por lo que se enseña de manera deductiva a través de ejercicios de traducción desde y a la lengua materna.

- Las habilidades primarias a desarrollar son la lectura y la escritura sin prestar atención al desarrollo de las habilidades orales (comprensión oral y habla).
- La corrección de los errores es la única manera de hacer que los estudiantes produzcan las formas correctas en la lengua meta.
- El dominio de la gramática es esencial para comprender los textos escritos en la lengua meta.
- Se hace énfasis en la memorización de largas listas de palabras en la lengua materna y la extranjera.
- El medio de explicación de las reglas es la lengua materna.
- La práctica fundamental en el aula es la ejercitación de la traducción (Bocahsuwung's Blog, 2016).

Dentro de las ventajas de este método, destacan la formación de habilidades de comprensión lectora y vocabulario, y la economía del tiempo para explicar las estructuras y significados, al hacerse directamente en la lengua materna de los estudiantes y la posibilidad de acceder a grandes grupos de estudiantes, al no tener que realizar ejercicios que demanden la interacción de los alumnos, pues las habilidades orales no son objetivo esencial.

Estas mismas ventajas se convierten en desventajas, porque el aprendizaje de la lengua se limita a la comprensión lectora, sin que los alumnos tengan oportunidades para monitorear si son capaces, con el vocabulario y estructuras aprendidas, crear mensajes orales y comprender a otros cuando hablan la lengua. Es decir, la lengua meta sirve únicamente como instrumento de comprensión lectora.

Entre las críticas fundamentales a este método destaca la carencia de una teoría que lo fundamente (Richards & Rodgers, 2001) y el aprendizaje sin que medie la influencia de los procesos cognitivos.

- *El Movimiento de la Reforma. (Período de gestación del Método Directo)*
Para ahondar en las peculiaridades del llamado “método directo”, es necesario volver al siglo XIX, cuando se impuso el rápido desarrollo de la industria y las ciencias, se amplió el comercio internacional y la expansión colonial. Para estos fines se hizo imprescindible el dominio práctico de lenguas extranjeras. Al mismo tiempo, el desarrollo de la Psicología y la Lingüística Histórica, como ciencias y el estilo científico en la fonética, así como el Movimiento de la Reforma en Europa a mediados del siglo XIX (Richards & Rodgers, 2001), llevaron a los llamados métodos prácticos (Antich, 1988), que desterraban la lengua materna del aula, procedimiento que hasta entonces había constitui-

do el instrumento para explicar la gramática y los fenómenos de la lengua. Se centraban en el aspecto oral, reduciendo la atención a la gramática y a la lectura.

En este Movimiento de Reforma destacan figuras como Luján (2014), por ejemplo, quien se refirió al aprendizaje de la lengua por los niños como un modelo para la enseñanza de lenguas extranjeras y hacía énfasis en la importancia del significado en el aprendizaje y proponía la enseñanza de la lectura antes de cualquier otra habilidad. Asimismo, Prendergast (1806), observó que los niños utilizan las situaciones y el contexto para interpretar los significados, de la misma manera que usan las frases memorizadas en su habla. Prendergast propuso los *sílabos estructurales* abogando por la enseñanza a partir de patrones estructurales, postulados que serían retomados entre los años 1920 y 1930.

De igual manera, Alcalde (2011), creía que el aprendizaje de una lengua se facilitaba por el uso para acontecimientos que ocurrían en secuencia de acciones relacionadas. Este enfoque usaba situaciones y temas como vías de organización y presentación de la lengua oral, y el uso de los gestos y acciones para lograr la comprensión de los significados; también hacía énfasis en el contexto y el significado para comprender la lengua. Estos métodos más tarde formaron parte del método situacional y de respuesta física total. Gouin (1980) fundamentó sus estudios en la psicología del aprendizaje, centrándose en la representación mental y la asociación de ideas.

Por su parte, Alcalde (2011) retoma los principios metodológicos de Sweet (1898), basados en el análisis científico de la lengua y el estudio de la psicología. En su libro *The practical study of languages*, Sweet (1898) incluyó los siguientes principios para el desarrollo del método de enseñanza en términos de cuatro habilidades y la gradación de los materiales de lo simple a lo complejo.

- Los contenidos de la enseñanza se deben seleccionar.
- Se debe partir de la dosificación de lo que se ha de enseñar.
- La organización de lo que se va a enseñar debe hacerse en términos de las habilidades de audición, habla, lectura y escritura.
- Los materiales deben estar orientados de lo simple a lo complejo.

En esta misma línea de pensamiento, Viëtor (1902), y otros reformistas de finales del siglo XIX compartieron los siguientes principios:

- La lengua hablada ocurre primero como resultado de una metodología basada en el desarrollo del habla.
- Los descubrimientos de la fonética deben aplicarse a la enseñanza y al entrenamiento de los profesores.
- El aprendiz debe escuchar la lengua primero antes de verla por escrito.
- Las palabras deben ser presentadas en contextos significativos y no de forma aislada como elementos desconectados.
- Las reglas gramaticales se deben enseñar solamente después que los estudiantes han practicado puntos gramaticales en contexto, es decir, debe enseñarse la gramática de forma inductiva.
- La traducción debe evitarse, aunque la lengua materna puede usarse para explicar palabras nuevas o controlar la comprensión (Richards & Rodgers, 2001).

Dentro de los autores que destacaron de esta época en la literatura, se encuentran Sauveur (1826 – 1907) y otros seguidores del método natural que aseveraban que la lengua extranjera se podía enseñar sin traducción y sin el uso de la lengua materna, siempre y cuando se pudiese llegar al significado a través de la demostración y la acción, a través de una interacción intensiva mediante preguntas y respuestas con los alumnos, comenzando desde lo conocido a lo desconocido en la lengua, haciendo que los alumnos extraigan los significados de las nuevas palabras y estructuras de lo que ya saben. Así, Richards & Rodgers (2001), hacen referencia a los principios psicológicos de la asociación directa entre los significados en la lengua objeto de estudio y proporcionó una justificación teórica para un enfoque monolingüe de enseñanza, que planteaba que una lengua se puede enseñar mejor si se usa activamente en el aula mientras la gramática se aprende de forma inductiva. Esto llevó a que el libro de texto se reemplazara en las etapas iniciales por actividades basadas en la lengua oral. Se prestaba atención sistemática a la pronunciación, y las palabras conocidas servían de base para la introducción del nuevo vocabulario, usando la mímica, la demostración y las láminas.

Las aportaciones de todos estos autores, entre otros, influyeron notablemente en el Movimiento de Reforma el cual, principalmente abogó por:

- El estudio de la lengua hablada.
- El entrenamiento fonético para establecer hábitos de buena pronunciación.
- El uso de textos conversacionales y diálogos para introducir frases conversacionales y proverbios.

- Un enfoque inductivo para la enseñanza de la gramática.
- Enseñar nuevos significados a través de asociaciones dentro de la lengua objeto de estudio más que a través de la traducción. (Richards & Rodgers, 2001)

Este conjunto de principios creó las bases para el surgimiento de un enfoque de enseñanza de lenguas y el comienzo de la disciplina de la Lingüística aplicada que se dedica al estudio científico de segundas lenguas y extranjeras. Paralelo a las ideas que se comenzaban a formar por los miembros del Movimiento de la Reforma crecía el interés por el desarrollo de unos principios de enseñanza diferentes a los naturalistas.

- *El método directo (The Direct Method)*

Los principios de aprendizaje natural proporcionaron las bases para lo que se conoce como el Método Directo, el más conocido dentro de los métodos naturales que fue introducido primeramente en Francia y Alemania a principios del siglo XX y que más tarde se introdujo en Los Estados Unidos, fundamentalmente en las escuelas de comercio. Este método se basaba en los siguientes principios:

- La instrucción en el aula se realiza exclusivamente en la lengua extranjera.
- Se enseñan el vocabulario y oraciones cotidianas solamente.
- Las habilidades orales se construyen de forma gradual a través de preguntas y respuestas entre el profesor y los alumnos en grupos pequeños de forma intensiva.
- La gramática se enseña de forma inductiva.
- Los contenidos nuevos a enseñar se introducen de forma oral.
- El vocabulario concreto se introduce a través de la demostración, objetos y láminas; el vocabulario abstracto se enseña por asociación de ideas.
- Se enseña tanto el habla como la comprensión auditiva;
- Se hace énfasis en la pronunciación y la gramática. (Richards & Rodgers, 2001)

El método directo tuvo mucho éxito en las escuelas de idiomas privadas donde debían enseñar profesores hablantes nativos de las lenguas objeto de estudio. Éste presentaba semejanzas con el método naturalista de la lengua materna. No obstante, el mismo carecía de un fundamento lingüístico, lo que provocó la crítica de muchos miembros del Movimiento de Reforma, además de la limitación en cuanto a que dependía de habilidades lingüísticas muy elevadas por parte del profesor más que de un libro de texto y no todos los

profesores contaban con tales habilidades, siendo en muchos casos hablantes no nativos de la lengua objeto de enseñanza. Además, el hecho de no usar la lengua materna en el aula hacía que los profesores muchas veces tuvieran que dar explicaciones prolongadas que lejos de aclarar las interrogantes de los alumnos complicaba más su comprensión.

A finales de la década de 1920, el declive del método directo en Europa, por ejemplo, aunque seguía siendo más popular que en los Estados Unidos, comenzó a mostrar limitaciones, que condujeron a la búsqueda de nuevas líneas metodológicas. En este intento se sistematizaron los principios que el Movimiento de la Reforma había propuesto antes, en lo que se denominó “*Enfoque Británico de Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera*”, que guio el camino al *audiolingüismo* en los Estados Unidos y al Método oral o situacional en Gran Bretaña (Richards & Rodgers, 2001).

2.1.2. Enfoques Estructuralistas

Una de las aportaciones que deja el método directo es precisamente la noción de “método”, la que estuvo acompañada, a lo largo de todo el siglo XX, por altibajos en los enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas. Como ejemplo de estos altibajos se aprecian diferentes métodos y enfoques surgidos en los últimos setenta años aproximadamente, caracterizados por principios y objetivos muy diversos.

A partir de los años 50 del siglo XX, se trató de aplicar los principios del estructuralismo para explicar y describir la lengua, lo que permitió el surgimiento en EEUU del método audio oral (o Audio lingual) que hace énfasis en la práctica oral con la utilización de diálogos y el aprendizaje de estructuras contextualizadas (Otero, 1998). La clase se desarrolla en la lengua meta. Se presta mucha atención al vocabulario, a las estructuras gramaticales y a la pronunciación. El progreso del alumno es monitoreado con cuidado, de manera que los errores son considerados como señales de no aprendizaje.

Paralelo al enfoque audio oral o situacional (*Oral approach o Situational Language Teaching en EEUU*, entre los años 50-60 en Gran Bretaña se desarrollaba, bajo los mismos principios, el método conocido como método de enseñanza situacional. Ambos métodos, o el mismo con diferentes nombres, ejerció una gran influencia durante varias décadas en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel internacional.

Desde el punto de vista teórico, tanto el audiolingüismo como el método situacional se sustentan en la teoría de la lingüística estructural, pues presta más atención al aprendizaje del léxico y a las reglas gramaticales a través de las situaciones y desde el punto de vista de la psicología, se fundamenta

en la teoría conductista, al usar la repetición y la memorización de las palabras y estructuras como procedimiento para aprenderlas y así evitar que los alumnos cometieran errores. El aprendizaje ocurre por hábitos. Dentro de este método, se consideró que el conocimiento se fija en la memoria por la repetición para luego utilizarlo en la práctica hasta que se convierta en habilidad personal. El mismo hacía énfasis en la enseñanza del vocabulario y de la gramática, como las partes más importantes de la lengua. Asimismo, se prestaba mucha atención a las habilidades de lectura como el objetivo de aprendizaje de la lengua, mientras que la gramática y el vocabulario se enseñaban por inducción

Estos métodos tuvieron sus principales representantes en Hartley & Viney (1979), con su enseñanza situacional o enfoque oral en la enseñanza de la lengua (*The Oral Approach or Situational Language Teaching*) mediante los libros de texto conocidos con el título de “*Streamline English* (Hartley and Viney, (1979); Coles & Lord (1975) con el libro de texto “*Access to English starting out*” - Part B; Alexander, (1967) con su “*Practice and Progress* (New Concept English)”, un libro concebido para enseñar las cuatro habilidades básicas de la lengua con la ayuda de materiales que favorezcan la práctica de las habilidades orales; Hornby (1954); y Palmer (1923), por su parte proponían un método situacional que era más comunicativo que estructural, cuyo principio estaba en la selección y organización del contenido, aunque se hacía énfasis en la gramática y en el léxico, pues se relacionaban al mejoramiento de la lectura. Estos autores pretendían desarrollar una base más científica para un enfoque oral, logrando sistematizar el estudio de los principios y procedimientos para la selección y organización del contenido lingüístico del curso. Este enfoque tenía las siguientes características:

- El material se presenta oralmente antes de verse en la forma escrita.
- En el aula se habla la lengua objeto de estudio.
- Los aspectos nuevos se introducen mediante situaciones.
- El vocabulario se enseña de acuerdo con principios de selección.
- Los aspectos gramaticales se gradúan de lo simple a lo complejo.
- La lectura y la escritura se introducen cuando exista una base suficiente de conocimientos gramaticales y lexicales.
- Las estructuras gramaticales son el núcleo central para el desarrollo de las habilidades orales que se logran en la práctica oral.
- Se hace énfasis en la enseñanza del orden de las palabras, los términos referenciales y de orden; las inflexiones y las palabras de contenido.

Siguiendo los principios del conductismo, se crearon guías para la enseñanza del vocabulario del inglés y procedimientos para la enseñanza de la gramática. Se tenía la concepción de la existencia de una lógica universal que formaba la base de las lenguas y la responsabilidad de los profesores sería mostrar cómo cada categoría de la gramática universal se expresaba en la lengua extranjera.

Con esta concepción, el sílabo o programas del enfoque oral se convertían en una lista de estructuras, patrones de oraciones y vocabulario para ejercitarlos mediante repetición (“*drills*”) para fijar los patrones de oraciones y las estructuras y que se desarrollaban en el aula a través de:

- Pronunciación.
- Revisión.
- Presentación de las estructuras y vocabulario nuevos.
- Práctica oral (*drilling*).
- Lectura del texto con las estructuras y ejercicios escritos.

El enfoque oral y la enseñanza situacional predominó en los años cincuenta en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en los trabajos de French, Gurry, Palmer, en el Coleman Report y otros (Richards & Rodgers, 2001). Las características fundamentales que distinguen este enfoque fueron:

- La enseñanza de la lengua comienza con el habla.
- La lengua del aula es la lengua objeto de estudio.
- Los contenidos nuevos se introducen y se practican en situaciones.
- La selección del vocabulario se hace de lo esencial a lo general.
- Los contenidos gramaticales se dosifican siguiendo el principio de que las formas simples se deben enseñar antes que las complejas.
- La lectura y la redacción se introducen cuando los alumnos tienen una suficiente base gramatical y léxica.

Derivado del tercer principio antes mencionado, es que el método toma el nombre de situacional. Esta característica lo identifica como Enfoque situacional (*The Situational Approach*), que luego fue incorporando otros términos como los de Enfoque Estructural Funcional (*Structural Situational Approach*) y Enseñanza de Lenguas Basada en Situaciones (*Situational language teaching*) (Richards & Rodgers, 2001).

Aunque este método continúa siendo utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras para el desarrollo de conocimientos lingüísticos y habilidades orales, el mismo ha sido cuestionado en cuanto a su fundamentación teórica, lo que llevó a que se intentara retomar el concepto tradicional de que las palabras tenían significado en sí y además significados que se expresaban en las intenciones de sus hablantes y escritores (Howatt, 1984), representando las bases para la conformación del método comunicativo de la enseñanza de lenguas posteriormente.

- *El Método Audio lingual (The Audio lingual Method)*

Desde finales de los años 20 del siglo XX, el Coleman Report recomendó un enfoque basado en la lectura en las escuelas americanas, que hacía énfasis en la comprensión de textos. Esto llevó a que en el período comprendido entre las dos guerras mundiales se utilizaran tanto el método directo con algunas modificaciones, como el método de lectura y el enfoque de lectura – oral. En esos métodos no se trataba el contenido lingüístico de forma sistemática, sino que los contenidos gramaticales se introducían según la consideración del escritor del libro de textos. Tampoco se incluía una estandarización del vocabulario ni de qué contenidos gramaticales, patrones oracionales o vocabulario era necesario enseñar en los diferentes niveles de aprendizaje.

Sin embargo, la II Guerra Mundial ejerció un rol importante en la enseñanza de lenguas en EEUU. La necesidad de poseer conocimientos fluidos en las lenguas de los países involucrados en la guerra, llevó a buscar métodos de entrenamiento rápido. De esa manera, en 1942 aparece el programa conocido como *Army Specialized Training Program* cuyo objetivo era además del entrenamiento militar, cumplir con las demandas de la Segunda Guerra mundial en cuanto a oficiales y soldados con habilidades técnicas, las áreas técnicas, de lenguas y de salud. Por lo que la rapidez y eficacia en los programas de entrenamiento eran requisitos esenciales en los programas. En cuanto a las lenguas que se hablaban por parte de los países involucrados en la guerra exigían la comunicación oral eficaz (Richards & Rodgers, 2001); este método además tenía la exigencia de ofrecer conocimientos acerca de los pueblos de las regiones en las que tendrían que operar y para ello se pusieron a disposición los mejores profesores de lenguas de EU en la preparación del currículo, los programas y materiales. Una característica fundamental era que los alumnos eran adultos seleccionados y clasificados de acuerdo con sus habilidades para aprender lenguas. Mientras se disponía de un período de tiempo intensivo en clases, la cantidad de estudiantes era limitada y los alumnos tenían la convicción de que fallar en el curso, era fallarle a su país, por lo que la motivación extrínseca era grande. Todos estos elementos hacen que este método no sea aplicable a los estándares de la enseñanza de lenguas (Miller, 1945).

Con el objetivo de desarrollar la competencia conversacional se retomaron los programas de entrenamiento que habían desarrollado Bloomfield (1942) y otros lingüistas sobre las lenguas indígenas de América. Este programa había sido denominado como el “método del informante”: los alumnos y el lingüista tomaban parte en conversaciones guiadas con un informante. Así aprendían a hablar y a comprender la lengua y su gramática.

En este intento no fueron pocos los trabajos realizados por los estudiosos y profesores de lenguas en Estados Unidos. En la Universidad de Michigan, por ejemplo, se creó el Instituto de la Lengua Inglesa (el primero de su tipo en el país) que se encargaba de entrenar a los profesores de inglés como lengua extranjera. Charles Fries (en ICAME Journal, No. 34) en su trabajo *“Linguistics and reading”* rechazó los principios del método directo, considerando que la gramática constituye el punto de partida en el aprendizaje de lenguas. Los patrones de la oración constituyeron la unidad básica a enseñar. Siguiendo estas concepciones se comenzó a enseñar la lengua con énfasis en la pronunciación, mediante la práctica intensiva de ejercicios, con la técnica de la repetición de oraciones (drill). Aunque de manera contrastante, el propio Fries (en ICAME Journal, No. 34) hizo todos los esfuerzos para descubrir las características de la lengua hablada en las comunidades, mientras los hablantes se centraban en lo que estaban comunicando y no en cómo comunicaban los mensajes.

Este intento por lograr la fluidez en las lenguas extranjeras se extendió por varias universidades de Estados Unidos (Texas, Washington D. C.), siguiendo un mismo formato, acerca de las formas generales (“the general form”), que se expresaba en la clase con la organización del trabajo basado en la pronunciación, seguida de la morfología y la gramática, que se fijaban mediante los ejercicios de repetición y memorización. Las orientaciones metodológicas se publicaron como *“Structural notes and corpus”*. *A basis for the Preparation of Materials to Teach English as a Second Language* representados por autores como Joos & Hamp (1966).

En muchos aspectos, esta metodología era similar al método oral que se desarrollaba paralelamente en Inglaterra, aunque con bases independientes. Las principales diferencias radican en que el método americano estaba altamente influenciado por la lingüística estructuralista y aplicada, específicamente en lo concerniente al análisis contrastivo. Éste hacía énfasis en las diferencias entre los patrones gramaticales y fonológicos entre la lengua materna y a la extranjera.

El *“Army Method”* pronto se conoció en Estados Unidos con diferentes nombres: *“The Oral Approach, the Aural– Oral approach, the Structural Approach and the Contrastive Analysis”*. Todos con alta influencia del conductismo,

hasta consolidarse con la denominación del método Audio lingual, en el que destacan nombres como los de Brooks (1964) quien pretendía transformar la enseñanza de lenguas en una ciencia y, Lado (1957) con “*Lado English Series*” y “*English 900*”.

Este nuevo método reconocía la función de la lengua en la comunicación y enfatizaba la importancia de los aspectos orales del aprendizaje (Brooks, 1964), centrando las actividades en la audición y el habla. Este método se utilizó ampliamente en la enseñanza primaria y secundaria, a través de los programas de enseñanza en todos los Estados Unidos, en los años 1950, y formó las bases de numerosos libros de texto, tales como la Serie Inglés de Lado e *Inglés 900 (English Language Services)*.

El audiolingüismo, tanto como el enfoque estructuralista en EEUU, se basó en los principios del conductismo, bajo la influencia del modelo del comportamiento humano de B. F. Skinner que consistía en las variables observables de respuestas, reforzamiento y el medio.

El audiolingüismo se distingue por las siguientes características:

- El aprendizaje de la lengua es un proceso mecánico de formación de hábitos.
- Las habilidades de la lengua se aprenden mejor si los elementos a aprender se presentan de forma oral antes de verlos en la forma escrita.
- El análisis para el aprendizaje de la lengua se logra mejor mediante la analogía.
- El significado que las palabras tienen para un nativo puede ser aprendido solamente en un contexto cultural y lingüístico y no aisladamente.
- La lengua se aprende por memorización dada la exposición intensiva a la práctica repetitiva mediante el uso de diálogos y ejercicios de drills (Hernández, 2014).

Alcalde (2011), distingue las siguientes características en este método:

- Participación activa del alumno.
- La clase tiene que ser impartida, fundamentalmente, en la lengua meta.
- La gramática se enseña de forma inductiva (se parte del ejemplo para llegar a la regla) en una progresión cíclica.
- Se ejercitan las habilidades orales, incluyendo abundante contenido de gramática y traducción.

Este método planteaba objetivos a corto y largo plazo. Los primeros incluían el entrenamiento auditivo, la pronunciación, el reconocimiento de los símbolos del habla y signos gráficos y los segundos el dominio de la lengua siguiendo patrones nativos de pronunciación.

A pesar del auge que tuvo el audiolingüismo en los Estados Unidos, contra él se levantaron figuras de lingüistas como Noam Chomsky, con argumentos basados en aspectos innatos de la mente, como ya se ha mencionado en el capítulo I. No obstante, ha de reconocerse la influencia y proyección que esta metodología tuvo en ambos lados del océano y cuyo declive coincidió con el surgimiento de nuevas aportaciones en el campo de la enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras, según veremos en los apartados siguientes.

2.1.3. Los Enfoques Idiosincráticos o Métodos Humanísticos

La pérdida de influencia de los métodos audiolingüales coincide en el tiempo con nuevas tendencias en distintos campos del conocimiento que darían lugar a cambios importantes en la metodología de enseñanza de lenguas. Surgen, así, los llamados métodos idiosincráticos que aparecen en la escena educativa como métodos innovadores, sin vínculos con las principales corrientes metodológicas del momento, y que se caracterizan por tener una base teórica que responde a las investigaciones de teóricos o educadores particulares. Los métodos idiosincráticos o humanistas, también conocidos como alternativos, gozaron en su momento, de cierta popularidad. Estos métodos son compatibles con los enfoques del cognitivismo, Humanístico, y el funcional (Celce- Murcia, 2013).

Cada uno de ellos hace hincapié en aspectos muy concretos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas y en la actualidad es poca o nula su utilización, aunque han tenido más influencia en los Estados Unidos que en el resto del mundo. No obstante, de todos ellos se pueden obtener reflexiones interesantes y en casos concretos, algunas de sus técnicas son ampliamente practicadas en las aulas de lenguas extranjeras, como es el caso del método de Respuesta Física Total (*Total Physical Response*), así como otros métodos que tuvieron una gran pero breve popularidad. Tal es el caso de los métodos: silencioso (*The silent method*), el método sugestopédico (*sugestopedic Method*), el aprendizaje grupal (community language learning), lenguaje total (*The Whole Language*), e Inteligencias múltiples (*Multiple Intelligence*).

Respuesta física total (Total Physical Response)

Este método construido alrededor de la coordinación del habla y la acción, pretendía enseñar la lengua a través de la actividad física. Fue desarrollado

por el psicólogo estadounidense James Asher (1977), quien se apoyó en las tradiciones del desarrollo psicológico, la teoría de aprendizaje y la pedagogía humanista, así como en los procesos de enseñanza de lenguas propuestos por Harold y Palmer en 1925. Según esta teoría, cuando se activan los mecanismos motores, aumenta la probabilidad de éxito en el aprendizaje, pues se logra mantener en la memoria lo que se pretende aprender. Por otra parte, el método Respuesta Física Total está construido sobre la base de la coordinación discurso – acción, con el objetivo es enseñar la lengua oral a un nivel elemental.

Asher basa su punto de vista en que los niños en su aprendizaje de la lengua materna escuchan mucho antes de que puedan hablar, y esta audición está acompañada de respuestas físicas (tratar de alcanzar las cosas y tomarlas, para lo que usan movimientos, la observación, etc.) que apoyó en la teoría de que la actividad motriz se encuentra en el lado derecho del cerebro y precede al procesamiento lingüístico que se encuentra en el lado izquierdo. Al mismo tiempo consideraba que el aprendizaje de lenguas provoca ansiedad. Estos puntos de vista los utiliza este autor para fundamentar lo que puede facilitar o inhibir el aprendizaje de lenguas extranjeras mediante tres hipótesis fundamentales (Brown, 2007):

- Existe un bio - programa innato para el aprendizaje de lenguas que define la vía óptima para el desarrollo de lenguas maternas o extranjeras.
- La lateralización del cerebro define diferentes funciones de aprendizaje en los hemisferios derecho e izquierdo.
- El estrés (filtro afectivo) interviene entre el acto de aprendizaje y lo que se debe aprender; a medida que el estrés sea menor el aprendizaje será mayor.

Asher distingue tres procesos de aprendizaje centrales:

- El desarrollo de la competencia auditiva antes que la habilidad de hablar. En las etapas tempranas de la adquisición de la lengua, los niños no pueden comprender oraciones complejas, siéndoles difícil pronunciar o producir la lengua espontáneamente.
- La habilidad de comprensión auditiva es adquirida por los niños como respuesta física a la lengua hablada en la forma de órdenes de los padres.
- Una vez que se han establecido las bases de la comprensión auditiva, el habla evoluciona naturalmente y sin esfuerzos, a partir de la audición.

A partir de estos puntos de vista, el método Respuesta Física Total considera que el aprendizaje de lenguas extranjeras ocurre por una internalización

del mapa cognitivo de la lengua objeto de estudio que se realiza mediante ejercicios de audición, y el habla y otras habilidades productivas vendrán después.

De la pedagogía humanista, Asher toma el papel de los factores emocionales (afectivos) en el aprendizaje de lenguas, que involucra movimientos en los juegos para reducir la tensión y crear un ambiente positivo para facilitar el aprendizaje. Este psicólogo hace énfasis en el desarrollo de las habilidades de comprensión antes que se enseñe a hablar, lo que lo mueve a la enseñanza de las lenguas a la que se hace referencia en el enfoque de comprensión (Winitz, 1981).

El enfoque de Respuesta Física Total se distinguió por las siguientes características:

- Participación y complicidad del alumno en las actividades de aprendizaje, quien trata de comprender el mensaje para llevarlo a la práctica.
- Desarrollo de una elevada motivación y confianza del alumno en el aprendizaje de la lengua.
- El aprendizaje tiene lugar de manera natural. La lengua forma parte de la experiencia y la acción, se reconoce el mensaje, la capacidad gradual de repetición y de uso y la creación de nuevos mensajes.
- El aprendizaje tiene lugar a través de la experiencia.

Este enfoque se popularizó en los años setenta por el énfasis en la comprensión del input y la reducción del estrés como aspectos clave en el aprendizaje de lenguas, así como en el uso de acciones físicas para favorecer la comprensión. Sin embargo, el propio Asher consideraba que este método debía ser utilizado en asociación con otros métodos y técnicas. En muchas aulas, principalmente de educación infantil y primaria, se pueden observar actividades propias del Respuesta Física Total con la obtención de buenos resultados.

Las ventajas de este método se aprecian en:

- El aprendizaje es divertido y fácil.
- No requiere mucha preparación por parte del profesor.
- Es una buena herramienta para aprender vocabulario.
- El tamaño del aula no es un problema.
- No hay límite de edad.

Las desventajas del mismo se encuentran en que:

- No es un método muy creativo. Los estudiantes no tienen oportunidad de expresar sus propios puntos de vista y pensamientos de forma creativa.
- Es fácil llegar a aburrirse con el método.
- Es limitado pues no todo puede ser explicado mediante respuestas físicas y por tanto necesita ser combinado con otros métodos (Arandilla).
- *El método silencioso (The Silent Way)*.

Desarrollado por Gattegno (1972), este método se fundamenta en que el profesor debe permanecer en silencio el mayor tiempo posible en el aula, y se estimula al alumno a practicar la lengua tanto como sea posible. Con este fin se crean las condiciones para que el grupo decida lo que quiere aprender. La base de este método está en la observación empírica del autor, quien pretende sacar a la luz al niño que llevamos dentro para facilitar el aprendizaje. Con este objetivo se usa la técnica de los colores y los objetos para representar los fonemas, los que son dosificados en dependencia del nivel de los alumnos. Se parte de los sonidos, pasando por las frases y oraciones diseñadas en una tabla. En este caso, la función de los colores es ayudar a la pronunciación correcta. El profesor se mantiene en silencio, limitándose a señalar los colores o a instar a la producción oral mediante el uso de gestos y de la mímica. Para esto, el profesor, quien dirige toda la actividad, prepara el ambiente de la clase.

Las hipótesis planteadas por Gattegno (1972), acerca del método silencioso, de manera general, se podrían expresar de la siguiente manera:

- El aprendizaje se facilita más cuando el alumno descubre o crea lo que debe aprender en lugar de recordar o repetir dicho contenido.
- El aprendizaje se facilita si está acompañado (mediado) por objetos físicos.
- El aprendizaje se facilita cuando se lleva a cabo mediante la solución de problemas que involucren el contenido de aprendizaje.

La primera característica podría ubicarse en la segunda de las dos tradiciones de enseñanza, expuestas por Bruner (1966) (*el modo hipotético*), la cual ve el aprendizaje como una actividad de descubrimiento creativa, para solucionar problemas. En este caso, el alumno es el actor principal y no un oyente pasivo de la explicación del profesor. Gattegno, en el método silencioso utiliza los principios del aprendizaje que propuso Bruner (1966): el “*aprendizaje por descubrimiento*” (el incremento de la potencia intelectual; el paso del estímulo extrínseco al intrínseco; el aprendizaje heurístico por descubrimiento y el dispositivo de conservar la memoria).

En cuanto al uso de las tablas codificadas mediante los colores para la pronunciación y las varillas, éstas se utilizan para proporcionar un foco de atención físico para el aprendizaje y crear imágenes fáciles de recordar. Las mismas constituyen dispositivos que sirven como mediadores asociativos entre el aprendizaje y los recuerdos.

La tercera característica está relacionada con los denominados enfoques de enseñanza mediante la solución de problemas que se basa en el principio del aprendizaje a partir de la acción.

Lo novedoso del método silencioso radica fundamentalmente en la manera en que se disponen y organizan las actividades de aula, el papel aparentemente indirecto que realiza el profesor en la dirección y orientación de las actividades de los alumnos y en los alumnos como figura central en la búsqueda de formas para averiguar cómo funciona la lengua. No obstante, la base teórica de este método parte de los sílabos tradicionales y lexicales (Richards & Rodgers, 2001), sobre todo, por el énfasis que se hace en las técnicas de repetición de oraciones creadas por el profesor.

Dentro de las ventajas y desventajas del método silencioso destacan las siguientes:

Ventajas:

- Los estudiantes pueden interactuar además de con el profesor, entre ellos.
- Los estudiantes corrigen los errores ellos mismos y los profesores asumen estos como respuestas a la enseñanza dándoles a los estudiantes ayuda y materiales de apoyo.
- Debido al papel silente del profesor, este tiene más libertad para observar a los alumnos y estar a su disposición para aclarar dudas.

Desventajas:

- Los profesores tienen que conocer bien sus objetivos de enseñanza y usarlos de forma efectiva.
- Los estudiantes pueden confundirse con lo que simbolizan los colores.
- Los alumnos pierden mucho tiempo en descubrir los significados de los conceptos, lo que pudiera ser mucho más fácil con la orientación directa del profesor.
- Se concentra en la construcción de las estructuras olvidando el contenido cultural que se puede transmitir a través de la clase de lengua.

- La selección de los materiales para las clases bajo este método consume mucho tiempo.

El método silente encuentra sus inicios en la filosofía de Roger, sobre la importancia del afecto, sobre lo que Gattegno construye la idea del enfoque de solución de problemas en la enseñanza, llevando a los estudiantes a desarrollar sus propios conceptos acerca de los aspectos de la lengua y la mejor manera de lograrlo es colocándolos frente a situaciones de aprendizaje experiencial. Este autor afirma que un buen aprendiz dentro del método silente es un buen solucionador de problemas, mientras que el profesor se encarga de ofrecer un mínimo de repeticiones y corrección (Rhalmi, 2017).

- *Aprendizaje grupal de lenguas (Community Language Learning)*

Este método es conocido por la influencia recibida de la psicología grupal. El mismo fue desarrollado por Curran (1976), y otros psicólogos de la universidad de Loyola en Chicago, pertenecientes a la corriente psicológica del humanismo. Los seguidores de este método aplicaron las técnicas de asesoría psicológica en el aprendizaje, denominándolo "*Aprendizaje tutorial*". De esta manera se encuentra asociado al enfoque humanístico, cuyas técnicas tienen como objetivo involucrar al sujeto en todas sus dimensiones (con sus emociones y sentimientos, sus conocimientos lingüísticos y sus habilidades conductuales). La práctica de la tutoría consiste en asistir, asesorar y apoyar a una persona que tiene un problema o necesidad. Así, los roles del profesor y del alumno se definen en *consultante o tutor* y cliente en el aula de lenguas (Un grupo de estudiantes en círculo con el profesor fuera de él). Sus objetivos son lograr la fluidez y la seguridad de la identidad del que aprende la LE, a partir de la búsqueda de la competencia humanística.

Por otra parte, este método se asocia a las prácticas de enseñanza bilingüe que se conocen como *Language alternation*. Estas prácticas primeramente presentan el mensaje / lección / clase, en la lengua materna y luego en la lengua extranjera. Es decir, los alumnos aprenden los significados de la segunda lengua al recordar y establecer un paralelo con los significados de la lengua materna.

Uno de los principios fundamentales de este método es que los alumnos incorporan sus sentimientos en las frases que producen en un ambiente social. Este principio tiene sus bases en el punto de vista interactivo que plantea que el lenguaje es la gente; el lenguaje es las personas en contacto y el lenguaje es las personas que responden. A esto se une el punto de vista afectivo, que busca el intercambio de afectos hasta lograr una especie de intimidad, a medida que se profundiza en dichos intercambios, de tal manera que el grupo llega a convertirse en una comunidad de aprendizaje.

La interacción característica de la comunidad de aprendizaje de lenguas se produce en diferentes etapas, pasando por una inicial (*dependent*), en la que el alumno le dice al que conoce la lengua lo que desea en la lengua objeto de estudio y el último responde con el mismo mensaje de forma correcta. La segunda etapa (*assertive*), se caracteriza por la auto-asertividad, la tercera etapa (*resentful*) se caracteriza por el resentimiento, una cuarta etapa (*tolerant*), que se distingue por la tolerancia, y una quinta y última etapa, la independiente (*independent*) (La Forge, 1983: 50).

