

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

La elección de este tema de investigación es debido a la preocupación que me ha suscitado el bajo aprovechamiento escolar del inglés de los alumnos de nivel medio superior en la Escuela Preparatoria N° 2. Esta indagación se inserta en la línea de investigación: "Procesos en el aula", establecida por el Comité de Maestrías de la División de Estudios de Postgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL.

Los alumnos de preparatoria del cuarto semestre de la UANL, módulo VIII, llegan al término del curso de Inglés con un bajo nivel de conocimientos y un escaso uso y aplicación de este idioma extranjero, lo cual se refleja en los resultados de los exámenes indicativos que se realizan al final del curso (ver 4.6.). Regularmente se aplican dos exámenes parciales en este curso, teniendo cada uno de los exámenes un valor de 30% y un examen indicativo o final, el cual es elaborado por el Comité de Inglés de la UANL, y tiene un valor del 40 %. Estos porcentajes son establecidos por la Academia en la Preparatoria N° 2

Tratando de conocer las diversas causas del bajo aprovechamiento escolar, se aplicó una encuesta a los maestros de Inglés del módulo VIII de cuarto semestre de la Preparatoria N° 2, acerca del libro de texto, encontrándose que este recurso no incorpora materiales y ejercicios en cantidades suficientes, hecho que es confirmado en el momento en que el alumno debe demostrar, mediante las calificaciones conjuntas de sus evaluaciones, la acreditación del curso de Inglés módulo VIII de la UANL

Debido al índice de reprobación de alumnos en esta materia (con un 31.19 % de reprobación en el área de Inglés en Módulo VIII en el curso durante el semestre febrero-agosto del 2000) y a que los alumnos de Preparatoria, módulo VIII de la UANL después de pasar un período de aprendizaje del idioma Inglés de tres años

(consecutivos) en el nivel medio básico (secundaria) durante el plan de estudios actual, y en el plan de Preparatoria, en los cuales, durante el primer y segundo semestre el alumno no toma ningún curso de Inglés, y a que hasta el momento de ingresar al tercer semestre de preparatoria, el alumno retoma el aprendizaje del idioma Inglés, se considera que los alumnos necesitan un reforzamiento de las características necesarias y los conocimientos básicos del idioma Inglés para que puedan llegar a completar satisfactoriamente el logro de los objetivos programáticos.

La falta de continuidad del aprendizaje del Inglés entre la secundaria y la preparatoria ocasiona que el alumno deba retomar la materia en los cursos de traducción y comprensión del Inglés, debiendo darse un proceso de reiniciación en el aprendizaje del idioma Inglés, pues no se ha dado importancia a la continuidad en el uso del idioma en el sistema modular, y aún menos, a la utilización práctica del contenido de la materia de Inglés.

Existe un alto índice de reprobación, debido entre otras causas a la falta de material adicional que apoye el curso de Inglés Módulo VIII y promueva el *AUTO APRENDIZAJE*. Otro factor es, la inexistencia de cursos de apoyo o de reafirmación de contenidos, que estén dirigidos hacia los alumnos.

1.2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Sobre la base de lo anterior, nos planteamos la siguiente pregunta:

¿Qué tipo de estrategias y recursos didácticos de auto aprendizaje deben usarse para elevar el aprovechamiento académico de los alumnos de módulo VIII del cuarto semestre de la Preparatoria N° 2 de la UANL en los cursos de Inglés?

1.3. JUSTIFICACIÓN

La falta de una formación académica adecuada, se refleja en deserción escolar, por parte del alumno, desmotivación y/o falta de interés, bajos resultados académicos, e incertidumbre en el futuro.

Una educación congruente con la realidad, puede lograr grandes repercusiones en el aspecto económico, por ejemplo: abatir costos en el ámbito de la institución al disminuir el nivel de reprobación, en la aplicación de exámenes de segunda oportunidad, y al evitar los costos de los salarios de maestros que imparten los cursos de apoyo para alumnos en tercera oportunidad.

El alumno, al egresar con un nivel educativo adecuado, se convierte en una persona más segura y exitosa, con una mayor adaptación dentro de la sociedad en la que vive.

Los grandes cambios que se generan diariamente en todos los niveles tecnológicos, sociales y educativos en el orden mundial y la creciente interrelación entre los países, hacen del idioma inglés una herramienta no tan solo necesaria, sino imprescindible para la actualización de conocimientos.

Ya que actualmente estos grandes cambios están generando demandas completamente diferentes causadas por los cambios tecnológicos, sociales, culturales y económicos en la sociedad hechas a maestros y alumnos, así como una valoración de conocimientos, ideas y habilidades desarrolladas a corto término en el mundo. Esta situación ha aumentado las demandas por un alto grado de flexibilidad y por habilidades de pensamiento altamente sofisticadas.

Esto no sólo lleva a "...un interés científico creciente en ganar más visión sobre el aprendizaje auto dirigido e intencional" (Konrad and Wosnitza, 1995: 1), sino que además al mismo tiempo intenta equipar a los alumnos con un alto rango de habilidades que los capacite a actuar como aprendices autónomos, ambas

habilidades durante su escolaridad y aún más allá, de manera que el aprendizaje auto motivado se convierta en un proceso que dure toda la vida.

Para esta visión del aprendizaje se requiere una forma de educación que tenga las siguientes características: abierta, democrática, liberadora, basada en pares y trabajos de grupo y relevante para el mundo real. Este tipo de educación tiene algunas asociaciones con las ideas apoyadas por propuestas de métodos modernos las cuales actualmente son examinadas en la búsqueda de nuevos acercamientos, por ejemplo, en métodos de aprendizaje activo basados en acercamientos comunicativos, interactivos y de experiencias.

1.4. DELIMITACION

En esta propuesta nos enfocaremos a diseñar material de apoyo que contenga estrategias para apoyar el auto aprendizaje, el cual estará basado en guías de auto estudio y ejercicios, con la finalidad de incrementar el nivel de aprobación de los alumnos que cursan el módulo VIII de Inglés en la Preparatoria N° 2 de la UANL.

1.5. OBJETIVO DE LA PROPUESTA

Diseñar estrategias didácticas que coadyuven en el mejoramiento del aprovechamiento escolar estudiantil y en la acreditación del curso de inglés módulo VIII de la Preparatoria N° 2 de la UANL.

II.- MARCO REFERENCIAL

2.1. EL PROGRAMA DE INGLÉS MÓDULO VIII

2.1.1. ANTECEDENTES

El curso de Inglés módulo VIII es el segundo que los alumnos de la Preparatoria N° 2 toman dentro de esta área. Dicho curso tiene como antecedente el módulo V, el cual se lleva durante el tercer semestre, siendo el primer curso de Inglés a nivel preparatoria. Contacto que ocurre luego de un año en el que ellos no tiene contacto escolar con la materia (desde que salieron de secundaria). El programa de módulo V abarca contenidos tales como:

UNIT	TIME TO READ	SKILL	CLEARING IT UP	WORDS AT WORK
1 CURRENT ISSUES: ENVIRONMENT AND COMPUTERS	<ul style="list-style-type: none"> - ENVIRONMENT - ACID RAIN - HISTORY OF COMPUTATION - THE SUCCESS OF THE PC 	<ul style="list-style-type: none"> - DEFINITIONS 	<ul style="list-style-type: none"> - VERB TO BE - VERBS IN PRESENT TENSE 	<ul style="list-style-type: none"> - NUMBERS - PREFIXES: MIS-, UN-, - SUFFIX: -ER
2 WONDERS: NATURAL AND MAN-MADE	<ul style="list-style-type: none"> - THE RIVER NILE - NIAGARA FALLS - TAJ MAHAL AT AGRA, INDIA. - UNITED NATIONS HEADQUARTERS 	<ul style="list-style-type: none"> - IDENTIFYING CLASS AND CLASS MEMBERS 	<ul style="list-style-type: none"> - THERE IS / ARE 	<ul style="list-style-type: none"> - PREFIXES: IN-, UN-, IR-, IL-, DIS - PREPOSITIONS. IN, ON, AT.
3 FAMOUS PEOPLE	<ul style="list-style-type: none"> - ARNOLD SCHWARZENEGER - JULIA ROBERTS 	<ul style="list-style-type: none"> - EXEMPLIFICATION 	<ul style="list-style-type: none"> - COMPARATIVES AND SUPERLATIVES 	<ul style="list-style-type: none"> - PREFIX: NON- - VOCABULARY
4 SCIENCE WORLD	<ul style="list-style-type: none"> - CHEMICAL ELEMENTS - GENETICS - LIGHT AND RADIATION 	<ul style="list-style-type: none"> - GUESSING MEANING FROM CONTEXT 	<ul style="list-style-type: none"> - PASSIVE VOICE 	<ul style="list-style-type: none"> - PREFIXES EX-, RE- - PREPOSITIONS
5 HEALTH CARE	<ul style="list-style-type: none"> - TEST YOUR FITNESS LEVEL - MANAGING STRESS - TELL US WHAT YOU THINK - VITAMINS AND MINERALS 	<ul style="list-style-type: none"> - SKIMMING - SCANNING 	<ul style="list-style-type: none"> - CAN - COULD - QUESTION WORDS 	<ul style="list-style-type: none"> - PREFIXES: OVER- UNDER-

6 JOBS	- PARENTS RULING ON JOB IRKS TEENAGERS - CHILDREN WHO WORK - MARKETPLACE - DALLAS NEWS CLASSIFIEDS1	IDENTIFYING THE MAIN IDEA	- MUST - SHOULD - WILL - GOING TO	- SUFFIXES: -OR, -ER, -FUL, -LESS, -Y, ED, -ISH, -LY.
7 NATURAL PHENOMENA	- THE CHANGING FACE OF THE EARTH. - OLD FAITHFUL - COOPER CANYON	CONNECTORS	- SIMPLE PAST	- SUFFIXES: -ENCE, -ANCE, -ITY, -NESS, -MENT. - PAST OF IRREGULAR VERBS
8 MARKETING	- ADVERTISING AND THE MARKETING MIX - PRODUCTS - THE NEW YORK HOTEL GUIDE	MAIN IDEA. TOPIC SENTENCE	- IMPERATIVE	- LIKES AND DISLIKES - SUFFIXES (REVIEW)

2.1.2. OBJETIVOS Y ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE INGLÉS MÓDULO VIII

Objetivo general

Desarrollar en el estudiante las habilidades necesarias para obtener y utilizar información de textos escritos en inglés.

Estructura

Ciclo completo: 2 módulos

Distribución de horas de instrucción:

MÓDULO	SEMESTRE	FRECUENCIA POR DIA (HORAS)	HORAS POR SEMANA	HORAS POR MÓDULO
V	TERCERO	2	8:20	75:00
VIII	CUARTO	2	8:20	75:00

TOTAL DE HORAS DE INSTRUCCIÓN	150:00
--------------------------------------	---------------

2.1.3. CONTENIDOS DEL PROGRAMA

UNIT	READINGS	READING SUBSKILL	GRAMMAR	VOCABULARY
1 THE ARTS	- P.S. High Tech art materials - The Art of Making Videos - The Kahlo Cult - Digital Museum, Now	Inferring, Reading between Lines	Present Perfect Tense	Past Participle Nouns
2 SPACE TECHNOLOGY	- What Was the World Like? - The Moon: Luna Landers - Telescope for Hire - Making Space Affordable	Dictionary Skills	Passive Present Perfect	Nouns
3 ME AND THEM	- Fashion - Tracey Gold - Child of War - Bodyline: She Gets Her Kicks	Connectors	Modals: Must / mustn't Should / shouldn't Will / won't May / Might	Collocation, Definition of Nouns & Phrases
4 LOVE	- Somewhere I Have Never Traveled - High Tech Romance	Cause & Effect	Conditional Present	Compound Words
5 THE FUTURE	- Water: Rising Source of Violence - Customer Service Emerges as Profession - Responsibility for the Future - Careers: Management for the year 2000 and Beyond	Guessing Meaning from Context	Conditional Future	-Prefixes: un-, de-, -Suffixes: -able, -ize
6 ACHIEVEMENTS	- What Makes a Great School? - How to Land a Job - Talk About Initiative - For this "Hall of Framer" - Success Knows no Bounds - Coke	Main Idea	Past Perfect Tense	Fields: School, Lucky, Employment, Achievements
7 HISTORY	- The Beginning of Costumes - Corn Flakes - Jeans	Summarizing	Passive (Present/Past Perfect)	Collocation
8 TRENDS	- Debate About US and Iraq - Hot Dates in South African History - New Victim in South Africa. The Ecology - Watch Advertisements	Author's Purpose	Used to	Verb → noun -ment -tion -sion

UNIT 1: THE ARTS	
OBJECTIVES:	- The learner will be able to use the stated or implied information in the text in order to infer ideas of a text and to “read between lines”.
GOALS:	- Read a minimum of 4 texts inferring ideas from them. - Identify the use of Present Perfect Tense in at least 10 sentences. - Use the Past Participle verbs in 5 sentences.
CONTENT:	- Inferring ideas and reading between lines. - Past Participle verbs.

UNIT 2: SPACE TECHNOLOGY	
OBJECTIVES:	- The learner will be able to use the dictionary correctly after analyzing each part of it.
GOALS:	- Read a minimum of 4 texts with the help of the dictionary. - Identify the Present Perfect Passive Voice in the first text and practice it in other exercises.
CONTENT:	- Present Perfect Passive Voice structure. Dictionary skill materials. - Prefixes <i>un-</i> , <i>de-</i> , and suffixes <i>-able</i> , <i>-ize</i> in context.

UNIT 3: ME AND THEM	
OBJECTIVES:	- The learner will be able to identify and use exemplification expressions in order to strengthen self-confidence in his/her ability to understand long texts in English.
GOALS:	- Read a minimum of 3 texts. Identify and use exemplification expressions in a given text. Use superiority and inferiority comparatives appropriately in 10 sentences. Write 2 descriptions including physical or personal characteristics. Identify and name at least 10 clothing items. Write a description of his/her personal traits
CONTENT:	- Main idea. Inferring ideas and reading between lines. - Modals: <i>can</i> , <i>may</i> , <i>might</i> , <i>would</i> , <i>must</i> , <i>should</i> .

UNIT 4: LOVE	
OBJECTIVES:	- The learner will recognize the cause-effect relationship in a given text, identify and use conditional clauses (1 st conditional) and vocabulary related to love and compound words with <i>new</i> and <i>made</i> .
GOALS:	- Read 2 texts. Write a love message/poem and a magazine text.
CONTENT:	- Cause-effect (One reason why, as a result, as a consequence, consequently, so, since, as, because). - First conditional clauses (If Irma plays, we will win this game).

UNIT 5: THE FUTURE	
OBJECTIVES:	- The learner will be able to guess meaning from context after analyzing different structures.
GOALS:	- Read 4 texts guessing meaning when possible. Identify the Conditional Future structure in context.
CONTENT:	- Conditional Future structure. - Practice material for guessing meaning. - Writing skill and oral practice materials.

UNIT 6: ACHIEVEMENTS	
OBJECTIVES:	- The learner will be able to get the main ideas of a paragraph exploiting his/her ability for reading comprehension.
GOALS:	- Read a minimum of 4 texts inferring ideas from them. Identify the main ideas. Use the auxiliary had + Past Participle in a normal chronological sequence in 5 stories.
CONTENT:	- Main ideas. - Past Perfect Tense.

UNIT 7: HISTORY	
OBJECTIVES:	- The learner will identify the main ideas of a text, extracting salient points to summarize a text
GOALS:	- Read a minimum of 4 texts - Summarize information from texts and write one summary. - Identify and write 10 passive sentences in Present and Past Perfect.
CONTENT:	- Summarizing. - Prediction and inference. - Present and Past Perfect Passive. - Collocation.

UNIT 8: TRENDS	
OBJECTIVES:	- The learner will be able to detect the writer's intention and attitude, and to judge the communicative value of a text discriminating between facts and opinions
GOALS:	- Read a minimum of 6 texts to distinguish facts from opinions and to understand communicative intention of the author in order to acquire a critical reading ability. Identify and use the structure of <i>used to</i> in 5 sentences. Deduce the meaning of vocabulary in context, at least in 2 texts
CONTENT:	- Prejudice and bias, and fact vs. opinion in texts. - Expressing habits (<i>used to...</i>) - Suffixes <i>-ment, -sion, -tion</i>

2.1.4. CARACTERÍSTICAS DEL CURSO

Las principales características del curso son:

- Inglés como lengua extranjera a través del enfoque comunicativo.

- Gramática, localización y organización de información y práctica comunicativa derivadas de la exploración de textos auténticos.

- Acentuación en el área de comprensión de lectura, a través de la cual el estudiante desarrolla las habilidades necesarias para extraer información de textos escritos.

- Participación activa del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje.

- Utilización de diversos recursos metodológicos y didácticos para el reforzamiento y evaluación de proceso de enseñanza-aprendizaje

- Empleo de tecnología educativa moderna para la enseñanza de este idioma.

2.2. EL LIBRO DE TEXTO

El libro de texto utilizado por los alumnos contiene las siguientes tipos de actividades a realizar por los mismos:

- Información
 - o Escrita
 - o Gráfica
- Ejercicios para resolver
 - o Comprensión de textos
 - Localización de información específica
 - o Complementación
 - Verbos

- Contenidos
- Identificación de:
 - Ideas principales
 - Oraciones correctas
- Orden lógico de:
 - Enunciados
 - Objetos
 - Secuencias
 - Eventos
- Diferencias y semejanzas
- Preguntas Abiertas
- Inferencia de información
- Trabajo individual y en pequeños grupos
 - Falso y verdadero
 - Relación de contenidos textuales
 - Redacción de textos
 - Formación de palabras compuestas
 - Análisis
 - Estructural
 - Información gráfica
 - Contenidos
 - Uso del diccionario
 - Elaboración de preguntas
 - Práctica Oral
 - Localización de palabras

III.- MARCO TEÓRICO

3.1. EL APRENDIZAJE

3.1.1. CONCEPTUALIZACIÓN

Se aprende por uno mismo, en una propia forma individual y particular. Aprender depende de varios factores, algunos de ellos personales.

Para llegar a ser un mejor estudiante, el individuo, necesita aprender acerca de sus modalidades de aprendizaje favoritas. Armado con este conocimiento, el alumno será más capaz de preparar situaciones de aprendizaje que le acomoden, incluyendo enseñar a los maestros cómo guiarle mejor. En esta era de información, nuestras vidas dependen más y más en ser estudiantes adeptos, nuestras metas educativas deben incluir transformarnos en aprendices efectivos de por vida.

Incluidos en las modalidades de aprendizaje están los factores socio-económicos, físicos, medioambientales, cognitivos y afectivos (emocionales).

Para mejorar la actuación en el aprendizaje, es valioso pensar acerca de cómo estos factores impactan sobre la persona:

- Entender y aprender deben ser vistos como procesos activos de construcción que involucran la entrada de estímulos perceptuales y el estado corriente del conocimiento del estudiante.
- El aprendizaje es un proceso autónomo llevado por los aprendices mismos en una forma independiente.
- Aprender es un proceso organizado por el estudiante que actúa sobre su propia iniciativa, pero con el resultado de que la responsabilidad autónoma y la organización emergen de la lógica inherente y los sentidos dentro de un tema específico que pertenece al proceso de aprendizaje

- Aprender es un proceso exploratorio planeado por el estudiante que actúa dentro de un paradigma basado en la formación y prueba de hipótesis.
- Aprender es un proceso controlado por el estudiante, quien hace uso de estrategias.
- Aprender es un proceso que funciona particularmente bien en grupos.
- Aprender es un proceso que se beneficia ampliamente de un medio ambiente de aprendizaje variado y auténtico.
- El logro de cualquier proceso de aprendizaje en particular, varía de estudiante a estudiante, porque el conocimiento siempre es subjetivo y toma diferentes formas para cada estudiante. (Wolf, 1996:2)

En mi opinión, se debe permitir a los alumnos asumir la responsabilidad de su aprendizaje, o bien el de permitir que otros los dirijan en éste, sometiéndose a los deseos de esa otra persona o personas. Sin embargo, para que los alumnos puedan ejercer esta responsabilidad deben estar en posibilidad de hacerlo. La opción de una u otra no sería real si el alumno las excluyera, por no tener la habilidad de aprendizaje necesaria para tomarla. Desde esta visión, los buenos aprendices de una lengua extranjera, son aquellos capaces de asumir el papel de administradores de su propio aprendizaje: saben tomar decisiones necesarias, en pocas palabras, saben cómo aprender.

3.1.2. TEORÍAS DE APRENDIZAJE

Los estudios sobre las teorías del aprendizaje no han seguido en su desarrollo una evolución paralela a los del aprendizaje. Tanto el término aprendizaje como el de teoría resultan difíciles de definir; de ahí que no coincidan los autores en las definiciones de aprendizaje (formuladas según el enfoque psicológico en que se apoyen) ni en las de teoría (también con diferentes formulaciones según la concepción que le sirva de base). Así, cuando se habla de teoría del aprendizaje en la práctica ha sido un intento de integrar en formulaciones sistemáticas la amplia gama de interpretaciones del aprendizaje sin una preocupación rigurosa de someterse a las exigencias científicas que el término teoría comporta como indica el

hecho de que en la bibliografía al respecto aparezcan indistintamente los vocablos teoría, sistema y modelos.

Inicialmente no existía preocupación por elaborar teoría sobre el aprendizaje. Sirve de muestra el hecho de que, desde el primer laboratorio de psicología experimental en Leipzig (1879) hasta el final de la Primera Guerra Mundial, las investigaciones se centraban en conseguir un control lo más exacto posible del aprendizaje mediante la recogida de datos experimentales, sin preocupación teórica alguna sobre el aprendizaje, tal como lo muestran los trabajos de H. *EBBINGHAUS (1885) sobre los procesos mentales de *memoria y *retención; los de BRYAN y HARTER (1897) sobre la adquisición de *destreza en telegrafía, o los de E. *THORNDIKE (1898) sobre el aprendizaje de los animales. (Dicc. de las Ciencias de la Educación, p. 120).

Hacia 1940 surge una preocupación teórica caracterizada por el esfuerzo en *construir aplicaciones sistemáticas que dieron unidad a los fenómenos del aprendizaje*, y así empezaron a aparecer *sistemas y teorías del aprendizaje, aunque el término teoría fue empleado con poco rigor. En el libro de E. HILGARD *Theories of Learning* (1948) aparece un examen de las posiciones sistemáticas más importantes de esta etapa de aprendizaje

En los primeros años de la década 1950-1960 surge un cambio en los estudios sobre las teorías del aprendizaje, ante el hecho de que *gran parte de los sistemas de la etapa anterior no cumplían una de las funciones importantes de toda teoría*, como es la de totalizar y concluir leyes, ante la dificultad de someter a verificación empírica los principios teóricos de las mismas.

Con el fin de ofrecer una base empírica sólida, los estudios actuales sobre el aprendizaje se centran, más que en elaborar teorías, en lograr descripciones detalladas de la conducta en situaciones concretas cuyo diseño ha sido cuidadosamente preparado (teorías matemáticas) en formar micromodelos de comportamiento en un campo o área muy concretos y específicos (teorías centradas

en los fenómenos) o en aplicar la práctica de los procesos de aprendizaje a terapias y técnicas de modificación de la conducta.

Sin intención de exhaustividad, ya que la actividad investigadora en este campo es muy fecunda actualmente, y haciendo la salvedad de que las divisiones que se presentan no constituyen algo definitivo ni son compartimientos estancados, sino que existen invasiones mutuas de terreno entre unas y otras, puede intentarse el siguiente *esquema de la situación actual de las teorías del aprendizaje*:

1) *Teorías asociativas, asociacionistas o del condicionamiento*. Están basadas en el esquema estímulo-respuesta y refuerzo-contigüidad. Pueden mencionarse, entre otras, el condicionamiento clásico de J. P. PAVLOV, el condicionamiento operante de B. F. SKINNER, el condicionamiento por contigüidad de E. R. GUTHRIE y las conexiones de E. L. THORNDIKE. También deben recordarse a EBBINGHAUS y a sus seguidores: MELTON, UNDERWOOD y otros.

2) *Teorías cognitivas*. Renunciando a lo fisiológico y centrándose en lo mental, intentan la elaboración de una concepción holística. Pueden incluirse: la teorías del campo de K. LEWIN; los principales modelos de aprendizaje escolar, como los de J. B. CARROL (1963), B. *BLOOM (1971, 1976 y 1980), o los de WILEY y HARNISCHFEGGER (1974 y 1977); el aprendizaje social por modelos, como los de APRENDIZAJE *BANDURA y WALTERS (1936) y APRENDIZAJE BANDURA (1969); el aprendizaje significativo, de E. CH. *TOLMAN; el aprendizaje y desarrollo conceptual, de H. J. KLAUSMEIER (1971); la corriente gestáltica, con autores significativos como W. KÓHLER, M. *WERTHREIMER y H. F. HARLOW.

3) *Teorías funcionalistas*. Conciben el aprendizaje como el proceso adaptativo del organismo al medio mediante una serie de actividades psíquicas o funciones dinámicas. R. WOODWORTH es uno de los representantes.

4) *Teorías estructuralistas*. Explican el aprendizaje como una cadena de procesos interrelacionales dirigidos a la formación de estructuras mentales. Entre éstas se pueden incluir la corriente gestáltica y la epistemología genética de J. Piaget.

5) *Teorías psicoanalíticas*. Basadas en la sicología freudiana, han influido en las teorías del aprendizaje elaboradas por algunos conductistas, como la teorías de las presiones innatas de J. DOLLAE y N. E. MILLER (1959); en la teorías del aprendizaje de la solución y del signo de MOWRER (1960), o en la teorías de las unidades didácticas de SEARS.

