

UNIVERSIDAD NAC. DE EDUCAC. A DISTANCIA  
FACULTAD DE EDUCACION.

LOS MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS.  
**Una experiencia grupal con alumnos adultos.**

TESIS DOCTORAL, realizada por  
José M. Glz. de Durana Gamarra,  
bajo la dirección de  
la Dra. Gloria López Palanco.

Elche, 1997.

Agradezco en primer lugar la atención de la profesora Gloria López Palanco, que me ha dirigido y corregido con paciencia inusual mis borradores sobre la tesis.

También debo mi agradecimiento a los profesores de idiomas, compañeros de trabajo en el Instituto Internacional suizo Le Rosey, con los cuales discutía sobre el aprendizaje en idiomas; al Señor Amasuno, profesor de español en la Universidad McGill de Mon-treal, por permitirme entrar en sus clases.

Todos ellos me han transmitido sus ideas, su forma de hacer, en una palabra, su experiencia en este tema tan complejo del aprendizaje de idiomas.

INTRODUCCION.	pág. 10.
<b>10 PARTE:</b>	
<b>DIDACTICA Y METODOLOGIA DEL ASL.</b>	<b>27.</b>
<b>CAPITULO 11.</b>	
<b>FUNDAMENTACIÓN DIDACTICA DE</b>	
<b>LA SEGUNDA LENGUA (SL) :</b>	28.
1.1. Importancia del método.	30.
1.2. Revisión selectiva de métodos.	45.
1.3. La metodología del aprendizaje de la SL.	57.
1.4. La posibilidad de la teoría de la enseñanza de la SL.	81.
1.5. Condiciones didácticas externas de enseñanza de SL.	102.
1.6. La enseñanza de la SL, como actividad del profesor.	117.
1.7. La enseñanza de la SL, ¿ciencia o arte?	130.
<b>CAPITULO 21.</b>	
<b>LA TEORÍA CURRICULAR Y LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS</b>	138.
2.1. Teoría del Curriculum.	139.
2.2. La teoría curricular y la clase de idiomas.	157.
2.2.1. Consecuencias de la enseñanza en las secuencias del desarrollo.	160.
2.2.2. Consecuencias de la enseñanza en el proceso de adquisición.	161.
2.2.3. Consecuencias de la enseñanza en la velocidad de la adquisición.	163.
2.2.4. Influencia de la enseñanza en el nivel final que se alcanza en una SL.	164.
<b>CAPITULO 31.</b>	
<b>TENDENCIAS METODOLOGICAS ACTUALES.</b>	<b>177.</b>
3.1. La Segunda Guerra Mundial: la explosión de la enseñanza de idiomas.	178.
3.2. La gramática transformacional: Chomsky.	198.
3.3. El método Audiovisual (AVM).	213.
3.4. El método Nocional-Funcional Communicative Language Teaching (CLT).	216.
3.5. Total Physical Response (TPR). (Respuesta física total)	242.
3.6. The Silent Way (SW). (El método del silencio)	257.
3.7. La visión (método) natural. Natural Approach. (La monitorización de Krashen).	271.
3.8. Las teorías ambientalistas de la ASL.	298.
3.9. El análisis contrastivo y de errores.	307.
<b>20 PARTE:</b>	
<b>UNA EXPERIENCIA GRUPAL CON ADULTOS.</b>	<b>338.</b>

<b>CAPITULO 41.</b>	
<b>EL METODO THRESHOLD (THR) Y SU APLICACION.</b>	<b>342.</b>
4.1. Base psicolingüística.	344.
4.2. Didáctica del idioma, según el THR.	352.
4.3. La realización del método THR.	355.
4.4. Problemas didácticos en la clase.	398.
4.5. Errores de los estudiantes: actitud de los profesores.	411.
4.6. Componentes del curso real de idiomas.	416.
4.7. ¿Qué clase de método..?.	449.
<b>CAPITULO 51.</b>	
<b>METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION:</b>	455.
5.1. El cambio en el aprendizaje del inglés, a través de la Investigación-Acción(I-A).	456.
5.2. Elementos esenciales de la I-A.	474.
5.3. Acercamiento a la realidad.	487.
5.4. Técnicas más frecuentes en la I-A.	506.
5.5. El protagonismo de los educadores-investigadores.	524.
5.6. Interpelación del grupo.	528.
5.7. El proceso de la I-A.	530.
<b>CAPITULO 61.</b>	
<b>EVALUACION DEL CURSO Y DE SU METODOLOGIA</b>	<b>546.</b>
6.1. La Evaluación de programas.	547. 6.2.
La evaluación en el área de lenguas extranjeras en el D.C.B.	559.
6.3. Los indicadores en el proceso de evaluación.	563.
6.4. Evaluación del curso de idiomas.	590.
6.5. En cuanto a la metaevaluación.	641.
<b>CAPITULO 71.</b>	
<b>CONCLUSIONES.</b>	644.
<b>ANEXOS:</b>	658. I:
Programación de la Univ. Popular de Mazarrón (Idiomas).	659.
II: Método THR.	661.
III: Técnicas Grupales.	677.
IV: Técnicas de Evaluación.	678.
<b>BIBLIOGRAFIA.</b>	687.

**SIGLAS empleadas en la tesis:**

- AA:** Análisis de la actuación.  
**AE:** Análisis de errores.

**ACs:** Análisis contrastivos.  
**ASL:** Aprendizaje segunda Lengua.<sup>1</sup>  
**CLT:** Communicative Language Teaching.  
**E/A:** Enseñanza/aprendizaje.  
**ESP:** English for Specific Purposes.  
**I-A:** Investigación-acción.  
**IC:** Input comprensible.  
**IL:** Input Lingüístico; lo que entra y sirve de contenido en el aprendizaje lingüístico.  
**ISL:** Inglés segunda lengua.  
**L1 y L2:** Primero y segundo idioma.  
**LM:** Lengua meta u objeto de aprendizaje  
**LN:** Lengua nativa.  
**LTM** (Long-term Memory) Memoria a largo plazo.  
**MT Exp.** (Mother tongue Experience), experiencia proveniente de la lengua materna.  
**N.A.:** Natural Approach (Método).  
**STM** (Short-term Memory) Memoria a corto plazo.  
**THR:** Método Threshold.

INTRODUCCION.

---

<sup>1</sup> Empleamos, a veces, lengua por idioma.

"Wer kennt nicht eine fremde Sprache, kennt nicht seine eigene"(Goethe)<sup>2</sup>

Existe una anécdota en la que un ratón iba de paseo por la calle con sus pequeños cuando al dar la vuelta a una esquina se encontró de pronto con un gato.

El gato hambriento no podía creer su buena suerte y se preparó para degustar la comida inesperada.

El inteligente ratón se percató del inminente peligro e, hinchándose al máximo, gritó con toda su fuerza: !uau, uau!.

El gato, asustado, se fue corriendo por la calle y el ratón se volvió hacia sus hijos diciendo con orgullo: )Véis, hijos míos, cómo merece la pena aprender una segunda lengua?<sup>3</sup>

Sea por la razón que sea, el hecho es que desde la Segunda Guerra Mundial ha aumentado extraordinariamente el número de personas que, como el ratón, han llegado a la conclusión de que merece la pena aprender una segunda o tercera lengua.

Esta necesidad también es patente hoy en día en el ambiente español. La enseñanza de las lenguas extranjeras está recibiendo un empujón, desde que España entró en la Unión Europea, y por otro lado, a partir de la actual tendencia pedagógica hacia lo que se llama educación global. Existe el convencimiento de que hacen falta soluciones globales a los problemas de la sociedad y es im-prescindible la cooperación mundial para el progreso. Se ha desarrollado el concepto de la tierra como "aldea" o como cohete espacial: es decir, estamos todos metidos en el mismo problema, y el destino de uno será el destino de todos.

La comunicación está adquiriendo cada vez más importancia en la vida de la "aldea" en la que estamos inmersos; y la comunicación se hace real en los diversos idiomas en los que habla la humanidad.

Además, estamos descubriendo que el aprendizaje de idiomas, ya no es para una élite de intelectuales o de pudientes económicos, sino para todos los ciudadanos.

"The shift from language instruction to a holistic, critical and explanatory pedagogy is immensely political(Bach and Timm 1989;Candlin 1989;Kohonen 1989)<sup>4</sup> (El cambio en la enseñanza del idioma hacia una peda-gogía total, crítica y expansiva es absolutamente po-lítico).

Este sería el punto de partida: la necesidad, a nivel social, de comunicarse y por lo tanto, el gran ambiente respecto al aprendizaje de idiomas para llevar a cabo dicha comunicación.

Por otro lado, y a nivel personal, mi inclinación a la

<sup>2</sup>"Quien no sabe una lengua extranjera, no conoce bien la suya".

<sup>3</sup> Contado por Kenneth Chastain, (1976): **Developing Second Language Skills**, 20 ed. Chicago.

<sup>4</sup> Recogida de Legutke, M. y Thomas, H., (1991), p, 5.

reflexión y a examinar mi trabajo profesional, me ha llevado a trabajar según la metodología que llamamos Investigación-Acción.

Lo que en teoría pedagógica llamamos teoría crítica, (ver explicación del concepto en pág.492) personal-mente la he llevado a cabo a través de mis años en la enseñanza. Dado que siempre he trabajado en la empresa privada, siempre ha estado presente el sentido fuertemente práctico de mi trabajo: la mira puesta en aquellos procesos, que diesen los mejores resultados, objetivo bastante fácil de evaluar en los idiomas.

Esta orientación fáctica en mi trabajo profesional me ha obligado, y además lo he realizado con gusto a in-dagar y reflexionar críticamente sobre mi actuación en clase.

Dado mi carácter abierto, mi forma democrática de 'llevar' la clase, he podido 'conformar' los distintos grupos a base de unas técnicas sencillas dentro del campo de dinámica de grupos.

El trabajo que expongo a continuación está basado en la implicación del profesor en la dinámica del grupo que aprende el idioma y en la reflexión grupal sobre dicha implicación y actuación práctica.

En esta reflexión como en toda mi actuación, doy por supuesto el concepto de problemático, es decir, las dudas sobre mi actuación, en concreto, sobre el método y la forma de emplearlo en mis clases, sobre su eficacia; es algo constitutivo de dicha reflexión. No hace falta 'crear dudas'- como sistema de avanzar en la investigación-, surgen espontáneamente, dado que no existe una actuación pedagógica perfecta, por lo que siempre se puede mejorar.

También doy por supuesto el modelo de investigación en sí,-la investigación-acción-, del cual ha-blaremos en el cap. 51, así como el mismo estatuto ontológico del fenómeno de la educación, del que tratamos en la primera parte de este trabajo, cap.11.

**)Por qué estudiar el aprendizaje de segundas lenguas (ASL)?**, nos podríamos preguntar. En primer lugar, se trata de un estudio fascinante en sí mismo; averiguar cómo funciona nuestra mente en este aprendizaje concreto, especial respecto a otros, constituye un verdadero rompecabezas. Para llegar a entenderlo, al menos en parte, deberemos procurarnos conocimientos de psicología, lingüística, sociología, antropología, psicolingüística y neurolingüística, entre otras materias.

Pero además de satisfacer la curiosidad intelectual personal, hay otras cuestiones de las que uno, como profesor, se puede beneficiar cuando entra en este mundo de la enseñanza de los idiomas. Personalmente, creo que deben ser los mismos profesores de idiomas los que investiguen el proceso de aprendizaje, como medio para profundizar en el

proceso de enseñanza/aprendizaje. Como indica Corder (1981:7): "Una enseñanza adecuada de la lengua debe ocuparse de los procesos naturales, no ir en contra de éstos, facilitar y agilizar el aprendizaje en lugar de impedirlo". El objetivo fundamental de esta investigación es facilitar y acelerar el proceso de ASL, lo cual deberá contribuir a una enseñanza adecuada del idioma.

No obstante, las expectativas del profesor sobre lo que la investigación del proceso aprendizaje de SL nos puede decir hoy en día, deben ser modestas. La pedagogía en general, pero sobre todo respecto al aprendizaje de idiomas, evoluciona rápidamente. Si echamos una ojeada a la lista de estudios sobre ASL recopilada por Hatch, tenemos un asombroso ejemplo de las consecuencias de este cambio de perspectiva. Hatch registra sólo siete estudios anteriores a 1965; posteriores a esta fecha, hay docenas de ellos: la simple enumeración abarca casi siete páginas, y ello, teniendo en cuenta que el libro de Hatch se publicó en 1978. Desde entonces se han llevado a cabo cientos de estudios más, se han empezado a editar varias revistas nuevas y se organizan congresos acerca de este tema.

Raimes (1983) ofrece otro dato sobre el origen y desarrollo del campo de ASL. Esta autora coordinó un análisis del índice temático publicado en el **TESOL Quartely** desde 1967 hasta 1980. En los diez años comprendidos entre 1967 y 1976, Raimes localizó 29 artículos clasificados bajo el encabezamiento 'aprendizaje de segundas lenguas'. Compárese esta cifra con los 24 artículos que contabilizó durante los dos años siguientes (1979-80) en el área temática que volvió a titularse adquisición de segundas lenguas. Viendo la vitalidad que hubo en estos dos años y lo que más o menos vamos viendo en estos últimos, debemos hacer una pausa para inventariar estos 15 años, examinar lo que se ha hecho y hacia dónde nos dirigimos<sup>5</sup>. Existe una bibliografía bastante completa y que llega hasta el año 1995 al final de la obra, en español, de Larsen-Freeman y Long, cuyo original es de 1991.

Teniendo en cuenta toda esta literatura y las tendencias pedagógicas actuales sobre el aprendizaje de una segunda lengua, nosotros vamos en dirección a comprobar la capacidad de una metodología concreta, basada en el Threshold, para llevar a **unos grupos determinados** a la consecución del objetivo de hablar/entender en inglés, lo antes posible y con el menor coste posible en motivación y

<sup>5</sup> La mayor parte de los investigadores fechan el comienzo de la especialidad de ASL con el artículo de CORDER, **Significado de los errores de los aprendices**, publicado en 1967, o con el de SELINKER, **Interlengua**, de 1972. Volveremos a verlos en el cap.31, de este trabajo.

en tiempo-dinero.

Se podría achacar la tendencia que me guía de tecnicista y de monetarista, de jugar con los límites de la motivación del alumno; pero la época en que vi-vimos, la realidad económica que 'padecemos', la ve-locidad de cambios que sufrimos, nos obligan a tomar el aprendizaje de los idiomas y del inglés, en parti-cular, después de la enseñanza reglada<sup>6</sup> y antes de cualquier trabajo, como algo necesario y, por lo tan-to, objetivo primordial en nuestra formación conti-nuada.

Los niños, adolescentes y jóvenes son los más dados a la comunicación; necesitan comunicarse, conocer otras personas, otros países, por tendencia natural de sus edades. Y todos entienden que esa comunicación se da a través del lenguaje y de los idiomas. Pero, al considerar nuestra enseñanza, la pregunta directa que surge sería: ¿Cuál será la frustración interna, psicológica de esos jóvenes, cuando en lugar de recibir ese medio de comunicación les dan reglas y ejercicios de gramática..?

De mayores, algunos siguen con esa idea y esa necesidad de comunicarse; otros necesitan comunicarse por su trabajo o posible trabajo. Hoy en día, los idiomas y sobre todo el inglés se entremezcla en la comunicación normal de todos los países europeos; la antena parabólica está al alcance de todos. Decidimos empezar a estudiar inglés; nos informamos, compramos un método, nos inscribimos en una academia, y normalmente caemos engañados por métodos y propaganda milagrosos. Al poco tiempo lo dejamos, frustrados, perdiendo el tiempo y el dinero. Pero como la necesidad es imperiosa, se vuelve a caer en el mismo proceso. Resultado: mucha gente, la mayoría, en este tema de aprendizaje, tiene esta asignatura pendiente. Nunca han llegado a defenderse, a hablar un poco fluídamente el otro idioma, a pesar de las numerosas veces que lo han intentado. La frustración aparece en seguida, al tratar este tema con ellos.

Aprovechando la experiencia que poseo en este campo de la pedagogía y los grupos de alumnos adultos que tenía a mi disposición, **llegué a concretar y de-finir una hipótesis de trabajo, un supuesto sobre di-dáctica de los idiomas en los adultos, el cual quise aplicar sobre unos grupos de alumnos concretos, para ver los resultados. Mi hipótesis es que el**

<sup>6</sup> El hecho de delimitar la experiencia a grupos post-escolares, ya indica una problemática respecto al aprendizaje del segundo idioma; en seguida se plantea la pregunta: ¿qué ha pasado con dicha enseñanza en los años escolares?.

En los cap. 11 y 21 comentamos esta problemática.



"Threshold", dentro de la corriente CLT, realizado de forma reflexiva y con ayuda de técnicas grupales, con las debidas adaptaciones a las circunstancias, que expondré en la segunda parte, es el método ideal, el más apropiado, para este tipo de alumnos y contexto, y para la finalidad que se pretende, de comunicarse oralmente, (sin pasar por la reflexión gramatical). En esta hipótesis entran de forma directa, el Grupo de alumnos, el método Threshold, el objetivo (hablar/ entender) y las variables de tiempo y dinero, como algo esencial al método y a la experiencia que llevo a cabo.

Es un aprendizaje auto-reflexivo, cada alumno se da cuenta por qué o cómo aprende o las circunstancias en las que se aprende. Es un aprendizaje donde el aspecto humano y social del grupo y la aplicación del método material (el Threshold: hablar/entender) es lo más importante y donde podemos influir directamente, dado que sabemos muy poco de los procesos psicológicos del mismo.

Se trata de un trabajo práctico, basado en la teoría y en la experiencia personal acerca de la enseñanza del inglés (arropado por la experiencia del aprendizaje del francés y del español que tenía al mismo tiempo). Dicho trabajo ha sido 'seguido' y controlado, a base de encuestas, entrevistas y revisiones, durante tres años en el centro citado anteriormente.

Debemos distinguir entre el aprendizaje de segundas lenguas extranjeras<sup>7</sup> en el aula, -nuestro caso- y la adquisición 'natural', fuera de clase; aquí se presenta la diferencia entre aprendizaje y adquisición, de la que hablaremos después<sup>8</sup>. Nosotros vamos por la línea del aprendizaje. Como este trabajo trata de una experiencia práctica, concreta, nos ceñimos a la investigación realizada en el aula, con grupos de jóvenes y adultos post-escolares.

Personalmente considero que esta enseñanza va dirigida, desde la primera hora, a conseguir entender y hablar el idioma que intentamos enseñar, de forma lo más fácil y

<sup>7</sup> Aquí distinguimos entre segundas lenguas y lenguas extranjeras. Un español que aprende inglés en Inglaterra estudia una segunda lengua; está en contacto directo con ella, ya que es el idioma nativo del contexto. Sin embargo si ese mismo alumno estudia el inglés en España, se trataría de aprender una lengua extranjera.

<sup>8</sup> Algunos alumnos, en mis grupos, trabajaban con familias inglesas o extranjeras, por lo que tenían cierta adquisición natural; pero para la mayoría, fue un proceso de aprendizaje en el aula.

rápida posible, sin reflexión gramatical directa. En un segundo lugar tanto en el tiempo como la intensidad, vendría el escribir, para que la visión de lo escrito no perturbe el aprendizaje del habla.

Entender lo que se escucha en el idioma que se estudia, hablar-responder a dicha escucha, de forma lo más fácil posible, con el menor costo en esfuerzo, en motivación por parte del alumno, para que se pueda seguir por la mayor parte de los alumnos, y en el menor tiempo posible, o sea, con el menor gasto económico.

Todos los profesores y métodos van dirigidos, en última instancia, a hablar y entender el idioma; a nadie se le puede discutir esa intencionalidad hoy en día.

Pero...se puede impartir las clases de forma a-mena con juegos /"games"/, con ejercicios de repetición-adaptación /"semantic drills"/, con repetición de casetes /"fonetics drills"/, con canciones, haciendo hincapié en la letra, con videos y películas, intentando captar los diálogos, todo ello rodeado de un ambiente inglés (método de inmersión) y si todo esto se puede hacer en Inglaterra, mejor. No haría falta mucha motivación, el aprendizaje se desarrollaría tranquilamente, pero emplearíamos mucho tiempo.

)Habría la posibilidad de otro método, más rápido, menos costoso económicamente, con más compromiso personal y, por lo tanto, con una motivación asegurada por parte del alumno..?. El tiempo y el dinero que se quiera gastar, está en proporción inversa al interés y la motivación del alumno. Hay que tener en cuenta que se trata de alumnos adultos.

Se tratará, sin duda, de un multimétodo, de un método ecléctico: donde estarán presentes los aspectos más relevantes y de mejores resultados de los anteriores métodos y los avances de los estudios cercanos a la didáctica de idiomas. De aquí la necesidad de tener presente los diversos métodos que se han dado hasta nuestros días. )No estaría aquí el papel de la didáctica: seleccionar, hacer patentes aspectos de métodos anteriores que nos pueden servir en la actualidad, avanzar en la reflexión sobre corrientes lingüísticas, psicológicas, sociológicas, para incorporarlas a la praxis pedagógica actual..?

Veamos, en este trabajo, qué contestación, qué posibilidad de contestación puede darse a las preguntas y sugerencias de esta introducción.

#### **El plan de este trabajo es el siguiente:**

La tesis está dividida en dos partes bien diferenciadas. La primera parte, tiene un carácter de ensayo, de exposición; se trata de una explicación y aclaración de los principales conceptos pedagógicos, psicológicos y de lingüística que tienen relación directa con el aprendizaje de idiomas. Es la reunión del material teórico que voy a emplear en la segunda parte, así como la relación de los métodos en

idiomas que se han dado a partir de la Segunda Guerra Mundial.

Entonces, en el primer capítulo, expongo ideas generales sobre la importancia del método, la selección del método y de las habilidades; desarrollo la didáctica del idioma no-nativo, su entronque en la didáctica general, algunas ideas sobre las condiciones de este aprendizaje.

En el cap. 21 hago un resumen del entronque que tiene el estudio de las lenguas en el curriculum general del centro escolar, por el cual han pasado mis alumnos adultos; la mentalidad existente en la enseñanza en general respecto a la enseñanza de los idiomas.

Como somos conscientes de la relatividad de las ideas y de los métodos, en el campo de la pedagogía en general, y de la didáctica del idioma en particular, incluimos un tercer apartado ("Tendencias metodológicas actuales"), en el que reflexionamos sobre las raíces directas de nuestra enseñanza de idiomas, de cómo nuestras ideas son un producto de la historia, y además, que son para un momento, que pasarán y formarán parte del legado de la historia de la pedagogía. En el cap. 31, resumo las tendencias actuales, de las cuales formamos parte. Ver qué aspectos son coincidentes, cuáles no, en la experiencia realizada con mis grupos de Mazarrón.

Toda esta exposición y relación psico-pedagógica lleva un tinte personal; están guiadas por mi experiencia y van en dirección a comprobar el funcionamiento de la hipótesis, propuesta al principio de la experiencia. Bien es verdad que también aportó una serie de autores e investigaciones que pueden avalar esta forma de entender la enseñanza/aprendizaje del idioma no vernáculo.

En la segunda parte (segundo tomo) de la tesis, entro directamente al estudio de mi trabajo en Mazarrón. Se trata de la aplicación de los conceptos y de la metodología expuestos en la primera parte a la experiencia realizada durante tres cursos; de la realización del programa concreto, su evaluación y las conclusiones. El desarrollo de esta experiencia,

-redactó este trabajo al final de la misma-, irá confirmando el supuesto, la hipótesis de trabajo, es decir, cómo la aplicación de esta metodología consigue los objetivos propuestos, da unos buenos resultados. Aporto una serie de autores en los distintos campos o aspectos que entran en la realización de la metodología de estos cursos, que me permiten avalar mi experiencia en conjunto.

En cap. 41, va la aplicación del Threshold dentro de los grupos concretos en los que realicé la experiencia; los problemas didácticos que se suscitan en la clase; describo las circunstancias en las que se aplica mi trabajo de enseñanza de idiomas, en la Universidad popular de Mazarrón (Murcia), y el planteamiento del problema que se presentaba para ciertos grupos.

En el cap. 51, trato la forma de investigar y reflexionar en grupo, la investigación-acción de mis grupos concretos, aplicada al aprendizaje de los idiomas.

En el sexto, expongo la evaluación de dicha experiencia y de la metodología empleada. Una serie de evaluaciones realizadas durante la experiencia, la recogida de los resultados finales, el cumplimiento de los objetivos propuestos, me permiten concluir una serie de proposiciones, de juicios, en este campo de la didáctica de los idiomas para adultos.

En el último capítulo, resumo las conclusiones a las que llegué después del tiempo de trabajo con dichos grupos. Aunque se trata de una experiencia humana, con variables no muy precisas, pienso que esta experiencia y esta metodología puede ser una guía muy provechosa para sucesivas experiencias de este tipo <sup>9</sup>.

**LOS METODOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLES.  
Una experiencia grupal con alumnos adultos.**

**PRIMERA PARTE:**

**DIDACTICA Y METODOLOGIA DEL ASL.**

---

<sup>9</sup> De hecho, he realizado tres cursos para el INEM, después de la experiencia de Mazarrón, (uno de Inglés comercial y otros dos de francés (comercial y turístico), con la misma metodología y parecidos resultados; por lo que voy confirmando los criterios conseguidos en esta experiencia.

## CAPITULO 11

### FUNDAMENTACIÓN DIDACTICA DE LA SEGUNDA LENGUA (SL)

Todos conocemos el concepto método, pero no sé si le damos la importancia que tiene, ni si seguimos en la práctica un método<sup>10</sup>, a la hora de enseñar/ aprender un

<sup>10</sup> En mi estancia en Suiza (8 años), tuve la ocasión de hacer la siguiente experiencia sobre el seguimiento del método.  
Además de mis cursos en el Instituto internacional donde trabajaba, siempre tenía algunas clases particulares con suizos adultos, de dos regiones y cantones suizos muy diferentes: los de la parte alemana de Gstaad (Cantón de Berna) y los de la francesa del lago Lemán (C. de Vaud). El resultado de mi experiencia, mi apreciación, seguida durante varios años, sin ningún valor experimental, fue que los suizos alemanes que seguían al pie de la letra el método y el libro, a la hora de los resultados, llegaban antes a 'soltarse' a hablar, se liberaban de las frases hechas del libro antes que los suizos franceses. A mi modo de ver, la conclusión sería que la mentalidad, la personalidad del alumno influyen directamente para seguir un método y que seguir el método da mejores resultados que no hacerlo.

idioma. Se podría discutir mucho qué modelo de aprendizaje podríamos tomar, a la hora de enseñar/aprender un idioma; (nosotros nos hemos dirigido por una determinada mentalidad (el CLT), que va exigirnos un determinado 'hacer', un método), pero una vez resuelto el problema de elección, deberíamos seguirlo sin muchos cambios.

No sólo debemos conocer las corrientes y métodos que históricamente se han dado, sino sobre todo debemos saber revisarlos y valorarlos.

### **1.1. Importancia del método.**

En esta enseñanza particular, especial, para re-alizar, en concreto, el aprendizaje de los idiomas, existen los métodos, con su conjunto de habilidades (tasks) recursos que hacen posible la enseñanza/aprendizaje de un idioma.

Hacia el final de la Segunda Guerra Mundial se dio un gran empujón a la enseñanza de las lenguas. Se empezaron a incorporar aspectos del estructuralismo aprovechables para dicha enseñanza. Empieza la época de los métodos audiovisuales. Aunque muy diferentes, todos ellos tienen en común su aprovechamiento de los logros técnicos como los laboratorios de idiomas y las máquinas de enseñanza programada, así como su énfasis en películas, filminas, diapositivas y otras ayudas visuales o auditivas. Se produce un verdadero 'boom' de estas técnicas y se consiguen resultados que a veces son realmente espectaculares en comparación con los métodos tradicionales. La lengua hablada se convierte en la meta de la enseñanza y la lectura y la escritura se relegan a un segundo plano.

Después, con el desarrollo de la gramática transformacional la enseñanza de las lenguas ha dado un giro completo. Vino en un momento en que muchos profesores empezaban a sentirse insatisfechos con los métodos audiovisuales que no siempre producían los resultados deseados. Los avances en la gramática generativa obligan al profesor a replantear sus conceptos sobre la adquisición del lenguaje y la propia naturaleza de éste. Resulta que las teorías de la adquisición del lenguaje en las que están basados los métodos audiovisuales no coinciden con las investigaciones más recientes por lo que el profesor se ha encontrado con un material pedagógico a veces muy cuidado y atractivo pero diseñado para fines que ya no se consideran actuales.

En la historia de la pedagogía, los métodos pedagógicos tardaron en aprovecharse de las teorías lingüísticas. El conservadurismo en el mundo de la enseñanza fue un obstáculo para que se implantaran las innovaciones

---

derivadas de los adelantos lingüísticos. Las teorías lingüísticas, para que sean de utilidad al profesor, tienen que ser adaptadas a la clase, y debe ser desarrollado el material didáctico adecuado. Y esto no suele hacerlo el profesor que está en contacto con los alumnos, bien que sería el más indicado.

A pesar de la reticencia de muchos profesores de aprovechar los descubrimientos de la lingüística, siempre ha habido pedagogos innovadores que han desarrollado sus propios métodos didácticos, o de forma completamente original, como en el caso de Gouin, o adaptaciones de métodos ya establecidos, como Berlitz y De Saussure. Dado que, en mi opinión, el método de aprendizaje/ enseñanza es uno de los puntos fundamentales para llegar a hablar un idioma, quisiera, en estos primeros capítulos, centrar mi atención en esta dirección.

Apoyado en mi experiencia personal y en diversas discusiones, contactos, trabajos en común con profesores de idiomas de diversas nacionalidades e idiomas, en Suiza y en América, quisiera, en este trabajo, revisar en primer lugar algunas tendencias metodológicas y, después, proponer una experiencia en la enseñanza de idiomas, -un método ecléctico-, donde se acentúan ciertos aspectos de la metodología de idiomas, según la experiencia personal y colectiva de los que hemos trabajado con el "Threshold".

Constataremos cómo las innovaciones pedagógicas siempre han tardado años, a veces muchos, en llegar a la clase y que suele existir gran diversidad de opiniones sobre ellas. Que no existe un método en particular que solucione todos los problemas del profesor de idiomas, sino una amplia gama de habilidades y técnicas, tomadas eclécticamente de varias experiencias.

Dado que -primera suposición- tenemos alumnos con un gran interés y motivación y suponiendo que todos tienen parecida capacidad a la hora de aprender, -segunda suposición-, sólo queda la variable método, el camino por donde se desarrolla dicho aprendizaje. Un buen método o conjunto de técnicas de aprendizaje, para aprenderlos, sería la única diferencia entre los susodichos alumnos. Me pregunto, de verdad, ¿podríamos observar claramente estas diferencias entre los diversos métodos?

Creo que es lógico responder positivamente dicha pregunta a nivel teórico; ya, en la práctica, sería más difícil; entran numerosas variables y además, de tipo humano, que no permitirían afirmarlo tan categóricamente.

Frente a la dificultad de aprender un idioma, distinto al nativo y pasado ya el período de aprendizaje normal de la

niñez,-recordemos que esta experiencia se realiza con grupos de personas jóvenes-adultas-, está la didáctica y los métodos didácticos de enseñanza.

Soy consciente que solemos tener la tendencia a creer que hasta este siglo y sobre todo, hasta la Segunda Guerra Mundial, no ha habido métodos eficaces de enseñar una segunda lengua. Un estudio detallado sobre la historia de métodos en el aprendizaje de idiomas nos haría cambiar algunas ideas al respecto. Sería interesante comparar para observar las coincidencias existentes entre métodos, entre algunos métodos y nuestras ideas actuales.

La idea de que hasta ahora no ha habido eficacia en la enseñanza de idiomas ha sido fomentada, sobre todo, por los divulgadores de los "nuevos" métodos de enseñanza quienes, como es comprensible, siempre tienden a barrer para su lado o para su bolsillo. Además de seguir la idea de que el progreso está siempre hacia el futuro.

Sin embargo, ni son todos los métodos actuales tan modernos como nos dicen, ni necesariamente mejores que los anteriores.

No vamos a plantear aquí una discusión sobre métodos, tampoco vamos a revisar la historia de los métodos o tendencias en la didáctica de las segundas lenguas. En el cap.31, están resumidas las que han aparecido y hemos seguido a partir de la Segunda Guerra, entre las cuales encontramos el CLT. Pero a la hora de dar una definición de método, de metodología en la didáctica del aprendizaje de la segunda lengua, nos vamos a atener a la metodología presentada por el tendencia Nocial-Funcional de entender el aprendizaje de un idioma (no-nativo), el Communicative Language Teaching (CLT), de donde procede la aplicación práctica, el Threshold, que he empleado en esta experiencia.

"La proliferación de enfoques, métodos y técnicas es, sin duda, una de las características más destacadas de la Lingüística Aplicada en la actualidad<sup>11</sup>.

Legutke, M. & Thomas, H. (1991)<sup>12</sup>, nos recuerdan que "The last two decades have seen a major shift in paradigms in the debate over foreign language learning. We have witnessed an exciting time in the development of programmes for language teaching and learning and for the consequent training and education of teachers. One of the key concepts that has emerged is **the notion of communicative competence**. (Las últimas dos décadas han visto un gran cambio en los paradigmas en el debate sobre el aprendizaje de la lengua extranjera. Hemos sido testigos de un excitante período en el desarrollo de programas para la E/A del idioma y del consecuente aprendizaje y formación de los profesores. Uno

<sup>11</sup> Albentosa, J.I., (1991): "El diseño del sílabus en la enseñanza del inglés en la E.G.B.", en Rev. **Plantel**, n1 2, p.35. Ciudad Real.

<sup>12</sup> Legutke, M. & Thomas, H. (1991), pág.1.



de los conceptos clave que ha emergido es la noción de la competencia comunicativa). Y a partir de esta noción, definiremos el curriculum y el método que desarrollan dicha competencia comunicativa.

A veces se usa indiferentemente términos como 'approach', 'method', 'technique', lo que ha supuesto, para no pocos, una cierta confusión ante la avalancha de métodos y orientaciones y lo que ha llevado a un cierto escepticismo ante tanta novedad, o a adscribirse a toda teoría y método innovador, sin adoptar una postura crítica ante ellos.

Es útil distinguir términos como enfoque u orientación (approach), método, técnica...

Para el lingüista americano Edward Anthony, 'the arrangement is hierarchical. The organizational key is that techniques carry out a method which is consistent with an approach..' <sup>13</sup>. Para este autor un 'enfoque' es una filosofía o conjunto de principios teóricos que intentan explicar el proceso de E/A de la lengua extranjera.

R.T.Bell, más recientemente, dice: 'An approach is an orientation to the problem of language learning...at its root will be the answers which the particular Applied Linguist gives to the two key questions: a) What is the language?; b) How do people learn languages?' <sup>14</sup>

)Entonces qué es método dentro de esta concepción del idioma como instrumento de comunicación?

Los griegos decían que era el camino para llegar a una meta; lo que unía el comienzo de algo con su obtención o realización (el 'a través'); método viene a ser un plan de conjunto para la presentación ordenada de los componentes de una lengua basado en el enfoque que ha-yamos elegido; en nuestro caso, se trataría de la selección de destrezas, de la presentación gradual de los contenidos y de las técnicas a utilizar, del desarrollo de una estrategia para aprender a comunicarnos en una SL, los comportamientos de aprendizaje de una SL; los procesos cognitivos que se llevan a cabo para llegar a comunicarse en otro idioma. 'Method is the application of the insights which constitute the approach to the problem of language learning' <sup>15</sup>

El THR es una aplicación directa de esta concepción del idioma como instrumento de comunicación. En el THR. la estrategia de aprendizaje no se fija en el input de vocabulario, así como el de la construcción de las principales estructuras gramaticales; dada la orientación comunicativa del método, dicho 'input' es limitado, para no perderse en florituras de vocabulario y de construcción e ir directamente a la comunicación.

En cuanto a la palabra método, de la que hemos dado

<sup>13</sup> Véase E.M.Anthony, (1965): **Approach, Method and Technique on Teaching English as a Second Language**. Mc.Graw Hill Ltd.

<sup>14</sup> BELL, R.T., (1987): **An Introduction to Applied Linguistics**. Batsford, p.75.

<sup>15</sup> Ver anterior cita, p.75.

unas pinceladas anteriormente, el término es polisémico, por lo tanto puede dársele bastantes significados, dependiendo de la terminología de moda. Aquí, de modo general y para empezar lo emplearía según la definición que da Alcaráz y Moody (1983): "El plan general que, basado en alguna estrategia psicolingüística, ordena las normas comunes usadas en la enseñanza, dirigidas a que el alumno aprenda el inglés"<sup>16</sup>. Esta definición, en sí, es aséptica; una aproximación bastante lejana de la idea de método que poseemos dentro de la corriente del CLT. Recordaremos en este mismo capítulo, algunas ideas en este sentido.

Pero, además nos encontramos que dicho término está condicionado por la concepción del idioma, que posea el profesor; es decir, si lo importante para el profesor es comunicarse oralmente, o por escrito o si no es importante comunicarse, y simplemente se estudia para leer libros o por saber la gramática de otro idioma, tendrá una u otra idea de método. Objetivos, reconocidos o no, hay para todos los gustos, en esta campo de la pedagogía. La enseñanza irá dirigida a los diferentes objetivos señalados en líneas anteriores, y el concepto de método y sobre todo la puesta en práctica del método será bien diferente para los distintos objetivos que tenga el profesor. Hubo y sigue en boga la memorización de palabras y verbos, el manejo de reglas gramaticales, y su éxito se medirá por el número de palabras que dominen los alumnos, o por las traducciones bien realizadas. Pero si pensamos en otros objetivos, en el uso y empleo del idioma para comunicarse, por ejemplo, se prestará mayor atención a las destrezas comunicativas. En cuanto al término 'técnica', la usamos para indicar el conjunto de estrategias, procedimientos, habilidades.. que el profesor utiliza en clase para conseguir un objetivo inmediato.

En resumen y siguiendo a Alcaráz y Moody, se puede hablar de tres niveles de abstracción en la ordenación didáctica:

- Las estrategias, enfoques o aproximaciones.
- Los métodos.
- Las técnicas o metodología.

Desde que Comenius editó su libro **Janua Linguarum Reservata**, en 1631, varios son los enfoques y métodos que se han sucedido en esta enseñanza, dependiendo de la interpretación que se diese al idioma.

He aquí una sinopsis de ellos:

- a) El método tradicional.
- b) El método directo.-
- c) Los métodos de control lingüísticos.
- d) El método lingüístico.
- e) El método audiovisual.
- f) El método nocional/funcional.

En esta primera parte del trabajo (cap.31.) veremos ampliamente los métodos citados con sus respectivos autores, a partir de la Segunda Guerra Mundial y que más o menos

<sup>16</sup> Alcaráz y Moody, (1983), p.44.

siguen las directrices de estos métodos generales.

Siempre hay técnicas y prácticas que desaparecen, dadas como caducas y reaparecen como innovaciones. También es cierto que ningún profesor aplica un método puro, porque más o menos siempre hay que tener en cuenta los objetivos, las destrezas a las que se da mayor importancia, el tiempo disponible, el número de alumnos, la edad de los mismos...

Dado que el campo de la pedagogía emplea mucha terminología, quisiera también aclarar y delimitar ciertos términos que emplearemos en este trabajo, respecto a la enseñanza, en el binomio enseñanza-aprendizaje. A veces, por ejemplo, dudo si emplear el término idioma extranjero, por la relación que se puede hacer con los idiomas de las comunidades autónomas, o idioma no materno, cuando a veces puede hablarse de no paterno; en este asunto existe otro término que evitaría estas suspicacias, y así, emplearíamos lengua vernácula o no vernácula. O, mejor, partiendo de una primera lengua, hablaremos de Segunda Lengua (L2).

Avanzando en la reflexión, para Denis Girad el término '**didáctica especial**' caracteriza la concepción científica de la enseñanza de lenguas que permite dar a ésta el estatuto que merece diferenciándola de una simple rama de la lingüística y confiriéndole el derecho a existir independientemente como arte y como ciencia, que no duda en solicitar a otras ciencias humanas lo que cada una puede aportarle.

Está claro que en idiomas, con el objetivo concreto de hablar/entender, es fundamental el tiempo de que se dispone y el número de alumnos. Es también incuestionable que la clase variará si los alumnos son adultos, con poca plasticidad fisiológica o niños que tomarán y repetirán el idioma no vernáculo como si lo fuera. En estas cuestiones es donde se nota o por lo que se caracteriza a esta didáctica de especial, con respecto a otras materias del currículo escolar.

Y por lo que se deberían tomar medidas para que la clase fuese realmente diferente, dada su especificidad. Como no es lo mismo una clase de matemáticas que la de inglés (para hablar/entender), las clases no deberían ser las mismas, mismo número de alumnos, mismo local, con las mismas condiciones...; repetiré esta idea a lo largo de mi trabajo.

Dada toda esta materialización de la teoría pedagógica sobre la enseñanza del idioma no vernáculo, que estamos bosquejando en esta primera parte de mi trabajo, la posibilidad o no de dicha teoría está fuera de duda y de lugar. Cuanto más se adentra uno en este campo, más se da cuenta de la vasta teoría que existe en esta especialidad de la pedagogía.

Resumo a López Palanco, G., op. cit., p.201: Zabalza expone que "La Didáctica debe dar cabida a una estructuración "general o cuasi general de la enseñanza sin reduccionismos... y como disciplina puede/debe constituir el marco de teorización adecuado para la enseñanza (Zabalza M.A. (1987), p.165)".

Podríamos concluir que, en el campo de la enseñanza de los idiomas:

- El objeto enseñanza del idioma puede y debe ser observado, estudiado y analizado en su totalidad, ampliando el campo de observación y la recogida de datos, de tal manera que se llegue más allá de lo observable, es decir, a la estructura interna o regularidades de la acción, las más posibles.

-Debe tenerse en cuenta el aspecto dinámico de la enseñanza y la relación sistemática entre sus partes.

-Como fase final de este esfuerzo de teorización, se propone la sistematización, estructuración y coordinación de los datos observados y de los conocimientos alcanzados, tanto de los propios como de los campos afines o relacionados, para elaborar "modelos explicativos del fenómeno de la enseñanza... e hipótesis de investigación, permitiendo a su vez controlar su desarrollo" (Zabalza, M.A. (1987): p.166).

Siempre se podrá estudiar y observar esa estructura interna profundizando cada vez más, dando hipótesis primero, leyes después. La ciencia pedagógica avanzará tras la observación y su sistematización. Lo cual ayudará en gran medida, a la obtención de una buena enseñanza. Y siempre quedará un reducto de libertad en el interior del profesor y del alumno, siempre habrá lugar para los cambios no predichos, los gustos, el arte.

Todo ello, dentro de una relación dinámica entre los componentes del acto educativo.

En **Estructuras sintácticas** Chomsky distingue entre **language**, que es el conjunto de todas las oraciones generadas por la gramática y **corpus**, una muestra de los enunciados producidos por nativos. En su trabajo posterior cambió su terminología conforme iba cambiando desde el empirismo al racionalismo. Los nativos muchas veces cometen errores en sus enunciados (**performance**) debido a varias razones (lapsos de memoria, falta de atención...). El lingüista, pues, no puede utilizar el corpus empírico, recogido de la conversación del nativo, debe eliminar esos elementos no gramaticales que se han introducido sin querer en la conversación del nativo. Tiene que idealizar en parte sus datos. Algunos lingüistas han afirmado que todos los enunciados del hablante nativo son igual de correctos, pero Chomsky no comparte este punto de vista. Los errores grama-

tales serán siempre errores, provengan bien de un nativo o de un estudiante del idioma.

La lingüística, mantiene Chomsky, tiene que ocuparse de la '**competence**', la competencia y no de la realización (**performance**).

"The problem for the linguist, as well as for the child learning the language, is to determine from the data of performance the underlying system of rules that has been mastered by the speakers-hearer and that he puts to use in actual performance. Hence, in the technical sense, linguistic theory is mentalistic, since it is concerned with discovering a mental reality underlying actual behavior. Observed use of language or hypothesized dispositions to respond, habits, and so on, may provide evidence as to the nature of this mental reality, but surely cannot constitute the actual subject matter of linguistics, if this is to be a serious discipline". (El problema para el lingüista, así como para el niño que aprende la lengua, es determinar, de los datos de realización, el sistema subyacente de reglas que ha sido asimilado por el hablante-oyente y que pone en práctica la realización. De ahí, en el sentido técnico, es mentalista la teoría lingüística porque se ocupa de descubrir una realidad mental por debajo del comportamiento real.

La observación del uso de la lengua o disposiciones puestas en hipótesis para responder, hábitos, etc., pueden proporcionar evidencia acerca de la naturaleza de esta realidad mental pero seguro que no pueden constituir el verdadero material de la lingüística, si ésta va a ser una disciplina seria).<sup>17</sup> Y evidencia además, del carácter especial en cuanto a ser la parte más sensible de la pedagogía.

### **1.2. Revisión selectiva de métodos.**

Antes de entrar en métodos y en su revisión, quisiera dar algunas ideas teóricas sobre la forma de tratarlos, las bases sobre las que fundamentamos las diferencias.

Los métodos son algo más que un conjunto de prácticas basadas en la visión particular de cada método. Cada método lleva implícita información acerca de lo que el método aporta para el aprendizaje de una segunda lengua y lo que aporta en particular cada método diferente de otros. Pero para evaluar la efectividad de los métodos, es necesario considerarlos en relación al curso o programa con sus objetivos y características específicas.

Escoger un método de enseñanza de idiomas, las actividades, material apropiado, se hace dentro del contexto del diseño del programa. Si a un director de escuela de idiomas le presentan un grupo de alumnos para aprender inglés, preguntará por el número de miembros, por la finalidad que traen, su nivel intelectual y técnico, con el

<sup>17</sup> Aspects of the Theory of Syntax. The MIT Press, 1965, pág.4.

fin de poder aplicar un de-terminado método o estrategia. Con todos esos datos, concluirá como respuesta: usémos el C.L.T.(Communicative Language Teaching) o el T.P.R.(Total Physical Response), para llegar a satisfacer los deseos de los alumnos.

En este momento el experto profesional, el pedagogo tomará la decisión de aplicar esta o la otra es-trategia didáctica. Su trabajo consistirá en identificar las necesidades y deseos de los alumnos con la estrategia pedagógica concreta a seguir. Analizar los objetivos de los alumnos, su formación anterior, su edad, su tiempo para el estudio, su personalidad; cuanto más datos tengamos, mejor será el análisis y el acierto, más seguro. El conocimiento de las distintas estrategias pedagógicas, -los métodos-, su a-plicación, ayudará a relacionar la situación actual, la necesidad del alumno con la meta y objetivo.

En nuestro caso, el conocimiento de las necesidades de los grupos de alumnos de Mazarrón era algo imprescindible para comenzar la programación y su aplicación en la clase, como veremos en el cap.41..

La mayor parte de las veces no se puede aplicar una estrategia pedagógica pura; el profesor debe ope-rar desde una base ecléctica, tomando aspectos de di-ferentes métodos que sean más apropiados a las nece-sidades del alumno, más bien que aplicar rígidamente un método. De aquí la necesi-dad, por parte del pro-fesor, de un dominio bastante acentuado de la didác-tica de los idiomas, en sus distintas versiones his-tóricas.