Asimismo, este método se nutre, según Curran (1976), de los requisitos psicológicos para el aprendizaje exitoso, que se rotulan bajo la sigla SARD, donde “S” significa la seguridad que debe sentir el alumno para las experiencias exitosas en el aprendizaje; “A” recoge la atención a las actividades que promueven el deseo de participar y la agresión que es la forma en que el alumno busca las oportunidades de aprendizaje; la “R” por otra parte, se refiere a la retención y las reflexiones, donde la retención implica la internalización y forma parte de la nueva persona del alumno, de la misma manera que la reflexión permite evaluar el nivel actual de conocimientos y reevaluar los objetivos de aprendizaje futuro; por último, la “D” significa discriminación, lo que le permite al alumno seleccionar los materiales aprendidos y relacionarlos entre sí. Según Curran, estos procesos son necesarios como una dedicación personal que los alumnos necesitan desarrollar para que el aprendizaje de lenguas pueda funcionar eficientemente.

Dentro de las críticas a este método destaca la relacionada con las demandas excesivas que hace al profesor, quien debe no solamente estar altamente preparado sino también contar con una elevada sensibilidad ante los matices de ambas lenguas, así como simpatizar con el papel de consejero, en términos psicológicos. Por otra parte, depende de los temas que los alumnos traen al aula para motivar la clase y de las técnicas propias del método. Otro de los cuestionamientos a este método radica en la falta de un sílabo, lo que hace que los objetivos no queden claros, la interrelación entre los contenidos corre el riesgo de perderse y la evaluación es difícil de cumplir. Finalmente, se hace énfasis en la fluidez sin atender la corrección.

- *La Sugestopedia (sugestopedic method).*

Uno de los métodos alternativos que tuvo gran popularidad en los años ochenta fue el sugestopédico; sobre todo se inclinaban por el mismo las personas que deseaban aprender grandes cantidades de vocabulario en poco tiempo, lo que constituía su objetivo fundamental. Este método fue utilizado principalmente para entrenar personas que debían aprender la lengua con motivos profesionales y misiones en los países de la lengua objeto de aprendizaje que debían entrenarse en poco tiempo.

Desarrollado por el psiquiatra y educador, Georgi Lozanov (1984), el método sugestopédico consiste en un conjunto de recomendaciones para el aprendizaje, derivadas de la Sugestología, ciencia que se relaciona con el estudio de las influencias no sistemáticas e inconscientes, a las que los seres humanos responden constantemente. Este autor basa la esencia de su método en la aplicación de técnicas que hagan desaparecer las inhibiciones y posibles rechazos de los alumnos hacia la lengua que aprenden. Se basa en el principio del respeto a los diferentes estilos de aprendizaje y al mismo tiempo ofrecer diferentes vías para aprender (Aparicio, Reboll & Sanchez, 2011).

Las características más relevantes de la sugestopedia son la decoración, el mobiliario y la organización del aula, el uso de música para contribuir a la relajación y el papel autoritario del profesor. Lozanov (1984), incluyó técnicas para alterar el estado de conciencia y concentración de los alumnos, así como el uso de la respiración rítmica. Dentro de éstas técnicas sobresale el uso de la música.

En este sentido y según Gastón (1968), el uso de la música cumple tres funciones terapéuticas: facilitar el establecimiento y mantenimiento de las relaciones personales; producir e incrementar la autoestima al aumentar la satisfacción personal en la realización musical y, los usos de diferentes cadencias para energizar y llamar la atención. En este caso, Lozanov utiliza el último para puntualizar la introducción del material lingüístico y para contribuir a la relajación de los aprendices mediante el sentido de satisfacción.

Este método no se basa en una teoría lingüística específica, más bien se observa un énfasis marcado en el desarrollo del léxico mediante la memorización de parejas de palabras y la traducción lexical, sin interesarse por la contextualización de la lengua, aunque el autor manifiesta que los cursos de sugestopedia no están dirigidos a la memorización, sino más bien a los actos comunicativos.

A finales de los años setenta, el método sugestopédico recibió alabanzas en cuanto a idoneidad de algunas de sus técnicas para la enseñanza de lenguas extranjeras, sin embargo, las críticas por parte de los lingüistas aplicados más destacados del momento no se dejaron esperar, señalando que tenía muy pocos beneficios para la enseñanza de lenguas.

Dentro de las ventajas de este método sobresalen las siguientes:

- El alumno se convierte en el centro de atención.
- Se combinan elementos de imaginación.
- La cooperación.

- La motivación personal.
- La participación de las inteligencias múltiples con un ambiente seguro y relajante que favorecen la memoria y por tanto el aprendizaje (Reina, Reboll & Sánchez, 2011).

Sin embargo, exige de un docente con características histriónicas que debe estar altamente capacitado en la lengua, en el conocimiento de las técnicas de relajación y en el uso de las inteligencias múltiples, así como en la enseñanza cooperativa.

- *Lengua total o enfoque holístico de la enseñanza de lenguas (The Whole Language)*

El término “*Whole language*” comienza a darse a conocer en los años ochenta en los Estados Unidos, en relación con la enseñanza de la lengua materna. Se basa en el principio según el cual la lengua se debe enseñar como un todo, punto de vista que se extendió a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, sobre todo orientado para la enseñanza de la redacción y la lectura. Más que un método es una actitud hacia el aprendizaje, es un punto de vista teórico que el profesor usa según se ajuste al grupo, por lo que cada clase de Lengua Total será diferente. Los principios que subyacen a esta teoría se resumen en Patzelt (1995):

- La lengua es vista como un todo y como tal se debe enseñar.
- Las cuatro habilidades básicas se enseñan en conjunto (comprensión de lectura, redacción, comprensión oral y habla).
- Tanto los alumnos como el profesor se enfocan en los significados y la comprensión en el uso de la lengua, siendo los significados el objetivo más importante en las actividades de la clase de lenguas.
- La lengua se usa en contexto social, por lo que los alumnos deben socializarse de forma natural, tal como ocurre en la vida diaria, mediante experiencias significativas.
- El ambiente de aprendizaje se centra en los alumnos, aprovechando el conocimiento previo de los mismos y enfocándose en sus fortalezas.
- El profesor es un colaborador o facilitador que guía al alumno en un ambiente lingüístico.

Sobre la base del primer principio (la lengua es vista como un todo y como tal se debe enseñar) el enfoque a seguir para enseñarla debe ser en forma descendiente, de lo general a lo específico, no de abajo hacia arriba, es decir, de lo específico a lo general.

Entre sus principales características resalta el respeto a los alumnos como miembros de una cultura y creadores del conocimiento, así como al profesor como “profesional” (Rigg, 1991). De esta forma se enseña la redacción y la lectura de modo natural, centrándose en objetivos comunicativos reales, por lo que comparte las perspectivas del enfoque comunicativo al hacer énfasis en los significados y también se relaciona con el Método Natural antes visto de Krashen & Terrell (1983).

Por otra parte, este enfoque se fundamenta en puntos de vista psicolingüísticos al considerar la lengua como un vehículo para la interacción interna, para desarrollar el pensamiento y para descubrir lo que el aprendiz sabe (Rigg, 1991). También se le atribuye una base teórica humanista y constructivista, al abogar por un aprendizaje auténtico, personalizado, auto-dirigido, de colaboración y pluralista (Richards & Rodgers, 2001), razón por la cual se le incluye en el grupo de los métodos idiosincráticos.

Otras características de la enseñanza holística de lenguas son el uso de materiales de lectura auténticos, con ejercicios diseñados para la práctica de la lectura individual, y el énfasis en acontecimientos reales de interés para los alumnos, es decir, la lectura busca la comprensión con un propósito real. La práctica de la redacción se lleva a cabo en forma de proceso a través del cual los alumnos exploran y descubren significados, y sus textos se usan más que aquellos creados por el profesor. Se aboga por la integración de las cuatro destrezas de la lengua para el desarrollo de la lectura y la escritura y a través de este proceso se estimula a los alumnos a correr riesgos en la exploración y a que acepten los errores como signos de aprendizaje y no como signos de fracaso.

A pesar de los principios novedosos del método holístico, se cuestiona el desarrollo de las habilidades con este enfoque, siendo visto como anti-habilidades, anti-directivo, y anti-materiales (Aarón, 1991). Muchos profesionales plantean no estar de acuerdo con la utilización de materiales específicamente preparados para fines didácticos. A pesar de estas críticas, los simpatizantes del Whole Language o lengua total, consideran que es útil, principalmente en edades tempranas. Además de la importancia que tiene este enfoque en la formación continua de los profesores, al involucrarse también como aprendices dentro del proceso social que involucra todo lo que aprenden los alumnos dentro y fuera del aula, deben estar bien informados para inculcar en los mismos experiencias que los lleven a aprender mediante la demostración, las respuestas y la intervención estratégica (Stephens, 1991).

- *(Inteligencias múltiples (Multiple Intelligence))*

La inteligencia múltiple se ha hecho popular en educación a partir de los tra-

bajos de Gardner (1993), acerca de la inteligencia humana. Este autor considera la existencia de una inteligencia múltiple que está muy relacionada con las concepciones acerca de los estilos de aprendizaje a los que se ha hecho referencia en apartados anteriores. Sobre la base de que la inteligencia supone la habilidad de resolver problemas o crear productos de necesidad en cualquier cultura o comunidad, es decir, el conjunto de talentos, habilidades y capacidades mentales del individuo (Garner, 2006). Distingue que un individuo normal tiene cada una de estas inteligencias, aunque unos pueden ser más talentosos que otros en un tipo de inteligencia. Asimismo, varía la combinación de inteligencias y la capacidad para desarrollarlas.

Gardner distingue ocho tipos de inteligencia (inteligencia lingüística, lógico-matemática, espacial, cinética, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista). Al referirse a estos tipos de inteligencia, Campbell y Campbell (1999), consideran que es necesario tenerlas presente durante los procesos de enseñanza de lenguas a la hora de elaborar el currículo y como forma de desarrollo personal de los educadores. Este enfoque defiende que los profesores de lenguas deben comprender, conocer e involucrarse con el modelo de inteligencias múltiples de forma tal que puedan elaborar sus propios perfiles de inteligencia y se entrenen en la preparación del currículo, de las clases y actividades, convirtiéndose así en investigadores del currículo y analistas de los procesos de enseñanza. Las actividades que se diseñan están relacionadas con el tipo de inteligencia que se observe en los alumnos de manera individual.

En este método, dentro de los procedimientos que se siguen propone: despertar la inteligencia mediante una serie de objetos que el profesor trae al aula para que los alumnos los toquen e identifiquen su textura, sabor, etc. de manera que puedan comprender la importancia de la base sensorial de la experiencia. En una segunda etapa (ampliación de la inteligencia) se pide a los alumnos que traigan objetos a la clase, que luego, en equipos, serán descritos teniendo en cuenta los cinco sentidos. Una tercera fase se dedica a enseñar y a reforzar las experiencias sensoriales y la lengua que acompaña estas experiencias. La cuarta etapa consiste en la transferencia de la inteligencia, es decir, se aplica la inteligencia a la vida diaria de los alumnos, quienes deben prestar atención tanto al contenido como a los procedimientos operacionales.

Shannon (2013), reconoce gran responsabilidad por parte de los docentes en planificar y presentar los materiales de manera que sean relevantes para cada alumno, es decir atendiendo a sus inteligencias. De esta manera el enfoque de las Inteligencias múltiples (IM) les permite tanto a profesores como alumnos, hacerle frente a los problemas que encuentran, sabiendo que pue-

den y tienen la oportunidad de usar varias de sus habilidades, lo que les otorga mayor confianza en sí mismos.

Este enfoque fundamenta la práctica de la comunicación en la lengua meta, pues facilita las conexiones necesarias para usar la memoria a través de diferentes tipos de actividades. Diferentes inteligencias se adaptan al aprendizaje de lenguas, por ejemplo, la inteligencia musical explica la facilidad de percibir o producir la entonación en la lengua, la inteligencia interpersonal facilita la conversación en la lengua, la quinésica permite gesticular para apoyar la comprensión de términos, etc.

Desde el punto de vista del profesor, las IM pueden ayudar a valorar las competencias propias y alertar sobre las carencias que pueden existir en las estrategias de enseñanza (Shannon, 2013).

Aunque este método se ha hecho popular y ya existen escuelas en las que se reestructura la enseñanza bajo sus principios, aún no se cuenta con una evaluación acerca de cuán eficientes tales innovaciones pueden ser en la enseñanza de lenguas extranjeras.

A manera de resumen acerca de los métodos idiosincráticos, podemos distinguir como característica común las técnicas psicológicas para influir en la mente de los alumnos mientras aprenden la lengua, con el objetivo de fijar el vocabulario y las reglas gramaticales, alejándose, en parte, del principio comunicativo y del uso de la lengua como fórmula para la adquisición de la misma. Estos métodos le dan potencial al estudiante en un ambiente adecuado (Sugestopedia); reflexionan acerca de la ayuda que puede aportar la inducción, el movimiento y la repetición de procedimientos a afianzar (Modelo de Respuesta Física Total) el conocimiento; y dan autonomía al estudiante en su práctica independiente después de haber recibido el input (Método Silencioso). La intensión es el uso de todas las facultades y competencias para un propósito comunicativo, cognitivo y de la personalidad.

Aunque aún se utilizan algunas de sus técnicas, los métodos idiosincráticos, en su conjunto, han ido perdiendo popularidad. Sin embargo, en recientes líneas de investigación y tendencias metodológicas se observa una influencia derivada de los principios del enfoque humanista (Patzelt, 1995; Moreno, 2000; Gardner, 2006; Rhalmi, 2009; Shannon, 2013, Paules, 2014; entre otros), al tener en cuenta los aspectos afectivos, las diferencias individuales, la lengua como un todo, cuyo objetivo fundamental es la comunicación entre las personas, los elementos relacionados con la personalidad tanto del que aprende como del que enseña en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.1.4. Enfoques Comunicativos

La teoría lingüística sobre la que se fundamentaba el Audiolingüismo, que había comenzado a declinar en Estados Unidos además de los cuestionamientos que se hicieran los representantes de la Lingüística Aplicada en Gran Bretaña acerca de los puntos de vista sobre los que se sustentaba la Enseñanza Situacional, conjuntamente con las aportaciones del campo educativo, fueron el punto de partida para que hoy conocemos como enfoques comunicativos.

Cabe señalar que el enfoque comunicativo tuvo su nacimiento en la teoría chomskiana sobre competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas en los años 60 del siglo XX, con la introducción de los elementos 'competencia-actuación'. Esta teoría daba mayor importancia al conocimiento que el hablante oyente posee de su lengua, y que Chomsky denominara conocimiento lingüístico (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y lexical) y el uso real de la lengua en situaciones concretas. Este lingüista consideró como hablante oyente ideal (competente) a aquel que se encuentra en una comunidad lingüística homogénea, que sabe su lengua y no le afectan las condiciones comunicativas que no tengan valor gramatical. Aunque no alcanzó a definir la competencia comunicativa en sí, aportó el concepto de competencia al nivel del conocimiento lingüístico como uno de los componentes esenciales de la competencia comunicativa. Al mismo tiempo que se alzaba este punto de vista en América del Norte, las investigaciones de la lingüística aplicada británica fueron orientando sus trabajos hacia una dimensión crucial de la lengua, es decir, hacia el potencial funcional y comunicativo, interesados más por la fluidez que por el dominio pleno de las estructuras. Una de las figuras representativas de este enfoque fue Candlin (1974) que planteaba que la relación entre una proposición (o el significado literal de una frase) y su significado social varían dependiendo de los distintos contextos discursivos y socioculturales, y que la comunicación exige de la evaluación y negociación continuas del significado social por parte de los participantes. A su vez, Widdowson (1978, 1979b), consideraba que la comunicación debe ser el objetivo esencial de la enseñanza de lenguas.

En Gran Bretaña sucedió un rápido auge en las aportaciones de lingüistas empeñados en demostrar que la lengua es más que un sistema de estructuras gramaticales, fonológicas y léxicas. Firth (1957), por ejemplo, trabajó en el estudio de la relación entre la lengua y el contexto o la situación, con la idea de definir un modelo social del uso de la lengua. Estudios que fueron ampliados por Wilkins (1976, 1978), con la definición de las funciones lingüísticas. En esta misma línea de investigación, Halliday (1973), publicó su trabajo denominado Lingüística sistémica funcional. Mientras, los sociolingüistas Dell Hymes (1972b); Gumpers (1989); y Labov (1972), así como los

filósofos John Austin (1962) y John Searle (1968), referenciados antes en el capítulo I se dedicaron a investigar el papel de la cultura, las tradiciones, los códigos y normas de comportamiento durante la comunicación y el valor de los significados en dependencia de la situación y el contexto social en que tiene lugar la comunicación.

Asimismo, la interdependencia que emergía entre los países de Europa trajo consigo la necesidad de enseñar lenguas extranjeras para facilitar la comunicación. Esta preocupación fue asumida por el Consejo Europeo, uno de cuyos objetivos fundamentales fue la creación de una asociación internacional de la Lingüística Aplicada con el propósito de articular y desarrollar métodos alternativos de enseñanza de lenguas como una prioridad.

Es así que en 1971, un grupo de expertos investigó la posibilidad de desarrollar cursos bajo un sistema de unidades de aprendizaje (unidades de crédito) que incluían las necesidades de los alumnos (Van Ek & Alexander, 1980). En este mismo período, Wilkins (1972), propuso una definición funcional o comunicativa de la lengua como base para desarrollar un programa comunicativo para enseñar lenguas. El diseño de este tipo de programa partía del análisis de los significados comunicativos que un aprendiz de lenguas necesita para comprender y expresarse. Wilkins (1972), trató de demostrar los sistemas de los significados presentes en los usos comunicativos de la lengua, describiendo dos tipos de significados: categorías nocionales (conceptos de tiempo, secuencia, cantidad, lugar, frecuencia) y categorías de la función comunicativa (peticiones, ofertas, rechazos, quejas, etc.), las que más tarde fueron desarrolladas en su libro *Notional Syllabuses* (1976), que tuvo un impacto significativo en el desarrollo de la enseñanza de la lengua desde un punto de vista comunicativo.

Asimismo, durante esa década, el Consejo de Europa incorporó un análisis sobre la semántica en forma de especificaciones para los programas de un primer nivel de enseñanza comunicativa, con gran influencia en los diseños de programas de lenguas bajo el enfoque comunicativo, así como en la producción de libros de textos. Los trabajos desarrollados por el Consejo de Europa, así como por Wilkins (1972, 1976); Widdowson (1978, 1979b); Candlin (1976); Brumfit (1980); Johnson (1982, 1998); y otros lingüistas aportaron la fundamentación teórica para el enfoque comunicativo o funcional de la enseñanza de lenguas, que más tarde se conocería con el nombre de enfoque comunicativo o enseñanza comunicativa de lenguas, en un intento por comprender la interdependencia entre lengua y comunicación, así como la integración de la gramática y las funciones de la lengua, en actividades que permitieran el desarrollo de las cuatro destrezas básicas (comprensión auditiva, habla, comprensión lectora y redacción).

Una de las características del enfoque comunicativo es el uso de procedimientos en los que los alumnos, como centro de la actividad, trabajan en parejas o grupos, usando los recursos lingüísticos disponibles para la resolución de tareas con el propósito fundamental de desarrollar la “competencia comunicativa, que a su vez se compone de varias sub-competencias o competencias (gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica). A esta composición otros autores incorporan más tarde, la competencia pluricultural como la capacidad de desenvolverse comunicativamente en contextos donde convergen varias culturas. A esta competencia se volverá más adelante en este capítulo con el fin de ubicarla en el contexto más reciente de la didáctica de las lenguas extranjeras.

Dentro de las características que distinguen al enfoque comunicativo se encuentran: el uso de material auténtico y el énfasis en la comunicación (*fluency*) más que la producción correcta de enunciados (*accuracy*). Para conseguir el objetivo de la comunicación en la lengua meta, Richards & Rodgers (2001), distinguen un grupo de principios a cumplir:

- La lengua es un sistema para la expresión de significados (*Language is a system for the expression of meaning*).
- La función primaria de la lengua es permitir la interacción y la comunicación (*The primary function of language is to allow interaction and communication*).
- La estructura de la lengua refleja sus usos funcional y comunicativo (*The structure of language reflects its functional and communicative uses*).
- Las unidades primarias de la lengua no son únicamente sus rasgos gramaticales y funcionales, sino categorías de significados funcionales y comunicativos, según se ejemplifica en el discurso (*The primary units of language are not merely its grammatical and structural features, but categories of functional and communicative meaning as exemplified in discourse*).
- A lo largo de su desarrollo, el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas es interpretado atendiendo a dos versiones (Richards & Rodgers, 2001), que estos autores denominan versiones débil y fuerte (*weak and strong versions*). La primera (*weak*) hace énfasis en las oportunidades que se le dan a los alumnos de usar la lengua para comunicarse, e intenta integrar tales actividades en programas de enseñanza más amplios. La segunda versión (*strong*), plantea que la lengua se adquiere mediante la comunicación, es decir, mediante el estímulo al desarrollo del sistema lingüístico. En síntesis, la primera versión consiste en aprender a usar la lengua y la segunda en usar la lengua para aprenderla. Al analizar el

método, Finocchiaro & Brumfit (1983), lo compararon con el método audio lingual, de manera que se pudiera distinguir las ventajas de uno con respecto al otro, llegando a establecer un grupo de características distintivas que permiten optar por uno u otro método en dependencia del objetivo que se persiga (Anexo 2 - Comparación entre los principios del método audio lingual y la enseñanza comunicativa de lenguas).

De manera general, la metodología comunicativa incorpora aspectos relativos a la enseñanza – aprendizaje de lenguas que han sido ampliamente aceptados y que aún tienen gran vigencia en la actualidad. De ahí que casi todas las propuestas posteriores incorporen principios pertenecientes al enfoque comunicativo, aunque en su esencia, hagan énfasis en diferentes aspectos dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas.

A manera de conclusión, con respecto a la enseñanza comunicativa de lenguas (CLT por su sigla en inglés), más considerada como enfoque que como método, cuenta con un soporte teórico bastante sólido. Es un enfoque que se nutre tanto de los estudios lingüísticos, sociológicos, psicológicos y filosóficos, que ponen al lenguaje como la herramienta principal de la comunicación social y a partir de la cual se desarrolla y enriquece, haciendo al mismo tiempo, del individuo parte interdependiente de su contexto sociocultural, cuyas necesidades permiten establecer puntos de partida para el diseño de los objetivos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

Independientemente de la variedad de programas y sílabos elaborados con el fin de lograr la competencia comunicativa en segundas lenguas / lenguas extranjeras, aún queda mucho espacio para la interpretación individual y cambios a nivel de métodos y procedimientos con tales fines. Muchas veces los estudios y prácticas de enseñanza y aprendizaje son asumidos de manera unidireccional, es decir, desde el punto de vista de los alumnos o desde el punto de vista de los profesores, pero aún queda campo a la búsqueda del conjunto de elementos que influyen en el logro del objetivo de la comunicación en lenguas no maternas; y estos nuevos intentos pudieran llevar a una configuración más completa o diferente del enfoque comunicativo.

La CLT se asentó fuertemente en los enfoques cognitivistas - constructivistas y humanistas para darle prioridad al carácter interactivo en los procesos de comunicación. Estos puntos de vista han permitido la conformación de grupos de investigación consolidados, desde los profesores de lenguas extranjeras, los estudiosos de la lingüística aplicada, así como instituciones y organizaciones que rigen las corrientes hacia donde se mueve la didáctica de las lenguas extranjeras. Tal es el caso del Consejo Británico (Richards, 1998) y Marco Común de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de lenguas (2002).

Dentro de las interrogantes que se alzan a partir del análisis crítico de los resultados de los estudios realizados y las prácticas de aula en ELE, parecen indicar insuficiencias relacionadas con la aplicación del enfoque comunicativo en todos los niveles, dentro de los programas de lenguas; los posibles resultados de su aplicación tanto en programas de enseñanza de SL como de LE; así como el tratamiento a la gramática, a las formas de evaluación y las posibilidades que tienen los profesores no nativos de la lengua para asumir estos programas de manera efectiva; la aplicabilidad en contextos no nativos de la lengua, entre otros.

Como resultado del afianzamiento y consolidación del enfoque comunicativo y la búsqueda de respuestas a nuevas interrogantes, han ido emergiendo otros puntos de vista, que comparten con este sus principios generales y fuentes teóricas para conformar otros métodos.

- *El Enfoque Natural (The Natural Approach)*

Ya anteriormente se hacía referencia al enfoque Natural, a partir de la teoría de Krashen que retomara Tracy Terrell en 1977, en sus prácticas de enseñanza del español en California, apoyándose en la teoría de la adquisición de la lengua de Krashen y juntos crearon el Enfoque Natural que surgió a partir de las ideas de lo que ellos mismos llamaran enfoques tradicionales (un punto de vista diferente a los enfoques tradicionales tratados anteriormente en la enseñanza de lenguas). Éste se basa en el uso de la lengua en comunicación sin recurrir a la lengua materna ni al análisis gramatical. El Método Natural de Krashen & Terrell (1983) se centra en la exposición, o "input", más que en la práctica de la lengua. Los autores consideran importante optimizar la preparación emocional de los alumnos para el aprendizaje. En este sentido, dentro de su enfoque se dedica un período prolongado a la comprensión y a estimular el deseo (voluntad) de usar materiales escritos o de otro tipo con este fin. De esta manera este enfoque natural se diferencia del viejo enfoque natural que se había desarrollado antes.

El Enfoque Natural marca el énfasis que hicieron Krashen y Terrell en el rol central de la comprensión. Para estos autores la función primaria de la lengua es comunicativa, por lo que declaran su propuesta dentro de la enseñanza comunicativa, y así la tienen en cuenta Richards & Rodgers (2001), aunque Julia Font (1998) lo incluye en dentro de los enfoques humanistas.

Al considerar la comunicación como la función primaria de la lengua, Krashen & Terrell rechazan los métodos que ven en la gramática el componente central de la lengua y, contrariamente a los seguidores de la enseñanza comunicativa, hacen un énfasis marcado en los significados y en la importancia del vocabulario. Recurren a la teoría de adquisición planteada por el propio

Krashen, basada en las 5 hipótesis abordadas en la primera parte de este capítulo.

De estas cinco hipótesis, Richards & Rodgers (2001), identifican las siguientes implicaciones en la enseñanza de lenguas:

- Proveer a los alumnos con la mayor cantidad de input posible.
- Todo lo que pueda ayudar la comprensión es importante. Los medios visuales son útiles, pues los aprendices se exponen a una amplia variedad de vocabulario más que al estudio de estructuras sintácticas.
- En el aula se le debe prestar más atención a la audición y la lectura; se debe permitir que el habla “emerja”.
- Para disminuir el filtro afectivo, el trabajo de los estudiantes debe centrarse en la comunicación significativa más que en la forma; el input debe ser interesante, de manera que contribuya a una atmósfera relajada en el aula.

Una de las características que más distingue este método de otros, es que hace referencia a las técnicas para la práctica de actividades de comprensión y al énfasis en los significados, no así en la producción correcta de la lengua.

Las ventajas de este enfoque se aprecian en la originalidad con la que se emplean en mismo las técnicas de enseñanza que propone, centradas más en el significado y la comprensión que en la producción de oraciones gramaticalmente correctas, así como en el énfasis que da a los alumnos y sus necesidades en el aprendizaje de una lengua extranjera (Ortiz, M., 2013). Este método es usado en algunas escuelas, sobre todo en programas cuyos objetivos se centran en la comprensión en la lengua como base para lograr la comunicación.

- *El Enfoque Lexical (The Lexical Approach)*

En 1993, Lewis y un grupo de sus colegas propusieron enseñar la lengua sobre la base del léxico y las combinaciones que se podían hacer con las palabras. Estos lingüistas estudian una manera más eficaz de enseñar más léxico en lenguas extranjeras, pero sin olvidarse de la competencia comunicativa.

El enfoque lexical asume su nombre a partir de la importancia que se le da a la enseñanza del léxico por encima de la gramática o a las funciones. Se pretende el desarrollo de la capacidad lingüística del alumno a partir del aprendizaje de bloques de palabras pre elaborados por el profesor (*chunks*). La idea principal es lograr la fluidez y la naturalidad en la comunicación gra-

cias a la adquisición de segmentos léxicos, que representan enunciados lingüísticos empleados por nativos de la lengua objeto de aprendizaje. Lewis (1993, 1997) sugiere introducir segmentos léxicos desde los niveles iniciales, de manera que a medida que los alumnos se apropien del conocimiento de estos en la lengua extranjera puedan reconocerlos y usarlos para otros segmentos (Vidiella, 2012).

Este punto de vista de Lewis encuentra apoyo en Willis (1996) cuando planteó que *“sin la gramática poco se podría hacer, pero sin el vocabulario, no se podía hacer nada”*. Por su parte, Krashen (1987), inclinaba su balanza por el léxico también al advertir que los turistas viajan con diccionarios y no con libros de gramática. Pero visto el enfoque en su esencia, cuando se enseñan enunciados que están compuestos por léxico, estos llevan dentro de sí la gramática, y por tanto, la idea de Lewis era, enseñar el *“léxico gramatizado, no la gramática lexicalizada”* (1993). Es decir, tanto gramática como léxico se entrelazan en bloques prefabricados (chunks) (Romero, 2012) que al juntarlos permiten crear textos coherentes.

En este enfoque se le presta atención además a las colocaciones, es decir, a conceptos que responden a criterios idiomáticos y no a ideas. A ellas se llega por consenso generalizado de grandes grupos que hablan una misma lengua; son combinaciones lexicales arbitrarias, a las que se aconseja no buscarle explicación.

Este enfoque propone actividades que llevan a los alumnos a prestar atención al tratamiento de expresiones y frases que se encuentran asociadas a contextos determinados, es decir que expresen significados más que a las palabras de forma aislada. De esta manera se crea consciencia en cuanto a las estructuras del lenguaje. Así se proponen ejercicios para llenar espacios dentro del texto, al principio o al final del texto (completar ideas), rompecabezas o crucigramas, transformaciones de frases de acuerdo con un contexto, texto o co-texto. Se trata de aprender la lengua contextualizada. De esta manera, el profesor debe estar listo para ofrecer oportunidades a los alumnos para el aprendizaje tanto directo como indirecto, es decir, de todo aquello que pueda fluir de una frase o expresión léxica.

Este enfoque supone un paso adelante en el enfoque comunicativo, al lograr mayor naturalidad en el proceso por el que transcurre el alumno para apropiarse de y producir la lengua.

Según Vidiella (2012), el enfoque lexical, desde el punto de vista teórico cumple los siguientes principios:

- Primacía de la enseñanza del léxico.
- Atención a las etapas de reconocimiento y memorización de segmentos léxicos.
- Importancia de la organización sintagmática (contexto y co-texto).
- Énfasis en el aprendizaje incidental del léxico.

De manera general este enfoque lleva a un cambio importante, tanto para los profesores y creadores de materiales, como para los que aprenden LE, lo que implica una nueva perspectiva en las clases de LE. Esto se logrará con la creación de una consciencia léxica tanto en los profesores como en los alumnos, aprender a desmontar la lengua en bloques prefabricados (chunks), desmenuzándola y volviéndola a armar en “pedazos” con significados contextualizados (Romero, 2012).

Este enfoque presenta herramientas útiles para la enseñanza de LE de manera general y específicamente para desarrollar habilidades y destrezas de traducción como parte de la formación de los profesionales de las lenguas extranjeras.

2.1.5. Enfoques Integradores

Desde el punto de vista psicológico, dentro de estos enfoques se encuentran las últimas tendencias de los enfoques cognitivistas, en los que se hace énfasis en un aprendizaje como proceso social colaborativo. En este grupo se reconocen enfoques como los modelos integradores en la enseñanza de lenguas, los que centran el objeto de atención en el alumno. Mientras el profesor se convierte en un guía orientador de las actividades de aprendizaje. Se busca el conocimiento más allá de la lengua que se enseña, de contenidos específicos o generales necesarios para desempeñarse en entornos donde confluyen diferentes personas con formaciones culturales y profesionales diversas. Con este fin, se asume la lengua que se enseña y aprende como herramienta de apropiación de conocimientos y de comunicación.

Los enfoques integradores en la enseñanza de lenguas también se han denominado enfoques basados en el proceso (*Process Approaches*), también incluidos dentro de los enfoques comunicativos. Este grupo de enfoques o métodos de enseñanza de lenguas se conocen como: enseñanza basada en contenidos y lenguas extranjeras (EICLE), enfoque de enseñanza por tareas (TBA) y enseñanza basada en proyectos. También son conocidos como las nuevas tendencias en la enseñanza de LE. Dentro de sus características comunes se encuentran, en primer lugar, el papel activo de los alumnos, en su participación en la realización de tareas o en la resolución de problemas próxi-

mos a las situaciones que tienen lugar en el contexto de su vida real. La lengua se usa como instrumento de apropiación de conocimientos y para la comunicación en la búsqueda de soluciones, información, alternativas, etc. con el fin de resolver las tareas. Tienen sus bases psicológicas en las teorías cognitivistas del aprendizaje y se caracterizan por la autonomía del aprendizaje.

Este tipo de enfoques constituye un intento por enseñar la lengua extranjera más allá de las formas lingüísticas y de sus funciones. Se trata de implicar a los alumnos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, donde necesitan y usan la lengua para apropiarse de los conocimientos mientras desarrollan la competencia comunicativa. Se contempla el dominio de la lengua como el conjunto de competencias que interactúan durante la comunicación, lo que permite no sólo la comunicación de la persona con otros, sino que ésta sea creativa y adecuada en el uso de las reglas. No es el conocimiento de una lección lo que constituye la base del aprendizaje, sino el proceso de interacción el que genera las oportunidades para aprender (comunicación + interacción social = aprendizaje), adoptando una perspectiva cognitiva (Allwright, 1984).

Los programas con enfoque de proceso implican a profesores y a alumnos en la toma de decisiones para los modos de actuación en el aula, la selección de los contenidos y las actividades y tareas. Organizan y presentan lo que se logra a través de la enseñanza y el aprendizaje en términos de cómo un alumno puede utilizar su competencia comunicativa cuando realiza una serie de tareas.

Los programas procesuales presentan los fines a alcanzar a través de la enseñanza y el aprendizaje en términos de cómo el alumno utiliza su competencia comunicativa cuando realiza una serie de tareas que desarrollan su interés por la comunicación en la lengua y la necesidad de dicha comunicación. En este proceso existen otros tres procesos interdependientes: la comunicación, el aprendizaje y el progreso del grupo social. Se hace énfasis en el proceso como contenido relevante durante el aprendizaje de la lengua. Este tipo de programas se basa en unos principios de procedimientos (Stenhouse, 1975) que guían la enseñanza aprendizaje y que pretenden:

- Despertar y desarrollar en los jóvenes una postura interrogativa.
- Enseñar métodos de investigación para que los niños busquen la información.
- Desarrollar la habilidad de búsqueda de recursos de primera mano como evidencia a partir de la cual desarrollarán hipótesis y llegarán a conclusiones.

- Conducir discusiones en las que los alumnos aprendan a escuchar a otros y expresar sus opiniones.
- Sancionar y apoyar las discusiones de final abierto donde no se encuentren las respuestas definitivas.
- Estimular a los alumnos a reflexionar acerca de sus propias experiencias.
- Crear un nuevo rol para el profesor, donde se convierta en recurso más que en una autoridad.

Para que el proceso no se vea afectado por la falta de recursos lingüísticos, se proponen materiales de “contenido” y “proceso” para el aprendizaje. Estos contenidos deben estar basados en datos auténticos en la lengua extranjera, adaptados al nivel de conocimientos de los alumnos. Los mismos son seleccionados a partir de la negociación, de manera que sean apropiados a las necesidades de los alumnos, a sus motivaciones e intereses (Breen, Candlin & Waters, 1979).