6) *Teorías conductistas o behavioristas*. Interpretan la conducta humana con base en la sicología animal. J. B. WATSON es representante significativo, aunque su teoría debe considerarse más una modalidad de la del condicionamiento mas que una nueva teoría.

7) *Teorías no directivas*. Centran el aprendizaje en el propio yo y en las experiencias que el individuo posee. Influido por el psicoanálisis, es C. R. ROGERS su iniciador y gran impulsor. La incidencia en los movimientos educativos antiautoritarios es indiscutible.

8) *Teorías matemáticas, estocásticas*. Se basan fundamentalmente en la utilización de la estadística para el análisis de los diferentes estímulos (principalmente sociales) que intervienen en el aprendizaje. Son muy numerosos los estudios en este campo.

9) *Teorías centradas en los fenómenos o en áreas y clases particulares de comportamiento*, tales como: curiosidad, refuerzo, castigo, procesos verbales, etc. Esta tendencia, junto con la matemática, ha adquirido un gran impulso en la actualidad.

En el campo educativo merecen destacarse por su aportación J. S. BRUNER para quien el aprendizaje es un proceso de generalización, y R. M. GAGNÉ quien, con su

modelo de aprendizaje acumulativo (1970), es considerado por algunos autores como creador de una nueva teoría del aprendizaje; sin embargo su modelo parece más una síntesis de varios tipos de aprendizaje que una teoría.

3.1.3. FACTORES CRUCIALES DEL APRENDIZAJE

A) ACTIVIDAD INDIVIDUAL

Los psicólogos aceptan la singularidad de lo individual, pero reconocen que las actividades dependen de conductas regulares, que les permiten hacer proposiciones generales y establecer, si no <<leyes>>, al menos directrices para ayudar a los maestros a comprender y, en consecuencia, promover un aprendizaje eficaz.

La característica individual utilizada con mayor frecuencia para explicar diferencias en el aprendizaje escolar ha sido la "inteligencia".

a) La inteligencia

Es un hecho que algunos alumnos aprenden más rápidamente que otros. La explicación más sencilla de hecho se basa en la idea de las diferencias intelectivas. Los educandos difieren ampliamente en sus niveles de aptitud. El concepto que se introdujo para explicar la similitud de rendimiento en un amplio espectro de tests educacionales y psicológicos, fue la "inteligencia".

Los primeros tests de inteligencia fueron elaborados por Binet en Francia, y consistieron en una serie de tareas graduadas escogidas para su adecuación a una edad determinada. Contrastando la edad mental con la cronológica, era posible evaluar la inteligencia relativa de un individuo mediante su "cociente intelectual" o CI.

$$CI = \frac{\text{Edad mental}}{\text{Edad cronológica}} \times 100$$

El propósito original del trabajo de Binet era el desarrollo de una forma de decidir objetivamente qué niños eran ineducables.

La inteligencia es uno de los muchos factores que tomados en su conjunto, nos ayudan a comprender las diferencias de rendimiento.

Aunque la inteligencia es un concepto importante para explicar el aprendizaje, sólo refleja una forma de diferenciación entre las personas.

b) La personalidad

En la vida cotidiana, utilizamos una amplia variedad de objetivos para describir a la gente que conocemos. Algunos términos describen atributos físicos: son altos o fornidos; otros términos describen atributos psicológicos: son sociables, optimistas, nerviosos. Estos atributos psicológicos representan nuestra manera de señalar diferencias de personalidad. En nuestra experiencia la gente se comporta de manera relativamente coherente. Sabemos qué cabe esperar... hasta cierto punto. Los psicólogos han intentado determinar cuáles de los numerosísimos términos tienen mayor valor explicativo. ¿Qué conceptos explican las diferencias más significativas entre personas? ¿Y qué aspectos de la personalidad afectan al aprendizaje?

Aunque su terminología y su metodología difieren, los principales rasgos identificados para definir la personalidad se superponen de forma sorprendente. En apariencia, cinco de los rasgos más destacados de la personalidad son: extraversión, ansiedad o inestabilidad emocional, radicalismo, inclinación afectiva y escrupulosidad. Los dos primeros representan rasgos en el lenguaje cotidiano para describir diferencias entre personas. Los científicos ofrecen imágenes de extravertidos e introvertidos típicos: el extravertido típico es sociable, le gustan las fiestas, tiene muchos amigos, necesita tener con quién hablar, no le gusta estudiar solo. Ansía emociones, corre riesgos, a menudo da la cara, actúa sin pensar y, en un sentido general, es un individuo impulsivo. El introvertido típico, por su parte, es

un tipo de persona serena y retraída, introspectiva, aficionada a los libros más que a la gente; es reservada y distante excepto con los amigos íntimos. Suele planear con anticipación, «mira antes de saltar» y desconfía del impulso momentáneo.

No se debe esperar que los perfiles de la personalidad ofrezcan una descripción plenamente adecuada de la personalidad humana, ni se podría aceptar que la conducta de una persona deba ser totalmente coherente a través de una amplia variedad de situaciones diferentes, pero parece que la investigación dirigida a inventarios de la personalidad tiene algo que añadir a nuestra comprensión de las diferencias en el aprendizaje del aula. Sin duda, se ha demostrado que la extraversión y la ansiedad afectan al rendimiento escolar, aunque no está claro de qué manera y mediante qué mecanismos tiene lugar esa influencia.

En las escuelas primarias, en un sentido general, los extravertidos parecen rendir más. En la enseñanza secundaria les va bien a las niñas extravertidas y a los varones introvertidos. En los niveles universitarios tienen una pequeña ventaja general los introvertidos, pero ello parece deberse sobre todo a que sus hábitos de estudio son mejores. Los extravertidos, que también tienen métodos de estudio eficaces y están bien motivados, obtienen resultados igualmente buenos. En apariencia, la ansiedad no sigue la relación prevista.

c) Interacción aptitud-tratamiento

En los años cincuenta existían dos tradiciones de investigación psicológica muy diferenciadas. La primera, representada por Skinner, establece tareas experimentales para investigar el aprendizaje; la otra investiga diferencias individuales mediante estudios y pruebas psicométricas. Los experimentalistas examinaban procesos de aprendizaje generales, dejando de lado las variaciones individuales, en tanto que quienes exploraban las diferencias individuales no tenían en cuenta los procesos identificados en la otra tradición.

Esta extraordinaria miopía fue puesta de relieve por Lee Cronbach quien consideraba posible capitalizar la potencialidad de ambos métodos de una manera que tendría importantes consecuencias en la educación. A Cronbach le interesaba emparejar métodos de enseñanza con potencialidades de alumnos individuales. Consideraba qué sería posible identificar ampliamente de modo que incluyeran todas las diferencias individuales estables mensurables, para las que distintos métodos educativos resultarían diversamente atinados. Su posterior investigación llegó a ser descrita como «interacción aptitud-tratamiento».

Gran parte de la primera investigación se centró en las aptitudes intelectuales, con resultados bastante decepcionantes. Aparentemente, los alumnos más inteligentes aprendían más eficazmente cualesquiera que fuesen los métodos de enseñanza adoptados. Sin embargo, los estudios más recientes sugieren ciertas diferencias interesantes.

También se descubrió una interacción más compleja cuando se hizo aprender a los alumnos por parejas. En este caso la aptitud decisiva fue la extraversión. Los extravertidos no trabajaban nada bien con los introvertidos. De hecho, las combinaciones más eficaces resultaron ser aquellas en que ambos alumnos tenían un nivel similar de extraversión (o introversión), pero diferían en cuanto a la inquietud. Parecía que la energía nerviosa de un niño se canalizaba más eficazmente a través de la influencia calmante del otro.

Los métodos de discusión, o actividades de simulación, sin duda favorecen al extravertido, mientras que el trabajo independiente en el pupitre le irá mejor al introvertido. Pero es difícil demostrar claramente estos efectos, porque la eficacia de cualquier método de enseñanza depende fundamentalmente del maestro, y porque los alumnos varían simultáneamente en diversas aptitudes importantes. No obstante, la investigación insinúa que no podemos abrigar la esperanza de encontrar ningún método de enseñanza igualmente adecuado para todos los educandos.

d) Motivación y Aprendizaje

Al tiempo que estudiaban los efectos de la personalidad en el rendimiento escolar, los investigadores pedagógicos examinaron los efectos de la motivación. En este caso los hallazgos fueron mucho más lógicos que los de la personalidad. A los educandos con mayor motivación les va lógicamente mejor que a los menos motivados, a todos los niveles de edad y aptitud y, en un sentido general, tanto en las escuelas primarias formales como informales.

Al principio, la motivación escolar se consideraba un rasgo singular, pero gradualmente se fue reconociendo que había diferentes formas de motivación. Una de las primeras distinciones se hizo entre motivación extrínseca, en la que se buscaban recompensas en notas o calificaciones, y motivación intrínseca, nacida del interés en la asignatura que se deseaba aprender. Luego se incorporó la motivación de competencia: la satisfacción derivada de hacer algo bien. La motivación de rendimiento describía recompensas a partir de éxitos competitivos: el estímulo a la confianza en sí mismo por hacer algo mejor que los demás. Pero junto al nombrar motivación de rendimiento -o la esperanza de éxito- salió a la luz el miedo al fracaso, el temor a hacer las cosas mal y a ser criticado, que empujan a algunos alumnos a trabajar más. Esta forma de motivación arraigada en la inquietud general y se expresa con mayor fuerza en las situaciones de rendimiento competitivo.

El concepto de motivación se utiliza para explicar la dosis de esfuerzo aplicada a diferentes actividades. Existen diferentes tipos de motivaciones que reflejan el distinto énfasis de recompensas y castigos experimentado por los niños en el hogar.

Tal vez sea muy fácil emplear conceptos como "motivación" para explicar diferentes niveles de rendimiento escolar, y suponer que una fuerte motivación "produce" notas altas. En cierta medida es verdad, pero hay que señalar dos importantes consideraciones. En primer lugar, la mayoría de los maestros habrán experimentado el efecto motivador de las notas altas. Si a un alumno se le devuelve un trabajo con

una nota inesperadamente alta, acompañada de comentarios estimulantes del maestro, el efecto sobre la motivación de ese alumno puede ser, en ocasiones, espectacular. Notas tan altas pueden causar una motivación incrementada: la explicación no fluye en una sola dirección. En segundo lugar, es posible que no se vea el nivel de motivación como una característica estable del alumno. La motivación y, quizás en menor grado, las demás diferencias individuales, dependen del maestro y del ambiente de aprendizaje porque los alumnos suelen sentirse motivados por un maestro y no por otro, y los niveles generales de motivación son a menudo un reflejo de los rasgos distintivos de la escuela en su conjunto.

e) Individualidad en el aprendizaje

El éxito y el fracaso se han explicado mediante la aplicación de principios del aprendizaje adecuados o inadecuados mediante el recurso a las diferencias individuales de inteligencia, personalidad o motivación de los educandos.

No obstante, hubo un grupo de psicólogos "experimentales" que criticaron la inhumanidad de la explicación conductista y también de las diferencias individuales, que reducían al ser humano a un puñado de reacciones estímulo-respuesta o a un conjunto de puntuaciones en tests o inventarios. Y lo último que cualquiera de ambos grupos de psicólogos habría hecho era preguntar, no al "sujeto experimental" sino a la persona: ¿Qué sentía aprendiendo?, ¿Cuáles eran las experiencias emocionales del aprendizaje?, ¿Cuáles eran sus razones para aprender? Sin embargo, ese conjunto de preguntas devolvería las explicaciones de éxito y fracaso en el aprendizaje al discurso más normal de la vida cotidiana, en el que los psicólogos experimentalistas consideraban que podían expresarse de manera más fructífera y realista dichas explicaciones.

Carl Rogers fue un psicoterapeuta que se interesó por la educación. En psicoterapia, Rogers había reconocido repetidas veces que los trastornos de la personalidad iban unidos a un concepto negativo del sujeto respecto de sí mismo. Si la gente está insatisfecha de sí misma o es pesimista en cuanto a sus posibilidades, suelen

refugiarse en la apatía y la desilusión. Rogers descubrió que si el terapeuta mostraba una "consideración incondicional" por el paciente, solía presentarse una creciente confianza en sí mismo y también una nueva consideración de su persona. Una parte del tratamiento consistía en que el paciente analizara y expresara libremente los sentimientos acerca de experiencias en su hogar y en su trabajo.

Rogers llegó a creer que la experiencia personal tenía una inmediatez y autenticidad de la que carecía el conocimiento de segunda mano. Así, el aprendizaje o el desarrollo personal dependían tanto en crear un clima no amenazador en el que el educando se sintiera valorado, como de suministrar experiencias para facilitar la expresión y exposición de los sentimientos.

Aunque Rogers insistió reiteradamente en la importancia de modificar la relación entre educando y educador, sus ideas sobre pedagogía fueron mucho más lejas. Estaba convencido de que la educación tradicional se había vuelto desequilibrada. Se había permitido que la racionalidad excluyera del aula la potencia de la emocionalidad; las explicaciones habían desalojado a los sentimientos.

La esencia de la mayoría de las descripciones experimentales del aprendizaje es que los maestros sólo comunican eficazmente cuando son capaces de dar el salto imaginativo que les permite sentir lo que es ser el educando. Entonces el maestro reconoce en sí mismo las limitaciones de conocimiento, experiencia y confianza del alumno, y comienza a enseñar en consecuencia.

B) FACTORES QUE INFLUYEN EN LA ACTIVIDAD DEL PROFESOR Y EN LA DEL ALUMNO

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso eminentemente interactivo, en el cual juega un papel la actividad del profesor y otro papel la actividad del alumno, condicionándose mutuamente: de ahí el término de *interactividad*. Hay diversos factores que influyen sobre nuestra actividad y la de los alumnos, por lo que en el aula entran en juego una multiplicidad de variables: ninguno de los dos grupos

(profesor y alumnos) puede prescindir de su modo de saber y de ser. Al analizar la interactividad que se establece en una situación de enseñanza-aprendizaje se debe contar, por tanto, con una realidad altamente compleja, no siendo posible aislar o prescindir de variables sin que con ello se distorsione la imagen de lo que es y lo que ocurre en el aula. Sin embargo, es posible intentar clasificar los factores que influyen tanto en la actividad de los alumnos como en la del profesor para poder analizar mejor el proceso interactivo, siendo su comprensión condición indispensable para llevar a cabo una práctica docente eficaz.

Según Entwistle, en la actividad de los alumnos influyen básicamente dos tipos de factores: los *cognitivos* y los *afectivos y sociales*.

a) Factores cognitivos:

- La *estructura cognitiva* del alumno, es decir, el nivel de estructuración de los conocimientos interiorizados;
- El *estado de desarrollo*, determinado por la cantidad de conocimientos ya interiorizados;
- La *capacidad intelectual*, o capacidad para relacionar entre sí los conocimientos de los que dispone;
- La *práctica* que realiza, básicamente el tipo de ejercicios que se le proponen.

b) Factores afectivos y sociales:

- La *motivación y actitud hacia el estudio*, es decir, la cantidad y el tipo de esfuerzo que está dispuesto a dedicarle;
- La *propia personalidad*: su tenacidad, su ambición intelectual e, incluso, su resistencia al fracaso;
- *Factores de grupo y sociales*, como pueden ser su integración y aceptación en el grupo;

- Las *características personales del profesor*, que originan su aceptación o rechazo por parte del alumno.

Entre los factores cognitivos podemos notar que existen algunos que son clara y directamente influenciados por el profesor; por ejemplo, con la práctica que proponga influirá en el estado de desarrollo de los alumnos al favorecer que se produzcan nuevos aprendizajes. En cambio, la estructura cognitiva y la capacidad intelectual del alumno constituyen más bien datos de partida.

En cuanto a los factores afectivos y sociales, son directamente influenciados la motivación (la *extrínseca* de forma evidente, pero la *intrínseca* también), los factores de grupo y sociales mediante la creación de un ambiente de trabajo relajado y confiado y, finalmente, el efecto que producen las características del profesor.

C) FACTORES QUE INFLUYEN EN LA ACTIVIDAD DEL PROFESOR:

Puesto que la actividad profesional del maestro no puede desligarse de su personalidad, analizaremos los factores de influencia en dos grupos: los *factores de tipo técnico*, que influyen en el profesor como docente y los *factores afectivos*, que presentan el lado del profesor como persona.

a) *Entre los factores de tipo técnico tenemos:*

- El *grado de estructuración de la materia*, es decir, el dominio del tema a enseñar;
- La *capacidad de transmisión de ideas*, que se manifiesta en la claridad expositiva, en la facilidad por encontrar ejemplos pertinentes, en la capacidad por ayudar a relacionar conocimientos ya interiorizados con los nuevos, etc.;
- La *capacidad de análisis de la situación*, que le permite al maestro ser capaz de entender los procesos interactivos que se ponen de manifiesto en el aula;
- La *capacidad de adaptación a la realidad del aula*, que se manifiesta en la adaptación de la actividad del maestro a la actividad de los alumnos, a sus necesidades, sin por ello renunciar a los objetivos docentes que se ha marcado.

b) *Entre los factores de tipo afectivo están*

- *La motivación y actitud hacia la docencia*, es decir, la vocación;
- *La propia personalidad*, que en parte viene definida por la tenacidad, la ambición intelectual dirigida a lograr una práctica mejor, la resistencia al desencanto, la autoestima, etc.;
- *Factores de grupo y sociales*, que afectan a el sentimiento de integración y aceptación entre los demás profesores y entre los alumnos.

Un profesor debe saber lo que enseña, debe saberlo enseñar, debe saber corregir de manera efectiva y debe ser capaz de aportar en cada momento la información adicional que necesita cada alumno. La importancia que los factores de tipo técnico tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje son indiscutibles; tan indiscutibles, que con frecuencia parece que son los únicos, los determinantes, descartando o relegando al olvido los factores afectivos. Pero un profesor debe ser capaz de sentirse íntimamente satisfecho con su trabajo. Con demasiada frecuencia, a la sociedad parece costarle poco culpar a los docentes de los fracasos educativos y parece costarle bastante más reconocer sus éxitos. Los profesores nos hemos convertido en unos verdaderos expertos en buscar una motivación intrínseca que nos ayude a superar el desencanto. Por necesidad de supervivencia, seguramente. O porque somos los últimos románticos de este mundo.

El profesor, además de saber y de ser capaz de explicar bien, debe tener una gran tenacidad, una gran ambición intelectual y autoestima para no estancarse, para no caer en una rutina que le permita olvidarse del alumno-persona que tiene delante, con todos sus problemas intelectuales y afectivos, que le exigirán buscar y encontrar nuevas maneras de resolver viejos problemas. Pero, ante todo, para poder realizar un trabajo bien hecho, el profesor debe sentirse *aceptado*. Aceptado por el grupo de profesores, con los que comparte unos objetivos comunes, y aceptado también por los alumnos y por la sociedad. Es cierto que la "química" juega un papel muy importante en el aula, y que con frecuencia los alumnos pretenden ser los únicos en sentirla: «El profesor me tiene coraje», dicen, y esto parece que les autoriza a dejar de trabajar y a justificar los malos resultados. Pero el profesor también podría decir:

«Este alumno (o este curso) me tiene antipatía», porque también puede sentir su rechazo. Es esa sensación desagradable de saber que, hagamos lo que hagamos, tendremos al alumno o al curso enfrente; una terrible sensación de impotencia porque ellos son muchos y nosotros uno solo. Y porque se espera ¿o se nos exige?- que seamos capaces de resolver la situación y lograr que aprendan a pesar de su rechazo. Está claro que esta sensación no nos autoriza a dejar de trabajar, ni justifica que el curso obtenga malos resultados; pero, si se produce, no hay duda de que ejerce una influencia nefasta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evidentemente, el profesor debe esforzarse en no dejar traslucir sus sentimientos personales ni hacia un alumno individual ni hacia un grupo clase, por difícil que a veces pueda llegar a ser; esto provoca rechazos y debe estar consciente de que ello influirá negativamente en su docencia, porque creará un clima poco propicio para el aprendizaje. Es, sin duda, su obligación. Pero los alumnos también deberían ser capaces de hacer lo mismo con respecto al profesor; tampoco ellos tienen derecho a olvidar esa faceta del profesor-persona. Todos saldrían ganando con el esfuerzo. No sólo porque supone el reconocimiento de que una clase no es más que un grupo de individuos con un objetivo común que a todos interesa alcanzar, sino porque dignificaría la situación de enseñanza-aprendizaje, creando un ambiente de trabajo de mutuo respeto y tolerancia. El proceso de aprendizaje es ya en sí mismo suficientemente complejo como para empeorarlo con ambientes enrarecidos. Nadie tiene el derecho a pensar que ese esfuerzo de acoplamiento y de mutuo respeto lo debe realizar "el otro": Es responsabilidad de todos los sujetos que interactúan, del profesor y de los alumnos.

Si comparamos los factores que influyen en el alumno y los que influyen en el profesor vemos que no son tan diferentes. En ambos casos entra en juego tanto la faceta técnica como la humana. Todos tienen un objetivo común, y para poderlo alcanzar será necesario que establezcan un tipo de interacción adecuada. Sólo cuando la situación de trabajo reúna las condiciones idóneas, apropiadas, podrá potenciarse al máximo el aprendizaje, no olvidando nunca que *no aprende significativamente quien quiere, sino quien puede*. Para que el aprendizaje

significativo pueda darse es necesario que el alumno disponga de los conocimientos necesarios para poder incorporar el nuevo conocimiento a su estructura cognitiva; sin embargo, si *puede*, si dispone de esos conocimientos necesarios, además debe *querer*, puesto que, como hemos visto, el aprendizaje significativo implica un acto *voluntario* de establecer relaciones, de utilizar "lo viejo" para entender "lo nuevo".

3.2 EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

3.2.1 TIPOS DE APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

Por tradición, la enseñanza de idiomas en Estados Unidos se basa mayormente en nociones de pedagogía y lingüística. Podemos trazar el origen de la metodología de la enseñanza de segundos idiomas a una combinación de marcos teóricos de lenguaje y enseñanza. El estructuralismo de Saussure, el descriptivismo norteamericano, la gramática generativa (Chomsky, 1965) y el método de codificación cognoscitiva (Carroll, 1965) son algunas de las nociones teóricas que orientan tanto la metodología de la enseñanza, como el desarrollo de currículo y materiales, la evaluación y la medición.

La metodología del siglo veinte se origina en torno a nociones teóricas propuestas por Saussure que establecen que el idioma representa un grupo limitado de combinaciones de fonemas. Esta teoría fue expandida por la psicología del comportamiento la cual establece que el idioma se adquiere formando hábitos, incorporando una sintaxis a los fonemas por medio del uso de unas reglas predeterminadas, y combinando las categorías gramaticales. El modelo de dominio de idioma de Harris (1969) y exámenes tales como el "Comprehensive English Language Test (CELT)" y el "Test of English as a Foreign Language (TOEFL)" asumen que el dominio de un idioma consiste de estructuras individuales que comprenden dos dimensiones 1) destrezas del idioma (escuchar, hablar, leer y escribir) y 2) fonología/morfología, gramática, vocabulario y fluidez en general. Estos fundamentos se utilizaron para desarrollar la metodología audio lingüe que aísla los patrones lingüísticos de la conversación natural, enfoca la estructura y la repetición,

y donde el contexto y el significado no tienen gran importancia. Al tomar en cuenta problemas de naturaleza conceptual surge la necesidad de modificar los marcos teóricos mencionados anteriormente. Los siguientes dilemas son algunos ejemplos que motivaron el cambio: 1) las destrezas no están aisladas por estructuras lingüísticas (por ejemplo, la secuencia del tiempo puede estar señalada por verbos, adverbios, eventos y expresiones); 2) los exámenes miden diferentes clases de conocimiento (son de naturaleza integrativa); 3) los exámenes miden un trasfondo académico general; y 4) las partes de un examen tienen una correlación alta, es decir, las partes de un examen no miden habilidades aisladas (Oller, 1979; Spolsky, 1978).

La gramática generativa de Chomsky incorpora la creencia de que los patrones lingüísticos surgen del conocimiento adquirido y son almacenados en nuestras mentes. De acuerdo con Chomsky, los individuos poseen un aparato de idiomas (LAD), que es de naturaleza innata y universal, el cual permite el aprendizaje de cualquier idioma. Como resultado de las ideas promulgadas por Chomsky la metodología de la enseñanza de idiomas se modifica otra vez para reflejar el concepto de ejecución.

El modelo de Canale y Swain (1980) incorpora el concepto de ejecución comunicativa de Chomsky, pero añade otras tres competencias: sociolingüística, estratégica y la de conversación. Krashen (1981) recoge en su modelo conceptual las transformaciones discutidas anteriormente, pero desarrolla y añade el concepto de insumo de información comprensible (comprehensible input) y un componente cognoscitivo, el monitor, como elementos esenciales del aprendizaje. La metodología de la enseñanza del inglés como segundo idioma conocida como el Método Natural utiliza el modelo de Krashen (Natural Approach, Krashen and Terrel, 1983) como marco conceptual. Por otra parte, la teoría de Cummins (1979) recoge las ideas ya mencionadas y añade otros tres conceptos: la interdependencia entre el idioma nativo y el segundo idioma; las destrezas básicas para la comunicación interpersonal (BICS); y el dominio cognoscitivo y académico del idioma (CALP). La

revisión del modelo de Cummins (Cummins y Swain, 1986) toma en consideración factores sociolingüísticos que enfatizan la importancia del contexto para facilitar el aprendizaje y entendimiento.