Al comparar métodos, se está haciendo evaluación de los mismos. Se evalúa su aceptabilidad por parte del alumno, su efectividad en el aprendizaje, su efi-ciencia en los resultados. Se evalúa cómo funciona la interacción entre el profesor, el alumno y el progra-ma con sus actividades y material; cómo perciben tan-to el profesor como los alumnos las experiencias que van recibiendo en clase, la consecución de los obje-tivos.

Y el hecho de seleccionar uno de ellos, o parte de alguno de ellos para el hecho educativo, es un juicio y una decisión del profesor, del profesional que conoce las necesidades del alumno y que conoce también el campo profesional en idiomas.

Además, como apuntamos en la introducción del trabajo, existen las dos limitaciones, la del tiempo y la de la economía.

Como veremos en la primera parte de este trabajo, hay mucho escrito sobre métodos, diseños, programas, habilidades.., pero poco sobre el impacto de todo eso sobre el alumno. O como hemos dicho anteriormente, el profesor no se fija en la reacción del alumno frente a la estrategia que

está proponiendo y llevando a cabo.

En la evaluación de métodos, existen muchas preguntas que habría que responder; por ejemplo:

- En qué clase de estudiantes (niños, adultos...) es más efectivo el método..?
- Qué número de estudiantes es el óptimo para realizar un curso..?
- Qué tipo de formación y de experiencia en idiomas deben llevar los alumnos, para que funcione mejor el método..?
- A qué aspectos de la realización del lenguaje se dirige el método..?
- El método es más efectivo con estudiantes de grado elemental, intermedio o superior..?
- Qué clase de entrenamiento se requiere para el profesor..?
- Bajo qué circunstancias ambientales el método funciona mejor.?

Y cada vez que se termina un curso, se debería hacer una reflexión y preguntarse:

- )Cómo han respondido el profesor y los estudiantes al método..? )Qué clase de interacción se da?
- )en qué medida se han cumplido los objetivos..?
- )qué aspectos hay que reforzar o suprimir, para conseguir los objetivos..?

Recordemos que con la respuesta a estos interrogantes en mis años de enseñanza, pensé en la hipótesis de este trabajo: Supongamos que esta aplicación del Threshold, en estos grupos determinados de jóvenes-adultos, llevados con técnicas grupales, es el mejor programa y la mejor metodología de aprendizaje.

Para responder a estas preguntas, podríamos ver y fijarnos en cuatro clases de datos, a la hora de evaluar un método: datos descriptivos, observacionales, de efectividad y comparativos.

**Los datos descriptivos** son descripciones y estimaciones objetivas, realizadas por el mismo profesor, acerca de los procedimientos usados en la enseñanza con un determinado método. Dentro del plan de la lección, se puede expresar en forma de comentarios lo observado en cada paso: observar si se comprende el tema, la re-acción del alumno, las dificultades del uso...

Esta reflexión, dentro del marco de la investigación-acción, que suelo seguir, se hace con la clase, en la reflexión conjunta del profesor con los alumnos. Podemos revisar los libros de Guba y Lincoln (1981), Cohen, D.(1984), para ampliar estas ideas.

**Los datos observacionales**, más bien relacionado con el método, tal como está siendo enseñado. Es un observador,

diferente del profesor, el que toma los datos, con sus grabaciones (magnetofón-video), y ve si el método en su enseñanza concreta, sigue la filosofía que subyace en el método a nivel teórico.

Captar paso a paso la conducta del profesor y del alumno en la clase. Reunir los datos observacionales es mucho más problemático que obtener datos descriptivos, pero al final es esencial. Es la observación externa del hecho educativo según un método: cuál es el papel del profesor, la reacción del alumno, cómo funciona el método en esa interacción.

Por ejemplo, los autores citados<sup>18</sup> han comparado el lenguaje empleado en clase en los métodos llamados 'comunicativos' y el lenguaje real empleado en la calle, encontrando el mismo, bastante diferente del lenguaje real.

Quizás los profesores, entre los que me incluyo, se dejan llevar de la característica mecánica de la pregunta/respuesta, en estos métodos de comunicación, más que de la finalidad del entrenamiento. Esta comprobación vendría realizada por la observación directa de la clase con relación a los objetivos teóricos del método.

Siguiendo la evaluación del ejemplo propuesto, se podría preguntar: )Esta diferencia de lenguaje se refleja en todas las prácticas realizadas en clase? )Es algo accidental o algo propio del profesor o del método..?, )El profesor debe enseñar directamente el argot juvenil o de la calle, para que sea una enseñanza más real?

Aparte de este ejemplo particular, la evaluación y comprobación suelen ir dirigidas más bien hacia las prioridades de los objetivos y las tareas. Por ejemplo, )qué clase de habilidades y técnicas emplean los profesores en los diferentes métodos para realizar las tareas de clarificar el significado de las palabras, para realizar la repetición de frases, la reeducación, para llevar a cabo el feed-back, para co-rregir los errores, para controlar la conducta del estudiante, etc.?

Se conocen muy bien los métodos a nivel de su filosofía, de su teoría; se tiene fe ciega en su eficacia, a nivel teórico,-sobre todo cuando en ello, va el aspecto comercial-, pero hay poca literatura sobre la eficacia real, sobre la efectividad de determinadas prácticas o posturas del profesor en la clase; existe poca evaluación sobre la

<sup>18</sup> Long (1984): "Process and product in ESL program evaluation, **TESOL Quarterly** 18(3): 409-25.

Long y Sato (1983): "Classroom foreigner talk discourse; forms and functions of teacher's questions. In H.Seliger and M.Long (eds.), **Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition**, pp.268-86. Rowley, Mass.: Newbury House.

Traído por Richards y Rodgers (1986), pág.167.



aplicación del método en la clase, sobre sus resultados.

Además de los autores citados anteriormente, podríamos tener en cuenta a Swaffar, Arens y Morgan (1982), Ashworth, M. (1985), Sheils, J. (1988) y Thomas, H. (1990).

En este momento entraría de lleno la idea de la realización de la clase conforme a la metodología de la investigación-acción (Ver su teoría aplicada al aprendizaje de idiomas en el cap. 51 y su desarrollo en la segunda parte). Tanto el profesor como el alumno deberían ser conscientes de la influencia recíproca de sus actuaciones concretas en la clase, por lo que la reflexión conjunta de la acción educativa tendría que ser algo normal, para profesor y alumnos.

**Los datos de efectividad.** La tercera clase de información a la hora de evaluar un método, proviene de los resultados que consiga dicho método de enseñanza a la hora de evaluar sus objetivos; qué efectividad tienen las prácticas desarrolladas según el programa del método.

Dada la limitación que tenemos hoy en día, de tiempo y economía, este criterio de evaluación es de suma importancia, sobre todo, dentro del sentido de nuestra hipótesis. Lo primero que preguntan los alumnos es por dichos aspectos, qué tiempo y cuánto dinero me llevaría llegar a hablar inglés. Por lo que de-bemos tener ciertos datos sobre la efectividad del método.

No es tan difícil, en la didáctica de los idiomas, dar una respuesta bastante acertada, -alejada de lo comercial-, de este aspecto; es fácil comprobar cuándo el alumno medio se 'suelta' a hablar, deja a un lado las frases hechas, memorizadas del método, para hacer las suyas propias; cuándo va tomando fluidez; cómo va ampliando su vocabulario, el uso de los distintos modos y tiempos del verbo... La posibilidad de trabajar, a nivel de comunicación oral, directa, con ese idioma, es un acicate para evaluarse a nivel de alumno, para evaluar la posibilidad real de comunicarse en una entrevista, en una actividad. En idiomas tenemos momentos concretos donde podemos evaluar nuestros conocimientos, nuestra comprensión y fluidez en el idioma y podemos decir, tenemos un nivel de vo-cabulario de 500, de 1.000, de 2.000 palabras o un nivel de comprensión de principiante o de avanzado, o tenemos una fonética españolizada o americana o de Oxford. Y esto lo he conseguido en seis meses o en un año; con este método, con estas prácticas...

Todo esto constituye los datos de la efectividad de la estrategia evaluada. En todas las áreas de la actividad humana se tiende a evaluar el trabajo realizado a través de los resultados; pienso que también en la enseñanza, a pesar

de la resistencia de algunos profesionales, deberíamos evaluar los resultados, ya que resultan ser un buen índice de la eficiencia de los métodos empleados y del trabajo del profesor.

Ya existe una experiencia de evaluación de resultados sobre el método de inmersión canadiense, sobre seis años, en la literatura didáctica<sup>19</sup>. Debemos llevar esa experiencia de evaluación a la clase ordinaria; cada profesor debe observar su acción educativa, comparar los objetivos propuestos al principio con lo conseguido al final. Como todo profesional, el profesor debe examinar su efectividad, su producción; no hay por qué rasgarse las vestiduras al exigir esto.

**Datos comparativos**, con los cuales podemos decir que un método es más efectivo que otro a la hora de conseguir sus objetivos. Es difícil para cualquier profesional, trabajar con dos sistemas diferentes a la vez, o poder cambiar de método al terminar una acción educativa, para poder comparar dichos métodos. Normalmente la mayor parte de los profesores nos aferramos a un método, y algunos lo hacen para toda la vida, por lo que sería difícil hacer una comparación de datos y métodos; como hemos dicho anteriormente, constituimos una de las corporaciones más estáticas e inmovilistas del mundo laboral.

Sin embargo, a partir de la segunda mitad de este siglo, existen intentos de comparar diversos métodos; aunque, bien es verdad, se choca con la exigencia de la comprobación y la evaluación de la experiencia: la acción educativa, compleja por entrar la persona humana, no se puede valorar experimentalmente, de forma total.

A través de estudios particulares sobre métodos, se ha intentado evaluar su 'performance', la consecución de los objetivos a través de la realización del método. Por ejemplo el trabajo de Wagner y Tilwey (1983) sobre el método derivado de la Sugestopedia (Lozanov, 1978) y el Superaprendizaje (Ostrander, Schoeder y Ostrander, 1979)<sup>20</sup>. De forma resumida, podríamos decir que no se ha llegado a nada concluyente.

Podríamos avanzar más a través de una forma de evaluación cualitativa, como veremos en la segunda parte del trabajo.

Para terminar diríamos: la atención a las cuatro clases de datos nos debe dar una evaluación bastante certera, si estamos abiertos a la reflexión conjunta, al cambio, a la consecución de unos resultados eficaces.

---

<sup>19</sup> Evaluación recogida por Swain y Barik, 1978.

<sup>20</sup> Reseñado por Richards y Rodgers (1986), pág.165.

### 1.3. La metodología del aprendizaje de la SL.

En primer lugar, el concepto que tengamos del acto de enseñar dará a luz a las distintas formas de enseñanza-aprendizaje, también en el campo de los idiomas; permitirá tomar un método u otro, unas habilidades y actividades u otras, y sobre todo guiará la relación enseñanza-aprendizaje, profesor-alumno, conocer o ser.

Después, hay que tener en cuenta la doble procedencia de la enseñanza de los idiomas. Podemos partir, en el estudio de esta enseñanza, bien desde el punto de vista de las Ciencias de la Educación, o desde determinados métodos concretos provenientes de una concepción lingüística. Hasta hace pocos años o se trataba de profesores y maestros formados en pedagogía en general, con dedicación a la enseñanza de un idioma, o se trataba de estudiantes en dicha lengua-lingüistas-, que después hacían partícipes de sus conocimientos a otras personas.

Alcaraz y Moody (1983) colocan e inician el estudio de los métodos a partir de la página 44 de su libro, después del estudio de la psicolingüística. Dichos autores nos indican el cambio que va sufriendo la lingüística, el acercamiento de ésta hacia la didáctica, cuando nos dicen "En los últimos años, la semantización de la lingüística y el realce del aspecto comunicativo del lenguaje han incidido sobre la didáctica del inglés, dando lugar a lo que se conoce con el nombre de **The communicative approach**, el cual está relacionado con los cuestionarios nomenclaturales-funcionales", que veremos en el capítulo tercero.

Esta división tan exagerada, podríamos situarla históricamente antes de la segunda guerra mundial. Hoy en día, como veremos más tarde, las cosas han cambiado, y ambas corrientes se van acercando.

Se ha considerado la enseñanza de una segunda lengua como una Didáctica Especial, "específicamente por la materia que se enseña, la lengua extranjera, puesto que las otras distinciones de edad, nivel y finalidad del estudio, pueden ser comunes con otras materias" (G.L.P., Proyecto Docente, 1991: 221).

Pero, en la práctica, en la enseñanza reglada, como veremos en el capítulo siguiente, podemos observar, por el tratamiento que se da a la enseñanza del idioma extranjero, que se le considera tan especial como podría ser la enseñanza de las matemáticas respecto a la de la historia, sin tener en cuenta ese algo más: la diferencia está en que se intenta pensar, estructurar las ideas y frases en otro idioma, en pronunciar una fonética diferente a la materna, en expresarse y comprender en otro idioma; mientras que en las restantes materias, se hace la transmisión de conocimientos en la lengua materna. Se trata claramente de

algo diferente.

El vehículo de transmisión de dicha enseñanza debería ser diferente al empleado en las demás materias, dadas en la lengua materna, y este dato debería haber cambiado todo el planteamiento en la problemática de las didácticas. Quizá por eso, porque la enseñanza oficial no ha sabido dar una respuesta a esta problemática, han sido investigadores y profesores 'outsiders' (de afuera), los que han desarrollado métodos y didácticas dirigidas específicamente a la enseñanza del idioma extranjero.

Según G.L.P., 1991: 221, "podemos ver cómo la enseñanza de idiomas ha estado más ligada a determinados métodos concretos provenientes de una específica concepción lingüística que a las corrientes didácticas".

Por un lado están dichas concepciones, en las que se han apoyado; por otro está el éxito comercial del estudio de idiomas extranjeros en los últimos años, lo que ha hecho que la enseñanza del segundo idioma esté un poco fuera del ámbito de la enseñanza oficial en los distintos países desarrollados.

"Si revisamos los programas de las diversas filologías en los planes de estudio de nuestro país, vemos cómo no existía la materia de Didáctica de la SL, hasta que aparecieron los C.A.P.." (G.L.P., 1991: 222).

Dada la interconexión íntima entre la psicología y la pedagogía, la psicolingüística es una ayuda imprescindible en la comprensión del aprendizaje del idioma no vernáculo. Una correcta pedagogía debe tener en cuenta esta ayuda, para poder reflexionar acerca de la metodología del aprendizaje del idioma no vernáculo. Por lo cual, en esta pequeña introducción y antes de hablar de pedagogía, vamos a exponer las dos corrientes psicolingüísticas más importantes en este siglo: el estructuralismo y la gramática transformacional generativa.

La mayor parte de los estudios psicolingüísticos han ido en dirección al campo de la adquisición de la lengua materna y, algunos pocos, hacia la adquisición de un segundo idioma, por lo que la reflexión pedagógica acerca del aprendizaje de la lengua vernácula es abundante.

En este campo las ideas y la realidad van cambiando a pasos agigantados; como dice Richards and Rodgers, "It has been estimated that some sixty per-cent of today's world population is multilingual. Both from a contemporary and a historical perspective, bilingualism or multilingualism is the norm rather than the exception". (Jack C. Richards and Theodore S. Rodgers, libro publicado en 1986, dato importante respecto a estadísticas). (Se ha estimado que algo así como el sesenta por ciento de la población del mundo actual, es multilingüe. Desde las perspectivas contemporánea e

histórica, el bilingüismo o el multilingüismo es más bien la norma general que la excepción).

Hoy en día, la investigación, se puede suponer, estará invirtiéndose, dado que la realidad es también otra. Tener una segunda lengua como estudio es algo normal en nuestros estudiantes.

No todas las formulaciones teóricas psicolingüísticas tienen una aplicación directa en el aula, pero sí deben ser conocidas y consideradas por el profesor de idiomas que se tenga por profesional.

Estamos bajo la influencia de la gramática transformacional generativa (sin olvidar la del es-tracturalismo), la cual, desde el prisma práctico del profesor, no tiene una aplicabilidad inmediata, pero sirve para que, ahondando en la comprensión de la naturaleza del lenguaje, el profesor aplique las técnicas y habilidades pedagógicas que, en esa dirección, influyan en el aprendizaje real del idioma. Sin este conocimiento psicolingüístico no tendríamos una mínima seguridad de que nuestra acción en la clase fuese acertada.

Si tenemos unas bases científicas sobre las que podamos organizar una teoría y una práctica de la enseñanza, unos conocimientos que nos proporcionan una reflexión pedagógica sobre nuestro trabajo real, nuestra enseñanza será un trabajo técnico, profesional. No iremos cambiando de ideas, o buscando métodos y libros que estén de moda o que tengan mayor colorido o mejores beneficios económicos.

Los tres textos de carácter lingüístico que más han influido en la revolución de los estudios lingüísticos, han sido el **Curso de Lingüística general**, de Ferdinand de Saussure (1916), **Language**, de Leonard Bloomfield (1933), y **Syntactic Structures**, de Noam Chomsky (1957). El primero se mueve en la filosofía positivista, el segundo en el conductismo y el tercero en el racionalismo mentalista. Los dos últimos nombres, posiblemente no sean tan irreconciliables; en sí mismos son dos cajones de sastre en los que caben diversas subtendencias y de los que han derivado diversas corrientes.

De la estructuralista, podemos tomar como representante a Fries, lingüista norteamericano; en una cita, resumimos su concepción:

"Una persona ha aprendido una lengua extranjera cuando, en primer lugar, con un vocabulario limitado, ha dominado el sistema fónico (es decir, cuando puede comprender la cadena hablada y lograr una producción de la misma que sea comprensible), y en segundo lugar, ha convertido en hábito automático los recursos estructurales (es decir, las ordena-

ciones básicas de las emisiones orales)"<sup>21</sup>.

De la segunda, una cita del padre de la gramática transformacional generativa, nos encaminará en la explicación de su concepción:

"Desde el punto de vista abstracto, y bajo una idealización radical pero muy útil, concebimos el aprendizaje de una lengua como el proceso de seleccionar una gramática que posea la configuración apropiada para relacionar el sonido con el significado"<sup>22</sup>.

Alcaraz y Moody comentan a este propósito: "Las dos concepciones no pueden ser más dispares entre sí en el enfoque y en el contenido (...). En la primera se resalta la automatización; en la segunda, el proceso de selección (o construcción) de una gramática, entendida ésta en su concepción transformacional generativa"<sup>23</sup>.

El conductismo-estructuralista deja sentir gran parte de su fuerza en la lingüística aplicada al aprendizaje de idiomas extranjeros de los años cuarenta y cincuenta, especialmente en los Estados Unidos. En realidad, su presencia en el ámbito de los idiomas extranjeros nace como reacción al racionalismo de la gramática tradicional. Hay que recordar la relación estrecha de Chomsky y de su gramática generativa, con los gramáticos franceses de Paray-le Monial, Pascal...

Pero el movimiento pendular es constante en muchas manifestaciones humanas, además de indicar la relación intrínseca de los dos extremos.

Quisiera recordar aquí algunas ideas de ambos movimientos, dada su importancia por la aplicación directa que tienen en la clase de idiomas.

El estructuralismo en su aplicación al lenguaje y al estudio de los idiomas tiene las siguientes características psicológicas:

- Un idioma es un conjunto de hábitos.

Fue John B. Watson quien abrió esta perspectiva al considerar el lenguaje como uno de los tres tipos de comportamiento o conducta, dando, de este modo, forma programática a las ideas de este tipo que circularon en su tiempo entre sus colegas europeos y americanos, influenciados por la teoría de los reflejos condicionados del ruso Pavlov.

<sup>21</sup>) C.C. Fries, 1945, **Teaching and Learning English as a Foreign Language**. The University of Michigan Press, Michigan.

<sup>22</sup> N. Chomsky, 1972, **Studies on Semantics in Generative Grammar**, Mouton, La Haya.

<sup>23</sup> Alcaraz E. y Moody, B., (1983), p. 37, **Didáctica del Inglés: metodología y programación**, Alhambra Universidad, Madrid.

El aprendizaje de hábitos es algo conocido en pedagogía: se realiza a través de la repetición de acciones que llevan a tomar dichos hábitos.

- El lenguaje se adquiere por medio de estímulos condicionados.

Los conductistas creen que las diferencias existentes entre las personas están condicionadas por el entorno o medio en que viven, es decir, la conducta es reactiva a los estímulos externos que en sí forman el contexto en que viven los individuos.

O sea que el niño-lobo aprende los sonidos de sus congéneres, los aullidos de sus compañeros de manada, en reacción a las circunstancias que le rodean; pero, se podría decir, ese mismo niño-lobo podría aprender a su vez el lenguaje humano, si otras circunstancias rodeasen a nuestro ser investigado...

Si la conducta es reactiva al medio y el lenguaje es conducta aprendida, éste se adquiere de acuerdo con el modelo teórico cuyos principales ingredientes son el estímulo, la respuesta, el refuerzo, la asociación y la generalización o analogía. En resumen, este modelo nos da a entender que aprendemos por 'imitación y por analogía', es decir, que todo lo que emitimos lo hemos oído antes y, por tanto, estamos imitando, en la mayoría de los casos y cuando no es así, si lo que decimos es nuevo e inédito, se ha basado en una generalización por analogía sobre algo que aprendimos antes. La aplicación a la pedagogía es directa; va en sentido externo del aprendizaje; cómo reacciona nuestra mente a ese estímulo externo, no lo sabemos. Aquí tenemos la diferencia con las teorías de Chomsky y también la posible unión entre ambas teorías. Uno se pregunta si dichas teorías no serán los dos puntos de vista de la comprensión del fenómeno, el exterior y el interior, 'le dedans et le dehors' que decía Teilhard de Chardin. El conductismo, describe el fenómeno del aprendizaje del lenguaje, desde el exterior; pero en seguida se advierte que no llega a la total comprensión del fenómeno, que algo se le escapa. Chomsky y su gramática generativa parte del interior del fenómeno, tampoco llega a su descripción completa, habla de una 'caja negra' mental que permite crear nuevas estructuras, y no por analogía, nuevas ideas que fácilmente comprenden los nativos de ese idioma.

La postura más radical en el conductismo, ha sido la de Skinner, por lo que su influencia en el estructuralismo también ha sido enorme; para éste, el lenguaje es un proceso mecánico, no intelectual. Aspecto este que quisiera recalcar, pues viene directamente al caso respecto a la forma de enseñar una segunda lengua. En el aspecto interno, a la hora de explicar el advenimiento de ideas, la relación de las mismas, su concatenación, se puede explicar por el fenómeno de asociación o por analogía...;)habría la

posibilidad de tener alguna de ellas completamente nueva, inédita..? Chomsky afirma su existencia; los conductistas no saben nada de ellas y de esa caja negra de donde podrían salir.

Siempre evitaron el uso de palabras de tipo mentalista, tales como mente, conocimiento, etc., recalcando, en cambio, los términos de hábito y conducta en cuanto a la naturaleza del lenguaje, y estímulo y respuesta en cuanto a su adquisición.

Dejémosles en esa situación; la investigación irá desentrañando esa 'caja negra', aunque nunca demos con la solución definitiva.

- La observación es el único medio para conocer el lenguaje, para los conductistas.

Para el estudio del lenguaje, los conductistas se apoyan en los datos objetivos que facilita la observación. Como es de suponer, el conductismo está ligado a la tradición empirista angloamericana, para quienes las ideas tienen su origen en la experiencia y, por tanto, todas sus actividades y conclusiones deben formularse a partir de las entidades físicas observables. Hoy día se ha avanzado en este sentido, se acepta que datos no observables directamente, no objetivos, pero que influyen de alguna forma en el individuo, puedan ser contados y aceptados como algo que influye en el aprendizaje del individuo, aunque no se pueda observar. Se acepta el método antropológico de investigar...

- Las lenguas están constituidas por estructuras básicas.

Todas las lenguas están formadas por estructuras básicas o "patterns". El concepto de estructura básica o 'pattern' es fundamental en esta concepción teórica, pero sobre todo en su aplicación didáctica dentro del aula. A veces sin darnos cuenta, a la hora de enseñar el segundo idioma empleamos esta concepción; empezamos por estructuras 'simples', después vamos añadiendo otras, para formar así una frase completa.

La lengua es fundamental y primordialmente oral.

Con esta afirmación, los estructuralistas resaltan el valor del aspecto oral frente a la importancia que el aspecto escrito ha tenido siempre, y que ha condicionado las concepciones didácticas. La importancia del aspecto escrito se debe tanto al prestigio de las lenguas clásicas en los estudios universitarios (en la actualidad no valdría dicha razón), como a la consideración que siempre ha tenido en la cultura occidental el dominio de la expresión escrita (razón tam-poco válida actualmente, dada la importancia de la palabra oral, de su rapidez en la transmisión: teléfono, televisión en directo...).

Hoy en día, si se habla y se entiende el idioma, uno tiene el mejor utensilio para su trabajo, para sus viajes, su acervo cultural...Históricamente el hombre fue 'homo loquens' antes que 'scribens'. Por otro lado, didácticamente



mi experiencia me dice que es mejor comenzar por el estudio de la lengua oral, antes que ver y estudiar la parte escrita del idioma. (No se rechaza por otro lado, la parte escrita).

-Una lengua es lo que hablan los nativos de la misma.

Al aseverar lo anterior, los estructuralistas rechazan la aproximación al lenguaje de tipo normativista o prescriptivista sobre lo que se debe decir correctamente o sobre lo que debe ser, de acuerdo con la opinión de las autoridades académicas. En este sentido, el inglés tiene bastante ventaja respecto por ejemplo del español, donde la autoridad de la Real Academia de la Lengua es fundamental para el idioma.

Con este rechazo están propiciando el descriptivismo, o sea, la descripción de las lenguas, cómo son, con y desde sus propias categorías lingüísticas, desde la realidad social donde se habla el idioma.

- El estructuralismo es taxonómico.

Hemos dicho anteriormente que el único método científico que acepta es el basado en la observación, dando paso, de esta manera al descriptivismo, a la descripción 'lo más objetivamente posible' de los fenómenos observables referentes a la lengua. Tras el análisis, viene la clasificación de dichas observaciones. Así, el análisis condujo a la segmentación, a la búsqueda de unidades fundamentales: es la época de los fonemas, morfemas, sintagmas, etc...

También es la época de los inventarios o repertorios de estructuras, de la forma de hablar del individuo en su realidad social. La gramática deja de ser el conjunto de reglas normativas a las que debemos someternos para hablar correctamente.

Por otro lado, está la Gramática transformacional generativa, opuesta al estructuralismo.

Veamos cuáles son los rasgos psicológicos más importantes y que tengan relación con el aprendizaje y didáctica de un idioma.

- El lenguaje es un fenómeno o actividad mental.

Ver el lenguaje como un simple comportamiento verbal, no es acertado según los chomskianos. Para éstos, principalmente es un proceso mental, a la vez que un tema simbólico que todo individuo "conoce". Así se resalta el carácter cognoscitivo del lenguaje frente al de simple conducta de los behavioristas. Los mentalistas afirman que el lenguaje es una actividad mental, propia sólo de los seres humanos, que no tiene nada que ver con las llamadas "lenguas no humanas".

Sería la explicación de la otra cara del fenómeno, expuesto y estudiado por los conductistas, que no dicen, por otra parte, que no exista dicho proceso mental; ellos estudian únicamente los fenómenos observables. A la hora de la aplicación didáctica hay que tener presente ambas teorías: esperar que el proceso cognoscitivo se realice después de poner los medios técnicos externos -

)conductistas?-, para que se de el proceso interno del aprendizaje.

- El lenguaje se adquiere mediante un proceso cognoscitivo. Los mentalistas no aceptan que el lenguaje se adquiriera de acuerdo al modelo 'estímulos, respuestas, asociaciones y generalizaciones'. Si esto fuera así, dicen los psicólogos mentalistas, "serían necesarios unos cien años, sin comer ni dormir, contando con una memoria perfecta, para poder dominar el lenguaje que todo niño posee al llegar a los cinco o seis años"<sup>24</sup>

Dado que desconocemos la mayor parte de nuestro cerebro, de su funcionamiento y teniendo en cuenta ciertos modelos, imitación lejana todavía de nuestra cabeza, y que nuestro mismo cerebro ha creado, -me refiero, por ejemplo, a los ordenadores y su capacidad de retención y manipulación de datos-, no sería raro que nuestro pequeño y personal ordenador, tuviese esa y más capacidad. Lo cual haría peligrar la anterior afirmación de los psicólogos mentalistas.

Los mentalistas estiman que el énfasis que los conductistas ponen en su esquema de aprendizaje se debe a que se dejan deslumbrar por la automatización con que usamos el lenguaje. Pero no hay que confundir el fin con los medios; también es verdad, que el fin tiene una estrecha relación con los medios y éstos con el fin. Si el objetivo es automatizar algo, antes debemos pasar por procesos mentales de comprensión, retención y exteriorización. Y respecto a la adquisición y el dominio del lenguaje se logran mediante el desarrollo de la "competencia lingüística", utilizando procesos cognoscitivos. Conciben estos procesos cognoscitivos como una capacidad mental innata que permite al niño crear un conjunto finito de reglas, las cuales pueden generar infinitas oraciones. Dicha capacidad conlleva un proceso creador, que los conductistas no reconocen, porque para ellos el proceso es mecanicista. Por medio del proceso creador, un hablante puede producir frases originales que no hayan sido dichas antes. Se me ocurre una acotación personal respecto a esta idea mentalista: teóricamente se puede hablar así, pero en la práctica, resultaría difícil encontrar una frase diferente a todas las ya dichas.

En resumen, mediante esta capacidad, hay originalidad para la formación de nuevas oraciones, y creatividad para la formación de nuevos conceptos. Bien entendido, esta capacidad necesita de las pequeñas estructuras que repetimos todos los días, para componer su oración nueva. Pienso que finalmente, una teoría necesita de la otra. Esta dualidad racionalismo / empirismo, sería y actuaría como el problema de la libertad y el determinismo en filosofía: uno se necesita del otro, o son dos caras, dos aspectos de la misma

---

<sup>24</sup> Alcaraz y Moody (1983), pág.41.

realidad.

No entendemos cómo funciona esa 'caja mágica' o capacidad mental, pero somos conscientes de que en el aprendizaje de una lengua extranjera se pueden obtener resultados prácticos, en menor tiempo cuando las técnicas de aprendizaje conllevan un proceso de razonamiento consciente. No obstante, nos dice Alcaraz y Moody (1983: P.42): "algunos psicólogos mentalistas, pensando que en el proceso de aprendizaje puede haber varios niveles de complejidad, admiten el conductismo como el escalón inferior de un proceso mental que tendría varios planos". Personalmente quitaría ese término de "escalón inferior", por despectivo y, en su lugar, escribiría 'parte exterior' del proceso de aprendizaje; en la relación exterior-interior del proceso de aprendizaje, el exterior (estímulos-asociaciones-generalizaciones..) despertaría, pondría en marcha el proceso mental, la parte interior del aprendizaje, que va a dar la respuesta, el hecho de saber desarrollar una idea, una frase.

- La introspección es un medio eficaz para conocer el lenguaje y las lenguas.

El método de investigación de los conductistas es la observación empírica de los fenómenos; la observación es el único medio de conocimiento. Pero hay que tener en cuenta que los diversos métodos de investigación, ellos en sí mismos, están envueltos en procesos de conocimiento racionalistas, mentales.

Los mentalistas piensan que la introspección, es decir, el pensar y el reflexionar sobre nuestras actividades mentales y lingüísticas, puede ser fuente de información sobre la naturaleza del lenguaje, tan válida y en muchos casos superior a la observación externa. Y es en esta dirección en la que vamos a plantear, en la segunda parte de este trabajo, la investigación y la colaboración de mis alumnos de idiomas.

- Una lengua es un conjunto de reglas.

Mientras que la pequeña estructura o 'pattern' es clave en la lingüística estructural, los vocablos más relevantes en la teoría transformacional es regla y transformación. Estamos en la misma reflexión anterior: se puede decir que esas pequeñas estructuras

- "patterns"- no van unidas al azar al formar una frase; no se pueden ver, pero siempre se dan, se combinan dentro de una relación gramatical, que si reflexionamos, podemos ver el entramado lógico de la gramática, la regla. Pero, la pregunta se impone, ¿tenemos que aprender las reglas gramaticales para aprender a hablar un idioma, para colocar bien las partes de la oración en el idioma que se aprende?, o partiendo del exterior, imitando las pequeñas estructuras del idioma que se aprende, corrigiendo los errores, ¿nuestra

'caja mágica' o lógica fundamental, las va reconociendo y vamos afianzándonos en el nuevo idioma...?. Recordemos la parte final de nuestra hi-pótesis, en la hipótesis.

Ese conjunto de reglas, )las va creando el hombre o más bien las va reconociendo como partes integrantes de un todo lógico que poseen los seres 'racionales'...?

- Una gramática debe explicitar los procesos.

Uno de los fallos del estructuralismo es que da una descripción de las principales formas y construcciones, en forma de inventario, pero no explica la relación que existe entre las pequeñas estructuras, ni da las reglas para construir nuevas oraciones de un idioma. Aspectos estos que la gramática transformacional intenta explicar.

- Estructura superficial-estructura profunda.

La gramática transformacional supone la existencia de dos estructuras, una profunda, relativamente abstracta, un centro de razonamiento lógico, propio de los seres humanos, que facilita el reconocimiento de sig-nificados; y otra superficial, externa, la realiza-ción concreta de las frases de nuestros idiomas.

Esta es una introducción de tipo psicológico acerca de las dos teorías que han imperado a lo largo del sg.XX. En cualquier libro que trate del aprendizaje de idiomas, saldrá a colación esta constante di-cotomía, empirismo/racionalismo, que, por otro lado, se ha repetido a lo largo de la historia. Veamos en el siguiente apartado qué aspectos son válidos para una didáctica del segundo idioma. Refiriéndome al dualismo presentado en esta introducción, ambas con-cepciones nos parecen aprovechables. En realidad, "tanto para el profesor como para el alumno subsisten los mismos problemas si afirmamos que nuestro objetivo es 'la formación de nuevos hábitos lingüísticos' como si decimos 'la automatización de los procesos cognoscitivos'. En ambos casos, el problema de la au-tomatización subsiste"<sup>25</sup>. Las ventajas de un enfo-que sobre el otro, tienen que ser experimentadas en la clase, teniendo presente que es imposible controlar todos los factores, aunque sepamos identificarlos. Es el sino de toda investigación educativa. Para terminar, copio la cita que aporta Alcaraz-Moody (1983:44) de Wilga Rivers: "las dos contribuciones de estas dos corrientes psicolingüísticas tienen un lu-gar destacado en la programación de un curso de in-glés, pues si bien es verdad que hay un nivel en el que predomina la comprensión, hay otro cuyo centro es la mecanización o habituación".

Unos profesores darán más importancia al aspecto cognoscitivo, otros, a la creación de hábitos. Los dos enfoques pueden ser útiles y desde luego complementarios; todo profesor de idiomas tendría que tenerlos presentes. Además, no hay que olvidar un punto importante en mi

<sup>25</sup> Alcaraz y Moody, (1983), op.cit., pág.43.

experiencia de todos los días: si son jóvenes o adultos los que intentan aprender un segundo idioma, hay que tener presente la pérdida de plasticidad de todo su aparato fonador y acústico, la barrera que esto supone para un normal aprendizaje. Recordaremos aquí el tema de la reeducación de dichos aparatos fisiológicos y su tratamiento pedagógico.

Desde el punto de vista del profesor, que es el que normalmente observamos y atendemos, trabajamos sobre las habilidades, las actividades a desarrollar, sobre los métodos que vamos a emplear, la didáctica en general del idioma que queremos enseñar.

Pero también existe el punto de mira del alumno, del discente, cuyo objetivo es el aprendizaje del mismo; es decir, personalmente se pregunta cómo hará para que pueda comunicarse en dicho idioma con los demás, cómo pronunciará para que le entiendan, cómo recordará las estructuras necesarias ante un nativo...

El profesor debe poseer un modelo bastante completo de su actividad de enseñante en idiomas, ideas claras en torno a la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje del inglés. La mayor parte de las corrientes psicolingüísticas que han expresado generalmente sus opiniones en torno al problema de la adquisición del idioma, le pueden ayudar en su tarea.

Una vez que hemos visto las principales aproximaciones psicolingüísticas aplicadas al estudio del inglés en este apartado, podemos considerar la posibilidad de una didáctica de la enseñanza del idioma no vernáculo, que criterios exige el aprendizaje de un idioma no vernáculo.

#### **1.4. La posibilidad de la teoría de la enseñanza de la SL.**

La enseñanza en el "discurso pedagógico" o condiciones pedagógicas de la enseñanza, quedan establecidas por Zabalza en los siguientes puntos:

- Existe una enseñanza "didáctica" y otra que no lo es. En esta última tenemos el entrenamiento, el condicionamiento, el adoctrinamiento, "la seducción o ideologización", conceptos que por su sectarismo o insuficiencia, no tienen el carácter de legitimidad necesaria a una enseñanza formativa. Creo que nos podemos establecer en la primera parte de la disyuntiva y hacer discurrir nuestra reflexión por la enseñanza formativa, aunque no desearía el aspecto de entrenamiento-condicionamiento en la primera parte de la metodología empleada en esta experiencia, como veremos en el cap.41; es uno de los aspectos que la distingue de la didáctica general.

- La enseñanza formativa es aquella que se distingue por:  
\* El valor de los contenidos, tanto en sí mismos como

para los sujetos y la sociedad.

\* La veracidad de lo que se enseña, su actualidad y su utilidad.

\* La adaptación a los discentes, complementada por la aceptación de dichos discentes del hecho de la enseñanza.

Pensamos que el aprendizaje del idioma no vernáculo está dentro de una enseñanza educativa, no en el mismo rango que las demás asignaturas, dadas en el idioma materno, **sino en otro donde podríamos definirla como una didáctica especial, dentro de la didáctica general.**

No se puede dudar del valor de los objetivos y contenidos del aprendizaje del idioma no vernáculo; en la introducción a este trabajo hemos considerado su necesidad y su utilidad. En cuanto al aprendizaje en sí mismo, la aceptación de los discentes del hecho de dicha enseñanza, existe todo un conjunto de acercamientos 'approach', de teorías, métodos a la hora de enseñar un idioma, que dan respuesta a las exigencias y requisitos de toda didáctica.

Podríamos resumir las numerosas teorías acerca del aprendizaje del idioma en tres grandes apartados.

El primer apartado, el más tradicional de los tres es **la visión estructural**, la concepción de que el idioma es un sistema de elementos estructuralmente relacionados con la finalidad de codificar y transportar el significado. Hemos visto en páginas anteriores, la teoría psicolingüística que sustenta dicha concepción, el estructuralismo. Entonces, en el campo de la didáctica, el objetivo del aprendizaje sería el de dominar los elementos del sistema, los elementos fonológicos, gramaticales y lexicales. En relación a esta visión, está el método audiolingual.

El segundo apartado lo constituye **la visión funcional** para la que el lenguaje es el vehículo de la expresión del significado funcional. El movimiento comunicativo en la enseñanza del idioma suscribe esta idea del idioma. Esta teoría realza la dimensión semántica y comunicativa más que la gramatical.

Su programa incluiría no sólo elementos de gramática y léxico, sino también tópicos, nociones y conceptos que el alumno necesita para comunicarse. El inglés con objetivo específico (ESP) comienza a partir de esta visión del idioma.

El tercer apartado es **la visión interaccional**. Considera el idioma como un vehículo para realizar la comunicación interpersonal y realizar las transacciones sociales entre los individuos. El lenguaje es visto como una herramienta para la creación y mantenimiento de las relaciones sociales: intercambios a través de la

conversación, análisis de la interacción y de la conversación.

Un buen profesor no puede excluir ninguna de estas visiones del lenguaje, pero la finalidad del aprendizaje, dentro de nuestra visión, será, sin desechar la teoría estructural y funcional, llegar a la visión interaccional, a la comunicación.

Una cosa es ir arrojando la teoría interaccional, finalidad primera y única del aprendizaje, con explicaciones estructurales y funcionales de cómo funciona el lenguaje y otra es dirigirse y trabajar el aspecto estructural primero y funcional después del lenguaje para llegar finalmente a la comunicación.

Las teorías sobre la naturaleza del lenguaje pueden proveer la base para un particular método de enseñanza. Otros métodos derivan directamente de una teoría del aprendizaje del idioma. O sea unas teorías pueden provenir directamente de las investigaciones psicolingüísticas y ser la base para un determinado método de enseñanza; otras vienen del campo de la pedagogía, -cómo funciona el aprendizaje, en particular el aprendizaje del idioma-, para concretar un método.

Cualquier teoría de aprendizaje subyacente en un método responde a dos preguntas: )Cuáles son los procesos psicolingüísticos y cognoscitivos que envuelven el aprendizaje del idioma?, y, )cuáles son las condiciones que se necesitan para activar el aprendizaje?. Las teorías orientadas hacia el proceso de aprendizaje se construyen sobre el proceso psicolingüístico del aprendizaje; vienen del campo de la psicología y la lingüística. Las teorías orientadas hacia las condiciones del aprendizaje realzan el contexto humano y social en el cual se da el aprendizaje del idioma; están dentro del campo psicopedagógico.

La didáctica de las lenguas modernas forma parte de las llamadas generalmente didácticas especiales, aunque existen diferencias en la terminología usada para expresar esta diferenciación de la didáctica por la materia a que se aplica.

Personalmente no me gustan los distintos etiquetados que se suelen dar para clasificar la metodología de un idioma moderno. Podemos citar al respecto, a Rodríguez Diéguez (1973) en G.L.P.(1991:200); partimos del hecho de que la enseñanza de un idioma moderno no es la explicación de su gramática en el idioma nativo del alumno. Antes de que el alumno entre a relacionar, a comparar la nueva gramática con la suya -que siempre se hace, dado que ya existe una estructura gramatical anterior, la nativa, y siguiendo a Chomsky, otra anterior, la estructura lógica propia de todos los hombres-, se debe dar el primer suceso didáctico: oír nombrar las cosas con otros sonidos, con otra cadena de sonidos; captar lo que quiere decir esa palabra-sonido, la

pequeña frase-cadena de sonidos.

Me pregunto si ese fenómeno es de la misma naturaleza y categoría que explicar la concordancia del género en el idioma nativo de ambas partes profesor-alumno, campo del área lingüística. Yamamoto (1973), citado por G.L.P., 1991: 201, considera que no se puede hablar de una sola teoría didáctica, y de Zabalza, G.L.P., 1991: 201, toma la siguiente cita: "Hay que pensar en "desarrollar varias teorías de la enseñanza que respondan a los diferentes interrogantes arriba planteados (fines, agentes, clientela, distribución temporal, curriculum, método, lugar) así como para ambos tipos de interrogantes (la forma prescriptivo-normativa y la forma descriptiva) para cada uno de los contextos" (Yamamoto, en G.L.P., 1991:202).

Sitúo aquí este comentario de Yamamoto, como punta de lanza, para abrir camino a la idea de que la enseñanza de un idioma moderno, en el sentido de entender y hablarlo, bien podríamos considerarla como una teoría diferente a las demás enseñanzas.

Los agentes que intervienen, los fines que se propone, el método que emplea dan pie a clasificar este aprendizaje como especial.

Esta didáctica especial posee un conjunto de teorías, tácticas y metodología para su realización **que componen un cuerpo de reflexión dentro de la didáctica general**. Son las condiciones externas que la didáctica pone alrededor del hecho del aprendizaje. No hay que olvidar que es el aprendizaje y no la enseñanza sobre la que hay que reflexionar, por esta razón hemos expuesto las teorías psicolingüísticas sobre el aprendizaje, en páginas anteriores.

Retrocediendo al tema de la pedagogía general, diremos que solamente, la apropiación personal de conocimientos caracteriza verdaderamente el acto de aprender.<sup>26</sup>

El profesor puede poner alrededor del alumno su experiencia sobre el aprendizaje de idiomas, las frases y diálogos -su fonética y semántica- más corrientes, para expresar ideas y comunicarse, la gramática del idioma...;

<sup>26</sup> Rogers, a la pregunta de fondo, ¿por qué enseñar?, respondía rechazando el fin corrientemente aceptado de transmisión de conocimientos. Si éste era el objetivo, el oficio de enseñante no tenía ningún interés. Pensaba que los resultados de la enseñanza eran insignificantes o a veces perjudiciales. (Ver el Desarrollo de la persona o Libertad para aprender, de C.Rogers, 1967).



**pero de esa línea no se pasa.** Rogers decía (DP, 1983): "J'en suis arrivé à croire que les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie" (He llegado a creer que los únicos conocimientos que pueden influir el comportamiento del individuo son aquellos que él mismo descubre y apropia)<sup>27</sup>.

Todo aprendizaje es experimental y moviliza las diversas aptitudes del alumno para descubrir, comprender, retener e integrar los elementos nuevos, o como decía Piaget 'asimilarlos' para acomodarlos a la realidad. El aprendizaje es un movimiento que se introduce en la persona, para ir mejorando su realidad íntima y su relación con su entorno. )Cómo podemos nosotros, animadores mejor que profesores, desde fuera, 'ayudar' al proceso del aprendizaje?

Hemos escrito, al principio del capítulo que las distintas formas de enseñanza-aprendizaje dependen del concepto que tengamos del acto de enseñar.

Ante la enseñanza impuesta y pasiva, no sólo del idioma, sino de todo el curriculum escolar, en una clase reglada de Instituto, existe la corriente 'psi-cológica humanista'<sup>28</sup>, que quiere cambiar el contenido y el clima en la clase. Rogers vino a ser el mayor contribuyente de esta mentalidad. "Each year I become more pessimistic about what is going on in educational institutions. They have focused so intensely on the cognitive and have limited themselves so completely to 'education from the neck up', that this narrowness is resulting in serious social consequences... As a consequence of this overstress on the cognitive, and of the avoidance of any feeling connected with it, most of the excitement has gone out of education"<sup>29</sup>. (Cada año soy más pesimista acerca de cómo van las instituciones educativas. Se han centralizado tan absolutamente sobre el conocimiento y se han limitado tan enteramente a la educación de 'la cabeza', que esta estrechez de objetivos están dando consecuencias sociales serias. Como consecuencia de este reforzamiento del conocimiento y de evitar todo sentimiento que esté conectado con él, mucha parte del interés (por conocer el mundo) ha desaparecido de la educación). Rogers, como muchos otros pedagogos,<sup>30</sup> pone el énfasis en la

<sup>27</sup> Aportado por Poeydomenge, M0-L., (1984:61).

<sup>28</sup> Por la misma época de Rogers, está el trabajo de G.I. Brown, **Human Teaching for Human Learning** (1971), en Esalen Institute, California, que propone un movimiento educacional nuevo, **el Confluent Education** (el vehículo pedagógico para un pensamiento humanístico). Este movimiento está muy relacionado con la Gestalt Therapy (Perls, Hefferline y Goodman)

<sup>29</sup> Rogers, C., (1976), p.40-1.