- *El enfoque basado en contenidos (Content based approach)*

El enfoque basado en los contenidos tiene su origen en los programas de inmersión, que surgieron en Canadá, donde la segunda lengua se enseña conjuntamente con la enseñanza de asignaturas regulares del currículo escolar, tales como Matemáticas y ciencias, así como las asignaturas de humanidades. Esto obliga a los alumnos a usar la lengua para interactuar con los demás miembros del grupo y con el profesor de forma significativa, como condición indispensable para la adquisición de la lengua. Los resultados de estos proyectos a largo plazo han demostrado que no afectan el aprendizaje de la lengua materna y sí, por el contrario, desarrollan una competencia funcional en la L2, mucho más efectiva cuando se compara con los estudiantes que la aprenden como LE separada de las demás asignaturas. Según Lambert (1972), el alumno experimenta el “*bilingüismo aditivo*”, es decir, la L2 se añade al repertorio lingüístico del hablante sin perder la L1.

En el área europea se han desarrollado varios modelos del enfoque basado en los contenidos, en dependencia de los objetivos, según las necesidades del entorno, aunque comparten características comunes. Llovet (2006), distingue programas tales como el EICLE en Europa con cinco dimensiones de programas: para la cultura (CULTIX), para el entorno (ENTIX), para la lengua (LANTIX), para el contenido (CONTIX) y para el aprendizaje (LEARNTIX), pero todas estas dimensiones, de alguna manera se complementan: la cultural construye conocimientos y comprensión entre diferentes culturas, desarrolla habilidades para la comunicación intercultural, así como amplía horizontes y proporciona conocimientos acerca de regiones o países vecinos y /o grupos

minoritarios; la dimensión del entorno prepara para la internacionalización; la dimensión de la lengua mejora la competencia lingüística general en la lengua meta, habilidades para la comunicación y sentido de la lengua materna y de la extranjera; la dimensión del contenido diversifica perspectivas para el estudio de los contenidos, específicamente en relación a los términos de temáticas específicas en la lengua meta. De manera que se prepara a los alumnos para la vida profesional; y la dimensión del aprendizaje desarrolla estrategias individuales de aprendizaje, diversifica prácticas didácticas y aumenta la motivación.

En la interrelación que se puede establecer entre las dimensiones antes mencionadas, es donde radican las ventajas de este enfoque, pues se aprovechan los potenciales de la lengua, los valores sociales y culturales para ayudar a construir una perspectiva social.

En cuanto a la dimensión lingüística propiamente dicha, la adquisición del lenguaje pasa por la función pragmática de la comunicación para organizar y describir la realidad, convirtiéndose en instrumento del pensamiento.

Siguiendo la perspectiva cognitivista, el enfoque integrador de contenidos con el aprendizaje de lenguas, establece que, para que este se produzca el aprendiz debe transcurrir por el aprendizaje experiencial y el expositivo. Las actividades contextualizadas y la lengua son componentes esenciales de un plan de clase. En el segundo caso se trata de la lengua abstracta y el discurso descontextualizado que el docente debe introducir de forma gradual dentro del primero, es decir, dentro del experiencial.

Desde el punto de vista pedagógico, la enseñanza de los contenidos debe partir de la relación entre el aprendizaje de un contenido, los procesos cognitivos y las exigencias lingüísticas como factores esenciales del aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje de la L2 se produce en dependencia del input y del procesamiento de la lengua, para lo que se requiere de la interacción entre el docente y los estudiantes, y entre estos, el proceso de negociación de los significados y las estrategias tanto de los alumnos como del profesor para comprenderse entre sí.

Según Freeman & Freeman (2008), hay cuatro razones para enseñar lenguas a través de contenidos: los estudiantes aprenden la lengua y el contenido al mismo tiempo; no hay necesidad y no hay tiempo para enseñar la lengua primero y luego el contenido. Igual que los niños que crecen en un ambiente bilingüe pueden desarrollar dos lenguas simultáneamente, los aprendices de una L2/LE en clases donde los profesores hacen énfasis en estructuras y formas lingüísticas mientras enseñan otros contenidos (literatura, ciencias y

matemáticas, etc.), aprenden la lengua simultáneamente con esos otros contenidos. En segundo lugar, esta forma de enseñar lengua permite mantenerla en su contexto natural. A medida que los estudiantes aprenden la terminología relacionada con las materias objeto de aprendizaje, se apropian del vocabulario y de las estructuras lingüísticas que permiten describir los fenómenos que explican los contenidos de esas disciplinas, sobre todo para comprender e incorporar en el repertorio lingüístico, los términos abstractos. Es decir, este enfoque permite presentar el vocabulario en contexto. En tercer lugar, los estudiantes tienen motivos para usar la lengua que aprenden, sin necesidad de memorizar, sino a través de la lectura y análisis, al compartir con otros, al escribir los informes. Es decir se aprende la lengua de forma significativa. Y por último, este enfoque les permite a los estudiantes poner las mismas palabras y estructuras en diferentes contextos, demostrándoles el carácter polisémico de las mismas. Es decir, aprenden más que vocabulario, a descubrir las interioridades del lenguaje, para ir más allá de las palabras a los significados en contexto, que Cummins (1981), denominó como lengua integrada al contexto.

De manera general, la enseñanza de lenguas basada en contenidos es un enfoque prometedor, que está siendo usado ampliamente en muchos países. Cuando se implementa de manera correcta, lleva a un mayor aprendizaje de la lengua por parte del estudiante y a un mayor éxito académico.

- *Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (Task Based Language Teaching)*

Dentro de los enfoques conocidos como procesuales destaca la enseñanza basada en tareas que también lleva el nombre de enfoque vivencial (Ribé & Vidal, 1995). Esto significa “hacer cosas” con la lengua en el aula, de tal manera que la tarea constituya el instrumento de interacción alumno profesor y alumno – alumno, para lograr la comunicación en la lengua objeto de aprendizaje. Estos dos autores distinguen una diferencia entre las Tareas de Primera Generación, donde ante todo el alumno desarrolla la habilidad comunicativa en el área específica que se enseña; las tareas de Segunda Generación, que sobre todo se centran en el contenido, el procedimiento y la lengua; las de Tercera Generación, que persiguen objetivos educacionales más amplios, como pueden ser el cambio actitudinal y motivacional, la conscientización del aprendiz, entre otras.

El enfoque por tareas es una representación de cómo la comunicación y el aprender a comunicar pueden ponerse en práctica de diversas formas en el aula y para cuya realización se necesita la contribución de los aprendices. A lo largo de este proceso, junto con la comprensión, es importante la producción de la LE en un ambiente cooperativo como condición para su aprendi-

zaje. Con estos fines, Swain (1985), propone tener en cuenta los siguientes requisitos en la clase:

- Los contenidos de la LE se deben contextualizar sobre la base de la comprensión de los objetivos, acciones, estructuras, objetos, roles, etc. en su conjunto.
- Las actividades de aprendizaje no relacionadas con la lengua deben involucrar la reaparición y producción de la LE para estimular a que se diversifiquen, reelaboren y comprueben los significados ya elaborados.
- La integración y sistematización de los nuevos significados en el conocimiento del aprendiz deben incluir las habilidades de generalización y simbolización.
- Los contenidos lingüísticos estudiados deben reaparecer posteriormente y ser reutilizados con el material nuevo.

En este sentido y para comprender mejor el concepto de tarea como núcleo central del enfoque en cuestión, es preciso profundizar en la comprensión del término en el campo educativo. Aunque de tarea, en este ámbito, se habla desde mucho antes de que se tuvieran las primeras ideas acerca del enfoque comunicativo, su concepción ha cambiado. Si antes, la tarea era entendida como actividad, sobre todo para realizar fuera del aula (*"tarea para casa"*), cuyos objetivos se explicaban a los alumnos en los últimos momentos de la clase; otra forma de interpretar la tarea era como actividad o ejercicio que, en el campo de las lenguas, se podía resumir en la práctica de un aspecto lingüístico estudiado, con el objetivo de fijar conocimientos morfológicos, fonológicos y léxicos, de acuerdo con los contenidos y los objetivos del currículo (McDonough, 1981).

Sin embargo, en los programas diseñados sobre la base de los principios del enfoque de enseñanza basado en tareas, este concepto adquiere otras dimensiones. Los programas que siguen los principios de dicho enfoque conciben la tarea como la unidad nuclear de la cual parte la planificación y la instrucción en la enseñanza de lenguas.

Según Willis (1996), los programas de lenguas basados en tareas constituyen el desarrollo lógico de la enseñanza comunicativa de lenguas, pues se inspiran en varios principios que formaron parte de la enseñanza comunicativa de los años ochenta (Richards & Rodgers, 2001):

- Las actividades que involucran la comunicación real son esenciales para el aprendizaje de la lengua.

- Las actividades en las que la lengua se usa para llevar a cabo actividades significativas promueven el aprendizaje.
- La lengua que es significativa para el estudiante apoya el proceso de aprendizaje.

Desde el punto de vista teórico, la enseñanza de lenguas basada en tareas tiene sus inicios en la investigación sobre los procesos de ALE, que estudian las estrategias y los procesos cognitivos de los aprendices. Estos estudios llevaron a analizar el papel de la instrucción basada en la gramática, observándose que en contextos naturales la lengua se aprendía de una manera diferente a como este proceso tenía lugar en las aulas. Los estudios de ALE concluyeron que los alumnos aprendían más cuando se involucraban en la realización de tareas que proporcionaban un contexto apropiado para la activación de los procesos de aprendizaje (Richards & Rodgers, 2001).

Desde el punto de vista metodológico, la enseñanza por tareas encuentra sus inicios en el entrenamiento vocacional de los años cincuenta, así como en la enseñanza de lenguas basada en las competencias, que se desarrollaba en los años setenta. Este tipo de enseñanza consistió en el diseño de programas de lenguas orientados al trabajo. De ahí que el objetivo de la enseñanza estuviera relacionado con los contextos sociales en los que ésta se usaba, siguiendo el principio de que la lengua siempre ocurre en la interacción y la comunicación entre las personas para alcanzar objetivos específicos.

En la enseñanza de LE, el enfoque basado en tareas se basa en el principio de que la lengua es un instrumento de comunicación, donde:

- El alumno es el eje del proceso de enseñanza / aprendizaje.
- El material de estudio es una fuente de interés real.
- Las actividades del aula tienen un por qué y un para qué reales.
- El aula se configura como un lugar de encuentro alternativo y la clase como una reunión de trabajo (Vázquez, 2009).

Precisamente, los principios metodológicos que sustentan este enfoque, son coherentes con la metodología comunicativa, pues la clave para la instrucción basada en tareas se puede apreciar en siguientes aspectos que son propios de los programas comunicativos (Feez, 1998):

- » El foco de atención se pone al proceso en lugar de al producto.

- » Las actividades intencionadas y tareas que enfatizan la comunicación y los significados constituyen los elementos básicos en el diseño de las actividades de aprendizaje.
- » Los alumnos aprenden la lengua mediante la interacción comunicativa e intencionada mientras se involucran en las actividades y tareas.
- » Las actividades y tareas pueden ser:
 - Aquellas que los alumnos pueden necesitar realizar en su vida real.
 - Aquellas que tienen un propósito pedagógico específico para el aula.
- » Las actividades y tareas dentro de una tarea se diseñan a partir de una secuencia lógica dentro del programa según el grado de dificultad.
- » La dificultad de la tarea depende de una gama de factores que incluyen la experiencia previa del aprendiz, la complejidad de la tarea, la lengua que se requiere para asumir la tarea, y el grado de retroalimentación del que se dispone.

Además de las fuentes tomadas de la metodología comunicativa, el enfoque por tareas recibe apoyo de las investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas, las que han contribuido a una comprensión general de este tipo de sílabo. De esta manera, la tarea aparece como actividad u objetivo que se lleva a cabo usando la lengua extranjera como vehículo de comunicación e interacción.

Entre las tareas propuestas como objetivo se pueden encontrar ejemplos tales como: encontrar una solución a un rompecabezas, leer un mapa y ofrecer direcciones, hacer una llamada telefónica, escribir una carta, o leer un grupo de instrucciones y armar un juguete, observar un fenómeno para describir sus posibles causas o soluciones- en este tipo de tareas se requiere la realización de un grupo de acciones, que implican la realización previa de una serie de actividades o sub tareas con objetivos muy específicos que en su conjunto conllevan al logro del objetivo general de la tarea.

Este tipo de tareas corresponde a lo que cualquier alumno haría en la vida diaria, de ahí su carácter significativo, pues la lengua se observa como instrumento de comunicación necesario en la realización de las mismas, independientemente del nivel de complejidad.

Observando la tarea desde esta concepción, cabría preguntarse de qué manera un alumno que no conoce la lengua puede usarla para comunicarse en la búsqueda de solución a la misma. En este caso es necesario distinguir los distintos tipos de tareas en el aula para que se logre tanto la comunicación para alcanzar el objetivo como el aprendizaje de la lengua al mismo tiempo.

En este sentido y dentro del mismo enfoque, la tarea se ha entendido de diferentes maneras, por lo que se ha definido también de formas variadas. En su concepción general se entiende el concepto como todo aquello que se hace en la vida diaria incluyendo las actividades de trabajo, las de distracción y todas las actividades que se relacionan con éstas (Long, 1985a).

En un ámbito de carácter pedagógico, Crookes (1986), identifica la tarea como “un trabajo o actividad, que comúnmente tiene un objetivo especial, que se asume como parte de un curso escolar” (“*a piece of work or activity, usually with a specified objective, undertaken as part of an educational course, or at work*”). Esta definición no se aleja de la opinión de Prabhu (1987), quien ve la tarea como actividad que requiere que los aprendices lleguen a un resultado a partir de una información dada a través de varios procesos del pensamiento, y que le permiten al profesor controlar y regular dicho proceso (“*an activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process...*”). Para este autor, la tarea es el elemento a partir del cual se organiza tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Es importante recalcar que se está en presencia de una tarea en la medida en que uno o más individuos realizan un grupo de acciones, utilizando sus competencias específicas a partir de unas estrategias para conseguir un resultado concreto. Es decir, todo aquello que los alumnos hacen con o en la lengua extranjera que conlleva necesidades lingüísticas concretas.

Estaire (2011), resume el tipo de aprendizaje bajo el enfoque por tareas como un aprendizaje:

- Que está orientado a la acción, al desarrollo de la capacidad de los alumnos de hacer cosas para cuya realización usan la lengua extranjera como instrumentos de comunicación en cualquiera de las actividades que exija la propia tarea.
- Que tiene como objetivo la construcción de la competencia comunicativa: lingüística, pragmática, sociolingüística y estratégica.
- Que considera central el desarrollo paralelo e integrado de los conocimientos formales y los conocimientos instrumentales.
- Que, asumiendo aportaciones de la investigación sobre la adquisición de lenguas, considera como herramienta indispensable para el aprendizaje la participación en actos de comunicación, en los que la expresión o comprensión de significados sea primordial y en los que se reflejen los procesos comunicativos que tienen lugar en la comunicación en la “vida real”.

- que, asumiendo teorías cognitivas/constructivistas, subraya el papel de los alumnos como agentes activos de su aprendizaje.

Vez (1998), se acercó a los criterios de Prabhu (1987), cuando expresara que la tarea *“es la estructura básica que más frecuentemente utiliza el profesorado de lenguas para organizar la enseñanza en el aula... el punto de partida y el esquema regulador que utilizan al planificar la acción en su aula. Es un recurso integrador del conjunto de componentes que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje lingüístico. La tarea señala la manera cómo un determinado contenido lingüístico se procesa y se convierte o no en una experiencia vital para la aproximación de la lengua”*. (p.80)

Lo que para Vez constituye la estructura básica, es concebido por Nunan (2001); y Estaire (2001), como la unidad nuclear de los programas basados en tareas. Siguiendo este principio, el diseño de los programas basados en tareas debe partir del análisis de las necesidades, las que señalan los tipos de tareas de la vida real que necesitan ejecutar los alumnos en sus actividades cotidianas fuera del aula (Nunan, 2001). La concepción pedagógica de la tarea, según este autor debe considerar tres aspectos fundamentales:

- La lengua: que se manifiesta mediante ejemplos de la lengua hablada o escrita (tan auténticos como sea posible, no escritos para la enseñanza de la misma).
- La información: información experiencial acerca de la cultura de la lengua, información lingüística (sistema de la lengua) e información acerca de cómo aprenderla. Esta información se adquiere por deducción o inducción.
- Las oportunidades de práctica: para lo que es necesario considerar la distinción que existe entre tarea, ejercicio y actividad:
 - Una tarea es un acto comunicativo que no siempre tiene un enfoque restringido acerca de una estructura gramatical simple. Esta tiene un resultado no lingüístico (*A task is a communicative act that does not usually have a restrictive focus on a single grammatical structure. It has a non-linguistic outcome*).
 - Un ejercicio comúnmente tiene un enfoque restringido acerca de un elemento lingüístico y tiene un resultado lingüístico (*An exercise usually has a restrictive focus on a single language element, and has a linguistic outcome*).
 - Una actividad tiene un enfoque restringido acerca de uno o dos elementos lingüísticos, pero además tiene un resultado comunicativo (*An*

activity has a restrictive focus on one or two language items, but also has a communicative outcome). La actividad se coloca en un punto intermedio entre la tarea y el ejercicio y tanto una como el otro son necesarias para cumplimentar la tarea en la lengua extranjera) (Nunan, 2001).

Las tareas dentro del diseño de este enfoque se clasifican en las tareas de la vida real o “target task”, siguiendo la definición que hiciera Long (1985), y las tareas pedagógicas. Las primeras son las que realizamos con la lengua en la vida diaria, y las segundas involucran la comprensión, manipulación, interacción y producción de la lengua cuando se presta más atención al significado que a las formas. Este tipo de tareas responde a un objetivo no lingüístico, aunque se llega a la realización de la misma mediante la comunicación en la lengua, para lo que se diseñan los ejercicios y las actividades.

Asimismo, Nunan (2001), clasifica las tareas pedagógicas en diferentes tipos (de ensayo, de activación y ejercicios):

- *Las tareas de ensayo*: los alumnos ensayan en el aula un acto comunicativo que realizarán fuera de la clase.
- *Las tareas de activación*: trabajo en el aula que involucra la interacción comunicativa para activar el proceso de adquisición de la lengua.
- *Ejercicios*: trabajo de aula dirigido a la manipulación de algún aspecto del sistema lingüístico específico y al intercambio de significados por parte de los alumnos.

El autor plantea que un factor importante para la realización de las tareas pedagógicas lo constituyen las habilidades posibilitadoras (el dominio de los sistemas de la lengua: gramática, pronunciación, vocabulario, etc.) que permiten la participación en las tareas comunicativas. De esta manera sugiere el siguiente ejemplo para el desarrollo de una tarea pedagógica en la enseñanza de lenguas (Anexo 3).

Otros aportes en este sentido se pueden encontrar en Vez (1998), quien distingue tres tipos de tareas, a partir de tres momentos generacionales, las cuales obedecen a un proceso de solapamiento de unas en las otras. El autor reconoce como las tareas de primera generación, las centradas en el profesor, subordinadas a programaciones de aula de tipo proposicional, con una organización funcional y una orientación fundamentalmente lingüística. Las tareas de segunda generación son más centradas en el alumno y la lengua se subordina a las demandas de la propia tarea. Este tipo de tareas parte del principio psicopedagógico que plantea que el desarrollo comunicativo favorece el desarrollo cognoscitivo. Por último, el autor describe las tareas de tercera generación como tareas comunicativas con dirección humanística,

sociocultural y holística, pues involucran en el aprendizaje de la lengua los restantes aspectos de la personalidad del aprendiz en su desarrollo integral. Tienen una orientación hacia la función educativa, centradas más en los procesos de significación que en las formas lingüísticas.

La clasificación de Vez (1998), difiere de la ofrecida por Nunan (1991, 2001), con anterioridad, pues parte de las tareas de aprendizaje de la lengua de forma dirigida y deductiva, llevando a favorecer la actividad comunicativa y ésta a la tarea objetivo. Sin embargo, Nunan (1991, 2001), parte de la tarea objetivo que exige tener conocimientos lingüísticos para utilizarlos en la comunicación. La idea de solapamiento planteada por Vez, la suple Nunan con los ejercicios y las actividades que involucran el aprendizaje de la lengua.

Entre otros autores, Nunan (1991, 2001); y Estaire y Zanón (1990) y Staire (2001) centran su atención en el diseño de las tareas de aula, así como en los aspectos que las componen y en los diferentes tipos de tareas dentro de un mismo diseño. Otros investigadores tratan de profundizar en las cuestiones que han caracterizado las tareas en distintas etapas, llevando así a establecer diferentes clasificaciones de los tipos de diseños de tareas existentes. Así por ejemplo, Willkins (1976), distingue dos tipos de sílabos (programas) de tareas, a partir de los objetivos que persiga el diseño de cada sílabo: sílabos sintéticos (*synthetic*) y analíticos (*analytic*). Los primeros separan el aprendizaje de las estructuras, de las funciones y, del alumno, en dependencia de su capacidad de síntesis es el que organiza la lengua aprendida de manera seccionada para comunicarse. Dentro de los programas sintéticos, el autor incluye los programas lexicales, los estructurales, los nocionales y los funcionales.

En cuanto a los sílabos analíticos, éstos, según el autor, se basan en las operaciones que necesita el alumno para aprender la lengua. Ésta se presenta en unidades completas, y el alumno, en dependencia de sus capacidades para percibir regularidades en el input, induce las reglas. Este tipo de sílabo se sustenta en el principio teórico de la reactivación de los conocimientos lingüísticos universales innatos que poseen las personas (teoría innatista de adquisición analizada antes en el capítulo I). Dentro del mismo se incluyen los programas procedimentales, procesuales y basados en tareas.

Otra forma de clasificar los sílabos de tareas la encontramos en White (1988), quien establece dos grupos de sílabos: de tipo A y los de tipo B. Este autor toma como criterios de clasificación las diferencias generales entre los enfoques seguidos para la elaboración del diseño, la forma de enseñanza, de aprendizaje y la evaluación. Los sílabos de tipo A, por ejemplo, dan importancia a lo que se debe aprender, independientemente de los aspectos

subjetivos. El profesor aparece como autoridad que toma las decisiones y evalúa el triunfo o fracaso de los alumnos en términos de los logros y el dominio alcanzados en la lengua. Mientras que los sílabos de tipo B hacen énfasis en cómo se aprende la lengua. Los objetivos se negocian entre los alumnos y el profesor como equipo en la toma de decisiones. Se presta más atención al proceso que al contenido de la lengua y se evalúan los logros en relación con los criterios de éxito de los alumnos.

Además de estas dos formas de clasificar los programas de tareas, se encuentra la clasificación que hacen Long & Crookes (1992), los que establecen tres tipos de sílabos: los procedimentales, los procesuales y los de tareas. En el cuadro a continuación se resumen las características de estos programas que, a juicio de la autora del libro, son más distintivas, de acuerdo con las descripciones de los autores antes mencionados (Anexo 4).

De manera general, las propuestas de autores como Candlin (1990); Estaire & Zanón (1990); Rodríguez (1992); Atienza & Murcia (1995); Estaire (2001); entre otros permiten conformar una valoración general en cuanto a las características, etapas, y fines dentro del sistema de tareas.

Rodríguez (1992), por ejemplo, diseña una unidad didáctica en la que retoma los criterios de Estaire – Zanón (1990), para colocar la tarea como la unidad de análisis en el diseño de instrucción. En su modelo, la autora sigue una serie de principios que relacionamos a continuación de manera resumida:

- La tarea se orienta a la consecución de un objetivo de manipulación de información / significados.
 - Los objetivos de la tarea parten de las necesidades de aprendizaje de los alumnos, estableciendo coherencia entre las capacidades cognitivas y los objetivos del programa de la disciplina.
 - Se toman en consideración los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales a desarrollar mediante la tarea.
 - El proceso implica la interacción de la clase y oportunidades de aprendizaje y abarca todas las fases de la realización de la tarea, las actividades que conforman cada fase y el contexto de cada una, para lo que el profesor debe planificar:
1. La tarea y las actividades que se realicen para su consecución y para la adquisición de la lengua se apoyan del material oral y escrito.

2. Las actividades (subtareas o tareas posibilitadoras de tipo interactivo, discursivo, creativo, etc. conducen a la tarea final y determinan los distintos marcos de actuación).
3. El profesor y los alumnos interactúan en el proceso de realización de la tarea.

Para el diseño de las tareas, la autora tiene en consideración una serie de requisitos:

- Las tareas deben ser representativas de procesos de comunicación de la vida real.
- Deben ser identificables como unidades de la actividad de aula.
- Deben estar dirigidas intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje.
- Deben estar diseñadas con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.
- Deben contar con una secuenciación lógica:

Dentro del sistema de tareas propuesto por la autora podemos distinguir tareas de corta o larga duración (tiempo); dirigidas o cerradas (centradas en el profesor); las tareas semidirigidas o totalmente abiertas o libres (centradas en el alumno).

Atendiendo a los objetivos pedagógicos, estas tareas pueden pretender: concienciación lingüística o sociocultural de aspectos concretos de la lengua; práctica de la lengua oral o escrita; el desarrollo de destrezas lectoras, o destrezas de comunicación escrita y pueden, además, perseguir objetivos formativos de auto concienciación de aprendizaje, de investigación y experimentación, etc.

Dentro de los aspectos que destaca la unidad propuesta por Rodríguez (1992), se encuentran los intereses de los alumnos, el tiempo y el contexto, los materiales y medios, así como los pasos a seguir (presentación de los objetivos y contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales).

Un modelo que llama la atención es el diseño de Atienza & Murcia (1995), quienes parten de la negociación de tareas lúdicas con los alumnos para lograr que éstos se impliquen conscientemente en el proceso. Este modelo tiene como primer paso el diagnóstico de los contenidos lingüísticos, de los actos del habla susceptibles de aparecer en la resolución de la tarea, del léxico necesario, de los elementos morfológicos, así como de cuestiones culturales, elementos cinéticos y prosémicas, y las características y capacidades de los alumnos. A partir del diagnóstico, los autores procedieron a la

determinación de los objetivos y contenidos generales de la unidad, la secuenciación de éstos y de las actividades a lo largo de la propia unidad. Los pasos que caracterizan esta propuesta se reflejan en el Anexo 5.

En este modelo llaman la atención, además de su base teórica, los principios de procedimientos y su carácter cíclico que favorecen la propia formación del profesor en el desarrollo de su práctica, que se convierte en una constante indagación para contribuir a la solución de las necesidades detectadas mediante el diagnóstico.

A pesar de la popularidad que posee el enfoque por tareas, lo que se evidencia en una gran gama de literatura publicada tanto en Internet, como en formato impreso, aún quedan brechas por indagar. Una de las interrogantes que surge ante los profesores de lenguas en contextos no nativos, tiene relación con la autenticidad de la necesidad de comunicarse en la lengua meta, durante la realización de la tarea, si los alumnos cuentan con la lengua materna. Así mismo, desde el punto de vista de la preparación del profesor, habría que pensar en cómo lograr un sistema de formación continua que permita a los docentes acceder a las diferentes fuentes y posibilidades de aplicación práctica en el desarrollo tanto del currículo basado en tareas como de la propia formación conceptual sobre este enfoque en contextos no nativos de la lengua objeto de enseñanza.

- *El enfoque de enseñanza de lenguas basado en proyectos (Project based language teaching)*

En el diccionario Cervantes este enfoque encuentra sus fundamentos teóricos en la psicología del aprendizaje y consiste en un conjunto de actividades, organizadas y secuenciadas de manera que se obtenga un resultado o producto determinado. Las bases de este enfoque se relacionan con:

- El aprendizaje participativo, activo y cooperativo.
- La motivación y la implicación de los aprendientes.
- La globalidad del aprendizaje y la transversalidad de los contenidos.
- El desarrollo de conocimientos declarativos e instrumentales.
- La relación con el contexto social en que tiene lugar el aprendizaje.

El enfoque de enseñanza de lenguas basado en proyectos tiene sus orígenes a principios del siglo XX, en la enseñanza primaria y secundaria, a partir de las consideraciones y puntos de vista de Boydston (1987) acerca de la influencia que la experiencia ejerce sobre el razonamiento. Este filósofo probó que utilizando experiencias concretas, el alumno daba respuestas activas y

lograba aprendizaje por medio de proyectos para la solución de problemas y defendía el punto de vista pedagógico sobre la práctica del aprendizaje a través de la observación, la investigación, el trabajo y la resolución de problemas, en un ambiente de objetos y acciones prácticas. Los pedagogos de la época se inspiraron en sus ideas para aplicarlas a la enseñanza. Así, Kilpatrick (1997) definió el Método de proyectos como un plan de trabajo, con el objetivo de realizar algo que despierta interés; buscando la resolución de un problema encontrado o de una tarea que se desea llevar a cabo.

La enseñanza de lenguas basada en proyectos aparece en las últimas décadas del siglo XX con profesores como Halté & Petitjean (1978), utilizada en la enseñanza de la escritura mediante proyectos de este tipo. En el Diccionario de Términos del Centro Virtual Cervantes, se hace referencia a autores como Dolz & Bronckart, representantes de este enfoque, muestran la lengua mediante un modelo de secuencias didácticas, muy cercano a los proyectos para aprender lengua. En España, Camps (2003); Colomer (1998); Zayas (2015) y otros; buscan, desde una perspectiva textual, que los alumnos reconozcan las características propias de diferentes tipos de textos que se alcanzan en la realización de una tarea o un proyecto estructurado en una secuencia de actividades.

Díaz & Suñen (2013), declaran dentro de los requisitos de un proyecto los siguientes:

- **Autenticidad:** los proyectos se concentran en problemas del mundo real.
- **Rigor académico:** los objetivos específicos tienen que estar relacionados con los estándares del currículo educativo.
- **Aplicación del aprendizaje:** el contenido debe ser significativo para el estudiante y debe existir una relación estrecha entre lo académico, la realidad y las competencias laborales.
- **Exploración activa:** los alumnos tienen que recopilar y analizar información, hacer descubrimiento, investigar un tema desde diferentes perspectivas e informar de los resultados que van obteniendo.
- **Interacción entre alumnos:** los alumnos tendrán que compartir ideas entre ellos, expresar su opinión, entender las de otros y al final negociar soluciones.
- **Posibilidad de ser evaluado:** durante el proyecto se van recogiendo evidencias o muestras del aprendizaje a partir de herramientas como el portafolio o el diario de aprendizaje y un producto final. Asimismo, se deben crear las condiciones necesarias para que exista el componente de

reflexión y autoevaluación por parte de los estudiantes y una retroalimentación por parte de los docentes.

Según esta concepción, las autoras proponen las siguientes fases (Figura 3):

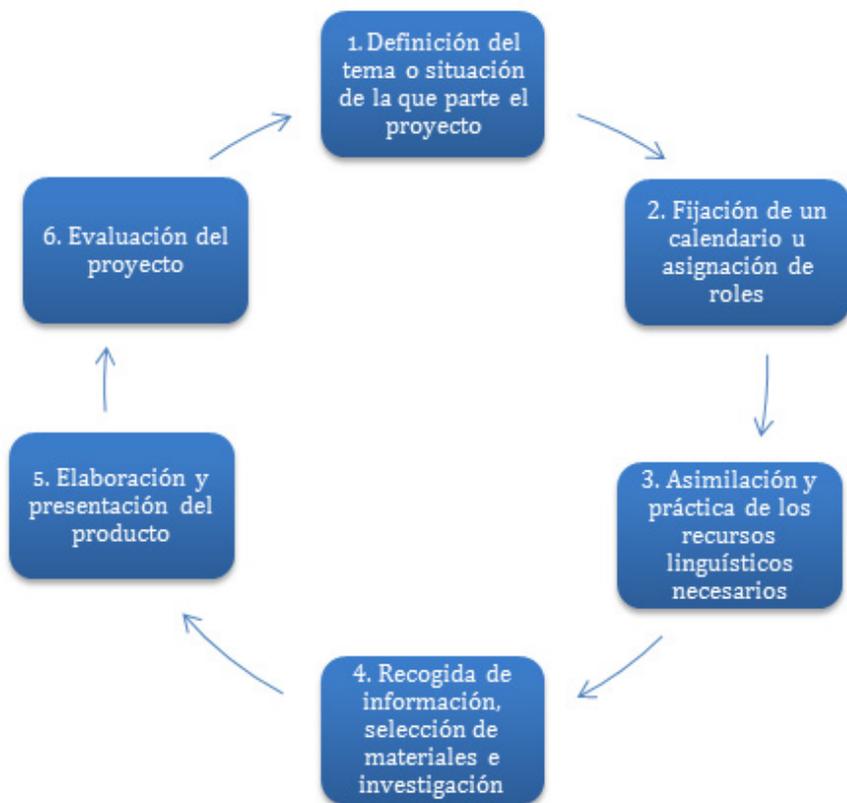


Figura 3. Secuencia de un proyecto propuesta por Díaz & Suñen (2013).

Para Edilson (2010), el aprendizaje por proyectos lleva a los estudiantes a convertirse en descubridores mediante la formulación de hipótesis, verificación y experimentación, lo que los lleva a desarrollar su sentido de responsabilidad e independencia en el proceso de aprendizaje, lo implica en la toma de decisiones, la búsqueda del auto aprendizaje y la cooperación con los otros.

Los proyectos en las clases de lenguas se estructuran en las siguientes etapas (Edilson, 2010):

- Objetivos (estos deben ser medibles, alcanzables, que impliquen un reto, específicos y acotados).
- Selección del tema: el tema y formas de trabajo deben surgir de los estudiantes a partir de la observación en el entorno de aprendizaje.
- Investigación y preparación: intensa durante la organización, negociación, distribución de tareas, descubrimiento, solidaridad, y comprensión.
- Presentación: en esta etapa se ponen en juego las competencias lingüísticas y comunicativas para trabajar con la información, procesarla y comunicarla.
- Evaluación: se convierte en un proceso dinámico de toma de consciencia para cambiar, reconsiderar acciones, y su dirección. Es un instrumento para gestionar cómo va el desarrollo del proyecto, en correspondencia al objetivo y qué acciones se deben tomar.
- Post proyecto: propuesta de situaciones para la aplicación de los diversos aprendizajes lingüísticos, culturales, cognitivos, etc.

Específicamente en lenguas extranjeras, aun cuando su base teórica es la misma que en los modelos anteriores, la estructura y los objetivos de estos proyectos son distintos. Se aproximan más al modelo del enfoque mediante tareas, por cuanto el producto que se elabora no ha de ser necesariamente lingüístico y no se trabaja con otras disciplinas (lo que, a su vez, los distingue del enfoque basado en contenidos). En las tareas y en los proyectos, el producto final se logra a partir del objetivo que se deriva en una serie de objetivos específicos a través de un conjunto de actividades y tareas, secuenciadas y orientadas a dicho producto final. En la realización de todas las actividades del proyecto es necesario utilizar la lengua que se aprende, activando todas las destrezas lingüísticas (incluyendo el conocimiento y aprendizaje de la gramática y vocabulario según las exigencias y necesidades a través del desarrollo del proyecto).

La concepción de la enseñanza de lenguas basada en proyectos, hace pensar en un cambio de concepción con respecto a los materiales y medios de enseñanza, así como en el contexto de aprendizaje.

El papel del alumno es activo, participativo y colaborativo, mientras que el profesor es guía orientador y controlador del proceso, quien aporta materiales, ideas y se encarga de monitorear las necesidades lingüísticas y de otros contenidos que pueden ir necesitando los estudiantes en la realización de sus tareas.

La evaluación cobra un carácter participativo, donde los alumnos se convierten en evaluadores de su propio aprendizaje y del grupo.

El proyecto incluye en su secuencia de actividades el análisis de necesidades, realizado conjuntamente por profesores y alumnos, quienes determinan la selección de contenidos de aprendizaje. Estas características demandan una alta preparación y constante búsqueda de materiales tanto lingüísticos como relacionados con los contenidos objeto de análisis en cada proyecto por parte del profesor, lo que implica un elevado consumo de tiempo en la preparación, pero al mismo tiempo satisfacción con los resultados que se alcanzan.

- *La Comunicación interlengua*

Desde el punto de vista de la autora de este texto, los métodos de enseñanza de lenguas constituyen en los últimos años, un arsenal de conocimiento tanto teórico como práctico que se ha ido depurando y acumulando a partir de las aportaciones teóricas desde campos como la psicología, la lingüística, la sociología y la antropología entre otros y desde las experiencias adquiridas en la práctica de la enseñanza. Este cúmulo de experiencias, una vez en manos de los profesores y alumnos, permite encontrar respuestas a nuevas interrogantes que seguirán surgiendo desde posiciones más profundas en la medida que se consolide el conocimiento didáctico con respecto a los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas, de acuerdo con las necesidades concretas de cada contexto, las características de los alumnos, sus necesidades y objetivos que ponen a los profesores y lingüistas frente a nuevos interrogantes. Este proceso tiene un carácter cíclico e infinito, donde cada nueva fase es el paso anterior y el soporte a nuevas indagaciones con sus propios matices.