La evolución de los paradigmas descritos se vierte en un torrente de controversias que generan incógnitas, tales como: ¿Existe un periodo crítico para el aprendizaje de un segundo idioma? ¿Hay diferencias entre el aprendizaje de un primer y un segundo idioma? Las ideas de Bley-Vroman (1988) y de White (1990) arrojan luz para la explicación de estos paradigmas. Bley-Vroman (1988) establece que los adultos poseen habilidades generales de la adquisición de idiomas siempre y cuando exista un ambiente apropiado. Por su parte, White (1990) indica que cuando se aprende un segundo idioma (L2) el estudiante tiene que ajustar los parámetros establecidos por su primer idioma (L1). Para ajustar los parámetros del primer idioma se requiere conocimiento de los parámetros del segundo idioma que se encuentran en el aparato de adquisición de idiomas (LAD).

Las teorías que establecen el dominio cognoscitivo y académico del idioma y las que afirman que el aprender un segundo idioma requiere de la modificación de los parámetros del primer idioma, junto a las teorías que reconocen la influencia del ambiente y enfatizan la importancia del contexto para promulgar el aprendizaje y entendimiento del idioma, transformaron una vez más los marcos conceptuales para la enseñanza del inglés como segundo idioma. Estas nociones socio-pedagógicas reconocen que el aula escolar es el ambiente social más relevante para el estudiante. La interacción social que surge en el ambiente académico natural del aula es esencial para que los estudiantes intercambien conocimientos e interactúen en su idioma. Es en el aula escolar donde los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo haciendo lo que se espera de ellos: "aprender"

El aprendizaje significativo de los estudiantes depende en gran parte del conocimiento previo. Durante el proceso de aprendizaje de conceptos de una materia dada, el estudiante utiliza los esquemas desarrollados en aprendizajes

anteriores para construir nuevos esquemas mentales o ampliar los ya existentes. Esto podría considerarse cierto tanto en el aprendizaje del contenido de las materias como en el aprendizaje del idioma. En el caso de un estudiante que ingresa en el nivel preescolar, el conocimiento previo depende de las bases sentadas en el hogar. Respecto a los estudiantes en otros niveles escolares el conocimiento previo representa sus experiencias adquiridas a través de las actividades educativas que incluyen contenido, y destrezas de las materias, de pensamiento y del idioma.

El estudiante que aprende, tanto un idioma como una materia académica, necesita una representación mental de la relación entre su conocimiento previo y los atributos del conocimiento que va a adquirir. Durante el proceso de aprendizaje, los estudiantes necesitan tanto esquemas apropiados del idioma como de las materias académicas. Cuando el estudiante no posee las destrezas básicas del idioma, la instrucción debe proveer los estímulos requeridos para el entendimiento a través del contexto. El contexto de enseñanza debe incluir actividades que incorporen esquemas que provean estímulos académicos, lingüísticos, culturales y sociales apropiados y que sean adecuados para la edad y el desarrollo físico y mental del estudiante.

3.2.2. HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA

Cualquier curso de ESP (English for Specific Purposes) utiliza, explícita o implícitamente, conceptos acerca de la naturaleza de la lengua. Estos conceptos son tomados de diferentes descripciones de la lengua, mismas que han sido desarrolladas por subsecuentes escuelas lingüísticas.

Actualmente contamos con varias formas de describir la lengua; por lo tanto, es importante conocer los principales logros de cada una de estas descripciones para utilizarlas de la manera más adecuada en nuestros cursos de lengua extranjera. Claro está que no todas las investigaciones en lingüística han tenido aplicaciones pedagógicas, algunas de ellas se restringen a la esfera de la gramática descriptiva. A continuación se presenta una breve reseña de diversas formas de describir el

idioma que han influido de alguna manera en la enseñanza de lenguas. Podemos identificar seis etapas principales de este desarrollo

Gramática Clásica o Tradicional

Aun cuando la enseñanza de lenguas tiene una larga historia que se inicia desde los tiempos antiguos (Howatt, 1984), las formas de describir el lenguaje variaron muy poco hasta este siglo. Las descripciones del inglés y otras lenguas se han apoyado en las gramáticas de las lenguas clásicas (griego y latín), descripciones que se basan en el análisis de cada palabra en la oración. El prestigio de las lenguas clásicas aseguró la sobrevivencia de esta forma de descripción lingüística y su influencia ha seguido manifestándose en los cursos de lenguas como una guía indirecta pero útil para el maestro.

Los maestros, que desean mantener un punto de vista balanceado de la lingüística, no deben ignorar el hecho que la gramática tradicional tiene muchas virtudes. Los manuales de gramática tradicionales hacen una clasificación de términos y diferenciaciones que la mayoría de nosotros utiliza al aprender al conceptualizar nuestra lengua y que mucha gente sigue encontrando útil. Así pues, el conocimiento de la descripción tradicional puede ayudar a profundizar nuestro conocimiento acerca del funcionamiento de las lenguas.

Este tipo de enfoque gramatical reúne las siguientes características:

- 1 Interpreta el enunciado de acuerdo al significado y de acuerdo a las intenciones comunicativas del hablante. Por consiguiente, los enunciados son *declarativos, interrogativos, imperativos y exclamativos*.
- 2 Define ocho partes del habla (sustantivo, verbo, etcétera) ya sea de acuerdo al significado o a la función; por ejemplo, un *sustantivo* es el nombre de una persona, lugar, o cosa (significado), una *preposición* es una palabra que relaciona el objeto al resto del enunciado (función)

3. Describe las funciones sintácticas de las partes del habla en enunciados; por ejemplo, un sustantivo puede servir como sujeto, objeto de un verbo transitivo, complemento de un verbo de enlace, objeto de una preposición, etcétera.
4. Se preocupa asimismo primariamente del lenguaje escrito.
5. Ignora las variedades funcionales del lenguaje.
6. Dio elevación al "método" de la traducción gramatical (prescriptiva).

Lingüística estructural

El primer reto real a la descripción clásica de las lenguas se presentó en los años treinta con la llegada del estructuralismo, asociado a lingüistas como Bloomfield (1935). La descripción estructural del lenguaje se volvería familiar para la mayoría de los maestros de idioma como resultado de su enorme influencia en la enseñanza de lenguas a partir de la Segunda Guerra Mundial.

En una descripción estructural, la gramática de la lengua se presenta en términos de estructuras sintagmáticas que contienen las formas fundamentales de la oración (declarativa, interrogativa, negativa, imperativa, etcétera) y nociones tales como tiempo, número, género, etcétera. Al variar las palabras dentro de este marco estructural se generan oraciones con diferentes significados. Este método de análisis lingüístico condujo al desarrollo de las tablas de sustitución como la forma característica de explicar los patrones gramaticales. Actualmente se continúa haciendo un amplio uso de este tipo de ejercicios.

De hecho, en sus inicios, el desarrollo de las descripciones estructurales de las lenguas se originó en la necesidad de describir las lenguas autóctonas de los Estados Unidos antes de que el último hablante nativo muriese, sin embargo, pronto se pensó en la posible utilidad de esta descripción para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Además de las tablas de sustitución, la aplicación más duradera de la lingüística estructural fue el sílabo estructural, que probó ser una forma eficaz para seleccionar y dar secuencia a aspectos lingüísticos. En los programas de estudio de este tipo, los aspectos lingüísticos tienen una graduación tal, que las estructuras más simples e inmediatas preceden a las más complejas. En el mejor de los casos, este sílabo proporciona al alumno una descripción sistemática del núcleo generativo del lenguaje, el campo finito de estructuras que hacen posible la generación de un número infinito de nuevas expresiones. Por esta razón, el sílabo estructural continúa siendo ampliamente utilizado, a pesar de las críticas de los que exigen una descripción basada en nociones, en funciones o en el uso de la lengua (Wilkins 1979 y Widdowson 1979).

La fuerza de la lingüística estructural es también su más grande debilidad, ya que la extrema simplicidad de la descripción estructural ocasiona que existan grandes áreas del uso del lenguaje que ésta no puede explicar. En particular, la lingüística estructural fracasa al tratar de hacer comprender al alumno el uso comunicativo de las estructuras (Alien, 1974). Investigaciones posteriores en enseñanza de lenguas y en lingüística han intentado remediar estas limitaciones.

Sus características son:

1. Distingue el significado estructural del significado lexical. En un enunciado sin sentido, *The wiggles repyied defkinkly*, sabemos por ejemplo, que *wiggles* es un sustantivo por qué está precedido por *The*, y tiene una inflexión de pluralidad; que *repyied* es el tiempo pasado del verbo *repy* y que *defkinkly* es un adverbio por el sufijo adverbial *-ly*.
2. Considera la gramática como un juego de formas formales (pertenecientes a la forma <fonológica o grafológica>) de patrones en los cuales las palabras de lenguaje son arregladas.
3. Estudia las cuatro señales significativas del inglés. forma de la palabra; orden de la palabra, función de las palabras; y patrones de entonación de un cuerpo de material que ha sido dicho o escrito.

4. Procede de la forma al significado; de fonemas a enunciados.
5. Define las partes del habla bajo dos categorías generales: palabras de formas de clase (sustantivo, verbo, adjetivo) y funciones o palabras estructurales (determinativos, modales, preposiciones, etcétera.)
6. Distinguen entre el lenguaje escrito y el hablado, dando prioridad al lenguaje hablado.
7. Reconoce y describe las variedades del lenguaje.
8. Analiza enunciados y pronunciaciones en constituyentes finales e inmediatos a través de un sistema de divisiones minorías hasta que las dos divisiones finales (últimos constituyentes) son alcanzadas; por ejemplo, en el enunciado:

The old cats are singing, la primera división binaria dividiría el enunciado en *The old cats* y *are singing*;

The old cats // are singing.

Posteriormente el enunciado es dividido como sigue:

The old // cats // are // singing.

The // old // cats // are // singing.

The // old // cat //s // are // sing // ing.

9. Enfatiza el hecho (en lo que se conoce como la teoría tagnémica) que hay una correlación definida entre las posiciones funcionales (espacios) en los enunciados y las construcciones (o clases de palabras) que llenan los espacios.
10. Enfatiza la importancia de los contrastes dentro de un lenguaje y entre los lenguajes. Esta preocupación ha dado lugar a numerosos análisis contrastivos los cuales predicen los puntos de conflicto o interferencia en la adquisición de lenguaje, esto es, ir del lenguaje de la fuente (o nativo) a lenguaje meta

11. Dio pie al método "audio-lingual" caracterizado por la mímica y la memorización de largos diálogos; práctica de patrones y el entredicho contra la gramática, "hablar acerca de lenguaje".

Gramática generativa y transformacional

La perspectiva estructural de la lengua considerada como un conjunto de patrones sintagmáticos fue dominante hasta la publicación en 1957 de la obra de Noam Chomsky: *Estructuras Sintácticas*, en donde afirma que la descripción estructural es demasiado superficial, ya que sólo describe la estructura del lenguaje desde la superficie, y por eso no puede explicar las relaciones de significado. Siendo así, estas dos oraciones:

John is easy to please
John is eager to please

Podrían, de acuerdo con una visión estructural, indicar la misma relación entre las palabras de los enunciados anteriores, pero obviamente, la relación de significado no es la misma: en la primera oración John es el receptor de la acción, mientras que en la segunda es él quien realiza la acción. De la misma forma, la identidad de significado entre una oración activa y una pasiva no puede ser mostrada, por ejemplo:

The City Bank has taken over Acme Holdings
Acme Holdings has been taken over by the City Bank

En este caso, en ambas oraciones, las relaciones de significado son idénticas, pero una descripción estructural no lo mostraría así.

Chomsky sostiene que estos problemas surgen porque la lengua había sido hasta entonces analizada y descrita aislándola de la mente que la produce, además considera que si queremos comprender cómo funciona la lengua, ésta no puede

tomarse como un fenómeno aislado, sino como una reflexión sobre los patrones humanos de pensamiento.

Propone también la existencia de dos niveles de significado: un *nivel profundo*, relacionado con la organización de las ideas, y un *nivel de superficie*, en el que éstas se expresan a través de la sintaxis del lenguaje. La gramática de una lengua debe ser entendida entonces, como el conjunto de reglas, que permiten al usuario del idioma generar las estructuras de superficie a partir de un nivel profundo de significado, y no como las estructuras de superficie en sí mismas.

El trabajo de Chomsky tuvo una influencia enorme y directa en el mundo de la lingüística. Su efecto en la enseñanza de lenguas ha sido indirecto, pero no menos importante ya que, en primer lugar, reestableció la idea de la lengua regida por reglas, en segundo lugar, amplió la visión de ésta al incorporar la relación entre forma y significado. Este segundo aspecto tuvo una influencia considerable en la enseñanza de lenguas a través de la corriente lingüística que se describe más adelante.

Otra de las grandes lecciones que se puede extraer del trabajo de Chomsky es la distinción que hace entre *performance* (ej.. estructuras de superficie) y *competence* (ej: reglas de nivel profundo). Chomsky basó la definición de *competencia lingüística (competence)* y de *desempeño lingüístico (performance)* específicamente en la sintaxis. Dicho de otra forma, es importante describir lo que la gente *hace* con el idioma, desempeño lingüístico, pero tan importante o más que esto, es descubrir la competencia lingüística que le permite llevar a cabo aquél (Hutchinson y Waters, 1981).

Una forma simple de observar la distinción entre *performance (desempeño lingüístico)* y *competence (competencia lingüística)* está en nuestra capacidad para comprender el significado de palabras que nunca antes hemos encontrado, por ejemplo, la expresión "multangular tower" contiene una palabra que la mayoría de la

gente no conoce, pero de la que, si se conoce el prefijo "multi" (ya sea en nuestra propia lengua o en inglés), la palabra "angle" y las reglas básicas de formación del idioma inglés, entonces es fácil deducir que el término "multangular tower" corresponde a una torre de varios lados; es decir, ni redonda ni cuadrada. Este proceso de interpretación no sería posible si no existiera una competencia subyacente que puede operar independientemente del desempeño de la lengua.

La enseñanza de las lenguas extranjeras en sus primeras etapas de desarrollo puso especial énfasis en la descripción del *desempeño* requerido para la comunicación en una situación determinada y poca atención en la *competencia* subyacente en ella. De hecho estábamos acostumbrados a observar la lengua y el aprendizaje de ésta en términos de *desempeño*, y resultaba difícil entender la importancia de la distinción *competencia/desempeño*.

Características:

1. Ilustra que el lenguaje hace uso infinito de medios finitos.
2. Postula un sistema de reglas explícitas, finitas potencialmente capaces de producir todo, y únicamente los enunciados gramaticales del lenguaje. (El análisis no estudia un cuerpo fijo de materiales)
3. Caracteriza las "reglas" como "recursivas" significando que ellas pueden ser aplicadas una y otra vez a estructuras básicas similares.
4. Distingue entre estructuras básicas fundamentales (simple, activa y declarativa, "sad") y las *transformaciones* de las estructuras de estos enunciados a través de la aplicación de reglas las cuales *agregan, quitan o reordenan* varios elementos en ellas para producir formas superficiales correspondientes (aquéllas que decimos y escuchamos).
5. Sugiere que todos los seres humanos nacen con un mecanismo de adquisición de lenguaje que les permite entender y aplicar las reglas del lenguaje. Esto es comúnmente llamado LAD (aparato de adquisición del lenguaje <Language Acquisition Device>), o Aparato de Procesamiento del Lenguaje

6. Ayuda a explicar ambigüedades en enunciados distribuyendo entre estructuras superficiales y profundas; ej. el par, *Paul is easy to please* and *Paul is eager to please* "se parecen" en la superficie, pero vienen de dos formas de estructuras profundas. Se nota además la "profunda" diferencia entre *It's a game he never wins* and *It's a shame he never wins*.
7. Introduce el concepto de "competencia" y "desempeño". Por "competencia" quiere decir la habilidad del hablante nativo para juzgar ya sea si las pronunciaciones son gramaticales o no y si son sinónimos o no, aplicando las reglas las cuales él ha internalizado sin estar consciente. Por "desempeño" generalmente se quiere decir las opciones de la competencia del hablante -su uso actual de lenguaje nativo- su comportamiento verbal público.
8. Establece inequívocamente que el lenguaje es un *comportamiento gobernado por reglas*; que es *libre de estímulos y creativo*. Las reglas son así "poderosas", de manera que cualquier hablante nativo puede producir enunciados los cuales nunca ha escuchado o dicho antes.
9. Reafirma la importancia del significado en el análisis gramatical.
10. Da pie al uso de diálogos cortos, significativos; la enseñanza de pronunciaciones creativas en ellos; la atención a reglas gramaticales descriptivas de la gramática y del vocabulario; y las transformaciones de enunciados básicos.

En las teorías anteriormente descritas se había considerado a la lengua únicamente desde el punto de vista de la *forma*. Pero la lengua no existe por sí sola, existe porque la gente hace algo con ella: da información, promete, hace tratos, se disculpa, busca información, clasifica, identifica, reporta. En otras palabras, la lengua puede ser observada desde el punto de vista de su *función*, es decir, de lo que la gente hace con ella. Ésta no es una idea nueva. En los años treinta, el sociolingüista británico J. R. Firth hizo investigaciones lingüísticas en esta dirección, pero sus aportes sólo se convirtieron en un movimiento importante en lingüística con el desarrollo del concepto de "competencia comunicativa".

Sociolingüistas como Delí Hymes propusieron que la *competencia lingüística* consiste no sólo en un conjunto de reglas para formular oraciones gramaticalmente correctas, sino también en el conocimiento acerca de cuando hablar y cuándo no; sobre qué hablar, con quién, cuándo, dónde, de qué manera" (Hymes, 1972). Por lo tanto, el estudio de la lengua en uso debe atender no sólo a la sintaxis, sino también a los demás ingredientes de la comunicación como son: la comunicación no verbal (gestos, posiciones, contacto visual, etc.), el medio y el canal de comunicación, la relación jerárquica de los participantes, el tópico y el propósito de la comunicación.

Si consideramos a la lengua como parte de un todo comunicativo, es claro que ésta muestra variaciones considerables. El acto comunicativo completo está compuesto de varios factores contextualmente dependientes. Variar uno o más de éstos tendrá efectos sobre los demás. El lenguaje varía de acuerdo con el contexto de uso y es este hecho lo que nos permite distinguir la lengua formal de la informal, la oral de la escrita, la autosuficiente de aquélla que depende del contexto.

El maestro de lengua extranjera necesita reconocer que los diferentes enfoques son distintas formas de ver el *mismo* objeto, puesto que toda comunicación requiere un nivel estructural, un nivel funcional y un nivel discursivo, ya que son complementarios y cada uno puede tener su lugar en un curso de lengua.

3.2.3. FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL ADOLESCENTE COMO APRENDIZ DE IDIOMAS

Entre los profesionales de la enseñanza de lengua extranjera se halla bastante extendida la idea de que adolescentes y adultos son peores aprendices de una segunda lengua que los niños, basándose implícita o explícitamente en la hipótesis de la existencia de un periodo crítico para este aprendizaje. Este periodo abarcaría supuestamente desde el nacimiento a la pubertad, momento a partir del cual se perdería la plasticidad cerebral necesaria para el aprendizaje de otra lengua, con lo que ésta sería más difícil y nunca alcanzaría los niveles de eficacia que podría lograr en la infancia. La evidencia empírica, sin embargo, no permite mantener esta

hipótesis (Ellis, 1985, Scarcella y Higa, 1982, Snow, 1983). Veamos algunos resultados:

1.- Es un hecho probado que tanto en ambientes naturales como en marcos escolares formales, preadolescentes y adolescentes son más rápidos y más eficaces que los niños en el aprendizaje y dominio de la morfología, la sintaxis y el léxico de una segunda lengua. Con el paso del tiempo, estas diferencias se acortan y los niños acaban alcanzando niveles parecidos en estas dimensiones.

2.- Los niños, por su parte, parecen aventajar inicialmente a los aprendices de más edad en algunos aspectos de las habilidades comunicativas orales más contextualizadas, aunque las diferencias también acaban desapareciendo pasado un tiempo.

3.- Los adolescentes, sin embargo, parecen ser los mejores negociadores en la interacción en segunda lengua, desarrollando con mayor probabilidad estrategias destinadas a hacer más comprensible el discurso de su interlocutor.

4.- El desarrollo de una pronunciación parecida a la nativa parece estar más al alcance de los aprendices desde niños que de los aprendices adolescentes o adultos, pero las diferencias entre ellos no son en términos absolutos, sino relativos; de hecho, hay evidencias de que algunos adultos acaban teniendo un acento muy similar al de los nativos, y que, paralelamente, algunos niños no lo alcanzan.

Por tanto, nuestros adolescentes no parecen partir en tanta desventaja como suponíamos de cara al aprendizaje de una segunda lengua. Si bien en determinados ámbitos parecen contar con mayores problemas que los niños, en otros claramente les aventajan. La hipótesis que mantenemos es que quizá haya que buscar en las características psicológicas de los adolescentes las razones de este desempeño diferencial. Veamos en síntesis cómo es el perfil psicológico de nuestros adolescentes.

Perfil psicológico de los adolescentes e implicaciones para el aprendizaje de segundas lenguas

En nuestro dibujo de los adolescentes comenzaremos por sus características cognitivas continuaremos por aquellas otras que tienen que ver con el desarrollo social y de la personalidad. Para cada una de ellas intentaremos sintetizar sus implicaciones educativas, entendiendo como tales las que tienen que ver tanto con el aprendizaje como con la enseñanza; es decir, probaremos a relacionarlas con las características del aprendizaje de una segunda lengua que efectúan adolescentes, así como a derivar sus implicaciones de cara al diseño de la intervención educativa.

Por lo que respecta al pensamiento adolescente, asistimos en estos años al nacimiento y afianzamiento de un tipo de pensamiento al que Inhelder y Piaget (1955) bautizaron con el nombre de pensamiento lógico formal. Una de sus características principales es el hecho de concebir lo real como un subconjunto de lo posible, es decir, que, enfrentados a un problema, adolescentes y adultos son capaces de tener en cuenta no sólo los datos presentes sino también los potenciales o posibles, de considerar la realidad como parte de un aspecto mucho más amplio de posibilidades que pueden existir; muy relacionado con lo anterior es su carácter hipotético-deductivo, o sea, la capacidad de analizar ante un problema las distintas variables que pueden estar incidiendo y, por ello, formular y probar de modo sistemático las diversas hipótesis; otra característica básica será su carácter interproposicional, es decir, los adolescentes serán capaces de analizar la verdad o falsedad de una afirmación no sólo sobre su adecuación a la realidad sino también por su propia lógica interna o por su relación con otra afirmación; es decir, los adolescentes van a ser capaces de razonar de modo lógico sin el apoyo de los datos, de la realidad, sino simplemente sobre enunciados verbales; el lenguaje será, así, un contexto y un vehículo de análisis en sí mismo.

Las implicaciones educativas de este tipo de pensamiento son claras; los adolescentes van a contar con un instrumento cualitativamente distinto a la hora de acercarse a una segunda lengua: su capacidad para analizar y reflexionar de modo lógico sobre ella (habilidad metalingüística) les permitirá examinar su estructura,

relacionar los aspectos formales con las funciones que cumplen, o efectuar juicios lingüísticos acerca de la corrección o incorrección de un enunciado. Podrán así mismo contrastar el conocimiento que ya poseen de su propia lengua con la nueva que se les presenta. En definitiva, van a poder construir un espacio de reflexión consciente sobre la nueva lengua, que con bastante probabilidad constituye la base sobre la que se asientan sus rápidos progresos en morfosintaxis.

Esta es una circunstancia de la que los profesores pueden sacar bastante partido si, primando siempre el dominio de los aspectos instrumentales, prevén en paralelo, y para un segundo momento, tareas de reflexión acerca de la lengua que ya han aprendido a usar, tareas que permitirán afianzar los aprendizajes efectuados. Con esto no estamos abogando por la práctica tradicional en la enseñanza de segundas lenguas que convertiría a éstas fundamentalmente en objetos de estudio formal; más bien lo que planteamos es que el análisis formal es útil, pero debe ser siempre posterior complementario al dominio de la lengua como un instrumento de comunicación.

Por lo que respecta al desarrollo que experimenta la memoria (Moreno, 1985), en contra de una idea bastante extendida, no tenemos constancia de que a la llegada de la adolescencia se haya incrementado el volumen de información que un sujeto es capaz de almacenar, sino que más bien lo que parece aumentar es el uso espontáneo de estrategias de memorización cada vez más adaptadas al tipo y cantidad de información a recordar. Es decir, nos encontramos en los albores de la adolescencia con sujetos que cada vez conocen mejor los procedimientos que han de desarrollar para recordar algo a largo plazo, y que son crecientemente sensibles a las dificultades que comporta la memorización de determinados materiales. Este mayor conocimiento de la propia memoria y de sus posibilidades de uso (o metamemoria), se va a ver, además, complementado por el conocimiento cada vez más rico y complejo que del mundo van a tener los adolescentes, y que les permitirá elaborar e integrar mejor la nueva información.

No es difícil imaginar las implicaciones educativas de estos avances en memoria. Con bastante probabilidad están en la base del hecho de que los adolescentes se hayan revelado como los mejores y más rápidos aprendices de vocabulario de una segunda lengua. Creemos que los profesores deben prever y alentar esta capacidad mediante el diseño de actividades que propicien el afianzamiento y recuerdo a largo plazo del nuevo léxico implicado en un determinado tema de trabajo. Estas actividades, lógicamente, no deben pasar por la repetición sin sentido de las palabras o por la realización de listas en las que, de modo arbitrario, aparecen vocablos absolutamente diversos que no guardan relación entre sí. Más bien las actividades deben ir destinadas a su almacenamiento contextualizado, mediante su inserción en un contexto narrativo, la búsqueda de nuevos sentidos a estos términos aprendidos, su "enganche" con los conocimientos previos del sujeto, o su puesta en relación con otras palabras con las que están vinculadas semánticamente (por pertenecer a la misma categoría léxica, ser antónimas, sinónimas, hipónimas, etc).