<sup>30</sup> Bach y Molter (1976), Castillo (1974) y Galyean;

integración del dominio afectivo y el cognitivo de la persona que aprende, en la noción de un total y experiencial a

prendizaje; preconiza una implicación personal, no impuesta, en la adquisición del idioma no vernáculo (en nuestro caso). El alumno debe experimentar esa necesidad del otro idioma, debe empezar el movimiento de adquisición, juzgar las experiencias del animador y de los otros miembros del grupo en el aprendizaje de idiomas, hacerlas suyas; porque "Ces connaissances découvertes par l'individu, ces vérités personnelle-ment appropriées et assimilées au cours d'une expérience, ne peuvent pas être directement communiquées à d'autres" (DP, p. 1983). (Estos conocimientos descubiertos por el individuo, estas verdades personalmente conseguidas y asimiladas en el curso de una experiencia, no pueden ser directamente comunicadas a otros)<sup>31</sup>.

Por lo que el papel del profesor que enseña, que transmite conocimientos, está fuera de esta pedagogía; además, en el aprendizaje de otro idioma, nos podríamos preguntar si es pura y simplemente una transmisión de conocimientos; las teorías psicolingüísticas mencionadas anteriormente indican ciertas respuestas al respecto. Poeydomenge, M.L. (1984:61) citando a O. Reboul (1980: 75), dice: "Un apprentis-sage humain est celui qui aboutit à des savoir-faire permettant d'en acquérir une infinité d'autres et qui éduque ainsi la personnalité tout entière. En d'autres termes (...) un apprentissage humain est celui où l'on apprend à apprendre et par là même à être. (Un aprendizaje humano es aquel que llega a un 'saber-hacer' que permite adquirir una infinidad de otros 'saber-hacer' y que de esta manera educa toda la personalidad. En otros términos, un aprendizaje es aquel en el que se aprende a aprender y por esto mismo, a ser). Aprender a ser, a ser más persona, más maduro y aprender a aprender, a ser consciente de cómo llegamos personalmente a otras experiencias.

Examinemos qué relevancia tiene esta mentalidad y acercamiento a la educación, mencionados arriba, para el CLT y el método (THR) en particular, que explicaremos en la segunda parte de este trabajo.

Podemos ver autores como Christison y Bassano (1981, 1987a, 1987b), Puchta y Schratz (1984), que pueden reforzar las ideas siguientes.

A continuación proponemos unos criterios psicopedagógicos, siguiendo dicha concepción de la educación, dentro de los cuales y en base a ellos, podremos posteriormente planificar, realizar y evaluar las aplicaciones metodológicas en el aprendizaje del SL.

---

Goodman (1986); Bohnsack (1984); Underhill, A. (1989)...

<sup>31</sup> Aportado por Poeydomenge, M0-L., (1984:61).

**El primero sería que todo aprendizaje sectorial, por ej. los idiomas, es un proceso de aprendizaje to-tal,** algo ignorado frecuentemente por la pedagogía racionalista, pero muy propio de la Gestalt Theory. En lugar de una manipulación esquemática de los 'items' (estructuralismo), lo podríamos sustituir por la personalización del contenido a través de un proceso interpersonal en la clase de idiomas. Reemplazar los ejercicios sin vida de un libro de texto, por experiencias vivas, descubrimientos personales - la situación- para el aprendizaje. (Dicho reemplazo vendría después de ver las estructuras, 'items' de base, que propone el texto, o antes..?)<sup>32</sup>.

Pensamos que sin una conexión al contenido y representaciones, y a las estructuras en la cultura cuyo idioma se estudia, la estimulación al descubrimiento personal en la clase de idiomas es arbitrario, puede o no alcanzar sus frutos y puede también, ser contraproducente, para el ambiente de la clase.

**El segundo criterio es ser consciente del aprendizaje.**

Si las tareas comunicativas están relacionadas con los textos y temas e integradas en el proceso de aprendizaje, pueden abrir puertas a áreas de comunicación inusuales, a nuevas actividades de exploración, contactos, expresiones, en definitiva, al aprendizaje. El hecho de ser conscientes nos abre las puertas a todas las realidades y sentimientos que tenemos en la vida real, a querer expresarlos en el idioma que se estudia (si no se permite el nativo); se incrementa la realidad consciente y tras ella, la voluntad de quererla expresar.

En resumen, lo más importante sería que el propio alumno fuese consciente de su forma de aprender el idioma; en caso positivo, avanzaría en dicho proceso rápidamente. A este respecto, ver la obra de Wenden, A. (1986a, 1986b) y la de Ellis, G. y Sinclair, B., (1989).

)Cómo estimular esa conciencia?<sup>33</sup>. )Cómo iniciar al

<sup>32</sup> Legutke M. y Thomas H., (1991), p. 50, aportan el estudio de Moskowitz (1978, p. 118) para reforzar este criterio. Moskowitz, por un lado, hace conscientes a sus alumnos del pelo de sus compañeros; por otro, les da una serie de palabras, adjetivos, nombres, verbos que servían para la descripción del pelo de cada compañero. Habrá que suponer que los alumnos tenían ya la estructura gramatical, las frases para realizar tales descripciones; de lo contrario habría un proceso muy lento para llegar a la construcción de la frase y a la descripción.

<sup>33</sup> El autor mencionado en la cita 29, nos trae otro ejemplo de estimulación sensorial, al pedir a sus alumnos que le guiasen a través de una escuela ideal, durante un día normal, usando de su fantasía y deseos. Después de

grupo en la relajación, en la percepción sensorial, en la meditación, dentro de una clase de idiomas? Hacer aflorar el contenido emocional que el alumno tiene sobre muchas 'situaciones' de la vida real, sobre temas y sujetos de aprendizaje, no es difícil, si se da en un grupo; lo difícil es plasmar ese contenido de forma oral u escrita lo más correctamente posible. Pero, de nuevo nos preguntamos )cómo han introducido las primeras estructuras con las cuales llegar a describir después esas realidades?; )también podríamos aplicar dicha metodología a realidades descritas con un palabra, adjetivo o nombre (descripción), a acciones o movimientos descritos con un verbo?. Sin duda!; describiremos un método, en el cap. 31, donde se realizan acciones al nombrar verbos. Aquí, en este caso, sería al revés; podríamos proponer un ejemplo concreto: (-profe, mi compañero me está molestando; )cómo se diría en inglés, no me molestes, a ver si lo entiende de una vez?).

**El tercer criterio es el conocimiento anterior o prerrequisitos del aprendizaje.** El primer momento y por la parte externa, tendríamos la exposición al nuevo idioma, desde el momento cero: recibir sonidos y gestos que intentaremos llenar de un significado. En un segundo momento y a partir del interior, sentiremos la necesidad de repetir lo que hemos recibido, sobre todo si la 'situación' es la misma que tu-vimos al recibirla. Son las primeras experiencias de todo participante en el proceso de aprendizaje. Para lo cual una buena disposición psicológica, donde la ansiedad de cualquier tipo, no tenga cabida, es pre-rrequisito esencial para comenzar el proceso de aprendizaje. Pero además debemos contar como prerrequisito aquella experiencia que cada alumno trae a la clase acerca de otros aprendizajes, de su vida familiar, de su vida anterior... Diferentes hábitos de aprendizaje, diferentes creencias, expectativas. Ningún libro de texto de idiomas aporta nada acerca de este 'background' (experiencia anterior); pero, sin duda, se debe tener muy en cuenta.

**El cuarto criterio es la autodeterminación y la autenticidad selectiva.** Normalmente, sobre todo en la enseñanza reglada, es el profesor el que selecciona los objetivos, las actividades, el 'input', el método, en una palabra; el que modera los efectos y 'outcomes'. No sucede así dentro de un grupo adulto, de autoformación, donde es el mismo grupo que quiere controlar el aprendizaje, como veremos en la segunda parte de este trabajo. Es la propia autodeterminación del aprendiz la que va a dirigir su proceso de aprendizaje y el que va a seleccionar sus momentos de autenticidad, las exposiciones de sus

---

una visión mental de dicha escuela, los alumnos reflejaron dichas fantasías por escrito. Pusieron sus estructuras gramaticales en tiempo futuro o en condicional; por lo que suponemos, las dominaban con anterioridad.

sentimientos,.... frente a la manipulación del profesor. La noción de autenticidad no tiene buenas relaciones con las constricciones que plantea el aprendizaje en la enseñanza reglada.

El grupo, en nuestra experiencia debe solucionar este problema, con su clima positivo de trabajo. Este criterio está relacionado y muy unido con el siguiente.

**El quinto criterio se trata de la motivación / resistencia.**

En la raíz del ejercicio comunicativo, existe la aceptación de la teoría gestáltica, de una general predisposición de alumno a comunicarse. Esto es atribuido al poder motivacional del aprendizaje acerca de uno mismo. Como resultado, estos ejercicios parecen implicar al alumno en áreas desconocidas de su propio descubrimiento. Existen muchos temas y ejercicios que tienen un gran potencial comunicativo, porque abren nuevos caminos a la propia experiencia del alumno y además tienen un significado efecto sobre la misma motivación del alumno individual y de todo el grupo.

El alumno invertirá sus esfuerzos en un tema comunicativo si espera beneficio de ello. Si no, pasará al campo contrario, la resistencia a la comunicación y al aprendizaje. El desequilibrio que se establece, al no conseguir beneficio, lleva al alumno a la resistencia. Existen varias causas que pueden producir ese desequilibrio y que cada alumno las vive de una u otra forma. La 'intrusión' del profesor en los dominios íntimos y privados del alumno, crea desequilibrio, ansiedad, inseguridad. Un buen 'animador' del grupo sabe 'entrar', sabe 'estar', sabe 'comunicar'; empieza la comunicación personal y el contagio hará el resto.

El riesgo a la 'apertura' psicológica solitaria en el grupo, el riesgo ante el error o el no saber, crea ansiedad, y por lo tanto resistencia. El ambiente del grupo debe permitir ser auténtico: si uno está agresivo o ansioso, debe mostrarlo. Esta ansiedad puede ser cambiada en fuente de diálogo y de comunicación. La escenificación (role-play) de la 'situación', además de ayudar a fijar diálogos, estructuras, vocabulario, libera las constricciones, la ansiedad sufrida durante el aprendizaje de la lección, en el ambiente del grupo. Por eso, ese momento final de exposición, repetición y evaluación del tema, que es la escenificación, 'role-play', es importante para equilibrar nuestra personalidad, reponer nuestra motivación, y no tanto para observar nuestro aprendizaje material del idioma.

**El sexto criterio se trata de la diferencia existente entre las necesidades del alumno y lo que quiere proponer el**

**profesor.** Todo profesor debe saber que lo que él piensa se debe aprender en clase no co-incide con lo que el alumno piensa que necesita sa-ber. "In fact, there often is a disparity between what task designers/teachers intend or hope learners should achieve, and what learners actually derive from a particular task (Wright 1987b)"<sup>34</sup> (De hecho, a menudo existe una disparidad entre lo que el trabajo de diseñadores/profesores tiende o espera que los alumnos deben realizar y lo que los alumnos sacan de un particular trabajo). Dada la clara separación existente en la clase reglada, entre el profesor y los alumnos, es normal que se dé dicha disparidad y distancia.

En la tarea comunicativa, el alumno movilizará sus puntos de vista, sus valores personales y su propia experiencia. El profesor, sobre todo el que está lejano a la realidad personal del alumno, no conoce su personalidad, su psicología. Por lo que la impredecibilidad del 'outcome' del alumno será, sin duda, un problema para el profesor. Ya que la reacción del profesor, sin posibilidad de preparación, o la no reacción, pueden crear frustración o desmotivación.

La experiencia del profesor, el dominio del idioma que se aprende debe permitir al profesor salir airoso de esta circunstancia. "However, in view of the complex nature of communicative tasks, learners may need more than the teacher's linguistic competence.

Rather, they need to learn how to structure and pursue their own learning within the parameters of particular tasks. Teacher guidance and learner autonomy are two inseparable components of a task-based language classroom"

<sup>35</sup> (Sin embargo, vista la compleja naturaleza de la tarea comunicativa, los alumnos pueden necesitar más que una 'competence' lingüística del profesor. Más, ellos necesitan aprender cómo hacer estructuras y continuar su propio aprendizaje con los parámetros de las tareas particulares. La conducción del profesor y la autonomía de alumno son dos componentes inseparables del trabajo de la clase basado en el lenguaje).

En el caso del animador de un grupo de aprendizaje, posee más facilidades; él no es el único responsable del grupo; todos y cada miembro pueden y deben responder ante esa impredecibilidad de discurso del compañero. Pues todos son responsables de la marcha del aprendizaje y del grupo.

Además de estos criterios psico-pedagógicos cuya aplicación permite la enseñanza/aprendizaje de un idioma (la posibilidad de este proceso era el título de este apartado), existen unas condiciones externas, un entorno físico que el profesor o el 'animador' debe tener en cuenta para que se

<sup>34</sup> Traído por Legutke M. y Thomas H., (1991), p. 61.

<sup>35</sup> Traído por Legutke M. y Thomas H., (1991), p. 63.

dé este tipo de apren-dizaje.

En el siguiente apartado, hablamos de tres tipos de aprendizaje de idiomas, según su entorno o condiciones externas, que tienen relación directa con es-tos criterios.

### **1.5. Condiciones didácticas externas de ense- ñanza de SL.**

La visión interaccional del idioma, por la que nos hemos inclinado en esta experiencia, exige un tipo de aprendizaje que va directamente a conseguir dicha interacción.

Y para llegar a dicho objetivo se necesita un tipo de enseñanza y de aprendizaje de interacción; ya se aprende lo que 'realmente' se enseña. Si se enseña la comunicación en una dirección (profesor hacia el alumno), el correspondiente aprendizaje será manco, falta de esa interacción, de esa doble dirección, de ese dinamismo comunicativo que incrementa el aprendi-zaje del idioma. De aquí la necesidad de crear las condiciones para que se dé esa interacción.

Varios autores han señalado el significado central de esta espontánea interacción como parte del proceso intercomunicativo, por ej. Brumfit 1984; Puchta and Schratz 1984; Di Pietro, R., (1987); Johnson, D. y Johnson, R., (1988) y Nunan 1988.

Aparte de este ambiente psicológico, es importan-te también el espacio físico del aprendizaje, como condición primera. "To mobilize the interactive poten-tial of the classroom learning situation, they do not only need to be aware of its dimensions, they need to be able to set up points of encounters for the compon-ents and partipants in the interaction (the person, the group, the theme, and the external factors and cons-traints)" (Para movilizar el potencial interactivo de la 'situación' en el aprendizaje, ellos -profesor y alumno- necesitan ser conscientes de sus dimensiones, necesitan ser capaces de establecer puntos de contacto entre los componentes y participantes de la interacción (personas, grupo, sujeto, factores externos y constring-ciones)<sup>36</sup>.

Tres situaciones externas o entornos físicos se pueden dar en la enseñanza en general, en la enseñanza del idioma no vernáculo en particular, y por lo tanto, tres clases de condiciones, a la hora de aplicar una metodología concreta:

- **una clase-masa** donde la comunicación va en una sola dirección (si es que la disciplina o la psicología interna del alumno permite la recepción de di-cha comunicación unidireccional); no existe interac-ción, simplemente transmisión de conocimientos, en concreto de la gramática inglesa, lo cual no suele atraer el interés del alumno; éste viene obligado, viene al curso y al grupo-masa porque pasa

<sup>36</sup> Legutke M. y Thomas H., (1991), p.15.

de curso y tiene que hacer el aprendizaje de un idioma no vernáculo, en esas condiciones externas, obligatorias, establecidas por la institución o centro escolar<sup>37</sup>.

El objetivo no podrá ser la comunicación, pues el ambiente en la clase, el número de alumnos, la actuación del profesor, el curriculum interno y externo del idioma no vernáculo, no lo permiten. Las condiciones normales de enseñanza, que, además de lo dicho anteriormente, dependen de los objetivos que se quieren conseguir con dicho ejercicio, son difíciles de darse, pues son impuestas, penosas, aburridas, para esos jóvenes que esperaban hablar, comunicarse. Se trata de condiciones didácticas generales, del curriculum general de enseñanza de todas las asignaturas; existe contradicción entre el objetivo de la clase de idiomas y las aspiraciones del adolescente y joven alumno: desear aprender un idioma como medio de comunicación con una didáctica de incomunicación, de no-diálogo, (ni en el idioma nativo); dicha didáctica no llegará muy lejos<sup>38</sup>.

- **un alumno autodidacta** donde el esfuerzo personal puede hacer 'maravillas', pues uno responde de sí mismo y confía en su persona; se trata de una comprensión directa de conocimientos a través de medios materiales (libro, casete, video, T.V., CD-Rom). El tiempo que se gana por ser trabajo personal responsable, se pierde en las dificultades que este aprendizaje conlleva (la base de conocimientos de otra persona, su experiencia en la transmisión, ahorra mucho tiempo en el aprendizaje). Además, cuando se trata de aprender a comunicarse, se necesita al menos de otro autodidacta, para comprobar la fonética, la entonación, el

<sup>37</sup> Hoy en día, existe una alternativa a esta enseñanza.

En este trabajo y a nivel teórico, suelo apoyarme en C. Rogers, -pedagogo solitario hace cuarenta años, hoy seguido por numerosos profesionales de la enseñanza-, ya que su escuela humanista se preocupa de la educación que intenta desarrollar la autonomía y la responsabilidad de cada persona-alumno.

<sup>38</sup> La escuela tradicional continua imponiendo a los alumnos el saber, los conocimientos. Se apoya para 'motivar-les', en la crítica y el miedo al fracaso, al paro. Dice Poeydomenge, M.O.L., (1984:70): "elle préfère ignorer les facteurs affectifs qui jouent dans l'acquisition des connaissances autant que la formation aux valeurs de la démocratie, puisqu'aucun choix n'est possible." -L'élève ne participe pas au choix de ses objectifs, de son projet éducatif (curriculum), de son mode de travail. On choisit à sa place' (MP, 57)". (prefiere ignorar los factores afectivos que entran no sólo en la adquisición de los conocimientos sino también en la formación en los valores de la democracia, ya que no es posible ninguna elección. -El alumno no participa en la elección de los objetivos, de su proyecto educativo (curriculum), de su modo de trabajar. Se escoje en su lugar).



vocabulario, la velocidad; ambos deben adoptar otra mentalidad, la de comunicarse, la de esperar y confiar en el otro, en sus circunstancias; al final, se deberá hacer el aprendizaje del diálogo y la comunicación, del respeto y la escucha, como en el siguiente apartado. (Por lo que un autodidacta puro, no existe en este aprendizaje del idioma).

Este sistema exige voluntad por llegar al objetivo, más que en los demás métodos; necesita también bastantes medios didácticos. Las condiciones didácticas las pone el autodidacta, basado en su experiencia y en sus medios. Su capacidad de evaluación le irá corrigiendo defectos de aprendizaje. Se puede complementar estas ideas con la obra de Johnson D. y Johnson R., (1987).

#### - El grupo interactivo de aprendizaje.

Las condiciones didácticas de enseñanza de la SL en este caso, se resumen en una: realizar dicho aprendizaje en un grupo interactivo; es decir, la única condición sería tener un grupo interactivo. Dentro de la corriente aceptada en nuestra experiencia, el CLT, esta condición de la interactividad del grupo para la enseñanza/aprendizaje del idioma, es condición necesaria e imprescindible.

Siempre ha habido grupos (el hombre es sociable, por naturaleza). Pero aquí y en lo sucesivo, empleo la palabra 'grupo', en sentido especial, **para aludir a una experiencia grupal planeada e intensiva**, con la finalidad de poner los medios o quitar barreras a la hora de aprender un idioma, en nuestro caso<sup>39</sup>.

Los primeros autores que directamente tratan y experimentan el aspecto 'grupo' de la psicología social son Moreno y K. Lewin; después existen numerosos autores que retoman dicha teoría; personalmente siempre me ha llamado la atención, en este tema, K. Lewin y C. Rogers, a los cuales cito a menudo a lo largo de este trabajo<sup>40</sup>.

Paulo Freire decía que nadie enseña a nadie, que todos aprendemos de todos; esto se cumple sobre todo, en el 'grupo'<sup>41</sup>. Si una enseñanza en grupo, sería lo ideal para

<sup>39</sup> Dice C. Rogers: "Por enaltecedora que sea la experiencia grupal, no constituye para nosotros un fin en sí misma; pensamos, en cambio, que su principal significación reside en la influencia que ejerce en la conducta posterior fuera del grupo" (1973: 78). La aplicación que hago de la experiencia grupal en el aprendizaje de la SL es crear las condiciones para un aprendizaje rápido del idioma y quitar las barreras del alumno que entorpecen dicho aprendizaje.

<sup>40</sup> A juicio de este último autor, el 'grupo' es la invención social del siglo XX que se ha difundido con mayor rapidez y, quizá, la más importante; una invención que recibe diferentes nombres: grupo T, grupo de encuentro, grupo de sensibilización.

<sup>41</sup> En lo sucesivo me referiré a este tipo de grupo, aunque no

cualquier tipo de temas, para la enseñanza-aprendizaje interactivo de un idioma no verná-culo, es, en mi opinión, lo ideal. (Es una parte de mi hipótesis). Como hemos considerado anteriormente, este aprendizaje es diferente a cualquier otro. (Recordemos, es una didáctica especial.)

Se supone teóricamente que los alumnos en grupo están más preparados y son más conscientes para comprender cómo funcionan ellos mismos en la relación con los demás, en la comunicación, la influencia que ejercen en los demás y los demás en ellos. El grupo les permite tener experiencia de cambios a veces profundos en ellos mismos, gracias a la relación de confianza y estima que se crea en el grupo. Pienso que en el aprendizaje de un idioma cuyo objetivo sea hablar, a parte del proceso psicolingüístico, es fundamental salvar la barrera psicológica personal (miedos, inseguridad,..) del alumno; por lo que la realización del aprendizaje en un medio grupal de desarrollo personal y de seguridad, es el mejor medio.

Para conseguir ese ambiente de grupo, los mismos componentes del grupo deben trabajar en ello.<sup>42</sup>

"We must strive for a natural, human, democratic relationship. This means involving students from the beginning in creating the environment. They must help in decision-making about the physical setting (the arrangement of the room, care for equipment, bulletin boards, etc.). (Debemos esforzarnos en una relación natural, humana, democrática. Esto significa dirigir a los estudiantes, desde el principio, a crear el ambiente (grupal, necesario para este aprendizaje). Deben ayudar a tomar las decisiones acerca del lugar físico (el orden de la clase, el cuidado del equipo, las carteleras, etc.)

Diferentes autores, a lo largo de la historia de la teoría grupal, respaldan esta acción del grupo sobre la conducta del individuo, miembro del grupo.

Como dice González, M.O.L., (1995:33), hablando de Allport (1923): "De todas formas, Allport admitió que el contexto del grupo y la situación social contribuían a modelar las motivaciones y percepciones de los individuos. Formuló una teoría de la facilitación social en el campo de la influencia social".<sup>43</sup>

---

vaya entre comillas.

<sup>42</sup> Sacado de Legutke y Thomas, (1991), pág.67.

<sup>43</sup> Ya en 1927, se desarrolló en la Western Electric Company, una investigación para valorar los factores que incidían en la productividad, en la motivación y en la satisfacción de los trabajadores, conducida por Elton Mayo. Este autor descubrió la trascendencia de las relaciones informales (del grupo) en la productividad. (Relatado por González, M.O.L.(1995:33)). Toda esta teoría pienso, tiene una aplicación directa en la enseñanza, y sobre todo en el aprendizaje de los idiomas.

Sin duda, fueron K.Lewin y sus discípulos Bradford y Lippitt, los que crean los T-Groups, basados en el principio acuñado por K.Lewin de la Action Research. "Estos grupos surgen en Bethel(U.S.A.) como técnica educativa, no terapéutica, y de investigación del comportamiento ante la cuestión de cómo se podían realizar experiencias de grupo con posibilidades de que se transformen en conocimiento, no desde el ex-terior, sino por la operación misma del grupo. La primera experiencia de este tipo de grupos tuvo lugar en 1946"(González, M0. L., (1995:34). Desde entonces aquí ha pasado mucho tiempo, pero no sé si se ha sa-cado todo el potencial que tiene el grupo para el aprendizaje, sobre todo de idiomas.<sup>44</sup>

No quisiera que por omitir y prescindir de los planteamientos teóricos necesarios para una correcta comprensión de la teoría y movimientos grupales, se me achacase de falta de fundamentación de una parte de mi hipótesis, el aprendizaje del idioma en grupo. Sería un proyecto objeto de otro trabajo. El libro de González, M0.L.(1995) podría servirnos de introducción al estudio de la teoría grupal a lo largo de este siglo.

Existen unas condiciones que llamaríamos intrínsecas, en la didáctica del idioma, pues provienen del objetivo que se dé al aprendizaje del idioma no vernáculo. El tipo de enseñanza que se dé, depende del tipo de objetivo que se quiera conseguir; el objetivo pone las condiciones. Si a) La intención del aprendi-zaje es conocer la gramática del idioma que se estu-dia, llegar a dominar, a través de ejercicios, todas las posibles reglas gramaticales, sería lo ideal.

En un segundo grado en esta dirección, sería no sólo el conocimiento de la gramática, sino su aplicación a la traducción escrita y, por extensión, a la lectura traducida de algún libro.

El método que se aplica con este tipo de objetivo, sería la explicación 'ex cátedra' de la gramática, la realización individual de ejercicios, la traducción del idioma que se estudia. El número de alumnos en el aula, no es importante, no limita la acción pedagógica. El tiempo de cada acción tampoco cuenta mucho, no tiene relevancia. El aula puede ser la misma que la de matemáticas.

No sólo la actuación externa del profesor, sino su concepción de la enseñanza, su relación con el alumno, todo

---

<sup>44</sup> En apoyo de la teoría de la influencia del grupo sobre sus miembros y su aprendizaje, podemos traer la experien- cia de Sherif que demostró la influencia del grupo sobre el individuo en la facilitación conductual (-muy impor- tante en el aprendizaje de idiomas-).

está acorde con ese tipo de enseñanza 'ex cátedra', que en realidad es de alejamiento, de superioridad, de enseñar desde su altura...

Visión nativa del otro idioma y producción escrita en esta clase de enseñanza, este sería el resumen, respecto al alumno. La primera de las descripciones, respecto a los alumnos -la clase masa-, iría bien con este tipo de enseñanza.

Si b) la intención está dirigida a conseguir hablar y entender el otro idioma. El método y las técnicas que se emplean para conseguir dicho objetivo son completamente diferentes del empleado en el apartado a). La corriente CLT, con su método (THR) va dirigida directamente a conseguir este objetivo. El número de alumnos en el aula es fundamental, ya que el tiempo que se tiene para hablar es limitado. A más número de alumnos, menos tiempo para hablar cada alumno. El aula no puede ser la misma que la de matemáticas: aparatos audiovisuales, disposición de las mesas, ambientación de la clase, todo va dirigido al hecho de hablar. La actuación del profesor o el 'animador' es directa sobre cada alumno.

Se trataría de tomar el idioma no vernáculo directamente, desde sus expresiones y desde su cultura.

Teniendo en cuenta que la reflexión de este trabajo va directamente a conseguir el segundo objetivo anteriormente citado, la postura pedagógica del enseñante es la de integrarse en el grupo, su implicación en el grupo es total; por lo que debe dominar la dinámica del grupo, la animación. Externamente es un 'entrenador', que ayuda a tomar agilidad en el diálogo, y un pedagogo que transmite la filología inglesa por lo que debe dominar el método y la técnica para hablar-entender (la técnica de pregunta / respuesta). Debe tener un conocimiento profundo y continuado del idioma, la cultura y la realidad social de la nación cuyo idioma, se quiere enseñar. Este animador del aprendizaje de idiomas es una persona 'a caballo' entre dos culturas, dos idiomas. Su contacto casi continuado con la realidad del idioma que enseña, hace de este profesional una persona especial: una persona abierta, no sólo por dominar dos estructuras lingüísticas diferentes, sino porque conoce, comprende y puede vivir dos realidades sociales diferentes. Porque no sólo va a enseñar un idioma, materialmente hablando, sino toda una mentalidad y una civilización.

El tercer modelo de alumnos -grupo interactivo-, sería muy compatible con estos objetivos y con esta clase de animador.

Las condiciones pedagógicas por parte del alumno serían, en primer lugar, venir a aprender un idioma

diferente del suyo (hay mucho nacionalista exacerbado que te dice: (que aprendan ellos el español!); una motivación fuerte para dar al estudio y sobre todo, en los adultos, a la reeducación audiobucal, la constancia que necesita dicho aprendizaje; y sentir la necesidad del grupo.

En cuanto al entorno del grupo que aprende el idioma, las condiciones que permitirán una buena rea-lización didáctica de la enseñanza serían:

1) el número adecuado para aprender a hablar y para conformar el grupo a nivel humano. (Recordemos que a hablar se aprende hablando, por lo tanto, el tiempo es condición ineludible; y que la dimensión del grupo influye directamente en el ambiente y la efectividad del aprendizaje). Por lo tanto, pasar los alumnos de la clase de matemáticas a la de idiomas, sin reparar el número, el ambiente del grupo y del aula, es no tener mucha idea del funcionamiento del aprendizaje de idiomas.

2) Otra de las condiciones es el horario, tanto si se mira la posición de la hora de idiomas en el horario del día, como si se atiende a la cantidad de horas a la semana, la intensidad.

3) Este aprendizaje impone ciertas condiciones en el entorno que le rodea, el aula. El hecho de que sean los alumnos los que cambien de local para las clases crea ciertas facilidades a la hora de conseguir un ambiente propicio para el aprendizaje del idioma.

Estos tres tipos de alumnos, anteriormente citados, llevan en sí sus condiciones a la hora de enseñar/aprender; seguir una de estas direcciones significa aceptar sus condiciones para lograr el máximo de efectividad en el proceso de aprendizaje.

En el deseo de ir delimitando el campo de esta enseñanza/aprendizaje, hemos visto las condiciones pedagógicas externas de la enseñanza del idioma no vernáculo.

#### **1.6. La enseñanza de la SL, como actividad del profesor.**

Larsen-Freeman y Long nos dicen que "la beneficiaria más directa de la progresiva comprensión de la ASL es la profesión de la enseñanza de segundas len-guas y, a través de los profesores, los propios a-prendices"<sup>45</sup>. Existen investigadores que han sido o que siguen siendo profesores de lengua, que se sien-ten atraídos hacia la investigación del ASL como me-dio de profundizar en el proceso de enseñanza/apren-dizaje.

Los autores citados anteriormente representan los

<sup>45</sup> Larsen-Freeman y Long (1991), p.13.



el profesor y **(T)** el tema sobre el que se quiere aprender a hablar.

El fenómeno de la enseñanza se realiza en la interacción de esos tres puntos (en el segundo triángulo); mientras que en el primer paradigma, la acción de enseñar partía del punto Profesor; además, el profesor es uno de los tres puntos de la interacción aprendizaje/enseñanza.

La enseñanza desde la perspectiva fenomenológica del primer modelo, intenta identificar las acciones o actividad de alumnos/profesores al enseñar/aprender, por separado. Recordemos que siempre que hablemos de enseñanza, hablamos del proceso enseñanza-aprendizaje y esta segunda parte posee una serie de reacciones de acuse del 'input'.

También, en esta segunda parte del binomio, debemos recordar la distinción de Krashen entre adquisición y aprendizaje. La reacción y la actividad del aprendiz es diferente si se trata de la adquisición o del aprendizaje, como veremos más adelante.

Veamos un modelo o una forma de acción -enseñanza- en el animador o 'monitor', de Krashen, dirigida al aprendizaje, dada su relación con el método Threshold.

El '**monitor modelo**' de Stephen D. Krashen es un ejemplo de teoría del aprendizaje sobre el cual se ha construido un método, el '**natural**', que veremos en el 41 capítulo de esta primera parte. La teoría del monitor modelo se dirige tanto al proceso como a las condiciones de dicho aprendizaje. A nivel de proceso, su autor distingue entre adquisición y aprendizaje. Por 'adquisición' se entiende la asimilación natural de las reglas de un idioma usando el idioma para la comunicación. En cambio, 'aprendizaje' se refiere al estudio formal de las reglas del idioma y al proceso consciente que se realiza en dicho aprendizaje. Si seguimos al autor del método, 'aprendizaje' única-mente es aceptable si es como un 'monitor'. Aquí, monitor, se trataría de almacén, 'repository', del conocimiento gramatical consciente acerca del idioma que se aprende a través de una enseñanza formal y que es llamada a realizar frases producidas por medio de un sistema adquirido.

Por otro lado la teoría de Krashen va también en dirección a las condiciones necesarias para que se realice el proceso de 'adquisición'. Dicho autor describe ésta en términos de 'input' o aquello que recibe o entra en el alumno. El 'input' debe ser comprensible, un poco más que el nivel presente de competencia, interesante o relevante para el alumno, no de importancia gramatical, en suficiente cantidad y experimentado en un contexto de baja ansiedad (Ver su teoría del filtro afectivo, en el cap.31).

En el método Threshold, el 'input' está constituido por pequeñas frases, en forma de pregunta/respuesta, dentro de

un diálogo y una situación, que partiendo de construcciones fáciles, va gradualmente presentando más complejidad y dificultad para el alumno<sup>48</sup>. Está muy en consonancia con la hipótesis de Krashen sobre el 'monitor modelo'. Tanto por esta hipótesis como por la del Filtro Afectivo, considero la investigación de Krashen muy valiosa para la con-creción didáctica en la experiencia que voy a presentar después.

Se sabe muy poco de la relación que pueda haber entre la personalidad del profesor y su eficacia en la clase, sobre todo la influencia de la personalidad del profesor en un curso de idiomas dirigido a hablar / entender. Aspecto a tener en cuenta sobre todo en el segundo modelo, el grupal.

Dada la característica grupal de este aprendizaje y la presión psicológica que se lleva a cabo sobre cada alumno por parte sobre todo del profesor, la influencia del profesor y animador es importante, a veces determinante. El temor y miedo a equivocarse, a hablar en otro idioma, a 'soltarse', a pronunciar sonidos no habituales..;todo eso, en presencia del grupo y del profesor, hace de la actuación del alumno y del profesor algo delicado, que el animador<sup>49</sup> debe programar y dominar.

El análisis de esta actuación ha llegado a identificar diversos patrones o modelos de profesor dentro de la enseñanza de idiomas. Y que depende del tipo de aprendizaje que se da en el aula de idiomas. Anteriormente hemos hablado de dos tipos de clase, provenientes a su vez de dos tipos de objetivos, de los dos modelos que hemos mencionado anteriormente (dejamos a un lado al autodidácta); de aquí se deduce que, en general, puede darse dos tipos de actuación, dos tipos de profesor o animador, de los que ya hemos dado algunas pinceladas.

Del primero, cuyo objetivo es enseñar la gramática para traducir, lo dejamos a un lado, dado que tiene las mismas características que un profesor de matemáticas, o de lengua española. En cuanto al segundo tipo de profesor, objeto de estudio en este trabajo, ya que forma parte del tipo de método que vamos a trabajar. vamos la discusión si hay que hacer toda la clase en el idioma no vernáculo, diciendo que cuando se habla en un idioma se refuerza dicho idioma; entonces, el profesor con su habilidad didáctica sabrá adecuar sus órdenes y explicaciones al grupo.

El animador debe saber 'conformar' el grupo en los primeros momentos del curso; el dominio de las técnicas sobre dinámica de grupos y la sensibilidad experimentada sobre el funcionamiento de los grupos deben constituir la base didáctica para impartir el método, basado en el diálogo

<sup>48</sup> En el cap. 41, explicaremos ampliamente el 'input' que presenta el Threshold.

<sup>49</sup> Personalmente prefiero llamar animador a la persona que lleva la animación del grupo de aprendizaje de un idioma moderno, como hemos explicado anteriormente.



y la interrelación animador-alumno-alumnos entre sí.

El animador debe mantener la aceptación colectiva del aprendizaje del otro idioma, las leyes de conducta concertadas por el grupo al principio.

Cohn C., Ruth, nos describe la actuación del animador en estos principios:

- "Only represent yourself through your statements; use 'I' and not 'we' or 'one'.

- Be sparing in the use of generalizations.

- Only one at a time.

- Be authentic and selective in your contributions.

Become aware of what you think, feel and believe. Think it over, before you decide to speak or act.

- Avoid false questions. Instead make direct statements.

- Avoid interpreting other people's motives. Instead, record your reactions to what you experience through this person"<sup>50</sup> (El animador) se representa solamente por sí mismo a través de sus frases, de sus principios; deber usar 'yo' y no 'nosotros' o (el impersonal) 'se'. Debe economizar las generalizaciones. Debe ser auténtico y selectivo en sus contribuciones. Ser consciente de lo que piensa, siente y cree. Pensar antes, antes de decidirse a hablar o actuar. No permitirse falsas preguntas; en su lugar proponer frases o ideas directas. No permitirse interpretar los motivos (y razones) de los demás. En su lugar, grabar sus reacciones a lo que él experimenta a través de ese alumno).

Por otro lado, debe dominar la reeducación de los aparatos fisiológicos de audición y bucal, su metodología; la animación en este duro trabajo debe correr también a su cargo. Hay que recordar que nuestros alumnos son jóvenes-adultos, sin o con poca plasticidad fisiológica.

Las aportaciones de Fernández Huerta (1974), de Titone (1981) y de Fenstermacher (1986) resaltan, al descomponer en sus últimos componentes el hecho educativo, los protagonistas de la enseñanza: el profesor, el contenido del saber, la intencionalidad de la enseñanza, el discente y la interacción entre todos los elementos. También podemos consultar Paine, D. (1985) y Wright, T. (1987a).

La finalidad de mejorar la enseñanza que se realiza, contando con los avances teóricos, es la que ha guiado a la mayoría de los investigadores y estudiosos de la materia, y la que guía a todo profesor.

Los modelos "formales" que tienen mucha literatura, muchos principios teóricos, metafísicos y mucha generalidad

<sup>50</sup> Sacado del libro de Legutke y Thomas, **Process and Experience in the Language classroom**, (1991), p. 67.

se han desarrollado abundantemente, en nuestra pedagogía española. Por el contrario, los modelos "prácticos", inductivos, que parten de la realidad, de la experiencia continuada de cada profesor, principal investigador, para llegar a la construcción de modelos de enseñanza eficaces, no se han desarrollado en la misma proporción en nuestro ambiente; más bien sería propiedad del mundo anglosajón.

Actualmente<sup>51</sup>, la mentalidad que implica la "investigación-acción", presenta un enfoque de la enseñanza, bien distinto de lo que estamos acostumbrados a ver. No sé si se implantará poco a poco en nuestro magisterio. El mismo profesor, en grupo, debe planear, desarrollar, ejecutar y evaluar sus acciones de investigación. Según palabras de Zabalza, "el profesor, como profesional que desarrolla la acción, sintetiza el "sentido" intencional general de la enseñanza en una estructura de acciones que reflejan su propio pensamiento", citado por G.L.P., 1991: 198.

Apoyado en esta concepción de la acción educativa surge entre los didactas un enfoque del conocimiento y desarrollo de la enseñanza basado en el pensamiento y las actitudes del profesor "como soporte de las acciones que planea y desarrolla en la práctica didáctica, "teacher thinking"; (Brunet Gutierrez, J.J. y Failde, J.L. 1991; Dolz Devis, L., 1991; Martín Martín P., 1991; Villar Angulo, 1986, 1988; Zabalza, 1987).

La enseñanza se realiza en la interrelación profesor-alumno, no como un mero intercambio de información superficial, sino en "la esfera interna o central" del proceso enseñanza-aprendizaje que implica la personalidad íntima de los sujetos (profesores y alumnos) con sus creencias, actitudes y planteamientos. Basta un gesto, la observación de una actitud no muy amistosa por parte de un componente de la pareja, para que se levante un obstáculo en la mera transmisión de la información, una barrera en la enseñanza. Y esto es muy importante dominarlo si se quiere llegar a enseñar una materia cualquiera; pero mucho más en la enseñanza de un idioma, donde está comprometida toda la personalidad, la psicología entera del alumno; la aceptación o rechazo de lo que venga del otro en el binomio educativo, constituye la esencia del proceso.

Otra dimensión que hay que tener en cuenta en una correcta teoría educativa, es la naturaleza social de los fenómenos que se desarrollan en la interacción didáctica.

---

<sup>51</sup> Dicha forma de llevar la investigación y la enseñanza estaba de moda, diríamos, en los años setenta y principios de los ochenta en Inglaterra y Australia. Nos podríamos preguntar, si hoy finales de siglo, podríamos hacer que la mayor parte de nuestros profesores estuviesen inmersos en esta mentalidad?.

Esta dimensión<sup>52</sup> está determinada por el medio social y cultural, tanto en el aspecto temporal como en el geográfico/topográfico y por el microclima social del aula, del barrio, del pueblo. Esta dimensión afecta a la enseñanza, sobre todo del idioma extranjero. Sobre este aspecto, es necesario reflexionar sobre las condiciones ambientales que poseemos en nuestro trabajo; a nivel teórico, tenemos el apartado 8 del cap.31 y a nivel práctico tenemos la reflexión en el cap. 41, sobre la realidad del municipio de Mazarrón.

### **1.7. La enseñanza de la SL, ¿ciencia o arte?.**

La pregunta que se hace todo profesional de la enseñanza es ¿qué es lo que hay de ciencia, de técnica, de experimentación, de standarización, y qué hay de relación humana, de genialidad, de intuición, de 'saber hacer', en el binomio enseñanza-aprendizaje?.

La enseñanza ¿es una ciencia que se puede aprender, técnicas que se pueden ejercitar hasta dominar-las o existe algo más que no se puede 'aprender', existe un 'saber hacer', un 'saber estar' en la clase, un 'saber relacionarse', que permite la comunicación y el aprendizaje...?

En resumen, ¿es Ciencia o Arte?.

La experiencia me dice que existen aspectos externos de los cuales nos servimos para la enseñanza, como pueden ser las diversas técnicas para explicar, memorizar, repetir, evaluar conocimientos, experiencias, formas de hacer, y también se dan aspectos internos sin los cuales los anteriores no podrían llegar a convertirse en aprendizaje, como son la relación humana, la intuición, la genialidad, el 'saber hacer' del enseñante con relación al aprendiz. Es técnica y es intuición.

Este trabajo va en las dos direcciones; por un lado está el método material -la aplicación del THR- que sería el aspecto externo del proceso de enseñanza-aprendizaje y que es fácilmente programable y evaluable, -entraría en el aspecto científico de la actividad del animador- y por otro, la 'conformación' del grupo, el aspecto interno, el cual permite una buena comunicación, la atención personalizada al alumno, la desaparición de las barreras a la hora de hablar el otro idioma, o sea las condiciones internas para que la enseñanza externa llegue a convertirse en aprendizaje, -entraría en el aspecto puramente humano del animador-.

Los aspectos externos de la enseñanza se pueden ir aprendiendo, y para eso existen los años intensos de

<sup>52</sup> A este respecto, ver la obra de Jones, N. y Roberts, J.(1987).

formación en una escuela de pedagogía y a continuación la formación permanente del profesorado, que harán del profesor un verdadero profesional. Los aspectos internos se basan en una maduración humana del animador del aprendizaje, en una experiencia personal, de un compromiso existencial por dar lo que se tiene, que moviliza toda la persona que quiere enseñar. Se pueden examinar diálogos y compararlos con los que solemos tener en nuestras clases, se pueden 'aprender' actitudes de escucha, quitar ciertos errores que cometemos en este sentido<sup>53</sup>, pero llegar a ser más auténtico y sincero, más atento con los demás, tener más disponibilidad, más apertura, congruencia y comprensión no se adquiere sino a través de un compromiso personal, existencial y no con un entranamiento.

C.Rogers decía a propósito de la persona que quiere ayudar a otra (en nuestro caso del enseñante respecto al aprendiz): "si ce(s) élément(s) (los citados unas líneas anteriores) n'intervien(nen)t pas suffisamment souvent dans la relation, il y a moins de chances que se produise un changement positif chez la cliente" (MP,1979:9) (si estos elementos no intervienen con cierta frecuencia en la relación, existen menos oportunidades para que se produzca un cambio positivo en el cliente (alumno)).

En este apartado y siguiendo esta relación enseñante-aprendiz, podemos recordar también autores como Gago (1978), cuya obra ha dejado secuelas en ambos sentidos. Eisner (1985) considera el primer término del binomio y Von Cube (1981), el segundo.

Según G.L.P. (Op.cit., p.200): "Highet, al considerar solamente la vertiente concreta del acto didáctico o enseñante, en el que está implicada toda la personalidad de los participantes, veta la posibilidad de reglas generales o relaciones de causa-efecto, que son el objeto de la ciencia".

Es necesario tener en cuenta los dos sujetos y participantes del proceso de la enseñanza y la transmisión y sus circunstancias, y no sólo el contenido de la enseñanza. Los participantes profesor/alumno, pueden abrirse o cerrarse al contenido y hacer fracasar toda actividad didáctica. Y cuando el ejercicio concreto de la enseñanza depende por

<sup>53</sup> Se puede examinar el trabajo de T.Gordon, que a partir de 1962, trata de enseñar a los padres y a los enseñantes, a escuchar a sus hijos o alumnos.

Personalmente y a este propósito, desde hace algunos años vengo recogiendo diversos diálogos para examinarlos con detalle y ver donde se encuentra los fallos de comunicación.

Sobre todo, me he servido de la obra relacionada con la asertividad; ver los diálogos del libro de SMITH, M.J. (1976) **When I say no, I feel guilty.**

entero del profesor y del alumno, de su personalidad, hay que tener en cuenta la manera personal de realizarlo; una buena enseñanza depende de algo personal del profesor que inicia la enseñanza, es algo que se tiene, que da facilidad para "entrar" en la gente, de ser aceptado, algo imprescindible, sobre todo, en la enseñanza de un idioma. Y esto entraría en el campo del arte.

O sea, hay que tener presente por un lado que la enseñanza es una ciencia con sus relaciones causa-efecto, pero que esa ciencia se realiza, tiene vida dentro de una relación interpersonal donde a veces las relaciones causa-efecto no se dan, o no son tan científicas como desearía la ciencia. Aquí entra de lleno el concepto experiencia en el profesor; un conjunto de situaciones, de relaciones, de resultados vividos anteriormente que permiten al profesor dirigir su actividad docente, discernir actitudes, realizar y evaluar actividades, comprobar resultados. Es la actitud que toma Gage, actitud ecléctica, en su obra **"The Scientific Bases of the Art of Teaching"**, donde combina ambas posibilidades: un arte de enseñar con una base científica.

Podríamos hacer una comparación entre el arte y la enseñanza de los idiomas. Si hasta la Segunda Guerra Mundial, más bien se trataba de contemplar la producción artística, literaria, después de ella, viene la postura de interpretar y de comunicar esas sugerencias. Se aprendía a traducir, a leer la obra de un extranjero, se aprendía las reglas de gramática, el vocabulario, para conocer lo que se pensaba allende los Pirineos o los mares. Nuestra clase intelectual era erudita, podían leer lo que hacían lejos de nuestras fronteras. Después de la última gran conflagración y a causa de ella, se aprenden los idiomas para hablarlos, para intercambiar ideas...

A partir de esas fuertes experiencias realizadas sobre todo en USA sobre el aprendizaje de los idiomas, se pueden dar estadísticas, opiniones, -juicios de valor-, comparar resultados, que nos permiten estructurar un conocimiento científico sobre la enseñanza de los idiomas. Ningún profesor de esta didáctica podría reducir su enseñanza a sus impulsos, gustos o actividades espontáneas individuales, argumentando que es su alma artística la que se expresa, pues correría el peligro de la ocasionalidad, la imprevisibilidad, el aislacionismo. Sin tener en cuenta que toda enseñanza es una actividad social, que otros profesores antes que él y/o a la par que él, están realizando su misma actividad didáctica siguiendo unas técnicas, que los alumnos que están enfrente no están en la misma onda artística que el profesor.