De esta manera, y aparejado a las características de los contextos geográficos, cada vez más cambiantes hacia la integración cultural, como es el caso de los países más desarrollados, donde confluyen cada vez más, culturas y lenguas diversas dado por el fenómeno de la movilidad de personas, aparece la didáctica del plurilingüismo, que lleva a analizar el potencial inferencial; tanto a los niveles de las superficies de los idiomas en interacción, que concierne a las bases lingüísticas de transferencia, ya sean positivas o negativas y al uso de estrategias y técnicas de aprendizaje cada vez más novedosas.

En este nuevo contexto se comienza a hablar de comunicación interlengua o intercultural, que tuvo sus orígenes fundamentalmente en Europa, a raíz del surgimiento de la Unión Europea. La misma tiene sus bases en la teoría inferencial del aprendizaje que plantea la interacción de los pre-saberes lingüístico-culturales de los alumnos con datos relacionados a una nueva lengua y cultura meta, que significaría ir más allá del conocimiento de segundas lenguas para incluir una tercera o cuarta.

El Diccionario del Centro Virtual Cervantes, define como *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición, por los que este pasa en su proceso de aprendizaje.

El término fue acuñado por Selinker (1969, 1972), sin embargo, el primero en tratar el concepto fue Corder (1967), quien estableció las bases de la investigación del modelo de análisis de los errores. El concepto se encuentra en la literatura también con otras denominaciones: *competencia transitoria* (Corder, 1967), *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1967), *sistema aproximado* (Wieden and Nemser (1991), *sistema intermediario* (Manga, 2011).

La interlengua (IL) es un sistema lingüístico que crea el aprendiz de una lengua nueva para él, al tratar de usarla. Esta puede ser una L2 o LE. Según Bikandi (2000), “*quien aprende una L2 debe recorrer un camino que va desde su L1 hasta el dominio de la L2 o lengua-meta. Las interlenguas (IL) representan ese camino, ilustran ese itinerario*”: (p.76)

Lengua origen --- Lengua-meta

La interlengua es cambiante y, se diferencia tanto de la lengua materna como de otras lenguas aprendidas antes (Giacobbe (1992). Es una construcción individual que crea la persona, que va creando sus propias reglas y significados para facilitarse su aprendizaje y la comunicación en la lengua meta (Manga, 2011). Este sistema que está en constante cambio y difiere de un aprendiz a otro de una misma lengua, resulta de la combinación de la lengua materna con la lengua que se aprende y que se distingue por las siguientes cualidades:

La existencia de un mecanismo de “*fosilización*” que plantea que, independientemente de la cantidad de instrucción recibida, hay determinados aspectos de pronunciación, reglas gramaticales y de uso del vocabulario que están almacenados en el cerebro por un mecanismo de fosilización (Selinker, 1972).

Según Selinker, la fosilización puede ocurrir debido a los siguientes factores:

1. *La transferencia lingüística*: debido a la influencia de la LM.
1. *La transferencia de instrucción*: debido a la aplicación de un método o procedimiento didáctico errado.
1. *Las estrategias de aprendizaje de la segunda lengua*: los procedimientos que el alumno utiliza para apropiarse del contenido lingüístico: memorización estructuras; asociación con otros significados, etc.

1. *Las estrategias de comunicación en la segunda lengua:* la reducción de la L2 a un sistema más simplificado, omitiendo elementos que pueden ser necesarios.

1. *La hipergeneralización del material lingüístico de la L2:* uso de un vocablo en una situación para la que el significado de ese vocablo no es apropiado.

A continuación se resumen las características más generales de la interlengua que nos permiten tener una mejor idea a la hora de asumir sus principios en los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas desde el punto de vista didáctico:

- Es un sistema lingüístico individual, propio de cada persona que aprende la lengua.
- Se considera como un agente mediador que crea el alumno entre el sistema de su lengua materna y el de la lengua meta.
- No cumple con reglas pre establecidas.
- Es al mismo tiempo sistemático y variable para la persona que asume un conjunto coherente de reglas que no son estáticas y constantes para diferentes situaciones de comunicación.
- Recibe influencia del input lingüístico, por lo que sufre reestructuraciones en su desarrollo.
- Está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta, por lo que evoluciona constantemente.

Dentro de las causas que llevan a la interlengua, Arcos (2009), retomando a Gisbert (2006), declara las siguientes:

1. Falta de retroalimentación negativa al cometer errores.
2. Falta de sensibilidad ante una retroalimentación negativa.
3. Pérdida de sensibilidad ante los datos lingüísticos por razones de edad.
4. Falta de acceso a determinados componentes de la gramática Universal.
5. Pérdida de acceso global a la gramática Universal.
6. Transferencias de la L1.
7. Limitaciones en el procesamiento lingüístico.
8. Errores de aculturación.

9. Combinación de razones sociopedagógicas.
10. Presión comunicativa prematura.
11. Automatización de reglas incorrecta.
12. Satisfacción de las necesidades comunicativa.
13. Tendencia a usar un sistema simplificado.
14. Incapacidad para observar las diferencias entre el input y el output.
15. Desinterés por reestructurar la información lingüística conocida.
16. Recepción de los nativos de un input agramatical.

Este enfoque plantea que los saberes declarativos y el saber hacer favorecen la creación de una gramática espontánea, que aparece cuando el aprendiz es capaz de comparar las superficies de una segunda lengua que ya conoce, con aquellas de una lengua nueva que incluya elementos de la anterior. De esta manera el alumno descubre su gramática por sus propias actividades mentales, cuando construye hipótesis relacionadas con el funcionamiento de los fenómenos lingüísticos de la nueva lengua. En dicha construcción el alumno se sirve de bases de transferencias proporcionadas por sus conocimientos anteriores y por las lenguas mentalmente activadas e interconectadas. Se trata de una gramática inter lingüística, sistémica, y personal, que se modifica con cada acto de comunicación receptivo o productivo integrado mentalmente por el alumno.

Pérez & Barreto (2004), retoman un grupo de autores, tales como Kellerman (1983); Ellis (1994); y Ringbom (2007), quienes ven la distancia interlingüística como una de las que más influye en el proceso de transferencia lingüística. Esta variable puede tener su origen tanto en las diferencias como en las similitudes entre la lengua de origen y la lengua meta. Las diferencias tienen lugar más en lenguas distantes y las similitudes ocurren con mayor proporción en lenguas del mismo origen. Este punto de vista puede ser visto desde lo lingüístico a partir del grado de semejanza o diferencia real entre dos lenguas, y desde el punto de vista psicolingüístico, referido a lo que los alumnos piensan acerca del grado de coincidencias o divergencias entre su lengua materna y la lengua de destino.

Es así que los procedimientos interlengua contribuyen a formar un conocimiento que se va construyendo en el transcurso del aprendizaje de la lengua meta (learning awareness). En este sentido se distinguen cinco categorías de transferencia:

- » *Transferencia intralingüística en la lengua de partida:* En su lengua materna, el alumno descubre un potencial de bases transferenciales.
- » *Transferencia intralingüística en una lengua puente:* el individuo que posee conocimientos en más de una lengua puede activar una(s) de sus lenguas de manera más eficiente que otra (su lengua materna por ejemplo). En este caso, la(s) lengua(s) activada(s) sirve(n) como puente (s) a favor de una nueva lengua meta.
- » *Transferencia intralingüística en la lengua meta:* Gracias a su sistematicidad, la lengua meta ofrece muchas bases de transferencia que explican su funcionamiento interno.
- » *Transferencia interlingüística:* Este tipo de transferencia activa las relaciones entre varios idiomas.
- » *Transferencia de aprendizaje o didáctica:* este tipo de transferencia pasa por una sensibilización frente a todas las actividades relacionadas con preguntas del modo de aprender en el campo de lenguas y está localizado a un nivel metacognitivo. Esta contribuye a la creación de un monitor que vigila el comportamiento didáctico del individuo.

Si se analiza desde el punto de vista puramente lingüístico, el enfoque interlengua llevaría los estudios de regreso al *análisis contrastivo* (AC), para prestarle mayor atención al origen de los errores, al mismo tiempo que se corre el riesgo de volver al conductismo, para atender más la corrección lingüística, así mismo se regresaría a la búsqueda de un modelo nativo de la lengua, en lugar de dirigir la indagación al logro de la comunicación con los hablantes de la de la lengua meta.

De esta manera, más que un enfoque interlengua desde los estudios lingüísticos, se busca apoyo en los análisis desde el punto de vista de los fenómenos que intervienen en la comunicación en contextos de interculturalidad, centrándose en contextos plurilingüísticos y pluriculturales, para tratar de encontrar las vías de comunicación no desde una única lengua, sino desde la búsqueda de la utilización de las herramientas que aporten diferentes lenguas en función de la comunicación entre hablantes procedentes de diferentes culturas y lenguas que confluyen en una situación de aprendizaje o de la vida cotidiana.

En este sentido se divisa un nuevo intento en la enseñanza de lenguas: la comunicación intercultural (Klein, Meissner & Zybatow, 2000), término con el que se denominan los estudios dirigidos a dar solución a las necesidades lingüísticas de la sociedad de finales del siglo XX y lo que va del XXI. Esta nueva visión didáctica surge como resultado del aumento en las relaciones

entre los pueblos de diferentes lenguas y la aparición de nuevas formas y herramientas de comunicación, donde las tecnologías de las comunicaciones y la información están jugando un rol determinante. Es así que una de las características más distintivas de estos tiempos lo constituye la búsqueda de formas eficaces de comunicación, donde la didáctica de las lenguas extranjeras se convoca al análisis profundo y cada vez más multidisciplinario.

Son ya reconocidas las contribuciones existentes acerca de cómo incorporar el componente (inter)cultural, el factor social y la comunicación no verbal en la clase de ELE, pero escasas son las investigaciones que intentan promover la enseñanza de una lingüística intercultural, aunque existen importantes aportaciones en la Unión Europea, con España en una posición destacada en la enseñanza del español como lengua extranjera y México en América Latina que están tratando de demostrar las ventajas de este enfoque para aprovechar lo que aportan las culturas y lenguas de llegada a favor del aprendizaje de la lengua de acogida para facilitar la inserción de los aprendices tanto en el contexto de aula como en el contexto de la cultura del país de acogida.

Solís (2012), al referirse a cómo debe ser el currículo de LE, bajo este enfoque, concibe el aprendizaje intercultural *“como un proceso en el que interviene la totalidad de la persona, y no solamente sus facultades intelectuales y el razonamiento lógico”*. Especialmente interesante es la intervención de la competencia existencial, del “saber ser”, que incluye “una voluntad de interactuar socialmente”. En esta voluntad, el individuo actúa desde un yo que posee no sólo conocimientos y habilidades, sino también valores. De la misma manera que caracteriza las relaciones interculturales matizadas por factores de índole diversa, pues la realidad cultural de los individuos encierra toda una gama de variantes dialectales, de formas de vida, de costumbres, tradiciones y creencias, es decir, de cosmovisiones. Por tanto, su abordaje requiere una visión de la diversidad y del pluralismo, sobre todo en un mundo multicultural que se abre cada vez más hacia el plurilingüismo y el pluriculturalismo. En este contexto, resalta que la lengua, en su uso está permeada de valores, compartidos o no por los interlocutores.

Dentro de los intentos de aplicación del enfoque intercultural a la enseñanza de lenguas, encontramos la propuesta que hace Sánchez (2008), de la gramática en la clase de ELE en un contexto de enseñanza germánico con el fin de agilizar el aprendizaje y la adquisición de la competencia comunicativa en la lengua meta.

Desde su concepción, el hablante intercultural debe aprender a contemplar la comunidad de la lengua meta no como algo nuevo o totalmente ajeno a su realidad o comunidad de origen, sino desde la integración de ambas reali-

dades para enriquecerse. De esta manera, Sánchez, propone los conceptos “contraste” o “integración” cuando se trata de buscar diferencias y semejanzas entre la cultura propia y aquella en la que se trata de ubicar el sujeto. Pero, para desarrollar esa perspectiva intercultural, el estudiante o aprendiz de la lengua meta debe desarrollar un grupo de destrezas y habilidades interculturales, a las que el Marco Común Europeo (2002), define como:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con otras personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas
- La capacidad de superar las relaciones estereotipadas.

Según la concepción sociolingüística de la enseñanza de L2/LE, el alumno debe desarrollar un conjunto de “destrezas y habilidades interculturales” con el fin de comunicarse eficazmente en la lengua meta. En tal sentido, el Marco Común Europeo (2002), define como consciencia intercultural: el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre “el mundo de origen” y “el mundo de la comunidad objeto de estudio” (semejanzas y diferencias que las caracterizan) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la consciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia con respecto a la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua. Esta consciencia contribuye a ubicar ambas lenguas en el contexto del aprendiz. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales.

En este sentido, Sánchez, propone la vinculación tanto de los contenidos lingüísticos como los culturales desde una perspectiva pragmática y sociológica, de manera que el alumno reciba muestras de la LE propias de un contexto real de aplicación y, a su vez, aprenda los valores sociales y culturales de la comunidad de la lengua meta. Esta propuesta se sustenta en el criterio de que el contexto situacional y las informaciones pragmáticas y socioculturales deben ser las que guíen la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera y sean el componente que siempre determine QUÉ, CÓMO y CUÁNDO enseñar los diferentes contenidos lingüísticos o gramaticales en la clase de ELE.

Por su parte, Kaben (2013), hace una propuesta para fomentar la lectura en español como lengua extranjera a partir de cuentos de autores de habla hispana, y películas de este mismo origen, argumentando que en este tipo de materiales, se pueden encontrar patrones dialectales típicos de los países de habla hispana, ricos en frases, costumbres, y modos de hacer de estas culturas que le aportan mucho conocimiento a los alumnos que aprenden el español, desde una perspectiva intercultural.

Paricio (2003), afirma que aunque el principal interés de la enseñanza de una lengua siga siendo la comunicación en esa lengua, ésta no se circunscribe a la cuestión práctica de la competencia lingüística, sino que abarca también la relación entre la lengua, las prácticas culturales y las creencias de un grupo, teniendo estas últimas un papel significativo en las interacciones comunicativas.

Por consiguiente, la enseñanza de lenguas con enfoque intercultural además del objetivo de adquirir la competencia lingüística para comunicarse según los códigos establecidos, debe tener como objetivo desarrollar la competencia intercultural. Para comprender la dimensión cultural en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, Byram & Risager (1999), desarrollan tres elementos interrelacionados, dos relacionados con el aprendizaje y uno con la enseñanza:

1. La competencia comunicativa que pone a la persona que aprende en contacto con la cultura de los hablantes nativos de la lengua meta.
2. La capacidad de reflexionar, de analizar su propia cultura desde una perspectiva externa para comprender su relación con otras culturas para facilitar la comunicación.
3. La capacidad del profesor para ayudar a los alumnos a comprender, aceptar y aprovechar las diferencias a favor de la comunicación.

Ese proceso de mediación entre las dos culturas permite lograr una comunicación efectiva, siempre que la función del profesor, que es fundamental en la mencionada mediación lleve a los alumnos a comprender a los otros y a practicar la alteridad (capacidad de ponerse en el lugar del otro) como base para la adquisición de la competencia comunicativa y la cultural. En este enfoque el profesor se convierte en mediador profesional entre quienes aprenden y las lenguas y culturas extranjeras.

Byram, Gribkova & Starkey (2002), proponen los siguientes componentes de la competencia intercultural que debe desarrollar un hablante / mediador intercultural:

- Los puntos de vista y perspectivas interculturales (“saber ser”): apertura, capacidad para aprender a no desconfiar de otras culturas y la fe en la propia. Es decir, tener la voluntad de relativizar los valores, creencias y comportamientos propios, aprendiendo a considerarlos desde la perspectiva de otras personas, con valores, creencias y comportamientos distintos.
- El conocimiento (“saberes”) acerca de los distintos grupos sociales, de sus productos y de sus prácticas, tanto en el propio país como en el del interlocutor; conocimiento de las interacciones generales entre sociedades e individuos.
- La capacidad de comparar, interpretar y establecer relaciones (“saber comprender”): capacidad general para interpretar un documento o un acontecimiento proveniente de otra cultura, para explicarlo y ponerlo en relación con documentos o acontecimientos provenientes de la cultura propia.
- La capacidad de descubrimiento y de interacción (“saber aprender / hacer”): capacidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y unas prácticas culturales dadas, así como para manejar conocimientos, puntos de vista y capacidades, sometiéndose a las normas de la comunicación y de la interacción en tiempo real.
- La visión crítica en el plano cultural (“saber comprometerse”): capacidad para evaluar, de manera crítica, los puntos de vista, prácticas y productos del propio país y de las otras naciones y culturas.

Paricio (2003), hace un llamado a la preparación del profesorado en este sentido y al cambio de concepción en cuanto a la selección y manipulación de los materiales y actividades de enseñanza y para la preparación de los alumnos, correspondiéndole al profesor:

- A. Preparar a los alumnos para entablar relaciones con personas de otras culturas.
- B. Favorecer que comprendan y acepten a esas personas diferentes como individuos que tienen distintos puntos de vista, valores y comportamientos.
- C. Ayudarles a comprender el funcionamiento de las interacciones culturales.
- D. Mostrarles que las identidades sociales son parte integrante de cualquier relación.
- E. Demostrarles la influencia de la percepción que se tiene de los otros y de la visión que los otros tienen de uno mismo en el éxito de la comunicación.

- F. Conducirles a saber más, por sí mismos, de las personas con las que se comunican.
- G. Ayudarles a aprehender el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias y relaciones.

De esta manera, según Paricio (2003), una clase bajo la concepción intercultural implica dar prioridad a procedimientos como la comparación, la identificación con la alteridad (ponerse en el lugar del otro) y la observación de la propia cultura, lo que exige:

- Trabajar con materiales auténticos extraídos de la comunidad o comunidades objeto de estudio.
- Establecer vínculos con escuelas e institutos extranjeros a través de Internet y/o utilizando el correo electrónico.
- Entrar en contacto con hablantes nativos en el propio país y, si es posible, en el extranjero, empleando también las vías arriba indicadas.
- Identificarse con las perspectivas y experiencias de las personas que habitan los países y comunidades donde se habla la lengua objeto de estudio, recurriendo a simulaciones, juegos de rol, etc.
- Investigar e informarse sobre algún aspecto particular de las comunidades o países donde se habla la lengua extranjera.
- Planificar un viaje al extranjero, aunque sólo sea como ejercicio.
- Comparar, de manera general y específica, el propio país y las comunidades o países donde se habla la lengua estudiada.

En la enseñanza de lenguas basada en el enfoque interlengua e intercultural, el profesor debe fomentar el trabajo en grupo, el diálogo, el debate y la participación activa y reflexiva. Especialmente importante es la utilización de textos originales, grabaciones de audio, cartas, fotografías, gráficos, dibujos, etc., implicando al propio alumnado en la búsqueda y selección de los materiales.

Es importante destacar que este enfoque ha tenido mayor desarrollo y acogida en los países del campo europeo y en América Latina, en países donde se hablan varias lenguas nativas y sobre todo con el fomento del español como lengua extranjera o donde se tiene como política el desarrollo de conocimientos en más de una lengua extranjera (Unión Europea).

2.1.6. La Era Post - Métodos

De los enfoques y métodos que hasta aquí se han venido analizando, los métodos con enfoque comunicativo, y dentro de estos, los procesuales, se han

ganado un lugar destacado entre los profesionales de la enseñanza de idiomas. Esto se debe, entre otras cosas, a la importancia del uso de la lengua en contextos comunicativos como fórmula que favorece el aprendizaje, para lo que se diseñan tareas o se exige de la resolución de problemas, que necesariamente requieran usar la lengua en situaciones de interacción social. No ocurrió de la misma manera con los enfoques tradicionales y estructuralistas, los que se consideran métodos del pasado, aunque aún se observen algunas de sus características en prácticas de enseñanza de lenguas actuales. Por su parte, los métodos idiosincráticos, de origen más reciente y casi simultáneamente con los comunicativos, también se consideran prácticamente inactivos, siendo los métodos comunicativos y las nuevas tendencias las que tienen una mayor vigencia y popularidad en los momentos actuales. Pero también se aprecian amplios rasgos de eclecticismo, todos ellos en el afán de los profesores de lograr que los estudiantes se comuniquen fluida y correctamente en la lengua que enseñan.

Aún no está dicho todo en el campo de los métodos y enfoques de lenguas extranjeras, si se toma en cuenta que los últimos cien años se han caracterizado por la búsqueda de formas más efectivas de enseñar lenguas extranjeras, se podría esperar que esta misma intensidad se mantenga por mucho tiempo antes de que aparezca un método ideal que responda a toda la gama de interrogantes que tienen lugar en este campo, y que sin dudas, habrán de considerar los aportes de los métodos existentes al momento del análisis.

Unas de las razones fundamentales por las que se cree que otros métodos y enfoques saldrán a la luz, son el rápido desarrollo de la ciencia y la tecnología y el vertiginoso aumento en las relaciones internacionales en áreas como la ciencia, la tecnología, el comercio, la cultura, entre otros aspectos que ejercen, como ya se ha visto, una gran influencia en los cambios en las didácticas específicas, en este caso la DLE.

Se puede decir que la didáctica de las lenguas extranjeras cuenta con bastante conocimiento científico, que permite plantear la necesidad de superar la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad para pasar a un estado de transdisciplinariedad, lo que implicaría la trascendencia de las disciplinas, para lograr la producción de un meta-conocimiento capaz de explicar el proceso de aprendizaje y enseñanza de las lenguas, no como un fenómeno de causa y efecto, al estilo positivista, sino como un problema complejo en un contexto educativo y socio-cultural (Bastidas, 2012).

Según Bastidas (2012), la DLE se encuentra en un estadio que se denomina la *era post método*, que surge de ese incansable deseo y necesidad de los profesores de encontrar las respuestas a lo que les falta a los métodos que

generalmente utilizan y que tienen su origen en lo que Brown (2002), definió como método, es decir, técnicas de aula unificadas teóricamente que se generalizan a través de una gran variedad de contextos y audiencias. Es decir, los profesores de lenguas necesitan desprenderse de esas “*prescripciones generalizadas y desarrolladas a priori en términos del lugar de aplicación*” y los involucrados, profesores que al principio parecen a gusto, pero que a medida que progresan en el uso de dichas prescripciones, las van viendo cada vez menos claras y que no les permiten llegar al objetivo final. Como reacción a esta noción sobre el método, Brown propuso un enfoque basado en unos principios, que permiten al profesor asumir técnicas sobre la base de su propio contexto, de principios bien establecidos de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, más allá de un método particular, preconcebido.

De esta manera, el concepto de *post método* aparece para definir la enseñanza que no está basada en prescripciones y procedimientos de un método particular que sigue un programa predeterminado, sino que sale de las conceptualizaciones individuales de los profesores acerca de la lengua, del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, del conocimiento práctico y las habilidades que ellos desarrollan en su entrenamiento y experiencia, del conocimiento que adquieren acerca de las necesidades de los alumnos, de sus intereses y estilos, así como de su propio entendimiento de los contextos de enseñanza (Kumaravadivelu (1994) y Banegas, 2014) . Estas son las fuentes de las que se nutre el profesor para crear el método, en lugar de aplicar un conjunto de principios y prácticas externas. Los contenidos y actividades que se emplean en las aulas, así como los resultados que se esperan alcanzar dependen de la naturaleza de los principios que sirven de base al pensamiento del profesor y la toma de decisiones.

A partir de recientes exploraciones en la pedagogía de las L2, B. Kumaravadivelu (2016), afirma la existencia de un cambio desde el concepto convencional de método hacia una «situación post método» que potencialmente puede transformar la relación entre los teóricos y el profesorado, al dotar a los últimos de conocimientos, destrezas y autonomía, que le permiten diseñar por sí mismos, alternativas al método que sean sistemáticas, coherentes y relevantes, y que estén fundamentadas en el sentido práctico. Al mismo tiempo, esta situación puede cambiar el carácter y contenido de la enseñanza de L2, de la formación de profesores y de la investigación en clase. En términos prácticos, motiva la búsqueda de un marco abierto y coherente basado en propuestas teóricas, empíricas y pedagógicas actuales que permitan al profesorado teorizar a partir de la práctica y ejercer desde la teoría.

En tal sentido, Kumaravadivelu (2016), propone que los profesores de lenguas deben:

- a) Desarrollar sus bases del conocimiento profesional, procedimental y personal.
- b) Analizar las necesidades de los alumnos, sus motivaciones y autonomía.
- c) Reconocer las identidades propias de los alumnos, sus creencias y valores.
- d) Enseñar haciendo teoría y dialogando.
- e) Monitorear sus propias actividades de enseñanza.

Kumaravadivelu (2016), sugiere que, solamente cuando se logre integrar estos elementos en una formación holística del profesorado de lenguas, se logrará que estos comprendan lo que sucede en sus aulas y llegarán entonces a producir su propio conocimiento pedagógico con un sentido contextual. Este mismo autor afirma que *“no existe una teoría sobre la práctica que pueda ser totalmente útil y utilizable a menos que se genere a través de la práctica”* (*“no theory of practice can be fully useful and usable unless it is generated through practice”*).

Este mismo autor clasifica la pedagogía post método, como *pedagogía de la particularidad*, es decir, que para que la pedagogía de las lenguas sea relevante tiene que ser sensible a un grupo particular de profesores que enseñan a un grupo particular de alumnos, que buscan un conjunto de objetivos particulares, dentro de un contexto institucional particular, y en un medio sociocultural particular.

La pedagogía post método en la enseñanza de lenguas, siguiendo a Bartlett (1990), se enfoca en el día a día de la enseñanza, así como en la estructura institucional. El proceso de una enseñanza reflexiva, no es un proceso simple, pues implica un gran cambio en la manera de pensar y actuar del profesor para adoptar una actitud crítica hacia ellos mismos como educadores, quienes deben ponerse retos a sus propias creencias acerca de la enseñanza. Es una manera de mirarse por dentro como personas y dentro de los cursos que ofrecen, para buscar tanto información como inspiración en cuanto a los esfuerzos que implica la clase de lenguas.

En este giro de pensamiento, la investigación del profesor se convierte en una herramienta adecuada dentro del proceso de reflexión. Es decir, asumir la propia práctica del docente para tratar de comprender y resolver los problemas que tienen lugar en las aulas de lenguas. Se trata entonces de ser capaces de identificar los problemas o temas de investigación, indagar en las causas y posibles soluciones para aplicar estrategias viables y monitorear los efectos de dichas estrategias.

Una muestra de este tipo de enfoque lo presenta Tasnimi (2014), quien retomó las recomendaciones que hiciera Kumaravadivelu (2001), para las indagaciones de los profesores de lenguas en sus investigaciones sobre su propia práctica, y desde su experiencia sugiere:

En primer lugar, utilizar métodos de investigación tales como los cuestionarios, encuestas, y entrevistas para recoger información sobre los perfiles de los estudiantes, que incluyen tanto estrategias y estilos de aprendizaje, como sus identidades, actitudes y ansiedades psicológicas, preocupaciones sociopolíticas y conflictos, etc.

- Identificar las interrogantes de investigación que surgen de los perfiles estudiantiles y de la observación a clases - cuestiones de interés para los estudiantes, profesores, o ambos, que van desde la gestión del aula, desde el punto de vista pedagógico, hasta problemas sociopolíticos.
- Clasificar las interrogantes de investigación identificadas en términos de temas y patrones para decidir cuáles pueden ser explorados de forma individual y cuáles de forma colectiva con los alumnos, entre compañeros de cátedra, o ambos.
- Explorar qué recursos, de los que los alumnos traen, pueden ser utilizados de forma provechosa para su aprendizaje, para la enseñanza y con fines investigativos, incluyendo el conocimiento sociocultural y lingüístico de los alumnos. (es decir, explorar con qué frecuencia y bajo qué condiciones la tan ignorada y desatendida L1 puede ser utilizada como un medio afectivo en el aprendizaje y enseñanza, aun cuando los métodos y materiales hayan prescrito su uso).
- Encontrar en qué medida, a través del desarrollo de la investigación, se puede dialogar, apoyados en los medios de la Informática y la Electrónica, con colegas y profesionales de distintas localidades que puedan tener preocupaciones similares, a distancia, para obtener y ofrecer retroalimentación sobre los problemas y proyectos que los ocupan.
- Desarrollar estrategias interpretativas para observar, analizar y evaluar sus propios actos de enseñanza, por medio de la observación a clases, basada en el reconocimiento los potenciales desencuentros entre la intención del profesor y su interpretación por parte del alumno.
- Determinar las suposiciones de base sobre la lengua, el aprendizaje y la enseñanza que emplean en sus formulaciones pedagógicas, para determinar cuáles de esas suposiciones necesitan ser modificadas a la luz de los resultados de las investigaciones y, qué cambios en las formulaciones pedagógicas se garantizan con tales modificaciones.

Por supuesto, esta meta parece sencilla, teniendo en cuenta que la formación de base que tienen los profesores de lenguas en servicio va dejando en herencia a los que se encuentran en formación. Por lo tanto, para cerrar esa brecha, es necesario que los profesores de lenguas extranjeras en servicio, asuman una posición de continua formación y transformación y, los que están en formación puedan interactuar con estos en la búsqueda de concepciones flexibles, transformadoras, inclusivas y asertivas.

Para lograr tal cambio de pensamiento, se sugiere que los maestros de los profesores de lenguas que están en formación, deban partir de una consideración integral acerca de los valores, creencias y conocimientos de aquellos a quienes están formando, como una parte integral del proceso de formación para asumir nuevas concepciones y en definitiva, establecer los puntos de convergencia entre las concepciones teóricas que poseen, los enfoques, métodos, técnicas, procedimientos y estrategias que traen desde su formación y desde la práctica para, de forma crítica ponerlos frente a los cambios. Siendo así, el maestro de profesores en formación debe, siguiendo a Tasnimi (2014):

- » Ayudar a los profesores en formación a reconocer las desigualdades de los programas actuales para la formación de profesores, que asuman al profesor de lenguas como productores de conocimiento y a los estudiantes en formación como consumidores de dicho conocimiento.
- » Permitir a los profesores en formación que articulen sus creencias, suposiciones y conocimientos acerca del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas y que los compartan con los otros en el aula.
- » Estimular a los profesores en formación a pensar de forma crítica para que relacionen sus conocimientos personales con los conocimientos de la profesión a la que se exponen.
- » Crear situaciones para los profesores en formación, que les ayuden a que desarrollen las habilidades básicas y a crear principios hipotéticos acerca de su propia práctica; es decir, enseñarlos a construir la teoría desde su propia práctica.
- » Conducir la investigación con los profesores en formación, en lugar de acerca de ellos.
- » Resaltar las fortalezas y las debilidades acerca del conocimiento profesional y ayudarlos a ubicar su conocimiento de acuerdo con su contexto de aprendizaje / enseñanza.

A la luz de los consejos que deja Tasnimi (2014), en el proceso de preparación de las nuevas generaciones de profesores de lenguas, se aprecia el

camino hacia la conformación de la teoría desde la práctica, lo que pudiera permitir contribuir a cerrar la brecha entre teoría y práctica que aún se divide en la DLE y, de esta manera, involucrar a los profesores de lenguas en un proceso de constante indagación, a partir de una formación de base que los lleve a desarrollar un sentimiento de inconformidad, que lo coloque en proceso de mejora continua de su propio quehacer pedagógico con respecto a las lenguas extranjeras. Esto implica la búsqueda y análisis constante de materiales de contenidos lingüísticos y culturales, así como otros contenidos que los preparen y entrenen para sí y para aquellos a los que están formando. Retomando a Bastidas (2012), se confirmaría así, la trascendencia de las disciplinas hacia el meta-conocimiento, que permita explicar el proceso de aprendizaje y enseñanza de las lenguas, como un problema complejo dentro de su propio contexto educativo y socio-cultural.

A través del capítulo II se ha ido tejiendo, de manera resumida, el rumbo al que han ido llevando a través del tiempo, tanto los enfoques, como métodos que se han sucedido y a veces coincidido y que han contribuido a la consolidación de la DLE como una didáctica específica con sus propios principios, pero inacabada.

Tanto los enfoques tradicionales, como los humanistas, los comunicativos, los procesuales y la interlengua han estado marcados por un fin, que ha sido siempre el dominio de la lengua, de manera que permita a los que la aprenden, comunicarse con semejantes que proceden de otras culturas con lenguas diferentes, dotando a los que enseñan de técnicas y procedimientos tanto para la organización y dosificación del contenido lingüístico, la selección de los materiales y para la conformación de las actividades y la evaluación de los niveles alcanzados por los alumnos.

Cada uno de los enfoques que se han visto recoge en su seno un grupo de métodos que se distinguen por un conjunto de principios y técnicas, que en muchos casos se han ido retomando posteriormente y depurando, en dependencia de los objetivos del curso, de las características del contexto y de las capacidades y características de los profesores.

Por consiguiente, en ocasiones resulta difícil distinguir los límites que separan un método y otro, porque además, muchos comparten principios teóricos comunes. Tal es el caso del método comunicativo, los métodos humanísticos, los métodos procesuales, que ponen al alumno en el centro de atención y conciben la lengua desde los significados que le otorga el contexto en el que se habla la misma y al profesor como orientador, facilitador y guía del aprendizaje.

Con una elevada influencia de las transformaciones científicas y tecnológicas, las nuevas formas de agrupación sociopolítica a niveles regionales, con gran movilidad de personas de diferentes culturas, el vertiginoso desarrollo de las herramientas informáticas y de las comunicaciones han llevado a un cambio en las concepciones con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, pasando de ser grupos de principios, técnicas y procedimientos que responden a un método con un fin determinado, que prescribe un currículo alejado del contexto donde se enseña, a la búsqueda de principios, materiales y herramientas particularizadas que se eligen a partir de las necesidades y características de los contextos socioculturales y de las posibilidades que estos brindan para despertar en los aprendices de lenguas lo que ellos traen desde su lengua materna y otras lenguas aprendidas anteriormente, para, apoyándose en ello apropiarse de nuevas formas a favor de la comunicación con otros de otras lenguas (interlengua e interculturalidad).

Podría decirse que en el siglo XXI, cuando se ponen en crisis los términos enfoque y método, se aboga por las estrategias tanto de los alumnos como de los profesores para que los últimos hagan su propia didáctica desde la práctica y desde su interpretación crítica, para que lleguen a crear puntos de vista teóricos con características particulares, no generalizables, sino de carácter cíclico, en constante análisis y transformación, sin pretender acuñar el concepto post método con el fin de no estereotiparlo y convertirlo así en un nuevo nombre a un nuevo método.

Actividades para los profesores en formación:

1. ¿Una vez analizados los diferentes enfoques, métodos o tendencias en la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras, en cuales usted ubica la práctica de sus profesores y la suya propia? Explique.
2. ¿Dentro de los métodos leídos, cuáles usted seleccionaría como los más revolucionarios desde el punto de vista de sus bases teóricas y de los resultados que los mismos han proporcionado en el aprendizaje por parte de los alumnos?
3. ¿Cree usted estar en condiciones de optar por la creación de su propio programa de enseñanza de la lengua que enseña? Justifique su respuesta.
4. ¿Qué sugerencias le ofrecería a los profesores en servicio con respecto a los métodos, cuál de ellos asumir, y por qué?

Capítulo III. Del currículo de formación profesional al plan de clases

“Spoon feeding in the long run teaches us nothing but the shape of the spoon”.