Aún hay otra característica cognitiva de los adolescentes que es relevante para el tema que nos ocupa: el desarrollo de sus habilidades metacognitivas (Moreno, 1989). Con el término metacognición hacemos referencia tanto al conocimiento y comprensión de nuestros propios procesos y productos cognitivos como a la capacidad de intervención, regulación y planificación de ellos. De alguna de estas habilidades hemos hablado ya, cuando comentábamos la capacidad de los niños para reflexionar acerca del lenguaje (metalenguaje) o para conocer sus procesos de memoria (metamemoria). En los adolescentes también están más desarrolladas que en los niños otras habilidades metacognitivas que desempeñan un papel importante en el aprendizaje de segundas lenguas. Son las que tienen que ver con la "metacompreensión" y el "metaaprendizaje", o sea, la capacidad para evaluar hasta qué punto se ha comprendido o se ha aprendido algo respectivamente, y para utilizar las estrategias destinadas a alcanzar uno u otro objetivo.

En cuanto a sus implicaciones educativas, las habilidades de metacomprensión de que hacen gala los adolescentes pueden estar en la base de su demostrada mejor capacidad para la negociación en la interacción: los adolescentes, con más probabilidad que los niños, son capaces de analizar lo que han comprendido o no de un discurso en otra lengua y de hacer preguntas, pedir repetir el discurso o utilizar otros índices que permiten al interlocutor tener una percepción más acertada de si la comunicación ha sido efectiva y, en caso contrario, de la razón de tal fisura. Ello permite al enseñante adecuar mejor el discurso al nivel de comprensión del estudiante, con lo que éste recibe un *input* más adaptado. Por lo que respecta al aprendizaje, los adolescentes van a ser más capaces que los niños de auto evaluar si alcanzaron los resultados deseados, y, si no fue así, analizar si la estrategia de aprendizaje fue correcta, y modificarla si fuera necesario. Creemos que los profesores pueden sacar partido de esta circunstancia, implicando a sus alumnos en el diseño de su propio proceso de aprendizaje; de este modo, conociendo los objetivos a conseguir y partiendo del análisis de sus avances, pero también de sus errores o dificultades, cada alumno o grupo de alumnos realizaría distinto tipo de actividades, en función de su propio ritmo y particulares necesidades.

Desarrollo sicosocial y de la personalidad adolescente

Adentrándonos en el desarrollo de la personalidad, (McKinney et al., 1977) nos encontramos con que los adolescentes están profundamente implicados en la construcción de una identidad organizada, estable y coherente, que les permita sentirse satisfechos con ellos mismos al tiempo que en lograr la aceptación social.

Es por ello que en estos años los adolescentes se muestran extremadamente conscientes de sí mismos, muy sensibles al ridículo y obsesionados por la opinión que de ellos puedan formarse los otros (a esto último se lo conoce con el nombre de "audiencia imaginaria"). Para hacer frente a la inseguridad que les provoca la indefinición, los adolescentes van a desarrollar distintos mecanismos que irán desde la sobre identificación con alguna persona o personaje admirado (y la imitación de su apariencia o sus gestos), hasta la adopción de una "identidad grupal" (el uso de

una forma común y particular de comportarse, vestir o hablar dentro del grupo de amigos). Persiguiendo el mismo fin, el logro de una definición personal satisfactoria, en la adolescencia asistiremos a un gran interés por todo tipo de culturas e ideologías (religiosas, políticas, etc), por los distintos sistemas de valores, por las grandes causas. Auspiciados por su avance en pensamiento, que les permite mundos y realidades hipotéticas, será la edad del cuestionamiento de lo establecido y del planteamiento de alternativas revolucionarias que, sólo con pensarlas, tomarán carta de realidad para ellos.

En cuanto a las implicaciones educativas de estas características de personalidad cualquier profesor de segunda lengua sabe que es mucho más fácil conseguir que los niños de 6º realicen una pequeña representación teatral en la segunda lengua que lograr lo mismo con los estudiantes de secundaria o de enseñanzas medias; su exceso de conciencia de sí mismos les cohibe para mostrarse espontáneos en situaciones que les puedan parecer ridículas. Sin embargo, y paralelamente, su profundo idealismo y su cuestionamiento de lo establecido son características a las que se pueden sacar mucho partido puesto que de ellas pueden derivarse multitud de temas de discusión que tendrían la garantía de partir de y contar con el interés del alumno. Por otra parte, y enlazando estas características de personalidad con las que veíamos acerca de su pensamiento, tiene sentido aprovechar la capacidad de reflexión lógica acerca de realidades no presentes para introducirle en el análisis de la cultura "marco" de la nueva lengua; no hay que decir que el estudio y comprensión de los hábitos y costumbres de esa otra cultura, permite entender la realidad social de la que es producto la lengua, y con ello se facilita su comprensión.

Sólo unas palabras para dejar constancia de un aspecto básico del desarrollo social de estos años. Si algo lo caracteriza sintéticamente, es la pérdida de influencia de los adultos significativos hasta entonces; los padres y profesores dejan de ser los dioses que eran durante la infancia para pasar a ser profundamente discutidos. Los preadolescentes y adolescentes, ya no asumirán la opinión de un adulto como buena por definición, ni aceptarán que se establezca con ellos relaciones totalmente asimétricas, en las que opiniones o deseos no sean tenidos en cuenta

Paralelamente, ejerce una importancia creciente el grupo de amigos, que va a ser un fuerte apoyo afectivo y que será el lugar de aprendizaje de multitud de comportamientos, desde los de solidaridad o reciprocidad, hasta los relativos al rol ligado a cada sexo; será también el foro de discusión de valores, principios, ideologías, etc.

Las implicaciones educativas de esta característica son obvias: aprovechemos esta circunstancia y organicemos actividades de discusión, de diálogo en pequeño grupo que no sólo serán más acordes con su organización social habitual, sino que también multiplicarán las oportunidades de cada alumno para intervenir en la interacción; además, y enlazando con lo comentado anteriormente acerca de las características cognitivas de los adolescentes, los estudiantes no sólo son capaces de efectuar juicios lingüísticos acerca de la corrección de sus propias producciones sino que también podrán efectuar los mismos procesos con sus compañeros, así como hacerles partícipes de las propias estrategias de aprendizaje o sus descubrimientos acerca del origen de sus errores.

A mi parecer existen bastantes argumentos para relacionar las características específicas de los adolescentes a la hora de aprender una lengua extranjera con su perfil psicológico y haber convencido a los lectores de que tiene ante ellos unos buenos aprendices potenciales. Cuestión aparte es, que en ambientes institucionales, nuestros adolescentes se sitúen ante una lengua extranjera con la misma falta de motivación que ante otras materias escolares, lógicamente, ensombrecen un tanto la imagen. No corresponde, sin embargo, a este trabajo el adentrarse en la problemática; ésa será una historia que deberá ser contada otro día.

3.2.4. FACTORES DE IMPORTANCIA PARA EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

¿Por qué la gente quiere aprender lenguas extranjeras? ¿Por qué la gente quiere estudiar inglés? ¿Es por placer?, ¿Es porque quieren entender a Shakespeare?,

¿Tal vez desean obtener mejor empleo? Existe un número de diferentes razones para estudiar lenguas y la siguiente lista da una idea de una gran variedad de tales razones.

A) Curriculum escolar

Probablemente el mayor número de alumnos de lenguas en el mundo lo hacen porque se encuentra en el curriculum escolar, ¡ya sea que le guste o no! Para algunos de estos estudiantes el Inglés, en particular, es algo que ambos, ellos y sus padres desearían haber aprendido. Para otros, sin embargo, el estudio de las lenguas es algo acerca de lo que ellos se sienten neutrales (o algunas veces negativos).

B) Avance

Algunas personas desean estudiar inglés (u otras lenguas) porque piensan que les ofrece una oportunidad de avance en sus vidas profesionales. Ellos obtendrán mejores empleos con dos idiomas, que si únicamente conocen su lengua materna. Puesto que, el inglés tiene una posición especial ya que se ha convertido en la lengua internacional de comunicación.

C) Comunidad de Lengua Meta

Algunos estudiantes de lenguas se encuentran, asimismo, viviendo en una comunidad de lengua meta, ya sea temporal o permanentemente. Una comunidad de lengua meta (Target Language Community, TLC) es aquella donde los habitantes hablan la lengua que el estudiante está aprendiendo; para los estudiantes de inglés un país de habla inglesa sería una comunidad de lengua meta (TLC), donde los estudiantes necesitarían aprender inglés para sobrevivir en esa comunidad.

D) *Inglés para Propósitos Específicos*

El término inglés para propósitos específicos (ESP, English for Specific Purposes) o especiales ha sido aplicado a situaciones donde los estudiantes tienen alguna razón específica para querer aprender el lenguaje, por ejemplo, los controladores de tráfico aéreo necesitan inglés primeramente para guiar las naves a través de los cielos. Pueden que ellos no utilicen el lenguaje para nada después de esto. Los ejecutivos de negocios necesitan inglés para el comercio internacional. Los meseros pueden necesitar inglés para servir a sus clientes. Estas necesidades en inglés comúnmente son llamadas para propósitos ocupacionales (English for Occupational Purposes, EOP).

Los estudiantes que van a estudiar en una universidad en los Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia o Canadá, según otro punto de vista, pueden necesitar inglés de tal manera que puedan escribir reportes, ensayos y funciones en seminarios. Esto comúnmente es llamado inglés para propósitos académicos (English for Academic Purposes, EAP). Los estudiantes de medicina o física nuclear -y otras disciplinas científicas- (que estudian en sus propios países) necesitan ser capaces de crear artículos y libros del texto acerca de esas materias en inglés. Esto comúnmente es llamado inglés para las ciencias y tecnología (English for Science and Technology, EST)

E) *Cultural*

Algunos estudiantes estudian una lengua extranjera porque son atraídos por la cultura de una de las comunidades de lengua meta (TLC). Ellos aprenden el lenguaje porque quieren saber más sobre la gente que lo habla, los lugares donde se habla y (en algunos casos) los escritos que en éste se han producido.

F) *Misceláneo*

Existen claro, algunas otras posibles razones para aprender una lengua. Alguna gente lo hace por diversión (porque les gusta la clase). Alguna gente lo hace, porque quieren ser turistas en un país donde ese lenguaje es hablado. Otras personas lo hacen porque todos sus amigos están aprendiendo el lenguaje.

El aprendizaje de un segundo idioma es un elemento realmente indispensable, ya que puede contribuir al mejoramiento del estatus social y económico, así como a mejorar el aspecto laboral del individuo en una sociedad que actualmente realiza un intercambio en todo tipo de productos comerciales existentes sin importar cuál sea su naturaleza.

En lo que respecta al aspecto laboral actual es necesario que los estudiantes que hoy formamos se encuentren capacitados y sean competitivos para enfrentar los retos que el futuro presenta en el ámbito mundial.

Hoy, más que nunca, al iniciarse una época de comercialización global, queda demostrado cómo el aprendizaje de un idioma extranjero no es ya sólo un objeto secundario, sino que pasa a ser un elemento realmente trascendente e imprescindible en el mundo de la economía global actual, presente en nuestra sociedad con la apertura de libre comercio que se ha dado en los regímenes políticos anteriores

Dentro del aspecto tecnológico, grandes cambios se han suscitado en las últimas décadas, haciendo necesaria una mayor capacidad de entendimiento de las nuevas tecnologías y manufacturas, cambiantes día a día, y a veces, a velocidades extraordinarias, por lo que el conocimiento del idioma inglés es necesario para poder estar actualizado y poder hacer uso de las nuevas tecnologías en el momento en que éstas emergen al mercado.

Otro aspecto trascendental en el aspecto social, es la comunicación entre los individuos de las distintas sociedades, para que exista un intercambio de ideas y experiencias. Aspecto que se convierte en algo simple en un mundo en el que el idioma inglés es el instrumento de comunicación más usado en la actualidad en la mayoría de los países del mundo.

3.2.5. TIPOS DE ENFOQUE EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA

Un enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras abarca tanto teorías acerca de la naturaleza de la lengua como teorías sobre el aprendizaje de esa lengua, por lo que las metodologías para la enseñanza de un idioma se fundamentan explícitamente en una o varias teorías del funcionamiento de la lengua y en teorías sobre cómo se aprende una lengua. Las teorías que apoyan al enfoque se relacionan directamente con el diseño de métodos de enseñanza, ya que proporcionan las bases para determinar los objetivos y el contenido de un programa para el estudio de un idioma. También se relacionan con los procedimientos metodológicos, ya que proporcionan la justificación lingüística y sicolingüística para la selección de actividades y técnicas particulares de enseñanza.

Al menos tres diferentes puntos de vista teóricos de la lengua descansan explícita o implícitamente en los métodos más conocidos para la enseñanza de un segundo idioma.

El primero y el más tradicional de los tres, es el punto de vista *estructural*; que considera a la lengua como un sistema de elementos relacionados estructuralmente para la codificación del significado. El objetivo del aprendizaje de un idioma es la adquisición de los elementos de este sistema, los cuales son generalmente definidos en términos de unidades gramaticales (cláusula, frase, oración) y de operaciones gramaticales (añadir, sustituir, unir elementos)

El segundo punto de vista es la concepción *funcional*: la lengua es un vehículo para la expresión de significado. Este enfoque enfatiza más la semántica que el potencial

gramatical de la lengua y conduce a una especificación y organización de los contenidos lingüísticos a enseñar por categorías de función más que por categorías de forma.

Una tercera concepción de la lengua en la que se basan algunos de los métodos de enseñanza de idiomas podría ser llamada la visión *interactuante*. Esta concepción considera a la lengua como un vehículo para la realización de relaciones interpersonales. Las áreas de investigación lingüística, que son fuente de información en el desarrollo de una enseñanza de la lengua y que promueve la interacción, incluyen estudios sobre análisis de la interacción, análisis del discurso, etnometodología y adquisición de un segundo idioma. Las teorías interactuantes enfocan los patrones de movimientos, actos e intercambios en la comunicación. El contenido lingüístico a enseñar, de acuerdo con esta concepción, puede ser especificado y organizado en patrones de intercambio o puede no especificarse para ser determinado, según los deseos de los estudiantes, como interactores.

Los modelos de lengua estructurales, funcionales o interactuantes (o las variaciones de ellos) proporcionan los axiomas y el marco teórico de apoyo que es la base de metodologías de enseñanza de idiomas particulares, pero, por sí solos, están incompletos y necesitan ser complementados por las teorías de aprendizaje de una lengua. Un ejemplo de esto sería la vinculación del estructuralismo (una teoría lingüística) con el conductismo (una teoría de aprendizaje), lo que produjo el método audiolingual. Un ejemplo más es el enfoque comunicativo, que por una parte se apoya en la gramática generativa transformacional, la gramática nocional/funcional, el registro de lengua y el análisis del discurso (teorías de descripción de la lengua) y, por otra parte, en el cognoscitvismo y en el aspecto humanístico (teorías del aprendizaje)

Como Wilkins (1979) hace notar, los cambios que han tenido lugar durante las tres últimas décadas en la enseñanza, tanto de la segunda lengua como de la lengua extranjera, se han limitado, en su mayoría, a los *métodos* y se ha soslayado el *contenido*. En otras palabras, nos hemos preocupado por el *cómo* en vez de hacerlo

por el *input*. El *input* estaba enfocado a la gramática de manera consistente hasta tiempos recientes

Enfoques basados en la gramática

Muchos profesores suponen que la enseñanza de una lengua se ve facilitada si se enfoca la gramática como el contenido principal del idioma y/o si se expone al estudiante a un *input* que se dirija a un aspecto del sistema gramatical a la vez: el tiempo presente antes del pasado, el comparativo antes del superlativo, etcétera. Entre los métodos utilizados por los profesores de lengua que tuvieron como base este enfoque están. El método de *gramática-traducción* (grammar-translation) o *método prusiano*, el método *audiolingual*, los métodos *cognoscitivos* y el método *directo*.

A continuación se presentan los rasgos más característicos de estos métodos. Sin embargo, en este breve análisis no se mencionan las variantes.

El método gramática-traducción

Durante cerca de cien años, desde mediados del siglo XIX hasta los años cincuenta de nuestro siglo, tanto en Europa como en el continente americano, el *método prusiano* fue el más popular para la enseñanza de una lengua extranjera. Este método se basaba exclusivamente en los aspectos escritos de la lengua: la lectura y la escritura. Su objetivo era que los estudiantes aprendieran a leer y escribir en el idioma extranjero, enseñándoles las reglas gramaticales y sus aplicaciones. Una clase típica del *método prusiano* se iniciaba con una lectura que debía ser traducida a la lengua materna para pasar enseguida a la(s) regla(s) contenida(s) en esa lectura. A menudo se daba una serie de oraciones sin conexión entre sí para mostrar el funcionamiento de la regla. Se esperaba que, desde el principio, los estudiantes hicieran traducciones sin errores. Las clases seguían una secuencia gramatical y las instrucciones y/o explicaciones se daban en la lengua materna del estudiante.

El método audiolingual

El *audiolingual* fue el nuevo método "científico" que se desarrolló para reemplazar o mejorar el método gramática-traducción. El método audiolingual, muy usado durante la Segunda Guerra Mundial como un componente del "método del ejército", comenzó a adoptarse para la enseñanza del inglés como lengua extranjera y como segunda lengua en la década de los cincuenta. Este método tiene vínculos muy estrechos con la lingüística estructuralista y el análisis contrastivo en lo que atañe al aspecto lingüístico, y con el conductismo en lo que toca a la teoría psicológica. A diferencia del método gramática-traducción, este método enfatiza la oralidad de la lengua. Las estructuras de la lengua meta son ordenadas cuidadosamente y se solicita al estudiante la repetición de los diálogos en un intento por desarrollar hábitos discursivos correctos. Las oraciones que se presentan durante los ejercicios de sustitución (ejercicios estructurales) a menudo se relacionan solamente desde el punto de vista sintáctico ("I go to the store", "You go to the store", "He goes to the store") y generalmente no tienen nada que ver con la realidad aunque, a veces, parezca una comunicación real, ya que las conversaciones que se memorizan incluyen saludos y expresiones idiomáticas. Las reglas gramaticales son presentadas, pero, a menudo, no son formalmente explicadas. Escuchar y hablar tienen prioridad sobre la lectura y la escritura. Sin embargo, en la mayoría de los casos, hay un uso muy pobre del lenguaje creativo. Con este método, el "laboratorio de idiomas" se convierte en parte fundamental de la enseñanza de un idioma extranjero.

Enfoques cognoscitivos

Dentro de los enfoques cognoscitivos, la parte medular consiste en un intento por organizar materiales en torno a un sílabo gramatical que permita una práctica y un uso significativos de la lengua. Las lecciones están generalmente muy estructuradas para que el estudiante pueda involucrarse en un proceso deductivo.

El método directo

El método *directo* o "Berlitz" intenta una inmersión del estudiante en la lengua meta. Mediante la inducción, el estudiante trata de descubrir las reglas gramaticales. Una de las principales carencias de este método es la imposición de la gramática como único tema de conversación en la clase.

Aunque estos métodos presentan variantes entre sí, todos parten del mismo principio: la gramática es la base sobre la cual una lengua debe ser enseñada.

La lingüística estructural es un sistema gramatical que identifica, clasifica y analiza las estructuras de una lengua. Fonemas, morfemas y/o palabras, frases y oraciones son ordenados linealmente y aprendidos como un conjunto de hábitos. Por su parte, el análisis contrastivo enfatiza las diferencias entre la lengua materna del estudiante y la lengua meta, para crear ejercicios contrastando ambas. Esto se debe a la suposición de que la lengua materna era la principal interferencia para lograr el dominio de la lengua-meta.

Enfoque comunicativo

Chomsky propone el concepto de un "dispositivo lingüístico", al que denomina "dispositivo de adquisición de la lengua" (Language Acquisition Device, LAD), aún no se sabe lo suficiente como para determinar todas sus implicaciones en la enseñanza de un segundo idioma. Sin embargo, Bruner señala que el hecho de escribir la gramática de un idioma no explica por sí mismo cómo adquirimos ese idioma. Para entender esto es necesario hacer investigaciones sobre la percepción, las habilidades motrices, la formación de conceptos, así como los aspectos sociales y lingüísticos.

Pero quizá la contribución más importante de Chomsky fue su cuestionamiento de la teoría skinneriana e, indirectamente de la mayoría de las aplicaciones del conductismo a la enseñanza de un segundo idioma. Chomsky se opuso a la idea de

que la mente es simplemente una *tabula rasa*. Se negó también a creer que la gramática sea sólo un "producto" basado en un registro de datos. Asimismo, negó que la mente sea capaz de realizar las habilidades que el conductismo le atribuía. Nos recordó que el lenguaje no "se hace", sino que se desarrolla como resultado de la forma en la que estamos constituidos, cuando se nos coloca en un "medio externo apropiado" (1988, p. 11).

Chomsky afirma que resta por saber qué tanto del idioma está realmente conformado por la experiencia y qué tanto está intrínsecamente determinado.

Wilkins y posteriores

Chomsky ha sido criticado en forma bastante severa (y quizá merecida) por aquéllos que señalan que su modelo lingüístico básico es demasiado restrictivo, al no incluir los aspectos sociales de la lengua (Hymes, 1972; Halliday, 1982, y muchos otros).

Halliday sostiene que entre más capaces seamos de relacionar el sistema gramatical con el significado en contextos sociales y de comportamiento, más profundizaremos en el sistema de la lengua. Ésta es la idea básica en la que Wilkins se apoya para construir su sílabo nocional-funcional como una estructura para el *input* en el salón de clases.

Wilkins se preocupa por ayudar a los estudiantes a resolver sus necesidades de comunicación específica por medio del *input*. Al diseñar programas comunicativos el *input* quedará organizado en grupos de categorías conceptuales: Categorías semántico-gramaticales (tiempo, cantidad, espacio, materia...) y categorías de función comunicativa (modalidad, evaluación moral y disciplina, convencimiento, argumentación, exposición y preguntas racionales, emociones personales, relaciones emocionales, relaciones interpersonales). Los programas nocionales contienen a menudo temas como aceptar-rechazar invitaciones, pedir información y expresar necesidades o diversos tipos de emociones.

Como podemos ver; Chomsky, Halliday, Wilkins y varios autores más, han contribuido a ampliar nuestro conocimiento en lo que concierne a aspectos socioculturales para la definición de un sistema de la lengua. Además, estas ideas han influido de manera determinante en el desarrollo de enfoques que involucran a los estudiantes en experiencias en el uso del idioma extranjero que tienen un significado para ellos y que no se reducen a la identificación lengua-gramática.

3.2.6. TEORÍAS DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

El punto de partida para toda enseñanza del lenguaje debería ser la comprensión de cómo aprendemos, aunque muy a menudo los factores de aprendizaje son los últimos en ser considerados. A este respecto, el ESP (English for Specific Purposes) ha sido particularmente responsable de dar un énfasis exagerado al análisis lingüístico en la investigación y elaboración de materiales. Los factores del aprendizaje, en el caso de llegar a ser considerados, son incorporados solamente después de que la base lingüística ha sido analizada y sistematizada (Munby, 1978, p 217).

No obstante, el idioma sólo puede ser comprendido apropiadamente como una reflexión sobre los procesos del pensamiento humano. El aprendizaje de una lengua está condicionado por la manera en que la mente observa, organiza y almacena la información. En otras palabras, la clave para un aprendizaje y una enseñanza exitosas de un idioma está no sólo en el análisis de la naturaleza de la lengua, sino también en la comprensión de la estructura y los procesos de la mente. Desafortunadamente, sabemos todavía muy poco sobre la forma en que aprendemos; sin embargo, si deseamos mejorar las técnicas, los métodos y el contenido de la enseñanza de un idioma, debemos basar lo que hacemos en el salón de clase en sólidos principios de aprendizaje.

Los avances en las teorías del aprendizaje han seguido un patrón similar a los de las descripciones del lenguaje y cada teoría ha tenido un efecto sobre las otras, pero

si tuviéramos que ver la importancia de cada una para la enseñanza del idioma, sería mejor considerar por separado las teorías que se relacionan con el idioma y aquéllas que lo hacen con el aprendizaje. Como en el caso de las descripciones de la lengua, se describen los principales avances alcanzados en teorías acerca de cómo aprenden los alumnos y relacionaremos cada una con las necesidades del maestro y del alumno.

Hasta el siglo XX, no existía una teoría de aprendizaje coherente disponible para el maestro de lenguas. Ciertamente había observaciones empíricas como los estudios que Comenio hizo en el siglo XVI y los preceptos del *método directo* a fines del siglo XIX (Stern 1983). Pero ninguna teoría del aprendizaje surgió hasta que la psicología no se estableció como una disciplina científica respetable a principios del siglo XX. Desde entonces podemos identificar cinco etapas de desarrollo principales y que son actualmente relevantes para el maestro de idiomas

1. Conductismo: El aprendizaje como formación de hábitos

La primera teoría sobre el aprendizaje coherente fue la teoría conductista, basada principalmente en los trabajos de Pavlov en la Unión Soviética y de Skinner en los Estados Unidos

Esta teoría simple, pero con mucha fuerza, sostiene que el aprendizaje es un proceso mecánico de formación de hábitos y actúa utilizando el refuerzo frecuente de una secuencia de estímulo-respuesta.