Así no se podría llegar a una enseñanza profe-

sionalizada, a compartir experiencias para mejorar las técnicas de aprendizaje, a comparar resultados.

No se puede negar los valores personales del profesor, un saber estar ante los alumnos, un saber entrar, un saber quitar miedos y barreras. Pero junto a eso, hay toda una ciencia, un progreso en la realización de este aprendizaje, una evaluación comparativa de los resultados y de los métodos, una seguridad estadística, sobre todo de los resultados.

Se puede añadir, al carácter profesional del profesor, su particularidad artística. Y también se puede constatar que la aceptación o no por parte de los alumnos, desde un principio, es origen de un buen o mal aprendizaje. Una mala postura, un carácter de-sagradable del profesor, ocasiona un grave trastorno en la enseñanza. Estas variables que surgen de aceptación o no de una de las partes del proceso enseñanza-aprendizaje, se pueden "prevenir", se pueden dar como seguras antes del ejercicio de educación.

Existen, por tanto, unos valores personales por parte del educador que funcionan, dentro del campo artístico-co; éstos deben ser comprobados y registrados estadísticamente, siempre que se puedan. Es la experiencia, que une la parte psicológica del profesor con los resultados anteriores de la aplicación de métodos y técnicas, la que tiene que hablar.

## CAPITULO 21

### LA TEORÍA CURRICULAR Y LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS.

### 2.1. Teoría del Currículum.

El aprendizaje de los idiomas se da en clase -si hablamos de aprendizaje-; se da en un centro, dentro de una organización escolar más o menos flexible.

)Qué relación existe entre este aprendizaje y la organización escolar dentro de la cual se realiza?. El currículum responde a dicha pregunta, pues él administra dicha relación; el currículum es el marco que encuadra éste y los demás aprendizajes.

Para realizar este apartado, me he apoyado en Ferrández, A.(1990), Gimeno Sacristán, J.(1988) A. Medina (1989), Coll, C. (1987), López Palanco, G., en su Proyecto Docente (1991: 67-165) y Brindley, G.(1989).

El concepto 'currículum' es polisémico, con numerosas definiciones,-basta ver las páginas citadas-, que indican la riqueza de este concepto y también la dificultad de su estudio.

)De dónde surge el currículum?, )qué relación tiene el currículum con las demás instancias de la educación? Richards and Rodgers, (1986: 159), nos proponen, en esquema, la relación entre los diferentes componentes de la educación que llevan al desarrollo del currículum, que hay que tener en cuenta y que están representados en el organigrama siguiente:

---

**Consideraciones  
administrativas**

---

**Consideraciones  
institucionales**

---

**Evaluación de necesidades**

---

**Consideraciones  
logísticas**

---

**Consideraciones  
Psico-sociales**

---

## Objetivos del Aprendizaje

### Metodología

### Materiales

### Diseño del Programa

### Método

### Evaluación <sup>54</sup>

)Cómo llenamos estos apartados, estos concep-tos?, )qué contenidos conllevan dichos apartados?;-<sup>55</sup> son preguntas que nos llevarían lejos y no están en relación directa con nuestro propósito.

Podríamos traer la clasificación de Gimeno Sacristán sobre las teorías del curriculum, resumidas por G.L. P., (1991:76): "Según Gimeno (1988), existen cinco grandes orientaciones que agrupan las diversas con-ceptualizaciones del curriculum:

**a) como estructura organizada de conocimientos,**

Enfatiza la función transmisora de la enseñanza escolar. El curriculum es concebido como un curso de estudio, como un cuerpo organizado de conocimientos que se transmite en la escuela.<sup>56</sup>

**b) como sistema tecnológico de producción,**

Partiendo de una concepción tecnológica de la educación, el curriculum se reduce a un documento donde se especifican los resultados.<sup>57</sup>

<sup>54</sup> Sacado de Richards, J.C. y Rodgers, T.S., (1986), p.159.

<sup>55</sup> Ver la obra de Candlin, C. (1989), para responder a dichas preguntas.

<sup>56</sup> En los temarios de Psicología y Pedagogía de CEN (Centro de Estudios académicos a distancia), a los cuales también recurro en este tema, divide este grupo o categoría de curriculum (A) en tres posiciones:

- el esencialismo y perennialismo: dimensión estática del conocimiento;
- las estructuras de las disciplinas: conocimiento disciplinar del conocimiento científico;
- el desarrollo de los modos de pensamiento: dimensión sintáctica de las disciplinas como eje del curriculum.

<sup>57</sup> Habrá dos tipos de posicionamiento:

- el resultado del curriculum es la preparación para realizar actividades profesionales y sociales,
- y los contenidos del curriculum son toda aquella riqueza cultural de una comunidad que se considera apropiada para la supervivencia de la comunidad y



**c) como plan de instrucción,**

Definen el curriculum como un documento que planifica el aprendizaje; se establece la distinción clara entre curriculum y procesos de instrucción<sup>58</sup>.

**d) como conjunto de experiencias de aprendizaje,**

Entiende el curriculum como un conjunto de experiencias que los alumnos llevan a cabo bajo la orientación de la escuela o del profesor.<sup>59</sup>

**e) como solución de problemas,**

Considera que el curriculum debe centrarse en la práctica, orientada a la solución de problemas.<sup>60</sup>

Por los años 70, el norteamericano Schawb decía que el campo del curriculum estaba moribundo y que era incapaz de contribuir al progreso de la enseñanza. Recordemos que podemos considerar a Bobbit (1924) como padre del curriculum en la enseñanza. Lo que propone Schawb es apartarnos de los objetivos teóricos y conceptualizar el término 'curriculum práctico', para llegar a soluciones concretas frente a problemas concretos. Ver la obra de Caluwe y otros, (1988).

Stenhouse (1984), propone esta definición de curriculum: es la tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que parezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a su práctica. A mi modo de ver, y comentando el punto central de esta definición, en este país los cambios se hacen por decreto de ministerio<sup>61</sup>; uno se pregunta ¿qué pasaría si un colegio público que, tras una

---

que es susceptible de aprendizaje.

<sup>58</sup> Planificar el curriculum es el resultado de decisiones que afectan a tres ámbitos: -la selección y ordenación del contenido; -la elección de experiencias de aprendizaje y -planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje.

<sup>59</sup> Curriculum es lo que ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la intervención de los profesores. Incluimos también las experiencias de aprendizaje no planificadas directamente.

<sup>60</sup> Curriculum es un conjunto flexible y unitario que integra los conocimientos y los métodos, los procesos y los productos, los conocimientos y las estrategias metodológicas, enfatizando el carácter artístico de la enseñanza. Este último punto es común a la enseñanza de los idiomas. Ver el apartado 71, cap.11.

<sup>61</sup> Sólo con respecto a la LOGSE, tenemos Decreto del Currículo de Educación Infantil (B.O.E. 7-9-91); Decreto del Currículo de Enseñanza Primaria (B.O.E. 26-6-91); Decreto del Currículo de Educación Secundaria Obligatoria (B.O.E.26-6-91).

reflexión conjunta padres -profesores-alumnos, se desligase a nivel teórico (por ej. de la LOGSE) y a nivel práctico, de la administración educativa, de la forma de dar los idiomas en cualquier colegio?.

En nuestro ámbito nacional, quizá sea Gimeno Sacristán, J. (1988) quien nos pueda dar una definición que supere el problema de la dualidad teoría-práctica. Describe el curriculum como 'configurador de la práctica' y propone una dialéctica entre teoría y práctica, desde una postura ecléctica que resume las anteriores teorías, y también propone una mayor autonomía para el sistema educativo respecto de la administración.<sup>62</sup>

En mi afán de reunir y hacer coincidir teorías, más bien que separar, pues, considero, son facetas de la misma realidad o del mismo problema, me quedaría con todos los apartados. Unos tienen más importancia, por ser más internos o motores de la dirección y la realización de la práctica de la educación; otros más externos, simples enmarcaciones del hecho de educar.

Unos profesionales de la enseñanza harán hincapié en un determinado apartado, otros en otro, según su experiencia y criterio personal, según su compromiso en relación a su profesión<sup>63</sup>, y aquí estaría el verdadero problema.

En el tema del ASL y dentro de este apartado, "The curriculum is no longer exclusively understood as a list of items to be completed, but as something which also requires a process of negotiation in which both the teacher and the learner participate (Breen and Dandlin (1980); Numan (1987))<sup>64</sup> (El curriculum no es exclusivamente entendido como una lista de 'items' que deben ser realizados, sino como algo que

<sup>62</sup> Para que el curriculum sea eficaz ha de apoyarse en los siguientes principios, que se recogen de la propuesta de **Grundy** (1987):

1. Tiene que ser una práctica sustentada en la reflexión.
2. El proceso de su construcción debería separarse del proceso de su realización, dentro de las condiciones en las cuales se desarrolla.
3. No puede referirse de forma exclusiva a los problemas de aprendizaje, pues es un acto social.
4. El mundo de la praxis es un mundo construido, no natural. El contenido del curriculum es así una construcción social.
5. La praxis asume el proceso de creación de significado como construcción social.

<sup>63</sup> Sería interesante leer la obra de Kemmis, S. (1988), **El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción.**

<sup>64</sup> Legutke M. & Thomas H., (1991), p. 5.

requiere un proceso de negociación en que intervienen el profesor y el alumno). Esta primera participación y negociación en clase es el comienzo del ambiente que debe reinar en la misma y el objetivo final del aprendizaje, comunicarse. El alumno no es un recipiente pasivo de 'inputs', ni un transmisor automático de 'outcomes', sino un usuario creador y activo del idioma que aprende. No se trata de un alumno individual, en una clase, sino un miembro de un grupo social envuelto activamente en la codirección del proceso de aprendizaje (Martin 1985; Allwright 1984).

Según la descripción y los criterios últimos dados sobre el curriculum, el problema planteado de la enseñanza de los idiomas en nuestro curriculum general de la enseñanza pública, a todos los niveles, tiene difícil solución; por las razones que hemos mencionado anteriormente<sup>65</sup>, no se da ocasión de poner en cuestión el curriculum y la organización escolar, y dentro de ella, la enseñanza de idiomas; además debemos añadir la poca inquietud a nivel social que no exige cambio alguno y por último, la falta de recursos económicos.

En esta reflexión curricular, se pueden considerar dos direcciones: la 10, mirando hacia el interior de la programación de la clase de idiomas, **reflexionar sobre el 'pequeño' currículo que debe tener el Departamento de idiomas modernos**, o la 20, **el entronque de la enseñanza de idiomas dentro del curriculum general del centro educativo**.

1. Examinando el primer aspecto, la enseñanza de idiomas en sí, debe considerar todas las acepciones de currículo citadas anteriormente.

Por un lado, en un curso de idiomas, se intenta cambiar las estructuras del idioma vernáculo, las estructuras donde van las ideas, para transmitir las en otras estructuras, en las del idioma que queremos aprender; transmitir un conjunto de conocimientos, de forma inducida la gramática, de forma reflexiva la cultura transmitida por ese idioma. En este sentido, el curriculum nos presentará una estructura organizada de conocimientos sobre el idioma y su cultura.

Pero también se puede considerar el curriculum como un sistema tecnológico de producción, porque es importante tener en cuenta su efectividad, no sólo en relación a los resultados, sino al proceso total.

La limitación de tiempo y de economía, que tenemos en

<sup>65</sup> Existen notables diferencias cuando se compara con la enseñanza en el mundo anglosajón. Uno conoce la influencia de Cambridge u Oxford sobre la enseñanza en Inglaterra, pero no sabe si existe un ministerio de Educación en el Gobierno inglés.

nuestras vidas, exige considerar este aspecto de la efectividad del curso; por lo tanto, programar los objetivos específicos y operativos, la secuenciación de los temas y objetivos, las competencias que deben adquirir los alumnos, los resultados, es la característica primordial de este tipo de curriculum, y que debemos también tener en cuenta en nuestros cursos.

Sin duda, la consideración del curriculum como un plan de instrucción (punto c)) entra dentro de la enseñanza de idiomas; planificar el curso, las dificultades que se presentarán en cada tema, los objetivos; seleccionar las habilidades o técnicas a seguir, el método de enseñanza, los planes para optimizarlo, todo eso forma parte de curriculum para el aprendizaje de un idioma.

Tampoco podemos olvidar la visión del curriculum como el conjunto de experiencias (apartado d) formales y no formales, el 'background', experiencia anterior, del profesor, del centro, en la enseñanza de los idiomas. Dado que el profesor y el centro es el que va recogiendo esa experiencia de los distintos cursos y años que pasan, es interesante ir recogiendo dicha experiencia por un lado, y además, por otro, experimentar técnicas nuevas, que vayan optimizando la enseñanza de idiomas (recordemos que experiencias -pasado- y experimentar -futuro-, es la misma raíz).

Y para terminar, también hay que tener presente el curriculum como solución de problemas concretos. El profesor, teniendo presente toda la didáctica de idiomas, los distintos métodos, debe ir solucionando los problemas cotidianos que se presenten en su curso de idiomas. Es un tipo de curriculum abierto y flexible, donde la experiencia y la personalidad del profesor-animador proporciona la dirección necesaria al alumno en el difícil camino del aprendizaje del idioma. En la práctica escolar de cada día, es la personalidad y el criterio del animador (aspecto artístico y científico de este aprendizaje) el que conduce la enseñanza del idioma.

Un curriculum que abarque todos estos aspectos y que esté abierto a renovarse cada día con nuevas teorías y experiencias, sería un documento y una mentalidad que avalarían la calidad del centro educativo <sup>66</sup>.

Dejando aparte discusiones sobre la terminología -objetivos, fines- (Ver ps. 88-90 del Proyecto Docente anteriormente citado), podríamos tomar la exposición de Medina que dice que el objetivo sería la idea directriz del curriculum. Pues bien, de todos los métodos anteriormente reseñados, hemos podido ver la marcha que se ha realizado en los objetivos de dichos métodos a lo largo de la historia de la didáctica de los idiomas, y que ha ido desde escribir,

<sup>66</sup> Se puede leer a Rodríguez Diéguez, J.L. (1985).

traducir y leer libros -métodos tradicionales-, hasta llegar, hoy en día, a tener como objetivo el de comunicarse sobre todo oralmente. El curriculum ideal tendría presente y valoraría dichos objetivos; pero, habiendo pasado por ellos, escogería aquellos que estuvieran acordes con lo que exige la sociedad en general, el mundo de la comunicación y del trabajo, en particular. La selección de dichos objetivos, rea-lizada por verdaderos profesionales como tienen que ser los profesores, permitiría, de un lado conocer los distintos métodos de aprendizaje, y por otro, a-centuar y actuar los métodos, las técnicas que sean las más propicias para conseguir los objetivos pro-puestos. Se daría la integración de diversas habili-dades ya realizadas y la investigación de nuevas, en la reflexión por conseguir un curriculum ideal para el centro.

Otro elemento nuclear del curriculum son los conte-nidos, la selección de los mismos. Si el objetivo es simplemente llegar a desenvolverse en el idioma no vernáculo, el contenido se compondrá de distintas frases fonéticas o escritas, diálogos (..), sobre distintas situaciones, en el idioma que se aprende. Quizá en el método tradicional, podríamos hablar de la gramática como contenido del curso. Actualmente hablamos de **"inglés por objetivos"**; in-glés cuyo contenido va dirigido a dominar un aspecto de la actividad humana: el comercio, la empresa, la agricultura,..

Dada la dirección que lleva este trabajo y tam-bién la importancia de la estrategia metodológica para llegar al objetivo, consideramos la reflexión sobre la metodología dentro de la teoría curricular como algo fundamental.

Supongo que se admite la importancia del método en el aprendizaje de idiomas, (ver el primer capítu-lo) por lo que la elección del mismo es decisiva. Considero que los métodos no son excluyentes o incom-patibles, sino más bien complementarios, de tal mane-ra que la práctica real de la enseñanza debe ser en-riquecida con la experiencia personal del profesor y la historia de la pedagogía.

Hay que tener en cuenta que aquí, en este campo, los fines llevan tras de sí la metodología; son inse-parables. No se puede pensar, por ejemplo, en llegar a hablar con una metodología para traducir.

En este momento, la reflexión sobre la metodología que nos lleve a unos determinados fines, su se-lección, constituye otro momento cumbre de la reali-zación del curriculum y de la formación del profesor o equipo de profesores. Teniendo presente los diver-sos métodos, ,y esto supone conocerlos-, el hecho de integrar ciertos aspectos, seleccionar, concretar la metodología que nos debe llevar a los fines, son ac-tuaciones de la teoría curricular.

Dejando a un lado muchas discusiones sobre métodos, expuestas en G.L.P., (1991: 100s.), me centraré en lo que, a mi parecer, es el modelo general que si-go y que entraría dentro de la denominación de modelo instructivo-curricular. Copio al pié de letra la descripción que hace G.L.P. en la pág.107:"esta corriente, que surge en los años ochenta, es la curricular contextualizada o paradigma ecológico. Su principal característica es que intenta unir la teoría, la práctica, la investigación y la formación del profesorado por medio del diseño, desarrollo y evaluación curriculares, usando metodologías cualitativas como la investigación en la acción y la participación socio-crítica".

A esta descripción directamente pensada para la parte docente, se le debe añadir la parte del aprendizaje. El mismo grupo de alumnos, sobre todo si son adultos, con el animador dentro, debe programar, o sea, diseñar, practicar, evaluar y corregir el diseño dentro de un ambiente de investigación-acción. Si se introduce al alumno dentro de ese ambiente de dirección personal de su aprendizaje, la efectividad de la acción educativa, su rendimiento, será óptimo.

La atención personal e individual, el compromiso personal frente a los módulos y a la reeducación, la creación por parte del grupo del plan de aprendizaje, la interacción grupal en todo el proceso...todos esos aspectos entran en relación directa con el aprendizaje del alumno.

Este modelo de investigación-aprendizaje, permite al alumno y al grupo ponerse en contacto directo con el contenido, dominar los mecanismos del aprendizaje, trabajar conscientemente. Admite el error, ya que todo el plan es un diseño, un ensayo, que se corrige por sí mismo.

Tras la estrategia metodológica, vendrían las distintas actividades (tasks en el CLT) para llegar a conseguir los objetivos propuestos. También aquí, la labor de integración y selección, sería labor del profesor o equipo, para introducir determinadas actividades en el curriculum del centro, dependiendo de la metodología que se haya concretado anteriormente.

En este campo, el trabajo del animador-profesor será ingente, dada la multitud de actividades(tasks) que se pueden presentar. La estrategia metodológica escogida debe guiar el criterio de selección de las actividades. No creo que debamos hacer mención especial sobre el empleo de los medios audiovisuales: son necesarios y deben estar integrados, de forma natural, dentro de la clase de idiomas.

En esta teoría, deben entrar todos los aspectos de los métodos anteriormente revisados, que van en dirección a entender y hablar el idioma, con una metodología basada en la participación del grupo.

La integración y el dominio de todos esos elementos debe originar una clase interesante y efectiva de idiomas.

2. En cuanto al segundo aspecto: el entronque de la enseñanza de idiomas modernos en el currículo general del centro educativo y de la práctica de la enseñanza en general.

Hemos dejado en páginas anteriores algunas preguntas sin respuesta: ¿por qué tener dos enseñanzas de idiomas paralelas, en la enseñanza reglada y en la privada?; ¿la unificación y uniformización de todas las enseñanzas, tanto a nivel teórico (en un único currículo) como en la práctica (en un sólo edificio o aula, en un sólo horario, por un sólo cuerpo de profesores, es lo mejor?

A nivel teórico existen intentos de armonizar la enseñanza de idiomas con la educación general; recordemos a Stern, en páginas anteriores. Pero en la práctica los idiomas siguen y se acomodan a la enseñanza de las demás materias (es decir, un profesor imparte inglés (gramática y algo de cultura) en español a la misma clase -número de alumnos- que acaba de hacer matemáticas, dentro del mismo horario). Defectos de centralización administrativa (tanto en programas, como materiales y edificios, como de profesores), uniformización de períodos escolares, metodologías, de resultados, masificación de alumnos.

Se podría pensar en otra relación idiomas-educación general:

- Con un **currículum abierto**, que renuncie a la postura de unificar y homogeneizar teorías y currícula, que propugne la interacción entre el sistema y lo que le rodea (el sistema educativo y las necesidades sociales), que esté sometido a un continuo proceso de revisión y reorganización,

- Con una administración que apoye el proceso de desarrollo endógeno de cada centro educativo, que apoye la actuación de los agentes sociales, externos al centro, sobre la enseñanza,

- Con un interés social por el cambio en educación, un control y exigencia de profesionalidad de los educadores, un compromiso de los padres y alumnos.

Si no somos capaces de cambiar esta relación idiomas-educación general, creando algo nuevo, dando una solución original, al menos, imitemos otras formas de actuar. Hoy en día, las relaciones entre naciones europeas es bastante estrecha; sin duda, existen diferencias en este tema de la enseñanza, entre los países europeos.

## **2.2. La teoría curricular y la clase de idiomas.**

En el aprendizaje de la SL, dentro del ambiente y la mentalidad comunicativa, "the classroom is understood as a unique social environment with its own human activities and

its own conventions governing these activities. It is an environment where a particular cultural reality is constructed, which implies a communicative potential to be exploited for learning rather than constraints..." (la clase es entendida como un único medio social con sus propias actividades humanas y sus propias reglas para gobernar dichas actividades. Es un medio donde se construye una particular realidad cultural, en el que se crea un potencial comunicativo para ser explotado en el aprendizaje mejor que las constricciones...) <sup>67</sup>.

La clase está dentro de una organización escolar, de un horario, de una graduación de conocimientos, del otorgamiento de unos diplomas...

El curriculum gestiona esa organización. Pero el curriculum que pone el énfasis en el aprendizaje y la enseñanza de la comunicación, de los idiomas debe re-alzar el proceso donde los componentes curriculares interrelacionados están ellos mismos abiertos a la negociación y al cambio, al diálogo y a la mentalidad que hemos descrito anteriormente. Esta estructura de curriculum **negociado con el alumno** <sup>68</sup>, conlleva ciertas consecuencias respecto a los siguientes puntos:

- 1) la clase trata ella misma dónde y cómo se realiza la negociación.
- 2) la definición del papel del profesor y del alumno.
- 3) la provisión del contenido de aprendizaje por parte del profesor y del alumno.
- 4) la estructuración del proceso de aprendizaje de la que tanto el profesor como el alumno toman responsabilidad.
- 5) la metodología desarrollada en clase como un genuino recurso dentro del ambiente comunicativo.

Existen autores que afirman que el aprendizaje de la SL a través de la enseñanza en clase no se diferencia significativamente de la de los que la adquieren de forma natural. Se considera que los procesos y/o secuencias del desarrollo de la SL son comunes a ambos contextos de adquisición. Sin duda, que lo mejor sería poder mezclar las dos experiencias de aprendizaje.

Pero para otros, los menos, las secuencias de desarrollo en el aprendizaje parecen insensibles a la enseñanza, por lo que resultaría ineficaz cualquier método o habilidades didácticas en esta dirección.

Krashen (1982a y otras publicaciones) afirmaba que las similitudes reflejan un proceso subyacente común que él llamó adquisición, y que casi sin excepción puede explicar el ASL en cualquier contexto, incluyendo el de la clase. Además, y esto interesa para confirmar mis ideas, "el

<sup>67</sup> Legutke M. & Thomas H., (1991), p. 2.

<sup>68</sup> Sobre este tema, ver Holec, H. (1987).



conocimiento de la LM que se **adquiere** inconscientemente permite que sea normal la actuación en la SL" (sacado de Larsen-Freeman y Long (1991), p.72-73).

El conocimiento consciente de las reglas gramaticales simples de la LM, el **aprendizaje** de la gramática, casi nunca es accesible en la comunicación natural. Si uno se fija en la forma, en la gramática, no podrá fijarse en el significado, que es lo importante en la comunicación natural. Por eso, concluyen los autores citados anteriormente, "la enseñanza a través de la cual se llega al **aprendizaje** no tiene demasiada importancia. Según Krashen, **La SL, en su mayor parte, no se puede enseñar, debe adquirirse**" (p.273-4).

A pesar de estas investigaciones que acotan un poco el valor de la enseñanza formal de los idiomas o, al menos, cierta enseñanza de la gramática, la investigación sigue y se va inclinando hacia las similitudes que sin duda existen en el ASL natural y formal. El problema se podría ir solucionando si fuésemos dando otra clase de aprendizaje en las aulas, si la comunicación fuese el objetivo directo del aprendizaje, como veremos después.

### **2.2.1. Consecuencias de la enseñanza en las secuencias del desarrollo.**

En estudios de Pienemann (1984), se apoya la idea de que el orden de adquisición es inaccesible. La interpretación que da Pienemann, tras el trabajo sobre unos niños italianos, es que la enseñanza tiene efectos cuando los estudiantes están psicolingüísticamente 'preparados' para ello; o sea, existen estructuras en todos los idiomas, cuya comprensión y repetición exige un determinado desarrollo psicológico y lingüístico; esto constituiría la llamada **hipótesis del aprendizaje**<sup>69</sup>.

No se pueden saltar etapas; si no se está preparado para una determinada secuencia, mejor es dejarla pasar y volver en otro momento, eso lo sabe bien un buen pedagogo.

) Pero se podría acelerar la velocidad con que se avanza a través de dicha secuencia?.

### **2.2.2. Consecuencias de la enseñanza en el proceso de adquisición.**

Los investigadores han atendido, como hemos escrito antes, a las similitudes entre los procesos de adquisición natural y los del aula.<sup>70</sup>

<sup>69</sup> Daniel (1983), Westmoreland (1983), Eubank (1986), Jansen (1987), Ellis (1989) y Pienemann (1989) han confirmado con otros datos esta misma secuencia de orden de palabras en el aprendizaje formal del alemán SL y/o la imposibilidad de que la enseñanza altere la secuencia. (En Larsen-Freeman y Long (1991: 281)).

<sup>70</sup> Wode (1981), Felix (1981a) y Felix y Simmet (1981) son algunos de los investigadores sobre consecuencias de la

Sobre el efecto de la enseñanza en el desarrollo de la IL, las conclusiones de Pica resultan muy sugerentes y alentadoras para los profesores. Según los autores citados anteriormente, Pica "distingue tres contextos de adquisición: el contexto natural, el de la enseñanza y el mixto, siendo el último una combinación de enseñanza en el aula y de exposición natural en la LM" (p.282-3)<sup>71</sup>

Después de las investigaciones, Pica llegó a las siguientes conclusiones:"1) las semejanzas (por ejemplo, los mismos órdenes de dificultad de morfemas) entre los tres tipos de aprendices apoyan la idea de que gran parte de la ASL, depende del aprendiz, no de factores ambientales o contextuales, y 2) la enseñanza afecta a la producción/actuación a) produciendo la morfología gramatical en exceso y b) limitando (no impidiendo del todo) el uso de construcciones agramaticales que se han encontrado en pidgins.."72

Habría que investigar las consecuencias a largo plazo de las diferencias de las que parten los aprendices cuando siguen un proceso de adquisición de los tres reseñados anteriormente. Como no existe tal investigación, los profesores podemos seguir con nuestro trabajo.

### **2.2.3. Consecuencias de la enseñanza en la velocidad de la adquisición.**

Como hemos señalado anteriormente, el trabajo de Pienemann indica que es imposible alterar las secuencias de desarrollo, pero al mismo tiempo nos indica cómo la enseñanza favorece la velocidad de aprendizaje de la SL. Tanto para los profesores como para los alumnos, este punto es de capital importancia como vamos recalcando a lo largo del trabajo.

Los estudios de Long (1983d), Hale y Budar (1970),

---

enseñanza en los procesos de adquisición SL. (En Larsen-Freeman y Long (1991: 282)).

<sup>71</sup> Tras una serie de entrevistas de selección, se identificaron dieciocho hispanohablantes nativos adultos aprendices de ISL, que por su formación anterior se podían clasificar en alguno de los contextos. Por cada contexto había un total de seis informantes; los informantes de cada una de las casillas del diseño del grupo de control tenían un nivel de habilidad bastante alto en la SL, que se había definido en función de la etapa a que había llegado cada uno en la adquisición de la negación en ISL (no V, don't, aux-neg. y don't analizado). Cada uno de los seis hablantes fue entrevistado informalmente, siempre sobre los mismos temas. Se transcribió y se analizó de distintas maneras aproximadamente una hora de habla espontánea. (En Larsen-Freeman y Long (1991: 283)).

<sup>72</sup> En Larsen-Freeman y Long, (1991), p.285.

Fathmann (1976), sobre alumnos que habían asistido a clase y los que habían sido expuestos al idioma meta durante períodos comparables, presentaron un desarrollo claramente más rápido los alumnos de la enseñanza formal. Otro estudio, esta vez a mayor escala, sobre 577 niños de Iowa (EE.UU.), realizado por Weslander y Stephany (1983), indica que los niños que habían recibido más clases de ISL superaban a los otros; las consecuencias eran mayores en los niveles más bajos del primer año de escolaridad, pero iban disminuyendo en el segundo y tercer años. Así existen otros estudios acerca del mismo objetivo, como el de Gass en la Universidad de Michigan<sup>73</sup>.

#### **2.2.4. Influencia de la enseñanza en el nivel final que se alcanza en una SL.**

Es bastante frecuente en los cursos de idiomas, encontrar una gran expectación, un interés profundo en los primeros meses de enseñanza. Pero con el paso del tiempo, este interés decae, sobre todo si son muchos los años de aprendizaje o si la metodología no sigue el interés del alumno. Este sentimiento está recogido también en Legutke, M. y Thomas H., (1991),<sup>74</sup> cuando dice: "In first-year FL class you will perceive a lot animated and expectant faces, and a forest of hands signaling the willingness to embark on the exciting venture of exploring new territories. Learners are still involved with their whole personalities: they act, sing, perform, simulate, play, draw and write. On returning two or three years later the observer will quite often find that the excitement has vanished. Learners have become progressively more passive and bored as they work through texts, structures, grammatical items, drills and, or course, tests. They seem to have gradually turned into mostly dead bodies with talking heads. The more 'academic' or 'adult' the orientation of the course, the more learning seems to take place 'from the neck up' (Rogers 1983, p.19). This contradicts what we have come to know about language acquisition, about motivation and ego-involvement, about whole language learning. (En el primer año de idioma extranjero, uno se da cuenta de la cantidad de caras animadas y expectantes, del bosque de manos levantadas indicando el deseo de embarcarse en la excitante aventura de explorar nuevos territorios. Los estudiantes están aún envueltos -y comprometidos- con toda sus personalidades: actúan, cantan, realizan actividades, hacen simulaciones, juegan, dibujan y escriben. Al volver dos o tres años más tarde, el observador a menudo encontrará que esta excitación se ha desvanecido. Los estudiantes se han hecho progresivamente más pasivos y aburridos al trabajar sobre texts, estructuras, 'items' gramaticales, ejercicios de repetición, y por supuesto, exámenes. Parece que se cae gradualmente en 'la muerte de los cuerpos con cabezas

<sup>73</sup> Ver Larsen-Freeman y Long (1991: 289).

<sup>74</sup> Legutke, M. y Thomas H., (1991), p. 7,

hablantes'; recordemos las ideas de C.Rogers en el cap. 11.

A una orientación del curso más 'académica' o 'adulta', corresponde un aprendizaje más penoso. Esto contradice lo que hemos venido pensando acerca de la adquisición del idioma, acerca de la motivación y del compromiso personal, acerca de todo aprendizaje del idioma). Nuestra pregunta es la siguiente: ¿Es posible hacer una clase, tener una metodología del aprendizaje de los idiomas más cercana al interés del alumno, a la necesidad de comunicar sus sentimientos, sus ideas, a la necesidad de mover sus manos, su cuerpo, de actuar...?

Este es el gran escollo en el aprendizaje de los idiomas, sobre todo si son muchos los años de aprendizaje o si la metodología no está muy de acuerdo con la mentalidad o la necesidad del alumno. Sin embargo, seguimos pensando que existe una forma de presentar dicho aprendizaje, una realización del método negociada entre profesor y alumnos, que tiene en cuenta al alumno y que, por eso mismo, puede llegar a triunfar.

Dentro de un programa de investigación, en un sistema de microenseñanza, se ha trabajado sobre la influencia de la enseñanza en el rendimiento final del aprendizaje. Se supone que se trata de grupos de aprendizaje muy diferentes a la norma general que da la enseñanza reglada.

Raras son aún estas investigaciones acerca de este punto; tenemos el trabajo de Pavesi (1984) y el de Schmidt y Frota (1986). El análisis retrospectivo convenció a Schmidt de que normalmente tomaba conciencia de ciertas formas del 'input' de fuera de la clase **una vez las había enseñado.**

Los trabajos de Zobl (1985), sobre el aprendizaje de los pares de adjetivos posesivos masculino/femenino y humano/no humano, dieron los siguientes resultados:

"1) Los estudiantes que habían aprendido el 'input' que contenía los ejemplos marcados (humanos) mejoraban en ambos dominios, el humano y el no humano, mientras que 2) los estudiantes que habían aprendido sólo el 'input' no marcado (no humano) empeoraban un poco o mejoraban en este dominio, pero menos que el grupo que había trabajado con datos humanos"<sup>75</sup>.

Si consideramos que, hasta cierto punto, la enseñanza se centra en elementos marcados de la SL, tendremos aquí una posible explicación de por qué ésta influye positivamente en la velocidad de la adquisición.

Los elementos marcados ayudan a explicar por qué aprendían más de prisa los estudiantes de la SL y por qué al

<sup>75</sup> Para tener una mayor referencia de este trabajo ver las p.294-5 de Larsen-Freeman y Long (1991).

final alcanzaban un nivel más alto.

Necesitamos nuevas investigaciones que profundicen en las consecuencias que tiene la enseñanza en los procesos, en las secuencias y especialmente en los resultados finales, pero además hay otra cuestión que sigue sin ser resuelta y que requiere atención seria: ¿cómo influye la enseñanza en la ASL?

Hasta aquí hemos mencionado diversas investigaciones sobre el ASL. Pero en frente tenemos la didáctica de la ASL, la pregunta ¿cómo enseñamos la SL?

En Gloria López Palanco (1991), se nos describe la situación actual de la enseñanza de idiomas dividida en dos direcciones: los que siguen la escuela filológica, o sea los métodos que han surgido de las tendencias lingüísticas imperantes después de la Segunda Guerra mundial y los que siguen el campo de la pedagogía en general y la didáctica especial en la enseñanza de idiomas. En páginas siguientes y siguiendo las ideas de Danesi (1988), con su actitud "integradora" y de Stern (1987) con la teoría del Curriculum, se intenta hacer coincidir dichas direcciones, en un principio separadas. El profesor debe ser un hombre integrador, no sólo en cuanto a los contenidos que maneja, y en sus actitudes, sino en cuanto a sus fuentes y sobre todo en cuanto a sus métodos o formas de enseñanza.

Esto no significa el desconocimiento de cualquier metodología y hacer un poco lo que el sentido común personal le indique, sino haber "manejado" diversos métodos, haber sacado la experiencia de cada método, porque se ha trabajado con él, haber hecho suya ciertas prácticas y habilidades que le han ido bien (con evaluación), pasar a otro método, y seguir el mismo proceso. Después de varios años de experiencia, sin radicalizarse en ninguna actitud, a no ser en la de integrar, evaluando siempre su actividad y sus resultados, se va tomando ciertas prácticas y técnicas en la enseñanza de idiomas. Esto no significa dejar de lado todo método, sino adaptar ciertas ideas o principios, ciertas prácticas a la enseñanza concreta que el profesor, con su personalidad y los alumnos, están dispuestos a dar y recibir.

Actualmente, a nivel teórico se trata de armonizar ambas tendencias: la enseñanza de SL y la teoría educativa. Stern intenta desarrollar "una concepción alternativa que introduzca el componente educativo, que falta en la teoría de la enseñanza de lenguas considerada como teoría de los métodos de enseñanza.

(...) Si tratamos de expresar el concepto de enseñanza más deliberadamente en términos de teoría e investigación educacional, desde luego no sugerimos que la teoría de la enseñanza del idioma deba esclavizarse a la educacional(1),

puesto que la enseñanza de idiomas tiene sus propias especificaciones, pero, sin embargo, la enseñanza de idiomas como una actividad educativa debería al menos tomar en consideración qué tiene que ofrecer la teoría educativa y qué tiene en común la enseñanza de lenguas con otras actividades docentes" (G.L.P., op.cit.,1991:227).

En la práctica, ¿no está un poco esclavizada al currículum general del establecimiento docente?

El mismo autor nos indica que es "más sorprendente observar qué poco se ha pensado sobre la relación entre la enseñanza de idiomas y el estudio de la educación", dado que la mayoría de dicha enseñanza se realiza en instituciones educativas integradas. En nuestra mentalidad y en nuestra administración educativa, tampoco se suele pensar en dicha relación; todas las materias que se dan en el centro escolar, son iguales, con más o menos horas en el currículum, pero con la misma categoría, y muchas veces, con la misma didáctica. La inoperancia de los seminarios de profesores de idiomas, la estructura rígida del centro, la formación general, muy escasa en pedagogía, y en didáctica especial, que reciben los profesores<sup>76</sup>, hacen de la enseñanza de idiomas poco efectiva en sus objetivos (hablar/entender) y muy identificada al resto de materias; aunque esto va cambiando poco a poco en el mundo docente nacional. Podemos leer, a este respecto **Innovación curricular y calidad de la educación**, de A. Medina (1988).

¿Podría la administración pasar a otra mentalidad respecto a este tema...?. Si pudiésemos tener otra estructura educativa, no constituirían un grave problema, las diferencias entre la didáctica de idiomas y las demás<sup>77</sup>.

Pero, se dan ciertas características dentro de los centros de enseñanza españoles que hacen difícil la conjunción de los elementos componentes del hecho de la enseñanza. El primer gran obstáculo lo constituye el mismo componente profesional, el profesorado, y precisamente por su carencia básica de profesionalidad. La mayor parte de dicho componente, se puede decir, no son profesionales de la educación; o sea, su formación universitaria y su vocación personal, no está dirigida a dicha actividad. Pueden ser matemáticos, físicos o historiadores, pero no pedagogos de la historia, de las matemáticas. Y en cuanto a su vocación personal por la enseñanza, deja mucho que desear.<sup>78</sup>

<sup>76</sup> Consultar en este tema a Vez, J.M. y Valcárcel M. (1988): **La formación de profesores en didáctica del inglés**. Univ. de Murcia; o la obra de Villar Angulo, L.M., en la bibliografía.

<sup>77</sup> Es el deseo de Doll, R.C.(1978), en su libro

**El mejoramiento del currículum.**

<sup>78</sup> Pensemos por ejemplo en el caso de América, norte-sur. Los profesionales de la Enseñanza tienen una licencia pedagógica para enseñar una determinada materia. O sea, sus estudios de

También tenemos que tener en cuenta la intrusión de lo político en la educación, la presión política interna de los mismos 'profesionales' de la enseñanza: los enfrentamientos entre profesores y profesores (en elecciones), entre profesores y padres (respecto a calendario o frente a lenguas autonómicas); y la externa, de los políticos profesionales, en el campo de la educación española, con sus reformas globales o la forma de realizar los concursos para proveer de profesionales los centros de enseñanza. Esta intrusión actúa como un lastre, que no permite avanzar en la profesionalización de los educadores. Dentro de ese ambiente y esa gran laxitud en el campo de la educación, reflexionar sobre el sitio de la pedagogía especial de la enseñanza del idioma no vernáculo en el curriculum del centro, es difícil y, en realidad, no se da.

En general, dentro de la enseñanza práctica del instituto español, las diversas didácticas de las materias están bastante alejadas unas de otras; existe un 'respeto' externo por los diferentes profesores; se trata de un 'no meterse' en la actividad de los otros aún cuando sean materias afines y con mucha relación.

Se puede hacer una observación respecto a la enseñanza de los idiomas, considerándola desde el exterior del centro. Es normal que se den centros de estudio de los idiomas, -y altamente cualificados-, allí donde se tiene cierta libertad en la enseñanza y se tienen en cuenta las necesidades de orden laboral<sup>79</sup>; no es tan normal que aparezcan centros de estudio de matemáticas, por ejemplo, u otras materias, aparte de centros para recuperar y pasar las evaluaciones de la enseñanza reglada. La necesidad social y laboral de dicha enseñanza, por un lado, y su deficiencia por parte de la enseñanza oficial, por otro, origina este fenómeno; y la pregunta surge en seguida, ¿es normal este fenómeno?; ¿no está demás una de las dos enseñanzas de idiomas, no está demás pagar dos veces el mismo servicio?.

El introducir la enseñanza de idiomas en el curriculum general de un centro de enseñanza, si se va a fondo en el tema, -se admite el objetivo de hablar /entender, por ejemplo-, trae numerosos problemas para la mentalidad de nuestra administración y de nuestros 'profesionales'. Así,

---

Universidad son fundamentalmente pedagogía, aplicada a las ciencias. Por ej. uno obtiene una licencia en pedagogía de las matemáticas.

<sup>79</sup> Recordemos que existen guarderías en inglés, bilingües y otras con unas horas de inglés; que existen centros de enseñanza (primaria y secundaria) en inglés, bilingües y con ciertas horas al día; C.O.U.s realizados en USA, Inglaterra, Irlanda y Suiza, en inglés; universidades en España con ciertos años en las ciudades naciones y finalmente, centros especializados en la enseñanza del inglés, para fines laborales.

existen profesores que disculpan su actuación en la clase de idiomas, que-jándose del número de alumnos en la clase ((y tienen razón!).<sup>80</sup> Otros, los que dan francés, se quejan de que tienen pocos alumnos, y (para qué hacer clase con tan pocos!. )Admitiría la administración educativa doble o triple profesorado de idiomas para una clase, para el mismo grupo de alumnos que sólo tiene un profesor de matemáticas?

Podríamos preguntarnos, )Cómo solucionan otras enseñanzas públicas, otras administraciones de Europa y América, este problema?.

Dado que la enseñanza o adquisición formal de los idiomas en clase, es más rápida y más completa que la adquisición natural, como hemos aclarado en los apartados anteriores, nos preguntamos )cómo podremos mejorar su enseñanza?, )si dentro, fuera o en un sistema intermedio en el campo del curriculum?. La solución, )la dará la administración central, la autonómica, el centro, el centro con los padres...?

### CAPITULO 31

#### **TENDENCIAS METODOLOGICAS ACTUALES.**

---

<sup>80</sup> Otros nos quejábamos cuando los alumnos sobrepasaban los diez, en la clase; me refiero a mi experiencia en Suiza.



### **3.1. La Segunda Guerra Mundial: la explosión de la enseñanza de idiomas.**

Las teorías de la ASL se distribuyen a lo largo de un continuo que incluye desde la nativista (por ejemplo la de Chomsky) a la ambiental pasando por la interaccionista. O sea, difieren en la importancia relativa que conceden a los mecanismos innatos y el conocimiento, a las interacciones entre las habilidades innatas, a las habilidades aprendidas y a los factores ambientales, a las características del aprendiz condicionadas experimentalmente y al 'input' (información que entra) lingüístico. Es el reflejo de los constantes debates entre naturaleza y educación, o el movimiento pendular entre los dos polos o explicaciones.<sup>81</sup>

Según cálculos de Larsen-Freeman y Long (1991), existen, al menos cuarenta teorías de ASL en estas últimas décadas. Todas ellas, podrían clasificarse y reagruparse en las citadas anteriormente: la nativista, la ambiental y la interaccionista. Se definen así, por el énfasis que cada una pone en las contribuciones biológicas y del entorno.

#### **- El estructuralismo: Método audiolingual (ALM)**

Para hablar del estructuralismo y sus métodos hay que empezar por hablar de la Segunda Guerra mundial, que fue el evento que aglutinó a investigadores, profesores y departamentos de universidades, para poner en marcha la investigación de todo el país americano hacia un objetivo: cómo enseñar idiomas lo más rápidamente.

Richards y Rodgers (1986: 7) nos dicen: "But the entry of the United States into World War II had a significant effect on language teaching in America". (Pero la entrada de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial tuvo un efecto significativo sobre la enseñanza del idioma en América).

El estructuralismo es la ciencia lingüística y el

---

<sup>81</sup> Véase, por ejemplo los trabajos de Hinde (1974); Wilson (1975); Gould (1981); Oyama (1985); Waterhouse (1986). Datos extraídos del libro de Larsen-Freeman y Long (1991), p.206.

método que le representa, desarrollado por lingüistas<sup>82</sup>, es el método lingüístico.

Pero, ¿en qué consiste el 'método lingüístico'?

En 1939 la Universidad de Michigan creó el primer instituto del idioma Inglés en Estados Unidos; se especializó en el entrenamiento de profesores de inglés como idioma extranjero. Ch. Fries, director del Instituto, fue entrenado en la lingüística estructural y aplicó sus principios a la enseñanza. Las demás universidades siguieron el paso de Michigan. Las líneas maestras de esta forma de enseñar idiomas fueron publicadas bajo el título de '**Structural Notes and Corpus: A Basis for the Preparation of Materials to Teach English as Foreign Language**' (American Council of Learned Societies, 1952).

En muchos aspectos, la metodología empleada por los expertos americanos suena un poco a la empleada por los ingleses por la misma época. Sin embargo, hay ciertas diferencias, por ejemplo, en la fuerza que dan los americanos al análisis contrastivo entre los idiomas: el que se aprende y el nativo. Dicho análisis puede predecir las interferencias y los errores que se producirán en el estudiante, por lo que el camino resulta más fácil y más corto. 'Thus was born a major industry in American applied linguistics-systematic comparisons of English with other languages, with a view toward solving the fundamental problems of foreign language learning' (Richards and Rodgers, (1986: 46)). (De esta forma, nació en América la mayor industria aplicada a la lingüística; comparaciones sistemáticas del inglés con otros idiomas, con el punto de mira en resolver los problemas fundamentales del aprendizaje del idioma extranjero).

La primera nota de este método es que fue desarrollado por profesores que fueron a su vez lingüistas. Como la lingüística de la época, éste recibe el nombre de 'ciencia del lenguaje', el método didáctico del inglés. Aprender un idioma necesita el dominio de los elementos o construcción de bloques del lenguaje y aprender las reglas con las cuales los elementos se combinan, desde el fonema al morfema, a la palabra, a la frase. El sistema fonológico define aquellos elementos fónicos que contrastan y hacen la diferencia de los significados, en el lenguaje. Los sistemas fonológico y gramatical del lenguaje constituyen la organización del lenguaje y, por implicación, las unidades de producción y comprensión.

<sup>82</sup> Por ejemplo, L. Bloomfield, (1935): **Language**; C.C.Fries, (1945): **Teaching and Learning English as a Foreign Language**; Ch. Hockett, (1958): **A Course in Modern Linguistics**; Robert Lado; (1961): **Language Testing. The Construction and Use of Foreign Language Tests**.