(E. M. Forster (1879 -1970)

Como se ha venido revelando en los capítulos anteriores, en las últimas décadas, *“de enseñar una lengua se ha pasado a “aprender” una lengua, lo que supone un giro radical en su didáctica, al poner en primer plano los procesos de mediación, construcción y negociación de significados”* (Vez, 2001). Esto implica un gran cambio en la concepción del aprendizaje de la lengua, donde las posibilidades de interacción en el aula, en actividades que exijan la comunicación, generan oportunidades para negociar significados, para representarse la realidad y exigir la competencia comunicativa de los alumnos. En este sentido, la clase de lengua extranjera deja de ser un espacio para decir y saber sobre una nueva lengua, pasando a ser un espacio *“para hacer cosas con ella en virtud de unas finalidades auténticamente comunicativas”* (Vez, 2001). Por tanto, ha de pensarse también en un consecuente giro en los procesos de formación del profesorado de lenguas, en la búsqueda desde la práctica educativa, de las maneras de desentrañar sus complejidades para transformarla y crear nuevos puntos de vista. No podría concebirse un proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas efectivo sin la formación efectiva de sus profesores.

No se trata de una crítica rotunda a los currículos de formación de profesores de lenguas por los que se ha transcurrido, de los cuales se pueden tomar muchas cosas útiles y positivas, sino de reconocer carencias relacionadas, en primer lugar, con los momentos histórico – sociales por los que se ha transcurrido, así como los diferentes estadios en el desarrollo científico que han influido para buscar formas de llenar esos vacíos o inconformidades. Se trata más bien, de encontrar coherencia entre las necesidades de los alumnos y las de los profesores, en su relación con las necesidades contextuales, para tratar de solucionarlas desde la práctica educativa encaminada a la formación de la sociedad con sus exigencias y transformaciones.

Por bien establecida que esté la formación inicial del profesorado encargado de esta tarea, el contexto de trabajo desempeña un papel de primer orden en la preparación inicial de estos profesionales, por lo que la reflexión crítica sobre la experiencia es un medio privilegiado de desarrollo profesional y de la ciencia objeto de especialización.

En este sentido, el presente capítulo se irá conformando desde el análisis del currículo de la preparación del profesorado de lenguas en busca de una filosofía de pensamiento y acción que permita a los profesores asumir los cambios a nivel social y preparar a sus estudiantes para dichos cambios, desde la dirección de los procesos de enseñanza aprendizaje. Así mismo se abordan los contenidos de enseñanza en la práctica de aula para contribuir a la creación de la teoría de la didáctica, bajo la concepción del profesor - investigador desde su propia práctica.

3.1. Conocimientos básicos que deben desarrollar los profesores

Si se retomara la concepción de Tyler (1949), acerca de que el currículo preferido por los docentes debe ser el que les dé la oportunidad de tomar opciones y de adaptar, de acuerdo con las necesidades y condiciones del contexto de enseñanza en aras de poder emplear mejor sus destrezas, su ingenio y estilo personal, se podrá comprender que esta concepción también tiene en cuenta la posibilidad de que los planes de formación incluyan los medios de trabajo, las necesidades de los profesores y que ellos puedan desempeñar efectivamente su papel. De manera global, esta concepción curricular puede acercarse a las características que exigen los nuevos contextos.

En entrevista realizada al Director del Instituto Cervantes, Ernesto Martín Peris (2011), éste destacaba una nueva dirección en el modelo de formación de profesores de lenguas, basado más en la reflexión sobre la experiencia docente y menos en la enseñanza transmisiva. Es decir, la aspiración de un modelo para construir la teoría, a partir de la renovación en los procedimientos de formación, desde la práctica experiencial.

En el área específica de la formación de profesores de lenguas en un mundo globalizado y con desarrolladas facilidades de acceso a las informaciones y a las comunicaciones, apremia dirigir las concepciones sobre el desarrollo del currículo hacia la integración de unos principios básicos (Madrid, 2004). Es decir, un currículo:

- Con carácter procesual, integrador de contenidos académicos, pedagógicos; teóricos y prácticos.
- Que relacione las demandas educativas particulares con las demandas de la sociedad, en el plano estrecho y amplio de esta.
- Que se caracterice por ser social y dinámico, con atención al contexto y la interacción social y, que esté dirigido a la construcción social del conocimiento profesional.

- Que vaya de lo individual y personalógico a lo general y social.
- Que permita la supervisión y control público (responsabilidad social).
- Que la formación esté orientada a la indagación, reflexión e investigación.
- Que la formación se diseñe para la diversidad educativa, lingüística e intercultural.
- Que la formación se diseñe desde y para las nuevas tecnologías.

Madrid (2004), convoca a un cambio de paradigma en los puntos de vista de los investigadores en el campo curricular para la formación de profesores de LE, tendiendo a alejarse del positivismo para acercarse a una concepción de la formación que busca la contextualización, la integración, lo específico y particular, lo subjetivo y cualitativo, el conocimiento interno de los participantes, la comprensión y reflexión, una dirección de lo particular a lo general (bottom up), la diversificación y el enfoque hacia el proceso, entre otros.

Indagando desde qué necesita conocer un profesor, se debería partir desde su formación hasta su actividad docente, teniendo en cuenta el análisis de una serie de componentes de la enseñanza, que establecen las relaciones entre teoría y praxis. En este sentido, Danielson (1996), propone cuatro dominios fundamentales en relación con los componentes de la enseñanza: la planificación y preparación, el ambiente del aula, la instrucción y las responsabilidades profesionales. Cada uno de ellos compuesto por un conjunto de elementos distribuidos en subconjuntos, en correspondencia con el área del conocimiento al que se relacionen, los cuales ayudan a comprender las funciones tanto de la práctica como de los conocimientos teóricos que se han ido tratando antes en este libro, en el contexto de enseñanza.

Dominio 1: *Planificación y preparación*

1 a: *Conocimiento del contenido y de la pedagogía* (conocimientos de los contenidos de enseñanza, de las relaciones de los requisitos y de la pedagogía relacionada con el contenido).

1 b: *Conocimiento de los estudiantes* (las características del grupo coetáneo, enfoques de aprendizaje, habilidades y conocimientos, intereses y tradiciones culturales).

1 c. *Selección de los objetivos instructivos* (valor, claridad, adaptabilidad a la diversidad de los estudiantes, balance).

1 d. *Conocimiento de los recursos* (recursos del profesor y recursos de los alumnos).

1 e. *Diseño de una instrucción coherente* (actividades de aprendizaje, materiales y recursos de enseñanza, grupos de instrucción, estructura de las lecciones y de las unidades).

1 f. *Evaluación del aprendizaje de los alumnos* (congruencia con los objetivos instructivos, criterios y normas, uso para planificar).

Dominio 2. *El ambiente del aula*

2 a. *Creación de un ambiente de respeto y motivación* (interacción del profesor con los alumnos, interacción de los alumnos).

2 b. *Creación de una cultura del aprendizaje* (importancia del contenido, el orgullo de los alumnos en su aprendizaje, las expectativas en el aprendizaje y en los logros).

2 c. *Manejo de los procedimientos en el aula* (de grupos instructivos, de las transiciones, de los suministros y materiales, del desempeño en los deberes no instructivos, supervisión de otros trabajadores no docentes).

2 d. *Manejo de los comportamientos de los alumnos* (las expectativas, seguimiento de los comportamientos y reacción ante los malos comportamientos).

2 e. *Organización de los espacios* (seguridad y disposición de los muebles, acceso al aprendizaje y al uso de los recursos).

Dominio 3. *La instrucción*

3 a. *Comunicación clara y correcta* (instrucciones y procedimientos, lengua oral y escrita).

3 b. *Uso de técnicas de discusión y de entrevistas* (calidad de las preguntas, técnicas de discusión, participación de los alumnos).

3 c. *Comprometimiento de los alumnos en el aprendizaje* (representación de los contenidos, actividades y tareas, formas de agrupamiento, materiales y recursos, estructuración y temporalización).

3 d. *Oportunidades de retroalimentación a los alumnos* (calidad: limpieza, sustantividad, constructividad, ajuste al tiempo)

3 e. *Demostración de flexibilidad y capacidad de respuesta* (ajuste de la clase, respuestas a los alumnos, persistencia)

Dominio 4. *Responsabilidades profesionales*

4 a. *Reflexión sobre la enseñanza* (corrección, uso en la enseñanza futura).

4 b. *Mantener un registro cuidadoso* (la resolución de las tareas por parte de los alumnos, su progreso, registros de actividades no instructivas).

4 c. *Comunicación con las familias* (información acerca de: la instrucción, las diferencias individuales, la participación de las familias en los programas).

4 d. *Contribución en las relaciones de la escuela y la comunidad* (servicios a la escuela, participación en proyectos institucionales y comunitarios).

4 e. *Crecimiento y desarrollo profesional* (enriquecimiento del conocimiento del contenido y de las habilidades pedagógicas, servicio a la profesión).

4 f. *Ejercicio del profesionalismo* (servicio a los estudiantes, liderazgo, toma de decisiones).

En el primer punto (planificación y preparación) el docente de LE podría encontrarse con una interrogante, ¿Por qué planificar? Este componente de la actividad docente incluye varias razones, aunque no una misma forma de hacerlo. Cada persona tiene su propio estilo de planificar su práctica docente. Sin embargo, pocos se detienen a preguntarse para qué sirve. Richards & Renandya (2002), ofrecen una serie de razones que explican su relación con los otros elementos que siguen en la taxonomía de Danielson (1996), cuando aseguran que un plan de clases puede:

- Ayudar al profesor a pensar acerca del contenido, los materiales, la secuenciación, la temporalización y las actividades a desarrollar. Les observa, les estudia y les reelabora o transforma a partir de los conocimientos tanto del contenido como de los alumnos y la situación de enseñanza aprendizaje y de los objetivos.
- Proporciona seguridad (es un mapa útil a seguir en algunas situaciones imprevistas en el aula).
- Es un diario de lo que se ha enseñado.
- Es una herramienta útil en manos de los profesores noveles o una guía en caso de que un profesor se vea en la necesidad de sustituir a otro en determinadas circunstancias.

A estas sugerencias, la autora agrega, que el plan de clases constituye un documento para volver a él, analizarlo sobre la base de los logros y desaciertos alcanzados en la clase en cuestión para estudiar las razones en cada

caso y replantearse los aspectos críticos de dicho documento. Es decir, sirve de material para el análisis crítico acerca de la práctica de aula para su mejora.

Danielson recoge toda una gama de supuestos teóricos y prácticos necesarios en la práctica profesional docente, que aunque elaborados para un docente encargado de cualquier enseñanza, se ajustan bien a las prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras, como guía a tener en cuenta a la hora de planificar las actividades docentes.

Bloom (1979), mucho antes, clasificó las habilidades que se deben formar desde la enseñanza, a partir de un grupo de categorías que sirven como herramientas útiles a la hora de estructurar los objetivos según el nivel de pensamiento que los alumnos deben desarrollar en un curso. Este autor parte de lo más simple a lo más complejo del conocimiento. En esta taxonomía Bloom distingue tres dominios del aprendizaje: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor (Anexo 6).

A la taxonomía de Bloom (1979); Anderson & Krathwohl (2001), agregaron la categoría *CREAR* (figura 4) que involucra hacer algo nuevo, para lo que los alumnos deben generar, planificar y producir (diseñar, idear, trazar, elaborar).

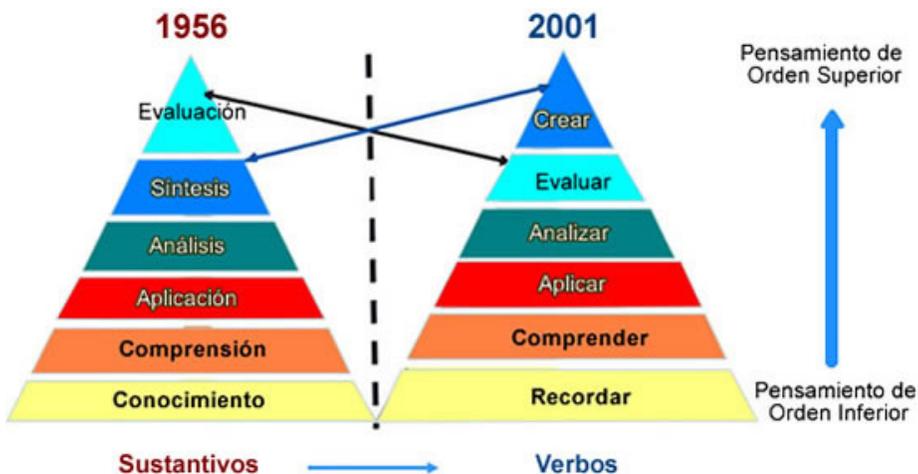


Figura 4. Taxonomías del dominio cognitivo de Anderson & Krathwohl (2001).

Anderson & Krathwohl (2001), integran la taxonomía de Bloom estableciendo un esquema de jerarquía en niveles cognoscitivos desde lo más simple hasta lo más complejo con los niveles y subniveles que componen el proceso de aprendizaje, que sirve de herramienta para la planificación y dosificación tanto de los contenidos como de las actividades de aprendizaje. Según los

niveles cognoscitivos, que Anderson & Krathwohl, (2001), los representa de la siguiente forma (figura 5):

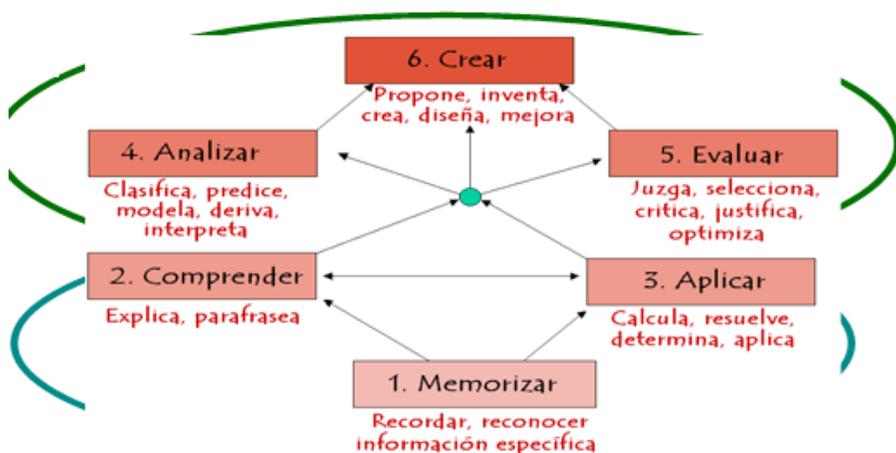


Figura 5. Taxonomía de los dominios cognoscitivos de Bloom-Anderson.

A simple vista pudiera decirse que, las taxonomías antes referidas constituyen herramientas guía para la planificación curricular en la conformación del pensamiento y acción del profesorado que debe asumir la responsabilidad de investigar, desarrollar y mejorar su práctica educativa en los contextos actuales. En estos contextos se exige tanto de la capacidad de relacionar la cultura propia con la cultura extranjera, el desarrollo de una elevada sensibilidad cultural para identificar y utilizar estrategias que faciliten los contactos con personas de otras culturas, así como de ser capaces de servir de intermediarios culturales entre personas de la cultura propia y de otras, evitando concepciones estereotipadas para evitar situaciones conflictivas y favorecer el entendimiento y respeto mutuos.

Entonces cabría preguntarse si dentro de los currículos están las vías hasta llegar a los planes de clase, para combinar dentro de los objetivos, contenidos y habilidades a desarrollar, las estrategias coherentes con lo que se espera que el profesor sea capaz de formar en sus estudiantes en los contextos multiculturales, multilingües y rápidamente cambiantes.

Otras interrogantes relacionadas con los nuevos contextos en la formación de profesores llevan a pensar en cuáles de los componentes de ambas taxonomías están incluidos los contenidos relacionados con lo afectivo, con el desarrollo de consciencia multicultural para que los que se forman bajo esta estructura curricular, estén preparados para enseñar lenguas extranjeras a

sus alumnos en un mundo globalizado. Pero también se pudieran plantear cuestionamientos con respecto a si cuentan los profesores de los futuros profesores de LE con todas las herramientas, capacidades y concepciones para asumir el cambio que demandan los contextos antes referidos.

3.1.1 La formación del profesor de lenguas extranjeras para contextos multiculturales y globalizados

Aunque en el proceso de indagación se encuentra abundante literatura con respecto a la formación de profesores de lenguas extranjeras, donde además de la formación de profesores de inglés destaca la formación de profesores de español como lengua extranjera, aun se aprecia que existen insatisfacciones en el campo del diseño curricular en diferentes países, específicamente las insatisfacciones mayores se encuentran en la formación de profesores de lenguas capacitados para afrontar los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas en contextos de formación, alejados de la cultura de la lengua meta, ya sean estos contextos monolingües o multilingües. Pero en estos cabe cuestionarse las necesidades reales de uso de la lengua y las posibilidades de su práctica. Cabría entonces pensar en estrategias de entrenamiento, materiales, vías de acceso a la lengua desde las tecnologías de la información, hasta lograr conformar las necesidades y la práctica de la lengua, en busca de la calidad en la formación lingüística y sociolingüística. Al mismo tiempo que se deben fomentar, desde el currículo, nuevas formas y contenidos de enseñanza de la lengua.

En esta línea de pensamiento, Ojeda (2000), nos guía a pensar en las áreas del conocimiento que deben tenerse en cuenta en esta meta, cuando plantea que el profesor de lenguas en el mundo globalizado, ha de *“desarrollar el espíritu crítico y autocrítico, el pensamiento creativo, el trabajo en equipos, la habilidad para comunicarse oralmente y por escrito, el dominio de una segunda y tercera lengua, el uso de la tecnología de la información, una alta orientación a la solución de problemas y, sobre todo, una gran capacidad para trabajar en un mundo globalizado y en constante cambio”* (p. 6). El autor, en esta declaración abarca una amplia gama de contenidos que deben tenerse en cuenta en la formación para lograr un profesional con esas capacidades.

Buscando qué contenidos incluir en el currículo de formación de profesores de lenguas, Brosh (1996), trató de indagar lo que los alumnos esperan de sus profesores de lengua extranjera, mediante cuestionarios aplicados a una amplia muestra de estudiantes de secundaria básica, y pudo destacar entre las características más importantes de lo que los estudiantes consideran que es el profesor eficaz, en primer lugar, la competencia comunicativa, y luego,

la habilidad para organizar, explicar, y mantener el interés y motivación de los estudiantes. Los estudiantes afirman que el profesor de lenguas debe dominar las cuatro habilidades (leer, escribir, hablar, y entender).

Por su parte, Lafayette (1993); y Lange (1990), agregaron el conocimiento disciplinar sobre cómo se aprende y cómo se enseña el idioma y su interrelación con la cultura, destacando que el conocimiento de la lengua del profesor de idiomas va mucho más allá del manejo del vocabulario y las estructuras gramaticales, pues tiene que ver con los significados en el uso de la lengua para establecer relaciones con el entorno social.

Al referirse a la competencia comunicativa en la lengua que se enseña, se aprecia un amplio consenso, que colocan el conocimiento de la lengua como el área central de conocimiento y formación, aunque siempre en relación con otro grupo interdependiente de conocimientos y habilidades. Hancock (1981), propone la competencia comunicativa en la lengua objeto de la profesión como el centro de atención en la formación de los docentes de lenguas, y define esta competencia como el conocimiento sintáctico, morfológico, léxico, y fonológico que permite al hablante producir y crear mensajes para interactuar con su medio, en contextos y situaciones reales de comunicación.

Al preguntarle a un grupo de profesores de inglés a nivel de país en la Universidad de Los Andes, Venezuela, Chacón (2006), indagó en sus concepciones con respecto a su formación inicial y a cómo esta formación contribuye a su desempeño en la enseñanza de la lengua como extranjera. Dentro de los hallazgos más relevantes aparece la insatisfacción con el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa que alcanzan en su formación inicial, como herramienta fundamental de uso para enseñar la lengua; argumentando que la metodología que se usa, se basa en el énfasis a los aspectos teóricos de la lengua (gramática, fonología, morfología, sintaxis, etc.) desde el análisis de oraciones aisladas y descontextualizadas, es decir, se desarrolla la competencia lingüística dejando a un segundo plano el uso de la lengua, la actuación con la misma desde un sentido funcional, como herramienta de interacción social. Los profesores entrevistados consideraron que en la formación de profesores predomina una enseñanza de la lengua fragmentada, descontextualizada, centrada en el profesor y aislada de las necesidades e intereses de la comunidad del estudiante.

Al mismo tiempo, esta autora corroboró que los programas de formación de profesores de lenguas continúan asumiendo la lengua como objeto de estudio, abordando la lengua desde el conocimiento de los aspectos teóricos y normativos y centrados en los elementos formales y prescriptivos, relegando así a un segundo plano, el uso funcional del lenguaje.

Los docentes consideran que su limitada competencia comunicativa afecta su desempeño como profesores de la lengua, lo que compensan enseñando gramática, exigiendo de sus alumnos la aplicación de reglas y enfatizando la forma en lugar del significado. Consideran que las acciones de los profesores de lenguas extranjeras en su aula están estrechamente vinculadas con sus concepciones, percepciones de eficacia, y experiencias de aprendizaje previas (Chacón, 2006).

No se trata de desmeritar la importancia del conocimiento de la gramática, pues ésta constituye un aspecto fundamental de la competencia comunicativa, sino que la enseñanza y aprendizaje de la LE debería enfocarse hacia la comunicación e interacción social, y no únicamente hacia el conocimiento teórico de la lengua (Chacón, 2006).

Esta autora propone un cambio en el currículo desde dos perspectivas:

- Desde una concepción constructivista y emancipadora en la que el futuro docente desarrolle capacidades y herramientas conceptuales que le permitan crear y expresar situaciones significativas con el uso del inglés; mediante la formación de una consciencia en los futuros profesores acerca de la función comunicativa de la lengua como herramienta de construcción de significados en el discurso cotidiano.

De esta manera los formadores de los futuros docentes de inglés deben promover experiencias de aprendizaje contextualizadas que respondan a los intereses y necesidades de sus alumnos, modelando una práctica pedagógica consistente con la tendencia actual de la enseñanza de lenguas, así como de las teorías de aprendizaje. Los programas de formación de profesores de inglés deben garantizar la suficiencia comunicativa que les permita convertirse en usuarios de la lengua tanto escrita como oral.

- A través del fortalecimiento de la relación teoría-práctica desde los inicios de la carrera docente. De manera que el futuro docente se prepare desde el comienzo para la “incertidumbre” planteada por la multiplicidad de factores coexistentes en el aula de clase y fuera de ella, y que; los educadores, como agentes mediadores y promotores de cambio, deben estar preparados para afrontar. Por tanto, es pertinente que los profesores en servicio se vinculen a programas de desarrollo profesional y de actualización permanente, que contribuyan a mejorar su formación y el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés de sus estudiantes.

Resultan interesantes las coincidencias encontradas en las diferentes proposiciones sobre el currículo para la formación de profesores de LE en los

últimos años. En primer lugar, destaca la necesidad de la competencia comunicativa, seguida por la contextualización de la enseñanza, entre otros.

Dentro de las propuestas más abarcadoras se encuentran las declaraciones que hace el programa TESOL (Teachers of English to Speakers of other Languages), acerca de las áreas que debe incluir el currículo de su formación:

- I. Competencia en la lengua inglesa – la comunicación oral que hace énfasis en la habilidad receptora, la audición y en la productiva, el habla (habilidades para los profesores de inglés).
- II. Conocimiento lingüístico - el conocimiento en áreas de fonología, morfología, léxico, sintaxis / gramática, semántica y pragmática.
- III. Conocimiento pedagógico – el conocimiento en áreas tales como redacción de los objetivos instructivos, gestión del aula de lengua extranjera y evaluación del aprendizaje de la lengua.
- IV. Las teorías de enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras - desarrollo del conocimiento relacionado con las teorías de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, el análisis y aplicación de las teorías al diseño y planificación de la enseñanza.
- V. Estrategias de enseñanza de lenguas extranjeras - desarrollo del conocimiento sobre la enseñanza de la lengua extranjera y las habilidades en la enseñanza de la lectura, redacción, vocabulario, audición, habla, pronunciación y gramática; y utilizar estos conocimiento y habilidades para enseñar de forma efectiva a los alumnos de la lengua extranjera.
- VI. Uso creativo de la tecnología en la clase de lengua extranjera - aprender las diferentes herramientas tecnológicas y software, además de saber usar dichas herramientas en la clase de lengua extranjera.
- VII. Desarrollo curricular en la lengua extranjera - estudiar los principios relacionados con el curso y el diseño curricular en la clase de lengua extranjera para aprendices niños y adultos: examinar los resultados del aprendizaje propuestos como resultado del diseño curricular; revisar los principios del desarrollo curricular que son importantes para el contenido de enseñanza elaborado para los aprendices de la lengua; aplicar los principios al desarrollo o adaptación del currículo para contextos específicos de aprendizaje de la lengua.

Además, en la revista *Australian Journal of Teacher Education* (2013), se publicó un estudio acerca del currículo de la formación de profesores de in-

glés de las universidades de ese país y de Vietnam en el que se establece que la experiencia anterior de los profesores, sus conocimientos, creencias interpretaciones de sus prácticas y fundamentalmente los contextos socio-culturales de sus prácticas, constituyen las vías en las que los profesores de inglés hacen su trabajo. Lo que sugiere que los programas de formación de profesores de lenguas extranjeras (SLTE por su sigla en inglés) tienen una gran influencia en el desarrollo de los profesores y que el diseño y revisión de estos programas permite la formación efectiva del profesor como parte de las tareas claves de la reforma educativa para la formación de profesores. Pero aún la discusión no es concluyente con respecto a los contenidos del currículo para formar estos profesionales. Una comparación de los marcos de la planificación curricular en Australia y los de Vietnam evidenció que en ambos casos siguen el marco referencial utilizado por Richards (1998) (Anexo 7).

A estas áreas del conocimiento, en un estudio comparativo entre los currículos de Australia y Vietnam para la formación de profesores de lenguas extranjeras, se incluyen: un área acerca del desarrollo de habilidades investigativas, una segunda área de estudio y el área del conocimiento común. Cabe destacar la coincidencia en el conocimiento del contexto y el conocimiento experiencial, este segundo como el puente entre la teoría y la práctica. Esta práctica se ve altamente reforzada por un elevado número de horas de práctica docente bajo la supervisión de los profesores. Sin embargo, las mayores diferencias estuvieron en que los programas australianos le dan un mayor peso al dominio sociocultural, mientras que los programas vietnamitas lo hacían con respecto a la competencia lingüística.

El estudio evidenció la necesidad de planificar y diseñar el currículo a partir de la consideración de las especificidades contextuales y las experiencias de enseñanza, sobre la base del análisis de necesidades, considerando el currículo como un documento dinámico guía que se corresponda con las necesidades específicas y cambiantes de los profesores en formación, con la naturaleza de la dinámica cambiante del contexto. Resalta que la inclusión del área relacionada con el conocimiento y el desarrollo de habilidades investigativas resultan novedosas en el currículo para la formación de profesores de inglés en Vietnam, otorgándole un acercamiento a los contextos actuales de enseñanza de lenguas, dirigidos a la formación de un profesor investigador de su propia práctica docente.

El estudio anterior no hace referencia a los procesos de aprendizaje propiamente dichos, que el profesor debe conocer cuando asume la práctica docente en el campo de las lenguas extranjeras. Al respecto, Strautalat (2013), considera importante incluir la preparación psicopedagógica y didáctica, teniendo en cuenta que el papel del futuro profesor no consiste solamente

en transmitir información, sino en ser guía del acto educativo. Esta consideración incluye tanto la preparación, organización y desarrollo de las clases en las aulas y la orientación profesional, las que influyen en el desarrollo de motivaciones e intereses relacionados con el conocimiento de otras lenguas y culturas, habilidades para desarrollar estrategias, etc. Strautalat (2013), retoma a Allwright & Bailey (1991), quienes, abogan por que la formación inicial incluya técnicas de exploración de las actividades de clase con carácter investigativo, para desarrollar la toma de consciencia con respecto a la diversidad de acontecimientos que tienen lugar en el aula, así como las actividades de reflexión sobre diferentes campos del conocimiento, que permitan desarrollar una enseñanza plausible de la LE. Por lo tanto, defienden una preparación holística, que vaya más allá del conocimiento de la lengua y abarque el conocimiento de otras disciplinas relacionadas con esta.

Strautalat (2013), agrega que la práctica docente en los procesos de formación de profesores de LE deben incentivar la motivación y la seguridad en lo que se enseña, transmitir contenidos teóricos sobre la L1 y la L2/LE, que incluya además, nociones de adquisición, didáctica y metodología de la enseñanza de las LE, organización de la actividad de aula, diseño y desarrollo de actividades dirigidas a la formación de habilidades de la lengua (hablar, leer, escribir, escuchar) y su integración, de manera que se busque la concepción de la lengua como sistema interrelacionado con el contexto de actuación y comunicación. Así mismo, se deben fomentar en los futuros profesores de lenguas, habilidades para la selección y utilización adecuada de los materiales de enseñanza, a establecer juicios de valor con respecto a los resultados del aprendizaje según los objetivos del syllabus, la observación a clases y el desempeño de los alumnos con respecto a lo que enseña y exige el profesor. Es por eso que la formación inicial es, además de un problema curricular, un problema que concierne a sus formadores. En este sentido, se requiere que los educadores profesionales se mantengan en constante superación y actualización de conocimientos disciplinares y pedagógicos, que desarrollen sus competencias didácticas para investigar y la capacidad de reflexión a partir de la experiencia, siempre con un amplio sentido ético y de compromiso social en el ejercicio de su profesión (Strautalat, 2013).

En esta misma dirección, Llobera (2009), sugiere que la formación inicial del profesorado de LE debe caracterizarse por:

- Ser concreta y práctica, basada en la información de investigaciones pertinentes y las teorías que las subyacen.
- Servir a necesidades inmediatas de actuación.

- Cumplir con los principios ilustrados por ejemplos de la actividad pedagógica
- Estar integrada en el marco institucional donde el profesor de LE en formación deberá actuar.
- Ser a menudo prescriptiva pero presentada como abierta

Una de las cuestiones que resalta en la literatura más actualizada sobre el tema es el término competencia profesional como el fin del proceso de formación de habilidades, o capacidades, pues se trata de preparar a los profesionales para abrirse paso en un mundo cada vez más exigente, del que no escapan los profesores de LE, cada vez son más demandados, en aras de lograr la comunicación efectiva en los diferentes ámbitos sociales a nivel internacional. En este contexto, el profesor de lenguas extranjeras, además de saber enseñar la lengua meta, debe utilizar métodos, técnicas, estrategias, medios y materiales modernos, con una adecuada gestión de las individualidades en el grupo, con sus necesidades e intereses. Para esto, el profesor debe ejercer la empatía, tener habilidades pedagógicas que le permitan motivar a los alumnos a través de la creatividad, caracterizarse por la indagación en la búsqueda de soluciones a los problemas que encuentre en el aprendizaje de sus alumnos y proponer alternativas interesantes, dinámicas y auténticas y que al mismo tiempo, no se alejen de las necesidades contextuales.

En conjunto, todos estos elementos permiten a los profesores de lenguas afrontar las diferentes situaciones que puedan aparecer en el aula durante el proceso de enseñanza aprendizaje (Strautal, 2013).

Entre los diferentes esfuerzos para comprender y organizar el campo de formación de un profesorado de LE eficaz o competente, se pueden establecer dos áreas interdependientes, una relacionada con el QUÉ deben saber y otra con el CÓMO deben aplicar ese QUÉ, partiendo de lo que se hace y cómo se hace en las aulas, que deviene en puntos de confirmación y de partida, de manera que se puedan descubrir las necesidades con respecto a su desempeño dentro y fuera del aula. De esta manera el QUÉ contempla:

- » Contenidos de formación según los niveles de formación.
- » Conocimiento lingüístico - en áreas de fonología, morfología, léxico, sintaxis / gramática, semántica y pragmática.
- » Conocimiento de las teorías de la enseñanza y aprendizaje.
- » Conocimiento de los enfoques y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

- » Conocimientos de las teorías que subyacen la lengua objeto de la profesión.
- » Conocimiento acerca de la organización de objetivos de la enseñanza y los contenidos de formación según los niveles de formación.
- » Conocimiento de las teorías pedagógicas y psicológicas que subyacen los procesos de enseñanza aprendizaje en general y de las lenguas extranjeras para la toma de decisiones.
- » Conocimiento del contexto.
- » Conocimiento de las culturas y las sociedades hablantes de la lengua meta.
- » Conocimiento de la metodología de investigación.

En el mismo orden que se relacionan los QUÉ, se ubican los CÓMO utilizar los anteriores para lograr un desempeño docente acorde con las tendencias actuales, incluyendo así las vías para:

- » Desempeñarse en la lengua adecuadamente, tanto por escrito como oralmente en diferentes contextos, con pronunciación que no interfiera la comprensión, usando las estructuras, el orden de las ideas, abundancia y selección del vocabulario, ortografía, sintaxis y dominio del enfoque del discurso que faciliten la comunicación, valiéndose del lenguaje no verbal como apoyo a la misma, teniendo en cuenta las características culturales, códigos y normas de los interlocutores y la situación comunicativa, que permitan establecer los códigos y niveles de formalidad que establece la situación de comunicación.
- » Comprender y explicar los fenómenos que tienen lugar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras; los elementos que influyen positiva o negativamente en este proceso, así como las vías para contribuir al aprendizaje; planificar, programar y dosificar el proceso de enseñanza aprendizaje y de selección de contenidos; determinar y elaborar los objetivos de los programas sobre la base del diagnóstico de los objetivos sociales, comunitarios y de la institución y de los alumnos; identificar los contenidos que puede aportar el contexto de aprendizaje y la L1 a favor del aprendizaje de la LE; emplear los actos de habla y funciones de la lengua como ejemplos de uso adecuado de los mismos por parte de los alumnos, incluyendo solicitar, ordenar, ofrecer reglas, captar la atención, preguntar, dar instrucciones.
- » Enseñar de forma creativa, colaborativa y participativa, partiendo de los conocimientos de los estudiantes como base para hacer que los alumnos

se apropien de nuevos conocimientos y sean capaces de utilizarlos para crear y solucionar carencias en su entorno social; seleccionar los métodos, herramientas y materiales que permitan lograr los objetivos del programa y de los alumnos; desarrollar estrategias de enseñanza que permitan motivar e involucrar a los estudiantes en el aprendizaje y práctica de la lengua para comunicarse, mediante el diseño y práctica de actividades que impliquen a los estudiantes de forma consciente y activa; utilizar el diagnóstico y el control del aprendizaje de los alumnos cotidianamente para planificar nuevos contenidos, materiales y vías para su enseñanza; formar, en los alumnos, la capacidad de afrontar los cambios en sus contextos sociales y buscar soluciones a los problemas.

- » Comprender y explicar los conceptos, teorías y conocimiento disciplinar que constituye las bases teóricas de la enseñanza de la segunda lengua y que permiten analizar la lengua como fenómeno social y sistema conformado por las ciencias que estudian los fenómenos lingüísticos (la fonética y fonología, lingüística, gramática, sociolingüística, psicolingüística, análisis del discurso, lexicología, estilística, etc.) en sus diferentes enfoques y puntos de vista teóricos y sus relaciones con el uso de la lengua en la comunicación.
- » Se vale de los diferentes enfoques acerca del desarrollo, planificación y diseño curricular para diagnosticar las necesidades de formación en lenguas de acuerdo con las exigencias políticas, comunitarias, institucionales e individuales para planificar y dosificar los contenidos de enseñanza de la lengua y las actividades de aprendizaje.
- » Desentrañar los orígenes de los fenómenos que tienen lugar en los procesos de aprendizaje, sus particularidades para buscar técnicas y estrategias de enseñanza que incluyan lo individual y lo colectivo en el aula; tomar decisiones para transformar los contenidos de la asignatura en motivaciones para el aprendizaje y la búsqueda del conocimiento por parte de los alumnos; fomentar el desarrollo de estrategias efectivas de aprendizaje a partir del conocimiento de las individualidades y sus necesidades y niveles de motivación e interés; adoptar y emplear actividades interactivas apropiadas a dinámicas específicas de cada grupo
- » Dominar las políticas lingüísticas que rigen los programas de enseñanza de lenguas a nivel escolar, institucional, regional, nacional e internacional, para adaptar, transformar y planificar los objetivos y programas de enseñanza de la lengua a los diferentes niveles; identificar las características del contexto en relación con las posibilidades y necesidades de la práctica de la lengua extranjera; así como la relación entre las concepciones sociales acerca de la lengua objeto de enseñanza, la cultura de los

pueblos que la hablan, los niveles de aceptación hacia esas culturas, los conocimientos de las mismas y los estereotipos que sobre ellas existen en la comunidad para trabajar sobre ellos a favor de la motivación hacia el aprendizaje de la lengua meta.