El carácter simple y directo de esta teoría tuvo un enorme impacto en la psicología del aprendizaje y en la enseñanza del idioma. Esta teoría brindó los apoyos teóricos al extensamente utilizando el *método audiolingual* de los años 50 y 60. Este método, con el que muchos maestros de inglés están familiarizados, sentó una serie de principios metodológicos que sirvieron de pauta en las clases de lengua, basados principalmente en el concepto conductista de estímulo-respuesta y, también, en la

suposición de que el aprendizaje de un segundo idioma debería reflejar e imitar el ya observado proceso de aprendizaje de la lengua materna. Algunos de estos preceptos eran:

- Nunca traduzca;
- Las estructuras o el vocabulario nuevos deben ser siempre tratados en la secuencia: escuchar, hablar, leer, escribir;
- La repetición frecuente es esencial para un aprendizaje efectivo;
- Todos los errores deben ser corregidos inmediatamente.

La técnica básica de la metodología conductista para ejercitar el idioma es la práctica de estructuras en forma de ejercicios estructurales de laboratorio (*drills*). Los ejercicios estructurales aún son útiles en la enseñanza de un idioma, pero solamente como una parte del proceso de aprendizaje. En el caso del *método audiolingual*, estos ejercicios eran básicos. Sin embargo, como se verá más adelante, estudios subsecuentes han demostrado que el aprendizaje es mucho más complejo que la formación de hábitos por imitación; esto no significa necesariamente que no haya lugar para la práctica de estructuras en la metodología moderna (Stevick, 1976), el error es considerarla como el único tipo de actividad requerida.

2. Mentalismo: El pensamiento como una actividad

Se dio una considerable evidencia empírica entre los maestros de idiomas en cuanto a la poca efectividad del *método audiolingual* y sus principios conductistas. Por razones aparentemente opuestas, los que aprendían un idioma no concordaban con el estereotipo conductista: insistían en traducir, pedían reglas gramaticales, les parecía aburrido repetir y, de alguna manera, a pesar de haber repetido algo muchas veces, no siempre lo aprendían (Allwright, 1988). Sin embargo, esta evidencia proveniente de los salones de clase no contribuyó a disminuir la influencia de la teoría.

El primer embate exitoso contra la teoría conductista vino de Chomsky (1965), quien atacó al conductismo cuestionando la capacidad de la mente para transferir lo aprendido en una secuencia de estímulo-respuesta a nuevas situaciones. Había un vago concepto de "generalización" en la teoría conductista, pero fue siempre pasado por alto y nunca se explicó adecuadamente. Chomsky descartó la idea de generalización por ser poco factible, pues simplemente no podía explicar cómo de una gama de experiencia finita, la mente humana era capaz de enfrentar una gama infinita de situaciones posibles. Su conclusión fue que el pensamiento debe ser regido por reglas. Un conjunto finito y bastante reducido de reglas permite a la mente abordar una gama de experiencias potencialmente infinitas que pudiera encontrar.

El haber establecido que el pensamiento es una conducta regida por reglas, significó un paso hacia la conclusión de que el aprendizaje no consiste en la formación de hábitos, sino en la adquisición de reglas, entendiendo regla como un proceso en el que las experiencias individuales son utilizadas por la mente para formular una hipótesis. Esta hipótesis es probada y modificada por una experiencia subsecuente. En otras palabras, la mente no responde a un estímulo, utiliza los estímulos individuales para encontrar el sistema o patrón subyacente. Puede entonces hacer uso de este conocimiento del sistema en una situación nueva para predecir lo que puede suceder y encontrar la respuesta apropiada.

La visión mentalista -la mente como buscadora de reglas- conduce naturalmente a la siguiente etapa importante: La teoría cognoscitiva del aprendizaje.

3. Código cognoscitivo: Los alumnos como seres pensantes

Mientras que la teoría conductista del aprendizaje considera al que aprende como un receptor de información pasivo, la visión cognoscitiva lo toma como un procesador activo de información (Ausubel *et al.*, 1978). Tanto aprender, como utilizar una regla requiere que los alumnos piensen, esto es, que apliquen sus

capacidades mentales con el fin de obtener una regla generativa que funcione dentro del conjunto de datos presentados, para entonces analizar las situaciones en las que la aplicación de la regla sería útil o apropiada. El aprendizaje es así un proceso donde el que aprende trata de comprender activamente los datos. Se puede decir que el aprendizaje se ha efectuado cuando el que aprende ha logrado dar algún tipo de interpretación o patrón significativo a esos datos. Esto puede parecer complejo, pero en términos simples lo que indica es que aprendemos cuando pensamos y tratamos de comprender lo que vemos, sentimos y oímos.

La visión cognoscitiva del aprendizaje parece resolver muchos de los problemas teóricos y prácticos puestos de relieve por el conductismo. Esta visión trata a los que aprenden como seres pensantes y los coloca firmemente en el centro del proceso de enseñanza al enfatizar que ésta se lleva a cabo cuando lo que hay que aprender es significativo para los que aprenden. Pero la visión cognoscitivista no es suficiente por sí misma. Para completar el panorama necesitamos también una visión afectiva.

4. El factor afectivo: Los alumnos como seres con emociones

Las personas piensan, pero también tienen sentimientos. Es una de las paradojas de la naturaleza humana el hecho de que, aunque todos estamos conscientes de nuestros sentimientos y de sus efectos en nuestras acciones, buscamos invariablemente respuestas a nuestros problemas en términos racionales. Es como si creyéramos que los seres humanos siempre actúan en forma lógica y sensata. Esta actitud afecta la manera en que vemos a los alumnos, considerándolos más como máquinas que deben ser programadas ("ya les enseñé el tiempo pasado, ellos deben saberlo") que como personas con preferencias, miedos, flaquezas y prejuicios. Los alumnos son personas, es posible que estén aprendiendo cosas sobre máquinas y sistemas, pero aun así, aprenden como seres humanos. El aprendizaje, particularmente el aprendizaje de un idioma, es una experiencia emocional y los sentimientos que el proceso de aprendizaje hace aflorar tendrán una repercusión crucial en el éxito o fracaso del mismo (Stevick, 1976).

La importancia del factor emocional es fácilmente apreciada si consideramos la relación entre los aspectos cognoscitivo y afectivo del alumno. La teoría cognoscitiva nos dice que el alumno aprenderá cuando piense activamente sobre lo que está aprendiendo. Pero este factor cognoscitivo presupone el factor afectivo de motivación. Antes que los alumnos puedan pensar algo activamente, deben *querer* pensar en eso. La reacción emocional a la experiencia de aprendizaje es el elemento esencial para que el proceso cognoscitivo se inicie. El *cómo* es percibido el aprendizaje por el alumno afectará el *qué* aprendizaje se lleva a cabo.

3.2.7. EL ENFOQUE COMUNICATIVO

El origen del movimiento llamado "comunicativo", ha tenido gran influencia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Aunque de todos es sabido, que no hay nada nuevo en la idea básica de que la habilidad para comunicar es el objetivo del aprendizaje de un idioma extranjero.

Esta es la idea en la que se basan metodologías tan extensamente utilizadas como la situacional y la audio-lingual. Sin embargo, las investigaciones realizadas desde los años setenta tienen algo especial que agregar a la etiqueta "comunicativo", ya que las implicaciones de este objetivo han sido exploradas más cuidadosa y explícitamente que antes. En especial dos de ellas son fundamentales:

A. Un enfoque comunicativo proporciona una perspectiva del lenguaje más amplia. En particular, nos hace considerar el lenguaje no sólo en términos de sus estructuras (gramática y vocabulario), sino también en términos de las funciones comunicativas que con él se realizan. En otras palabras, pone de manifiesto tanto las formas lingüísticas como lo que las personas hacen con estas formas cuando quieren comunicarse entre sí. Por ejemplo, la forma "Why don't you close the door?" podría ser utilizada con varios propósitos comunicativos, tales como: hacer una pregunta, hacer una sugerencia o dar una orden.

Podemos entonces combinar la visión funcional de la lengua con la visión estructural tradicional para lograr una perspectiva comunicativa más completa. Esta combinación nos permite proporcionar una explicación más detallada de lo que los estudiantes tienen que aprender para utilizar el lenguaje como medio de comunicación y, al mismo tiempo, sugiere una base alternativa para seleccionar y organizar los elementos del lenguaje que necesitamos enseñar.

B. Un enfoque comunicativo abre una perspectiva más amplia para el aprendizaje de un idioma. En particular, nos hace muy conscientes de que no es suficiente enseñar a los alumnos a manipular las estructuras de la lengua extranjera, y nos convence de la necesidad de enseñarles, además, a desarrollar estrategias para relacionar estas estructuras con sus funciones comunicativas en situaciones y tiempo reales.

Debemos pues proporcionar a los alumnos abundantes oportunidades para que utilicen el lenguaje con propósitos comunicativos. Y recordar que nuestra preocupación principal es la de desarrollar la habilidad de los estudiantes para tomar parte en el *proceso de comunicación* a través del lenguaje, más que el dominio perfecto de estructuras individuales.

¿Qué es la habilidad comunicativa?

Uno de los rasgos característicos de la enseñanza de un idioma en forma comunicativa es el hecho de dar una atención sistemática, tanto a los aspectos funcionales del lenguaje como a los aspectos estructurales, combinando ambos en una visión de comunicación más amplia

La visión estructural del idioma se encuentra en el sistema gramatical, y describe formas en las que los aspectos lingüísticos pueden ser combinados. Por tanto las formas lingüísticas como lo que las personas hacen con estas formas cuando quieren comunicarse entre sí.

De la misma manera que una sola forma lingüística puede expresar varias funciones, una sola función comunicativa puede también ser expresada por varias formas lingüísticas. Por ejemplo, si el que habla quiere que cierren la puerta, tiene muchas opciones lingüísticas, incluyendo: "Close the door, please", "Could you, please, close the door?", "Would you mind closing the door?", "Excuse me, could I trouble you to close the door?". Algunas formas en el contexto de ciertas relaciones sociales podrían solamente realizar la función de ordenar, por ejemplo, "You've left the door open!" podría servir como una orden sólo de maestro a alumno, pero no de maestro a director. Otras formas dependerían directamente del conocimiento situacional compartido para su interpretación correcta y podrían fácilmente ser mal entendidas (Ej.: "Brrr! It's cold, isn't it?").

3.3. EL AUTO APRENDIZAJE

3.3.1. CONCEPTO

El número de alumnos a los que se ha socializado para que acepten el enfoque pasivo del aprendizaje está disminuyendo. Y, lo que es más importante, el nivel de destrezas y conocimientos técnicos necesarios para un adulto en el mundo de hoy día es sensiblemente más complejo y exigente que el que había hace sólo 25 años. Saber cosas ya no basta. Entender el porqué y el cómo es mucho más importante, al igual que para los alumnos es más importante desarrollar su potencial que adaptarse a marcos disfuncionales.

Los políticos, funcionarios, el público en general y los educandos pasan por alto los trabajos que se llevan a cabo sobre la educación centrada en la persona, debido, en parte, al hecho de que la investigación en el aprendizaje centrado en la persona es, primero, un proceso, y, segundo, un resultado. Dicho aprendizaje centra la atención en la persona como un todo -valores individuales, opiniones y actitudes-, en vez de hacerlo en unas pocas destrezas o acciones. Cuando concentramos nuestro interés en acciones cambiantes, sin brindar a los individuos oportunidades para que

reflexionen sobre sus propios valores, pareceres y actitudes correremos el riesgo de construir nuestro propio hábitat de aprendizaje sobre arenas movedizas

El tiempo necesario para que las ideas se desarrollen y progresen en la dirección de programas útiles centrados en la persona requiere tener paciencia y persistir en ello.

Si se analiza buena parte de la investigación, llevada a cabo durante los últimos 25 años, sobre lo que realmente funciona en el aprendizaje, ésta refleja en la mayor parte de la literatura de investigación un enfoque directo del aprendizaje.

El auto aprendizaje, (del gr. *autós*, por sí mismo, y *aprendizaje*) es un proceso de aprendizaje que se realiza sin ayuda directa encubierta, indirecta o intencionada, del docente y que produce una conducta relativamente estable. Esto significa literalmente, instrucción del hombre por sí mismo. Sin entrar en las connotaciones que lleva el término, conviene señalar que si hay enseñanza desde que el docente «muestra», la instrucción supone además «esfuerzo intencionado» para que el alumno «aprehenda» lo que se le muestra; esto determina una preocupación por el contenido, el sujeto y la forma de presentarlo. Cuando es el alumno quien realiza ese esfuerzo y trabaja conforme a sus disposiciones individuales, hay autoinstrucción. El plan Dalton y las Escuelas Winnetka postulan la autoinstrucción, dentro de su sistema de enseñanza; en estos sistemas, el trabajo individual es la forma esencial de trabajo; la instrucción que el alumno recibe de otros queda eclipsada por la instrucción que adquiere por sí mismo. (Dicc. de las Ciencias de la Educación, p.159)

Solamente los idealistas han sostenido la posibilidad de la autoeducación en sentido absoluto. Aunque el alumno no puede enseñarse a sí mismo, sí que puede aprender por sí mismo, siguiendo el proceso natural de desenvolvimiento y desarrollo humano. La actividad personal del alumno sobre todo en los primeros cursos es directamente proporcional a la actividad inteligente e intencional del maestro, y así, tanto más activo y autónomo es el alumno cuanto más activo y competente es el

maestro. Por tanto, lo fundamental es la labor de aprendizaje del escolar y no la de enseñanza del maestro. En ese caso. Aprendizaje y heteroeducación no se oponen radicalmente, ya que se trata de dos aspectos de la misma realidad, y así puede afirmarse que la educación es un proceso que proporciona al individuo los medios para su propia configuración.

La pedagogía contemporánea tiende a valorar la personalidad del alumno que adopta una actitud crítica y razona las explicaciones del profesor. Es decir, el alumno transforma lo que le enseña el maestro, selecciona y matiza, realizando, por tanto, un proceso heterónomo-autónomo.

Esto es entonces, un conjunto de sistemas didácticos *no graduados* que adecuan la labor discente a las actitudes y al desenvolvimiento de las aptitudes, permitiendo avanzar a ritmo y «*tempo*» personales y alcanzar sucesiva o repentinamente las diversas cotas de aprendizaje bajo su techo *discente*. No obliga a trabajo aislado ni traslada toda la responsabilidad docente a los recursos didácticos. Es una denominación moderna de la claparediana (enseñanza a la medida) o ajustada a disposición y aptitud actual de cada aprendiz. Para que funcione correctamente hay que crear, construir y preparar material adecuado de fácil uso y adiestrar a docentes y discentes en su nuevo papel.

Dado que la pura «adaptación y adecuación» discente son más utópicas que reales, ni siquiera en la enseñanza individual pueden conseguirse situaciones adaptativas perfectas, ya que el desenvolvimiento y emergencia aptitudinales son continuos, mientras que las decisiones normativo-docentes son discretas o escalonadas. Lo único que propone la enseñanza individualizada es un material seriado, más o menos micrograduado, que estimule actos discentes, a realizar adaptativamente por los que aprenden en momentos y duraciones diversas hasta alcanzar el saber de dominio como antesala del saber culto. El conjunto de pruebas determinantes de los prerrequisitos, de contenidos y del material cuidadosamente preparado y ensayado, de secuencias instructivas orientadas a mayor o menor distancia, y las tácticas de

control incentivador y retroalimentador aumentan el costo de los sistemas más tecnológicos.

Existen diversos tipos de *sistemas de la enseñanza individualizada*: 1) Individualista; 2) Agrupaciones homogéneas y enseñanza a la medida; 3) Trabajo individualizado y programado; 4) Estudios hetero y autodirigidos, independientes y a distancia; 5) Trabajo personal, integral e informal; 6) Aprendizaje resolutorio, heurístico y creativo; 7) Enseñanzas prescrita y guiada individualmente; 8) Enseñanzas humanista, abierta y personalizada; 9) Orientación pre-terapéutica y diagnóstico-preceptiva; 10) Unidades modulares de aprendizaje. (Dicc. de las Ciencias de la Educación, pp. 534-36)

1) *Individualista*: Ayo, preceptor o docente-sirviente que atiende desde uno hasta cinco sujetos. Sofistas, preceptores de príncipes, etc., en situaciones apropiadas intentaron formar a cada uno conforme sus intereses y clase. También las bases de los *sistemas* Decroly y Montessori, inspirados en deficientes y preescolares, son individualistas.

2) *Agrupaciones diferenciadas*: Recuperación, normales, lentos, inadaptados, débiles mentales, retrasados graves...; promociones flexibles. Previas a la idea de no-graduada, facilitaban el paso a nivel superior antes de fin de curso; enseñanza a la medida.

3) *Trabajo individualizado y programado*: En el siglo XX nacen las fichas Deschamps (de *observación natural provocada*); «Guía», con *compromiso individualizado* del plan Dalton; de *ajuste madurativo*, con libros de trabajo del sistema Winnetka; de *recuperación, desarrollo o ampliación, ejercicio y autoinstrucción* de R. Dottrens; los reconstruidos tipos de C. Freinet: *Documentales, madres y de ejercicios*; los sistemas definidos de niveles lectores y el *abierto* de Fernández Huerta, con diez tipos y más de 50 clases. *Enseñanza Programada*: enseñanza precisa y cuidadosa en sus más mínimos detalles, es la racionalización

tecnológica de la enseñanza apoyada sólo en material, instrumentos y ensayo controlado. Los cuatro modelos son: Lineal (de B Skinner), ramificado o revuelto (de N. A. Crowder), matético o regresivo (de GILBERT) y procesado por ordenador (CAI)

4) *Dirigido*: Auxiliado y guiado por el docente; *independiente*: Con breves orientaciones. El alumno queda liberado de asistencia a clase durante algunos días o semanas; a *distancia*: a) *pura* (sin presencia magistral e iniciada con impresos, audiciones o pantallas); b) *suavizada* (con reuniones tutoriales cada semana). En ambos casos es independiente.

5) *Trabajo personal e integral*: Táctica realista de resolver en momentos sucesivos. individualizada y personalizada, con material no muy tecnológico y con aceptación de decisiones extrínsecas; *informal*: Variante del anterior, pero menos rígida, con compromiso de realizar con determinada calidad cierta cantidad de trabajo en tiempo limitado.

6) *Resolutorio*: De interrogantes o problemas; *heurístico*: de búsqueda original de nuevas vías o soluciones; *creativo*: de hallazgo y verificación de nuevas rutas.

7) *Preescrita* (IPI). Glaser y Lindval, en Pittsburgh. Tiene objetivos de comportamiento secuenciados jerárquicamente, diagnosis e instrucciones escritas o grabadas, materiales almacenados por áreas, indicaciones para completar y pruebas terminales para realizar. *Guiada* (IGE) (Wisconsin). Estimaciones de niveles de aptitud funcional, objetivos instructivos para cada alumno, secuencia realizada por equipos de docencia, materiales gráficos y audiovisuales, combina grande, mediano, pequeño en grupo e individual, estimación continua y grandes espacios para agrupaciones flexibles.

8) *Humanista, abierta y personalizada*. En un solo grupo porque, en teoría, se pliegan a la autodirección, a la toma de decisiones por parte del alumno, que, en

eso, está jerárquicamente a la par con el profesor. El escolar elige libremente las actividades en las que participará, es poco supervisado por el profesor, posee libertad para crear y autoevaluarse, ya que al final no hay objetivo que conseguir. *Suavizada o personalizado*: (PSI) de Keller o el modelo Somosaguas, recortan sus aspiraciones por coordinarse con estrategias convencionales, apuntar a niveles de saber, de dominio y descansar en objetivos.

9) *Preterapéutica o no directiva* con tendencia humanista y abierta, además de no-graduada, papel orientador del docente y sin prescripciones; b) *diagnóstico-preceptiva o directiva*, comienza por diagnosis y sigue con prescripciones aceptadas por el alumno, pero derivadas de la tutoría del docente para evitar frustraciones. Hojas de avance y prueba terminal completan el juego.

10) *Unidades modulares de aprendizaje*. Son unidades de enseñanza-aprendizaje que compendian convergente, ecléctica y divergentemente todos los sistemas anteriores. De ahí que sean integrales, adecuadas, adaptadas y personales. Destacando: presentación, oferta y auto diagnosis inicial, estructura tecnológica con todos los medios y variantes, decisión personal dentro de las opciones discentes de diversa calidad y profundidad, autoevaluaciones y estímulo de la creatividad. Con ciertas limitaciones, constituyen un objetivo aspirable para la enseñanza a distancia.

Es importante tener como referencia las experiencias de otros países en torno a la educación y sobre todo las que tienen que ver con las universidades.

Mientras que en Europa se asiste al surgimiento de centros de recursos, a los advenimientos de formaciones de profesores y a la efervescencia de publicaciones de métodos, otros continentes apenas exploran la autonomía como alternativa pedagógica. Algunos la experimentan y otros continúan con las tecnologías heredadas de las escuelas jesuitas del siglo XVI, (memorización de contenidos) en

las cuales predomina el aprendizaje hetero-dirigido, en el momento en que la autonomía experimenta su apogeo

La enseñanza de lenguas en la Universidad para los programas de idiomas favorece la adopción de un auto aprendizaje: el hecho de determinar las lenguas que estudiará a lo largo de su carrera confronta al estudiante con un problema real. Es recomendable colocar el auto aprendizaje desde el principio del curso, en complemento de éste.

El profesor debe proponer el auto aprendizaje para estudiar la lengua, como una opción de ayuda y complemento del curso. Aunque primero debe desmitificar este proceso con el aprendizaje de sus estudiantes, viniendo generalmente de un sistema escolar tradicional. Esto podría hacerse primero con un taller de razonamiento lógico que permita al estudiante descubrir sus formas de aprender e identificar sus estrategias de aprendizaje. El profesor solicitará a los estudiantes reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje posibles.

El estudiante se vigilará a sí mismo, se valorizará, será más activo y se involucrará en el proceso.

Durante el semestre, el profesor debe estar pendiente de sus estudiantes, pero sin intervenir en su auto aprendizaje. El profesor puede considerar exitosa la aplicación de este aprendizaje una vez que él no se sienta indispensable.

Saber aprender no es la única condición para el éxito de un aprendizaje autónomo. El profesor debe brindar a los estudiantes el máximo de recursos posibles, tanto materiales como humanos.

Así, la adopción de un auto aprendizaje en la Universidad implica una reestructuración tanto de los recursos humanos como de los materiales. El material

debe estar clasificado por habilidades y catalogado en un archivo con el fin de facilitar la investigación de los estudiantes.

3.3.2. PRINCIPIOS DE AUTO APRENDIZAJE

Sabiendo que el auto aprendizaje es la educación realizada por sí mismo, por la propia voluntad y actividad del individuo. Podemos decir entonces, que, en realidad, toda educación es autoeducación ya que se basa en la propia actividad del alumno. En este sentido decía Pestalozzi que la educación era "la ayuda para la propia ayuda". No hay en efecto educación, si el individuo no está dispuesto a ser educado. Frente a la autoeducación está la heteroeducación que si bien significa la educación de los demás, puede considerarse aquí como la educación impuesta desde fuera, pasiva, sin la participación interna activa del sujeto.

En general pueden distinguirse dos formas o clases de autoaprendizaje: 1. La espontánea del individuo, generalmente adolescente o adulto, la del autodidacta que se propone su perfeccionamiento personal, su desarrollo moral o social mediante la adquisición de determinados conocimientos y destrezas, etc., por su propio esfuerzo, por medio de lecturas, ejercicios, trabajos, en una forma no regular o sistemática y que generalmente es de corta duración. 2. El auto aprendizaje de los métodos activos y en particular de algunos como los de Montessori, Decroly, Dalton y Winnetka, en la que los alumnos participan directamente en su propia formación por medio de materiales auto correctores, de temas y problemas del mismo carácter, reduciendo al mínimo la intervención del educador. En este sentido dice la Dra Montessori: "La causa y la guía de la educación es una: el niño". Nuestro fin es llevar al centro su personalidad y facilitarle una expansión libre y armoniosa conforme a la ley de su propia vida. El orgullo de la nueva maestra, conforme a este concepto, es haber ayudado al niño a actuar sin ella, haber preparado su vida a su andar espontáneo, batiendo los principales obstáculos que podían impedirle".

Por su parte, Miss Parkhurst, la creadora del Plan Dalton, dice: "Bajo el Plan Dalton colocamos el problema que hay que elaborar ante el niño, indicándole lo que hay que conseguir. Después de lo cual se le permite que proceda como crea más conveniente a su propia manera y a su propio ritmo". Claro es que en todas éstas y otras formas, el auto aprendizaje no es más que una forma de educación basada en la iniciativa, la libertad y la responsabilidad del alumno, pero es bien diferente de la educación ordinaria en la que todo se le da hecho.

Otro aspecto del auto aprendizaje se refiere al educador. Todo educador consciente debe hallarse en una disposición de ánimo de constante perfeccionamiento, de auto educación, no sólo técnica, pedagógica, sino también personal. Debe examinar constantemente su trabajo, no entregarse a la rutina y a la mecánica de la enseñanza, sino estar siempre al día en los problemas planteados en la educación y mejorar incesantemente su obra educativa. Por otra parte, su conducta personal, su acción dentro y fuera de la escuela debe estar también siempre sometida al auto examen e inspirada en un ideal de perfeccionamiento y mejora. (Gilbert, 1977)

El principio de este tipo de enseñanza se apoya en dos ideas esenciales: En primer lugar, presentar rigurosamente, en estricta progresión las materias cuyo carácter de disciplina de estudio esta claramente afirmado; es decir, aumentar lo menos posible la dificultad de un problema al siguiente y, desde luego, orientar esa progresión muy lógicamente hacia una meta determinada. En segundo lugar, respetar los ritmos individuales de adquisición que difieren de una persona a otra. (Luzuriaga, p. 47)

La primera idea se inspira evidentemente en Descartes, quien examinó los métodos y los reglamentos escolares elaborados en aquella época.(Gilbert, 1977) Nada más cartesiano, por ejemplo, que el método de enseñanza de la lectura (o el de San Juan Bautista de la Salle), según puede leerse su exposición en su *Conduite des écoles* anteriormente citado. En términos más generales puede decirse que toda la historia del pensamiento pedagógico, en el campo de la enseñanza escolar, está dominada por la preocupación obsesiva por presentar todas las nociones muy progresivamente. Recordando respecto a esto que ésa fue la doctrina Herbart y la

de la escuela oficial francesa. En todos los casos, sin embargo, se trata de una presentación colectiva realizada con abstracción de los casos individuales, para uso del "escolar medio hipotético".