El estructuralismo, recibió también el nombre de método científico, el cual se basa en una serie de programas y de principios (P.):

P.1) Las lenguas extranjeras, como la lengua materna, son un conjunto de estructuras 'patterns' que se aprenden con mayor naturalidad en su manifestación oral. Consecuentes con esta idea, prestaron mayor atención a las destrezas comunicativas del medio oral.

P.2) El aprendizaje, especialmente por medio de la repetición coral e individual; es un proceso mecánico de hábitos. Los buenos hábitos son formados en las correctas respuestas, no en los errores.

-La memorización. A la combinación de la imitación y de la memorización se le llamó mim/mem (mimi-cry memorization).

-La llamada 'pattern practice' o ejercicios de práctica oral de las estructuras por medio de los "drills".

P.3) La atención prestada a las destrezas orales produce, consecuentemente, que la enseñanza de la pronunciación reciba un considerable peso específico dentro del método.

El alumno debe intentar imitar la pronunciación del profesor o mejor, si el profesor no es nativo, del casete, empezando por pronunciar fonemas segmentales o palabras sueltas, después juntando varias palabras hasta llegar a repetir la cadena de sonidos que constituye la expresión total.

Desde el punto de vista pedagógico, la experiencia me dice que el hecho de empezar por la parte oral del lenguaje tiene sus ventajas, el aprendizaje es más rápido y menos costoso. El hecho de sólo tener la pronunciación de las palabras y frases y no la visión de su escritura, el hecho de memorizar directamente a partir del oído, es un proceso normal de aprendizaje. Por el contrario, el hecho de tener dos vías de entrada: la visión de la palabra leída en el idioma materno y su audición correcta en el idioma que se aprende, tiene que ser desconcertante para la central de recogida de datos que es nuestro cerebro, costosa en esfuerzo, retardante en el aprendizaje.

P.4) El material didáctico debe basarse en las descripciones del inglés hechas científicamente por lingüistas. Este método intenta interpretar de una forma práctica adaptada a la didáctica, los principios de la ciencia lingüística moderna.

P.5) El material didáctico de tipo estructural debe ser seleccionado y graduado, con el fin de evitar el mayor número de errores posibles. Hay que tener en cuenta la

lengua materna del alumno, ver las posibles interferencias y las dificultades, para graduar el aprendizaje.

P.6) En resumen, el método audiolingual es activo, 'directo', inductivo y con control lingüístico. Todo lo que dije anteriormente sobre el estructuralismo, en las págs. 65-71, puede ser aplicado a este método. Su forma más ortodoxa es el llamado **Michigan Course**, desarrollado por los profesores Fries y Lado. Anteriormente el Ejército Americano, en su empeño de formar personal que hablara lenguas extranjeras para su servicio, había diseñado el llamado **Army Method**.

**Veamos qué procedimientos deberían observarse en una clase de inglés:**

**Primer paso:** Los estudiantes escuchan el diálogo modelo (si el profesor no es nativo, sería mejor escuchar directamente el casete), en dicho diálogo están las estructuras que son objeto de atención de la lección. Repiten cada frase del diálogo, alumno por alumno o todos a la vez, o por grupos. Es el momento de la rehabilitación del aparato fonador, si los alumnos son adultos. Las estructuras gramaticales son memorizadas gradualmente. Todavía no se ha visto escrito el diálogo.

**Segundo paso:** El diálogo es adaptado al interés o la situación de los estudiantes, cambiando ciertas estructuras o frases.

**Tercer paso:** Ciertas estructuras del diálogo son seleccionadas y empleadas como base de los ejercicios. Estas son practicadas en coro primeramente e individualmente. Se puede dar alguna explicación, sobre todo si lo piden los adultos (para asegurarse psicológicamente).

**Cuarto paso:** Los estudiantes pueden mirar el texto y seguirlo, leyendo, escribiendo o realizando actividades de vocabulario. En el primer nivel, el escribir se reduce a copiar; en los niveles elevados, se pueden dar variaciones, o escribir pequeñas composiciones a base de estructuras tópicas.

'The language teaching theoreticians and methodologists who develop Audiolingualism not only had a convincing and powerful theory of language to draw upon but they were also working in a period when a prominent school of American psychology -known as behavioral psychology- claimed to have tapped the secrets of all human learning, including language learning' (Richards and Rodgers, (1986: 50)). (Los teóricos de la enseñanza del lenguaje y los metodólogos que desarrollaron el audiolingüismo, no sólo tuvieron una convincente y poderosa teoría de donde sacar todo el sistema, sino que trabajaron también en un período en el que una prominente

escuela americana de psicología, -conocida como psicología conductista- reivindicó el haber expuesto los secretos de todo el aprendizaje humano, incluyendo el aprendizaje del idioma). El conductismo es, como la lingüística estructural, otra concepción antimentalista, basado en la aproximación empírica del estudio de la conducta humana<sup>83</sup>.

El reforzamiento es un elemento vital en el pro-ceso de aprendizaje, porque aumenta la probabilidad de que esa conducta ocurra de nuevo y eventualmente llegue a hacerse un hábito. El aplicar esta teoría al aprendizaje del idioma es identificar al estudiante en idiomas como el organismo, la conducta verbal como la conducta general, el estímulo es lo que se enseña (la cadena de sonidos), la respuesta como la reacción del estudiante al estímulo y el reforzamiento es la aprobación del profesor y de los compañeros o la satisfacción personal de poder hablar en otro idioma.

Hacia finales de los sesenta el gran entusiasmo con que habían sido acogidos los métodos de enseñanza basados en las premisas estructuralistas empezó a de-caer. Esto se debía a una profunda decepción frente a los resultados producidos por los métodos audiolinguales. Resultaban que no eran "milagrosos", que no se llegaba a alcanzar los resultados esperados y anunciados; no se obtenía el bilingüismo deseado en los estudiantes con relativamente poco esfuerzo.

Personalmente pienso que el milagro realizado por este método en la preparación de los soldados del ejército americano, fue debido a la motivación de los alumnos. La fuerza de voluntad, la intensidad, la en-trega de esos jóvenes, el objetivo para el cual se prepararon, dieron como resultado un aprendizaje rá-pido de los idiomas. )No podríamos concluir que para cada motivación hay un determinado método?; una moti-vación débil, poca premura en alcanzar el objetivo puede venir bien con un método global - gramática, traducción, cultura y poco a poco, y con mucha 'li-bertad' soltarse a hablar algo; un método de tipo menta-lista.

---

<sup>83</sup> Para el conductista, el ser humano es un organismo capaz de un extenso repertorio de conductas. La concu-rrencia de estas conductas es dependiente de tres ele- mentos cruciales en el aprendizaje: el estímulo, el cual sirve para provocar la conducta; la respuesta iniciada por un estímulo; y el reforzamiento, el cual sirve para marcar la respuesta como algo apropiado (o inapropiado) y anima a la repetición (o su presión) de la respuesta en el futuro. He aquí una representación:

**Estímulo-- Respuesta-- Respuesta:**

Reforzamiento: la conducta concurre otra vez y llega a constituirse en hábito. No reforzamiento (negativo): La conducta no concurre de nuevo.

Pero, en el caso de una intensa motivación, con el objetivo apremiante de hablar y entender, se puede seleccionar el método que le lleve a hablar y entender en pocas horas; después se podría ir tomando la cultura que rodea a ese idioma. Sería más bien un método de tipo empírico, con base estructural y funcional.

La absolutez del estructuralismo en ciertos principios fue debatida primeramente y rechazada después. El desprecio por la parte escrita del nuevo idioma, puede perjudicar a aquellos alumnos que tienen más desarrollada la vista que el oído, que, pienso, son la mayoría de nuestros alumnos. Dato, por otro lado, a tener en cuenta a la hora de trabajar el oído de los alumnos, en nuestras clases.

Los estudiantes a menudo encuentran difícil pasar de los ejercicios 'drills' prefabricados, de la clase, a las frases reales de la vida; además lo encuentran aburrido.

La prohibición terminante del uso del idioma materno en las clases, por considerarlo nocivo. Un buen profesor que sabe regular las palabras, las órdenes, tendrá pocos problemas al respecto, salvando este escollo y llevando la clase en el idioma que se estudia.

Después veremos los ataques de Chomsky y de su gramática transformacional contra el estructuralismo.

Como conclusión, podríamos decir que el audiolingüismo es como otro sistema o método de aprender un idioma, o sea relativizamos la teoría y el método de estudio de idiomas. Su punto fuerte es la mecanización del lenguaje en el aprendizaje y en el habla. Tiene muchas similitudes con el método que veremos a continuación, el Situational Language Teaching.

Pero, respecto al Threshold, podemos decir que tiene algunos aspectos comunes, sobre todo el aspecto de la repetición, realizada a través de las rondas pregunta/respuesta.

- Situational Language Teaching (SLT).

En el mundo de la enseñanza inglesa, pocos profesores habrán oído hablar del **Oral Approach or Situational Language Teaching**, pero muchos conocemos el éxito que ha tenido el curso de ESL **Streamline English**, de (B.Hartley & P.Viney, 1979), el cual es una manifestación del método anteriormente citado. Esta aproximación a la enseñanza de idiomas fue desarrollada por lingüistas ingleses entre los años 1930 y 60.

Como indica un reciente texto inglés de metodología, "This method is widely used at the time of writing and a very large number of textbooks are based on it" (Citado por Richards and Rodgers (1986: 31). (Este método es extensamente usado y un gran número de textos está basado en

él).

El origen del método estaría entre los años 20 y 30, con el trabajo realizado por un grupo de lingüistas ingleses, entre los cuales sobresalen H. Palmer y A.S. Hornby. Su objetivo fue desarrollar una base más científica que la del Método Directo. para llegar a una enseñanza oral del idioma. El resultado fue un sistemático estudio de los principios y procedimientos que se deben aplicar para la selección y organización del contenido de un curso de idiomas.

Uno de los primeros aspectos a tener en cuenta era el papel del vocabulario; estamos bajo la influencia y la recomendación del Coleman Report americano y de la vuelta a la lectura como objetivo del aprendizaje del idioma; entonces el vocabulario es importante dentro de esta tendencia. Esta mentalidad lleva a desarrollar los principios del control del vocabulario, qué palabras se escogen, dada su frecuencia en los diálogos de cada día.

Paralelamente al interés por el vocabulario estaba el interés por el contenido gramatical de un curso de idiomas. Palmer, antes de la Segunda Guerra Mundial trabajó en el Japón sobre los 'patterns' de gramática básica en dirección al idioma hablado. No se trata del modelo abstracto de gramática visto en el Método tradicional de traducción. Ya por estos años y unos años antes que Chomsky, se pensaba que existe una lógica universal formando la base de todos los idiomas; al profesor toca el explicar y relacionar aspectos particulares de la gramática del idioma que se estudia, con la gramática universal.

Con el desarrollo sistemático del contenido gramatical y de léxico de un curso de idiomas, estaba confirmado el 'Oral Approach Method'.

Esta base sistemática tanto en la selección de vocabulario y gramática, como en la graduación del contenido y en la presentación de las técnicas y prácticas en la clase, era algo diferente de lo que había presentado el Método Directo.

Las principales características (C) de esta aproximación a la enseñanza de los idiomas son las siguientes, según nuestros autores citados arriba:

C.1) Language teaching begins with the spoken language. Material is taught orally before it is presented in written form. (La enseñanza del idioma comienza por el lenguaje oral. El contenido es enseñado oralmente antes de presentarle por escrito).

C.2) The target language is the language of the classroom. (El objetivo del lenguaje es el lenguaje de la clase).

C.3) New language points are introduced and practiced situationally. (Los puntos del nuevo idioma son introducidos y practicados dentro de una 'situación').

C.4) Vocabulary selection procedures are followed to ensure that an essential general service vocabulary is covered. (Las series de vocabulario seleccionadas vienen a asegurar la cobertura de un servicio general de vocabulario).

C.5) Items of grammar are graded following the principle that simple forms should be taught before complex ones. (Los puntos de gramática están graduados siguiendo el principio de que las formas simples deberían ser enseñadas antes que las complejas).

C.6) Reading and writing are introduced once a sufficient lexical and grammatical basis is established. (pág.34). (La lectura y escritura son introducidos una vez que posean el suficiente léxico y la base gramatical)<sup>84</sup>.

La teoría del aprendizaje que subyace en 'Situational Language Teaching', es de tipo 'behaviorista', estructuralista. Se dirige primeramente al proceso más bien que a las condiciones del aprendizaje.

Richards and Rodgers (1986:36) aportan una cita de French, "The fundamental is correct speech habits.. The pupils should be able to put the words, without hesitation and almost without thought, into sentence patterns which are correct. Such speech habits can be cultivated by blind imitative drill (1950, vol.3:9)", donde se ve que el aprendizaje del idioma es para esta corriente una formación de hábitos.

El SLT, como el Direct Method, adopta un acercamiento inductivo a la enseñanza de la gramática. El significado de las palabras o estructuras, no viene a través de una explicación, bien sea en el idioma nativo o en el que se estudia, sino viene inducido de la forma en que es usado en una situación.

Es importante la información que Davies (pág.41 de Richards and Rodgers) nos da sobre el procedimiento a la hora de enseñar, según el SLT. La secuencia de actividades que nos propone, es el siguiente:

<sup>84</sup> Es el tercer principio el que en los años sesenta va a originar el concepto y el título de Situational. El mismo Hornby empleaba el término 'The Situational Approach', en la serie de artículos publicados en 'English Language Teaching', en 1950. Más tarde los términos 'Structural Situational Approach' y 'Situational Language Teaching' llegaron a ser de uso común. Esta teoría se puede considerar estructuralismo a la inglesa. Para evitar toda confusión en los términos quedó denominado Situational Language teaching (SLT) que incluye el término Structural-Situational y Oral Approaches.



- . Listening practice in which the teacher obtains his student's attention and repeats an example of the patterns or a word in isolation clearly, several times, probably saying it slowly at least once (where...is...the...pen?), separating the words.

- . La práctica de escuchar, por la cual el profesor obtiene la atención del estudiante y repite un ejemplo de los 'patterns' o una palabra por separado claramente, varias veces, (where...is...the... pen?), separando las palabras.

- . Choral imitation in which students all together or in large groups repeat what the teacher has said. This works best if the teacher gives a clear instruction like 'Repeat', or 'Everybody' and hand signals to mark time and stress.

- . La imitación coral, por la que los estudiantes, en grupo o en pequeños grupos repiten lo que el profesor ha dicho. Este trabaja mejor si el profesor da una clara orden como 'repite' o 'todos' y con la mano señala el tiempo y el acento.

- . Individual imitation in which the teacher asks several individual students to repeat the model he has given in order to check their pronunciation.

- . La imitación individual, por la cual el profesor pregunta a varios alumnos individualmente para repetir el modelo que ha dado, para examinar su pronunciación.

- . Isolation, in which the teacher isolates sounds, words or groups of words which cause trouble and goes through techniques 1-3 with them before replacing them in context.

- . La separación, por la que el profesor separa los sonidos, palabras o grupos de palabras que causan dificultad y va a través de las técnicas 1-3 antes de colocarlas en el contexto.

- . Building up to a new model, in which the teacher gets students to ask and answer question using patterns they already know in order to bring about the information necessary to introduce the new model. (La construcción de un nuevo modelo, por el que el profesor prepara a los alumnos para preguntar y responder preguntas usando 'patterns' que conocen ya, para traer información necesaria para introducir el nuevo modelo).

- . Elicitation, in which the teacher, using mime, prompt words, gestures, etc., gets students to ask questions, make statements, or give new examples of the pattern. (La deducción, por la que el profesor, usando la mímica, órdenes, gestos, etc., consigue que los estudiantes pregunten, hagan frases o den nuevos ejemplos del 'pattern').

- . Substitution drilling, in which the teacher uses cue words (words, pictures, numbers, names, etc.) to get individual students to mix the examples of the new

patterns. (Sustitución de los ejercicios, por el cual el profesor emplea palabras para conseguir que el alumno mezcle los ejemplos de los nuevos 'patterns').

Question-answer drilling, in which the teacher gets one student to ask a question and another to answer until most students in the class have practiced asking and answering the new question form.

(Ejercicios pregunta/respuesta, por el cual el profesor consigue que un estudiante pregunta a otro hasta que la mayor parte de ellos hayan practicado la pregunta/respuesta con los nuevos patterns).

- Correction, in which the teacher indicates by shaking his head, repeating the error, etc., that there is a mistake and invites the student or a different student to correct it. Where possible the teacher does not simply correct the mistake himself. He gets students to correct themselves so they will be encouraged to listen to each other carefully.<sup>85</sup>

(Corrección, por la cual el profesor indica (consignas u otras formas) que hay un error e invita a corregirlo. Siempre que sea posible, son los mismos estudiantes los que corrigen los errores).

Las características de este método se están aproximando a las que presenta el nuestro, el Threshold, objeto de este estudio; algunas son comunes; otras, hoy día están un poco suavizadas, pero dentro de la misma línea; lo cual nos permite decir que el avance en didáctica, como en otros aspectos de la vida humana, va poco a poco y siempre sobre la anterior posición.

### 3.2. La gramática transformacional: Chomsky.

En las teorías nativistas, explican el aprendizaje y la adquisición del conocimiento por medio de un talento biológico innato. "En algunos casos (véanse Chomsky, 1965; Bickerton, 1981, 1984a,b; Pinker, 1984; Wode, 1984; Krashen, 1985) el talento es específico de la lengua" (Larsen-Freeman y Long (1991:207) Se han dado algunas "revoluciones" lingüísticas desde la segunda guerra mundial y muchos estudios y métodos nuevos han aparecido después. Chomsky da a luz su teoría sobre la gramática generativa que va a originar nuevos métodos en la enseñanza de idiomas

<sup>86</sup>.

<sup>85</sup> Davies et al., (1975), p. 6-7).

<sup>86</sup> Para Chomsky, el hombre está dotado de una facultad que es la mente, ajena a los estímulos externos, poseedora de unos principios innatos de organización y susceptible de jugar un decisivo papel en la adquisición del conocimiento humano. El planteamiento cartesiano resulta decisivo; este concepto de 'idea' -sugerido asimismo, por la gramática y la lógica de Port-Royal-, se convierte en el término central de las teorías de los procesos

Nuestro autor destaca el hecho de que el proceso de adquisición de una lengua es muchísimo más complejo de lo que la teoría de Skinner da a entender<sup>87</sup>.

Transcribo, resumiendo, la evolución de tales ideas y contenidos:

1962. Se supone explicar el hecho de la creatividad del lenguaje mediante un dispositivo mental innato que posee el niño al nacer.

1962-1963. Es necesario situar a la lingüística dentro del enfoque general de las capacidades intelectuales humanas. El lingüista debe crear un dispositivo que sea capaz de imitar el aprendizaje de un niño; lo que representa una hipótesis acerca del utillaje mental innato que el niño utiliza.

1965. Existen ideas y principios innatos que determinan (1966), la forma del conocimiento adquirido (no habría, de lo contrario, ni experiencia, ni observación).

El lenguaje se define como un conocimiento que se deriva de un principio organizativo de universales, y que explica la generación de gramáticas por parte del niño.

1967. ¿Qué estructura inicial debe poseer la inteligencia (1968) humana para poder construir el lenguaje?.

En la mente del hombre debe existir un principio ajeno a los condicionamientos externos, y capaz de organizar y determinar las posibilidades del conocimiento humano.

Esto significa:

A. Que el lenguaje no depende de la inteligencia individual, sino que es una capacidad de la especie.

B. Que existe una diferencia entre la experiencia y el conocimiento en el sentido de que éste determina a aquella.

C. Que el lenguaje es una capacidad universal, -no un repertorio de comportamientos- y está en relación con la naturaleza de la inteligencia humana.

1971. Existen en la mente humana, y de manera innata, unos principios intrínsecos de organización mental. No solamente son una parte esencial de la naturaleza humana,

mentales.

En opinión de Chomsky, el contenido o el significado de una idea se refiere a su interpretación semántica, pero la noción fundamental en el análisis del pensamiento es la estructura profunda del lenguaje: la reflexión directa de los procesos mentales.

Llegar a estas ideas, relacionar lenguaje, propiedades innatas y conocimiento es, sobre todo, fruto de un largo proceso que aparece de manera marcada desde 1966 y, de forma definitiva, desde 1971.

<sup>87</sup> En una reseña sobre el libro de Skinner "**Verbal Behaviour**", publicada en 1959.

sino que determinan el conocimiento del hombre en el sentido de ser ellos los que permiten la construcción de ricos sistemas de conocimiento.

1975. El lenguaje es el espejo del entendimiento, en el sentido de que, estudiándolo, podemos descubrir principios abstractos universales por necesidad biológica, y que derivan de las características mentales de la especie.

El lenguaje (L) es, por tanto:

L.1) Un producto de la inteligencia humana.

L.2) Proviene de un mecanismo innato de adquisición que es articulado por la experiencia.

L.3) Las propiedades de la mente son propiedades biológicas del organismo, determinadas 'a priori' por el código genético. Por ello, tanto la mente como el lenguaje que de ella se derivan pertenecen al sistema biológico contingente.

Se puede atacar estas ideas, esta teoría, como cualquier otra. Pero para Chomsky, como para cualquier investigador, construir una teoría sobre el aprendizaje lingüístico supone investigar los distintos enfoques posibles<sup>88</sup>, elaborando hipótesis que expliquen los problemas planteados. Para ello, dice Chomsky, puede postularse "un esquema innato en el entendimiento, que, a través de la experiencia, se perfecciona y articula", o puede suponerse que "el entendimiento es una tabla rasa, dotada únicamente de la habilidad de fijar impresiones y de retener las impresiones ya desaparecidas, de construir asociaciones entre las impresiones ya presentadas, de confrontarlas (...) de sacar generalizaciones de las dimensiones innatas o construidas, de modificar la probabilidad de reacción según ciertos refuerzos definidos en términos del espacio de estímulo, etc"(ibid).

Nuestro autor rechaza el uso de la lengua (el hecho de hablar, la actuación) como fuente de datos para la investigación lingüística. Es más bien la competencia, el conocimiento de la lengua que subyace en la actuación. Los datos externos no sirven para este fin porque el exceso de 'ruidos'(falsos principios, lapsus linguae, repeticiones..), impide dar una idea no distorsionada de la competencia.

El niño construye su propia gramática basada en su observación de frases correctas e incorrectas. Esta gramática es extremadamente compleja y abstracta y, sin embargo, el niño la crea en muy poco tiempo e independientemente, en gran parte, de su nivel de inteligencia. Además, todos los niños construyen una gramática de esta forma. De hecho, todos los niños, aparte los

<sup>88</sup> Chomsky, (1975): **Reflections on Language**. Pantheon Books, Nueva York, pp.145-46 (ed. castellana, Reflexiones sobre el lenguaje. Ariel, Barcelona 1979, pp. 223-224).)

disminuidos físicos o mentales, aprenden su idioma en pocos años; tienen la capacidad de adquirir dicha gramática, por esa habilidad innata o Dispositivo de Adquisición de Lenguas (DAL).

Si no tuviéramos ese talento -al menos hasta cierto punto-, dice Chomsky, el aprendizaje de la lengua sería imposible puesto que los datos lingüísticos que entran 'input', no son lo suficientemente ricos, claros y completos, para permitir la adquisición de un idioma, de forma tan rápida y regular, en sólo cinco años en el lenguaje infantil como lo hacen los niños. Chomsky concluye proponiendo un conocimiento innato de las reglas y categorías lingüísticas por parte de todo ser humano al nacer. Esa gramática universal sería el conjunto de principios lingüísticos, innatos y abstractos, que determinan qué combinaciones son posibles en las lenguas humanas. La investigación sobre esta gramática universal ha determinado un aumento considerable de estudios sobre ASL (véase Rutheford, 1986; Gass y Schachter, 1989,<sup>89</sup>).

En el Congreso para profesores de Idiomas de 1965, tiene una ponencia titulada "**Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages**", donde expone en primer lugar el declive en el grado de confianza en el alcance y en la seguridad tanto de la psicología como de la lingüística, a la hora de aplicarlas a la enseñanza concreta de los idiomas. Ve con buenos ojos esta regresión; los profesores deben acoger las sugerencias de dichos campos con realismo crítico y con escepticismo. En este escepticismo entraría la acogida tanto del estructuralismo como sus propias teorías.

Después ataca las teorías de Skinner y de los estructuralistas: "En particular, me parece imposible aceptar el punto de vista de que el comportamiento verbal sea cuestión de hábito, que se adquiriera lentamente por refuerzo, asociación y generalización o que los conceptos lingüísticos puedan especificarse en términos de un espacio de 'atributos de criterio' elementales y definidos físicamente. El lenguaje no es una 'estructura de hábitos'<sup>90</sup>.

En los cursos basados en las premisas de los conductistas había poco lugar para el uso 'creativo de la lengua'. Los ejercicios repetitivos estaban diseñados para adquirir las frases comunes, o 'superficiales' de nuestras conversaciones ordinarias.

Pero, podríamos preguntar a Chomsky, dadas las características de nuestros diálogos habituales, dada la

<sup>89</sup> Extraído de Larsen-Freeman, y Long (1991), p.213.

<sup>90</sup> N.Chomsky, "**Linguistic Theory**", reproducido en Chomsky: Selected Readings, edited by J.P.B. Allen and Paul Van Buren, 1971, New York / Toronto: Oxford University Press, p. 153.

comunicación real en nuestra sociedad, )no es verdad que solemos emplear estructuras 'superficiales' en un noventa por ciento, por poner una cota clara..? )No es verdad que la mayor parte de nuestras frases, -frases de nativos- son estructuras muy hechas, repetidas, comunes..?; )que la novedad o la nueva idea, la creación viene de la combinación de esas pequeñas estructuras ya hechas, incluso gastadas..?

Actualmente tenemos los medios técnicos para comprobar la composición de nuestro lenguaje o la composición de nuestras obras de literatura. Me refiero a los estudios realizados, por medio de la informática, de la composición de nuestras frases ordinarias, o de la composición y estructura de las frases de una obra de literatura.

Estudios realizados sobre la obra de García Márquez, **Cien años de soledad**, por ejemplo, prueban la repetición de estructuras, de verbos y adjetivos, de forma estadísticamente clara. Y si nos observamos en nuestras conversaciones, veremos que empleamos con mucha frecuencia, más de lo que pensamos, estructuras como 'voy a -infinitivo-'; 'quiero -infinitivo-'; tengo que -infinitivo-; puedes -infinitivo-; formas imperativas; verbos corrientes en presente.

La misma gramática transformacional está contribuyendo a los estudios estilísticos, haciendo posible que se caracterice el estilo de un autor según el número y tipo de transformaciones que utiliza.

)No se podría aprender dichas estructuras, del lenguaje corriente, en un curso de idiomas, con la finalidad de poder defenderse bien en la mayor parte de las situaciones en el país cuyo idioma se aprende desde el otro, y una vez bien impuestas dichas estructuras, poderlas combinar a gusto personal, poder crear frases personales, poder aumentar el número de frases, de vocabulario, para poder llegar a expresarse con estructuras profundas?..

No podría ser este el proceso normal de aprendizaje?

O sea, sería una combinación de estructuralismo con la gramática transformacional de Chomsky.

El problema que se plantea normalmente es la aplicación de estas grandes teorías a la escuela real, a la clase de idiomas. Tiene que darse por un lado un profesor que le guste la investigación, abierto a nuevas teorías, crítico en su trabajo, por otro un centro con talante innovador, que ponga a su servicio la clase, los niños, los medios didácticos para llevar a cabo la experiencia.

Dos intentos de aplicación de la gramática transformacional a la enseñanza de idiomas fueron los trabajos de Owen Thomas, Eugene R. Kintgen y de W. O'Neil<sup>91</sup>.

<sup>91</sup>O. Thomas y E.R.Kintgen, (1974): **Transformational Grammar and the Teacher of English**. Y W.O'Neil, (1973): **Kernels and Transformations**.

Según estos autores, la gramática trans-formacional es esencialmente una síntesis de los mejores aspectos de la gramática tradicional y de la estructuralista.

Pero parece que la gramática transformacional es difícil hacerla bajar a la práctica diaria de la clase. El propio Chomsky se mostraba escéptico sobre la aplicación de su gramática a la enseñanza de los idiomas; invitaba al profesor de idiomas a cambiar sus ideas sobre el proceso de aprendizaje de los idiomas; después vendría el cambio en su metodología.

La gramática transformacional subraya la naturaleza creativa del lenguaje, es decir, que se pueden generar un número infinito de oraciones. Chomsky creía que era raro repetir una frase; que esto sólo ocurría con frases estereotipadas; ya hemos mencionado anteriormente nuestra idea al respecto.

Esta idea de la creatividad nos llevaría a diseñar un programa de enseñanza y una actitud y ambiente en la clase donde se diese rienda suelta a aquellos principios creativos que los seres humanos aportan al proceso de aprendizaje de un idioma. Según las teorías de Chomsky, el idioma tiene una doble faceta: la competencia y la realización y hay que cultivar ambos aspectos. Es verdad que el profesor debería ofrecer distintas situaciones ambientales para crear lenguaje. Pero para eso los alumnos tienen que tener unas mínimas estructuras o frases básicas con las que puedan crear y expresar nuevas frases (la experiencia nos dice que nunca llegan a **crear** multitud de frases como es la opinión de Chomsky).

Un aspecto de la teoría de Chomsky que se encuentra cada vez más aceptado entre los profesores de idiomas es su énfasis en los universales lingüísticos y en su gramática universal. Es decir, todos los idiomas tienen ciertas características en común, estructuras muy similares<sup>92</sup>. La gramática transformacional enseña que aunque pueden existir ciertas diferencias en la estructura superficial de dos idiomas, su estructura profunda posiblemente es parecida.

Los errores tampoco se miran ya con miedo (miedo a coger malos hábitos). Ahora se aprecia que los errores pueden ser útiles e incluso necesarios como parte del proceso de aprendizaje. Mediante sus errores el alumno se va dando cuenta de la estructura del nuevo idioma y lo va interiorizando.

Otra contribución de la gramática transformacional es el reconocimiento de que la utilización de la lengua materna en clase puede ser beneficiosa, al hacer comparaciones, al

<sup>92</sup> Tenemos, por ejemplo la estructura española, muy repetida en nuestra conversación "**voy a -infinitivo-**"; se puede observar su similitud y también su frecuencia en inglés "**I'm going to-infinitivo-**", o en francés "**Je vais- infinitivo-**".

ver las diferencias y similitudes. Todo ello, dentro de una relación dinámica entre los componentes del acto educativo.

En **Estructuras sintácticas** Chomsky distingue entre **language**, que es el conjunto de todas las oraciones generadas por la gramática y **corpus**, una muestra de los enunciados producidos por nativos. En su trabajo posterior cambió su terminología conforme iba cambiando desde el empirismo al racionalismo. Los nativos muchas veces cometen errores en sus enunciados (**performance**) debido a varias razones (lapsos de memoria, falta de atención...). El lingüista, pues, no puede utilizar el corpus empírico, recogido de la conversación del nativo, debe eliminar esos elementos no gramaticales que se han introducido sin querer en la conversación del nativo. Tiene que idealizar en parte sus datos. Algunos lingüistas han afirmado que todos los enunciados del hablante nativo son igual de correctos, pero Chomsky no comparte este punto de vista. Los errores gramaticales serán siempre errores, provengan bien de un nativo o de un estudiante del idioma.

La lingüística, mantiene Chomsky, tiene que ocuparse de la '**competence**', la competencia y no de la realización (**performance**).

"The problem for the linguist, as well as for the child learning the language, is to determine from the data of performance the underlying system of rules that has been mastered by the speaker-hearer and that he puts to use in actual performance. Hence, in the technical sense, linguistic theory is mentalistic, since it is concerned with discovering a mental reality underlying actual behavior. Observed use of language or hypothesized dispositions to respond, habits, and so on, may provide evidence as to the nature of this mental reality, but surely cannot constitute the actual subject matter of linguistics, if this is to be a serious discipline". (El problema para el lingüista, así como para el niño que aprende la lengua, es determinar de los datos de realización el sistema subyacente de reglas que ha sido asimilado por el hablante-oyente y que pone en práctica la realización. De ahí, en el sentido técnico, es mentalista la teoría lingüística porque se ocupa de descubrir una realidad mental por debajo del comportamiento real. La observación del uso de la lengua o disposiciones hipotetizadas para responder, hábitos, etc., pueden proporcionar evidencia acerca de la naturaleza de esta realidad mental pero seguro que no pueden constituir el verdadero material de la lingüística, si ésta va a ser una disciplina seria. Aspects of the Theory of Syntax. The MIT Press, (1965: 4)).

Existen ciertas cuestiones que se podrían plantear a esta teoría nativista. Primeramente, Chomsky nos habla sobre la rapidez y la terminación de la adquisición del lenguaje por el niño. La realidad, la experiencia nos dice que la



mayor parte de la sintaxis compleja no se domina hasta mucho más tarde,<sup>93</sup>.

Otro problema a resolver sería su aserción de que ciertos principios sintácticos no se pueden aprender, y por consiguiente son innatos. Según los autores citados anteriormente, p. 217, esto se pone cada vez más en duda (ver los trabajos de O'Grady, 1987; Parker, 1989). Finalmente, un tercer supuesto es que el 'input del que disponen los alumnos es ina-decuado durante el trayecto del aprendizaje, para ha-cer frente a la complejidad del idioma. Aunque esto es cierto, dado que el alumno está en período de aprendizaje, no debe molestar dicho aprendizaje; sa-ber esperar a conseguir la meta es virtud esencial del que aprende.

### 3.3. El método Audiovisual (AVM).

El método audiovisual, en su forma ortodoxa, el llamado 'audiovisual integrado', ha sido ideado y de-sarrollado por los profesores de la universidad fran-cesa de St.Cloud, y posteriormente por la yugoslava de Zagreb. Tiene muchos aspectos comunes con el méto-do anterior, como la utilización de descripciones del lenguaje de carácter estructural, comparación de la lengua materna y la lengua extranjera (contrastes), la importancia del aspecto oral y comunicativo del lenguaje, el énfasis en la selección y graduación del material lingüístico, el aprendizaje concebido desde un ángulo conductista como 'creación de hábitos lin-güísticos', la utilización de ejercicios del tipo 'drill' y el uso del dialogo sobre una situación. Es en este punto donde está su originalidad: presentar una situación de la vida real, en forma de escenas visuales que faciliten la comprensión del diálogo, realizar un diálogo con estructuras en principio las mismas (diálogo cerrado), después dejando más liber-tad de expresión admitiendo expresiones ya aprendidas en otras situaciones, todo ello, si es posible, sin recurrir a la lengua materna (tampoco hay que ser rí-gido en este aspecto). Las escenas son proyectadas sobre una pantalla, sincronizadas con la grabación sonora de un casete o un video (mejor un casete, por la facilidad que se posee para repetir, pararlo..).

Esta sincronización es uno de los puntos clave de este método, así como el uso del diálogo y no la descripción, ya que tiende a crear la necesidad de comunicación y es la forma más usada en la vida real. Como veremos después, se dan múltiples coincidencias con la forma de trabajar en mis clases.

Las lecciones se descomponen en secuencias y poco a

<sup>93</sup> Por ejemplo, el movimiento de dativo en inglés, no se termina de aprender, según Larsen-Freeman y Long, 1991, p.216, aproximadamente hasta los dieciséis años.

poco el alumno debe intentar captar el significado por medio de la asociación de la imagen con la palabra emitida. El papel del profesor es ayudar al alumno a conseguir precisión y nitidez en esta asociación, en el menor tiempo posible.

Los momentos didácticos de este método serían:

- La presentación del diálogo primero, y de parte de él o secuencias, después, proyectando la imagen en sincronización con el casete.

- La explicación de cada réplica o dibujo, con vistas a la comprensión del sentido y la toma de conciencia de las estructuras presentadas.

- La transposición, cuyo objetivo es la libre reutilización del lenguaje que el alumno ha aprendido.

- La explotación o práctica estructural, la cual debe hacerse en condiciones de auténtica comunicación.

En este método, la inmersión o exposición total del alumno a sesiones orales, es intensiva, con el fin de que retenga una buena imagen acústico/auditiva del diálogo. Alcaraz (1983) nos dice: "Para los defensores del MAV, el principal mérito reside en que la codificación de la lengua segunda se hace sin pasar por la lengua materna, que, en su opinión, es la que produce la interferencia"<sup>94</sup>.

### **3.4. El método Notional-Funcional: Communicative Language Teaching (CLT). El Threshold.**

A partir de los sesenta, empieza un movimiento de renovación de la enseñanza de idiomas en Inglaterra. En Europa, en general, está cambiando la realidad educacional. Con el crecimiento de la interdependencia de los países europeos, se necesitó mayores esfuerzos en la enseñanza de los adultos en el inglés, para el trabajo comunitario en el Mercado Común y en el Consejo de Europa, y para la cooperación económica, cultural y educativa en Europa. Se consideró la necesidad de articular y desarrollar un método alternativo de enseñanza de idiomas.

En 1971, un grupo de expertos comenzó la investigación para el desarrollo de los cursos de idiomas.

Es con el **Notional Syllabuses**<sup>95</sup>, de D. Wilkins, publicado

<sup>94</sup> Según Alcaraz, (1983) se pretende establecer una especie de reflejo condicionado, de modo que cuando el profesor proyecte la imagen en la pantalla sin el mensaje sonoro, esta imagen actúe de estímulo artificial y produzca un reflejo automático en la lengua extranjera, op.cit.,pág. 51.

<sup>95</sup> "Rather than describe the core of language through traditional concepts of grammar and vocabulary, Wilkins attempted to demonstrate the systems of meanings that lay behind the communicative uses of language. He described two types of meanings: notional categories (concepts such as time, sequence, quantity, location, frequency) and categories of communicative function (requests, denials, offers, complaints)" (Richards and Rodgers, 1986, pág.65) (Más bien que

en 1976, cuando se empieza a hablar de cursos organizados a partir de determinadas necesidades comunicativas. El Consejo de Europa encargó a J.A.van Ek y L.G.Alexander el estudio de un nuevo enfoque que tuviera como fin formar un repertorio de las funciones o necesidades comunicativas. Este método está basado sobre los dos métodos descritos anteriormente; no sólo se considera la 'situación', sino también el tema que vamos a comunicar (el agrado/ desagrado, acuerdo/desacuerdo...). Los autores citados arriba sacaron el libro **The Threshold Level for Modern Language Learning**, (1977), y tras él una serie de aplicaciones o métodos de las ideas del libro; entre otros una versión en la que me he entrenado y la cual sigo en mi trabajo de aula.<sup>96</sup>

Tanto los investigadores americanos como ingleses ven esta renovación como un acercamiento (approach), no como un método.

Hay que tener en cuenta que en esta nueva dirección, tenemos que cambiar el objetivo del aprendizaje: ya no se trata de aprender otro idioma, con la mentalidad y cultura que subyace en dicho idioma, para poder ir a ese país y defenderse los primeros días o mejor, desarrollar una vida casi normal en dicho país (idea, por otra parte, totalmente aceptable en cualquier corriente). Sino de tomar el inglés, -porque sólo se trata de dicho idioma-, como herramienta de trabajo y de comunicación, en nuestro país y en cualquier país donde vayamos. El aprendizaje de dicho idioma no exige conocer la cultura 'inglesa', ni su literatura, ni su economía; en todo caso, sería la americana, o la australiana. El inglés no es únicamente, el idioma de Inglaterra; refiriéndonos al número de hablantes, o al poder económico o político, se dan otros países donde es hablado por mayor número, o tienen mayor poder. El inglés ha venido a ser el idioma internacional que exigía la internacionalización de la economía, de la política, de la comunicación en general, y cuyo primer intento, -abortado-, fue el esperanto.

Este método se ha intentado aplicarlo en una parte de Europa, la Unión Europea, con pocas referencias a lo que es el inglés en el mundo, en la economía, en la política mundial; se va subsanando dicho defecto, dada la presente internacionalización de la vida de las naciones. Hay que salir a otros continentes para experimentar el papel de un

---

describir el núcleo del lenguaje a través de conceptos tradicionales de gramática y vocabulario, de Wilkins intenta demostrar los sistemas de significado que subyacen detrás de los usos comunicativos del lenguaje. Describe dos clases de significados: las categorías nocionales (conceptos tales como el tiempo, secuencia, la cantidad, el lugar, la frecuencia) y categorías de comunicación funcionales (preguntas, negaciones, ofrecimientos, quejas).

<sup>96</sup> **Threshold**, por N.Ferguson, M. O'Reilly, CEEL, Genève, 1978.

idioma común, en nuestro caso, la ayuda que se tiene en el inglés para comunicarse.

Constituye el primer intento de internacionalización de un idioma.

Se va hacia una sociedad con dos o tres idiomas, algo que algunos países lo tienen desde siempre. Será corriente que en el trabajo se emplee más el inglés o/y el español; en la calle o en las esferas de amigos, sea el español o/y el nativo o propio de la región, y en casa, solo el de la región. Si además nos gusta ver una televisión extranjera (aspecto cultural), la sintonizaremos todas las tardes y acabaremos comprendiendo su idioma.

Algunas características de estos métodos y de esta orientación:

- Nadie sabe cómo se lleva a cabo el aprendizaje de las nociones, no se presta demasiada atención a la concepción psicolingüística sobre dicho aprendizaje. Lo mejor es tomar una concepción ecléctica. El esfuerzo se dirige hacia los factores de tipo positivo, como son la preparación del profesor y del texto, el ambiente del grupo de alumnos, el aula... En esta dirección iría mi trabajo en los grupos y en el aula de la Universidad Popular de Mazarrón (Murcia).

- La flexibilidad didáctica, por ej. en el uso de la lengua materna, para que los propios alumnos sepan qué está pasando en el proceso y por qué pasa. Es muy importante que ellos entren en dicho proceso para que su interés se refuerce; la motivación es, en definitiva el motor que hará que aprendan un idioma. Y con esto nos alejamos un poco de la rutina propia de los métodos estructurales, de la repetición de los 'drills', y nos acercamos un poco a los mentalistas, especialmente cuando se afirma que la comprensión se alcanza con mayor precisión cuando el alumno sabe el qué y el por qué pasa y, sobre todo, cuando tiene más motivación.

La lengua materna puede crear interferencias que nos lleve a errores, -su explicación puede ayudar al aprendizaje-, pero también podemos hacer transferencias, -en los idiomas próximos, es fácil poner ejemplos de funcionamiento de estructuras, de vocabulario...-. Los profesores debemos darnos cuenta si conoce la situación en la que vamos a trabajar las estructuras, en su idioma y en su realidad, para poder después realizar el aprendizaje en el otro idioma, establecer comparaciones, ver diferencias.

- La enseñanza de la gramática morfosintáctica se deja para el estudio individual y privado. Al estudiar una estructura para ver su alcance en la comunicación, y antes de repetirla para conseguir la velocidad y la fonética más apropiada, se está haciendo indirectamente gramática. Y como se dan numerosos ejemplos de dicha estructura, supongo que nuestro cerebro, ordenador superpotente, hará la relación

con la gramática materna y con la universal que todos poseemos, según Chomsky. No hace falta emplear términos gramaticales, muchos no lo entenderían-, pero sí la lengua materna, para explicarle cómo es en su lengua.

Finocchio y Brumfit (1983) contrastan las características más distintivas en el método audiolingual y Communicative Language Teaching (notas sacadas de Richards and Rodgers -1986-, pág.67):

- |  |  |
|--|--|
| 1.Attends to structure and form more than meaning.                                       | Meaning is paramount.  |
| 2.Demands memorization of structure-based dialogs.                                       | Dialogs,if used,center around communicative functions and are not normally memorized.      |
| 3.Language items are not necessarily contextualized.                                     | Contextualization is a basic premise.  |
| 4.Language learning is learning structures, sounds, or words.                            | Language learning is learning to communicate   |
| 5.Mastery, or over-learning is sought.   | Effective communication is sought.   |
| 6.Drilling is a central technique.   | Drilling may occur, but peripherally.  |
| 7.Native-speaker-like pronunciation is sought  | Comprehensible pronunciation is sought.  |
| 8.Gramatical explanation is avoided.   | Any device which helps the learners is accepted varying according to their age, interest.. |
| 9.Communicative activities only come after a long process of rigid drills and exercices. | Attempts to communicate may be encouraged from the very beginning.                         |
| 10.The use of the student's native language is forbidden.                                | Judicious use of native language is accepted where feasible.                               |
| 11.Translation is forbidden at early levels.   | Translation may be used where students need or benefit from it.                            |

12. Reading and writing are deferred till speech is mastered. Reading and writing can start from the first day if desired.
13. The target linguistic system will be learned through the over teaching of patterns of the system. The target linguistic system will be learned best through the process of struggling to communicate.
14. Linguistic competence is the desired goal. Communicative competence is the desired goal: the ability to use the linguistic system effectively and appropriately).
15. Varieties of language are recognized but not emphasized. Linguistic variation is a central concept in materials and methodology.
16. The sequence of units is solely by principles of linguistic complexity. Sequencing is determined by any consideration of content, function, or meaning which maintains interest.
17. The teacher controls the learners and prevents them from doing anything that conflicts with the theory. Teachers help learners in way that motivates them to work with the language.
18. 'Language is habit' so errors must be prevented at all costs. Language is created by the individual often through trial and error.
19. Accuracy, in terms of formal correctness, is a primary goal. Fluency and acceptable language is the primary goal: accuracy is judged not in the abstract but in context.
20. Students are expected to interact with the language system, embodied in machines or controlled materials. Students are expected to interact with other with other people either in the flesh, through pair and group work, or in their writings.
21. The teacher is expected to specify the language that The teacher cannot know exactly what language

students are to use.

the students will use.

22. Intrinsic motivation will spring from an interest in the structure of the language. Intrinsic motivation will spring from an interest in what is being communicated by the language.

(Traducción:T)

T.1. Se preocupa de la estructura y de la forma más que del significado.

El significado es lo máximo.

T.2. Se pide la memorización de la estructura básica de los diálogos.

Si se usan diálogos, deben centrarse en la función comunicativa y no sería normal memorizarlos.

T.3. Las pequeñas frases no están necesariamente contextualizadas.

La contextualización es una premisa básica.

T.4. El aprendizaje de un idioma es el aprendizaje de estructuras, sonidos o palabras.

El aprendizaje de un idioma es el aprendizaje de la comunicación.

T.5. Se busca el dominio o el sobre-aprendizaje.

Se busca una comunicación efectiva.

T.6. La repetición de ejercicios es la técnica central.

La repetición de ejercicios puede ocurrir pero de forma periférica.

T.7. Se busca una pronunciación como la de un nativo.

Basta con una pronunciación que se entienda.

T.8. Se evita la explicación gramatical.

Cualquier cosa que ayude a los alumnos es aceptada, dependiendo de la edad, interés, etc...

T.9. Las actividades comunicativas vendrían después de un largo proceso de rígida repetición de ejercicios.

Los intentos de comunicación pueden ser alentados desde el principio del aprendizaje.

T.10. El empleo de la lengua nativa del estudiante está prohibido.

Un empleo juicioso de la lengua nativa es aceptado cuando lo sea necesario.

T.11. La traducción está prohibida en los primeros niveles.

La traducción puede usarse cuando los estudiantes lo necesiten o se beneficien de ella.

T.12. La lectura y escritura son relegadas hasta que se domine el hablar.

El leer y escribir pueden ser comenzados desde el primer día si se desea.

T.13. El objetivo del sistema lingüístico se aprenderá a través de la saturación de la enseñanza de las frases del sistema.