- » Establecer las diferencias y semejanzas entre la cultura propia y la cultura de la lengua meta en busca de una concepción multicultural, mediante la formación de valores y puntos de vista asertivos acerca de la multiculturalidad, creando la capacidad de comprender al otro y ponerse en su lugar y aceptar las diferencias.
- » Utilizar los diferentes métodos y técnicas de recogida de información para diagnosticar los fenómenos que tienen lugar en el aula, sus causas y posibles consecuencias para incidir en ellas a través de estrategias que involucren a los alumnos en la búsqueda de los problemas y las soluciones a los mismos. Aplicar las buenas prácticas a partir del análisis de las insuficiencias y buenos resultados derivados de la experiencia docente acumulada, ya sea propia o de otros que se comparte mediante la socialización de las experiencias.

En general, la bibliografía consultada recoge abundante información acerca de los componentes que debe incluir el currículo para la formación del profesor de lenguas extranjeras para contextos multiculturales y globalizados, aunque, si bien se resalta la importancia de los contextos socioculturales donde se lleva a cabo la formación, no queda claro para qué contextos de formación se proponen estos componentes. Es preciso tener en cuenta que los contextos de formación reciben influencias tanto de intenciones políticas, económicas, de las características de los contextos geográficos donde tiene lugar la formación, y de los diferentes perfiles y niveles para los que se preparan estos profesores. Estos aspectos han de tenerse en cuenta con debida atención pues ejercen gran influencia tanto en los objetivos y contenidos como en los métodos y procedimientos que se asuman para la formación. Así como los componentes que agrupan estos contenidos, el contexto de formación juega un papel esencial para lograr la comunicación en la lengua, de lo contrario los profesores deberán crear estrategias que permitan y exijan la comunicación, más allá de la práctica de la lengua en el aula.

El currículo, de manera general, debe cubrir todas las actividades y organización hechas por la institución para el programa de formación de los profesores de lenguas, organizado por años académicos y componentes (académico, investigativo, práctico, extensionista) para facilitar a los profesores unas directrices generales a seguir para cumplir los objetivos trazados, que se organizan en forma de programas de asignaturas. El currículo permite guiar la planificación y elaboración de los programas de las asignaturas (syllabus)

que componen el currículo. Mientras el programa de las asignaturas orienta al profesor en cuanto a la estructura de su clase en una forma particular, con orientaciones a partir de los objetivos a lograr. Es decir, es la representación seccionada, correspondiente a una parte del currículo, que especifica los componentes de forma ordenada de un curso, en términos de contenidos y del proceso a seguir.

3.1.2. Competencias del profesor de lenguas extranjeras

Siguiendo las definiciones de competencias ofrecidas por diferentes autores, se hace un acercamiento a la definición de profesor de LE/L2 competente. En el año 2012, el Instituto Cervantes de Alcalá de Henares, propuso un programa en línea para la formación de profesores de español como lengua extranjera, que destaca las competencias que debe desarrollar el docente para la Calidad de los Servicios de Lenguas, atendiendo a diferentes ámbitos formativos:

- » Competencia comunicativa y actividades comunicativas de la lengua.
- » Componente cultural en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.
- » Enfoques en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.
- » Planificación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- » Desarrollo profesional.

Este programa se desglosa en tres niveles de formación (A, B, C), atendiendo a la experiencia docente que posean los profesores que reciben esta formación. En cada uno de estos niveles se cuenta con una gradación de los contenidos que van desde los conocimientos y habilidades prácticas elementales (nivel A) hasta el nivel avanzado (C) que busca la realización de tareas docentes especializadas, tales como la programación de cursos, diseño de materiales didácticos, elaboración de evaluaciones, etc.

En su informe sobre las competencias clave del profesorado, esta institución identifica las siguientes:

- Organizar situaciones de aprendizaje.
- Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.
- Implicar al alumno en el control de su propio aprendizaje.
- Facilitar la comunicación intercultural.
- Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.

- Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.
- Participar activamente en la institución.
- Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

En Europa, donde más ha proliferado la formación de profesores de lenguas con una perspectiva multicultural e intercultural, se realizan intercambios de profesores para ampliar estudios y adquirir experiencias de trabajo en un entorno más amplio al del país propio, se han perfilado grupos de ítems de conocimientos y comprensión que recogen lo que deben saber y comprender los profesores sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas, tanto en la formación inicial como en la continua: unos ítems de estrategias y habilidades que detallan lo que el profesor debe saber hacer, incluyendo las habilidades investigativas. En los ítems de actitudes se recogen los valores que deben promover a través de la enseñanza de la lengua, con especial atención en los valores socioculturales, el trabajo en equipos, la importancia de la formación continua, entre otros.

Entre los programas que más se destacan, se encuentran los que incluyen la movilidad de los estudiantes en períodos de estudio en los países donde se habla la lengua objeto de la profesión, de manera que estos vivan y conozcan el medio sociocultural de la lengua que enseñan, lo que permite que los profesores desarrollen una cosmovisión cultural amplia, libre de estereotipos, con la capacidad de comprender los diferentes significados, los códigos, normas, tradiciones, que conforman la cultura de la lengua meta y, al comprenderla desde su propio medio la puedan explicar y transmitir mejor a sus alumnos.

Entre otros documentos que aparecen en Europa, dirigidos a la formación del profesorado de lenguas, sobresale el *European Portfolio for Students teachers of Languages. A Reflection Tool for Languages Teacher Education* (Newby, et al., 2007) que ofrece una herramienta útil para la reflexión de los docentes en formación sobre su desarrollo como profesionales y para la evaluación de sus propias competencias.

La asociación Europea para los Servicios de Lenguas de Calidad (EAQUALS por su sigla en inglés) a través del proyecto The European Portfolio Grid (EPG), aplicó una herramienta en línea para contribuir a la mejora de la calidad y al desarrollo del profesorado de LE. Entre los aspectos de análisis que incluye este tipo de herramienta, Lorente (2014), destaca la reflexión de los profesores sobre:

- La formación, titulación y experiencia: dominio de la lengua, formación realizada, evaluación de la práctica docente, experiencia docente.

- Competencias docentes clave: metodología (conocimientos y habilidades), evaluación, planificación de las clases y cursos, gestión del aula e interacción.
- Competencias transversales: competencia intercultural, conciencia lingüística, competencia digital
- Profesionalismo: comportamiento, profesionalización, gestión administrativa.

Otro referente relacionado con el desarrollo de las competencias del profesorado de lenguas extranjeras en Europa, que parece bastante completo y que sirve de guía para evaluar las competencias a diferentes niveles de formación del profesorado de lenguas, es el proyecto “*Profession-related language competence profile for foreign language teachers*” desarrollado en el año 2014 por varias instituciones suizas (Intitute of language teaching methodology at the University of Teacher Education St. Gallen; Haute école pédagogique du canton de Vaud; Université de Lausanne, Centre de langues; SuPSI- DFA Locarno; IFM Fribourg, University of Fribourg and University of Teacher Education Fribourg/Frelburg (PH Frelburg) with the support of the Swiss Conference of Rectors for Universities of Teacher Education). Como resultado de este proyecto se desarrollaron los perfiles de competencias que describen las habilidades lingüísticas orientadas a la comunicación. Estos perfiles se agrupan por niveles y describen las competencias lingüísticas relacionadas con la profesión en cinco áreas importantes de la actividad profesional relacionada con la lengua:

1. Preparación de clases.
2. Conducción de las clases.
3. Evaluación, retroalimentación y asesoría.
4. Establecimiento de contactos externos.
5. Aprendizaje y entrenamiento continuo.

El perfil creado para el nivel elemental secundario, que constituye un marco de referencia para la formación inicial de los profesores de lenguas extranjeras en cuanto a:

- Definición de los objetivos lingüísticos para la formación en lengua extranjera y posterior entrenamiento de los profesores.
- Diseño de cursos de lenguas relacionados con el trabajo.

- Autoevaluación y evaluación de otros para establecer las necesidades básicas y avanzadas en la lengua extranjera de los profesores actuales y futuros.
- Certificación de los niveles de competencia en la lengua, es decir, en combinación con programas de certificación internacionales.

Estos perfiles están realizados para uso tanto de las organizaciones responsables del diseño curricular como para los programas de formación inicial y postgraduada de los profesores de LE. En cada una de las áreas de importancia, se ofrece lo que debe hacer el profesor de LE en formación, con un grupo de ejemplos que orientan claramente tanto a los docentes formadores de profesores de LE, como a ellos mismos en cuanto a los conocimientos y habilidades que deberán desarrollar y practicar a través de su formación que los prepara en una amplia gama de contenidos y habilidades útiles en cualquier contexto de enseñanza.

Estos perfiles, extraen de la concepción curricular una amplia gama de conocimientos y habilidades necesarios en la formación del profesor de LE que se ajustan perfectamente a la clase como el núcleo básico de cualquier práctica docente y que sirven de directrices para la preparación de los planes de clase.

Además del conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades que se aprecian en las diferentes propuestas curriculares, es importante tener en cuenta el contexto de formación del profesorado de lenguas extranjeras en el diseño del currículo, considerando las posibilidades de acceso a la lengua fuera del ámbito del aula, así como las necesidades de usar la lengua objeto de la profesión en la comunicación.

Una de las carencias más relevantes que se encuentran durante la formación está relacionada con el contexto sociocultural en el que se forman los profesores de lenguas. Cuando estos contextos son diferentes al contexto de la lengua meta, necesariamente se deberán abordar estrategias que incluyan contenidos socioculturales y sociolingüísticos, que permitan la realización de tareas para que los futuros profesores usen la lengua en diferentes situaciones, de manera que tengan la necesidad de utilizar los códigos y normas propios de la lengua meta, acorde con las situaciones de comunicación y los niveles de formalidad que estas situaciones demandan.

En el análisis sobre las distintas propuestas relacionadas con la formación del profesorado de lenguas extranjeras, se aprecia una tendencia al currículo centrado en la formación continua, desde la etapa inicial y para toda la vida del profesor de lenguas, una formación que incluye un elevado dominio de la

lengua, desde lo estructural y formal; desde los diferentes significados que las formas y estructuras pueden asumir bajo la influencia de la sociedad y la cultura que la hablan y desde las más diversas situaciones de comunicación; por tanto es necesario el dominio de las culturas y las sociedades que hablan las lenguas; desarrollar una actitud asertiva, inclusiva y multicultural, de aceptación a lo diferente, a lo propio y a lo conocido frente a lo ajeno y desconocido con un elevado sentido del cambio; el desarrollo de habilidades para la adaptación y la transformación; el dominio de las teorías que tienen que ver con el desarrollo social e individual, con el pensamiento y el comportamiento, con las maneras de interpretar y actuar ante diferentes situaciones; la capacidad para identificar las características contextuales, grupales e individuales y aprovecharlas a favor del aprendizaje de los alumnos; capacidad para identificar todo lo que puede constituir contenido de enseñanza y de aprendizaje; la capacidad para aprender de otros y para estar en constante búsqueda de información, para la auto preparación y para la preparación de los alumnos; capacidad para diagnosticar e identificar las carencias y problemas en el proceso de enseñanza aprendizaje e involucrar a los alumnos y a los colegas en la creación de estrategias de solución; la capacidad para reflexionar críticamente sobre la práctica diaria de la enseñanza y buscar vías de mejora.

3.1.3. El plan de clases en lenguas extranjeras

Dentro de la preparación del profesorado de LE, resalta la capacidad y responsabilidad frente a la preparación, planificación y desarrollo de las clases de lenguas, como el contexto en el que se revierten su preparación y las competencias profesionales desarrolladas durante la formación, siendo los planes de clase y la clase en sí, los escenarios de actuación. Los planes constituyen una guía apropiada tanto para los profesores de lenguas como para los que dirigen a nivel institucional, los procesos de enseñanza aprendizaje para determinar qué se incluye y qué falta incluir en cada actividad, cómo hacerlo teniendo en cuenta el tiempo, los conocimientos de los alumnos, sus características, los materiales y medios necesarios, las formas de control y evaluación. Mientras, es el desarrollo de la clase a partir de este plan, el que verdaderamente puede decir si el plan es efectivo o no.

Un plan de clases, además de asentarse en unos puntos de vista psicopedagógicos, lingüísticos, sociolingüísticos que contribuyen en la determinación de cómo llegar a los alumnos para formarlos, qué enseñarles a través de la clase de lenguas, cómo enseñarlo, exige también de la aplicación de la experiencia acumulada, la que permite identificar dónde están las vías más adecuadas para responder a las necesidades e intereses de los alumnos, qué actividades y materiales, procedimientos, formas de agrupación en el

aula, etc. pueden servir para motivarles más y cuáles de estos permiten obtener mejores resultados en el aprendizaje. Para lograr este nivel de armonía entre los componentes didácticos del proceso de enseñanza aprendizaje, los mismos tienen que seleccionarse y diseñarse en consonancia con un grupo de principios didácticos, que orientan la selección y manipulación de los contenidos, así como con los principios del enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas, que aun sin tener que estar declarados en el plan de clases, deben ser parte de la concepción teórica del profesor ante el proceso de formación, sin perder de vista la unidad existente entre la teoría del conocimiento, la instrucción y la educación, así como la unidad entre el pensamiento sensorial, lógico y las leyes de la psicología que se expresan a través del siguiente grupo de principios didácticos (González, 2009):

- *La cientificidad de la enseñanza* (orienta la asimilación del contenido a través de las actividades generalizadoras y diseñadas a partir de unos objetivos predeterminados en los programas de enseñanza dirigidos a la formación de habilidades comunicativas en la lengua meta y a la formación integral del estudiante como ser social en el transcurso de la clase de lenguas a través de métodos, procedimientos, materiales y medios bien fundamentados desde el punto de vista teórico).
- *El carácter educativo de la enseñanza* (mediante los contenidos para la enseñanza de la lengua, métodos y procedimientos, y en el fomento las formas de relacionarse entre sí los estudiantes, en la búsqueda y solución a las actividades de aprendizaje, el profesor forma valores, concepciones, actitudes ante la vida y el mundo que rodea a los estudiantes).
- *El carácter sistémico de la enseñanza* (la lengua es un sistema de fenómenos, estructuras, formas y significados que tienen lugar en el desarrollo de las actividades de interacción social, que se desarrolla y transforma a la par con el desarrollo y transformaciones de la sociedad y por tanto, su concepción debe verse desde este punto de vista, aun cuando se hace énfasis en aspectos específicos en cada clase, las actividades para la comunicación deben diseñarse de manera que los alumnos integren habilidades y conocimientos para lograr la comprensión y transmisión de significados en su interacción con otros miembros del grupo y de la sociedad).
- *El carácter consciente del aprendizaje* (el alumno debe saber qué, para qué y cómo apropiarse de los conocimientos y usarlos para solucionar problemas de la vida real, en diferentes situaciones, adaptándolos y vinculándolos con otros durante el proceso de aprendizaje de la lengua y en cualquier situación de aprendizaje y de comunicación).

- *La vinculación de la teoría y la práctica* (la lengua se aprende cuando se usa para comunicarse, por lo que más que explicaciones teóricas sobre los conceptos lingüísticos y gramaticales, se trata de que el alumno desarrolle la capacidad de leer, escuchar, hablar y escribir en la lengua para apropiarse de y proporcionar información en la lengua meta, para lo que debe desarrollar estrategias y habilidades en la práctica de actividades relacionadas con los contenidos de la lengua. Las clases deben ser dirigidas al uso de la lengua en situaciones reales de comunicación, para resolver problemas, comunicar resultados, ofrecer opiniones, refutar opiniones o concepciones, etc.).
- *La percepción sensorial directa* (en la preparación de las clases, el profesor debe partir del rol que juegan los sentidos en el aprendizaje, y los medios y materiales, así como procedimientos para que los estudiantes se apoyen en los sentidos en el proceso de apropiación de los conocimientos (oído, visión, tacto, olor, paladar) de manera que, mediante estos se puedan establecer relaciones con el vocabulario y los significados para favorecer la comprensión y retención de los contenidos en la memoria y sean capaces de establecer asociaciones; para identificar los grafemas y los fonemas, los colores, las texturas, los sabores, las formas, temperaturas, etc.).
- *La accesibilidad* (la selección de los contenidos y materiales debe partir del nivel de acceso a conocimientos que tengan los estudiantes, lo que denota establecer los grados de facilidad / dificultad, superficialidad / complejidad de los materiales lingüísticos, debiendo siempre partir de lo menos complejo hasta llegar a lo más complejo. En este sentido, el profesor debe analizar la cantidad y complejidad de los materiales y la bibliografía que le permitan a los estudiantes acceder al conocimiento de los temas que se tratan en clases, para profundizar sobre los mismos y aplicarlos a diferentes campos del saber y el hacer con el uso de esos conocimientos).
- *La asequibilidad* (muy estrechamente relacionado con el principio de la accesibilidad, la asequibilidad tiene que ver con los conocimientos. En el proceso de selección de los contenidos el punto de partida lo constituye lo que es más conocido, más cotidiano y más cercano a la realidad de los alumnos, como base para introducir los nuevos conocimientos, que deben estar en estrecha relación con las características individuales de los alumnos, sus intereses y motivaciones, estilos de aprendizaje, etc.).
- *La actividad creadora de los estudiantes* (se trata de propiciar, mediante la actividad de aprendizaje en el aula, que los estudiantes apliquen los

conocimientos adquiridos en crear nuevas cosas, resolver problemas a nivel individual, grupal, institucional y social, tanto desde el punto de vista de la creación para el desarrollo espiritual, como material, sobre la base de los conocimientos desarrollados en las clases de LE. En este principio se encierra la nueva concepción del maestro guía que orienta la actividad y aprende con los alumnos y el desarrollo de estrategias de aprendizaje y estrategias comunicativas de los alumnos, para que sean capaces de asumir alternativas para cumplir los objetivos comunicativos. Este principio, además, contribuye a despertar necesidades de nuevos conocimientos en los estudiantes).

- *La atención a las diferencias individuales de los estudiantes* (el profesor debe conocer las características de cada individuo y del grupo, con sus intereses, necesidades, motivaciones, rasgos de la personalidad, que pudieran afectar de forma negativa o positiva en el aprendizaje y en el desempeño en la lengua meta. Lo que el profesor debe aprovechar o evitar en las clases, mediante el diseño de actividades diseñadas a partir de estas características, valiéndose de diferentes formas de agrupación y dinámicas de grupo que permitan la participación activa de todos en el proceso de aprendizaje y uso de la lengua)

- *La solidez de los conocimientos, hábitos y habilidades* (el proceso de enseñanza aprendizaje se debe diseñar dirigido al desarrollo de conocimientos, habilidades y hábitos de estudio y trabajo que permitan la constancia y dedicación en el estudio y la práctica de la lengua extranjera, tanto dentro como fuera del aula, a través de la lectura, la audición, la conversación y la escritura en la lengua. En este sentido, el profesor deberá diseñar y aplicar actividades tanto del nivel de familiarización como asimilación y consolidación de los conocimientos, desde la práctica guiada hasta la producción independiente de la lengua en situaciones comunicativas reales. Para lograr esto, debe orientar además de los materiales trabajados en el aula, actividades de aplicación de los contenidos aprendidos en clase a otros campos del conocimiento, mediante la lectura extensiva, la comparación, la argumentación, la síntesis y la generalización).

Por su parte, los principios metodológicos constituyen elementos integrados a través de la historia de la educación que sirven de referentes para comprender y realizar la actividad docente. En un estudio realizado por Medina (2007), que analiza diferentes enfoques a los principios metodológicos en la actividad de enseñanza aprendizaje de LE, el autor llegó a establecer un grupo de principios que engloban los aspectos pedagógicos del proceso, entre los que se encuentran principios lingüísticos y psicológicos esencial-

mente correspondientes a la psicología cognitivista y humanista y al carácter comunicativo de la lengua:

- El carácter comunicativo de la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras (parte de la función primordial de la lengua - la comunicación, por lo que se busca poner al alumno frente a situaciones de comunicación real, teniendo en cuenta los diferentes niveles de complejidad de las estructuras lingüísticas y creando situaciones en las que los alumnos necesiten comunicarse en la lengua para resolver problemas cotidianos en su interacción con otros miembros del aula).
- El carácter de primacía de la lengua oral frente a la lengua escrita (las primeras formas de expresión lingüística son orales, así como las primeras manifestaciones comunicativas, desde donde se debe partir para ir dando paso al resto de las habilidades de forma integrada).
- El reflejo de la cultura de los hablantes nativos de la lengua en la lengua extranjera (siendo expresión de la cultura de los pueblos, como parte indisoluble de la lengua se debe enseñar la cultura de los pueblos que la hablan, con sus costumbres, tradiciones, valores, formas de pensar y sentimientos. En este sentido el profesor ha de crear una actitud positiva hacia los pueblos hablantes de la lengua meta, estableciendo el vínculo cultural mediante las actividades de práctica de la lengua y evitando los estereotipos culturales).
- Principio del carácter discriminatorio para el tratamiento a los errores en la lengua (los errores deben concebirse como parte componente del proceso de aprendizaje y como pautas para la introducción de nuevos contenidos y actividades, estableciendo qué errores constituyen verdaderas interferencias en la comunicación y por tanto hay que trabajar sobre ellos con variadas actividades, mientras que se propicien posibilidades de que el estudiante aprenda a monitorear su propio aprendizaje, sin que esto constituya un elemento de inhibición que frene la participación en el aula y el aprendizaje).
- El vínculo de la lengua materna de los estudiantes en el proceso (el conocimiento de la lengua materna le permite comprender y establecer las semejanzas y diferencias con la lengua meta y apoyarse en esos para evitar las diferencias y aprovechar las semejanzas)
- El tránsito por las fases para la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas (a través del proceso de formación y desarrollo de las habilidades comunicativas el estudiante se prepara para interactuar con el texto oral o escrito, buscando la comprensión y sensibilización con el contenido, procesamiento de la información para comprenderla y elaborarla,

valora críticamente el texto y hace redefiniciones y los generaliza en su vida cotidiana y estudios posteriores).

- Carácter íntegro de las habilidades comunicativas para su formación y desarrollo (se refiere a la integración de las cuatro habilidades básicas: comprensión lectora, comprensión oral, habla y redacción; tratando de que tengan lugar en la misma manera en que ocurre la comunicación en la vida real).

El plan de clases, es la unidad básica del currículo o programa de formación, en el que se recoge el qué, cómo, para qué y con qué se diseña un contenido lingüístico y cultural específico y que se desarrollará en el aula a un grupo específico de estudiantes. La práctica de la enseñanza y la experiencia demuestran y permiten afirmar que no existe un grupo igual a otro, por tanto, el plan no debe diseñarse para una clase, para un contenido, un objetivo, o para el desarrollo de una habilidad. Con todo eso en mente, el profesor debe diseñar las actividades del plan de clase, el enfoque, los procedimientos y estrategias, el tiempo según las características del grupo específico al que va dirigida la clase, con actividades grupales y otras individuales, con dinámicas, inclusivas que enseñen la lengua a través de la enseñanza de otros contenidos necesarios para la vida.

En la preparación de los planes de clases, el profesor que se traza como objetivo que los estudiantes desarrollen su competencia comunicativa con una perspectiva de diversidad sociocultural, asume un grupo de principios del enfoque comunicativo, que sirven de guía tanto para la elaboración de los objetivos específicos que llevan a los alumnos, a mediano plazo, a comunicarse en la lengua, como en la selección de los contenidos, materiales, procedimientos y estrategias a seguir en la clase. Entre varios autores que establecen diferentes principios al respecto, se asumen los que ofrecen Canale & Swain (2002):

- » La competencia comunicativa se compone, mínimamente de la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. El objetivo principal del enfoque comunicativo tiene que ser facilitar la integración de estos tipos de conocimientos para el aprendizaje de la lengua, que no es probable que resulte del énfasis en una de las competencias por encima de las otras.
- » El enfoque comunicativo tiene que basarse en y responder a las necesidades comunicativas de los estudiantes. Estas necesidades deben ser específicas con respecto a la competencia gramatical (niveles de corrección gramatical requeridos en la comunicación oral y escrita), a la competencia sociolingüística (necesidades relacionadas con el escenario, el tema, las

funciones comunicativas) y a la competencia estratégica (las estrategias compensatorias en la comunicación cuando hay una ruptura en una de las otras dos competencias).

- » El aprendiz de segundas lenguas tiene que tener la oportunidad de participar en interacciones comunicativas significativas con personas que tienen elevada competencia en la lengua, es decir, que respondan a necesidades comunicativas genuinas en situaciones reales de comunicación en la lengua.
- » En las etapas tempranas del aprendizaje de la lengua, se debe hacer uso óptimo de los aspectos de la competencia comunicativa que el aprendiz ha desarrollado a través de la adquisición y uso de la lengua materna, que son comunes a las habilidades comunicativas requeridas en la segunda lengua.
- » El objetivo fundamental de los programas de segundas lenguas orientadas a la comunicación debe ser proveer a los alumnos de la información, práctica y mucha de la experimentación necesaria para resolver las necesidades comunicativas en la segunda lengua. Las clases deben incluir actividades acerca de la lengua (de sus categorías gramaticales, funciones comunicativas, condiciones de adecuación lingüística, reglas del discurso, y registros; y acerca de la cultura de los pueblos que hablan la segunda lengua, primeramente en la lengua materna).

Acerca de los componentes del plan de clases, Richards & Renandya (2002), a partir de una adaptación de Shrum & Glisan (1994), relacionan un grupo de componentes genéricos del plan de clases de LE. De la misma manera que la taxonomía que propusiera Bloom (1975), acerca de los elementos que intervienen en el pensamiento del profesor durante el proceso de planificación, la adaptación que hacen Richards & Renandya (2002), proporciona información útil para la planificación de la práctica educativa del docente y contribuye a su organización, constituyendo así información valiosa para la investigación posterior en este campo (Anexo 8).

Un plan de clases incluye una serie de pasos, distribuidos en un marco de tiempo, de acuerdo con un nivel de complejidad, así como unas tareas del profesor y otras de los alumnos, unos momentos interactivos y unos objetivos que guían la realización de las actividades para que los alumnos se apropien de los conocimientos y desarrollen una serie de habilidades.

En línea, se pueden encontrar muchos planes de clases para orientar a profesores de lenguas en todo el mundo, que constituyen herramientas útiles, pero que serán verdaderamente útiles una vez que cada profesor los analice y adapte a los contextos de enseñanza, a las necesidades y características de sus alumnos, así como a las condiciones de enseñanza (disponibilidad de

materiales y medios, acceso a la información, etc.) y a unos objetivos específicos en cada caso. Por ejemplo, en Martin (2014), aparecen ejemplos de planes de clases organizados por temáticas. Estos planes siguen cinco pasos esenciales para promover la comunicación en la lengua: establecimiento de la escena (actividad con enfoque divertido para motivar a los estudiantes y evaluar los conocimientos previos); meta- presentación del contenido lingüístico (uso de estrategias para la introducción del nuevo material); práctica guiada (práctica de las nuevas funciones lingüísticas a partir de los materiales preparados por el profesor); práctica independiente (los alumnos se comunican en la lengua en situaciones reales); evaluación, conclusiones (los estudiantes muestran evidencias de lo aprendido). En este tipo de planes de clases los temas seleccionados para cada lección son tomados de la vida cotidiana de los estudiantes.

Ejemplo: Unidad I: *En la escuela*

Los objetivos de la unidad se elaboran a partir de las funciones que normalmente se usan en la comunicación cotidiana:

- Los estudiantes serán capaces de:
 - Saludar a otras personas.
 - Presentarse.
 - Deletrear nombres y palabras (preguntar cómo se escriben los nombres de otras personas y palabras - letras del alfabeto).
 - Preguntar y ofrecer fechas.
 - Referir fechas de actividades y acciones que ellos realizan o que alguien realiza, pedir y ofrecer la hora.
 - Describir el aula, objetos dentro del aula, personas (identificar partes del cuerpo).
 - Responder a las instrucciones del profesor.
 - Ofrecer instrucciones.
 - Hablar de las condiciones del tiempo - identificar y describir las estaciones del año.

Para lograr, por ejemplo, que los alumnos aprendan a saludar y a responder a los saludos, el profesor normalmente comienza la clase saludando a los alumnos, para lograr la atención de ellos y que se apropien de la frase, repite

varias veces el saludo, se acerca a cada alumno y lo saluda, apoyándose del lenguaje no verbal. Les pregunta si saludan de la misma manera a todo el mundo, y de qué dependen las posibles diferencias en el saludo. De esta manera hace que los alumnos se den cuenta de la necesidad de aprender diferentes formas de saludar y responder a los saludos y las posibles diferencias con las formas de saludar en su cultura. El profesor, para que los alumnos tengan una mejor orientación en cuanto a las diferentes formas de saludos, según los niveles de formalidad, los guía mediante las preguntas:

¿Cómo saludas a los miembros de tu familia, a los amigos en la escuela, al profesor, a las personas mayores? Mientras todos escuchan con atención; luego el profesor escribe en la pizarra ejemplos de horas AM y PM, introduce los saludos por la mañana (good morning, good afternoon, good evening) (input).

El paso a la práctica guiada ocurre cuando el profesor introduce actividades para simular diferentes situaciones de saludo. Primero el saludo con, él / ella, quien le dice su nombre y le pregunta cuál es su nombre al alumno, repite el diálogo con varios alumnos en el aula, luego pide que trabajen en parejas y practiquen este diálogo, luego con un alumno que representa el papel de un familiar, un amigo, un médico, el Decano de la Facultad, etc. durante varios minutos de práctica, mientras el profesor camina por los puestos asegurándose de que todos practiquen el diálogo y escuchar quienes lo hacen mejor y quienes necesitarán más explicación. Luego les pide que practiquen usando los diferentes momentos del día (mañana, tarde y noche), primero con un tiempo en parejas y luego con los otros tiempos (práctica guiada).

Para la práctica independiente, el profesor escribe varias situaciones en la pizarra, ofreciendo solamente los datos necesarios para que los estudiantes decidan qué formas de saludo y frases usarán para saludar:

A es el Director de la Escuela.

B es profesor de la escuela

A es un niño.
aula

B es la abuela de un compañerito de

A es un adolescente.

B es un adolescente.

Este tipo de ejercicios permite al profesor determinar qué tendrá que reforzar en la próxima clase acerca de estas funciones, el vocabulario, estructuras, pronunciación, entonación, etc.

Para terminar la clase el profesor pide a los alumnos que escriban una lista de frases aprendidas en la clase y deja un compromiso, saludarse solamente en inglés a partir de la próxima clase.

Además de estos pasos que se siguen en los planes de las clases que se muestran en Martin (2014), otras fuentes proponen elementos importantes que no se pueden obviar. Priski (2013), por ejemplo, en Citraenglish (2011), propone incluir los objetivos del profesor y los de los estudiantes de manera diferenciada, para tener claro qué tiene que hacer el profesor y cómo, con qué materiales y medios, para lograr que los estudiantes cumplan los objetivos que el plan de clases pretende que ellos cumplan. Para esto, se debe tener claro, el fin que se persigue (sin perder de vista que este debe estar dirigido a la comunicación, ya sea oral o por escrito) y los objetivos de cada actividad para que los alumnos puedan alcanzar ese fin, se deben tener claros los métodos, la gestión del tiempo para lograr el objetivo, así como la evaluación y la etapa de seguimiento de la actividad por parte de los alumnos (qué harán con ese conocimiento una vez que termine la clase). Un ejemplo que pone esta autora refleja el tratamiento del plan en tres etapas para lograr que el estudiante se comunique acerca de un tema en la clase (etapa previa a la práctica del habla, etapa de práctica del habla y etapa posterior a la práctica del habla).

Dentro de los procedimientos de clase que más se recogen en la literatura, se encuentran los que aparecen en el documento editado por el Khorasan Razavi English Language Department. En este documento se reflejan procedimientos y técnicas ofrecidos por Freeman, Freeman & Ocampo (2008), que permiten al profesor tener una idea de cómo desarrollar sus actividades y orientar la selección y manipulación de los materiales lingüísticos:

1. Uso de materiales auténticos.
2. Organizar oraciones desorganizadas.
3. Juegos lingüísticos.
4. Escuchar predicciones y hablar al respecto.
5. Usar historietas de imágenes.
6. Juegos de roles.

Por su parte, Finocchiaro & Brumfit (1983), proponen un segundo grupo de técnicas y procedimientos:

1. Presentación de diálogos a partir de una motivación.
2. Práctica oral de cada enunciado de un segmento del diálogo seguido del modelo del profesor.
3. Preguntas y respuestas basadas en el tema del diálogo y de la situación

4. Preguntas y respuestas relacionadas con las experiencias de los estudiantes y relacionadas con el tema del diálogo.
5. Estudiar una de las expresiones comunicativas básicas en el diálogo o de las estructuras que ejemplifican la función.
6. Recubrimiento por parte de los alumnos de generalizaciones o reglas que subyacen la expresión funcional o estructura.
7. Reconocimiento de forma oral, actividades de interpretación en dependencia del nivel de aprendizaje y los factores relacionados.
8. Actividades de producción oral desde actividades guiadas hasta la comunicación libre.
9. Copiar diálogos o mini diálogos o módulos que no estén en los textos de la clase.
10. Tomar muestras de las tareas independientes.
11. Evaluación del aprendizaje.

En este mismo documento se publica un ejemplo del esquema a seguir en la distribución de la clase:

- Tema.
- Nivel de los alumnos.
- Habilidades.
- Tiempo.
- Objetivos/fines (los estudiantes deben...).
- Materiales.
- Vocabulario.
- Método.
- Recursos de enseñanza (materiales y medios).
- Pasos de las actividades (pre, durante, después).
- Evaluación.

En esta propuesta se proponen los siguientes pasos:

1. Establecimiento de la escena (WARM-UP) / rápido diagnóstico de los conocimientos.
2. Introducción del nuevo material (INPUT) – introducción.
3. Práctica guiada (PRESENTACIÓN).
4. Práctica independiente (APLICACIÓN / REVISIÓN).
5. Evaluación (CONCLUSIONES).

A manera de cierre con respecto a lo que puede profesor con los planes que aparecen en las diferentes fuentes, este se puede auxiliar de muchos de ellos, de las técnicas y procedimientos pre elaborados por otros, existentes en la literatura o de otros colegas como documentos orientadores. No obstante, los planes son simples esquemas que recogen a manera de esbozos, lo que como su nombre lo indica, se planifica hacer. Estos son muy útiles a los profesores en formación como directrices a seguir. Pero el proceso de la clase es mucho más, tiene un componente de la personalidad del profesor, de la personalidad del grupo y de cada individuo dentro del grupo, además de los contenidos, los objetivos, el contexto, las exigencias políticas del centro, entre otros.

En la práctica del aula, además de observar qué sucede en el grupo en cada momento de la clase, el profesor llega a conocer las individualidades para ir creándose un perfil de cada alumno y del grupo, lo que le permite, en poco tiempo, establecer qué estilos de aprendizaje existen en el aula, los intereses y necesidades de cada uno, para ir introduciendo estrategias, actividades y materiales, diseñados de manera que permitan la atención individualizada y grupal y al mismo tiempo estimulen y motiven a los estudiantes hacia el aprendizaje de la lengua. Todos estos elementos se convierten en referentes para la planificación, además del programa de la asignatura o el currículo del curso. De manera que asumir planes pre-elaborados no resolvería las necesidades particulares de cada grupo.

Por otra parte, el éxito en el aprendizaje de los estudiantes dependerá, más allá del plan de clases, del dinamismo y la creatividad del profesor, de su capacidad de llegar a cada uno y al grupo y de la manera que destaque la importancia de conocer la lengua, sus ventajas, las relaciones entre la cultura de esta y de la propia. La práctica ha demostrado que el plan de clases puede estar muy bien estructurado y elaborado, pero cómo este se lleva a cabo en el aula es lo que decide su éxito.

No cabe duda de que para lograr los objetivos en los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras con fines comunicativos en un mundo

cada vez más globalizado, más multicultural y más multilingüe, la preparación académica y práctica, así como las concepciones de los profesores encargados de dicho proceso, han de tomar un giro en correspondencia con dichos cambios.