La segunda idea juega en favor del caso personal de cada alumno. En su forma relativamente moderna, la individualización de la enseñanza data de fines del siglo XIX. Robert Dottrens menciona que debemos a un maestro norteamericano llamado Search los primeros ensayos de individualización de la enseñanza. (Gilbert, pp. 225-41) Se trataba simplemente de ayudar a los alumnos a servirse de sus manuales mediante una serie de notas escritas a manera de cuestionarios. Pero a partir de Search, los ensayos de este género son numerosos y se inscriben todos en la corriente de la Escuela Nueva: los más conocidos son los de María Montessori, los de la señorita Alexander des Champs, los de Henri Bouchet, en Francia; en la enseñanza secundaria, de Miss Parkhurst, de Carston Washburne y, naturalmente, de Freinet.

3.3.3. AUTORES Y ESCUELAS REPRESENTATIVOS

Al margen de la escuela, la enseñanza es individual, impartida por el adulto que sabe y al joven que ignora. Los niños primitivos aprenden así a cazar, pescar, tejer... gracias al anciano que, a su debido tiempo, les proporciona la información o consejos necesarios para el aprendizaje. Más tarde, con el avance de la civilización y las complicaciones que acarrea, el consejero ocasional se convierte en preceptor, que ofrece lecciones particulares más sistemáticas, cuyo modelo supera al tiempo.

En primer lugar, mal organizada (o más bien desorganizada) la escuela práctica es preferentemente la enseñanza individual, en la que cada alumno recibe sucesivamente del maestro una breve lección, una recompensa o un castigo, según sus méritos. El sistema es incómodo, quizá de cierta eficacia, pero con importantes pérdidas de tiempo. Para mejorar (en segundo lugar), fingimos creer en la homogeneidad de los grupos de niños clasificados en orden cronológico; un único maestro imparte entonces a niños de la misma edad una idéntica lección, que se

espera puedan todos aprovechar. Cada uno obtiene su parte y todos la poseen en total es la enseñanza colectiva o simultánea. En una tercera posición, la del trabajo en grupos o equipos, el maestro se eclipsa, dejando a los alumnos trabajar entre sí y poner en común sus dotes para obtener «documentos», enseñanzas que necesitan y cuyo conjunto constituye la instrucción, por no decir la cultura.

Estos tres caminos se multiplican en numerosos itinerarios secundarios, de alguna manera variantes de aquéllos. Así, por ejemplo, la enseñanza colectiva podía ser en otro tiempo «mutua», es decir, utilizando asesores como sustitutos del maestro. Así es también -y de esto hemos de tratar- cómo la enseñanza individual, enriqueciéndose con técnicas específicas, ha llegado a ser enseñanza individualizada.

Hay que darse cuenta de que, en la vida cotidiana de las clases de hoy día, se frecuentan la mayoría de tales itinerarios; de acuerdo con las necesidades, se imparte la verdadera individualización.

Todas las tentativas procedentes provienen de una crítica de la enseñanza colectiva, y tienden a paliar sus inconvenientes (insuficiencia de la participación de los alumnos en el curso, monotonía, carencia de educación del espíritu de iniciativa, inadaptación a los ritmos y casos particulares) todo ello mediante una organización de cursos menos colectivos, sistema valioso, pero que no constituye una auténtica individualización. Puede decirse que existe un auto aprendizaje cuando el alumno puede instruirse por sí mismo sin la ayuda directa del maestro. Pero ¿cuáles son entonces los procedimientos de enseñanza? Fichas, cuestionarios, apuntes.

Obtenemos una idea ya relativamente aproximada de lo que es el auto aprendizaje cuando examinamos el método Montessori o, especialmente, el método de aprendizaje de la lectura derivado de aquél, cuya adaptación francesa se debe a Helena Lubienska de Lenval. Sin embargo, cuando se trata de la educación de los niños muy pequeños, resulta muy difícil no individualizar, por lo que pueden citarse

con similar razón los nombres de Decroly, Audemars, Lafendel y Pauline Kergomard, todos ellos especialistas en juegos educativos individuales.

El problema presenta un perfil muy diferente si se trata de impartir una instrucción más avanzada. A nivel de la práctica pedagógica, el maestro individualiza con toda naturalidad el trabajo de algunos de sus alumnos, abreviando las tareas de los más débiles u ordenando deberes especiales o lecciones complementarias. Hay que notar sin embargo que estas actividades obstaculizan en cierto sentido la marcha general de la clase, al mismo tiempo que pueden consagrar desgraciadamente el *status* de inferioridad de los alumnos retrasados, exceptuados de la ley común; con todo, el maestro cree en definitiva que su conducta viene dictada por el interés del niño.

El auto aprendizaje propiamente dicho comienza no obstante con la redacción, a cargo del maestro de una ficha o cuestionario, destinados a reemplazarle provisionalmente, no por su propia comodidad, sino debida a una educación más activa del alumno, o más funcional en el sentido de Claparède.

DEWEY

Ningún filósofo contemporáneo ha ejercido tanta influencia sobre el pensamiento, la cultura, la usanza política y, especialmente, sobre la praxis educativa del mundo civilizado, como el norteamericano John Dewey (1859-1952). Dewey nació en Burlington, Vermont. Estudió en la Universidad John Hopkins de Baltimore, donde tuvo como maestros al hegeliano George Sylvester Morris, y al fundador de la psicología de la era evolutiva, G. Stanley Hall. Más adelante cayó bajo la influencia de Peirce y empezó a elaborar una forma de pragmatismo llamada *instrumentalismo* por el énfasis que pone en el valor instrumental del conocimiento (y del pensamiento en general) para resolver situaciones problemáticas reales de nuestra existencia.

Enseñó en varias universidades. En 1894, la de Chicago lo llamó para que enseñara, además, pedagogía. En 1904 se trasladó a la Universidad de Columbia,

de Nueva York, donde permaneció hasta su jubilación, en 1922. En ningún momento de su vida dejó de combatir en defensa de la democracia, la justicia y la igualdad entre las razas y las clases sociales, ejerciendo la gran autoridad moral que había adquirido.

La doctrina del interés es la base de la pedagogía de Dewey. No se puede suscitar artificialmente interés por algo que no es capaz de suscitarlo por sí mismo. Es indispensable que la enseñanza se funde en intereses reales. Pero por otra parte el interés no es un dato, no es algo fijo y estático; ligado como está a la actividad, cambia y evoluciona al complicarse y enriquecerse la actividad misma. Por lo tanto, es un error detenerse demasiado a considerar los intereses fijándolos en sus formas actuales, pues, en efecto, es necesario obligarlos a que evolucionen suministrándoles todas las ocasiones posibles para traducirse en actividades conexas. Ésta es la tesis capital de un breve escrito del año 1897 y titulado *Mi credo pedagógico*, donde Dewey expone claramente los puntos principales de sus ideas pedagógicas.

El proceso educativo tiene dos aspectos: uno *psicológico*, que consiste en la exteriorización y el despliegue de las potencialidades del individuo, y otro *social* que consiste en preparar y adaptar al individuo a las tareas que desempeñará en la sociedad. A menudo, estos dos aspectos están en grave oposición entre sí, pero esa oposición se atenúa y puede desaparecer. Si tenemos presente que las potencialidades del individuo en desarrollo carecen de significado fuera de un ambiente social (así como el balbuceo instintivo del lactante no se convierte en la base del lenguaje si no es a través de la respuesta que suscita en quienes lo circundan), y que, por otra parte, "la única 'adaptación' posible que podemos dar al niño es, en las condiciones actuales, la que se produce al hacerlo entrar en posesión completa de todas sus facultades". Las "condiciones actuales" a que se refería Dewey al finalizar el siglo pasado, eran las de un rápido progreso tecnológico

y político-social, progreso que hoy se ha vuelto más apremiante, de manera que las admoniciones del filósofo a ese respecto siguen siendo actuales en grado sumo.

Por lo tanto, de los dos aspectos de la educación "el psicológico es fundamental", mientras que insistir en "la definición social de la educación como 'adaptación' a la civilización, la convierte en un proceso forzado y externo tendiente a subordinar la libertad del individuo a una situación social y política dada de antemano". La personalidad individual es, pues, el único agente de progreso efectivo; para desarrollarla por completo, y no para coartarla, la educación debe asumir una fisonomía y un carácter social.

Por eso, la escuela misma debe organizarse como una "comunidad, donde están concentrados todos los medios más eficaces para hacer al niño participe de los bienes heredados de la especie", y donde la educación se realice como un proceso de vida y no como preparación para el porvenir".

"La escuela -insiste Dewey- debe representar la vida actual, una vida que sea tan real y vital para el niño como la que vive en su casa, en el vecindario o en el campo de juego... Entendida como una vida social simplificada, la vida de la escuela debe desenvolverse gradualmente a partir de la vida doméstica." A su vez, "la disciplina escolar debe emanar de la vida de la escuela, entendida como un todo, y no directamente del profesor".

La vida activa y social del niño debe ser asimismo el centro alrededor del cual se organizan progresivamente las diversas "materias", en primer lugar, las que lo familiarizan con su ambiente, en el tiempo y en el espacio (historia, geografía, nociones científicas), después, las que le proporcionan los instrumentos propios para ahondar en las primeras (leer, escribir, contar). Pero las actividades manuales, expresivas o constructivas, seguirán siendo el "centro de correlación" de todos los estudios y abarcarán de la cocina y la costura al modelado, al hilado, al tejido, a la carpintería, etcétera

En Dewey, como es natural, el concepto de las actividades manuales y su función se relaciona con su concepto sobre el modo como procede la actividad mental. A diferencia del método Montessori no se suministra al niño un material ya formado, ya "intelectualizado", sino materiales brutos (arcilla, lana, algodón, madera, paja, etcétera), con los que el niño no tarda en *proyectar* la factura de algo, desarrollando ideas que le vienen de sugerencias sociales y de ciertos resultados primeros obtenidos por casualidad. La comparación continua entre los proyectos y los resultados produce un ahondamiento intelectual, se convierte en una forma de indagación ininterrumpida. Para Dewey, el aspecto científico, el técnico y el artístico están íntimamente fundidos en las primeras actividades del niño en que se permite a éste desarrollar sus potencialidades en un sentido activo y social.

Por tanto, la escuela debe ser un ambiente de vida y trabajo. Salvo esta indicación general, Dewey se resiste a formular métodos didácticos precisos. En efecto, el verdadero método de enseñanza se identifica con el método general de la investigación, según lo manifestado y especificado por el mismo Dewey en *Democracia y educación*. (Abbagnano,1996) En su investigación, hay implícitas orientaciones didácticas específicas. En primer lugar, es necesario que el niño pueda adquirir sin apresuramiento y en la máxima libertad sus experiencias, de modo que en un momento determinado surjan de estas *situaciones problemáticas* que el niño perciba como tales ("algo que presente algo nuevo [y, por lo tanto, incierto o problemático] y, sin embargo, lo bastante ligado con los hábitos predominantes como para provocar una respuesta eficaz"). La "asignación de problemas" es un sustituto harto fácil y con frecuencia dañino de la labor requerida para propiciar la génesis de problemas reales, pero el maestro cae en él por el hecho de que "el instrumental y la disposición material del aula escolar común y corriente son hostiles a la verificación de las situaciones reales de la experiencia".

Por desgracia, el único tipo (o casi) de problema que se le plantea al alumno en la escuela tradicional es el de "satisfacer las exigencias particulares del maestro..., descubrir qué quiere el maestro, qué podrá satisfacerlo al repetir la lección, o en el examen, o en la conducta"(Abbagnano,1996:640)

Dada una situación problemática genuina, debe darse al niño la oportunidad de *delimitarla y precisarla intelectualmente* por sí solo (sin que se pretenda, dice Dewey criticando a Montessori, "conducir inmediatamente a los alumnos al material que expresa las distinciones intelectuales realizadas por los adultos").

Cuando se tienen ideas o hipótesis se parte en busca de *datos*, de *material* de observación y experimento. Al niño debe darse la oportunidad de realizar observaciones e investigaciones directas, y debe tener a su disposición materiales de consulta. Pero en la escuela común, observa Dewey, "en general hay demasiada y demasiado poca información proporcionada por otros", es decir, hay demasiados libros de texto y muy pocos libros y repertorios de consulta.

El cuarto momento de la búsqueda es el de la reelaboración de las hipótesis originales y necesitaría que *el niño se hubiese formado por sí solo sus "ideas"*, en vez de adquirirlas ya hechas a millares, como suele suceder en las escuelas. "Por lo común -dice Dewey- no nos preocupamos lo más mínimo de hacer que el alumno se vea comprometido en situaciones significativas en las que su actividad genere, sostenga o reafirme ideas, es decir, significados y conexiones percibidas." Pero esto no significa que el maestro debe mantenerse a distancia en calidad de observador. "La alternativa del método consistente en suministrar un argumento ya formulado y escuchar con qué exactitud se le reproduce, no es ceder al discípulo, sino el participar en su actividad. En esta actividad compartida, el maestro aprende y el escolar, sin saberlo, enseña y, para decirlo de una vez, mientras menos conciencia haya de dar y recibir instrucción por una parte y por la otra mejor será." (Abbagnano, 1996:641)

En cuanto a la última fase de la indagación, o sea, el restablecimiento de una *situación integrada*, mediante la aplicación de las ideas elaboradas o por lo menos mediante su comprobación, es evidente que parece realizarse en muchos de los métodos actuales que insisten en que se debe *aplicar* lo aprendido; pero como no se parte de situaciones verdaderas, problemáticas para el alumno, esa aplicación

resulta exterior y artificiosa y no enriquece la experiencia ordinaria, ni constituye una novedad vital.

Dewey concluye como sigue: "Si nos hemos detenido especialmente en el aspecto negativo, ha sido con la intención de sugerir medidas positivas aptas para el desarrollo eficaz del pensamiento. Cuando una escuela está dotada de laboratorio, taller y jardín, cuando se usan libremente dramatizaciones, representaciones y juegos, entonces existe la posibilidad de reproducir las situaciones de la vida y adquirir y aplicar nociones e ideas al desarrollo de experiencias progresivas. Las ideas no quedan aisladas, no forman una isla aparte. Animar y enriquecen el curso ordinario de la vida. El aprendizaje se vuelve vital en virtud de su función, en virtud del puesto que ocupa en la dirección de la acción."

Según Dewey, la "educación es el método fundamental del progreso y de la acción social" y "el maestro al enseñar no sólo educa individuos, sino que contribuye a formar una vida social justa".

Por otra Parte, "una vida social justa", no puede ser un ideal estático y fijo. Dewey contrapone la idea de una "sociedad que se planifica incesantemente" a la idea de una "sociedad planificada". En contraposición con el viejo liberalismo individualista, Dewey se propone fomentar un liberalismo nuevo, que no tema intervenciones, incluso radicales, en el campo económico y político y que, al mismo tiempo, se esfuerce por dejar un máximo de iniciativa y autonomía al individuo y a sus libres y múltiples formas de asociación.

WINNETKA Y DALTON

Los dos métodos de enseñanza individualizada basadas en el auto aprendizaje que mayor difusión tuvieron en los Estados Unidos son los llamados, respectivamente, "sistema de Winnetka" y "plan de Dalton", de acuerdo con los lugares donde por vez primera se llevaron a la práctica.

Winnetka se encuentra en los suburbios de Chicago. En 1919 llegó ahí para ocupar el puesto de superintendente escolar, Carleton Wolsey Washburn (nacido en 1889), hijo de un médico y una autora de obras pedagógicas, quien había abandonado los estudios de medicina para dedicarse a la enseñanza y estudio de los problemas conexos con una renovación radical para llevar a práctica en gran escala los ideales de Parker y Dewey, a quien había conocido personalmente en la casa paterna de Chicago.

Según Washburn, estos ideales no podían llevarse a efecto con los medios propuestos por Dewey y Parker, es decir, con la integración de la enseñanza en todos sus aspectos y la creación de situaciones sociales mediante "proyectos comunes". Según Washburn, ellos partían sin más del supuesto de que una determinada actividad es apta para una clase entera, y que todos los niños de una clase están maduros para aprender cualquier materia requerida por el proyecto

De nada sirve objetar que cada alumno llegará hasta donde le sea posible y que se efectuará una división "natural" de las tareas, en virtud de la cual cada uno de ellos cooperará en la realización del proyecto en la medida de sus fuerzas y aptitudes. Esto significaría privar a un cierto número de alumnos de la posibilidad de asimilar sólida y ordenadamente técnicas y habilidades que ningún miembro del consorcio humano puede permitirse ignorar, aun cuando no todos pueden aprenderlas con igual rapidez

Por tanto, según Washburn, existe un *programa mínimo* de habilidades y conocimientos esenciales, formulado científicamente y con precisión y verificado sin cesar, que debe poder ser asimilado por cada alumno en las mejores condiciones para él, es decir, de acuerdo con su propio ritmo intelectual. Este programa mínimo se divide en materias instrumentales (lectura, escritura, aritmética) y materias sociales (historia, geografía, nociones de civismo). Establecido con carácter de experimental, fija *metas* sucesivas, las pone en relación con las diversas edades mentales (es decir, con la capacidad intelectual de los individuos que pudiera no

corresponder con la edad cronológica) y subdivide en *unidades de trabajo* el itinerario necesario para alcanzarlas.

Cada uno de los alumnos realiza individualmente su tarea de aprendizaje, para lo cual todos disponen de cuadernos especiales, o, lo que es mejor, de "libros de trabajo" y otros materiales estudiados para orientarlos paso a paso. Dicho material, además de ser *autoeducativo* es también *autocorrectivo*: en el mismo libro de trabajo, o aparte, el alumno dispone de series de preguntas con las cuales se ejercita y cuyos resultados puede confrontar con los propios (*tests* de encauzamiento). Por último, el maestro utiliza otra serie de preguntas (*tests* de comprobación) para verificar el grado de habilidad y conocimientos alcanzado por el alumno, al cual, de acuerdo con los resultados, se le encamina hacia nuevas metas o se le invita a volver sobre las materias aún no asimiladas. Se puede avanzar rápidamente en una materia y permanecer estacionario en otras sin tener por ello que repetir el año. En el sistema de Winnetka no existen clases, ni siquiera como grupos homogéneos de niños del mismo desarrollo mental.

Por otra parte, este *programa mínimo* no es un fin en sí mismo; paralelamente hay un *programa de desarrollo* (actividades de grupo y creadoras) que representa la armazón indispensable de conocimientos y habilidades. Se trata de composiciones libres, lecturas diversas, actividades manuales y estéticas, representaciones dramáticas, investigaciones científicas y sociales, etc. Ese programa de desarrollo se realiza esencialmente mediante actividades sociales que presentan notables afinidades con las propuestas por Kilpatrick, es decir, que adoptan la forma de iniciativas o proyectos en los que participan grupos de alumnos interesados en su realización.

En las escuelas de Winnetka, uno de los proyectos más comunes es el que consiste en preparar una representación teatral. Un grupo de alumnos se encarga de escoger, adaptar o incluso escribir *de nuevo* la obra, mientras otro se ocupa de la actuación y la dirección, y otro más cuida el decorado y el vestuario.

Los demás alumnos pueden colaborar menos directamente dibujando los cartelones y encargándose de vender los billetes o escribiendo la crítica teatral en el periódico de la escuela; en fin otros, quizás la mayoría, disfruta del espectáculo sin aportar a éste nada.

Sin embargo, cada uno de los alumnos participa en *alguna* actividad de grupo, ya sea artística, deportiva o constructiva (construcción de modelos de aeroplano, etc.). De ese modo, a ninguno faltan oportunidades para hacer experiencias sociales aptas para su carácter. A este respecto, repetimos, la semejanza con los métodos de Kilpatrick es evidente; la diferencia consiste en la forma como los individuos realizan su aprendizaje en relación con el programa mínimo común.

A tal propósito, observaba Kilpatrick en 1925 "Mi objeción es que este adiestramiento se efectúa antes de que surja su necesidad, independientemente de una situación en que ésta se sienta y prescindiendo del reconocimiento de una tal necesidad " (Avanzini, 1987:216)

Estas críticas indujeron a Washburne a retardar en ciertos casos el trabajo individual y a asignar un papel más preponderante a los aspectos "creadores y sociales" de las actividades de grupo. Tocante a esto escribe: "Se advirtió un cambio indudable en los niños de la primera clase. Nuestros estudios científicos nos habían demostrado que si en la primera clase, en vez de dedicar *ex professo* a los niños a la lectura y a la aritmética, se les permite que adquieran experiencia a través de actividades libres de construcción, excursiones, cuidado de animales como conejos y gallinas, juegos, pintura, representaciones dramáticas, etc., adquieren más tarde conocimientos y habilidades mucho mayores. Por eso, en el primer grado elemental se ha suprimido el trabajo individual dirigido a adquirir el dominio de la lectura y la aritmética." (Avanzini, 1987:218)

Sin embargo, no por esto se descuidó la práctica individual de las habilidades y técnicas esenciales, sino que se procuró que, en la medida de lo posible, "sacaran

su razón de ser de las actividades sociales", que tuvieran en éstas su base de experiencia y que se aplicaran prácticamente a ellas.

En "*Filosofía viviente de la educación*" (1940), Washburne expuso de nuevo con brillantez su ideal de armonía e integración entre la formación individual y la expansión social y mostró cómo el condicionamiento recíproco de ambos procesos es la esencia de todo auténtico progreso cívico.

Otro método de auto aprendizaje que tuvo gran éxito en los Estados Unidos, así como en otros países (inclusive la Rusia soviética, en los años entre 1925 y 1930), es el llamado "Plan de Dalton". Dalton es una población de Massachussets donde en 1920 una valerosa maestra, Helen Parkhurst, realizó en forma definitiva un "plan" en cuya elaboración había invertido largo tiempo y que consistía en lo siguiente: dar a cada niño la posibilidad de regular por sí mismo el ritmo y el curso de los propios estudios. En vez de imponérselo a través de un programa oficial o al menos por medio de la voluntad del profesor; quien por lo común tiene la obligación de hacer que todos los alumnos avancen simultáneamente.

Según el "plan Dalton", al principio de cada uno de los diez meses del año escolar, cada alumno compila su proyecto de estudio y trabajo para el mes siguiente, para lo cual los programas anuales normales de las diversas materias se le presentan divididos en diez unidades ordenadas progresivamente. El alumno tiene la facultad de elegir cualquiera de las unidades que se considera capaz de aprender, advertido de que si no lo consigue no puede pasar a la sucesiva. De esa forma, aprende a medir las propias fuerzas; por lo demás, no tiene obligación de proceder de concierto en las diversas materias.

Lo único que se le pide es que respete el "contrato" firmado al principio del mes para las diversas materias. No existen clases; cada alumno trabaja individualmente trasladándose para cada materia al aula indicada, donde encontrará los materiales y libros del caso (por tanto, el aula se denomina "laboratorio", de donde se originó también el nombre de "plan de laboratorio"). El maestro a cargo del "laboratorio"

orienta y ayuda a los alumnos dedicados al estudio individual, pero no "da la lección".

Las unidades mensuales se subdividen en veinte unidades menores, tantas cuantos son los días de escuela en un mes, de modo que el alumno cuente con un calendario de referencia (no obligatorio) para efectuar su trabajo. No hay manuales ni libros de texto iguales para todos, pero en cambio abundan los libros de consulta y toda clase de materiales de estudio y experimentación. Esto es así por lo menos cuando la escuela cuenta con un buen número de alumnos que normalmente se subdividirían en varias clases y, por consiguiente, se dispone de una dotación adecuada. Pero incluso en una simple escuela "pluriclase" puede adoptarse el método de reservar "ángulos" en vez de "laboratorios" para las diversas materias y sacar el máximo provecho de un material de consulta más modesto.

Helen Parkhurst, quien formuló su "plan" basándose precisamente en su experiencia como maestra rural en escuelitas pluriclase, y estudiando la obra de Montessori pero, sobre todo, de Dewey, se percató desde un principio de los riesgos de exceder en el individualismo y trató de evitarlos sobreponiendo a las actividades individuales una serie de actividades sociales a las que asignó una proporción notable de tiempo. En los "laboratorios", por otra parte, los alumnos dedicados a sus tareas gozan de absoluta libertad para asociarse con otros que tengan análogos "contratos", y el trabajo de grupo se facilita por el hecho de que se establecen relaciones de cooperación entre niños que han alcanzado más o menos el mismo grado de habilidad en una materia determinada.