El objetivo del sistema lingüístico se aprenderá mejor a través de un proceso de necesidad por comunicarse.

T.14.La 'competence' lingüística es un objetivo deseable.

La 'competence' comunicativa es un propósito deseable (es decir, la habilidad para emplear el sistema lingüístico de forma efectiva y apropiada).

T.15.Las variedades o argots del idioma son aceptados pero no enfatizados.

La variación lingüística es un concepto central en materiales y metodología.

T.16.La secuencia de las lecciones está determinada por la complejidad lingüística de los principios.

La secuenciación está determinada por la sola consideración del contenido, la función o el significado que mantienen el interés.

T.17.El profesor controla al alumno y le previene al hacer algo que sea conflictivo con la teoría.

Los profesores ayudan a los alumnos de forma que estén motivados para trabajar con el lenguaje.

T.18.El lenguaje es un hábito, así que los errores deben ser prevenidos a toda costa.

El lenguaje es creado por el individuo a través del ensayo y del error.

T.19.La exactitud, en términos de corrección lingüística, es el primer objetivo.La fluidez y un aceptable language es el primer objetivo: la corrección es juzgada no en abstracto sino en el contexto.

T.20.Se espera que los alumnos interactúen con el sistema lingüístico, con los programas de la máquina o el material seleccionado.

Se espera que los alumnos se relacionen con otra gente en directo, trabajando en parejas o en grupo, o en sus escritos.

T.21.Se espera que el profesor especifique el lenguaje que los estudiantes vayan a emplear.

El profesor no sabe exactamente qué lenguaje emplearán los estudiantes.

T.22.Una intrínseca motivación apoyará el interés por la estructura del lenguaje.

La intrínseca motivación vendrá del interés por comunicarse a través del idioma.

Tomar del estructuralismo los 'patterns' para hacer los ejercicios de reeducación. Una vez conseguido el dominio fisiológico, se aplica el CLT, dentro de un contexto, llevando un significativo diálogo.

"This antistructural view can be held to represent the language learning version of a more general learning perspective usually referred to as 'learning by doing' or 'the experience approach'"(Richards & Rodgers, (1986: 68)).("Esta visión antiestructuralista puede ayudarnos a representar la versión del aprendizaje del idioma de una perspectiva del aprendizaje más general, referida de



ordinario al "aprender ha-ciendo" o a una "experiencia de acercamiento").

Esta noción del acto directo de la comunicación, más bien que su práctica retardada es la idea central de la mayor parte de las interpretaciones del CLT.

La versión fuerte del CLT está resumida en las siguientes líneas, entresacadas del **Process and Experience in the Language Classroom**: "advances the claim that language is acquired through communication, so that it is not merely the question of activating an existing but inert knowledge of the language, but of stimulating the development of language system itself. If the former could be described as 'learning to use' English, the latter entails 'using English to learn it'." (La versión fuerte "pide que el idioma sea adquirido a través de la comunicación, o sea que la cuestión no es de activar un existente pero inerte conocimiento del idioma, sino de estimular el desarrollo del sistema lingüístico (el idioma) en sí mismo. Si 'el anterior sistema educativo' podría ser descrito como 'aprender para emplear el Inglés', el actual sería 'usar el inglés para aprenderlo'" (Howatt 1984, p.279)<sup>97</sup>

Teoría del lenguaje:

La aproximación comunicativa en la enseñanza de los idiomas comienza a partir de una teoría del idioma como comunicación. El objetivo de la enseñanza del idioma es desarrollar lo que Hymes (1972) llama 'comunicative competence', algo diferente de lo que decía Chomsky con los mismos términos. Para éste, el objetivo de la teoría lingüística era el caracterizar la posesión de habilidades por parte del hablante que permiten producir frases correctas gramaticalmente en el lenguaje. Para Hymes, tal visión de la teoría lingüística era estéril, ya que dicha teoría necesitaba ser vista y entendida como una parte de una teoría más general de la comunicación y cultura. La teoría de Hymes de la 'competence' comunicativa era una definición sobre lo que un hablante necesita conocer en orden a ser competente en comunicación en una comunidad hablante.

En la concepción de Hymes una persona que adquiere la competencia comunicativa adquiere el conocimiento y la habilidad para el uso del lenguaje respecto a:

- a. si (y en qué grado) algo es formalmente posible;
- b. si (y en qué grado) algo es practicable en virtud del significado; hay frases correctas en gramática, pero que no tienen sentido, significado, por lo que un nativo no las dirá nunca;
- c. si (y en qué grado) algo es apropiado (adecuado) en relación al contexto en el que es usado y evaluado; dado el contexto en el que se habla, no todas las frases y significados son comprensibles, encajan en dicha situación;
- d. si (y en qué grado) algo es dado, actualmente realizado

<sup>97</sup> Aportado por Legutke M. y Thomas H., (1991), p.12.

y ocasiona lo que se está haciendo; la relación existente con la acción ocasiona la palabra, la frase que describe dicha realización; o la palabra, la orden, la frase ocasiona la realización de una acción.

Esta teoría sobre lo que ocasiona el conocimiento de un lenguaje, ofrece una mayor comprensión que la de Chomsky, la cual suministra primeramente un conocimiento gramatical abstracto.

Otra teoría lingüística favorable al CLT es la teoría funcional del empleo del lenguaje. A la lingüística concierne la descripción del hablar, ya que a través del estudio del lenguaje en su uso se dan todas las funciones del lenguaje y por consiguiente todos los componentes del significado, llevado al objetivo del habla (Halliday, 1970:145). Dicho autor ha elaborado una completa teoría sobre las funciones del lenguaje, la cual complementa la de Hymes sobre la competencia comunicativa. Halliday (1975: 1117) describe siete funciones básicas (F.B.) que el lenguaje realiza en los niños que aprenden su primer idioma:

F.B.1. La función instrumental: usando el lenguaje para conseguir cosas; pedir, recibir órdenes... en relación a funciones biológicas.

F.B.2. La función reguladora: usando el lenguaje para controlar la conducta de los demás; función socializadora.

F.B.3. La función de interacción: usando el lenguaje para crear relaciones con los demás;

F.B.4. La función personal: usando el lenguaje para expresar sentimientos y significados:

F.B.5. La función eurística: usando el lenguaje para aprender y descubrir las cosas que le rodean;

F.B.6. La función imaginativa: usando el lenguaje para crear el mundo de la imaginación;

F.B.7. La función representativa: usando el lenguaje para comunicar información.

Toda esta teoría se puede aplicar también al aprendizaje del segundo idioma, aunque habría que discutir acerca del aprendizaje concreto de las estructuras que vehiculen los contenidos y realicen las funciones anteriormente citadas. Habría que discutir sobre la reeducación del aparato fonador en orden a conseguir la cadena de sonidos...

La psicóloga Ruth C.Cohn, entre 1975-1984, profundiza en la corriente CLT, elaborando la noción de la 'theme-centred interaction' (interacción centrada en el tema); después Breen (1983; 1985a) y Breen y Candlin (1980), se acercan a la teoría de Ruth C.

Cohn, al equiparar el proceso y el contenido en las 'situaciones' de aprendizaje del otro idioma. "In an exploration of the specific contributions of the social reality of the classroom to the process of language development, Breen (1985a) offers a metaphor of classroom as culture. It is an

'arena' of subjective and intersubjective realities which are worked out, changed, and maintained. And these realities are not trivial background to the tasks of teaching and learning. They locate and define the new language it-self (...)and they continually specify and mould the activities of teaching and learning".(En la exploración sobre las contribuciones específicas de la realidad de la clase en el proceso del desarrollo del lenguaje, Breen (1985a) ofrece una metáfora de la clase como -ambiente-, cultura. Es una 'plaza' de las realidades subjetivas e intersubjetivas con las que resolvemos, cambiamos y nos mantenemos vivos. Y estas realidades no son una mera experiencia pasada para las tareas de enseñanza y aprendizaje. Ellas sitúan y definen el nuevo idioma en sí mismo... y especifican continuamente y moldean las actividades de la enseñanza y aprendizaje)<sup>98</sup>.

Según la teoría de Ruth, "Theme-centred interaction",<sup>99</sup> en el proceso interactivo del aprendizaje, se pone atención en el factor personal y grupal, en la dimensión interactiva del Yo (I) y el nosotros (we), en la estructura de la clase del FL. "To do this we distinguish, as Breen (1983) suggests, between implicit and explicit contributions to the teaching /learning process. With regard to the learner, implicit contributions denote those moments which are at play in any organized language-learning situation and which, at the same time, make for the variety and uniqueness of any given group of learners".<sup>100</sup>(Para hacer esto, distinguimos, como sugiere Breen (1983), entre las contribuciones implícitas y explícitas en el proceso de la enseñanza/aprendizaje. Si miramos al alumno, las contribuciones implícitas denotan aquellos momentos que entran en la situación organizada del aprendizaje del idioma y que, al mismo tiempo, hacen la variedad y la exclusividad de todo grupo de alumnos).

Toda persona (alumno-animador) viene al grupo y le aporta su conocimiento, su experiencia del mundo, de la cultura, de su pueblo... A partir de esta pre-experiencia, cada miembro del grupo de aprendizaje tiene tres funciones en la clase comunicativa (CLT)

(**T**) (the theme)

<b>(I)</b>	_____	<b>(We)</b>
(the individual)		(the group)

La '**I**' dimensión:  
pre-conocimiento,  
experiencia anterior,

La '**We**' dimensión:  
fantasías grupales  
ansiedad grupal

<sup>98</sup> Cita sacada de Legutke M. y Thomas H., (1991), p.13.

<sup>99</sup>Recordemos el cap. 2, apart.3, donde tenemos la explicación de dicha teoría.

<sup>100</sup> Legutke M. and Thomas H., (1991), p. 18.

expectación,	energía grupal
'background' étnico y social,	objetivos grupales
valores y preferencias,	rechazos grupales
experiencia anterior,	protección grupal.
de aprendizaje,	
Habilidades, empatía...	

La '**T**' dimensión:

mundo del alumno  
 mundo de la cultura-objetivo  
 reacciones y  
 respuestas del mundo del alumno.

El idioma que se aprende,  
 el proceso de aprendizaje/enseñanza.

### Puntos de encuentro:

Partimos del hecho que tiene que haber un 'contrato' entre los alumnos y profesor-animador o institución que presenta el servicio de aprendizaje.

Después, existe, para todo el grupo, un **soporte material**: salón, material (su disposición), libros, material audiovisual e informático..

Y un **proceso material**: tareas de aprendizaje y de comunicación, donde todos los miembros participan.

Y después y sobre todo, el punto común es el psicopedagógico **del aprendizaje en grupo centrado en el tema, en la 'situación'**. Punto que desarrollaremos en nuestra experiencia, expuesta en la segunda parte.

Breen aporta algunas características de este 'ambiente' de la clase de idiomas:

- la interactividad del mismo.
- algo diferenciado (en este ambiente, se dan diferentes realidades sociales con puntos de vista conflictivos).
- colectivo (se da una constante interacción entre lo individual y el grupo).
- altamente normativo (evaluado continuamente).
- asimétrico en las relaciones grupales.
- conservativo (el grupo tiende a crear normas para guardar su entidad).
- significativo: la experiencia del aprendizaje se da en el aquí y ahora. La interacción de todos estos elementos potencia el ambiente de aprendizaje de la clase.

Otro teórico, citado frecuentemente dentro de la teoría Comunicativa natural del lenguaje es H.Widdow-son. En su libro **Teaching Language as Communication** (1978) presenta la relación entre el sistema lingüístico y sus valores comunicativos en el texto y en el discurso; y subraya la habilidad en el uso del idioma para diferentes objetivos.

A nivel de teoría del lenguaje, el CLT tiene una rica base teórica, que resumimos a continuación.

Teoría del aprendizaje:

Si sobre la teoría del lenguaje se ha escrito bastante,

no ha ocurrido así sobre la teoría del aprendizaje, punto de vista difícil, pero imprescindible para la enseñanza del idioma.

El primer principio basado en la práctica es: las actividades que envuelven la comunicación real promueven el aprendizaje.

El segundo, basado también en la práctica dice: Las actividades en las cuales el lenguaje es usado para aportar el significado que se necesita, origina y promueve el aprendizaje.

Y en tercer lugar, el lenguaje que lleva significado para el estudiante da pié al proceso de aprendizaje.

Es decir que podríamos resumir estas ideas en que el aprendizaje del lenguaje viene a través del uso comunicativo del idioma, más bien que practicando los ejercicios 'drills' del lenguaje. En la práctica real de la clase de idiomas, consistiría en hablar en el idioma, con frases sencillas al principio, para que el alumno vaya, por imitación y asociación, cogiendo el significado de las frases. (No se menciona para nada la necesidad de la reeducación del sistema fonador y auditivo en el alumno joven-adulto.) Serán temas básicos, con los que se cuenta, sin decirlo?).

Tenemos autores como Johnson (1984) y Littlewood (1984), cuyas teorías vendrían a ser puente entre el CLT y el modelo estructural 'drills' de aprendizaje, que hacen compatible el modelo CLT y el estructural. De acuerdo con estos autores, la adquisición de la competencia comunicativa en un idioma es un ejemplo de la evolución del ejercicio 'drill'. Dado el valor que tiene para mi trabajo pedagógico el poder encontrar una reflexión teórica, traigo aquí la cita de Richards y Rodgers (1986: 72), donde nos da ambos aspectos, el cognitivo y el conductual:

'The cognitive aspect involves the internalisation of plans for creating appropriate behaviour.. For language use, these plans derive mainly from the language system -they include grammatical rules, procedures for selecting vocabulary, and social conventions governing speech. The behavioural aspect involves the automation of these plans so that they can be converted into fluent performance in real time. This occurs mainly through practice in converting plans into performance' (Littlewood 1984: 74).

(El aspecto **cognitivo** supone la interiorización de planes para crear una apropiada conducta. En el empleo del lenguaje, estos planes derivan principalmente del sistema lingüístico -incluyen reglas gramaticales, procedimientos para seleccionar vocabulario y convenciones sociales para dirigir el discurso. El aspecto **conductista** supone la automatización de dichos planes de tal forma que puedan ser convertidos en una realización fluida en tiempo real. Esto ocurre principalmente a través de la práctica al convertir los planes en realizaciones).

Esta teoría pone el énfasis en la práctica como un camino para el desarrollo de ejercicios comunicativos. Esta sería, de entre todos los modelos y métodos vistos hasta aquí, la aproximación más parecida a la del "Threshold", nuestro método de estudio en la segunda parte. Siempre me ha parecido que las dos posturas -estructural y generativa- no eran tan excluyentes, ni opuestas como parecen, que podrían ser dos aspectos del mismo fenómeno -el hecho del habla-.

Algo central en CLT fue **el programa o 'syllabus'**. El primer modelo de Syllabus fue propuesto por Wilkins (1976), el cual especificaba las categorías semánticas gramaticales (por ej. la frecuencia, el movimiento, el lugar) y las categorías de la función comunicativa que los estudiantes necesitaban para expresarse. El Consejo de Europa desarrolló esto en un 'syllabus' que incluía descripciones de los objetivos de los cursos de idiomas extranjeros para adultos, como es nuestro caso, descripciones en las que necesitarían el uso del idioma extranjero (por ej. viajes, negocios), tópicos necesarios para hablar acerca de (por ej. identificación personal, educación, compras), las funciones para las que se necesita el idioma (por ej. describir algo, pedir información, expresar acuerdo o desacuerdo), las nociones necesarias para la información (por ej. tiempo, frecuencia, duración), como el vocabulario y la gramática necesarios para todo ello. El resultado fue publicado bajo el título de **Threshold Level English**, por van Ek y Alexander (1980). Dicho 'syllabus' especifica lo que se necesita para llegar a alcanzar un grado razonable de comunicación en el idioma extranjero.

Las discusiones sobre los diferentes 'syllabus' se han sucedido: tras el de Wilkins viene el de Widdowson, Yalden (1983).

También se han dado experiencias controladas, realizadas en cursos sobre todo, en Europa, pero también, en Malasia. Y el método lleva ya aplicándose más de diez años. Aunque es el mismo método el que se aplica en distintos lugares, sin embargo va cambiando las circunstancias, los alumnos, sus idiomas nativos...

### **3.5. Total Physical Response (TPR)**

(Respuesta física total).

El TPR es un método de enseñanza construido sobre la idea de que debe haber una coordinación entre la palabra, la frase, y la acción<sup>101</sup>.

---

<sup>101</sup> Esta teoría fue desarrollada por James Asher, profesor de psicología en la Universidad estatal de San José, California y reúne en sí varios aspectos: el desarrollo psicológico, la teoría del aprendizaje y la pedagogía humanística.

Este método está muy relacionado con la teoría psicológica de la 'traza' en la memoria, la cual mantiene que cuanto más a menudo o más intensivamente una conexión es trazada en la memoria, la asociación creada en la memoria será más fuerte y más fácilmente recordada. El trazo en la memoria puede ser realizado verbalmente y/o en asociación con una actividad moto-ra. Combinando ambas actividades, es posible recordar mejor lo grabado.

Asher piensa que el éxito del aprendizaje de una segunda lengua en el adulto va paralelamente a la adquisición del primer idioma para el niño. Reivindica que la palabra o frase dirigida al niño consiste primeramente en órdenes, a las que el niño responde físicamente antes de que lo haga verbalmente. Nuestro autor piensa, siguiendo un poco la teoría evolutiva, que los adultos recapitulamos el proceso completo por el cual el niño, nosotros cuando éramos niños, adquiere su lengua nativa.

También recoge de la escuela humanista, el papel de la afectividad (emoción) en la enseñanza del idioma.

Un método que pide en términos lingüísticos producción, actividad, comunicaciones y que envuelve el aprendizaje en juegos y movimientos, reduce la presión psicológica del alumno, el estrés por hablar, facilita en general el aprendizaje.

Se dan diferentes objetivos en la enseñanza del idioma, los cuales comparten la creencia de que:

- las habilidades de comprensión preceden la ejecución de los ejercicios en la enseñanza del idioma,
- la enseñanza de la parte oral debería ser delegada hasta el establecimiento de la comprensión de los ejercicios,
- los ejercicios se adquieren a través de la transferencia de la escucha a partir de otros ejercicios,
- la enseñanza debería propiciar el significado más bien que la forma,
- la enseñanza debería minimizar el estrés del estudiante.

El énfasis en la comprensión y el uso de acciones físicas en la enseñanza de idiomas, tiene una larga tradición en el siglo XIX, (Podríamos consultar la metodología de Gouin).

#### **Aproximación Teórica:**

Respecto a la teoría del lenguaje, Asher establece que la mayor parte de la estructura gramatical del idioma que se quiere aprender y su vocabulario se puede llegar a aprender a través de ejercicios donde se use el imperativo por el profesor. O sea considera que el verbo y sobre todo el verbo en su forma imperativa es el punto central lingüístico alrededor del cual está organizado el uso y el aprendizaje

del idioma. De hecho tanto en el aprendizaje del idioma materno como en el de otros, a los niños se indica y muestra las primeras estructuras en forma imperativa; parece un recurso natural de las madres y profesores sin mucha experiencia pedagógica. El lenguaje abstracto se deja para una posterior etapa; la estructura de la frase se puede captar en el lenguaje concreto de la madre con su niño.

El TPR no presenta una teoría del lenguaje relevante, digna de los grandes métodos vistos anteriormente.

Y en cuanto a la teoría de la enseñanza del idioma, las ideas de Asher guardan viejas reminiscencias del conductismo. En una nota recogida por nuestros autores Richards and Rodgers (1986: 86), el psicólogo A. Jensen explica que 'Sv' se refiere al estímulo verbal -un sonido, una palabra, una frase-, y 'R', se refiere al movimiento físico que el niño hace en respuesta al estímulo verbal. El aprendizaje 'Sv-R' representa la forma más simple de la conducta verbal.

Asher ha elaborado tres hipótesis que pueden influenciar el aprendizaje del lenguaje:

- Existe un bioprograma innato específico para el aprendizaje de la lengua, el cual define el mejor camino para el desarrollo de la primera y segunda lengua. (Recordar a Chomsky con su gramática universal).

- La lateralización cerebral define las funciones en el aprendizaje del idioma, en el hemisferio derecho e izquierdo. La finalización de su formación será el momento de finalización del aprendizaje natural del idioma.

- El estrés (un filtro afectivo) interviene entre el acto del aprendizaje y lo que se ha aprendido: a más tranquilidad, mejor aprendizaje. Por otro lado, sabemos que exponerse a hablar en otro idioma que no se domina, sobre todo frente a un nativo, pone en apuros la tranquilidad de muchos estudiantes, desequilibra la persona haciendo olvidar lo aprendido. Por eso, no solo hay que examinar la didáctica del idioma, sino también hay que poner la atención sobre el contexto psicológico del estudiante. )Habrá que hacer hincapié, como punto esencial del aprendizaje, en el dominio psicológico del estudiante..?

En cuanto al apartado primero, el TPR es un "Método Natural". Piensa su representante que para el aprendizaje y la enseñanza del segundo idioma se debería tomar como modelo el aprendizaje y la enseñanza del primero.

Asher distingue tres procesos:

- a) Los niños desarrollan la competencia auditiva antes de su habilidad para hablar. Están oyendo durante meses antes de poder repetir las primeras palabras.

En las primeras etapas de la adquisición del lenguaje, los niños pueden entender frases complejas, pero no pueden reproducirlas espontáneamente. Asher piensa que durante este



período de escucha, el estudiante puede estar haciendo un 'blueprint' (detallado plan de trabajo para ser realizado) mental del lenguaje que hará posible la producción del lenguaje oral después.

b) La habilidad de los niños en la comprensión oral es adquirida porque se les pide una respuesta física del lenguaje oral en forma de órdenes familiares.

c) Una vez se ha fundamentado la comprensión oral, el hecho de hablar sale de forma natural y sin esfuerzo.

Podríamos subrayar, como algo que nos puede ser-vir, a la hora de aplicar nuestro método, el hecho de hablar en el idioma que se va a aprender con expresiones sencillas, para que el alumno vaya interiorizando un mapa cognitivo de expresiones, de diálogos corrientes. El escuchar debe ir acompañado de movimientos físicos apropiados a las expresiones orales. El hecho de hablar por parte del alumno, vendrá después.

Asher fundamenta la idea del surgimiento del habla en la creencia de que existe un bioprograma para el lenguaje en el cerebro humano; parece ser algo fisiológicamental, como si fuese a la vez el "hard" y el soft de nuestro ordenador; o, como si tuviésemos ciertas neuronas preparadas y ordenadas conforme a un programa para producir el habla<sup>102</sup>.

Podríamos recordar aquí, aunque sólo por lo que respecta al orden mental el esquema, la lógica común a todos los hombres de Chomsky.

En cuanto al segundo apartado, la lateralización del cerebro, Asher considera que el TPR está dirigida hacia el aprendizaje de la parte derecha del cerebro, mientras que la mayor parte de los métodos para el segundo idioma está dirigida hacia el aprendizaje de la parte izquierda del cerebro.

Siguiendo en esto las teorías de J.Piaget, Asher mantiene que el niño adquiere el lenguaje a través del movimiento, de la actividad del hemisferio de-recho. Dichas actividades se dan antes de que el hemisferio izquierdo pueda procesar el lenguaje para su producción.

De modo similar, el adulto procedería a dominar el lenguaje a través de las actividades motoras del hemisferio derecho, mientras la parte izquierda visiona y aprende. Cuando una cantidad suficiente de aprendizaje llena la parte derecha del cerebro, la parte izquierda será iniciada a

<sup>102</sup> Tomo la cita de la pág. 90, de Richards and Rodgers:

"Una razonable hipótesis es la de que el cerebro y el sistema nervioso son biológicamente programados para adquirir el lenguaje(...) en una particular secuencia y en un particular modo. La secuencia es escuchada antes que llegada a hablar y el modo es el sincronizar el lenguaje con la expresión corporal", Asher (1977:4).

producir el lenguaje.

En cuanto al tercer apartado, la reducción del estrés, nuestro autor piensa que una condición importante para el éxito del aprendizaje de un idioma es la ausencia de estrés. Y una vez más, toma nota del ambiente que reina en el aprendizaje del idioma materno. Pero nos preguntamos, -como en todo lo referente a los 'métodos naturales'-, si es posible para un adulto conseguir ese ambiente de tranquilidad y sin nada de ansiedad que se da en el niño. El ambiente del aprendizaje del adulto, como sabemos, es bastante frustrante y lleno de ansiedad. Para Asher, la llave para conseguir un aprendizaje sin presión, sin ansiedad está en enlazar con el bioprograma natural, que todos llevamos, para el desarrollo del lenguaje, y retomar las experiencias agradables y relajantes que nos acompañaron en el aprendizaje del idioma materno.

Es bien cierto y notorio la tensión que se crea en el curso, cuando se hace un aprendizaje directo, es decir, para entender y hablar el idioma, por parte de un grupo de adultos. Como veremos en la segunda parte del trabajo, suelo emplear al comienzo de mis cursos, técnicas de dinámicas de grupo. No sé si se llega a relajarse, a estar con naturalidad, ante el hecho de tener que cometer errores o hablar en el otro idioma delante de los demás. Pero no veo la forma de llegar a sentir aquellas lejanas experiencias de nuestro primer aprendizaje del idioma materno; quizá la sugestopedia u otros medios de relajación de tipo médico-psicológico podrían darnos la clave, para llegar a conectar con nuestro bioprograma. Asher nos aclara y nos da la clave, su solución: cuando nos centramos en el significado que tiene un movimiento, una acción externa del cuerpo, el alumno inconscientemente sigue el movimiento, se libera de su estar consciente, de su capacidad de reflexión de adulto, de su miedo a hacer ridículo, de su postura de persona 'respetable', y está en disposición de emplear toda su atención y energía al aprendizaje del idioma. Esta reflexión me lleva a pensar en una de las técnicas de comunicación, que suelo emplear, para ver la capacidad del hombre para comunicarse; se trata del juego de la mímica: llegar a decir cosas a través de los gestos del cuerpo de un alumno, mientras los demás tratan de adivinar lo que quiere decir. Si el adulto se introduce en el ambiente y en el juego, suele dar buenos resultados.

#### **Diseño:**

El objetivo general del TPR es enseñar a hablar desde el primer momento; la comprensión es un fin directo, para poder llegar a mantener una comunicación básica. El curso TPR apunta a sacar alumnos que sean capaces de mantener una comunicación desinhibida que sea inteligible para un nativo. Sean cuales fueren los objetivos, lo importante es que sean

alcanzables a través del uso de la acción, el movimiento repetitivo 'drills' en forma imperativa.

Respecto al programa de un curso "syllabus", éste se deduce del análisis del tipo de ejercicios empleado por el método TPR. El análisis revela el uso de la frase básica, cuya selección es realizada según criterios pedagógicos. Pero, a diferencia de los métodos estructurales, este exige poner la atención sobre el significado de las frases.

Por lo tanto, la gramática sería enseñada de forma inductiva, indirectamente a través de la frase. Asher sugiere introducir un número fijo de frases al mismo tiempo para facilitar la diferenciación y la asimilación entre ellos.

Un curso diseñado en torno a los principios del TPR, podría admitir otras indicaciones, otros procedimientos. La mejor combinación de técnicas varía de un profesor a otro y de una clase a otra.

Respecto a las actividades, hemos hablado anteriormente de los ejercicios en imperativo, de las acciones y movimientos por parte de los alumnos. La conversación será delegada hasta después de 120 horas de clase. Copio dicha cantidad por el interés que suscita el número de horas básicas para poder empezar a realizar un diálogo. Y me viene la pregunta, ¿no se podría empezar directamente o casi el curso en forma de diálogo, dado que dicha forma de comunicación es la más común?. Estamos de acuerdo que hay que escuchar mucho inglés, es la mejor ambientación para aprender el idioma; pero no podría ir directamente al diálogo, sencillo al principio, estructuras cortas pero relacionadas entre sí..? Tanto tarda el proceso en el cerebro..?

En definitiva estoy postulando una mezcla, un conjunto de ideas y prácticas, recogidas de varias experiencias y métodos de enseñanza de idiomas, para obtener una práctica real con lo mejor de cada método que estamos examinando. El diálogo se puede combinar con la experiencia de actuar de acuerdo a órdenes, -palabras sueltas, verbos-, en las primeras clases. Técnicas como el 'Role play' o la diapositiva, que se utilizan aquí, son comunes a varios métodos de aprendizaje.

Por parte del alumno, su papel consiste primeramente en escuchar y en ejecutar los movimientos ordenados por el profesor; a veces las acciones son comunitarias. Después se da la interiorización de las órdenes y frases. Y finalmente se siente la necesidad de comunicarse.

Por parte del profesor, él es quien dirige la sesión en forma de juego en el que los alumnos son los actores. El profesor decide lo que se va a aprender, el material-soporte que se va a tener, el programa que se sigue a lo largo del curso, para que la clase se desarrolle fluidamente. Como los movimientos y acciones se desarrollan rápidamente en la

clase real, el profesor debe llevar todo previsto, pues no tiene tiempo de improvisar. La interacción en la clase, más que el profesor, es lo que verdaderamente enseña. El profesor crea las oportunidades para el aprendizaje: sus órdenes y frases, con una correcta estructura, van constituyendo el material para el 'cognitive map' que los alumnos construirán en su mente. El profesor origina y anima a realizar el "feedback" del aprendizaje; por medio del cual se va corrigiendo los errores. En un principio, hay una gran tolerancia respecto a ellos, poco a poco se permiten menos.

Y finalmente, respecto al material, el curso TPR no posee un texto básico. En un principio, es la voz del profesor y sus órdenes el material suficiente y adecuado. Después el profesor puede emplear los objetos comunes de una clase. Más tarde deberá aportar material de soporte para los diferentes puntos del aprendizaje. Asher desarrolló unos 'kits' para ambientar una situación y desarrollar el diálogo correspondiente, como una casa, un supermercado, la playa.

A continuación introduzco dos páginas, que traen Richards y Rodgers (1986: 95-6), sobre el mismo Asher, para ver el procedimiento, las frases exactas, una clase, en una palabra. Es interesante, ya que el curso era para adultos inmigrantes, -edad que trabajo en mis clases-, y consistía en 159 horas de clase.

**Rewiev.** This was a fast-moving warm-up in which individual students were moved with commands such as:

Pablo, drive your car around Miako and honk your horn.  
Jeffe, throw the red flower to Maria.  
Maria, scream.  
Rita, pick up the knife and spoon and put them in the cup.  
Eduardo, take a drink of water and give the cup to Elaine.

**New commands:** These verbs were introduced.

<b>wash</b> your hands.	<b>look for</b> a towel.
your face.	the soap.
your hair.	a comb.
the cup.	
<b>hold</b> the book.	<b>comb</b> your hair.
the cup.	Maria's hair.
the soap.	Shirou's hair.

**Other items introduced were:**

Rectangle Draw a rectangle on the chalkboard.

Pick up a rectangle from the table and give it to me.

Put the rectangle next to the square.

Triangle Pick up the triangle from the table and give it to me.

Catch the triangle and put it next to the rectangle.

Quickly Walk quickly to the door and hit it.

Quickly, run to the table and touch the square.

Sit down quickly and laugh.

Slowly Walk slowly to the window and jump.

Slowly walk to me and hit me on the arm.

Toothpaste Look for the toothpaste.

Throw the toothpaste to Wing.

Wing, unscrew the top of the toothpaste.

Teeth Touch your teeth.

Show your teeth to Dolores.

Dolores, point to Eduardo's teeth.

Es interesante la teoría de Asher tanto a nivel de psicología como de pedagogía del idioma. Al principio de un curso de inglés, siempre he usado su forma de entrar en contacto con el idioma; las órdenes con sus acciones es una forma sencilla, tranquila y amena de comenzar el inglés, de adquirir los significados más básicos. El mismo autor del método aconseja emplear el método en asociación con otros métodos.

### **3.6. The Silent Way (SW).**

(El método del silencio).

Es un método de enseñanza de idiomas creado por Caleb Gattegno, el cual se conoce por el interés en el uso de los palitos coloreados y por las series 'Words in Color', un acercamiento a la enseñanza inicial de lectura en el que los sonidos son codificados por colores específicos.

Su método de enseñanza de idiomas 'the silent way' está basado en la premisa de que el profesor debería estar en silencio cuanto sea posible en la clase y el alumno debería estar animado a producir cuanto lenguaje le fuese posible.

Dicho método comparte con otros métodos varias teorías y filosofía educativa. Se podría establecer lo siguiente:

- El aprendizaje es más efectivo si el estudiante descubre o crea más bien que recuerda y repi-te lo que se va a aprender.

- Se facilita el aprendizaje cuando se acompaña de objetos físicos.

- El aprendizaje es más efectivo al envolver el problema a resolver con el tema que se quiere aprender.

Aquí se da una concepción claramente diferente de forma de educación; Jerome Bruner la caracteriza por oposición a la exposición de la materia, por par-te del profesor<sup>103</sup>.

El método de Gattegno pertenece al aprendizaje que resuelve el problema, que crea y descubre la actividad, en el que el alumno es el principal actor más que un mero oyente. Nuestro educador está de acuerdo con Bruner respecto a los beneficios derivados del aprendizaje del descubrimiento: el incremento en el poder intelectual, el paso de la visión extrínseca a la intrínseca, el aprendizaje de la heurística a través del descubrimiento y la ayuda para conservar la memoria.

Gattegno ya había experimentado las tarjetas de color y los palillos para la lectura y las matemáticas. Ahora va a aplicar los colores para la pronunciación en el aprendizaje del idioma, creando un punto de atención físico o imágenes que faciliten al estudiante su recuerdo. En psicología estos pequeños instrumentos o ayudas sirven como medio asociativo para el aprendizaje y recuerdo. Richards y Rodgers (1986: 100) traen una cita de Stevick, que nos interesa por ir directamente a uno de los puntos de nuestro método; dice: 'If the use of associative mediators produces better retention than repetition does, it seems to be the case that the quality of the mediators and the student's personal investment in them may also have a powerful effect on memory' (Stevick 1976: 25). (Si el uso de los medios asociativos produce mejor retención que la repetición, parece ser el caso que la cualidad de los medios y el esfuerzo personal del estudiante en ellos puede también tener un poderoso efecto sobre la memoria).

El método Silent Way está también relacionado con un conjunto de premisas que podríamos llamar 'aprender resolviendo problemas'; estas premisas podrían ser

<sup>103</sup> El filósofo y psicólogo J. Bruner distingue dos tradiciones en la enseñanza: el modo exposición (nuestro tradicional modo de enseñar), donde el profesor explica, habla y el estudiante escucha; y el modo hipotético, donde el profesor y el estudiante están en una posición cooperativa. El alumno no es un simple calienta asientos, sino que toma parte en la formulación y a veces puede tomar el papel principal en la enseñanza.

representadas en las palabras de B. Franklin: "Tell me and I forget,

teach me and I remember,  
involve me and I learn.<sup>104</sup>

(Cuéntame y olvidaré, enséñame y recordaré, implícame y aprenderé).

En términos de psicología experimental, la clase de temas que promete el mayor aprendizaje y recuerdo es aquel que implica el proceso de material para ser aprendido en la mayor profundidad cognoscitiva, o en nuestro caso, que implica la mayor cantidad posible de actividades de 'resolución de problemas'. Estas ideas están avaladas por numerosos autores de pedagogía; el problema está en su aplicación a la enseñanza de un idioma extranjero. El aferrarse del alumno con el problema de formar una frase apropiada y llena de sentido en el nuevo idioma le conduce a la realización de la frase y de la conversación a través de sus propias fuerzas y experiencias conceptuales y analíticas; en este sentido el método de Gattegno lleva al alumno a ser independiente, autónomo y responsable. Este método implica una gran motivación por parte del alumno, algo difícil de encontrar en nuestros alumnos; sería un grave escollo a la hora de aplicarlo en su totalidad.

#### **Teoría del lenguaje:**

Gattegno toma una escéptica visión del papel de la teoría lingüística en la metodología de la enseñanza del idioma; siente que los estudios lingüísticos 'pueden ser una especialización que nos lleva a una pequeña apertura de nuestra sensibilidad y quizás sirva muy poco en el camino hacia el gran final de nuestro pensamiento' (citado por Richards & R., (1986: 101)). Gattegno considera el lenguaje en sí mismo, 'como un sustituto para la experiencia, de tal forma que la experiencia es lo que da el contenido al lenguaje' (aportado por Richards & R., (1986: 101)). No nos debe sorprender ver los cartones de pinturas como elemento central en la enseñanza del método Silent Way.

Respecto a la importancia que tiene el espíritu del lenguaje y no sólo sus componentes (ver estructuralismo), Gattegno da la primacía al espíritu, a esos elementos fonológicos y suprasegmentales que hacen del lenguaje un sistema único de sonidos y melodía. El estudiante debe 'sentir' ese aspecto y tenerlo como objetivo de su aprendizaje.

Observando el material escogido para la clase, está claro que el método Silent Way tomó la dirección estructural de organización del lenguaje. Pues está visto como grupos de sonidos arbitrariamente asociados con significados específicos y organizado en frases de significado unidas

<sup>104</sup> Citadas por Richards y Rodgers (1986: 100).

por reglas gramaticales. Se da más importancia a la estructura fonológica y se-mántica que a la estructura morfosintáctica.

Ve en el vocabulario la parte central del aprendizaje del idioma y su selección es crucial. Tiene una clasificación especial del vocabulario: el 'semi-luxury vocabulary' consiste en expresiones comunes de la vida diaria como la comida, el vestido, los via-jes, la vida familiar; 'luxury vocabulary' es emplea-do en la comunicación más especializada de ideas, co-mo las opiniones políticas o filosóficas.

El vocabulario más importante para el estudiante es el funcional: las expresiones, los giros cotidia-nos que a veces no tienen traducción directa a la lengua materna del estudiante. Este vocabulario fun-cional es la clave, dice Gattegno, para comprender el espíritu del idioma.

#### **Teoría del aprendizaje:**

Como muchos otros autores, Gattegno propone el proceso del aprendizaje de la lengua materna como mo-delado o como base de donde se derivan los principios que pueden regir la enseñanza de los otros idiomas para los adultos. Gattegno recomienda, por ejemplo, volver a la mentalidad que caracteriza el aprendizaje del niño, de abandono, de corregir los errores sin darle importancia, de repetir... Aquí tenemos un gran escollo, difícil de resolver: nuestros alumnos son adultos. En la segunda parte, hablaremos sobre este tema.

Más tarde, el mismo Gattegno, corrigió sus pri-meras ideas, para admitir que el estudio del segundo idioma era radicalmente diferente. Por lo que no a-ceptaba el método llamado 'natural' o directo para adquirir el segundo idioma; debía ser algo artificial, a través del empleo del 'silencio consciente' y de la 'selección activa'. También se dió cuenta de que la primacía debe darse al aprendizaje sobre la enseñanza, al alumno, las prioridades y el compromiso del alumno, sobre el profesor.

Gattegno hace la división entre el sistema de a-prender y el de retener. El primero es activado sola-mente a través de la conciencia inteligente; el estu-diante debe constantemente probar su capacidad para abstraer, analizar, sintetizar e integrar. Entonces, Gattegno nos dice, el silencio es el mejor sistema para aprender un idioma moderno; personalmente pienso que siempre es bueno dejar unos minutos después de una explicación, o de la presentación de una estruc-tura nueva, para que el alumno reflexione, haga el cerebro sus relaciones, sus comparaciones... El si-lencio, algo diferente de la repetición, permite la atención, la concentración y la organización mental.



Por otro lado, 'el sistema de retención' o memorización, nos permite recordar y realizar la comunicación lingüística. Nuestro autor habla de recordar como un asunto de 'pago de ogdens'; un 'ogden' es una unidad de energía mental requerida para unir permanentemente dos elementos mentales, tales como una esfera y un sonido o una etiqueta y un objeto. Según Gattegno, el precio de la unión a través de una atención activa es el coste del recordar pagado en ogdens. Me causa admiración y cierta sonrisa la comparación monetarista, que hace sobre aspectos de la inteligencia humana, pero a continuación, hay que ponerse serio, ya que compara su método con el de la repetición. La retención por el camino del esfuerzo mental, la conciencia es más eficiente en términos de "ogdens" que la retención alcanzada a través de la repetición mecánica. Se podría decir que como es su sistema, tiene trucado el aparato de medición. El silencio es la llave para iniciar la conciencia y de ahí el camino preparado para la retención. Las uniones para la retención se forman en el mayor silencio, como el sueño. Nos recuerda esto el aprender durante el sueño.

La conciencia es educable. Si se aprende 'en conciencia', su capacidad de conciencia y de aprendizaje viene a ser mayor. El 'Silent Way' apunta a facilitar lo que los psicólogos llaman 'aprendiendo a aprender'. El proceso en cadena que desarrolla la conciencia proviene de la atención, la producción, la autocorrección y la absorción. Los alumnos del 'Silent Way' adquieren criterios internos, los cuales juegan un papel central en la educación.

Pero el 'Silent Way' no es solamente un método de enseñanza; su autor considera que la enseñanza del idioma a través del 'Silent Way' es como recobrar la inocencia, 'un retorno a nuestras completas capacidades y posibilidades'; su objetivo no es aprender un segundo idioma; es nada menos que la educación de la capacidad espiritual y de la sensibilidad del individuo. El dominio de los ejercicios lingüísticos es visto bajo la luz de una emocional paz interior, que resulta de la sensibilidad, de la capacidad y control aportados por nuevos niveles de conciencia. El 'Silent Way' apunta a 'consolidar la dimensión humana del ser, que incluye la variedad y la individualidad como factores esenciales para la aceptación del otro como persona que afecta mi propia vida y que mueve hacia una mejor solución de los conflictos actuales' Gattegno (1972: 84). Cita de Richards and Rodgers (1986: 103).

#### **Diseño:**

Objetivos: El objetivo general del 'Silent Way' es dar a los estudiantes principiantes facilidad oral y auditiva en los elementos básicos del idioma que se quiere aprender;

llegar a la fluidez del nativo, co-rregiendo la pronunciación y dominando los elementos prosódicos del nuevo idioma.

Los estudiantes deberían ser capaces de:

- responder correcta y fácilmente preguntas acerca de ellos mismos, su educación, familia, viajes y sucesos diarios.

- hablar con buen acento.

- dar una descripción oral y escrita de un cuadro.

- responder preguntas generales acerca de la cultura y literatura del idioma que se aprende.

- llegar a una ejecución adecuada en las siguientes áreas: deletrear, gramática (producción más que explicación) lectura comprensiva y escritura.

No existe un 'syllabus' (programa), general.

Más bien hay que buscar en los 'Cuerpos de la paz' creados en tiempo del presidente Kennedy, los programas de aprendizaje de idiomas realizados bajo este método.

Gattegno ve la enseñanza del idioma como un pro-ceso de crecimiento, hemos dicho anteriormente. El profesor cultiva la autonomía del alumno, proponiéndole alternativas en las distintas situaciones del aprendizaje; y con ello va creando su reponsabilidad. (La Investigación-Acción que hemos descrito, cap. 31, va en la dirección de la responsabilidad del alumno). La habilidad de escoger inteligente y cuidadosamente es evidencia de responsabilidad. La ausencia de co-rrección y de repetición de modelos provenientes del profesor requiere que el estudiante desarrolle sus propios criterios internos y se corrija él mismo. La ausencia de explicaciones exige que los mismos alum-nos hagan sus generalizaciones, saquen sus conclu-siones y formulen las reglas que ellos ven que nece-sitan. Me parece un fantástico plan ideal, pero para la realidad pedagógica, no sé si es muy viable; (hay que trabajar mucho el grupo -su conformación-, para llegar a un compromiso de todos).

Los alumnos tienen una gran influencia en sus compañeros; se da una gran interacción en el aprendizaje de idiomas, por lo que es mejor que aprendan a trabajar de forma cooperativa que competitiva. Las correcciones entre ellos se reciben más tranquilamente que la que viene del profesor. Todos los alumnos deben pasar por todos los 'papeles' que se originan en una dinámica de grupos.

Aspecto este que coincidimos y que tomo muy en cuenta en mis clases, como veremos en la segunda parte.

El 'silencio' del profesor es quizás el aspecto pedagógico que mayor entrenamiento exige en el 'Silent Way'. Se exhorta al profesor a resistir y no presentar modelos, asistencia, respuestas deseadas por los alumnos. Gattegno habla de subordinar la en-señanza al aprendizaje. Por

enseñanza, por lo tanto, se entiende la presentación de un modelo o frase (item) usando una definición no verbal para conseguir el significado. A continuación se controla si ha captado bien, por la reproducción del modelo por parte del alumno. El profesor conduce la interacción de los estudiantes entre sí, es uno más del grupo, sigue la dinámica del grupo en su aprendizaje, en la formación de frases, de diálogos; o puede marcharse mientras sus estudiantes emplean las herramientas del nuevo idioma y 'pagan'sus ogdens'.

No suele haber manuales para el profesor, normalmente es el mismo profesor que confecciona su libro de clase, las secuencias de frases, los pasos a seguir, los elementos de las lecciones. El creador de este método realiza la importancia de la programación realizada por el mismo profesor. Responsable también del ambiente que rodea al alumno.

El profesor emplea gestos, tarjetas, diversos materiales de colores, manipula y juega con ellos para ayudar a los alumnos a deducir y formar las respuestas, hace mímica y teatro para que el alumno llegue a sus modelos y frases, a sus diálogos.

En cuanto a los materiales, quizá sea este método bien conocido por la clase de materiales y el empleo que hace de ellos. Hemos hablado ya de los palitos de colores, las tarjetas de color con código de pronunciación y vocabulario, la varita para apuntar, los ejercicios de lectura-escritura, los dibujos para ilustrar la relación entre sonido y significado en el idioma que se aprende. El material está orientado a su manipulación, bien por parte del profesor como de los propios alumnos, promoviendo el aprendizaje del idioma por asociación directa.

Las innovaciones en el método de Gattegno derivan primeramente de la manera en la que las actividades de la clase son organizadas, del papel indirecto del profesor, la responsabilidad dada a los mismos estudiantes para controlar sus hipótesis acerca de cómo funciona el lenguaje, y de los materiales usados para practicar el lenguaje.

### **3.7. La visión (método) natural. Natural Approach. La monitorización de Krashen.**

El trabajo de S.Krashen es, sin duda la propuesta que más polémica ha desatado en el campo de los estudios de adquisición de una segunda lengua (ASL). Su manifiesta sencillez conceptual, su argumentación fundamentada empíricamente y su derivación didáctica inmediata se han convertido, en el curso de los últimos años, en diana de partidarios y detractores de una teoría que, cuando menos,

señala un cre-ciente interés por la fundamentación psico-lingüística de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Haciendo un poco de historia, reseñamos brevemente el origen de este método. El profesor de español en California, T.Terrell propuso una nueva filosofía de la enseñanza del idioma que llamó "the Natural Approach". Al poco tiempo junta sus fuerzas con S.Krashen, dando lugar a la aparición de su libro **The Natural Approach**, publicado en 1983. Llamam 'na-tural' a su didáctica porque es un intento de apren-der un segundo idioma como se hizo el primero o ver-náculo; o sea dejan a un lado la gramática, los ejercicios o 'drills' y también las teorías gramaticales. Este método ha sido llamado natural, psicológico, fo-nético, nuevo, reforma, directo, analítico, imitati-vo.