Los estudios más recientes con respecto al desarrollo y diseño curricular con estos fines apuntan al cambio, a partir de la inclusión de componentes dirigidos tanto a lo académico, como a lo cultural, práctico e investigativo (es decir al dominio profundo y al uso de la lengua objeto de la profesión, al dominio de las concepciones teóricas relacionadas con la lingüística, la sociolingüística y la psicolingüística, la cultura de los pueblos que hablan la lengua), y al mismo tiempo llaman a la incorporación del componente relacionado con la reflexión acerca de la práctica para mejorarla, al desarrollo de una perspectiva contextualizadora e inclusiva.

Estos diseños, según se describe antes, se asienta en los principios de la enseñanza humanista para la formación de valores desde el reconocimiento de las individualidades y del grupo, así como las necesidades tanto de estos como de los contextos de enseñanza y aprendizaje. Además, se aprecia la influencia del pensamiento cognitivista, y específicamente de la corriente histórico - cultural, donde se plantea el desarrollo del conocimiento a partir de la interacción en la comunicación con otros miembros del grupo social.

Dentro de la formación profesional de los docentes de LE, el plan de clases constituye el núcleo en el que se concentran tanto los principios teóricos como la experiencia práctica para conformar unas líneas orientadoras hacia el logro de los objetivos de los alumnos. Los objetivos del plan de clases se derivan del programa de la asignatura, que a su vez se deriva del currículo. Estos tres elementos, para que se logre cumplir con las necesidades tanto de los alumnos como del contexto que lo rodea, y esté de acuerdo con sus características y potencialidades, debe ser fruto de la propia práctica de los profesores en servicio, su reflexión e investigación en la acción.

No obstante, el bagaje de literatura especializada en el área de las lenguas extranjeras, la diversidad de programas de enseñanza, etc., aun no se cuenta con suficientes datos acerca del desarrollo curricular en la formación de profesores de lenguas extranjeras, específicamente en contextos alejados de la lengua objeto de la profesión. Algunos ejemplos apuntan al desarrollo de programas de movilidad de estudiantes desde la perspectiva de la internacionalización de la educación. Pero este intento no cuenta con la popularidad necesaria, pues está sujeto a limitaciones de tipo económicas que no están al alcance de todos los profesores en formación. En este sentido, cabría pensar en una mayor y más eficiente explotación de proyectos que, apoyados por

las tecnologías de la informática y las comunicaciones permitan la socialización de experiencias y el acceso a la información y al intercambio de opiniones. Estos programas, aunque, parcialmente, pueden contribuir a acercar las necesidades de los alumnos y las de los profesores a contextos reales de comunicación en la lengua, donde se proporcionen herramientas que permitan el ejercicio de la reflexión crítica sobre la experiencia como fuente de desarrollo profesional en la ciencia objeto de especialización.

Actividades para los profesores en formación:

1. Teniendo en cuenta los objetivos del currículo de una de las carreras universitarias de su centro y los objetivos de la asignatura de inglés de dicho grupo, prepare una clase de inglés que tenga como fin el desarrollo de las habilidades comunicativas, tomando como punto de partida que sus alumnos son adultos de un nivel intermedio, que estudian la lengua con propósitos específicos de la profesión para la que se preparan.
 - A. Explique los puntos de vista teóricos en los que se basó para elaborar su clase.
 - B. Explique los principios tanto didácticos como metodológicos en los que se basó para la elaboración del plan.
 - C. Haga una breve caracterización de los alumnos del grupo.
 - D. Explique cada uno de los pasos seguidos para el desarrollo de su plan.
 - E. Defienda la clase frente al grupo.

Conclusiones

The best teachers provide a consistently sunny attitude and just the right amount of food for thought – delivered with a strong and soothing voice. They learn about their students, care about them, relate to them as individuals, and learn from them.

(Greg Johns, 1999)

Al indagar en la historia de la enseñanza de lenguas de manera general, se observa una importante riqueza didáctica y pedagógica, aunque no acabada, pero que proporciona pautas a tener en cuenta, tanto por parte de los profesores como investigadores para, de una forma crítica, asumir los aspectos más positivos de cada una de sus etapas, en aras de lograr un proceso de enseñanza aprendizaje efectivos. Al mismo tiempo, estos estudios ofrecen herramientas que permiten acomodar las prácticas de enseñanza a las características y necesidades de los alumnos, del profesor, del contexto y de cada situación.

Todos los aportes entre las teorías y las prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras conducen a la existencia de una interrelación marcada entre las diferentes aportaciones en el campo de las ciencias humanísticas, que al separarlas llevaría a su parcelamiento e impediría ver la esencia del todo, dejando muchos puntos oscuros. De la misma manera que el todo, sin ir a las especificidades de cada una de sus ramas, dejaría el análisis a un nivel muy superficial que no permitiría indagar en la esencia de las partes y la interdependencia entre ellas como en núcleo básico de la ciencia objeto de estudio.

Con respecto a si la DLE constituye una ciencia, cabe retomar la definición que hicieran Atienza, y Murcia (1995), acerca de esta disciplina, cuando plantea que la misma se construye en “la encrucijada de la teoría y la práctica”, pues se nutre tanto de las teorías como de las prácticas. Utiliza las primeras para informar las segundas y transformarlas, al mismo tiempo que recibe los datos de las prácticas que colaboran en su transformación y enriquecimiento. “*Son los productos de este trasiego los que ensanchan y modifican progresivamente la naturaleza cambiante de la Didáctica de las lenguas*” (Atienza, 1992, p. 12).

Asimismo, la autora se apega al llamado que hiciera Widdowson (1984), al referirse al valor de la investigación en la práctica docente de los profesores de LE, mientras convocaba a la reflexión acerca de la práctica en la enseñanza de lenguas extranjeras como la base para la conformación teórica de la práctica. Esta reflexión permitiría encontrar los vínculos entre los diferentes elementos que componen una rama bastante nueva en las ciencias de

la educación, pero que tiene sus bases en los tiempos más remotos de la ilustración humana y que sin el método de investigación científica sería muy difícil tratar de resolver sus áreas de indagación.

Widdowson (1984), coloca la investigación como método esencial para el desarrollo profesional del docente de lenguas extranjeras en un lugar privilegiado en su papel en la conformación del objeto de la DLE, cuando plantea:

“El valor de la investigación es que ayuda a los profesores a definir más claramente los problemas que ellos tienen que resolver por sí mismos. Lo que esta puede hacer para estimular el interés y alentar a los profesores a pensar en las implicaciones de sus prácticas. Además, también puede proporcionarles un contexto conceptual dentro del cual trabajar, en forma de hipótesis para probarlas en las condiciones particulares de sus aulas. En resumen, la teoría puede ayudar a los profesores en servicio a adoptar una orientación teórica para su tarea, cuando buscan referirse a técnicas particulares que utilizan en lugar de a principios más generales, y a la inversa, probar la validez de dichos principios contra las realidades observadas en la práctica de aula” (traducción de la autora a partir de: “The value of research is that it can help teachers to define more clearly the problems that they themselves most solve. What it can do is to stimulate interest and encourage teachers to think about the implications of their practices. It can also provide them with a conceptual context within which to work, in the form of hypotheses to test out in the conditions of their particular classrooms. In short, theory can help practitioners to adopt a theoretical orientation to their task, whereby they seek to refer the particular techniques they use to more general principles, and, reciprocally, test out the validity of such principles against the observed actualities of classroom practice”).

La tendencia que se aprecia en la didáctica de las lenguas extranjeras, se fundamenta en dos principios básicos (Maati, 2013), la concepción de la lengua en relación con su uso (se estudia la lengua para comunicarse en la actividad social) y la posición del alumno en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. Estos principios llevan a ver al profesor como mediador del aprendizaje de los alumnos, que aprovecha y fomenta las potencialidades de estos, para favorecer su aprendizaje de la lengua y de las culturas de los pueblos que la hablan. Se refuerza la dimensión afectiva en la enseñanza de la lengua, mientras se trata de encontrar el equilibrio entre la dimensión lingüística y la pedagógica, donde el currículo es el punto de intercepción entre la teoría y la práctica.

El sentido humanista de la educación de estos tiempos exige un profesor en constante formación, en permanente búsqueda de información, que le

permita acercarse a las aulas, listo para ofrecer no formulas acabadas sino pautas para la búsqueda de soluciones por parte de los estudiantes, un profesional en constante indagación para la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje.

De esta manera, la DLE se constituye como un área de las ciencias de la educación que permanece en constante revisión y enriquecimiento a partir de los cambios que tienen lugar en la sociedad, cada vez más cambiante. A medidas que cambian los modos de vida, las concepciones sobre la naturaleza de los fenómenos que tienen lugar en la sociedad, cambian también las culturas y las lenguas de los pueblos y con ellas, las maneras de enseñar y aprender.

Referencias bibliográficas

- Aaron, I., et al. (1990). Past, present, and future of literacy education: Comments from a panel of distinguished educators, Part I. *Reading Teacher*, 43(6), 370-380. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ405099>
- Aaron, P. (1991). Is there a hole in whole language? *Contemporary Education* 62 (Winter) 127.
- Alcalde, N. (2011). Principales Métodos de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. Obtenido de *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*: <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2011.878> volumen 6. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Alexander, G. (1967). *New Concept English*. London: Longman.
- Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allwright, R. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*(5), 156– 171.
- Álvarez, T. (1998). Unidades Transfrásticas en la comunicación” (Lingüística del habla). En, A. Mendoza Fillola, *Conceptos clave en la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. (pp. 275-296). Barcelona: Horsori.
- Ancker, W. (2000). Errors and corrective feedback: Updated theory and classroom practice. *Forum. English teaching*, 38(4), 20- 25. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ648965>
- Andersen, R. (1983). *Introduction: A language acquisition interpretation of pidginization and creolization*. Rowley: Newbury House.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston: Pearson Education Group.
- Anthony, E. (1963). Approach, Method and Technique. *English Language Teaching*, 17, 63 –67.

- Antich, R., Gandariasw, C. D., & López, E. (1988). Metodología de la enseñanza de Lenguas Extranjeras. La Habana: Pueblo y Educación.
- Antony, E. (1996). Communication in the classroom. A. Notional Syllabuses. London: Oxford University Press.
- Aparicio, R., Reboll, A., & Sánchez, L. (2011). La Sugestopedia. Carabobo: Universidad de Carabobo.
- Arcos, M.E. (2009). Análisis de Errores, Contrastivo e Interlengua, en Estudiantes brasileños de Español como Segunda Lengua: Verbos que rigen preposición y /o Ausencia de ella. Tesis doctoral. Madrid: Universidad de Madrid.
- Arnold, J. (1999). Affect in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Asher, J. (1977). Learning another language through Actions: The Complete Teacher's Guide Book. Los Gatos. California: Sky Oaks Productions.
- Atienza, J. L. (1996). Emocionarse para Aprender: una defensa de los enfoques comunicativos. Boletín Informativo de Lenguas, 7.
- Atienza, J. L., & Murcia, M. A. (1995). Presentación de Unidades Didácticas: De la Teoría a la Práctica". Boletín FAPIE. Madrid: Federación de Asociaciones de Profesores de Inglés de España.
- Austin, J. L. (1962). How to do things with words. London: OUP.
- Ausubel, D. (1982). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Ausubel, D., & Sullivan, E. (1991). El desarrollo infantil, aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos. México: Paidós.
- Bailey, C. (1973). Variation and Linguistic Theory. Washington.: Centre for Applied Linguistics.
- Bandura, A. (1987). Pensamiento y Acción. Fundamentos Sociales. Barcelona: Ed. Martínez Roca.

- Banegas, D. L. (2014). Of methods and Postmethods: a view from Argentina. English Language teaching in the post method era. 39th FAAPI Conference. APISE. Asociación de profesores de inglés de Santiago del Estero. No. 1. PP 15-27.
- Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. En, J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), Second language teacher education. (pp. 202-214). Cambridge: CUP.
- Bastidas, J. (2012) Epistemología de la Didáctica de las Lenguas. XVII Congreso nacional y I congreso Internacional de Lingüística, Literatura y Semiótica, At. Tunja, Boyacá. Octubre 9-12.
- Begoña, Ll. (2010). Una visión humanista del aprendizaje / enseñanza de E/LE: Valores y principios metodológicos. En https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.llovet-cerrolaza.pdf (recuperado el 30/08/2017).
- Berelson, B. (1952). Content Analysis in Communication Research. New York. Free Press
- Bernstein, B. (1971). Class, Codes and Control, Volume 1: Theoretical Studies toward a Sociology of Language. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1973). Class, Codes and Control, Volume 2: Applied Studies toward a Sociology of Language. London: Routledge and Kegan Paul.
- Beyer, E. L. (1997). William Heard Kilpatrick (1871-196) Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, 27(3), 503-521. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kilpatrs.PDF>
- Bikandi, U. R. (2000). Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria. Madrid: Síntesis.
- Blanco, C. (2005). Sociolingüística y análisis del discurso: herramientas para la investigación en educación. Revista de Pedagogía, 26(76). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/659/65913205006.pdf>
- Bloom, B. S. (1979). Taxonomía de los objetivos educativos. Alcoy: Marfil.
- Bloom, B. S., et al. (1975). Evaluación del Aprendizaje. Buenos Aires: Troquel.

- Bloomfield L. (1997). About foreign language teaching. En, C.F, Hockett, A Leonard Bloomfield anthology. (426–438). Bloomington: Indiana University Press.
- Bloomfield, L. (1942). Outline guide for the practical study of foreign languages. Baltimore: Linguistic Society of America.
- Bloomfield, L. (1961). Language. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bloomfield, L. (1961). Teaching children to read. En, L, Bloomfield & C. L., Barnhart, Let's read: A linguistic approach. (19–42). Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Boas, F. (1940). Race, Language, and Culture. Chicago: New York. The MacMillan Company.
- Bongaerts, T. Summeren v., Planken, C. and Schils, E. (1999) Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. Studies in Second Language Acquisition.
- Boydston, J. (1987). John Dewey, Art as Experience, The Later Works of John Dewey: 1925–1953, Vol. 10. Carbondale: Southern Illinois University.
- Breen, M. (1984). Process syllabuses for the language classroom. En, C.J. Brumfit (ed.), General English Syllabus Design. ELT documents 118. (47-60). Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Breen, M. P., & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. Applied Linguistics, 1(2), 89-110.
- Breen, M., Candlin, C. N., & Waters, A. (1979). Communicative materials design: some basic principles». RELC Journal, 10(2), 1-13.
- Brinton, D. Snow, M. & Wesche, M. (2003). Content Based Second Language Instruction. Michigan Classics Edition. University Of Michigan Press.
- Brizuela, B. M., & Scheuer, N. (2016). Investigating cognitive change as a dynamic process / Investigar el cambio cognitivo como proceso dinámico, Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development, 39(4), 627-660. Recuperado de <https://ase.tufts.edu/education/documents/publicationsBrizuela/BrizuelaScheuer2016.pdf>

- Bronckart, J. (1987). Interactions, discours, significations. *Languae Française*, 74, 29-50. Recuperado de https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1987_num_74_1_6434
- Bronckart, J. (1991). Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français, *Etudes de Linguistique Appliquée*, 83, 63-74. Recuperado de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37337/ATTACHMENT01>
- Brooks, Nelson. 1964. *Language and language learning*. 2nd edition. New York: Harcourt, Brace, and World
- Brosh, H. (1996). Perceived characteristics of the effective language teacher. *Foreign Language Annals*, 29(2), 125-138. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1944-9720.1996.tb02322.x>
- Brown, D. H. (2002). English language teaching in the "post-method" era: Toward better diagnosis, treatment and assessment. En, J. C., Richards, & W. A., Renandya, (Eds.), *Methodology in language teaching* (pp. 9-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, D. H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco State University. Pearson Logman. ISBN: 013-199128-0.
- Brumfit, C. (1980). From defining to designing: communicative specifications versus communicative methodology in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 3 (1), 1-9. Recuperado de <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/from-defining-to-designing-communicative-specifications-versus-communicative-methodology-in-foreign-language-teaching/AE-D2139FB6BB50E8E4DECB5C1808D6D7>
- Bruner J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1961). The act of Discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32. Recuperado de <https://digitalauthorshipuri.files.wordpress.com/2015/01/the-act-of-discovery-bruner1.pdf>

- Bruner, J.S., Goodnow, J. J., & Austin, G. A. (1956). *A Study of Thinking*. New York: John Wiley & Sons.
- Byram, M., & Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Strasbourg. Conseil de l'Europe.
- Campbell, L., & Campbell, B. (1999). *Multiple intelligences and student achievement: Success stories from six schools*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A., & Colomer, T. (1998). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: Horsori.
- Canale, M., & Swain, M. (2002). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Candlin, C. N. (1976). *Communication language teaching and the debt to pragmatics*. En, C. Rameh (edit.), *Georgetown University Roundtable 1976*. Washington: Georgetown University Press.
- Candlin, C. N., Brutton, C. J., & Leather, J. H. (1974). *Doctor- Patient communication skills*. Lancaster: University of Lancaster.
- Candlin, C., & Murphy, D. (1987). *Language learning tasks*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Candlin, C. (1990) *Hacia la Enseñanza de Lenguas Basadas en tareas, en Comunicación, Lenguaje y Educación*. Vol. 7-8, Pag. 52
- Carroll, J.B (1981). *25 years of language aptitude research*. In K.C. Diller, Editor, *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA: Newbury House. Carroll, J. B., & Sapon, S. (2002). *Modern Language Aptitude Test*. Bethesda: Second Language Testing.

- Cazden, C., Cancino, H., Rosansky, E., & Schumann, J. (1975) Second language acquisition sequences in children, adolescents, and adults. Cambridge: Harvard University.
- Celce-Murcia, M. (2013). Language teaching Methods: From the Ancient Greeks to Gattegno. *Mextesol Journal*, 37(29). Recuperado de http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=394
- Celce-Murcia, M., Brinton, D.M., & Snow, M.A. (2013). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Chacón, C. (2006). Formación inicial y competencia comunicativa: percepciones de un grupo de docentes de inglés. *Revista Educare*, 10(32). Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000100017
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic Structures*. Massachusetts Institute of Technology. Paris: Mouton Publishers. The Hague.
- Chomsky, N. (1959). A review of B.F. Skinner's verbal behavior. *Language*, 35(1). Recuperado de <http://cogprints.org/1148/>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: Mass.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Chomsky, N. (1975). *The logical structure of linguistic theory*. New York: Plenum.
- Coles M. and Lord B. 1975. *Access to English –Starting Out*, Oxford University Press, Oxford.
- Coleman, J. (1998) *Lexicology, Semantics and Lexicography*. Selected Papers from the Fourth G.L. Brrok Symposium. Manchester. University of Glasgow.
- Cook, G. (1989). *Discourse. Language Teaching. A Scheme for Teacher Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1967). *The significance of learners' errors*. Oxford: Oxford University Press.

- Crookes, G. (1986). Task Classification: a cross disciplinary review. Technical Report No. 4. Honolulu: Center for second Language Classroom Research.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism, 19, 121-129. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED184334>
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. Los Ángeles: California State University.
- Curran, C.A. (1976). Counseling-Learning in second languages. Illinois: Apple River Press.
- Danielson, C. (1996). Enhancing Professional practice: a framework for teaching. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dewaele, J. M, & Furnham, A. (2000). Personality and Speech production: a pilot study of second language learners. Personality and individual differences. London: University of London.
- Díaz, E., & Suñén, M. C. (2013). El trabajo Basado en proyectos en la Clase de Español con Fines profesionales. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, 13. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5320412ce1d0a.pdf
- Dik, S. (1997). Theory of Functional Grammar. Part 2. Complex and Derived Constructions New York: Mouton de Gruyter.
- Doltz, J., & Pujol- Berché, M. (1991). La enseñanza de la lengua de origen: propuestas de Renovación didáctica. En, M., Siguan, (Coord.) La Enseñanza de la Lengua. (91-97). Barcelona: ICE/Horsori,
- Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (1992). Constructivism and the technology of instruction: a conversation. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dulay, H., & Burt, M. (1977). Remarks on Creativity in Language Acquisition. En, M. Burt, H. Dulay, & M. Finocchiaro (eds.), Viewpoints on English as a Second Language. New York: Regents.

- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Edilson, T. (2010). *Proyectos y Tareas en la enseñanza de Lenguas Extranjeras*. 3FLA. Tercer Foro de Lenguas ANEP. Recuperado de <http://www.dosclubos.com/clientes/3fla/ponencias/012.pdf>
- Ellis, N. (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press. Referred to by Foth & Dewaele.
- Ellis, R. (1991). *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2005). *Instructed Second Language Acquisition. A Literature Review Report to the Ministry of Education*. Auckland: UniServices Limited. Research Division. Wahanga Mahi Rangahau.
- Els, V. T., Extra, G., Van O, C., & Bongaerts, T. (1987). *Applied Linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. London: Edward Arnold.
- Ely, C. M. (1986). *Language learning motivation: a descriptive and causal analysis*. *The Modern Language Journal*, 70(1), 28-35. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05240.x>
- España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. (2002). *Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: MEC.
- Estaire, S. (2001). *Un Enfoque por Tareas en el Aula de Primaria. Principios y Planificación de Unidades Didácticas*. Metodología en la Enseñanza del inglés. Madrid: Edinumen, D.L.
- Estaire, S. (2007). *La enseñanza de Lenguas mediante Tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Tareas EPA.
- Estaire, S. (2011). *Principios Básicos y Aplicación de Aprendizaje Mediante tareas*. *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 12. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>

- Estaire, S., & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua». *Comunicación, lenguaje, y educación*, 7-8, 55-90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/126203.pdf>
- Extra, G., & Van Hout, R. (1996). Second language acquisition by adult immigrants: A multiple case study of Turkish and Moroccan learners of Dutch. En, P. Jordan & J. Lalleman, (Eds.), *Investigating second language acquisition* (pp. 82-91). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Eysenck, H. J. (1967). *The Biological Basis of Personality*. Springfield: C. C. Thomas.
- Eysenk, M. W., & Eysenk, S. B. G. (1964). *Manual of the of the Eysenk Personality inventory*. London: Hodder & Stoughton.
- Fernández M. P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de Lenguas extranjeras: Reflexiones en torno a la enseñanza del español L2. *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 8. Recuperado de <https://marcoele.com/la-influencia-de-las-teorias-psicolingüisticas/>
- Fezz, S. (1998). *Text-Based Syllabus Design*. Sydney: National Centre for English Teaching and Research.
- Figueredo, L. (2012). Cómo influye la Segunda Guerra Mundial en la lingüística. Recuperado de <http://alohameya.blogspot.com/2012/07/como-influye-la-segunda-guerra-mundial.html>
- Fillmore, C., et al. (1979). *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. Nueva York: Academic Press.
- Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983). *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Nueva York: Oxford University Press.
- Firth, J. R (1957). *Ethnographic Analysis and Language with Reference to Malinkowski's Views*. In Firth, ed. (93-118). London: Routledge & Kegan Paul.
- Flege, J.E. (1995). *Second language speech learning: Theory, findings and problems. Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues*. New York: W. Strange. Timonium.

- Florence Martin. (2014). Communicative lesson plans. California Language Teachers Association. Recuperado de <http://www.lmp.ucla.edu/k-12/lessons.aspx#k12layout>
- Font, J. (1998). Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras. En, A. Mendoza, Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura. (215-225). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Freeman, D., Freeman, I., & Ocampo, J. M. (2008). Enseñanza de Lenguas a través de Contenido Académico. Revista Educación y Pedagogía, 20(51), 97-110. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9899>
- Fries, C (2010). Linguistics and corpus linguistics. ICAME Journal Computers in English Linguistics, 34. Recuperado de <http://clu.uni.no/icame/ij34/>
- Gagné, R. (1987). Las condiciones del aprendizaje. México: Interamericana.
- Gallardo del Puerto, F. (2007). El papel de la distancia fonética interlingüística en la percepción de consonantes del inglés como lengua extranjera. 25 años de lingüística en España. Recuperado de <http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/9/gallardo.pdf>
- García S., A. (2002). Lengua y comunicación: tres décadas de cambio (parte 2). En, El español en el mundo. Madrid: Instituto Cervantes.
- Gardner, H. (1993). Frames of mind: The theory of multiple Intelligences. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). Multiple intelligences: New horizons. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, R. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. (2006). The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. En, S. H. Foster-Cohen, M., Medved Krajinovic & J., Mihaljevi Djigunovi (Eds.), Eurosla yearbook (237-260). Amsterdam: John Benjamins.

- Gardner, R., & Lalonde, R. (1985). Second language acquisition: A Social psychological perspective. Paper presented at the 93rd Annual Convention of the American Psychological Association. Los Angeles.
- Gardner, R.C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. En, H., Giles & R., St. Clair (eds.), Language and social psychology. (193-220). Oxford: Basil Blackwell.
- Gazdar, G. (1987) Linguistic applications of default inheritance mechanisms. In Linguistic Theory and Computer Applications, edited by Peter Whitelock, Mary McGee Wood, Harold L. Somers, Rod L. Johnson, and Paul Bennett, 37-67. London: Academic Press.
- Gaston, E. T. (ed) (1968) Music in therapy. Nueva York: MacMillan
- Gattegno, C. (1972). Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way. New York: Educational Solutions.
- Gessa, M. (1998). Una Estrategia Didáctica para el Desarrollo de Habilidades Orales a través de la Lectura en la Enseñanza de Idioma en Ciencias Técnicas. Tesis de Maestría. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Giacobbe, J. (1992). Acquisition d'une langue étrangère: cognition et interactions. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique.
- Gieve, S., & Clark, R. (2005). The Chinese approach to learning: Cultural trait or situated response? The case of a self-directed learning programme. System, 33 (2), 261-276. Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/biblio/chinese-approach-learning-cultural-trait-or-situated-response-case-a-self-directed-learning>
- Giles, H., & Byrne, J. L. (1982). An Intergroup Approach to Second Language Acquisition. Journal of Multilingual and Multicultural Development. 3 (1), 17-40. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01434632.1982.9994069>
- Gisbert, J. (2006) La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz. Luso-Española de Ediciones.
- González, R. (2009). La Clase de Lengua Extranjera. Teoría y Práctica. La Habana: Pueblo y Educación.

- Gouin, F. (1880). *L'Art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris: Fischbacher. En Nuria Alcalde Mato (2011) Universität des Saarlandes, Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas en recuperación en* <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4779301.pdf>
- Guiora, A., Paluszny, M., Beit-Hallatimi, B., Catford, J., Cooley, R., & Yoder Dull, C. (1975). *Language and Person: Studies in Language Behavior*. *Language learning*, 25(1), 43-61. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/229666885_Language_And_Person_Studies_In_Language_Behavior_1
- Gumpers, J. (1989). *Engager la conversation*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Hall, J. K. (2000). *Classroom interaction and additional language learning: Implications for teaching and research*. J. K., Hall, & L., Stoops Verplaetse Mahwah (Eds.), *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*. (289-298). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halliday, M. (1973). *The Functional Basis of Language. Class, Codes and Control Vol. 2: Applied Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge.
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. 1979. 'Modes of Meaning and Modes of Expression: Types of Grammatical Structure, and their Determination by Different Semantic Functions'. D.J Allerton., Edward Carney and David Holdcroft (Eds.) *Function and Context in Linguistic Analysis: essays offered to William Haas*. London: Cambridge University Press. pp. 57-79.
- Halliday, M., & Hasan, R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. (1985). *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold. Pp. 384. University of Georgia.
- Halté, J. F., & Petitjean, A. (1978). *Lire et écrire en situation scolaire*. *Langue Française*, 38(1), 58-73. Recuperado de http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6119

- Hancock, C. R. (1981). Modest proposals for second and foreign language teacher education in the 1980s. En, J. K. Phillips (comp.), Action for the 80s: A political, professional, and public program for foreign language education. (179-194). Skokie: National Textbook.
- Harris, Z. (1952). Discourse Analysis. Language, 28(1), 1-30. Recuperado de <https://benjamins.com/catalog/z.184.17har>
- Hartley, B., & Viney, P. (1978). Streamline English: Departures. Oxford University Press.
- Hatch, E. M. (1983) Psycholinguistics: A Second Language Perspective. Thesaurus Collection. Newbury House Publishers, Inc., Rowley ERIC Ed. ISBN: ISBN-0-88377-250-7.
- Haynes, J. (2007). Getting started with English language learners: how educators can meet the challenge. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hernández, M. (2014). El método Audio lingual. Recuperado de <https://es.slideshare.net/ceciZwei/el-mtodo-audio-lingual-para-la-en-seanza-del-ingles>
- Heyde, A. (1979). The relationship between self-esteem and oral production of a second language. Unpublished doctoral dissertation. Michigan: University of Michigan.
- Hornby, A. S. (1954). A Guide to Patterns and Usage in English. Oxford: Oxford University Press.
- Hornby, A. S. (1954). Oxford progressive English for Adult Learners. London: Oxford University Press.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The modern language journal, 70(2), 125-132. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Howatt, A. P. (1984). A History of English Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1962). The Ethnography of Speaking. En, T., Gladwin, & W.C., Sturtevan, (eds.), Anthropology and Human Behavior. (13-53). Washington: The Anthropology Society of Washington.

- Hymes, D. (1972a). Models of the interaction of language and social life. En, J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71). New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Hymes, H. (1972b). On communicative competence. En, J. B. Pride & J. Holmes (eds), *Sociolinguistics. Selected Readings.* (269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, H. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jackobson, R. (1974). *Lenguaje infantil, afasia y leyes fonéticas generales.* Madrid: Ayuso.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. En, T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language.* (350-377). Cambridge: MIT Press.
- Johnson K., & Johnson, H. (1998). Communicative methodology. En, K. Johnson & H. Johnson (eds.), *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics.* (68-73). Oxford: Blackwell.
- Johnson, K. (1982). *Communicative Syllabus Design and methodology.* Oxford: Pergamon.
- Jones, D. (1976). *The Phoneme. Its Nature and Use.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Joos, M., & Hamp, E. (1966). *A basis for the Preparation of Materials to Teach English as a Second Language.* Chicago: University of Chicago Press.
- Kaben, A. (2013). *El Factor intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera.* Orán: Universidad de Orán.
- Keefe, J. W. (1979). *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs.* Reston National Association of Secondary School Principals.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 112-134). Rowley, MA: Newbury House.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project method. *Teacher's College Record*, 19, 319-335.

- Klein, G., Meissner, J., & Zybatow, L. (2000). The EuroCom Strategy – The Way to European Multilingualism”, in: Zybatow, Lew (Hg.): Sprachkompetenz Mehrsprachigkeit Translation. Akten des 35. Linguistischen Kolloquiums, Innsbruck.
- Krashen, S. (1987). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Hertforshire: Prentice Hall International.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1995) The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom. New York: Prentice Hall.
- Krashen, T. (1981). Effective Second Language Acquisition: Insights from Research. **En**, J. Alatis, H. Altman, & P. Alatis (Eds.), The Second Language Classroom: Insights for the 80's. New York: Oxford University Press.
- Kroeber, A. (1948). Anthropology. Nueva York: Harcourt
- Kumaravadivelu, B. (2016). La situación post método: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras. Madrid: Instituto Cervantes.
- Labov, B. (1957). The Social Stratification of English in New York City. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1972). Modelos Sociolingüísticos. Madrid: Cátedra.
- Lado, R. 1957. Linguistics Across Cultures. Michigan: University of Michigan Press.
- Lafayette, R. C. (1993). Subject matter content: What every foreign language teacher needs to know. En, G. Guntermann (comp.) Developing language teachers for a changing world. (124-158). Chicago: National Textbook.
- La Forge, P. (1983) Counseling and Culture in Second language Acquisition. (P 53). Oxford: Pergamon.
- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). Bilingual education of children: The Saint Lambert experiment. Rowley: Newbury House.
- Lambert. E. W. (1974). Culture and language as factors in learning and education. En, F.F. Aboud & R. D. Meade (Eds.), Cultural factors in learning and education. (91-122). Bellingham: Washington State University.

- Lamendella, J. T. (1977). General Principles of Neurofunctional organization and their manifestation in primary and non-primary language acquisition. *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*, 27(1), 155-196. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00298.x>
- Lamendella, J. T. (2006). *Relations between the Ontogeny and Phylogeny of Language: A Neo Recapitulationist View*. New York: Academy of Sciences.
- Lange, D. L. (1990). A blueprint for a teacher development program. En, J. C. Richards & D. Nunan (comps.), *Second language teacher education*. (pp. 245-268). Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*. New York. Oxford.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. 1993. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Lennenberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. Harvard Medical School. London: John Wiley & Sons.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Londres: Teacher Training.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Londres: Teacher Training.
- Llobera, M. (2009). Aspectos sobre la Formación de profesores de Lengua Extranjera. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/expolingua1993_llobera.pdf
- Llovet, X. (2006). *El enfoque integrado de contenidos y lenguas extranjeras (eicle): un reto posible*. Friundervisningen i Bergen: Centro asociado al Instituto Cervantes. Recuperado en <https://www.google.com.ec/search> el 23/03/2017).
- Long, M. H. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language training. En, K. Hyltenstam & M. Piennemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* Clevedon: Multilingual Matters.

- Long, M., & Crookes, L. (1992). Three Approaches to Task Based Syllabus Design, *TESOL Quarterly*, 26(1), 27-56. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/3587368>
- López, G. et. al. (1999) Aprendizaje temprano de lenguas extranjeras y desarrollo del pensamiento. *Aula Abierta*. ISSN 0210-2773, N° 73, 1999, pp. 191-204.
- Lorente, P. H. (2014). Vías de desarrollo de las competencias del profesor de ELE en contextos específicos de enseñanza. El caso de Bélgica. Tesis de maestría. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. New York: Gordon and Breach.
- Luján, M. (2014). Enseñar a comunicarse en una Lengua Extranjera: El Transcurso de los Métodos. Recuperado de <http://www.periodicos.univag.com.br/index.php/CONNECTIONLINE/article/download/156/314>
- Luria, A. R. (1959). The directive function of speech in development and dissolution», *Word*, 15(3), 341-52. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/e01b/012911022288019460745f72313d-4ba6aade.pdf>
- Luria, A. R., & Yudovich, F. (1971). *Speech and the development of mental process in the child*. London: Penguin Books Ltd.
- Maati, H. B. (2013). El Enfoque Comunicativo, una mejor guía para la Práctica Docente. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf
- Madrid, D. (2004). La Formación del Profesorado de Lengua Extranjera. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART7.pdf>
- Malinowski, B. (1935). *Coral Gardens and their Magic*, Vol. II: The Language of Magic and Gardening. London: Allen and Unwin.
- Malinowski, B. (1949). *The Meaning of Meaning*. Wiltshire: Redwood Press.