El éxito del "plan Dalton" debe atribuirse no sólo a su eficiencia desde el punto de vista intelectual (en cuanto método de enseñanza "a la medida"), sino también a sus innegables cualidades desde el punto de vista de la formación del carácter, pues educa el conocimiento de sí mismo, la autodisciplina, el sentido de la responsabilidad y la capacidad de organizar autónomamente el propio tiempo y las propias ocupaciones. Por otra parte, *obliga* a los maestros a trasmutar radicalmente su papel que, de "primer actor", pasa al de "consultor". Sólo los sistemas codificados

rígidamente, como el "plan Dalton" o el método Montessori (del que nos ocuparemos en el siguiente capítulo) cumplen con esta función radical y evitan que los maestros "interpreten" a su modo las nuevas directivas continuando a ocupar la escena escolar con su actividad predicadora y su presencia docta al mismo tiempo que ensalzan la "autonomía" del niño, ventaja ésta que por mucho tiempo pareció compensar de sobra los defectos evidentes del "plan Dalton", sobre todo el de conservar, si bien organizándolo mejor, un concepto libresco del aprendizaje.

MARIA MONTESSORI

El impulso quizá más constructivo y eficaz a la renovación pedagógica europea lo dio la que suele llamarse "pedagogía científica" porque, en vez de fundarse en tendencias filosóficas o "visiones del mundo", quiso apoyarse esencialmente en los nuevos conocimientos sobre el hombre y el niño, adquiridos sobre todo por ciencias nuevas y vigorosas como la *psiquiatría* y la *sicología*.

María Montessori (1870-1952), la primera mujer graduada en medicina en la Universidad de Roma, permaneció en ésta durante algunos años en calidad de asistente de la clínica neuropsiquiátrica, donde se ocupó sobre todo de la educación de niños anormales y mentalmente débiles. Partidaria de la nueva escuela francesa capitaneada por los médicos Séguin e Itard, Montessori utilizó abundantemente los materiales educativos especiales ideados por el primero para facilitar la recuperación parcial de los frenasténicos. Más tarde, por encargo del ministro Baccelli empezó a enseñar sus métodos a las maestras que tomaban un curso especial, del que después nació la primera escuela normal ortofrénica. El éxito conseguido en la recuperación de los anormales sugirió a Montessori la idea de que sus métodos podrían resultar igualmente eficaces con los niños normales, es decir, que los materiales empleados con tanto provecho para despertar la inteligencia de un anormal de ocho o diez años podrían suministrar ocasiones preciosas de libre organización sensorio-intelectiva a un niño normal de cuatro o cinco años, que se encuentra supuestamente en la misma fase de desarrollo mental que aquél.

La ocasión de poner a prueba la idea se le presentó a Montessori cuando el ingeniero Edoardo Talamo, director general del Instituto Romano dei Beni Stabili, le propuso organizar en los grandes edificios del Instituto escuelas de párvulos para los muchos niños de edad preescolar que durante el día no podían ser debidamente atendidos por las familias. De esa forma, se abrió en Roma en 1907 la primera *Casa dei bambini*, a la que siguieron rápidamente otras en la misma ciudad y en otras partes.

Montessori expuso las experiencias realizadas y sus resultados en el libro *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación infantil en las Casas del niño* (1909), y más tarde planteó y promovió la aplicación de sus métodos en las escuelas elementales, con el volumen *La autoeducación en las escuelas elementales* (1916). Sus ideas tuvieron un éxito extraordinario y amplia difusión en todo el mundo, y Montessori misma dedicó gran parte de su vida a cuidar su trasplante en países extranjeros (como la India y la China), mientras en Italia la corriente idealista predominante le oponía ciertos obstáculos.

Habiendo partido de premisas naturalistas y positivistas, más adelante Montessori se acercó al catolicismo *Los niños vivientes en la Iglesia* (1922); *la misa explicada a los niños* (1932) y en los últimos años se esforzó por formular de nuevo y renovar al día su doctrina general con los libros *La formación del hombre* (1949) y *El secreto de la infancia* (1950).

El núcleo de la pedagogía montessoriana consiste en concebir esencialmente la educación como *autoeducación*, es decir, como un proceso espontáneo por medio del cual se desarrolla dentro del alma del niño "el hombre que duerme ahí", y en considerar que, para que esto ocurra en el mejor de los modos posibles, lo fundamental es proporcionar al niño un *ambiente* libre de obstáculos innaturales y *materiales* apropiados.

En las *Casas del niño* todo está concebido y constituido a la medida del niño. Mesas, sillas, armarios, repisas, libreros, percheros, lavabos. Nada de bancos de

escuela, instrumentos de esclavitud del cuerpo infantil, de la misma manera como los castigos y los premios son instrumentos de esclavitud para el niño. En este ambiente, el niño goza de libertad para moverse y actuar a sus anchas, sin la ingerencia obsesionante del adulto.

En repisas especiales el niño encuentra toda una rica serie de "materiales de desarrollo": Estuches para abrir y cerrar, sólidos de diversas formas que encajan en huecos especiales, botones de abotonar y desabotonar, ovillos de colores para disponer en su justo orden de graduación, o bien, superficies ásperas o lisas que se gradúan oportunamente, campanillas que se componen en escala, en relación con el sonido, etcétera. Según Montessori estos materiales sirven para educar ante todo los sentidos del niño, base fundamental del juicio y el raciocinio. El niño puede tomar los materiales que quiera sin otra obligación que devolverlos a su lugar antes de tomar otros.

La maestra reduce sus intervenciones al mínimo. En general, *dirige* la actividad, pero no enseña, por lo que se denomina "directora". Si un niño molesta, se limita a ponerlo en una mesa aislada. Si otro no logra ejecutar el ejercicio elegido lo ayuda personalmente o lo invita a cambiar de material. En ocasiones, invita a grupos de niños a realizar ejercicios sensoriales táctiles con los ojos cerrados o vendados, o a toda la clase a que guarde el más completo silencio para "descubrir" y reconocer jubilosamente las miradas de pequeños ruidos que suelen pasar inadvertidos.

A los cinco años se invita a los niños a que se ejerciten con un material especial, mediante el cual aprenden con el tacto y la vista la forma de las letras del alfabeto. En cierto momento, a fuerza de jugar con ese material, sobreviene el fenómeno que Montessori llama "explosión" de la escritura y la lectura, es decir, que de repente el niño se encuentra con que sabe componer y descomponer las palabras en letras y, por lo tanto, con que sabe escribir o casi.

Otros materiales oportunamente ideados (que se asemejan más a los comunes materiales didácticos) sirven para introducir activamente al niño en el reino de los números, las medidas y las formas. Gradualmente, Montessori y sus adeptos perfeccionaron otros ingeniosos materiales para facilitar el estudio de todas las materias, no sólo en el nivel elemental, sino también en el secundario.

Estas actividades con "materiales de desarrollo" son en lo esencial individuales. Pero simultáneamente, en todos los órdenes de la escuela, se despliega una gran variedad de actividades sociales, en gran parte ocupaciones de la vida práctica, como servir a la mesa, preparar el almuerzo, criar animales o cultivar un huerto.

El criterio común que regula el comportamiento de la "directora", por lo que respecta tanto a las actividades individuales como sociales, es el de permitir que el niño haga *sus* experiencias. En efecto, es un error tratar de sustituir la experiencia del niño con la del adulto, pretendiendo trasmitírsela verbalmente.

El adulto tiene una experiencia de tipo totalmente diverso de la infantil y aprende de otro modo, o sea, acomodando lo nuevo en esquemas ya construidos, mientras que el niño *se construye a sí mismo* con su experiencia actual. Montessori expresa este concepto del siguiente modo en *El secreto de la infancia*: "Los adultos somos recipientes. El niño sufre una transformación: Las impresiones no sólo penetran en su alma, sino que la forman. Se encarnan en él. El niño crea su propia carne mental, al utilizar las cosas que están en su ambiente." Por lo tanto, define a la mente del niño como "mente absorbente" y habla de "periodos sensibles", durante los cuales el niño asimila con maravillosa rapidez series enteras de experiencias nuevas de un cierto tipo. Estas ideas han sido expuestas y precisadas con mayor eficacia por los psicólogos contemporáneos, pero Montessori las afirmó con la energía de una convicción casi religiosa, dando al mismo tiempo reglas relativamente sencillas para actuarlas. Desde este punto de vista, la "cientificidad" del material es útil en sumo grado, en cuanto significa que el material se ha estudiado con particular atención para que, en general, sea objeto de una curiosidad y un interés efectivos por parte

de los alumnos de ciertos periodos de edad. De tal manera, el maestro siente que en verdad le facilitan sus intervenciones.

Esta "tecnicidad" del método Montessori fue uno de los elementos que le aseguraron el éxito.

Por otro lado, salta a la vista su carácter más bien "analítico" ligado al hecho mismo de basarse en un material preconstituido. Este carácter se advierte no sólo en la "educación de los sentidos", donde se tiende a *aislar* las diversas sensaciones, concentrando la atención en ellas, comparándolas entre sí, etcétera, sino también en la escritura, en la cual se empieza con letras aisladas, en la aritmética donde se utilizan palitos y piezas de colores, etcétera. En sus últimas obras, Montessori intentó superar este analiticismo hablando del conocimiento infantil como de un articularse y diferenciarse sucesivos de apercepciones confusas o "nebulosidades" (término que recuerda el empleado por Ardigó a propósito de lo mismo). Sin embargo, en la práctica corriente del montessorismo, ligada a un material que prácticamente no ha sufrido modificaciones, no ha disminuido en nada el analiticismo con todo lo que supone de bueno y de malo. A él se debe en parte la extrema eficacia del método como *disciplinador* de la exuberancia infantil. En efecto, el niño aprende desde pequeño no a inhibir la exteriorización de sus energías, sino a concentrarlas todas, sucesivamente, en objetivos claramente determinados y señalados. En cambio, la elaboración de proyectos originales, individuales o de grupo, es objeto de menor atención y no se le dan muchas oportunidades de desarrollo en el método Montessori.

OVIDE DECROLY

También el médico belga Ovide Decroly (1871-1932) empezó ocupándose de niños anormales en beneficio de los cuales creó en 1901 una escuela en su misma casa, para luego abrir un instituto para niños normales, justo en el año en que María Montessori fundaba su primera *Casa del niño* (1907). La nueva escuela se llamó *École de l'Ermitage* por el nombre de la calle de Bruselas donde surgió.

Sin embargo, a diferencia de Montessori, Decroly no se limitó a inspirarse en ciertos aspectos de la terapia psiquiátrica, sino que estudió a fondo las principales corrientes de la psicología contemporánea, fue admirador de Dewey (de quien tradujo al francés *Cómo pensamos*), y siguió de cerca la actividad científica y práctica de la escuela psicológica y pedagógica de Ginebra (de la que nos ocuparemos más adelante).

Son precisamente los criterios psicológicos los que diferencian el método Decroly del Montessori, pues al "analiticismo" del segundo se contraponen el "globalismo" que, junto con la teoría de los intereses, constituye la característica del primero.

En la obra *La función de globalización y la enseñanza* (1929), Decroly subraya la estrecha ligazón que, según él, existe entre "globalización" e interés. El fenómeno de la "percepción de enteros", sin distinción entre las partes, había sido ya señalado por muchos (mencionando a Rosmini, Lambruschini y Ardigó), y el psicólogo Claparède, para evitar el término "sintético" que hace pensar en una unión de partes precedentemente distintas, había propuesto el concepto "percepción sincrética", en cuanto la *síntesis* sigue al *análisis*, mientras que la *sincretisis* la precede (el término "sincretismo primitivo" había sido empleado precedentemente por Renan refiriéndose al hombre primitivo y a su "primera visión general, comprensiva, pero oscura, inexacta" en que "todo se presenta amontonado e indistinto").

Para Decroly, "la función de globalización" es un fenómeno todavía más general, puesto que, además del lado de la percepción, tiene el lado afectivo e indica el aspecto por el cual el trabajo mental "puede ser dominado, determinado y en todo caso influenciado por tendencias preponderantes, permanentes o transitorias del sujeto, por su estado de ánimo constante y variable".

¿Qué es lo que graba en nuestro cerebro la fisonomía de una persona al punto de reconocerla aun cuando seríamos incapaces de indicar las peculiaridades que nos permiten hacerlo? ¿Qué es lo que nos permite, darnos cuenta instantáneamente de

una situación, verdadera o representada, si no es el hecho de que una fisonomía u otras situaciones análogas nos han "interesado" en alguna manera?

Por otra parte, Decroly no comete la equivocación de pensar que las percepciones "globales" son "oscuras" (el error más común a este propósito); aun cuando desde el punto de vista de un análisis sucesivo puedan aparecer como tales, no se justifica en lo absoluto considerarlas así. Es decir, el niño no percibe más oscuramente que el adulto en la medida en que percibe más "globalmente", sino que su experiencia es diversa, con articulaciones y distinciones organizadas en otra forma, como por lo demás son diversos los intereses que la informan.

De aquí las bases del método Decroly: respetar la aptitud del niño a apoderarse *globalmente* de los sectores de experiencia que le suscitan un interés efectivo; organizar todas las actividades escolares en torno a "centros de interés" propios para cada edad; articular las actividades mismas en actividades de *observación*, de *asociación* y de *expresión*, con referencia en todos los casos a lo que constituye el objeto actual de interés.

Decroly considera, el interés genuino como ligado necesariamente a una necesidad y divide los intereses fundamentales en cuatro especies. 1) necesidad de nutrirse; 2) necesidad de repararse, cubrirse y protegerse de la intemperie; 3) necesidad de defenderse de los peligros y los enemigos; 4) necesidad de actuar, de trabajar solo o en grupo, de recrearse y mejorarse.

Cada una de estas necesidades puede constituir un centro válido de interés susceptible de dar pie a todas las actividades pertinentes a un año escolar completo.

En Decroly el concepto de interés aparece más vinculado que en Dewey con las exigencias biológicas elementales, pues en el segundo está esencialmente ligado con el gusto de la actividad (que corresponde más o menos a la cuarta categoría de las necesidades de Decroly). Pero sería añadir que se trata de una *felix culpa*, si

culpa es. Efectivamente, el niño se interesa con pasión insaciable por todo aquello que el hombre ha tenido que hacer y hace para satisfacer sus necesidades fundamentales, ya sea porque experimenta en modo muy vivo esas mismas necesidades, o ya sea porque las actividades enderezadas a satisfacerlas son por él apreciadas como tales, es decir, en cuanto actividades que le es posible reconstruir y comprender y, por lo mismo, disfrutar en lo que tienen de fundamental y aventurero. Como quiera que sea, los "centros de interés" de Decroly corresponden en pleno a las disposiciones infantiles; por otra parte, no se puede menos de advertir hasta qué punto es posible eliminar fácilmente de la escuela de Decroly la decrépita retórica que suele acompañar a los intereses denominados "espirituales".

En esta escuela, en cuyas clases elementales se suceden en el papel de centros de interés primero, la alimentación; segundo, la protección contra la intemperie; tercero, la defensa contra los peligros; cuarto, el trabajo en toda la variedad de sus formas, el niño aprende a estimar progresivamente los valores sociales y morales sin necesidad de convertir éstos en materia de una enseñanza específica.

Familiarizar al niño con lo que le interesa, sin obligarlo prematuramente a analizar, a distinguir y a separar; aplazar estas operaciones para cuando sean funcionalmente necesarias, después de haber articulado ulteriormente el interés mismo: He ahí el sentido general que para Decroly tiene el método "global" que, por consiguiente, no debe restringirse, como se ha hecho costumbre, sólo al sistema de aprendizaje de la lectura y la escritura. Fue, sin embargo, este último aspecto lo que le valió mayor fama al educador belga. Aconsejaba que se proporcionaran al niño hojitas de papel con palabras y frases completas (su nombre, el nombre de algunos objetos, breves encargos) adiestrándole en forma de juego o sobre la base de otros intereses, a reconocerlas globalmente, a tratar de analizar mediante otras comparaciones las palabras que presentaran semejanzas parciales, hasta llegar a la descomposición en sílabas y letras.

El principio de la enseñanza global excluye de la escuela de Decroly las materias tradicionales que, por otra parte, se presentan en un orden parcialmente diverso.

Como con Dewey, la historia (*asociación* en el tiempo) y la geografía (*asociación* en el espacio) adquieren, una importancia mayor, al igual que las actividades *expresivas* (lenguaje, dibujo, música, etcétera). Por lo que respecta a la *observación*

Decroly la entiende en la manera más activa posible, casi como *exploración del ambiente*, y no según el módulo más bien pasivo de las viejas lecciones intuitivas o "lecciones de cosas".

Decroly no solo fomentó la aplicación pedagógica de las conclusiones a que llega la ciencia psicológica, sino que abogó para que se adoptaran en la enseñanza las técnicas de medición psicológica (*tests* de inteligencia y carácter); en colaboración con Raymond Buyse de la Universidad Católica de Lovaina, elaboró técnicas para verificar objetivamente el aprovechamiento escolar ("pedagogía cuantitativa") y para planear y ejecutar experimentos pedagógicos: controlados científicamente ("pedagogía experimental"), en analogía con lo que hacía McCall en los Estados Unidos, y Claparède y su escuela en Ginebra. Por tanto, la pedagogía de Decroly podría denominarse "pedagogía científica" en un sentido más pleno que la de Montessori.

FREINET

El comienzo de la obra de Célestin Freinet se remonta a 1920 (Bar-sur-Loup); el genial instructor no tardará mucho tiempo en incorporar el trabajo individualizado al repertorio de técnicas que instaura. Muy pronto redacta un escrito denominado «basta de manuales», en el que reprocha a éstos su saber estrecho, parcial, dogmático y escolástico. La ficha representa para él un instrumento mucho mejor. El fichero Freinet que ve la luz en 1929 comprende tres clases de fichas:

Fichas documentales con intención informativa, *fichas-matrices* que contienen la indicación de los conceptos por adquirir y que vienen a coincidir aproximadamente con el programa oficial, y *fichas de ejercicios*, graduadas lo más posible, pero sin alcanzar el rigor científico de las fichas de Washburne. Hay que pensar, sin

embargo, que Freinet y sus camaradas permanecen muy abiertos a la pedagogía científica, uno de ellos, Duthil, en un artículo publicado en «L'ecole libératrice», llama la atención sobre la aritmética programada utilizada en Winnetka y la traduce del inglés. El «fichero Freinet» se inspirará considerablemente en ella.

No es exagerado decir que el fichero Freinet, impreso y editado al cuidado de la Cooperativa de enseñanza laica, tuvo mucho éxito, no solamente entre los adeptos al «movimiento», sino también entre numerosos profesores de instituto y maestros que, en el seno de una clase tradicional, intentaban servir mejor los intereses de sus alumnos mediante la introducción de técnicas procedentes de la Escuela Nueva. Añadamos que en Francia, a partir de 1965, lo aceptaron casi todas las clases del ciclo III, las denominadas clases de transición.

Al evolucionar la técnica, las fichas Freinet se presentan actualmente con más frecuencia (desde 1965) en forma de bandas llamadas bandas enseñantes y que agrupan series de 20 fichas auto correctoras, que acaban en un test. Estas tiras están diseñadas para introducirse en una caja de plástico en cuyo interior se enrollan en una bobina, apareciendo sucesivamente, a gusto del que las utiliza, bajo la tapa transparente. Esta «caja de enseñar» (patente Freinet), es, pues, una pequeña máquina de enseñar.

Pero también en este caso, por seductor que sea el dispositivo, se equivocaría uno si creyera en una especie de remedio milagroso. Los maestros más capacitados no han ahorrado sus críticas al trabajo individualizado que acaba por desembocar así en una versión impresa. Además de las debilidades redaccionales de ciertas fichas, bastante evidentes, muchos educadores observan que los alumnos se cansan pronto de hacer las innumerables fichas, fruto de una descomposición analítica muy avanzada, pero que frecuentemente son ejercicios tradicionales presentados de otra forma

ROBERT DOTTRENS

El trabajo de Robert Dottrens en la escuela experimental de Mail, en Ginebra, comenzó en 1927 por un intento de adaptación de los manuales de autoinstrucción de Washburne. Pronto se le hizo evidente a Dottrens que si se deseaba hacer comprender a los niños los conceptos aritméticos, había que darles explicaciones escritas complementarias. Desgraciadamente, el niño experimentaba las mayores dificultades en comprender en solitario lo que se le explicaba por escrito. Se llegaba pues a la conclusión del carácter utópico de la enseñanza individualizada. El trabajo individualizado quería concebirse «como un aditamento de la enseñanza colectiva». En la práctica, Dottrens aconseja utilizar una pequeña ficha de cartulina (13,5 por 10,5), ateniéndose a una regla muy sencilla: una ficha, un problema; una ficha, un ejercicio. El maestro mismo redacta las fichas en función de las necesidades del alumno y según su imaginación personal, rechazándose en principio todo recurso a los manuales. Las fichas se ordenan en tres apartados principales:

1. *Fichas de recuperación*: intentan comunicar de nuevo a los alumnos las informaciones no captadas por éstos en el momento de la lección colectiva, con particular referencia a los conocimientos instrumentales: gramática, ortografía, aritmética.
2. *Fichas de desarrollo*: se dirigen a los alumnos dotados o rápidos que han acabado el «programa mínimo». Gracias a estas fichas el maestro puede dar a cada uno un repertorio de indicaciones de trabajo por las que pueda adquirir una cultura complementaria.
3. *Fichas de ejercicio*: completan de forma más atrayente y personalizada los ejercicios de los manuales escolares.

El sistema de Dottrens, como el de Freinet, tuvo éxito. Sin embargo, una de las características más nítidas de la pedagogía escolar contemporánea reside en que la información que reciben los maestros les lleva a utilizar diversas técnicas. Así, por ejemplo, en las clases primarias, en ciertas clases del primer ciclo, y en todas las clases especiales, recuperación, perfeccionamiento y transición, los maestros

emplean habitualmente fichas impresas, cajas de enseñar (con menos frecuencia), así como fichas confeccionadas con páginas de manuales escolares recortadas y agrupadas en un cartón. Aunque ecléctico, su trabajo es también más completo.

En relación con esto, observaremos una tendencia actual de las editoriales escolares (a partir de 1970): el manual es frecuentemente sustituido por una serie de fichas. Tal es el caso, por ejemplo, de las obras matemáticas. Pero, prescindiendo de la moda, de cierto atractivo por lo nuevo, y de una asociación de ideas muy comercial entre escuela moderna y ficha, difícilmente puede justificarse esta alternativa a nivel teórico. No ocurre lo mismo con la pedagogía preconizada por Robert Dottrens.

OTROS ENSAYOS

Sería largo sería citar la lista de los sistemas pedagógicos cuya piedra angular se basa en el trabajo individualizado en una forma u otra. Los estudios de Dottrens, Bouchet, Planchard, analizan éstos con mayor o menor extensión. Es justo mencionar aquí el de Alexander-Deschamps, discípula de Decroly, que organizó el trabajo individual en el marco de los centros de interés, redactando para sus alumnos fichas-cuestionarios que se dirigían a la «observación», primer momento, como sabemos, de la didáctica decrolyana. Señalaremos también, sin detenernos en ello, el empleo afortunado que diversos pedagogos alemanes, austríacos y españoles han realizado del trabajo individualizado, utilizándolo como técnica, reduciéndolo a sistema, o también adoptando un sistema conocido como el plan Dalton. Interesantes a nivel práctico, tales ensayos no aportan nada nuevo en el plano innovador.

3.4.LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

3.4.1. CONCEPTO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

La pregunta sobre cuál es la mejor forma de aprender, cómo pensar, cómo aprender, y cómo enseñar estas habilidades ha sido siempre un problema existencial para la gente interesada en el conocimiento y la educación. Las estrategias de aprendizaje y las técnicas habían sido usadas en una forma implícita miles de años atrás. Los cuenta-cuentos de la antigüedad, por ejemplo, fueron los precursores para los aparatos nemónicos como hicieron los ministros medievales para ser capaces de recordar las palabras de sus canciones y producir los detalles de sus historias y canciones en la forma más exacta posible. No fue sino hasta principios de los 70's en este siglo que las estrategias de aprendizaje y las técnicas comenzaron a ser tratadas de una manera concreta y explícita. Fue Flavell (Flavell *et al.* 1966) quien primero sugirió que las "estrategias" debían convertirse en un objeto de investigación científica mientras que, en sicolingüística, Bevers fue el primero en introducir el concepto actual de estrategias de aprendizaje. Dijk y Kintsch (1983) posteriormente elaboró este concepto integrando "estrategias" en todos los niveles de su modelo de procesamiento de textos y enlazándolos al acercamiento del aprendizaje activo.

Tarone (1983) define las estrategias de aprendizaje como "un intento para desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la búsqueda del lenguaje-para incorporar a éstas en la propia competencia interlingüística" (pág. 67). Rubín (1985) escribió posteriormente que las estrategias de lenguaje "son estrategias que contribuyen al desarrollo del sistema de lenguaje en el cual el que aprende construye y afectando directamente al aprendizaje" (pág. 22). En su estudio O'Malley y Chamot (1990) llaman a las estrategias de lenguaje como "Los pensamientos especiales o comportamientos que los individuos usan para ayudarse a comprender, aprender o retener nueva información" (pág. 1). Finalmente, Oxford en su libro para maestros (Oxford, 1990a) da la siguiente definición:

Las estrategias de aprendizaje de lenguaje son acciones específicas, comportamientos, pasos, o técnicas que los estudiantes (de manera comúnmente intencional) usan para mejorar su progreso para desarrollar habilidades de aprendizaje de segundas lenguas. Estas estrategias facilitan la internalización, almacenamiento, recuperación, o uso de una lengua. Las estrategias son herramientas para el movimiento autodirigido necesario para desarrollar habilidades comunicativas. (Oxford 1992/1993, pág 18)

Oxford (1990: 8) define las estrategias de aprendizaje como "acciones específicas emprendidas por el alumno para lograr que su aprendizaje sea más fácil, más rápido, más divertido, más auto-regulado y más transferible a situaciones nuevas". Señala que las estrategias de aprendizaje de lenguas poseen las características siguientes (pág. 9):

- Contribuyen al objetivo principal, la competencia comunicativa.
- Permiten que el alumno auto-regule su aprendizaje.
- Expanden el papel del profesor.
- Se utilizan para resolver problemas concretos.
- Son acciones específicas emprendidas por el alumno.
- Implican muchos aspectos del alumno, no sólo los cognitivos.
- Apoyan el aprendizaje de forma directa e indirecta
- No son siempre observables.
- Son a menudo conscientes.
- Pueden enseñarse.
- Son flexibles.
- Pueden estar influidas por muchos factores.