Quiéren dejar bien claro que su método no es el llamado Método natural que después vendría a ser Mé-todo Directo.

Realzan el papel central de la comprensión más que la práctica: optimizan la preparación psicológicaemocional para el aprendizaje; un prolongado períó-do de atención para poder escuchar antes de intentar producir el lenguaje. Se necesita haber oído antes

'input' la estructura o parte de ella para que des-pués el alumno pueda responder; serían los meses, años que pasa el bebé oyendo el idioma vernáculo, sin llegar a hablar.

#### **Teoría del lenguaje:**

Dichos autores toman la comunicación como la función primera del lenguaje. Rechazan otras teorías porque no están construidas alrededor de la adquisición del idioma, sino alrededor de teorías de gramá-tica, u otros objetivos. Por lo cual, la crítica que hacen a Krashen es, precisamente, la de que no tiene una teoría del lenguaje.

Ponen la atención sobre el significado, dada la primacía de la comunicación. El lenguaje es mirado como un vehículo para el significado de la comunicación y el mensaje.

Hemos dicho anteriormente que se necesita haber oído y entendido antes la estructura que da pié a responder. Por lo que supone el concepto estructuralista; aunque no hacen análisis explícito gramatical de la frase o mensaje.

Este método reivindica la hipótesis de que hay dos caminos, dos formas de desarrollar la 'competence' en el idioma no vernáculo. El primero es la 'ad-quisición', el camino natural, paralelo al desarrollo del primer idioma en el niño. Se trata de un proceso inconsciente que envuelve el desarrollo natural del lenguaje a través de la comprensión y del uso del lenguaje para la comunicación.

Por el contrario, el aprendizaje se refiere al proceso en el que se desarrollan las reglas conscientes acerca del

lenguaje. La enseñanza formal y el aprendizaje son necesarios para corregir los errores. Pero este aprendizaje no puede conducir a la 'adquisición' del idioma. Este aprendizaje consciente tendría el papel, según esta teoría, de hacer de 'monitor', de corrector a la hora de comunicarse en el segundo idioma.

Por medio de **la hipótesis del 'Input'**, este método intenta explicar la relación existente entre la exposición que tiene el alumno del idioma y la adquisición real de dicho idioma. Seguimos el camino de la 'adquisición' únicamente. El hecho de entender ligeramente más que su nivel corriente, permite al alumno, ir adquiriendo el lenguaje. Personalmente suelo decir que siempre entendemos más que lo que podemos realmente hablar. Richards y Rodgers (1986) nos trae una cita de Krashen y Terrell (1983:32): "Acquirer can 'move' from a stage I (where I is the acquirer's level of competence) to a stage I+1 (where I+1 is the stage immediately following I along some natural order) by understanding language containing I+1". (Un alumno puede 'pasar' desde un estado I (donde I es el nivel de 'competence' del alumno) a otro estado I+1 (donde I+1 es el estado que sigue inmediatamente a I en el orden natural) por la comprensión del lenguaje que contiene I+1.

La habilidad para hablar fluidamente no puede ser enseñado directamente; más, emerge independientemente en el tiempo, una vez que el alumno tenga ya la 'competence' lingüística proveniente de la comprensión.

Si hay una cantidad suficiente de comprensión, (I+1) el añadido (+1) vendrá automáticamente.

#### **La hipótesis del filtro de la afectividad:**

Krashen considera el estado emocional del alumno como un filtro ajustable que deja pasar, medio impedir o bloquear el input o la entrada de datos necesarios para la adquisición del segundo idioma. Un bajo filtro emotivo dejará pasar mejor el input. Tres variables respecto a la afectividad o la actitud se pueden dar a la hora del aprendizaje:

-La motivación. (Los estudiantes con una gran motivación van mejor en el aprendizaje).

-La autoconfianza (Los estudiantes con una buena autoconfianza y buena imagen de sí tienen más éxito).

-La ansiedad. (Una baja ansiedad, tanto a nivel personal como a nivel de grupo conduce a una buena adquisición del idioma).

Es una faceta interesante y a tener en cuenta, para llevarla a la práctica en mis grupos; es imprescindible crear este clima en el grupo para poder llevar bien el aprendizaje del idioma.

Si se da una alta motivación y autoconfianza por un lado y una baja ansiedad (y controlada), el alumno recibirá la mayor parte del 'input' que exista a su alrededor. La ansiedad, ausente en el niño, comienza a aparecer en el adolescente y se interpone e interfiere todas sus actividades. Hay que contar con este dato a la hora del aprendizaje del idioma y emplear las técnicas psicológicas apropiadas, como veremos en la segunda parte del trabajo.

Estas hipótesis podríamos resumirlas en cuatro puntos:-  
Presentar la mayor cantidad posible de 'input' (para comprender) en la clase.

-Todo lo que ayude a la comprensión es importante (ayudas visuales, vocabulario...).

-El objetivo en la clase debería ser escuchar y leer; hablar vendría después, 'emergería'...

-Con la finalidad de hacer descender la carga emotiva o de ansiedad, el alumno debe centrarse en la comunicación de significados, más que en la forma de las frases; la comunicación debe ser interesante para relajar el ambiente de la clase.

#### **Objetivo:**

Está ideado para principiantes, para ayudarles a llegar a desenvolverse mínimamente en el idioma estudiado. Los autores de N.A. concretan los objetivos para su clase de Español: Después de 100-150 horas si guiendo este método, el alumno será capaz de comunicarse con un nativo sin dificultad; leer textos ordinarios en español con ayuda del diccionario; conocer suficientemente el español como para continuar sólo su estudio.

El N.A. es primariamente un método desarrollado para la comunicación básica, tanto oral como escrita. Esta comunicación puede venir expresada en términos de situaciones, funciones y tópicos.

También hay que tener en cuenta los intereses y necesidades de cada alumno.

Una vez considerados los objetivos de cada alumno, se debe crear un ambiente amistoso, relajado, para conseguir un bajo (distendido) filtro afectivo, todo ello en grupo. Nos acercamos, sin duda, a la forma de llevar el Threshold en mis clases.

**Actividades pedagógicas:** Desde la primera clase, hay que presentar mensajes, 'inputs' en inglés. El profesor debe preguntar por los objetos de la clase, respondiendo él mismo a su pregunta, para que el alumno no sienta en un principio la presión de tener que responder. Algo totalmente diferente a mi costumbre de empezar directamente exigiendo respuestas en inglés. 'Hacer oído', que digo yo, vendría en primer lugar con una atención y un tiempo importante sobre todo al principio del curso. Cuando el alumno se sienta dispuesto y

seguro para responder, lo hará. El profesor debe hablar despacio y muy claro, preguntando y esperando al menos una palabra de respuesta para ver la comprensión. En el 'Threshold'(THR), la pre-gunta / respuesta debe ir en la misma velocidad que la del nativo. Se emplea el trabajo en parejas, como suelo hacer en el (THR). Terrell y Krashen acogen cualquier actividad o técnica pedagógica proveniente de otros métodos con tal de adaptarlas a la visión 'Natural' suya.

En cuanto al papel del alumno, en esta concepción, éste no 'debe' aprender (sentido de obligación) el idioma. Se debe involucrar en las actividades que llevan a expresar significados, poco a poco y de forma 'natural', irán saliendo pequeñas frases en inglés respecto a la actividad que se está realizando. El aprendiz del idioma es visto como un procesador de 'inputs', entradas de significado, de comprensión. El alumno es empujado ligeramente más allá de su nivel corriente de 'competence', de realización. La pregunta es fácil de presentar: todos nos damos cuenta que 'sabemos' bastante más inglés que lo que podemos presentar y exteriorizar en un momento dado; )pero cómo es ese empujón, cómo se realiza?, )siempre tenemos esta necesidad de ir más allá en nuestra expresión..?. En general está claro esa necesidad de co-municarse y de conocer la otra persona y la otra cul-tura, pero el problema está en el cómo se materializa esa necesidad para dar lugar a la expresión en el otro idioma; algo que no se explica en esta concepción natural del aprendizaje. Tampoco tenían ese pro-pósito, como hemos anotado al principio; nuestros autores van directamente a la pedagogía que aprovecha esta necesidad de comunicación.

Los alumnos van cambiando conforme va cambiando su estado de desarrollo lingüístico. En un principio, no hablan; van realizando las acciones físicas que va ordenando el profesor (recordemos el 'Total Physical Response'). Después van respondiendo a las preguntas con un simple Yes/No, con frases cortas más tarde. Envuelto en juegos o 'role play', el alumno comienza a dar sus opiniones, información personal, a participar en grupo para resolver un problema...

Krashen sigue investigando por los años 70 y comienzos de los 80, dando a luz su teoría de la moni-torización. Dicha teoría no comenzó como teoría de la adquisición de la SL, sino como modelo de actuación. En principio, trataba de unir los estudios de morfemas, sus asociaciones y el origen de la L1 y las con-diciones de exposición (formal e informal).

En 1976, Krashen escribía completando sus anteriores ideas, que había dos sistemas de conocimiento independientes que entraban en la adquisición de una SL. El primero y más

importante es **el sistema adquirido**, que es el resultado de la experiencia de la adquisición de la primera lengua y que es el que va guiar el aprendizaje de la SL; consiste en el conocimiento subconsciente de la gramática del primer idioma, y que fácilmente se trasvasa al segundo.

(Recordemos la gramática universal de Chomsky). La adquisición se produce automáticamente como resultado de participar en situaciones de comunicación, mientras que el 'aprendizaje' sería el resultado de estudiar conscientemente la segunda lengua, como hemos apuntado antes.

El segundo y menos importante, **el sistema aprendido**, es producto de la enseñanza formal que recibe el alumno en clase de idiomas. Estos dos sistemas funcionarían de la siguiente forma: el sistema adquirido suele ser la única fuente de conocimiento del que disponen los hablantes durante el tiempo real de la comunicación, cuando prestan atención al significado en vez de a la forma; o sea, la gramática del idioma que se habla y que se tiene en el inconsciente de forma refleja. El sistema aprendido es sólo el programador y editor con que se examina o controla el 'output' (lo que sale, la expresión...) del sistema adquirido.

O sea, que el proceso de 'adquisición' es el responsable de la competencia comunicativa, es decir, de la capacidad de utilizar la L2 en situaciones de comunicación, mientras que el 'aprendizaje' sólo puede producir conocimiento lingüístico, es decir, la capacidad de reflexionar conscientemente sobre regularidades y características formales de la segunda lengua.

Krashen va evolucionando en sus ideas; sus escritos son numerosos, desde los años 75; a principios de los 80 (véase Krashen, 1981 b, 1982 a, 1985) resume sus hipótesis en cinco formulaciones fundamentales: la Hipótesis de la adquisición-aprendizaje, del Orden Natural y de la Monitorización, la Hipótesis del 'Input' y del Filtro Afectivo.

Paralelamente, su aplicación didáctica, el '**Enfoque Natural**' de la mano de Tracy Terrell, se muestra como la cara práctica del modelo y, dada la habilidad de sus autores para su difusión y su acusada sintonización con las propuestas europeas agrupadas bajo el epíteto de '**Enfoque Comunicativo**', se ha convertido, por los años de la década anterior, en uno de los métodos que más interés ha despertado.

A continuación resumimos cada hipótesis: **la hipótesis de la Adquisición-Aprendizaje** está reseñada arriba y es la



base de la teoría de la monitorización. De esta distinción se derivan, a su vez, dos corolarios. El primero postula que lo aprendido no puede transformarse en adquirido, es decir, que ambos tipos de conocimiento se almacenan por separado, re-lacionándose solamente en el momento de la producción a través de un dispositivo regulador denominado **'monitor'**<sup>105</sup>.

En segundo lugar la distinción implica que los adultos, objeto de este trabajo, seguimos teniendo acceso al mismo **'mecanismo de adquisición del lenguaje'**, postulado por Chomsky (1957). Este, de naturaleza innata y responsable de la adquisición 'natural' de nuestra primera lengua, se activaría en presencia de **'Input Comprensible'**, generando automáticamente el conocimiento adquirido de la L2.

**La hipótesis del Orden Natural** reseñada anteriormente y compartida con Asher. Esta teoría postula que "las reglas de la SL se adquieren en un orden predecible en el que, al parecer, no sólo está impli-cada la complejidad lingüística y que, por supuesto, es distinto del orden en que se van incorporando los elementos en los programas de estudio"<sup>106</sup> y distinto también, del orden a como aprendieron su lengua nativa los estudiantes. O sea, que el orden de adquisición no se corresponde con las secuencias que se siguen en los programas escolares.

El 'orden natural' de Krashen es una síntesis de lo que observó en sus 'estudios de morfemas'. Krashen considera que se puede hablar de una secuencia universal de adquisición de las reglas de la gramática de la L2. Los primeros estadios de la misma serían en inglés: ING (progresivo)

PLURAL

COPULA (to be)

AUXILIAR (progresivo:he's going)

ARTICULO (a,the).

PASADO IRREGULAR

PASADO REGULAR

30 PERSONA SING.-s.

POSESIVO '-s'.<sup>107</sup>

<sup>105</sup> Krashen (1982:83-87) argumenta esta independencia en base a tres afirmaciones:(1) Es posible encontrar casos de 'adquisición sin aprendizaje', personas con gran competencia en la L2 que, sin embargo, apenas conocen sus aspectos formales; (2) Existen casos en los que el 'aprendizaje' no se convierte en 'adquisición', conocer una regla no quiere decir utilizarla correctamente en la producción (De esto sabemos mucho los profesores de idiomas) y, (3) Nadie conoce todas las reglas de un idioma. (Sacado y resumido de Javier Zanón Gómez, (1989), Educación Abierta, ICE, Zaragoza.

<sup>106</sup> Larsen-Freeman y Long (1991), p. 223.

<sup>107</sup> Sacado de Zanón Gómez, J.(1989), p.13.

En cuanto a **la Hipótesis de la monitorización**, diferencia los sistemas adquirido y aprendido, durante el habla, en la SL y es el dispositivo que pone en relación el conocimiento adquirido con el aprendido. El sistema adquirido activa la expresión y el sistema aprendido actúa en la planificación, editando y corrigiendo funciones cuando se cumplen las condiciones, siempre que se den tres condiciones: -que exista tiempo suficiente para utilizarlo (recordemos ideas sobre el funcionamiento de la memoria), -que la atención se halle centrada en la forma de la producción, y finalmente, -que el aprendiz conozca la regla gramatical con que opera.

**La Hipótesis del Input** explica cómo adquiere la SL el alumno, por lo que es la hipótesis más importante del modelo (Ya hemos hablado de ella). En ésta se dice que una SL se adquiere al procesar el 'input comprensible'(IC); lo que no se entiende estorba en el aprendizaje. Para el aprendiz es alentador comprender mensajes en una SL, pero cómo se consigue esto. "Se logra progresar en el 'orden natural' cuando un alumno en una etapa 'i' del desarrollo de la IL recibe un IC con estructuras (léxicas, fonéticas, morfológicas, sintácticas, etc.) que superan la etapa en curso o estructuras de 'i+1'"<sup>108</sup>.

El nuevo elemento o estructura de la SL se '**en-tiende**', porque antes el alumno posee un contexto lingüístico y extralingüístico, un determinado conocimiento del mundo, el idioma primero o nativo, las técnicas o habilidades de la clase de aprendizaje del SL.

"Un corolario de la importancia que se le atribuye a la comprensión es que hablar es el resultado y no la causa de la adquisición; surge como consecuencia de un aumento de la competencia, que a su vez se logra mediante la comprensión de ejemplos de la lengua meta"<sup>109</sup>. Si se tiene diversas estructuras sobre un tema concreto en la lengua meta y fácilmente recuperables del inconsciente, será fácil que alguna de ellas venga a la boca a la hora de hablar sobre dicho tema; o sea antes hubo una adquisición de dichas estructuras, a nivel fonético y sintáctico y como consecuencia de esa competencia, llega la comunicación.

)Cómo ordena nuestra mente todos esos datos que recibe en el aprendizaje de la SL?.

Krashen despliega un poderoso conjunto de evidencias para apoyar sus afirmaciones:

- La identificación de mecanismos de comprensión en 'códigos simples' como los utilizados por las madres y adultos para hablar con los bebés, o los profesores de

<sup>108</sup> Véase Larsen-Freeman y Long (1991), p.223.

<sup>109</sup> Véase la cita anterior.

idiomas para dirigirse a la clase en L2. En ambos casos, se tiene como objetivo asegurar la comprensión del 'input' de nivel (i+1) por parte del alumno de la lengua.

- La existencia de un 'período silencioso' inicial en el proceso de ASL. O sea, algunos niños permanecen 'en silencio' durante un primer período de exposición a una nueva lengua. Espontáneamente empiezan a hablar en ella, lo que indica que la competencia adquirida acumulada ha alcanzado un nivel de desarrollo suficiente para iniciar la producción.

- La evidencia de que los alumnos adultos progresan más velozmente que los niños en los primeros estadios del proceso de la ASL. Para nuestro investigador, la mayor cantidad de 'Input Comprensible' accesible a los adultos es la causa de esta diferencia. Los adultos tienen más medios, más datos recogidos que hacen posible la comprensión del 'input' de forma más rápida que en los niños.

- Los resultados de los estudios sobre los efectos de la instrucción formal, en clase, sobre el proceso de ASL, que mostrarían cómo sólo en aquellos casos en que ésta actuaba como fuente de 'Input Comprensible', los resultados fueron positivos. Esta nota es importante para la didáctica de la L2.

- El hecho de que a mayor tiempo de exposición a la L2, mayor nivel de competencia alcanzado (mayor 'input', mayor competencia), es algo a tener en cuenta por el profesor.

- Las diferencias observadas en el desarrollo del lenguaje de hijos de padres sordos con poca estimulación lingüística 'input' y otros niños, en el mismo caso, pero con gran estimulación lingüística.

- Los resultados de la comparación entre métodos, que mostrarían cómo los métodos más efectivos son aquellos que se centran en proporcionar 'Input Comprensible' en el aula. Esta afirmación me da pie para recalcar que es necesario hablar todo lo que se pueda en clase; de ahí que la forma de plantear las técnicas didácticas para llevar una clase, sean muy importantes; el hecho de que los alumnos estén distribuidos en parejas para hablar todas las parejas a la vez, a pesar de los errores que se puedan introducir en esta forma de aprendizaje, es algo fundamental, no accesorio del método 'Threshold', en mi experiencia.

- El éxito de los programas de inmersión y enseñanza bilingüe. En ambos casos debido a las estrategias didácticas empleadas para proporcionar gran cantidad de (IC).

- La relación observada entre la cantidad de lectura realizada, canciones escuchadas, anuncios leídos, exposición a T.V. y radio y la competencia adquirida.

En el fondo de estas ideas de Krashen existe esta premisa: "hay una importante dotación innata para manipular la adquisición" (Larsen-Freeman y Long, (1991: 224)).

Claramente se puede ver en esta hipótesis de Krashen la

teoría innatista de Chomsky; existe en el alumno de la SL un 'algo', anterior a todo dato experimental y exterior, que ordena y procesa dichos datos. Aunque en un principio se concedió a la teoría de Krashen un trato de teoría interaccionista o incluso ambiental, en los últimos años, Krashen ha adoptado una posición netamente nativista y chomskiana.

Larsen-Freeman y Long (1991) resumen **la Hipótesis del Filtro Afectivo** de esta forma: existen distintos factores afectivos, por ejemplo la motivación, -muy importante en mi experiencia-, la autoconfianza y la ansiedad, que contribuyen, aunque no sea la causa, a la ASL. O sea, por la experiencia que tengo, la poca motivación, una pobre autoestima, o una ansiedad debilitadora, influyen directamente en el 'bloqueo mental', que impide al IC alcanzar el dispositivo de adquisición del idioma de Chomsky o llegar al procesador interno de la lengua de Krashen. Ver Krashen, 1982a,

Mecanismo de Adquisición del Lenguaje (MAL)	Competencia Adquirida.	'Input'
---	------------------------	---------

En otras palabras, para que se dé una buena ASL, es necesario que el Filtro Afectivo sea positivo, aunque no suficiente. O sea que el grado de motivación por el proceso sea alto; que el grado de confianza en sí mismo del alumno sea fuerte y que el nivel de ansiedad, de miedo o vergüenza sea mínimo. Las diferencias que puedan existir en el ASL, se deberían a los diferentes estados actitudinales del alumno en relación al proceso de ASL.

El resumen que hacen los autores citados anteriormente es el siguiente: "el 'input' comprensible junto con un 'filtro afectivo bajo' son necesarios y suficientes para la ASL" (p.225). Habría que añadir la hipótesis del procesador innato, o la gramática universal de Chomsky y sería ésta y no el IC lo que, según Krashen, hace posible la ASL.

En la siguiente figura podemos ver cómo funcionarían, de forma articulada, las cinco hipótesis:

poner figura 18.

El papel del profesor:

En esta concepción, el profesor es la primera fuente de 'inputs' de comprensión en el idioma que se estudia; lo cual exige hablar el idioma correctamente, emplear las frases adecuadas al nivel del alumno.

El profesor debe crear una atmósfera en el grupo, de interés, amistad, de distensión y relajamiento para que el

filtro emotivo sea imperceptible y permita pasar toda clase de información.

Y finalmente el profesor debe proveer y organizar toda clase de actividades que envuelva al grupo, según las necesidades e intereses del alumno.

El material debe estar bien seleccionado con la finalidad de llevar al alumno a la comunicación; su proveniencia sería mejor que fuese los objetos reales, más bien que los dibujos de los textos. Los dibujos, las pinturas o todo material visual son esenciales porque llevan contenido para poder dialogar. Los juegos de grupo en general concentran al alumno y permiten la comunicación más espontánea.

La selección, la reproducción y la colección de material es el asunto primordial del profesor en este sistema.

El procedimiento concreto en un curso **"Natural Approach"** (N.A.) sería el siguiente, según los autores de esta concepción:

N.A.1. Comenzar con las órdenes TPR (Total Physical Response). En un principio, las órdenes son bastante simples: ("Stand up, Levántate; Turn around, Gira alrededor; Raise your right hand, levanta tu mano derecha").

N.A.2. Emplear TPR para enseñar los nombres de partes del cuerpo y para introducir los números y secuencias. 'Lay your right hand on your head, put both hands on your shoulder, first touch your nose, then stand up and turn to the right three times' and so forth. (Pon tu mano derecha sobre tu cabeza, pon ambas manos sobre tu hombro, primeramente toca tu nariz, después levántate y gira hacia la derecha tres veces y así sucesivamente).

N.A.3. Introduce términos de clase y órdenes como: 'Pick up a pencil and put it under the book, touch a wall, go to the door and knock three times'. Se puede incorporar alguna frase con algún objeto traído a la clase. 'Pick up the record and place it in the tray. Take the green blanket to Larry. Pick up the soap and take it to the woman wearing the green blouse' ("Recoge el lápiz y pónlo debajo del libro, toca la pared, vete a la puerta y golpea tres veces. Recoge el disco y colócalo en la bandeja. Lleva la cubierta verde a Larry. Recoge el jabón y llévalo a la mujer vestida con blusa verde).

N.A.4. Usar los nombres sobre características físicas o vestidos para identificar miembros de la clase por su nombre. El profesor emplea el contexto y frases para clarificar los significados de las palabras clave: 'hair, long, short, etc.. Entonces un estudiante es

descrito. 'What's your name?. 'Class, look at Barbara. She has long brown hair. Her hair is long and brown' (")Cómo te llamas? (seleccionando un estudiante). "Clase, Mira a Bárbara. Tiene pelo castaño, largo. Su pelo es largo y castaño. Su pelo no es cor-to. Es largo".(Usando mímica, señalando y con el con-texto que ayude a la comprensión). ")Cómo se llama la mujer con el pelo castaño largo?", o ")Cómo se llama la mujer con el pelo corto rubio?"

(Barbara). Preguntas como ")Cómo se llama la mu-jer con pelo corto rubio?" o ")Cómo se llama el estu-diante al lado del señor con pelo corto castaño y ga-fas?" son muy sencillas de entender a través de las palabras clave, gestos y contexto. Y sólo requiere de los estudiantes recordar y producir el nombre de un compañero de clase. Lo mismo puede ser realizado con artículos de vestidos y colores. ")Quién lleva camisa amarilla? )Quién lleva vestido marrón?"...)

N.A.5. Emplea típicas fotos de revistas, para intro-ducir un nuevo vocabulario para continuar con actividades que requieren sólo los nombres de estudiantes como respuesta. El profesor introduce los di-bujos a toda la clase con una frase o una actividad; puede introducir de una a cinco palabras mientras ha-bla acerca de los dibujos. (El profesor pasa la foto a un estudiante en la clase. La tarea del estudiante es de recordar el nombre del estudiante que tiene la foto. Por ejemplo, "Tom tiene televisión" y así por estilo. El profesor hará preguntas como ")Quién tiene la foto con una barca?. )Susan o Tom tienen la foto de la gente en la playa?" El estudiante necesita so-lamente contestar con un nombre.

N.A.6. Combina el empleo de dibujos o fotos con TPR. 'Jim, find the picture of the little girl with her dog and give it to the woman with the pink blouse'.("Jim, encuentra la foto de la niña con su perro y dála a la mujer con la blusa rosa).

N.A.7. Combina observaciones acerca de las fotos con órdenes y condicionales. 'If there is a woman in your picture, stand up. If there is something blue in your picture, touch your right shoulder'.("Si hay una mujer en tu foto, levántate. Si hay algo azul en tu foto, tócate tu hombro derecho").

N.A.8. Empleando varias fotos, pregunta a los estu-diantes apuntando al dibujo que va a ser descrito. Picture 1. 'There are several people in this pic-ture. One appears to be a father, the other a daugh-ter. What are they doing? Cooking. They are cooking a hamburger'.( "Hay varias personas en esta foto. Uno parece que es el padre, el otro la hija. )Qué están haciendo?. Cocinando. Están cocinando una hamburgue-sa". Foto segunda. "Hay dos hombres en esta

foto. Son jóvenes. Están boxeando". Foto tercera...

Llaman la atención ciertos puntos, ciertas re-flexiones de este método, y que personalmente pienso sería interesante introducirlos en la clase de idio-mas.

Es atractiva la idea de escuchar antes de intentar hablar, de crear un ambiente desinhibido donde las frases en inglés vayan emergiendo sin prisas. En frente, está la idea de 'presionar', de acelerar el aprendizaje, tanto a la hora de 'hacer oído', como de repetir y hacer reeducación fisiológica. Todo depende de la motivación, del tiempo y de la economía que se quiera emplear, y también de la estructura psicológica del alumno, de su forma y su velocidad a la hora de aprender. Distintos métodos, distintas técnicas, para distintos objetivos, distintas edades, distintos medios...

El profesor es parte central del método; su do-minio del idioma que se estudia debe ser excelente, su aportación de material, su creatividad debe estar a punto en todas las clases; en cada curso se pone a prueba su calidad humana para conformar el grupo y crear un buen ambiente grupal, necesarios para que se dé el aprendizaje.

En colaboración con Terrell, creador del enfoque natural como hemos visto al comienzo de este apartado, Krashen ha aplicado sus ideas a clases de enseñanza de segunda lengua y de lenguas extranjeras para adultos (Krashen y Terrell, 1983), por lo que sus es-tudios son interesantes para los que nos dedicamos al mismo trabajo.

Según Larsen-Freeman y Long (1991) sus hipótesis originan unas aplicaciones didácticas defendiendo:

"1) que tanto el profesor como los estudiantes deben centrarse siempre en el significado y no en la forma (la comunicación asegurará el IC); 2) la eliminación de calificaciones estructurales y de la co-rrección de errores (cualquiera de las cuales podría llevar a centrarse en el lenguaje como objeto), y 3) la creación de un ambiente afectivo positivo en la clase que 'baje el filtro'"(p.225-6).

Estas conclusiones pedagógicas me alegran mucho, porque, sin haberlas conocido anteriormente, van en la misma dirección de mi trabajo, como veremos en la segunda parte de esta tesis. En la didáctica diaria de un idioma, se dan muchos aspectos, muchos puntos a tener en cuenta, que hacen del hecho real de esta en-señanza difícil por un lado, comprometida y absorbente por otro.

### **3.8. Las teorías ambientalistas de la ASL.**

Como vamos a ver en este apartado, a finales de siglo se está dando la misma dicotomía en la explicación de la ASL que se dió antes de la Segunda Gue-rra Mundial, entre el

estructuralismo y el innatismo, aunque de una forma más matizada, no tan cruda. Si en el apartado 4.7, hemos visto a Krashen abogar por el innatismo chomskiano, en éste veremos a Schumann tirar en dirección a Skinner. Según las teorías ambientalistas del aprendizaje, la educación de un organismo o la experiencia son más importantes para el desarrollo que la naturaleza o las dotes innatas del alumno. Como vemos en la expresión 'son más importantes', las posturas están menos rígidas que en el estructuralismo, aunque sigan siendo las posturas neo-conductistas de estímulo-respuesta. Para comprender este tema podríamos revisar a Skinner (1957) y el método audiolingual en los trabajos de Fries, Lado, Politzer, Prator y otros.

Hace unos diez años salen los estudios de McClelland, Rumelhart y un grupo de investigadores sobre el **Procesamiento distribuido en paralelo (PDP)** (1986); estos autores prescinden de toda dotación innata y afirman que el aprendizaje se basa en el procesamiento del 'input', sin que dé como resultado la acumulación de reglas. El centro de su teoría sería que "el aprendizaje consiste en fortalecer y debilitar las conexiones de las redes neuronales complejas en función de la frecuencia de estímulos del 'input'"<sup>110</sup>. Las redes controlan un comportamiento aparentemente regido por reglas, pero en realidad es un reflejo de conexiones que se han formado sobre la base del poder que cada modelo tiene sobre el 'input'. Si en el 'input' continuado de frases, ha ido entrando el mismo modelo de conexión, por ej., frases compuestas condicionales (si o 'if'), esa conexión subsistirá a la hora del 'output', de la comunicación; no haría falta la hipótesis de las reglas, ni de la gramática universal; la simple conexión que se da en el 'input', explicaría el por qué a la hora de la comunicación, repetimos la estructura condicional. Existen algunos experimentos de programaciones simuladas sobre la formación del tiempo pasado en inglés basadas en el habla de unas cuidadoras de niños; a este respecto ver McClelland (1986)<sup>111</sup>.

Algunos sectores han recibido el PDP casi con exaltación<sup>112</sup>. Al final, algunas de estas teorías han acabado en el ámbito de lo ambiental, al explicar el aprendizaje por medio de las variables externas del alumno y sin tomar en cuenta los procesos cognitivos.

<sup>110</sup> Traído por Larsen-Freeman y Long (1991), p.231.

<sup>111</sup> Sacado de Larsen-Freeman y Long (1991:232).

<sup>112</sup> Véase por ejemplo, Sampson (1987), Lachter y Bever (1988), Pinker y Prince (1988). El año 1988 se hace un examen crítico del paradigma del PDP. (Continúa..)

Schmidt (1988) y Gasser (1990) subrayan ciertas implicaciones que el PDP podría tener para la investigación y para la teoría de la ASL. Extraído de Larsen-Freeman y Long, (1991), p.232.



Entre éstas, tenemos el intento de Schumann por justificar una ASL natural resultado de la aculturación. Podríamos titularla como un modelo de aculturación o una ASL natural resultado de la aculturación.<sup>113</sup>

Del experimento que hizo con Alberto, y descartando como causa la habilidad cognitiva o la edad, Schumann explicaba así la ASL limitada de este costarricense. Era la distancia psicológica y social en relación a los hablantes de la LM, que tenía Alberto, la explicación más verosímil de su retraso en el ASL.

La 'distancia social' es un fenómeno de grupo que consta de ocho factores (F) en el modelo de Schumann, la mayoría de los cuales parece tener valores negativos; o sea, en el caso de Alberto probablemente impidieron el éxito de la ASL o, en el mejor de los casos, se mantuvieron neutrales. Larsen-Freeman y Long (1991) p.234, las describen así:

F.1) **"Dominio social** (dominio, no dominio, subordinación). Alberto era miembro de un grupo social (era emigrante hispanoamericano de clase obrera) política, técnica, cultural y económicamente subordinado (por tanto, distante) al grupo de la lengua meta.

F.2) **Modelo de integración** (asimilación, aculturación, conservación). Pertenencia a un grupo cuyo modelo de integración podría situarse en un cierto punto intermedio entre la conservación de la identidad cultural (supuestamente negativa para la ASL) y la asimilación de la cultura de la lengua meta (al parecer positiva para la ASL).

F.3) **Acotamiento**. Era miembro de un grupo que tenía sus propias iglesias, clubes, periódicos, etc., es decir, un grupo con un grado de acotamiento relativamente alto. En algunos casos, afirma Schumann, el estar muy acotado dentro de un grupo es algo que sucede también entre los que tienen sus propios comercios, talleres de artesanía, profesiones y escuelas.

F.4) **Cohesión**. Era miembro de un grupo bastante cohesivo, con tendencia a reducir el contacto con los de la LM.

F.5) **Tamaño del grupo**. Su grupo era bastante grande, lo que favorecía más el contacto entre sus miembros que con los de otro grupo.

F.6) **Concordancia cultural**. Su grupo y el de la LM no eran muy acordes culturalmente, lo que hacía que disminuyera el contacto intergrupar.

F.7) **Actitud**. Aunque en este caso es difícil de valorar, las actitudes entre los grupos suelen ir desde la

---

<sup>113</sup> Schumann tomó parte en el Proyecto Harvard con Cazden, Cancino, Rosansky, 1975; él continuó el experimento con Alberto, un costarricense de 33 años. De aquí saldrá su teoría de aculturación.

neutralidad hasta la hostilidad.

F.8) **Tiempo de residencia que se pretende.** El tiempo que previamente había permanecido en el ambiente de la LM, con un grupo de la LM, había sido relativamente corto.

Mientras que la distancia social es un fenómeno de grupo, la **distancia psicológica** es un concepto que comprende cuatro factores individuales: el choque lingüístico, el choque cultural, la motivación y la permeabilidad del ego".

Schumann aseguraba que en las primeras etapas de ASL se desarrollan los recursos necesarios para satisfacer sólo la primera de las funciones básicas identificadas por Smith (1972): la función referencial o comunicativa (aquella que sirve para dar y recibir información en la comunicación intergrupal); la función integradora (se emplea para marcar nuestra identidad en la sociedad) y la función expresiva (para satisfacer ciertas necesidades psicológicas, por ej. la actitud hacia lo que decimos). El desarrollo en el ASL iría -según Schumann-, en función del grado de aculturación de una persona en la comunidad de la lengua meta.

Schumann también mantenía (1978a) que las primeras etapas de las SLs y los 'pidgins' (la mezcla de dos o más lenguas) compartían ciertos rasgos lingüísticos puesto que ambos estaban regidos por los mismos procesos de simplificación subyacentes como consecuencia de lo limitado de sus funciones. Y además añadía que el alcance de la simplificación y de la reducción están en función de la distancia social y psicológica que separa al aprendiz de los hablantes de la lengua meta.

Los grados de aculturación son variados, pero podríamos hablar del alumno que está viviendo dentro del ambiente de la lengua meta y del alumno que además de estar en la exposición del ambiente de la lengua meta, desea optar al estilo de vida y valores de la lengua meta; la motivación y la permeabilidad del ego sería muy distinta.

A pesar de que no tratamos el fenómeno de la pidginización y dado que algunos autores lo relacionan con la ASL, las siguientes son algunas de las objeciones (O.) que se han hecho a esta analogía: <sup>114</sup>

O.1) "Los pidgins se desarrollan cuando se ponen en contacto grupos con distintas L1s, mientras que la ASL es una situación de contacto bilingüe (Flick y Gilbert, 1976).

O.2) La mezcla (fusión de dos o más lenguas en una) que caracteriza a los pidgins no se da en las ILs (Meisel, 1975).

O.3) La ASL, por lo general, se ocupa de monolingües, mientras que los hablantes de pidgins suelen conocer otros idiomas.

O.4) La pidginización es un fenómeno de grupo, la ASL

<sup>114</sup> Extraídas de Larsen-Freeman y Long (1991: 240-1).

es un fenómeno individual; por lo que no se suele usar la SL en la comunicación intergrupala de los nativos del alumno.

0.5) La ASL con acceso a la lengua meta acepta la corrección y por consiguiente se va aproximando a ésta"; no así la pidginización.

Así hasta nueve analogías; Schumann responde a casi todas estas críticas en 1978b: 368-73.

En un trabajo publicado en 1986, Schumann reitera el postulado causal para la aculturación, cuando escribe: "es posible que haya una cadena de causalidad en la ASL natural que funcione de la siguiente manera. La aculturación sería la causa remota que pone al aprendiz en contacto con hablantes de la LM. La interacción verbal con estos hablantes, la causa próxima que lleva a negociar el 'input' apropiado, operando como causa inmediata de la adquisición de la lengua. La aculturación, por tanto, es particularmente importante porque inicia la cadena de causalidad"<sup>115</sup>. Inicia el deseo de comunicarse con el otro, inicia el deseo de aprender su idioma, inicia el contacto y la posibilidad de escuchar frases, ideas en ese idioma ('input' apropiado); es la base para empezar la cadena.

Como crítica final diríamos que existen serios problemas en la medición de variables afectivas en general, algo importante para la validación de la teoría intercultural y de aculturación. Pero la hipótesis de Schumann ha llamado la atención de los investigadores sobre los procesos de simplificación lingüística en el desarrollo inicial de la IL y sobre la posibilidad de que un gran grupo de factores sociales y psicológicos jueguen un papel causal en la ASL.

### 3.9. EL análisis contrastivo y de errores.

Este apartado habría que tratarlo dentro de cualquier método o concepción pedagógica, aún dentro del estructuralismo, en el que se rechaza el error.

En 1957 Robert Lado publica **Linguistics across Cultures**, donde afirma que las dificultades que un alumno de determinada lengua va a tener con una segunda pueden ser previstas. Esto se consigue comparando sistemáticamente el idioma que ha de aprender con su lengua nativa; es fácil advertirlo, para un profesor de idiomas con experiencia; observar las dificultades que tiene un alemán para aprender español a nivel de estructuras; por ejemplo, cómo introducir la expresión "**voy a +infinitivo**" española, que no existe directamente en alemán, -algo muy fácil, por otro lado, para un alumno inglés-.

Ya en 1945, Fries había propuesto este mismo punto de vista en su obra **Teaching and Learning English as a Foreign**

<sup>115</sup> Cita extraída de Larsen-Freeman y Long (1991: 246-7).

### Language.

Esta teoría se basa en la idea de que es posible contrastar la gramática, fonología y léxico de dos idiomas, para con ello 'predecir' las dificultades y elaborar materiales pedagógicos. Esta teoría está muy relacionada con el análisis de errores y el interlenguaje.

Supongo que se podría advertir numerosos puntos conflictivos entre idiomas, apoyados en la lingüística, pero no todos. Es más importante, a este respecto, la experiencia del propio profesor de idiomas. El puede facilitar el aprendizaje indicándole los pa-sos difíciles conque se va a encontrar el alumno de un determinado idioma.

Charles Fries (1945: 9) lo exponía de la siguiente manera: "Los materiales que dan mejores rendimientos son aquellos que se basan en la descripción científica de la lengua que se ha de aprender y que habrá de compararse cuidadosamente con otra descripción paralela de la lengua nativa del alumno" (en Larsen-Freeman y Long, (1991: 55). Y Lado, alumno primero y después colega de Fries en la Universidad de Michigan, fue quien mejor expresó la razón por la cual se pensaba que los materiales lingüísticos serían más útiles si se basaban en análisis contrastivos (ACs): "Los alumnos tienden a transferir y a distribuir las formas y significados de su lengua nativa y de su cultura a la lengua y a la cultura extranjera" (en Larsen-Freeman y Long, (1991: 56)).

Por otro lado, en estos mismo años, el estructuralismo era la visión del aprendizaje más común a la época; el cual sostenía, como hemos dicho anteriormente que la adquisición lingüística era el resultado de la formación de hábitos. Y los hábitos se crean mediante la asociación repetida de un estímulo a una respuesta y terminan por vincularse cuando se refuerzan positivamente. La ASL se entendía como un proceso en el que hay que superar los hábitos de la lengua nativa para adquirir otros nuevos en la lengua objeto de aprendizaje. El objetivo era trascender el aprendizaje hasta hacerlo automático. La hipótesis del (AC) era importante para esta perspectiva del aprendizaje, ya que si se podían anticipar los aspectos problemáticos de la lengua a estudiar, también se podrían prevenir errores o al menos reducirlos al mínimo. De este modo se evitaría la formación de malos hábitos.

Esta teoría se viene completando en estos últimos años, con teorías sobre qué es lo que causa los errores. Algunos estudios posteriores<sup>116</sup> apuntan que no todos los errores

<sup>116</sup> Por ejemplo, Alatis, 1968, sometió a tests empíricos las predicciones que habían resultado de los ACs. y salieron a la luz fallos importantes.

Tampoco anticipaba todos los errores, como demostró

proviene de interferencias con la lengua materna.

Según Larsen-Freeman y Long (1991: 59), los investigadores Whitman y Jackson (1972) contrastaron las predicciones de cuatro ACs. distintos de inglés y japonés, estudiando la actuación en inglés de 2.500 japoneses en un ejercicio de elección múltiple y de un test de huecos en blanco; concluyeron que el (AC) no servía para predecir los problemas de interferencia de un alumno de idiomas y que "la interferencia... juega un papel tan pequeño en la actuación del aprendizaje lingüístico que ningún análisis contrastivo... podría lograr una correlación importante con los datos de actuación, al menos a nivel de sintaxis" (1972: 40).

Pese a estas críticas, sigue suscitando interés la cuestión de identificar dónde y cuándo se puede esperar una influencia de la L1.

El análisis contrastivo se ocupa, sobre todo, de la descripción lingüística; es útil para los profesores de idiomas, por prever 'algunas' dificultades, dadas las diferencias lingüísticas entre ambos idiomas.

Desde la mira pedagógica, habría que fomentar la transferencia positiva de un idioma a otro, dando tanta importancia a las similitudes como a las diferencias. Desde el momento que tenemos un idioma materno, ya no es posible aprender una segunda lengua sin tener en cuenta la materna. Esto no se considera un inconveniente; dado que, según Chomsky tenemos todos una gramática lógica de base, podemos apoyarnos en el conocimiento de nuestra gramática materna para aprender la del otro idioma. ((Cuánto bien hace tener una buena base de latín (gramática-léxico), para aprender tanto idiomas romances como anglosajones!).

Se pueden explicar los errores, al menos parte de ellos, señalando las similitudes y diferencias entre los dos idiomas. De este modo, al (AC) se le atribuía un poder explicativo a posteriori. Así, parecía mejor utilizar un planteamiento más amplio que detectara el origen de un error; dicho planteamiento se llamaría el análisis de errores.

El análisis de errores se ha ido implantando, sobre todo en Inglaterra. Proviene de las teorías de la gramática transformacional chomskiana.

En antropología se dice que el idioma estructura la realidad conocida por los hablantes de dicho idioma; que cada miembro de esa comunidad parlante ve y experimenta la realidad de forma totalmente diferente a la de otro de otra comunidad lingüística. Sapir y Whorf propusieron la hipótesis siguiente: la estructura de un idioma influye de

alguna manera en los procesos cognoscitivos de los hablantes. Dichos procesos tienen como finalidad captar y comprender la realidad circundante; con lo cual tenemos cerrado el círculo que provenía de la antropología.

La gramática transformacional y Chomsky en particular, han hecho mucho para demostrar que el proceso de aprendizaje de un idioma por parte del niño es un proceso activo, de comprensión de la realidad que rodea al niño y también creador. Los niños no se limitan a imitar a los mayores; sin duda lo hacen y mucho más de lo que piensan los seguidores de Chomsky. Pero la tendencia actual es creer que un niño elabora su propio sistema de lenguaje, según va captando la realidad circundante, que se va modificando conforme va creciendo y que se va pareciendo cada vez más al sistema generalmente aceptado de ese idioma en el mundo social adulto. Siempre que tenga a su alrededor lenguaje adulto que le guíe, que le corrija, que le anime en sus logros lingüísticos.

Los seres humanos, según Chomsky, tienen una cierta predisposición innata para inducir reglas de la lengua meta, a partir del 'input' a que han estado expuestos, el lenguaje de sus padres.

Es decir, la competencia de un niño pequeño es diferente a la competencia de un adulto que habla ese mismo idioma. Se discute si entre niños, con la misma competencia en ese idioma, no se entienden mejor, no llegan a comunicarse mejor entre ellos que con el mundo adulto cuya competencia es algo diferente. Ese idioma que hablan los niños cuando aún no llega a co-incidir con las estructuras adultas de dicho idioma, se ha llamado **interlenguaje**. O, si se trata de estudiantes de un segundo idioma, la lengua que hablan cuando aún no lo dominan bien.

Hay ciertos fallos que cometen todos los niños de ciertas edades, y cada idioma tienen los suyos: *cabo por quepo*, *escribido por escrito en español*; *what he is eating?* en vez de *What is he eating?*, *She doesn't wants to go*, *I eated it*, (*I ate it*) en inglés. El niño está interiorizando reglas de concordancia entre sujeto y verbo, estructura pregunta por afirmativa y reglas de formación de tiempo pasado en inglés, pero que todavía no habían llegado a controlar los límites de dichas reglas; utilizaban su propio sistema; un sistema lógico general, donde aún no han entrado las irregularidades.

En el tema de la adquisición de una segunda lengua, también se da los vaivenes característicos del mundo de las teorías. Ahora parece que la adquisición de un segundo idioma tiene mucho más en común con la adquisición del primero que lo que hace poco se creía.

También el estudiante de un segundo idioma adquiere su

propio sistema del idioma en una forma parecida al niño. Igual que el niño, el alumno atraviesa una etapa en que generaliza demasiado: plural en inglés *table/tables*, por lo que forma palabras como *foot/foots*, en lugar de *feet*. Poco a poco va modificando su competencia propia de la lengua con-forme va dominándola y esa competencia va aproximándose a la del nativo. Cometan errores 'evolutivos' semejantes a los de todos los alumnos en sus idiomas nativos.

Estos errores, similares entre sí, son cometidos por los alumnos de SL independientemente de cuál fue-ra su L1. Estos se llamaron **errores de intralengua** (Richards 1971).

Corder propone la idea de que el lenguaje del alumno de una segunda lengua es un dialecto en el sentido lingüístico de la palabra. Dialectos idiosincrásicos, según Corder, son aquellos que no son idiomas de grupos sociales; a veces es pertinente sólo de un individuo-alumno, por lo que sus oraciones no se pueden interpretar fácilmente.

Los dialectos idiosincrásicos son inestables, cambiantes, pues dependen del progreso del alumno. El objeto del habla es la comunicación: ser comprendido. Si dejásemos la suficiente libertad para que todo alumno en clase pudiese expresar sus ideas y sentimientos, el proceso de aprendizaje sería más natural y más rápido, a pesar de que al principio sobre todo, pareciese un 'desastre' gramaticalmente hablando. Expresar sus ideas con verbos en infinitivo, sustantivos sueltos, o con fonética no muy aproximada, es también comunicarse y está dentro del aprendizaje.

Los profesores suelen suponer que un grupo de alumnos que tenga la misma lengua materna y la misma experiencia en el aprendizaje de idiomas, hablará más o menos el mismo interlenguaje (de Selinker) o dialecto idiosincrático (de Corder); pero esto no es muy cierto.