- Manga, A. M. (2011). La Noción de Interlengua y el Fenómeno del Error en la Enseñanza/Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera. Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos, 21. Recuperado de <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/249/190>
- Martín, E. P. (2011). Entrevista a Ernesto Martín Peris, Primer Director Académico del Instituto Cervantes. MarcoELE. Revista de didáctica del español lengua extranjera. Recuperado de <http://marcoele.com/entrevista-a-ernesto-martin-peris/>
- Martín, M. A. (2001). El Enfoque Cognitivo en la Enseñanza de Idiomas. Didáctica (Lengua y Literatura), 13, 215-234. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0101110217A/19573>
- Martinet, A. (1982). Elements of General Linguistics. Chicago: Chicago University Press.
- Martínez, M. (2007) Aspectos Esenciales de la Gramática Sistémica Funcional. Aspectos Esenciales de la Gramática Sistémica Funcional. Alicante: Universidad de Alicante.
- Mayor, J. (1994). Adquisición de Segundas Lenguas. ASELE. Actas IV (1994). Madrid: Centro Virtual Cervantes.
- McDonough, S. H. (1981). Psychology in foreign language teaching. London: George Allen & Unwin.
- Medina, A. (2007). La competencia metodológica del profesor de lenguas extranjeras desde un enfoque configuracional. Praxis, 4. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/105>
- Miller, V. D. (1945). ASTP Influence on Modern Language Teaching. Reprinted by permission of the original issue on the California Journal of Secondary Education in NASSP. Recuperado de <http://bul.sagepub.com/content/29/132/164.extract>
- Moreno, M. (2000). Competencias comunicativas, múltiples inteligencias y alfabetización en la educación. Revista Interamericana de Nuevas Tecnologías de la información, 1(5), 56 – 63. Recuperado de http://reec.webs.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART4_Vol6_N2.pdf

- Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Rowley: Newbury House.
- Naiman, N. M., Fröhlich, M., & Stern, H. H. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Neuby, D., et al. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A Reflexion tool for Language teacher education*. Graz: Consejo de Europa. Centro Europeo de Lenguas Modernas.
- Neufeld, G. (1978). On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning. *Canadian Modern Language Review*. Eric. Thesaurus collection. 34(2), 163-174. Recuperado de <https://www.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/cmlr.34.2.163>
- Nguyen, M. H. (2013). The curriculum for English Language Education in Australian and Vietnamese Universities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(11). En [11http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2181&context=ajte](http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2181&context=ajte) Recuperado el 21/7/2016)
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza.
- Novak, J. D. (2002). Meaningful Learning: The Essential Factor for Conceptual Change in Limited or Inappropriate Propositional Hierarchies Leading to Empowerment of Learners. *Science Education*, 4 (86), 548-571. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sci.10032>
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. London: Prentice Hall International.
- Nunan, D. (2001) *Second Language Acquisition*. En, R. Carter & D. Nunan, *The Cambridge Guide for Teaching English to Speakers of Other Languages*. (87-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ojeda, M. E. (2000) *La Educación ante la globalización*. Recuperado de http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/congreso%201/Mesa%20A/mesa_10.pdf

- Oller, J. W., & Perkins, K. (1978). Intelligence and Language Proficiency as Sources of Variance in Self-reported Affective Variables. *Language Learning. Journal of Research in Language Studies*, 28(1). Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00306.x>
- Ortiz, M. (2013). Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Trabajo de fin de grado en Lingüística y Lenguas Aplicadas. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Otero, M. L. (1998) Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Lenguas en un Percurso hacia la Competencia Comunicativa: ¿Dónde entra la Gramática? ASELE. Actas IX. Universidad Estatal Paulista- Campus de Assis. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf
- Palmer, H. E. (1923) *A grammar of spoken English on a strictly phonetic basis*. Cambridge: Heffer.
- Papert, S. & Harel, I. (eds). (1991) *Constructionism: research reports and essays 1985 - 1990* por el Grupo de Investigación de Aprendizaje y Epistemología, the Media Lab, Massachusetts Institute of Technology, Ablex Pub. Corp, Norwood, NJ.
- Paredes. M. J., & Varo, C. (2012). Lenguaje y cerebro: conexiones entre neurolingüística y psicolingüística. I Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Universidad de Cádiz. Valencia. En <http://www.uv.es/perla/1%5B09%5D%20Paredes%20y%20Varo.pdf>.
- Paricio, M. S. (2003). Dimensión intercultural de la enseñanza de lenguas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/3002>
- Pask, G., & Scott, B. (1972). Learning strategies and individual competence. *International Journal of Man-Machine Studies*, 4(3), 217-253. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002073737280004X>
- Patzelt, K. (1995). *Principles of Whole Language and Implications for ESL Learners*. US. Educational Resources Information Center (ERIC). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400526.pdf>.

- Paules, R. E. (2014). La filosofía del Lenguaje Integral como enfoque de enseñanza de la lectoescritura. Trabajo Fin de Grado. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Huesca: Universidad de Zaragoza.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Pérez G. Á. (1981). Ideología y ciencia en la escuela. Cuadernos de realidades sociales, (18-19), 201-213.
- Pérez, A. M. (2002) La Psicología Social Cognitiva: La Cognición Social Y La Teoría De Las Representaciones Sociales Rsidad Nacional del Nordeste. Argentina en http://www.robertexto.com/archivo13/psico_soc_cognit.htm (recuperado el 04/05/2017)
- Pérez, A. B., & Barreto. M. (2004). Distancia Interlingüística (La Transferencia Léxica en la Interlengua Escrita de Estudiantes Brasileños de Español como Lengua Extranjera. Madrid: Universidad de Nebrija,
- Pérez, E. (2015). Sistema de Tareas Comunicativas para Desarrollar la Competencia Sociolingüística del Licenciado en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera. Tesis en opción al Título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos: Universidad de Cienfuegos.
- Piaget, J. (1955). *The Language and Thought of the Child*, Nueva York, New American Library.
- Piaget, J. (1978) *El equilibrio de las estructuras cognitivas*, Madrid, Siglo XXI.
- Piaget, J. (1969). *The mechanisms of perception*. London: Rutledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1970). *The Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Grossman.
- Pilleux, M. (2003). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, 36, 143-152. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010
- Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. París: Universidad de París, VIII

- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prendergast (1986) *Mastery Method: an assessment* . *ELT Journal*, Volume 40, Issue 1, 1 January Pp. 52–58, recuperado en <https://doi.org/10.1093/elt/40.1.52>.
- Priski, C. (2013). *Citraenglish*. Obtenido de <http://citra.iain-palangkaraya.ac.id/2013/07/lesson-plan-and-aplication-of.html>
- Reid, J. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21(1), 87-111. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.2307/3586356>
- Reina, A., Rebol, A., & Sánchez, A. (2011). *La Sugestopedia*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/ReinaAparicio/sugestopedia>
- Rhalmi, M. (2009). *The Silent Way Method*. Recuperado de <http://www.myenglishpages.com/blog/the-silent-way-method>
- Rhalmi, M. (2007) *Communicative Language Teaching (The communicative Approach)* Recuperado de <https://www.myenglishpages.com/blog/communicative-language-teaching-communicative-approach> el 20 /01/2018
- Ribé, R., & Vidal, N. (1993). *Project work step by step*. Oxford: Heinemann.
- Ribé, R., & Vidal, N. (1995). *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria*. Madrid: Longman.
- Ricahrds, J. (1998) *Beyond Training: Perspectives on Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2006). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rigg, P. (1991). Whole language in TESOL. *TESOL Quarterly*, 25(3), 521-542. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.2307/3586982>

- Ringbom, H. (2007) Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning. Clevedon: UK: Multilingual Matters. Pp. viii+144. Studies in Second language acquisition. (Recuperado de <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/crosslinguistic-similarity> el 13 /08/2017)
- Rinvolucrí, M. (1982). Awareness activity for teaching structures. London: The British Council.
- Rivers, W. M. (1987). Interactive language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez Suárez, M.T., Rodríguez González, R., & López Téllez, G. (1999). Aprendizaje temprano de lenguas extranjeras y desarrollo del pensamiento. *Aula Abierta*, 73, 191-204.
- Rodríguez, M. T. (1992). Authentic and accessible teaching materials, en *Actas de las VII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Granada: GRETA.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Romero, B. (2012). *El Enfoque Léxico Aplicado a la Reducción de Errores Intralingüísticos. Una Investigación Experimental*. Tesis de Maestría. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rosansky, E. J. (1975). *The critical period for the acquisition of language: Some cognitive developmental considerations*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Salazar, G. V. (2011). *Adquisición de Segundas Lenguas*. Saarbrücken: Universidad de Jaén.
- Sánchez, M. (2008). *A Vueltas con la Interculturalidad: Hacia una lingüística Intercultural para estudiantes alemanes de ELE*. Marco ELE. *Revista de Didáctica ELE*, 7. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/7/sanchez_interculturalidad.pdf
- Santamaría, R. (2008). *La Competencia Sociocultural en el Aula de Español L2/LE: Una propuesta didáctica*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- Sapir, E. (1921). *Language. An introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt.

- Sapir, E. (1985). Culture, language and personality: Selected essays by Edward Sapir. Berkeley: University of California Press.
- Saussure, F. (1916). Curso de lingüística general, Madrid: Alianza
- SEARLE J. (1969) Speech Acts. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schumann, J. (1978a). The acculturation model for second language acquisition. En, R. Gringas, Second Language Acquisition Research and Foreign Language. (27-50). Arlington: Center for Applied Linguistics.
- Schumann, J. (1978b). The Pidginization Process: a Model for Second Language Acquisition. Rowley: Newbury House.
- Schumann, J. H. (1978). The Pidgination Process: A Model for Second Language Acquisition. Rowley: Newbury House.
- Searle, J. (1969). Speech Acts. Cambridge: Cambridge University Press. Pp.203.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. General Linguistics 9, 67-92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10 (4), 209-232. Recuperado de <https://www.degruyter.com/view/j/iral.1972.10.issue-1-4/iral.1972.10.1-4.209/iral.1972.10.1-4.209.xml>
- Shannon, A. M. (2013) La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza del español. Tesis presentada en opción al grado de Máster en Lengua y cultura españolas. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Shrum, J. L., & Glisan, E. W. (1994) Teacher's Handbook: contextualized Language Instruction. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Skehan, P. (1989). Individual Differences in Second Language Learning. London: Edward Arnold.
- Skinner, B. F (1953). Science and Human Behavior. New York: MacMillan.

- Solís, L. C. (2012). La Enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de las Lenguas*, 11(6), 3-50. Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-ense%C3%B1anza-de-la-competencia-intercultural-en-el-aula-de-e-le>
- Soureshjani, K. H. (2011). An Investigation into the Relationship between Self-esteem, Proficiency Level, and the Reading Ability of Iranian EFL Language Learners. *Journal of language Teaching and Research*, 2(6), 1312-1319. Recuperado de <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol02/06/15.pdf>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.
- Stephens, D. (1991). *Toward an Understanding of Whole Language*. University of Illinois at Urbana – Champaign. Illinois: Center for the Study of Reading.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamentals Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, E.W. (1990). *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stratulat, I. (2013). *El Papel del profesor en la Enseñanza de ELE: formación, competencias y actitudes*. Máster en español como lengua extranjera (IV edición). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Strong, M. A. (1978). *Social styles and second language acquisition, a pilot study*. Manuscript.
- Strong, M. H. (1983). Social Styles and second language acquisition of Spanish-speaking kindergartners. *TESOL Quarterly* 17, 2, 241-258. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.2307/3586652>
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En, S. Gass & C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition* (235-256). Rowley: Newbury House.

- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En, G. Cook & B. Seidlhofer (eds.), Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H. G. Widdowson. (125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Sweet H. (1898). A new English grammar. Part II: syntax. Oxford: Clarendon Press. (References here are to the 1971 impression).
- Tannen, D. (1990). You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation. London: Virago Press.
- Tannen, D. 1993. Gender and conversational interaction. Oxford: University Press.
- Tasnimi, M. (2014). The Role of Teacher in the Post method Era. International Journal of Multi Disciplinary Research, 1(3), 1-8. Recuperado de <http://express-journal.com/pdf/March14Issue3/TheRoleofTeacherinPostMethodEra.pdf>
- Trubetzkoy, N. (2001). Studies in General Linguistics and Language Structure. Edited by Anatoly Liberman. Durham: Duke University Press.
- Tyler, R. (1949) Basic Principles of Curriculum and Instruction. First edition, Revised Edition. ISBN-13:978-0-226-08664-4 (e book).
- Van Dijk, T. (1995): Discourse Analysis as Ideology Analysis. En, C. Schäffner & A. Wenden (Eds). Language and Peace. (17-33). Aldershot: Dartmouth Publishing.
- Van Ek, J. Y L.G. Alexander (1980). Threshold level English. Oxford: Pergamon.
- Van Els, T., De Bot, K., & Weltens, B. (1983) Language attrition research: A European perspective. Paper presented at the Meeting on Foreign Language and International Studies. Princeton.
- van Els, T., Bongaerts, T. 'Extra, G., van Os, C., Dieten, A. (1986) Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages. London: Edward Arnold
- Vázquez, M. (2009). Aplicaciones Prácticas del Enfoque por Tareas. Didáctica del Español como Lengua Extranjera. MarcoELE, 9, 237-262. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/expolin-gua1996_vazquez.pdf

- Vázquez, M. I. (2011). Aplicación de Teorías constructivistas al uso de actividades cooperativas en la clase de E/LE. Revista electrónica de didáctica /español lengua extranjera, 21. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:8439dfd7-22bb-4d9c-a7bb-1c48d57e-d949/2011-redele-21-08vazquez-pdf.pdf>
- Veiz, J. M. (1998). Didáctica del ELE. Teoría y práctica de su dimensión comunicativa. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Veiz, J. M. (2000). Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Barcelona: Ariel.
- Veiz, J. M. (2001). Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Rosario-Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Vidiella, M. (2012). El Enfoque Léxico en los manuales de ELE. Tesis de Maestría. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Viëtor, W. (1902). The methodology of newlinguistic instruction. An historical overview in four lectures, Leipzig: B.G. Teubner.
- Vygotsky, L. S. (2001). Pensamiento y Lenguaje. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Vygotsky, L.S. (1978). Mind in Society. Cambridge: Harvard University Press.
- White, R. V. (1988). The ELT curriculum. Design, innovation and management. Oxford: Basil Blackwell.
- Whorf, L. (1956). Language, Thought and Reality. Selected Writings. London: Chapinaon & Hall.
- Widdowson, H. (1978). Teaching Language as Communication. Oxford University Press, Oxford.
- Widdowson, H. (1979a). New starts and different kinds of failure. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. (1979b). The Communicative Approach and its Applications. Explorations in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. (1983). Learning Purposes in Language Use. Oxford: Oxford University Press.

- Wieden, W. y Nemser, W. (1991). The pronunciation of English in Austria. A developmental and regional study. GNV. Gunter Narr, Verlag, Tübingen.
- Widdowson, H. (Ed.) (1984). Explorations in Applied Linguistics 2. Oxford University Press. Oxford. Pp.54-67.
- Wilkins, D. A. (1972). The linguistic and situational content of the common core in a unit / credit system». Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Wilkins, D. A. (1976). Notional syllabuses. London: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1978). Approaches to syllabus design: communicative, functional or notional. En, K. Johnson & K. Morrow, eds. Functional materials and the classroom teacher: some background issues. Reading: University of Reading.
- Willing, K. (1987). Learning Styles in Adult Migrant Education. Adelaide: National Curriculum Resource Centre for the Adult Migrant. WILLING, K. (1987). Learning Styles in Adult Migrant Education. Adult Migrant Education Programme, Adelaide.
- Willis, J. (1996). A framework for Task-Based Learning. London: Longman.
- Winiz, H. (1981) El Enfoque de Comprensión de la Instrucción en Lengua Extranjera. ERIC ED210931. P307. En <http://eric.ed.gov/?id=ED210931> (consultado el 8 /7/2016).
- Wong, W. H. (2015). A Study of Language Learning Style and Teaching Style Preferences of Hong Kong Community College Students and Teachers in English for Academic Purposes (EAP) Contexts. Ph. Thesis presented to the School of Teacher Education. College of Education. Christchurch: University of Canterbury.
- Zanón, J. (1989) Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual. Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) Naciones Unidas. Revista de Didáctica en MarcoELE, 5. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/5/zanon-psicolinguistica.pdf>

- Zanón, J. (1999). La enseñanza del español mediante tareas. En, J. Zanón (coord.): La enseñanza del español mediante tareas. (13-24). Madrid: Edinumen,
- Zayas, F. (2011). La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas. Barcelona: Octaedro.
- Zayas, F., & Lluch, G. (2015). Ideas clave para orientar los planes de lectura y escritura. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura, 65, 9-17. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=162624>
- Zohra, F. (2013) La sugestopedia: teoría y casos de aplicación. Orán: Universidad de Orán.

Anexos

Anexo 1. Tabla de Pilleux acerca de los componentes de la competencia comunicativa.

COMPETENCIA COMUNICATIVA	COMPETENCIA	Contexto proposicional
	LINGÜÍSTICA	Morfología
		Sintaxis
		Fonética y fonología
		Semántica
	COMPETENCIA	Reglas de interacción social
	SOCIOLINGÜÍSTICA	Modelo "Speaking" de Hymes
		Competencia intercultural
	COMPETENCIA	Competencia cultural
	PRAGMÁTICA	Competencia funcional: interacción
Implicatura: principio de cooperación		
COMPETENCIA	Presuposición	
	Personalidad	
	Sociocognición	
PSICOLINGÜÍSTICA	Condicionamiento afectivo	

Anexo 2- Comparación entre los principios del método audio lingual y la enseñanza comunicativa de lenguas

Método audio lingual	Enseñanza comunicativa de lenguas
1. Se ocupa de la estructura y de la forma más que del significado.	1. El significado es primordial.
2. Exige la memorización de diálogos basados en estructuras.	2. Los diálogos, si se usan, se centran en las funciones comunicativas y normalmente no se memorizan.
3. Los elementos de idioma no están necesariamente contextualizados.	3. La contextualización es una premisa básica.
4. Aprender idiomas es aprender estructuras, sonidos o palabras.	4. Aprender lenguas es aprender a comunicarse.
5. Se busca el dominio o sobre aprendizaje.	5. El aprendizaje efectivo es aprender a comunicarse.
6. La perforación es una técnica central.	6. La repetición puede ocurrir, pero de forma incidental.
7. Se busca la pronunciación de los hablantes nativos.	7. Se busca una pronunciación comprensible.
8. Se evita la explicación gramatical.	8. Se acepta cualquier dispositivo que ayude a los alumnos, que pueden variar según la edad, el interés, etc.
9. Las actividades comunicativas vienen después de un largo proceso de entrenamiento rígido y ejercicios.	9. Los intentos de comunicarse pueden ser inculcados desde el principio.
10. Se prohíbe el uso la lengua materna de los estudiantes.	10. Se acepta el uso de la lengua materna cuando sea factible.
11. Se prohíbe la traducción en los primeros niveles.	11. La traducción se puede usar cuando los estudiantes necesitan o se benefician de ella.
12. La lectura y la escritura se dejan hasta tanto se domina el habla.	

<p>12. El sistema lingüístico se aprenderá a través de patrones de oraciones.</p> <p>13. El objetivo deseado es la competencia lingüística.</p> <p>14. Se reconocen las variantes de lenguaje, aunque no se hace énfasis en las mismas.</p> <p>15. La secuencia de unidades está determinada por principios de complejidad lingüística.</p> <p>16. El maestro controla a los alumnos e impide que hagan algo que esté en conflicto con la teoría.</p> <p>17. "El lenguaje es un hábito", por lo que los errores deben evitarse a toda costa.</p> <p>18. La precisión es un objetivo principal en términos de corrección formal.</p> <p>19. Se espera que los estudiantes interactúen con el sistema de lenguaje, a través de máquinas o materiales controlados.</p> <p>20. Se espera que el maestro especifique el idioma que los estudiantes deben usar.</p> <p>21. La motivación intrínseca surgirá del interés en la estructura del lenguaje.</p>	<p>1. Si se desea, la lectura y la escritura pueden comenzar desde el primer día.</p> <p>2. El sistema lingüístico objetivo se aprende mejor a través de los intentos para comunicarse.</p> <p>3. El objetivo deseado es la competencia comunicativa (la capacidad de utilizar el sistema lingüístico de manera efectiva y adecuada).</p> <p>4. La variación lingüística es un concepto central en materiales y metodología.</p> <p>5. La secuenciación está determinada por consideraciones de contenido, funciones o significado para mantener el interés.</p> <p>6. Los maestros ayudan a los alumnos de cualquier manera que los motive a trabajar con el idioma.</p> <p>7. El lenguaje es creado por el individuo, a menudo a través del ensayo y error.</p> <p>8. La fluidez y el lenguaje aceptables son el objetivo principal: la precisión se juzga no en abstracto, sino en contexto.</p> <p>9. Se espera que los estudiantes interactúen con otras personas, ya sea a través del trabajo en parejas o en grupo, o en la redacción.</p>
--	---

	10. El maestro no puede saber exactamente qué lengua usarán los estudiantes.
--	--

	11. La motivación intrínseca surgirá de un interés en lo que la lengua esté comunicando.
--	--

Anexo 3. Ejemplo de tarea pedagógica en la enseñanza de lenguas (Nunan, 1991).

Procedimiento	Ejemplo	Razón
1. Identificar la tarea meta.	Ofrecer información personal en una entrevista de trabajo	- Dar la oportunidad a los estudiantes de desarrollar las habilidades de la lengua correspondientes a sus necesidades del mundo real.
2. Proporcionar un modelo	Escuchar y extraer información clave de una entrevista auténtica / simulada	-Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de escuchar y analizar vías que utilizan los hablantes nativos de la lengua cuando realizan tareas comunicativas
3. Identificar habilidades de activación de la comunicación	Manipulación de la ejercitación repetitiva de las preguntas con el patrón wh + inserción.	Proveer a los alumnos de instrucciones explícitas y práctica guiada en los elementos gramaticales necesarios para ejecutar la tarea meta.
4. Desarrollar tareas pedagógicas	Hacer entrevistas simuladas usando tarjetas de roles	Darles la oportunidad a los alumnos de movilizar sus habilidades comunicativas emergentes mediante el ensayo

Anexo 4. Clasificación de las tareas (Long & Crookes, 1992).

Enfoques procedimentales (Prabhu, 1987)	Enfoques procesuales (Breen, 1984; Breen & Candlin, 1980; Candlin & Murphy, 1987)	Enfoques por tareas (Crookes, 1986; Long 1985; Long & Crookes, 1992)
<ul style="list-style-type: none"> • Hacen énfasis en la realización de la tarea no así en la lengua que se usa en el proceso, • Los criterios de selección de las tareas no incluyen las razones que sustentan el contenido del programa, o las tareas para las que los alumnos necesitan la lengua en su vida cotidiana, • No se prevé un discurso preconcebido del profesor. Este ocurre de manera espontánea como producto de la comunicación con los menos aventajados. • No se determinan las necesidades, ni los contenidos para la selección de la tarea. La gradación del nivel de dificultad de las tareas es un proceso arbitrario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacen énfasis en el aprendiz, sus procesos de aprendizaje y sus preferencias (Candlin, 1984), • El programa es producto de la negociación entre el profesor y los alumnos, • Se basa en la pregunta <i>who does what with whom on what subject matter, when, how, with what resources, when, how and for what learning purpose</i> (Breen, 1984:56). • El trabajo del grupo en el aula se realiza sobre la base de lo que se ha hecho en cada momento (definición del problema, organización de los datos, deducción de las reglas o patrones, discusión, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hace énfasis en la tarea como unidad de análisis para proporcionar un enfoque integrado y coherente de las diferentes partes del diseño del programa (Crookes, 1986 y Long, 1985), • Las tareas pedagógicas proporcionan el vehículo para la presentación de la lengua meta que los alumnos reordenan, aplicando las capacidades cognitivas y de comprensión y producción de oportunidades de negociación, • Los alumnos perciben la relación forma – función de la lengua como resultado de la realización de la tarea.

	<ul style="list-style-type: none">• Se evalúa la efectividad de las opciones tomadas y el cumplimiento de los objetivos,• La tarea implica el plan de trabajo para cumplir un propósito general en el que se facilita el aprendizaje de la lengua mediante la organización de los ejercicios de lo simple a lo complejo y su extensión (solución de problemas y toma de notas),• Este tipo de programa no proporciona explicaciones acerca de cómo se enfocan los conocimientos de la lengua y se deja a decisión de los alumnos, la determinación de las tareas a seleccionar, lo que exige una alta competitividad por parte del profesor de lenguas en el campo del conocimiento con el que esté relacionada la tarea para poder darle un seguimiento adecuado	<ul style="list-style-type: none">• Se distinguen dos tipos de tareas (target task y pedagogic task), las segundas se derivan de las primeras y se organizan y secuencian a partir del análisis de las necesidades. La etapa de organización permite analizar los tipos de discurso que derivan de la interacción, los efectos de las preguntas del profesor, la relación entre las tareas pedagógicas, la interlengua (etc. (Berwick, 1988; Long, 1989; Crookes, 1986),• Implica la evaluación formativa mediante pruebas referenciadas en criterios de la tarea objetivo (target task).• Es difícil determinar las necesidades y la cantidad de tareas pedagógicas para cumplir la tarea objetivo.
--	---	--

Anexo 5. Diseño de tareas de Aienza & Murcia (1995).

FASE	MOMENTO INTERACTIVO DEL PROCESO DE APROPIACIÓN	FUNCIÓN DE LAS ACTIVIDADES
I	Presentación de la tarea lúdica: Objetivos y contenidos	Actividades de motivación e indagación de conocimientos previos
II	Resolución de la tarea con ayuda: Objetivos y contenidos	Actividades de apropiación
II	Resolución de la tarea sin ayuda: Objetivos y contenidos	Actividades de evaluación
IV	Variación de roles y registros: Objetivos y contenidos	Actividades de apropiación y de evaluación
Evaluación final individual de conocimientos del proceso		

Anexo 6. Taxonomía de Bloom acerca de las habilidades del pensamiento (1956).

Categoría	Conocimiento	Comprensión
	Reconocer información	Confirmación de la información
Descripción Habilidades que se deben demostrar en este nivel:	Observación y recordación de información, conocimiento de fechas, eventos, lugares, conocimiento de las ideas principales, dominio de la materia	Entender la información, captar el significado, trasladar el conocimiento a nuevos contextos, interpretar hechos, comparar, contrastar, ordenar, agrupar, inferir las causas, predecir las consecuencias
Qué hace el estudiante	Recuerda y reconoce información e ideas, principios de la misma forma que se les enseñó	Esclarece, comprende, o interpreta información en base a conocimiento previo
Ejemplos de palabras indicadoras	Define, lista, rotula, nombra, identifica, repite, quién, qué, cuándo, dónde, cuenta, describe, recoge, examina, tabula, cita	Predice, asocia, estima, diferencia, extiende, resume, describe, interpreta, discute, contrasta, distingue, explica, parafrasea, ilustra, compara
Ejemplo de tareas	Describe los grupos de alimentos e identifica al menos dos alimentos de cada grupo, hace un poema sobre la comida sana	Escriba un menú sencillo para desayuno, almuerzo y comida utilizando la guía de alimentos

Continuación

Análisis	Sintetizar	Evaluar
(orden superior) Dividir, desglosar	(orden superior), reunir, incorporar	(orden superior) juzgar el resultado
Encontrar patrones, organizar las partes, reconocer significados ocultos, identificar componentes	Utilizar ideas viejas para crear otras nuevas, generalizar a partir de datos suministrados, relacionar conocimiento de áreas diversas, predecir conclusiones derivadas	Comparar y discriminar entre ideas, dar valor a la presentación de teorías, escoger basándose en argumentos razonados, verificar el valor de la evidencia, reconocer la subjetividad
Diferencia, clasifica y relaciona las conjeturas, evidencias o estructuras de una pregunta o aseveración.	Genera, integra y combina ideas en un producto, plan o propuesta que son nuevos para él	Valora, evalúa o critica en base a estándares y criterios específicos.
Separa, ordena, explica, conecta, divide, compara, selecciona, infiere, arregla, clasifica, analiza, categoriza, compara, contrasta, separa	Combina, integra, reordena, sustituye, planea, crea, diseña, inventa, qué pasa si?, prepara, generaliza, compone, modifica, plantea hipótesis, inventa, desarrolla, formula, reescribe	Decide, establece gradación, prueba, mide, recomienda, juzga, explica, compara, suma, valora, critica, justifica, discrimina, apoya, convence, concluye, selecciona, establece rangos, predice, argumenta
Prepare un informe de lo que las personas de su clase comen en el desayuno	Componga una canción y un baile para vender bananos	Haga un folleto sobre 10 hábitos alimentarios importantes que pueden llevarse a cabo para que todo el colegio coma de manera saludable

Anexo 7. Comparación de la planificación curricular en Australia y Vietnam (Richards, 1998).

Área de estudio	Elaboración
Teorías de la enseñanza	Las teorías de la enseñanza son clave en cuanto a cómo comprendemos la naturaleza y la importancia de las prácticas de aula. Estas ofrecen los fundamentos teóricos para la programación y la justificación del enfoque de enseñanza y de las prácticas de enseñanza que se espera que desarrollen los profesores en formación a través del programa
Habilidades de enseñanza	<p>Se refieren al desempeño observable de la enseñanza, incluyendo las dimensiones de la enseñanza que son esenciales para el repertorio de cualquier profesor, independientemente de la asignatura, y las habilidades de enseñanza adicionales que son específicas de las lenguas extranjeras. Ejemplos de habilidades de enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección de actividades de aprendizaje, • Preparación de los estudiantes para el nuevo aprendizaje • Hacer preguntas, revisar la comprensión de los estudiantes • Ofrecer retroalimentación acerca del aprendizaje de los alumnos • Ofrecer oportunidades para la práctica de nuevos elementos • Monitoreo del aprendizaje de los alumnos • Revisar y re enseñar cuando sea necesario.
Habilidades comunicativas	Estas incluyen dos dimensiones. La primera es la habilidad general de comunicarse efectivamente, tales como personalidad, presencial, estilo general, voz, y la habilidad de establecer y mantener el acercamiento. La segunda dimensión es el nivel de competencia en la lengua meta que necesita adquirir un profesor para enseñar dicha lengua de forma efectiva. Ejemplos de actos de habla y funciones que los profesores de LE / L2 necesitan desarrollar incluyen solicitar, ordenar, dando reglas, estableciendo la atención, preguntar, dar instrucciones. El desarrollo de la competencia lingüística de los profesores en formación es a menudo el componente nuclear de muchos programas de SLTE.

<p>Conocimiento de la materia</p>	<p>Esta área de estudio incluye lo que los profesores de LE / L2 necesitan conocer acerca de su asignatura - los conceptos especializados, teorías y conocimiento disciplinar que constituye la base teórica de la enseñanza de la segunda lengua. Las asignaturas dentro de este dominio típicamente incluyen la fonética y fonología, sintaxis, sociolingüística, análisis del discurso, diseño curricular y de programas. Otra dimensión dentro del conocimiento de la materia es el discurso especializado o el registro que los profesores de LE / L2 usan para hablar de su disciplina.</p>
<p>Habilidades del razonamiento pedagógico y toma de decisiones</p>	<p>Se centra en las habilidades cognitivas complejas que subyacen en las habilidades y técnicas de enseñanza, que constituyen la esencia de la enseñanza. Es la habilidad del profesor para transformar el conocimiento de su asignatura en formas pedagógicamente poderosas que son adaptables a diferentes habilidades y conocimientos de los estudiantes. La habilidad del profesor de tomar decisiones interactivas que sean apropiadas a dinámicas específicas de su clase también constituye una dimensión importante de la SLTE.</p>
<p>Conocimiento del contexto</p>	<p>La comprensión de cómo la práctica de la enseñanza de la lengua se ve influenciada por su contexto y por los factores sociales, comunitarios e institucionales es lo que constituye este dominio del conocimiento. Los factores contextuales clave que necesitan ser considerados en la enseñanza de LE / L2 incluyen las políticas lingüísticas, las políticas de enseñanza de lenguas, los factores comunitarios, tipos de escuelas / instituciones, prácticas administrativas, culturas escolares, programas escolares, recursos de enseñanza, y factores de evaluación.</p>

Anexo 8. Los componentes del plan de clases. Adaptación de la propuesta de Shrum & Glisan (1994), citado por Richards & Renandya (2002).

Fase de la clase	Papel del profesor	Papel del estudiante
I. Perspectiva (inicio)	indaga qué han aprendido los estudiantes en clases anteriores, anticipan el contenido de la clase	Dice qué ha aprendido, responde a las preguntas que anticipan el contenido
II. Estímulo	Prepara a los estudiantes para las nuevas actividades	Relaciona la actividad a sus vidas
III. Instrucción / participación	Presenta la actividad, chequea la comprensión de los alumnos y los estimula a la participación	Realiza la actividad, muestra su comprensión, interactúa con otros
IV. Cierre	Pregunta qué han aprendido los alumnos, anticipa la próxima clase	Dice qué aprendió, ofrece información acerca de la clase futura
V. Seguimiento	Presenta otras actividades para reforzar los conceptos, así como oportunidades de interacción	Hace nuevas actividades, interactúa con otros.

Glosario de siglas y términos

AC- Análisis contrastivo.

AL- Adquisición de lenguas.

ALE – Aprendizaje de lenguas extranjeras.

DLE- Didáctica de las Lenguas Extranjeras.

ELE- Enseñanza de Lenguas extranjeras.

ECL- Enseñanza comunicativa de las lenguas.

Enfoque de enseñanza – concepción filosófica, que abarca la naturaleza de la lengua, de la enseñanza y del aprendizaje, describe la naturaleza de la materia a enseñar.

Input- información que se recibe de los interlocutores o del profesor.

L1 – Primera lengua o lengua materna.

L2 –Segunda lengua o extranjera además de la materna.

L3- Tercera lengua, incluyendo la materna o segunda lengua extranjera.

LE – Lengua extranjera.

Lengua meta - la lengua objeto de aprendizaje.

Método de enseñanza- se basa en los principios de un enfoque, para planificar la estructuración y práctica de los contenidos lingüísticos, tiene carácter procesual. Dentro de un enfoque puede haber varios métodos para lograr los objetivos de la enseñanza de un contenido. Es un modo ordenado de llegar a un fin.

Input- información de llegada, que se recibe a partir de un emisor.

Output- información que transmite la persona durante la comunicación de los mensajes

Técnica de enseñanza- es la manera en que se ejecutan las acciones planificadas para lograr el cumplimiento de los objetivos, tiene carácter individual, práctico, y se corresponde con el enfoque y el método. La manera de utilizar los diferentes procedimientos didácticos de que dispone el profesor para desarrollar unos contenidos precisos y conseguir un objetivo determinado.

Índice

Prólogo	11
Introducción	13
Capítulo I. Puntos de vista teóricos que fundamentan la enseñanza de las lenguas extranjeras	16
1.1. Aportes de los estudios lingüísticos a la Didáctica de las Lenguas Extranjeras	17
1.2. Los estudios antropológicos: su influencia en la lingüística	22
1.3. De la sociolingüística a la Didáctica de las Lenguas Extranjeras	25
1.4. Modelos sociales de adquisición de lenguas	31
1.5. Las tendencias psicológicas y su influencia en las lenguas extranjeras	37
1.5.1. El conductismo	37
1.5.2. El enfoque Mentalista	41
1.5.3. El Enfoque Humanista del aprendizaje	42
1.5.4. El Aprendizaje Cognitivista	44
1.5.5. El Interaccionismo	50
1.5.6. La teoría Neurofuncional	52
1.6. Factores que intervienen en el aprendizaje de lenguas, desde el punto de vista de la psicología	55
1.6.1. Factores externos	55
1.6.2. Factores internos	58
1.7. Hacia la competencia comunicativa desde una comprensión integradora de las teorías	71

Capítulo II. Enfoques y métodos de enseñanza de lenguas extranjeras	78
2.1. Transcurso por los métodos y enfoques más conocidos	79
2.1.1. Los Métodos Tradicionales	80
2.1.2. Enfoques Estructuralistas	86
2.1.3. Los Enfoques Idiosincráticos o Métodos Humanísticos	92
2.1.4 - Enfoques Comunicativos	104
2.1.5. Enfoques Integradores	111
2.1.6. La Era Post – Métodos	138
Capítulo III. Del currículo de formación profesional al plan de clases	146
3.1. Conocimientos básicos que deben desarrollar los profesores	147
3.1.1. La formación del profesor de lenguas extranjeras para contextos multiculturales y globalizados	153
3.1.2. Competencias del profesor de lenguas extranjeras	163
3.1.3. El plan de clases en LE	167
Conclusiones	181
Referencias bibliográficas	184

El libro Teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sistematización, recorre las diferentes teorías que conforman la didáctica de las lenguas extranjeras (DLE) como ciencia. El análisis que se hace se basa en los estudios y experiencias aportados por antropólogos, lingüistas, sociólogos, psicólogos y pedagogos que aclaran los fenómenos que tienen lugar tanto en los procesos de enseñanza como en el aprendizaje de lenguas, permitiendo comprenderlos para tomar decisiones y asumir estrategias curriculares, en la formación de licenciados en lenguas extranjeras y asumir estrategias de enseñanza y aprendizaje en cualquier programa de enseñanza de lenguas. Este material sirve de apoyo a docentes y estudiantes de la Licenciatura en lenguas extranjeras, como libro de texto para los estudiantes y como guía orientadora en la formación continua del profesorado de lenguas. Consta de tres capítulos a través de los cuales se van construyendo las bases sobre las que se asientan los métodos y enfoques de enseñanza hasta llegar a la planificación de los contenidos dirigidos a la formación de la competencia comunicativa en la lengua que se aprende.



FUNDACIÓN
METROPOLITANA
Fomentando la Educación Superior

ISBN: 978-959-257-532-5



9 789592 575325