Pienso, que un gran número de investigaciones considerables ha sido realizada sobre las estrategias de aprendizaje, y sobre mejorar el aprendizaje en estudiantes de segundas lenguas. Algunas han producido buenos resultados, pero sin embargo los investigadores parecen olvidar que las estrategias deben incluir los aspectos sociales y afectivos en el aprendizaje, además del lado intelectual. El aprendiz de segundas lenguas no es sólo una máquina cognitiva, o metacognitiva, sino que es una persona completa. En los entrenamientos de las estrategias de aprendizaje, los maestros deben ayudar a sus estudiantes a desarrollar estrategias sociales y afectivas, así como estrategias relacionadas intelectualmente, basándose en sus

estilos de aprendizaje individual, el uso de estrategias comunes, y metas específicas.

3.4.2. IMPORTANCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En los campos de adquisición del lenguaje y la investigación de lenguas extranjeras, los estudios de Naiman et al; (1978), Rubin (1981) y Wenden & Rubin (1987) sobre los buenos aprendices de lenguaje abrieron nuevas direcciones en los 70's. En estos estudios el enfoque principal estaba en la importancia de los métodos para mejorar los procesos de aprendizaje así como implementar las estrategias de aprendizaje en el contexto de la educación institucionalizada. La investigación en ese tiempo, así como la investigación en el tiempo actual, toma el punto de vista de que los factores importantes que capacitan el aprendizaje efectivo es el uso de ciertas estrategias específicas de procesamiento de información. Aunque, puede asumirse que el "buen estudiante" está envuelto activamente en la planeación y procede en una manera deliberada, puede ser fácilmente imaginable que el estudiante trabajando en un nivel muy alto de competencia lingüística actúa, además, de una manera implícita y, a un alto grado subconsciente. Esto particularmente se aplica a las actividades conectadas con la experiencia de *flujo*.

La experiencia de flujo en el proceso de aprendizaje es parte del componente de interés relacionado a la emoción. De acuerdo con Csikszentmihalyi & Schiefele (1993), el flujo es importancia crucial para recoger motivaciones intrínsecas de aprendizaje y para el desarrollo cognitivo de los "estudiantes". El flujo puede ser definido como un sentimiento holístico de absorción total en una actividad, la cual es experimentada como un "flujo" homogéneo de un momento al siguiente. (Ibidem, 209). Con respecto al flujo como un componente para investigación en el contexto de una discusión acerca de las estrategias es muy relevante hoy porque puede asumirse que cualquiera en este estado de "flujo" alcanza sus más altos niveles de adquisición.

Una posibilidad más lejana a concebirse en este proceso es que pudiera haber estudiantes que triunfan implementando estrategias en una moda subconsciente e implícita, porque esto va de acuerdo con el tipo de estudiante que pudiera ser y con su estilo de aprendizaje. A lo largo de esta entrada de estrategias las cuales, más o menos varían de conscientes a subconscientes y fortuitas. El buen estudiante en una forma vagamente consciente, hace uso además de estrategias sociales y afectivas, las cuales le ayudan a tratar efectivamente con problemas emocionales y motivacionales. Estas juegan una parte decisiva en el procesamiento de conocimientos, particularmente con relación al descubrimiento de soluciones creativas, pero además con relación a convertir su estado actual de conocimiento para obtener nuevos conocimientos. Es razonable asumir que un experto trabajando por sí mismo por un tiempo de cien horas no adquirirá el mismo resultado creativo como cien expertos de una variedad de disciplinas trabajando juntos por una hora. En primer lugar, un grupo puede producir un tipo diferente de motivación el cual "lleva" el individuo mientras, al mismo tiempo, actúa como un estímulo; en segundo lugar, los campos separados de aprendizaje pueden ser unidos en nuevas formas y pueden integrarse en una área de conocimiento recién creada y considerablemente extendida.

Mientras que estos estilos cognitivos pueden considerarse como características relativamente estables en los alumnos, y afectan a su enfoque general de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje son los procedimientos específicos que los alumnos utilizan en tareas de aprendizaje concretas. Cuando tiene que enfrentarse a una tarea de clase concreta, como, por ejemplo, leer un capítulo de un libro o preparar el resumen escrito de un párrafo, el alumno puede elegir varias maneras de llevar a cabo la tarea. Cada una de estas opciones o estrategias tiene ventajas y desventajas concretas, y el uso de una estrategia apropiada puede incrementar las posibilidades de hacer bien una tarea de aprendizaje. Un aspecto importante de la enseñanza es incrementar la conciencia del alumno y su manejo de estrategias de aprendizaje eficaces y desaconsejar el uso de las ineficaces.

3.4.3. TIPOS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Hay muchísima investigación en la actualidad sobre la naturaleza de las estrategias de aprendizaje y sobre la forma de identificar aquéllas que son eficaces para fines distintos (Vann y Abraham, 1990).

Oxford (1990) identifica seis tipos generales de estrategias:

- **Estrategias de memoria**, que ayudan al alumno a almacenar y a recobrar información.
- **Estrategias cognitivas**, que permiten al alumno comprender y producir nuevos mensajes.
- **Estrategias compensatorias**, que permiten a los alumnos establecer comunicación a pesar de las deficiencias en su conocimiento de la lengua.
- **Estrategias metacognitivas**, que permiten al alumno regular su propio aprendizaje a través de la organización, la planificación y la evaluación.
- **Estrategias afectivas**, que ayudan al alumno a controlar sus propias emociones, actitudes, motivaciones y valores.
- **Estrategias sociales**, que ayudan al alumno a relacionarse con otras personas.

Oxford da ejemplos de cada tipo de estrategia:

- Estrategias de memoria.
 - Crear conexiones mentales (por ejemplo, contextualizar palabras nuevas).
 - Aplicar imágenes y sonidos (por ejemplo, visualizar sonidos en la memoria).
 - Revisar bien (por ejemplo, revisión estructurada).
 - Emplear acciones (por ejemplo, usar respuesta física o sensaciones).

- Estrategias cognitivas.
 - Practicar (por ejemplo, usar fórmulas y modelos).
 - Recibir y enviar mensajes (por ejemplo, centrarse en la idea principal de un mensaje).
 - Analizar y razonar (por ejemplo, analizar expresiones).
 - Crear estructuras de input y output (por ejemplo, tomar notas).
- Estrategias compensatorias.
 - Aventurar respuestas de forma inteligente (por ejemplo, usar signos no lingüísticos para inferir significados).
 - Superar limitaciones en la lengua hablada y escrita (por ejemplo, usar un circunloquio o un sinónimo).
- Estrategias metacognitivas.
 - Situar el aprendizaje (por ejemplo, vinculando información nueva con material ya conocido).
 - Organizar y planificar el aprendizaje (por ejemplo, estableciendo metas y objetivos).
 - Evaluar el aprendizaje (por ejemplo, supervisando el propio trabajo).
- Estrategias afectivas.
 - Reducir la ansiedad (por ejemplo, con música o humor).
 - Animarse (por ejemplo, gratificándose a uno mismo).
 - Tomarse la temperatura emocional (por ejemplo, exponiendo los sentimientos a alguien).
- Estrategias sociales.
 - Hacer preguntas (por ejemplo, para clarificar o verificar).
 - Cooperar con otros (por ejemplo, cooperar con usuarios competentes de la lengua extranjera).
 - Sentir empatía hacia otros (por ejemplo, sensibilizándose culturalmente).

Se anexa un cuestionario que ha sido diseñado con la finalidad de descubrir estilos y preferencias de aprendizaje dentro del cuaderno de ejercicios, para ayudar a los estudiantes a reconocer cuál es el tipo de estrategia que mejor soluciona sus necesidades de aprendizaje y el que también estará anexo dentro de la propuesta

pedagógica a realizar. Este cuestionario utiliza seis partes. Las seis categorías son las siguientes:

- a. **Visuales.** Reaccionan ante las nuevas informaciones de manera visual y prefieren representar sus experiencias de manera visual, pictórica y gráfica. Se benefician mucho de la lectura y aprenden bien viendo palabras en libros, cuadernos de trabajo y en la pizarra. A menudo, pueden aprender por sí solos con libros y toman notas de las explicaciones para recordar las nuevas informaciones.
- b. **Auditivos.** Estas personas aprenden mejor de las explicaciones orales y de escuchar palabras. Les beneficia escuchar cintas, enseñar a otros alumnos y conversar con sus compañeros y profesores.
- c. **Cinestésicos.** Estas personas aprenden más cuando se implican físicamente en la experiencia. Recuerdan la nueva información cuando participan activamente en actividades, excursiones o juegos de roles.
- d. **Táctiles.** Estas personas aprenden mejor cuando efectúan actividades «manuales». Les gusta manipular materiales, construir, arreglar o fabricar cosas o ensamblarlas.
- e. **Sociales.** A estas personas les gusta la relación de grupo y aprenden mejor cuando trabajan con otros en clase. La interacción de grupo les ayuda a aprender y a comprender mejor el material nuevo.
- f. **Individuales.** Estas personas prefieren trabajar solas. Pueden aprender nueva información por sí mismas y la recuerdan mejor si la han aprendido solos.

Es indispensable que el maestro responda por sí mismo el cuestionario y luego determine su preferencia de aprendizaje, siguiendo las instrucciones que se dan después del cuestionario, para después aplicarlo. ¿Tiene algún estilo de aprendizaje primario? ¿Le sorprendieron los resultados? Compárelos con los de un compañero. Reparta el cuestionario a un grupo de alumnos que conozca. ¿Tienen los alumnos de este grupo alguna preferencia primaria por algún estilo de aprendizaje? ¿Tienen todos los alumnos la misma preferencia?

3.4.4. FACTORES QUE INFLUYEN LA ELECCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Oxford (1990a) sintetizó la búsqueda existente sobre cómo los siguientes factores influyen la elección de estrategias usadas entre los estudiantes que aprenden una segunda lengua.

- "Motivación": los estudiantes más motivados tienden a usar más estrategias que los estudiantes menos motivados, y la razón particular para estudiar el lenguaje (orientación motivacional, especialmente la relacionada a los campos profesionales) era importante en la elección de estrategias.

- "Género": el género femenino reportó un uso promedio mayor de estrategias que el género masculino en algunos estudios (aunque algunas veces el masculino rebasó al femenino en el uso de una estrategia en particular).

- "Respaldo cultural": la memorización por repetición y otras formas de memorización fueron más permanentes entre estudiantes asiáticos que entre los estudiantes de otros antecedentes culturales. Otras culturas mostraron, además, fomentar este tipo de estrategias entre los estudiantes.

- "Actitudes y creencias": estas fueron reportadas como de un profundo efecto sobre aquellas estrategias que los estudiantes escogían, con actitudes negativas y creencias que comúnmente causaban el uso pobre de estrategias o la falta de la orquestación de las mismas.

- "Tipo de meta": la naturaleza de la meta ayudó a determinar las estrategias empleadas naturalmente para llevar a cabo los objetivos.

- "Edad y etapa de aprendizaje de la segunda lengua": los estudiantes de diferentes edades y etapas de aprendizaje de segundas lenguas usaban diferentes estrategias, con cierto tipo de estrategias empleadas comúnmente

por aquéllos de más edad o por los estudiantes más avanzados.

- "Estilo de aprendizaje": el estilo de aprendizaje (acercamiento general al aprendizaje de la lengua) comúnmente determinaba la elección de estrategias de aprendizaje de la segunda lengua. Por ejemplo, los estudiantes de estilo analítico preferían estrategias tales como el análisis contrastivo, aprendizaje de reglas, y análisis gramatical de palabras y de frases, mientras que los estudiantes globales usaban estrategias para encontrar significados (suposición, búsqueda, predicción) y para conversar sin saber todas las palabras (parafraseando o usando gestos).

- "Tolerancia de ambigüedad": los estudiantes, que eran más tolerantes de la ambigüedad, usaban estrategias de aprendizaje significativamente más diferentes en algunos casos, que aquellos estudiantes quienes eran menos tolerantes de la ambigüedad.

3.4.5. EL USO DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL SALÓN

La investigación en estrategias de aprendizaje se ha centrado en estudiar cómo los alumnos las utilizan y cuáles son las diferencias entre las estrategias utilizadas por los alumnos brillantes y los mediocres (O'Malley y Chamot, 1990). Las diferencias entre estrategias eficaces e ineficaces pueden ser identificadas por medio de procedimientos como observar a alumnos cuando llevan a cabo tareas de aprendizaje, haciéndoles pensar introspectivamente sobre las estrategias utilizadas, o haciéndoles escribir sobre cómo han resuelto problemas concretos de aprendizaje. Por ejemplo, en uno de sus estudios, algunas de las diferencias entre alumnos con buenas y malas puntuaciones en un test de capacidad lectora fueron las siguientes: los alumnos con buena puntuación solían retener el significado del párrafo, leer globalmente, descartar las palabras inútiles, y adivinar los significados de palabras desconocidas por el contexto; los alumnos con mala puntuación solían perder el significado de las frases tan pronto como lo descodificaban, leían palabra

por palabra o en frases cortas, raramente descartaban palabras, y buscaban en el glosario cada vez que aparecía una palabra nueva.

Vann y Abraham (1990) investigaron las estrategias utilizadas por alumnos mediocres de una segunda lengua en una variedad de tareas distintas y descubrieron que lo que los caracterizaba no era la falta de estrategias apropiadas, sino la incapacidad para elegir la adecuada para cada tarea. El alumno mediocre, en su investigación parece utilizar activamente estrategias, pero a menudo falla al aplicar estrategias apropiadas para tareas concretas. Por lo que hemos visto, no aplica ciertos procesos superiores, a veces denominados estrategias metacognitivas o habilidades auto-reguladoras, que le permiten analizar la tarea y seleccionar las estrategias necesarias para resolverla. (págs. 190-1)

El gran interés actual por las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras ha puesto de relieve formas de colaboración activa entre profesores y alumnos para desarrollar enfoques eficaces de aprendizaje.

Ambos comparten la tarea de facilitar el aprendizaje, pues lo que se investiga es cómo pueden aprender los alumnos de forma más eficaz. Rubin, una de las pioneras en este campo, sugiere que por medio de una mejor comprensión y regulación de sus estrategias de aprendizaje, los alumnos pueden aspirar a:

- Adquirir información sobre su propio enfoque de aprendizaje.
- Aprender a elegir estrategias apropiadas para una tarea o propósito de aprendizaje.
- Aprender a utilizar estas estrategias en una clase, en el estudio o en un empleo.
- Aprender a utilizar estrategias específicas para la lectura, la escucha o la conversación.
- Poder definir estrategias para mejorar la memoria en el aprendizaje de lenguas

- Aprender cómo transferir eficazmente conocimientos sobre el lenguaje y la comunicación de una lengua a otra.
- Aprender a utilizar los recursos sabiamente.
- Poder tratar los errores de forma eficaz.

(Rubin, 1985)

Al principio es crucial para los maestros estudiar su contexto de enseñanza, poniendo especial atención a sus estudiantes, sus materiales, y su propia enseñanza. Si va a integrar a sus estudiantes en el uso de las estrategias de aprendizaje de lenguaje, es importante saber algo sobre estos individuos, sus intereses, motivaciones, estilos de pensar, etcétera. Mediante la observación de su comportamiento en clase, por ejemplo, será capaz de ver tres tipos de estrategias de aprendizaje que aparentan estar usando. ¿Preguntan sus dudas, verificando, o corrigen?, ¿Cooperan con sus compañeros o parecen tener mucho contacto fuera de clase con estudiantes de segunda lenguas o extranjeras? Más allá de la observación, sin embargo, se puede preparar un pequeño cuestionario que los estudiantes pueden llenar al principio del curso, en el que se describan a sí mismos y su aprendizaje del lenguaje. Sharkey (1994/1995), por ejemplo; pide a sus estudiantes que completen enunciados tales como:

"In this class I want to/will/won't ..",

"My favorite/least favorite class of activities are...",

"I'am studying English because...", etc. (Sharkey, 1994/1995, p.19).

Hablando a sus estudiantes informalmente antes o después de clase, o más normalmente entrevistando estudiantes selectos acerca de estos tópicos puede, además, proveer bastante información acerca de un estudiante, sus metas, motivaciones, sus estrategias de aprendizaje del lenguaje, y su entendimiento del curso particular que está tomando.

Más allá de los estudiantes, son importantes los materiales de enseñanza del maestro en cuanto a la consideración y entrenamiento de las estrategias de

aprendizaje del lenguaje.

Cintas de audio, cintas de video, folletos y otros materiales para el curso disponibles deben ser examinados en búsqueda de estrategias de aprendizaje de la lengua o por formas específicas en las que el entrenamiento de las estrategias de aprendizaje de la lengua pueda ser implementado cuando se use. Tal vez los maestros se sorprenderían de descubrir algunas estrategias de aprendizaje incorporadas dentro de sus materiales, con más posibilidades de las que ellos hubieran imaginado. Si no es así, pueden buscar nuevos textos u otros materiales de enseñanza que contengan tales oportunidades.

Finalmente, pero no de menor importancia, los maestros necesitan estudiar sus propios métodos de enseñanza y su estilo general en el salón. Una forma de hacer esto es considerar los planes de clase. ¿Se incorporan varias formas en que los estudiantes puedan aprender un lenguaje que se intenta enseñar, practicar o presentar, de manera que se cubra una amplia variedad de estilos de aprendizaje y estrategias?, ¿Su enseñanza permite que los estudiantes se acerquen al objetivo que se busca en una variedad de formas?, ¿Son sus estrategias de aprendizaje implícitas, explícitas, o ambas? Mediante la grabación en video o en audio de la enseñanza en un salón de un instructor, puede objetivamente considerar qué es lo que verdaderamente enseñó e intentó modelar, y cómo los estudiantes respondieron y aparentaron aprender. ¿Está su clase centrada en el estudiante?, ¿Permite que los estudiantes trabajen a su modo y aprenda los temas?, ¿Mientras usted circula en clase, usted alienta las preguntas o las dirige sólo a aquellos con los que usted interactúa? Ya sea formalmente en una investigación de acción o simplemente por una reflexión informal, los maestros quienes estudian a sus estudiantes, sus materiales y su propia señal, estarán mejor preparados para enfocarse en las estrategias de aprendizaje del lenguaje y en el entrenamiento de éstas dentro del contexto específico de la enseñanza.

Además de las reflexiones del maestro, es esencial motivar las reflexiones del estudiante, durante y después del entrenamiento de las estrategias de aprendizaje

del lenguaje en la clase o curso. Esto puede hacerse pidiendo a los estudiantes que lleven un diario en el cual ellos completen los siguientes enunciados:

- ***Esta semana yo estudié...***
- ***Yo aprendí.. .***
- ***Yo utilicé mi inglés en estos lugares...***
- ***Yo hablé inglés con estas personas...***
- ***Yo cometí estos errores***
- ***Mis dificultades son. ..***
- ***Me gustaría saber...***
- ***Me gustaría ayuda con ...***
- ***Mis planes de aprendizaje y práctica para la siguiente semana son...***

(Nunan, 1996, p. 36).

Otro aspecto importante es que "para los estudiantes, un componente vital del aprendizaje auto dirigido descansa sobre las evaluaciones continuas de los métodos que ellos han empleado en sus objetivos y de sus adquisiciones dentro del programa". Cualquiera que sea el contexto o método, es importante para el estudiante de una segunda lengua tener la oportunidad de reflexionar sobre su aprendizaje de la lengua que se estudia y las estrategias de aprendizaje utilizadas.

Como una observación, algunos estudiantes de lenguas (y algunos adultos) les gusta que se le diga qué hacer, y ellos hacen únicamente lo que es claramente esencial para obtener una buena calificación -aún si esto significa el fallar en desarrollar las habilidades útiles en el proceso-. Actitudes y comportamientos como éstos hacen que el aprendizaje sea más difícil y deben cambiarse, o cualquier esfuerzo, para entrenar a los estudiantes a confiar más en ellos y usar mejores estrategias, estará encaminado al fracaso. (Oxford, 1990a, p.10)

IV.- PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. DEFINICIÓN

La propuesta que aquí se presenta consiste en una cantidad de XX ejercicios de reafirmación y auto aprendizaje, que se corresponden con los objetivos establecidos en el programa de módulo VIII del área de Inglés de la Preparatoria 2 de la UANL, y su objetivo es coadyuvar al mejoramiento del aprovechamiento escolar estudiantil.

4.2. CARACTERIZACIÓN

Estos ejercicios están dirigidos al alumno del área de Inglés del módulo VIII de la Preparatoria N° 2 de la UANL, y su finalidad es ayudar al estudiante a alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos en el programa académico. Los ejercicios han sido estructurados y escritos en forma diferente a aquellos establecidos en el libro de texto con el propósito de hacer más variado y entretenido el aprendizaje, y han sido diseñados con la finalidad de hacer más fácil el logro de las metas propuestas en cada tema.

El principal objetivo de esta propuesta consiste en apoyar al alumno en su aprendizaje de manera individual y en el momento en el que éste disponga del tiempo necesario o tenga la necesidad de reafirmar algún contenido del programa

La propuesta muestra las siguientes características:

- Información
 - o Cuadros
 - o Listas
 - o Datos
- Instrucciones para contestar ejercicios de:
 - o Complementación
 - Datos
 - Información específica

- Identificación de contenidos
 - Funciones
 - Usos
- Elaboración de enunciados
- Ordenamiento lógico
 - Enunciados
 - Contenidos
 - Eventos
- Uso del diccionario
- Comprensión y análisis de textos

4.3. PRINCIPIOS

A) Colaboración entre maestros y alumnos

El interés por las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras ha dado importancia a la colaboración entre profesores y alumnos para lograr un aprendizaje eficaz. Ambos tienen la meta de mejorar el aprendizaje, aspirando a:

- Conocer su propio enfoque de aprendizaje.
- Aprender a seleccionar estrategias adecuadas para una tarea o meta de aprendizaje.
- Aprender y saber utilizar las estrategias en clase o en el estudio.
- Saber a utilizar sus recursos eficazmente
- Reconocer los errores y solucionarlos

B) Ejercitación

La ejecución de ejercicios prácticos donde se aplican los conocimientos adquiridos se realiza durante la clase y fuera de la misma.

4.4. INSTRUMENTACIÓN

Se sugiere como una estrategia básica el que el maestro y el/los alumno(s) realicen los primeros elementos de cada una de estos ejercicios, para lograr la comprensión del objetivo que se desea alcanzar. Una vez que los ejercicios empiecen a ser contestados se pueden alternar el número de orden del ejercicio a contestar, para hacer notar las distintas variaciones establecidas por distintas situaciones aún dentro de un mismo ejercicio.

Otra estrategia a utilizar puede ser la de contestar juntos, sólo uno o dos de cada uno de los tipos de ejercicios y marcarlos como una labor a trabajar fuera de clase, con la finalidad de que el alumno razone al contestar cada ejercicio, sin olvidar que éste deberá ser revisado al llevarse a cabo la clase siguiente. El aspecto de la revisión de los ejercicios (de preferencia durante el tiempo de clase), puede ser realizado por el maestro o si se desea en un intercambio de cuadernos, con sus propios compañeros, lo que llevará a una reafirmación más positiva de cada uno de los ejercicios marcados, en caso de no realizarse esta revisión, se corre el riesgo de llegar a la falta de interés por parte de los alumnos a la realización de éstos.

El libro de ejercicios puede ser utilizado en muy diferentes maneras, ya que fue realizado con la finalidad de ayudar, tanto a alumnos como a maestros para mejorar el aprendizaje obtenido, y para lograr objetivos establecidos en el programa escolar.

Algunas recomendaciones

Los ejercicios deben ser realizados individualmente para el mejor afianzamiento de los conocimientos, aunque si se desea, pueden ser utilizados como actividades de reafirmación o complementación de contenidos dentro del aula, de forma que sirvan para el apoyo de los conocimientos impartido por el maestro.

Estos ejercicios pueden realizarse tanto de forma individual, como en forma de cualquier combinación de grupos de personas (binas, tríos, equipos, etc.)

En caso de considerarse necesario, y si se desea pueden también funcionar como instrumentos evaluativos en forma individual o grupal, sin olvidar su objetivo principal (ayudar al aprendizaje) ya que su función es mejorar y aumentar el aprendizaje del alumno, lo que lo conduce a cumplir con el logro de los contenidos programáticos y a alcanzar la evaluación aprobatoria del curso.

Debe evitarse realizar los ejercicios como una forma de castigo para el alumno, ya que se podría llegar a un aborrecimiento de los contenidos y a la negación del aprendizaje por parte del alumno, limitándose el aprendizaje sólo a la memorización.

Por ultimo, debe revisarse el avance de los alumnos, tratando solamente de dirigirlos en su aprendizaje, y no de darles las respuestas a los ejercicios, lo que evitaría el desarrollo del razonamiento y del aprendizaje buscados por parte del estudiante y del maestro.

4.5. EJERCICIOS DE AUTOAPRENDIZAJE PROPUESTOS.

A continuación se muestran los ejercicios de la propuesta didáctica.