El gran problema en el que los lingüistas no reparan, se encuentra en la influencia del contexto psicológico, de la personalidad del alumno en el aprendizaje del idioma. Se trata de ver y aceptar cómo los bloqueos y las trabas de tipo personal, psicológico, no permiten externamente expresarse, comunicarse, aunque se tenga en la 'punta de la lengua'. Para unos alumnos, las estructuras salen fácilmente; para otros el miedo sobre todo, les corta la fluidez que deberían tener. Es otro campo donde el profesor de idiomas debe reflexionar y que nosotros lo dejaremos para otro lugar.

El análisis de errores intenta explicar el por qué y el cómo; el dialecto idiosincrático del alumno es como es y su meta es deducir qué y cómo aprende el alumno cuando estudia un segundo idioma. Hay una segunda etapa que consiste en ayudar al alumno a aprender el idioma de forma más eficaz, - que es nuestra misión como profesores-, mediante el aprovechamiento de nuestro conocimiento de su dialecto:

"No podemos hacer ningún uso basado en principios de sus oraciones idiosincrásicas para mejorar la enseñanza si no entendemos cómo y por qué ocurren"<sup>117</sup>.

Muchos lingüistas están de acuerdo en creer que muchas de las oraciones idiosincrásicas del alumno de un segundo idioma están en relación con oraciones de su lengua materna. Es decir, se deben a la interfe-rencia. Su lengua materna impide que adquiriera los há-bitos del segundo idioma. Decir 'il a marché beaucoup' en francés, en lugar de 'il a beaucoup marché', que es lo correcto, se debe sin duda a la interferencia con el español. Este punto de vista lo comparten aquellos que ven el idioma como una especie de con-junto de hábitos lingüísticos. Hace falta un reflejo de reflexión, en el momento de hablar, pararse un instante; a veces, cuando se ha llegado tarde, se ha cometido ya el error, repetir la frase enmendándola, para ir corrigiendo esa interferencia.

Otros consideran que el prendizaje de los idiomas es una actividad de tipo cognoscitivo, donde el alumno procesa datos y emite hipótesis. Las oraciones idiosincrásicas son señales de hipótesis falsas y cuando el alumno tenga más datos a su disposición para procesar, podrá formular hipótesis más acordes con la realidad del idioma que quiere aprender.

A este respecto nos dice Pit Corder: "No es cierto que la gente que apoya la teoría de aprendizaje de la formación de hábitos, que ha sido la teo-ría más predominante desde hace ya bastantes déca-das, no ha demostrado ningún interés especial en el estudio de las oraciones idiosincrásicas del alumno. Estas eran prueba de que todavía no se habían adquirido los hábitos automáticos correctos del idioma ob-jeto de aprendizaje. Su erradicación era cuestión de intensificar los ejercicios repetitivos de formas co-rrectas. Lo que pudiera ser la naturaleza del error era una cuestión de importancia secundaria que no arrojaría ninguna luz especial sobre el proceso del aprendizaje. Era suficiente el hecho de que estaban allí, indicando que el aprendizaje no había acabado todavía. Teóricamente, si el proceso de enseñanza hubiese sido perfecto, no habrían aparecido los erro-res"<sup>118</sup>.

Comentando las ideas de Corder, modestamente avanzaríamos las ideas siguientes: -Si el proceso de enseñanza hubiera sido perfecto, -que nunca lo será, debido a la limitación del profesor-, aparecerían también los errores debido a la limitación del alumno. Por otro lado, personalmente pienso que es la com-binación de tener hábitos automáticos con los momen-tos cognoscitivos lo que produce el error, pero, tam-bién es la parte de reflexión cognoscitiva (la gramá-tica) la que puede corregir el error.

<sup>117</sup> S.Pit Corder, op.cit.,p.110.

<sup>118</sup> S.Pit Corder, (1973), op.cit.,p.111.



En resumen, lo que es realmente significativo en estos intentos por identificar y clasificar errores es el nuevo valor que se les atribuye.

Hay que distinguir entre falta y error, como lo hace Corder en un artículo de 1967; para éste, una falta es una equivocación casual de actuación debida al cansancio, nervios, etc., y por lo tanto el profesor puede corregirla fácilmente; en cambio un error es una desviación sistemática que hacen los alumnos cuando todavía no han conseguido dominar las reglas de la L2. En este caso, el alumno no puede corregir solo el error porque se trata de un resultado que refleja el estado actual de su evolución en la L2 o competencia subyacente. Desde el punto de vista pe-dagógico, los errores, más que verse como algo que hay que evitar, son indicios de que los alumnos están tomando parte activa en la comprobación de hipótesis cuyo resultado sería la adquisición de las reglas de la LM.

Existen otros aspectos donde se dan grandes diferencias en la adquisición del primero o segundo idioma, sobre todo si se trata de alumnos jóvenes-adultos; me refiero a los aspectos fisiológicos. El aparato auditivo y fónico ha cambiado notablemente desde el momento en que se empieza el aprendizaje del primer idioma hasta que se realiza el segundo y, como el aprendizaje del idioma se apoya directamente en ellos, ver el caso de los sordos-, esto hace que la pedagogía a emplear en la adquisición del segundo idioma deba ser diferente.

Selinker, que dio a luz el concepto de interlenguaje, sacó también el de **fosilización** para referirse al error que el alumno tiene '**grabado**' en su competencia por muchos años y que no acaba de perder. Se ha quedado con un error fosilizado. Si no se coge al principio del aprendizaje, por ejemplo, una mala pro-nunciación de una palabra inglesa, después costará mucho tiempo quitarlo.

Hay errores de corta duración debidos a la generalización o a la analogía con la lengua materna, etc., pero hay otros, bien conocidos por los profesores de idiomas, que formarán parte siempre de la com-petencia del alumno.

En el siguiente cuadro presentamos un esquema sobre los tipos de errores, ejemplos y su debida ex-plicación.<sup>119</sup>

<u>Tipo de error.</u>	<u>Ejemplo.</u>	<u>Explicación.</u>
Interlengua	Is the book of my friend.	La omisión del pro-nombre sujeto y la
Interferencia		interferencia del español, 'of the'.

<sup>119</sup> Cuadro aportado por Larsen-Freeman, (1991), p.62.

Sobregeneración de intra- lengua. I wonder where are you going. El hablante ha so- zación bregeneral. la re- gla de inversión.

Simplificación. I studied English for two year. Omisión del marca- dor de plural year.

La perspectiva del alumno desde el punto de vista del análisis de errores difiere enormemente de la perspectiva del análisis contrastivo. En esta última, los errores se veían como resultado de una intrusión en los hábitos de la L1 que el alumno no podía controlar. Desde la perspectiva del AE, el alumno ya no es un receptor pasivo del 'input' de la LM, sino que juega un papel activo, procesando, generando hipótesis, comprobándolas y refinándolas para determinar el nivel último de la LM que va a alcanzar.

Wode (1978) concretó algo más la investigación del análisis de errores; estableció el principio que decía: "Habrá interferencia sólo si la L1 y la L2 tienen estructuras que confluyan en una medida de semejanza decisiva, es decir, si se confía en el conocimiento previo de la L1"<sup>120</sup>.

Después los investigadores han ido explicitando más el intento de comprender cómo<sup>121</sup> y cuándo<sup>122</sup> influye la L1 sobre la ASL; por ejemplo Schachter y Rutherford (1979), Schachter (1983), Gass y Selinker (1983), Sajavaara (1983), Kellerman y Sharwood-Smith (1986). Hoy día tenemos una serie de términos para explicar los fenómenos que actualmente resultan del contacto de lenguas: entre éstos se incluyen la interferencia, la transferencia positiva, la omisión, los préstamos, la sobreproducción y los aspectos de pérdida de la lengua relacionados con la L2. Y además esta investigación se aproxima cada vez más hacia una ASL interlingüística, en la que examinan L2s de alumnos con diferentes L1s<sup>123</sup>.

<sup>120</sup> Larsen-Freeman y Long, (1991), p. 94.

<sup>121</sup> Sobre este tema, uno de los principales trabajos es el de Zobl (1982). Antes se dieron numerosos trabajos, por ejemplo, Fathman (1975a), Sajavaara (1978,1981), Sjöholm (1983, presentado en Kellerman, 1984). Estos investigadores están citados por Larsen-Freeman y Long (1991), en p.97.

<sup>122</sup> Respecto al tema del cuándo se dan esas influencias, existen también numerosos trabajos, algunos de los cuales serían los de Zobl (1982), Gundel y Tarone (1983), Rutherford (1984, Hyltenstam (1984,1987), Kean (1986).

<sup>123</sup> Véase, por ejemplo, Kellerman y Sharwood-Smith (1986); Weltens, de Bot y van Els (1986) y Andersen

### **Crítica al análisis de errores.**

Schachter y Celce-Murcia (1977) resumen una serie de razones que muestran cómo el análisis de errores así como el análisis contrastivo, han caído en desgracia. Al centrarse exclusivamente en los errores, los investigadores negaron el acceso a la totalidad de la situación. O sea, estudiaban lo que los alumnos hacían mal pero no lo que hacían bien. Por otro lado, en la mayor parte de los casos, de los errores, resulta difícil, si no imposible, encontrar un único origen a cada error.

Otra de las críticas que se le han hecho al AE es que no da cuenta de todas las parcelas conflictivas de la SL.<sup>124</sup>

En cuanto al tratamiento de los errores en didáctica, el tacto del profesor profesional debe juzgar sobre la conveniencia de corregir o no los errores y cuáles errores pueden llegar a ser crónicos, y por lo tanto graves, o temporales o de aprendizaje.

A veces el mismo profesor induce a errores sin querer por la forma en que enseña la materia o las explicaciones de las reglas o elementos léxicos.

Hay que tener en cuenta la libertad que tiene el niño para cometer errores en su primer idioma; con tal de que se le entienda lo que quiere comunicar, se le permite todo. Es decir, su madre le corregirá si no llega a expresar qué es lo que quiere, pero no si utiliza mal un verbo, por ejemplo. El profesor tiene la tendencia a corregir por mentalidad profesional, y se debía intervenir menos con las correcciones; habría que dar al alumno del segundo idioma esta oportunidad de cometer errores para facilitar y estimular su deseo de comunicación.

Según S.Pit Corder hay dos actitudes hacia los errores: Supongamos que aplicásemos un método perfecto de enseñanza, el alumno no cometería errores. Si se tratase de ensayos

(1984b.

<sup>124</sup> Ver los estudios de Schachter (1979): el cual refiere que, en contra de lo que se esperaría basándose en un AC apriorístico, los hablantes de chino y japonés cometían más errores al producir oraciones inglesas de relativo que los hablantes de español y de persa.

Kleinmann, (1977) confirma que los hablantes de árabe evitan la pasiva inglesa y Dagut y Laufer (1985) dicen que los hablantes de hebreo no emplean los verbos con preposición del inglés.

Otros investigadores, Seliger (1978) y Houng y Bley-Vroman (1988), piensan que el análisis de errores por sí solo no puede descubrir estas áreas de aparente dificultad.

matemáticos, la hipótesis sería válida. Pero la realidad humana es muy distinta. Partiendo del alumno, el hecho de que se co-metan errores, nos demuestra que nuestros sistemas pedagógicos no se han perfeccionado todavía.

Es más realista la teoría de que los errores siempre se producirán, sea cual sea nuestra pedagogía, y lo que hay que hacer es desarrollar la pedagogía para tratar los errores después que hayan ocurrido. Hacer del error algo positivo en dirección al aprendizaje. Tanto la lingüística como la psicología están aportando nuevos datos sobre el tema de los errores en el aprendizaje del idioma. El énfasis hacia los métodos que existía hace unos años, va pasando hacia el estudio del proceso de aprendizaje.

El autor anteriormente citado, nos dice que todavía no se ha probado que el proceso de aprender un segundo idioma sea fundamentalmente diferente de aprender el materno, como opinan otros autores.

Los fallos que comete el niño en su lengua materna son señal de que el niño posee unas reglas para construir el idioma. Del mismo modo el estudio de los errores del adulto es tan importante como el de los niños. Demuestra también que el alumno adulto está empleando un sistema definido de la lengua en cada etapa de su desarrollo aunque su sistema lingüístico no coincida completamente con el del idioma que está aprendiendo.

Los gramáticos transformacionistas comparten la idea de Von Humboldt de que realmente el profesor no puede enseñar un idioma, solamente puede crear las condiciones en que se desarrollará espontáneamente en la mente.

Si supiéramos cómo aprende el alumno un segundo idioma, dice Corder y cuáles son sus estrategias innatas, podríamos "aprender a **adaptarnos a sus necesidades** en vez de imponerle **nuestros** preconceptos de **cómo** debería aprender, **qué** debería aprender y **cuándo** debería aprenderlo"<sup>125</sup>.

El hecho de haber pasado por la experiencia de estudiar uno o dos idiomas, de haber comenzado a hablarlos y dominarlos, nos ayudará mucho en nuestra reflexión sobre el aprendizaje de los idiomas y en nuestra profesión de enseñantes.

En los métodos más actuales se admite el error como algo normal del aprendizaje y se vale de él para fijar más la manera correcta de comunicarse.

Como idea final, Larsen-Freeman y Long (1991: 85), dicen: "La estrechez de perspectivas no derivó en el abandono

<sup>125</sup> S. Pit Corder, **The Significance of Learner's Errors**, (1973), ed. cit. p.98.

del AE, sino en su incorporación al análisis de la actuación (AA), un análisis de la actuación de la interlengua del alumno que no se limitara a analizar los errores cometidos".

**)En qué consiste este análisis?**

Se partió de la adaptación de la metodología de Brown (1973) sobre adquisición de primeras lenguas; los investigadores llevaron a cabo un tanteo de los registros del habla de los alumnos para obtener morfemas gramaticales en contextos obligatorios, por ejemplo, el plural /s/. Dulay y Burt (1973,1974)<sup>126</sup> afirmaron haber encontrado pruebas de la existencia de un orden en la adquisición de morfemas pidiendo que se pusieran once morfemas del inglés en sus contextos obligatorios. Postularon incluso que dicho orden de adquisición era característico de niños chinos y de españoles, de lo que se deducía que apenas les afectaba la L1<sup>127</sup>. Los investigadores buscaban pruebas de la existencia de un programa generado por el alumno o programa interior, que explicara la ASL.

**A finales de los setenta**, se estaba haciendo otro tipo de AA. Según lo formularon Wode, Bahns, Bedley y Frank (1978: 176):[El problema] "está en el hecho de que la propuesta sobre el orden de los morfemas no tiene en cuenta lo que hace que la adquisición lingüística sea tan atractiva y la pone en contacto con la investigación evolutiva, a saber, descubrir cómo procesa el niño el lenguaje en la adquisición. Este procesamiento se ve reflejado en el modo en que descompone los patrones estructurales complejos para luego reconstruirlos paso a paso y finalmente lograr un dominio similar al de la LM. Así, las regularidades previas a ese momento deben verse como una parte esencial del proceso global de adquisición del lenguaje".<sup>128</sup>

Normalmente la investigación de las secuencias de desarrollo consta de un estudio longitudinal, del que hablaremos en el siguiente capítulo, en el que se graba el habla de uno o más individuos y se analizan las transcripciones de cada estructura específica.<sup>129</sup>

<sup>126</sup> Estos autores idearon un sistema de puntuación que evaluaba si un morfema se había empleado correctamente en un contexto obligatorio, si se había empleado aunque incorrectamente, o si se había omitido por completo.

<sup>127</sup> Los autores citados arriba decían haber encontrado, entre el total de errores de sus alumnos, sólo un 4 por 100 que con toda seguridad pudieran atribuirse a la interferencia de la L1.

<sup>128</sup> En Larsen-Freeman y Long, (1991), p. 66.

<sup>129</sup> A lo largo de los años setenta, tenemos los siguientes trabajos, primeras investigaciones de ASL:

Como resumen, nuestros autores Larsen-Freeman y Long (1991: 69), dicen: "Es evidente que el estudio de las secuencias del desarrollo de los alumnos de SL puede aclarar aspectos importantes del proceso de ASL. Sin embargo se ha criticado en este tipo de estudios que los investigadores se mantienen exclusivamente en la perspectiva de la LM" (p.69).

Huebner (1980) investigó los modelos de "wa du yu" (Where are you from?) (How did you come to Thailand?) y de "x isa y" (This is a book), en un estudio longitudinal realizado en el transcurso de un año con un adulto.

Estas formas no pertenecían a la LM, como se su-pondrá. 'Waduyu', por ejemplo funcionaba como marca-dor general de 'preguntas-qu'. Después esta mecaniza-ción va cediendo el paso a un habla más reflexivo, pero porque no se tiene la preocupación de hacer una estructura o una fonética correcta. El hecho de que estos alumnos empleen estas rutinas prefabricadas de forma correcta desde el principio, no indica que no sea un aprendizaje de desarrollo, evolutivo. Un buen método en esta dirección está programado; va de pe-queñas estructuras, fáciles fonéticamente, a estruc-turas largas, difíciles.

En un principio, no hay creación, el alumno si-gue casi mecánicamente la sucesión del diálogo sobre una situación. Pero una vez que el alumno tiene esas pequeñas estructuras, después va a empezar a combi-narlas a voluntad y aquí viene ese aspecto tan choms-kiano de la ASL. Estas ideas me recuerda fuertemente la forma de entender ASL en el método THR.

Siguiendo esta reflexión, podemos mencionar los

---

Investigador      Objeto de estudio      Secuencias evolutivas

Ravem (1968, 1970). de dos niños no- ruegos.	Negación inglesa e interrogativas-qu,	Similar
Dato (1970). verbal española en nativos de inglés, (6 años).	Desarrollo frase	Similar
Milon (1974). japoneses (7 años).	Negación inglesa en	Similar.
Wode (1976). 4 niños alemanes.	Negación inglesa de por similitud entre Ing.-Alemán.	Distinta,

(Larsen-Freeman & Long, (1991: 67.)).

trabajos de Huang (1970) y de Hakuta (1974), quienes identificaban el uso de expresiones formulaicas o rutinas prefabricadas con estrategias empleadas por los alumnos. En 1976 Wong Fillmore opina que la memorización de estas expresiones es indispensable en la ASL: las expresiones así introducidas y memorizadas, permiten enunciar reglas que permitirán la creación de nuevas expresiones.<sup>130</sup>

A este respecto, la experiencia que tengo con la metodología aplicada en mis años y clases en Suiza confirman la idea de Fillmore. Siguiendo el método THR, hacia la lección 60, los alumnos adultos que seguían el aprendizaje del español, iban dejando la memorización de los diálogos, para combinar a voluntad las expresiones memorizadas en su primera etapa de aprendizaje. Se iban 'soltando' en el habla.

Y además, comprobé en varias ocasiones cómo alumnos que seguían bastante al pie de la letra, llegaban antes que el resto.

Otro ejemplo, en esta misma línea, es el de Wes, un alumno de Schmidt, que controlaba bien más de cien oraciones y frases memorizadas, aumentó considerablemente su fluidez. "Para Wes, concluye Schmidt, la memorización parece ser una estrategia de adquisición más eficaz que la formación de reglas"(en Larsen-Freeman y Long, 1991, p.72).

#### **Nueva forma de investigar.**

El reconocimiento de que es necesario examinar no sólo la actuación del alumno, sino también su 'input' dio como resultado la adopción de una manera nueva de investigar; se trata del análisis del discurso (Larsen-Freeman, 1980b).

Sigo los autores, citados en la línea anterior para describir esta nueva modalidad de investigar. Dicen, en pág.73, que tal vez haya sido Hatch (1978b) el investigador de ASL que más hincapié ha hecho en la importancia de examinar lo que se aprende cuando se está implicado en un 'discurso participativo'. Nuestros autores traen un trozo de conversación entre H., un hablante nativo inglés, y T., no nativo. Hatch (1978b: 409) lo cita para apoyar que "uno aprende a conversar, a interactuar verbalmente, y a partir

<sup>130</sup> Existen dos autores, Krashen y Scarcella (1978) que opinan de forma muy distinta; piensan que las expresiones memorizadas y el habla creativa tienen un origen neurológico distinto y que por lo tanto no puede haber una zona de interface entre ambas.

Hablar del cerebro, de su funcionamiento, en qué parte se da la interface entre ambos aspectos del habla, pienso, es un poco prematuro. De todas formas, la interfase se da, hablamos en LM con expresiones hechas, que vamos llevando de ideas; ¿cuándo se da ese llenado o complementación?, es algo a investigar.

de esta interacción se desarrollan las estructuras sintácticas":

T: this	[T: esto
broken	roto
H: . . . . broken	H:. . . . roto
T: broken	T: roto
Tis /az/ broken	Esto está roto
broken	roto
H: . . . . Upside down	H:. . de arriba abajo
T: upside down	T: de arriba abajo
this broken	esto roto
upside down	de arriba abajo
broken	roto]. <sup>131</sup>

Esta conversación es un buen ejemplo de construcción 'vertical'; los interlocutores colaboran en la producción de un discurso social combinado; T. construye sus expresiones sobre las de H. hablante nativo. Se cree que mediante la negociación de tales construcciones verticales, los niños adquieren el orden de palabras 'horizontal' de LM. La madre va descubriendo términos nuevos, estructuras sencillas a su hijo; además sus gestos, sus indicaciones le van dando su significado.

El camino hacia el esclarecimiento de la ASL sigue adelante; a pesar de que el AA ha prestado un valioso servicio en este campo, estas investigaciones, este movimiento resulta demasiado limitado.

Basta leer a Aragonés (1990) para darnos cuenta de los diversos enfoques o "nuevos métodos" que existen en la enseñanza de los idiomas, además de los reseñados anteriormente en este trabajo, en la segunda mitad de este siglo:

- El "aprendizaje comunitario" de Curran(1976).
- El "sugestopédico" de Lozanov de 1979.
- El de la "inmersión" (1965-1980), experimento canadiense. Indirectamente hemos hablado del primero y tercero a lo largo de esta primera parte; ambos forman parte de la experiencia que describimos en la segunda parte.

Se han ido reduciendo los distintos tipos de investigación; desde el punto de vista morfosintáctico, prevalece la idea de adquisición de SL como resultado de **la formación de reglas**; si se toma el aspecto de competencia lingüística y comunicativa, **la formación de hábitos estructurales** para la adquisición de rasgos fonológicos y expresiones formulaicas, se lleva la palma; pero si consideramos la dimensión semántica, no se puede aplicar ni la formación de hábitos ni la formación de reglas; en su lugar, es probable que tengan mayor poder explicativo **la**

<sup>131</sup> Sacado de Larsen-Freeman y Long, (1991: 73).



**asociación ver-bal, la discriminación múltiple y el aprendizaje de conceptos.**

El problema es saber distinguir qué aspecto es más importante, para darle la primacía del tiempo y de la intensidad.

En cualquier caso, como dicen Larsen-Freeman y Long (1991: 77), "la cuestión es que siendo el len-guaje tan complicado como es, no deberíamos esperar que el proceso de adquisición lingüística lo fuera menos".

Veremos la realización concreta de una metodología, aplicación directa de CLT, en unos cursos reales de la Universidad Popular de Mazarrón, en la segunda parte de este trabajo.

**LOS MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLES.  
Una experiencia grupal con alumnos adultos.****SEGUNDA PARTE:  
La experiencia grupal con adultos.**

En la primera parte, hemos visto algunos aspectos teóricos del aprendizaje de idiomas, en dirección al aprendizaje reflexivo y centrado en el alumno adulto; hemos revisado los métodos más importantes de este siglo, basándonos en sus propios autores; hemos presentado el Threshold, dentro de la corriente CLT (cap. 41, apart.41.) en sus rasgos principales y la teoría de Krashen. De todo esto nos vamos a servir en esta segunda parte, como base teórica de la experiencia llevada a cabo con grupos de adultos en Mazarrón.

Sobre los puntos principales del Threshold, he confeccionado y completado una puesta en práctica del método de van Ek; he corregido y ampliado la forma práctica en la que me entrenaron; lo he evaluado y he sacado las conclusiones que confirman lo que era en un principio una mera hipótesis.

La dirección hacia un aprendizaje auto-reflexivo tomada en los primeros capítulos, se va a completar con la realización del curso llevado a cabo por medio de la metodología 'Investigación-Acción', dentro de un grupo de adultos.

La suposición de que el aprendizaje del idioma en grupo, campo experimental para la comunicación, respondía a la hipótesis de Krashen (el Filtro afectivo) y daba mejores resultados que los conseguidos en la clase normal y en el aprendizaje del autodidacta, me llevó a aplicar las técnicas grupales para que la cohesión grupal surtiese el efecto deseado sobre los resultados del aprendizaje<sup>132</sup>.

Se trata de realizar la experiencia de juntar un buen método material (THR.), una auto-reflexión sobre el aprendizaje (I-A) y un grupo que permita el aprendizaje del idioma en las mejores condiciones psicológicas.

Avalar cada uno de estos tres componentes, es fácil y existen numerosas autoridades y numerosas experiencias acerca de cada elemento por separado. El problema es avalar la unión, la relación estrecha que se ha dado en esta experiencia de los tres componentes.

**Podemos recordar la hipótesis de la introducción el supuesto sobre didáctica de los idiomas en los adultos, el cual quise aplicar sobre estos grupos de alumnos, para ver los resultados. Mi hipótesis es que el "Threshold", realizado de forma reflexiva y con ayuda de técnicas grupales, con las debidas adaptaciones a las circunstancias, que expondré en esta segunda parte, es el método ideal, el más apropiado para este tipo de alumnos y contexto, y para la finalidad que se pretende -comunicarse oralmente-, (sin pasar por el aprendizaje y reflexión de la gramática).**

---

<sup>132</sup> Para tener una visión de las teorías existentes sobre el grupo, su formación, su dinámica, podemos consultar a González, M. Pilar (1995); además encontraremos en ella bibliografía actualizada para el tema del grupo y su dinámica.

**CAPITULO 41****EL MÉTODO THRESHOLD (THR)****Y SU APLICACION.**

Los textos usados en Inglaterra, hacia mediados de siglo son de tipo tradicional (textos de Kersley y Candlin), hasta que en 1968 L.G.Alexander publicó **New Concept English**, que significó una revolución didáctica frente a los textos presentes en aquellos años.

Después David Wilkins publicó en 1976, su **Notional Syllabuses**<sup>133</sup>, donde va tomando fuerza la idea de cursos organizados a partir de **necesidades comunicativas**. El Consejo de Europa encargó a J.A. van Ek y L.G. Alexander el estudio de un nuevo enfoque que tuviera como fin formar un repertorio de las funciones comunicativas más importantes. Así pues, este método no sólo ten-

---

<sup>133</sup> Wilkins, D.A. (1976): **Notional Syllabuses**, Longman, Londres.

dría en cuenta **las situaciones** de los métodos audio-lingual y audiovisual, sino que especificaría también las necesidades comunicativas (por ejemplo, expresar agrado o desagrado, acuerdo o desacuerdo, indiferencia...).

Teniendo presente esto, los autores citados sacaron el libro-método **Threshold level for Modern Language Learning**, Longman, en 1977. De este libro se han derivado varias interpretaciones y modelos, todos con el enfoque que vamos a reseñar en el siguiente apartado.

#### **4.1. Base psicolingüística.**

Si bien nadie sabe cómo se lleva a cabo el aprendizaje de un idioma, sin embargo toda práctica de enseñanza en idiomas lleva o presupone una teoría psicolingüística, que da pié a enseñar de una u otra forma, que explica implícitamente la forma de aprender una SL.

El método THR no da mucha importancia a la teoría psicolingüística, es un método práctico; pero, como hemos venido haciendo en este trabajo, voy a resumir las dos teorías que explican hoy este aprendizaje, para explicarnos mejor el funcionamiento del THR.

Según López Palanco, G.(1991:419-430), a finales de siglo, dos son las teorías que se disputan la explicación del aprendizaje de la SL., teorías que provienen de las dos grandes explicaciones que han dominado este siglo en este campo, el estructuralismo y la gramática transformacional de Chomsky (Ver cap.31).

Por un lado tenemos el **Modelo de construcción creativa**, que suena un poco a Chomsky, y por otro, el **Modelo de aprendizaje por habilidades**, que recuerda al estructuralismo.

En el primero, el alumno "construye una serie de representaciones internas del sistema de la SL. Esto sucede como resultado de estrategias de procesamiento naturales y de la exposición a la SL en situaciones comunicativas" (L.P, G. op.cit., p.419). No dice cómo se construye esas representaciones, ni la forma de trabajar esa exposición a los diálogos en la SL. Se trataría de una explicación del funcionamiento de una "caja negra", a la manera de la teoría de Chomsky, sólo conocemos los resultados "utterances", expresiones, uso del idioma; de estos resultados, retrocediendo, suponemos y explicamos la forma de obtenerlos. "Estas expresiones, "utterances", nos permiten sacar conclusiones acerca de la clase de sistema que el estudiante ha interiorizado..." (L.P,G. op.cit.,p.419).

)Qué proceso sigue el alumno en el aprendizaje de otro idioma...?. Las frases que oye, a las que está expuesto y en contacto, le permiten organizar el sistema lógico que dirige dicho idioma. Dice L.P, G., op.cit.  
 p. 419-20: "Las estrategias más importantes parecen ser la generalización, la transferencia, la reducción de la redundancia y la imitación".

En los niños y en el aprendizaje de su lengua materna, claramente se pueden apreciar dichos fenómenos; se puede esperar que en el aprendizaje de un idioma no materno, por parte de los adultos, se realice también conforme a dichas estrategias; por ejemplo, la imitación es algo que se nota en algunas personas adultas. )Cómo podemos llevar a cabo esa exposición del alumno-adulto a SL, para que las diversas estrategias de aprendizaje funcionen en el alumno?. Podríamos observar cómo hacemos con los niños que empiezan a hablar la lengua materna. El método THR, como los demás métodos, tiene sus estrategias cognitivas a la hora de asimilar las frases de la SL, como veremos después.

Es muy explicable que a mayor motivación , se dé mayor rapidez de aprendizaje, pero también a mayor exposición al idioma.

En el segundo, tenemos el modelo de aprendizaje por habilidades, es el que se emplea normalmente en la enseñanza de idiomas y se resume así:"...si el alumno produce determinadas expresiones, llegará a interiorizar el sistema que subyace en el idioma de que se trate y podrá usarlo sin reflexión consciente" (L.P.,G. op.cit., p.421).

Estas expresiones están integradas en un diálogo y éste, en una "situación", en la que el profesor y alumno intentan meterse, como una ayuda para la interiorización y la memorización; esta situación responde a una necesidad de comunicación dentro de una actividad humana.

El alumno-adulto debe pasar por el proceso de reeducación de sus órganos fónicos y auditivos y por la comprensión de las frases que componen el diálogo. Las dificultades fisiológicas, semánticas, gramaticales van gradualmente de menos a más, sin saltos. Además el profesor también coopera en esa asimilación con sus órdenes y frases cortas en la SL. Veamos el método THR, en el anexo II. Poco a poco el alumno va tomando "el sistema que subyace en el idioma", tiene sus expresiones, las cambia a su gusto, no sigue ya las frases memorizadas en la primera etapa.

Diríamos que pasa al primer modelo de aprendizaje, al creativo; después de una etapa de repeticiones, de

seguimiento de diálogos ya hechos, para lo cual es necesario ciertas habilidades y mucha motivación, el alumno pasaría a intercambiar expresiones, dejando los diálogos hechos, a expresarse más o menos libremente. Copio los siguientes diagramas, y las diferencias que existen entre ambos modelos, de P.L.G., op.cit.,p.421:

**---Modelo de construcción creativa:**

<u>Input from</u>	<u>Internal</u>	<u>System</u>	<u>Spontaneous</u>
Exposure---	processing---	constructed---	utterances

**--Modelo de aprendizaje por habilidades:**

<u>Input from</u>	<u>Productive</u>	<u>System</u>	<u>Spontaneous</u>
Instruction--	activity---	assimilated---	utterances

Existen una serie de diferencias si comparamos ambos modelos de aprendizaje.

En el primer momento (Input from) y en el primer modelo, la adquisición se hace de forma subconsciente, la exposición es libre, todo lo que el oído recoja es material de trabajo de elaboración.

En cambio, en el segundo es un proceso consciente o aprendizaje. La instrucción o enseñanza es una exposición controlada y dirigida de frases y diálogos que el alumno trata de repetir, su grado de dificultad está programada.

Dadas las condiciones que aporta el alumno post-escolar, adulto, creemos que este segundo modelo es el óptimo como método, para empezar el aprendizaje; , será el más corto.

En el segundo momento (Internal-Productive) nuestro sistema lógico base (de Chomsky), reconoce el sistema interno del idioma que aprende. En cuanto al segundo modelo, el alumno trabaja su sistema audiofonológico a nivel fisiológico e intenta memorizar estructuras-modelo hasta hacerlas propias e inconscientes, prestas a salir en cuanto se presente la situación-modelo. Es una etapa de trabajo, de producción de estructuras gramaticales y de diálogos.

En el tercer momento (system), en el primer modelo, el sistema lógico básico que todos poseemos para una comunicación universal, elabora un código sencillo en base a ese sistema, al estar el alumno, en contacto con la SL, al recibir y escuchar frases en dicha lengua. En el segundo modelo el profesor espera que el alumno asimile, interiorice las estructuras, no construidas por él mismo, sino impuestas secuencialmente por el

método.

En el cuarto momento, (Spontaneous) común a ambos modelos, nos encontramos con el hecho de comunicarse en la SL, el uso de la SL.

Los dos métodos "hacen las mismas asunciones sobre la meta del aprendizaje: los estudiantes deben llegar a poseer un conjunto de estructuras cognitivas (reglas o planes de actuación) para poder usar el lenguaje, pero el camino o método que sigue cada uno de los modelos difiere" (L.P.G., Op.cit., p.423-4).

Siempre me he guiado por la idea del eclecticismo en cualquier discusión entre teorías; en este tema, también desearía relacionar ambas teorías, sacando ciertas ideas expuestas en Gloria López Palanco, op. cit., p.424: Littlewood intenta unificar ambas teorías integrándolas en otro sistema más amplio, "como sería el modelo de aprendizaje social, que depende de las siguientes condiciones básicas: motivación, representación interna de los rasgos cruciales de la conducta que se tiene que aprender, práctica de estas representaciones para que se conviertan en una actuación verdadera y retroalimentación del éxito o fallo de la actuación"

A través de los años de práctica del método THR, he constatado que el THR comienza el aprendizaje a través del segundo modelo, haciendo uso de las habilidades y de forma un poco estructural, para después pasar al primero, al creativo; se va dejando la repetición mecánica de un principio, para pasar a combinar a voluntad pequeñas estructuras, ya hechas en el primer período.

La hipótesis de la cual partíamos era que este método (THR), en los grupos post-escolares de jóvenes y adultos, era el camino más apropiado, considerando el tiempo y dinero, para aprender idiomas, cuyo objetivo fuese hablar/entender.

Estos alumnos deben hacer gala de todas sus habilidades fisiológicas y psicológicas en la primera parte del aprendizaje. Para lo cual deben poner toda su motivación, su interés y fuerza de voluntad, al servicio del aprendizaje.

La exposición a la SL que preconiza el primer modelo sería inadecuado e ineficaz para personas que ya han perdido la plasticidad de oído y boca, - los años naturales de aprendizaje del idioma-, y que, por lo tanto, no van a captar con nitidez las frases y diálogos en la SL.

El método, por ejemplo, de inmersión canadiense sería aburrido e ineficaz para un adulto. Bien es verdad que

todo lo que se escuche en la SL es pedagógica-mente bueno, pero si esto se hace en forma programada, con la pronunciación de la frase, con la repetición hasta que sea captada la estructura, en forma de diálogo, -pregunta/respuesta-, y dentro de un buen ambiente de grupo, sería lo óptimo.

#### **4.2. Didáctica del idioma, según el THR.**

Primeramente quisiera aclarar que el THR es uno de los dos polos de la metodología que empleo en la experiencia de Mazarrón; se trata del soporte físico, material. El segundo polo es el grupo, pues se trata de un aprendizaje en grupo; las técnicas grupales, el ambiente grupal es el aspecto psicológico, espiritual, como ya hemos expuesto en páginas anteriores.

La versión que tengo y en la que me han introducido y entrenado en Ginebra (Nicolás Ferguson, Maire O'Reilly, CEEL, 1978,1980), considera el trabajo en parejas como algo diferencial de otros métodos. Al añadir, en una tercera etapa, el trabajo en grupo (las 'rondas' de preguntas/respuestas y la escenificación de la 'situación', role-play), completé, mejoré, -diría-, la versión del THR, la metodología de aprendizaje. Fue mi experiencia en el trabajo extraescolar con grupos, la que me ayudó a modificar y completar el núcleo del THR. No se trata de un multimétodo; yo diría que se trata de una metodología ecléctica, dirigida al aprendizaje de los idiomas, en las mejores circunstancias para obtener el mejor rendimiento. El profesor-animador es el núcleo humano de esta metodología; él es el que unifica las diversas habilidades didácticas dirigidas al aprendizaje; diría que él es método.

Podríamos resumir las características de nuestra metodología en unos pocos apartados:

- Nadie sabe cómo se lleva a cabo el aprendizaje de las nociones y funciones del lenguaje, -recordemos las dos teorías generales que han imperado en este siglo, cap. 31-; no se presta por lo tanto, mucha atención a las grandes concepciones psicolingüísticas sobre aprendizaje; es un método práctico.
- Se intenta desarrollar la formación del profesor-animador; él es el aglutinante de todas las habilidades que llevan al aprendizaje: debe tener una buena preparación en el texto -el THR-, un buen dominio psicológico de la dinámica del grupo y una buena preparación en filología inglesa.
- La flexibilidad didáctica de esta metodología. Posibilidad de emplear la lengua materna, aunque la mayor parte de sus diálogos sean en inglés. La creación constante de



'situaciones', fuera de la rutina propia de los métodos estructurales; dominio de las técnicas grupales y juegos de expresión; ya que se admiten habilidades pedagógicas provenientes de cualquier metodología: la informática (con el CD-ROM interactivo), el video, la televisión, y sobre todo, el walkman.

- En la primera etapa del estudio de una 'situación' (lección) entra de lleno los drills repetitivos a la manera del estructuralismo, pero en la segunda y tercera etapas el alumno pasa a la comunicación en parejas y en grupo. Por último, un 'role-play' sobre la 'situación' presentada al principio, una actuación de grupo dando vida a la situación que dirige la lección, nos servirá de fijación de los diálogos y estructuras de la lección y de evaluación.
- Se trata de un aprendizaje grupal, dirigido a la comunicación en grupo, por lo que el aspecto psicológico y social es uno de los pilares de esta metodología.
- El aprendizaje es reflexivo, comprendido por todos los alumnos, planificado y concertado por el grupo y sobre todo, evaluado por el grupo. El aprendizaje se realiza en medio de la reflexión compartida (I-A).
- La enseñanza de la gramática se deja para el estudio individual y privado. Cualquier estudiante debe comprenderla sin meterse en explicaciones. Existe una graduación de dificultad gramatical y de vocabulario. En la enseñanza del vocabulario se adopta el método directo: si no se llega a la comprensión, se emplea la lengua nativa.

#### **4.3. La realización del método THR.**

Como hemos mencionado anteriormente, se dan unas determinadas variables a la hora de aprender un idioma:

- la motivación con la que cada alumno lleve a cabo el aprendizaje y que condiciona directamente el esfuerzo que realice, sobre todo en el árido trabajo de la rehabilitación. Dicha variable podría ser valorada externamente comprobando el tiempo de estudio personal, el aprovechamiento del tiempo en parejas, la atención y el éxito en la 'ronda' del grupo y en la escenificación de la situación. Para un estudio completo sobre la motivación humana, tratado en general, no sólo para el estudio del idioma, tenemos al clásico McClelland, D.C. (1989); pero, más moderno y en dirección al aprendizaje y a las ideas sobre las que reflexionamos en este trabajo, está Alonso Tapia, J., (1991).
- el tiempo por llegar a dominar las estructuras sencillas de los diálogos, del nuevo idioma; el tiempo que emplea el alumno en separarse del texto memorizado; en llegar

a intercambiar frases, a hablar algo propio (no memorizado). Se podría comprobar en qué momento del método, en que 'situación' se observa que el alumno deja el texto, intercambia pequeñas estructuras, 'habla' un poco.

- la estructura psicológica del alumno que permitirá ir más rápido o más despacio, dependiendo del 'filtro afectivo', de su ansiedad o miedo. Se puede comprobar qué alumnos son más aptos para la relación y la comunicación, cuáles dominan mejor la situación, y cuáles tienen trabas, bloqueos para la comunicación.
- el ambiente grupal que ayuda al desarrollo del aprendizaje de la comunicación, da posibilidades para hablar, para cometer errores y para reflexionar sobre el mismo aprendizaje. Se puede comprobar dicha variable en la marcha de la misma clase, en la reflexión grupal, en el momento de la evaluación del grupo.

**)Cómo responde el método THR a estas variables?.**

Aunque ya hemos dado algunas pinceladas sobre su metodología, veámosla en sus apartados externos, para ver si responde este método a las variables descritas:

**10 Etapa:**

El profesor con el grupo presenta y prepara la 'situación' (el tema de la lección); da a cada alumno el texto y la grabación de la situación; recrea el ambiente, donde se desarrolla la acción; aquí comienza a actuar la teoría 'Theme-centred interaction'<sup>134</sup>; se pasa una primera vez los diálogos, sus dificultades en fonética y en gramática.

Después, el alumno en casa y/o en el laboratorio, prepara la lección, es decir, escucha y repite los diálogos de la lección tantas veces como sea necesario para dominar la semántica y la fonética del diálogo.

Esto no se puede hacer con el video o con disquete informático interactivo (CD-ROM); por lo que el casete de la lección será el mejor aliado del alumno en esta etapa.

El profesor está siempre a la disposición del alumno para aclarar dudas, explicar estructuras.

Quizá este momento de trabajo personal en casa o en el laboratorio, no sea suficiente y haya que continuarlo en clase; sería una pérdida de tiempo para los alumnos que hayan trabajado o para todo el grupo. Una reflexión y una evaluación en grupo debe hacer ver esta situación y exigir el cumplimiento del método.

Es el momento más duro del aprendizaje: la rehabilitación fisiológica, la comprensión del texto, el in-

---

<sup>134</sup> Se puede consultar la obra de Nunan, D., (1988).

tercambio de vocabulario, y donde debe entrar la auto-programación y una motivación fuerte por parte del alumno. Pueden emplear tantas horas como necesiten, tanto en casa como en el laboratorio. Debe terminar por dominar la situación y sus diálogos, sólo en ese caso, pasarían a la segunda etapa.

En los centros privados de idiomas, (Ver el Wall Street Institute, por ejemplo) los alumnos que crean dominar la primera etapa, pasan a la segunda etapa con el profesor nativo.

### **20 Etapa:**

El grupo de alumnos, ya en clase, se colocan en parejas y empiezan el proceso de desarrollar los diálogos de la situación (pregunta/respuesta) entre la pareja, intercambiando los papeles del preguntar-responder. Así pueden dar varias vueltas a los diálogos, hasta que crean que los dominan. Comprueban si el otro entiende su pregunta o respuesta. Puede haber música clásica de fondo, para aislar el trabajo de cada pareja; el profesor-animador va pasando por las parejas por si necesitan su ayuda.

El problema que se plantea es la falta de responsabilidad de uno o ambos miembros de la pareja, bien sea, porque no vengán preparados, o porque dediquen el tiempo a hablar en el idioma nativo. La presencia del profesor y después la revisión periódica en el grupo dará cuenta de ello.

Lo importante en este método es que los alumnos hablen el máximo de tiempo posible en inglés, de aquí los tiempos de trabajo en pareja. Y esto, contanto con la posibilidad de que cometan errores. Pues es más importante hablar mucho, aún con errores, que no hablar por miedo a hacerlos.

### **30 Etapa:**

Viene la evaluación y el reforzamiento de la situación, a través de la 'ronda' de preguntas/respuestas en grupo; recordemos que el animador es uno más. Puede comenzar él, preguntando a cada persona del grupo, u otro miembro del mismo, siguiendo el texto del método; cada uno responde a la pregunta; se cambia el papel de preguntar y responder; todos, si hay tiempo, preguntan a los demás, se realizan varias 'rondas'.

En este momento nos damos cuenta de la fonética, de la velocidad, de la comprensión de cada alumno. Corregimos errores. Pero sobre todo, somos conscientes de que nos podemos comunicar; el grupo está preparado para aceptar preguntas, frases simples, diría tontas. Personalmente

vemos que nos comprenden en inglés, que es lo importante.

Siempre se termina la lección y dentro de esta tercera etapa con un 'role-play', cuyo tema es la situación que ha dirigido la lección; se trata de la recreación de la situación con los alumnos como personajes; una escenificación de la situación realizada y vivida por los mismos estudiantes.

El problema que puede surgir aquí es el tiempo; que haya poco tiempo y no se puedan realizar las 'ron-das' que quisiéramos; es el problema del número de alumnos en el grupo, problema del que hablaremos después.

Es la comprobación, la evaluación directa del aprendizaje y de la metodología, por parte del grupo. Además, en Mazarrón, teníamos la posibilidad de comprobar dicho aprendizaje con nativos ingleses, que a veces asistían a la clase, o en las actividades extraescolares.

En cuanto a la conformación del grupo y a la investigación realizada por el mismo grupo, aparte del aprendizaje del inglés, teníamos nuestras reuniones, sobre todo al comienzo del curso, para crear el ambiente que permitiese un aprendizaje reflexivo y grupal.

Estos son los apartados externos de la metodología y de la experiencia realizada en Mazarrón. )Era ésta la mejor forma de aprender un idioma, para unos grupos postescolares, que necesitaban el idioma para trabajar? Esta era nuestra hipótesis en la Introducción; los resultados que veremos en el último capítulo confirmarán nuestras expectativas.

#### **La clave: el ambiente de la clase.**

El grupo interactivo, a diferencia de la clase-masa, crea su propio ambiente a partir de las reuniones de 'conformación' de los primeros días del curso.

El grupo, su vida interior y su ambiente está orientado a la consecución de sus objetivos, y su dinámica y su ambiente dependen también de esas metas, como lo indican Lewin, K. o más tarde Festinger. Las posibles discrepancias o alejamiento de sus miembros se tolerarán en tanto no afecten a esos objetivos centrales por los que se formó el grupo.

La interacción, -la comunicación-, del grupo debe reducir la disonancia de algunos miembros del grupo que no van en 'la misma dirección', como lo asegura la teoría de la Disonancia a nivel grupal de Festinger; esta reducción se puede llevar a cabo bien porque aquellos reciben apoyo de gente del grupo que cree en los objetivos, en su consecución, bien porque los persuaden de que también deben creer en aquello de lo que él desea

persuadirse<sup>135</sup>. Cuando uno intenta cambiar la opinión discordante de un compañero, experimenta un alto grado de confianza en su propia opinión.

"La comunicación en el grupo es el mecanismo que permite reducir la disonancia a través de la influencia sobre los demás. A mayor desacuerdo, mayor disonancia y más presión a la comunicación grupal para lograr la persuasión", piensa Festinger, L.<sup>136</sup>.

A parte de la creación y mantenimiento de un buen ambiente en el grupo, en el aprendizaje de idiomas existe, más o menos acentuado, el componente emocional y afectivo del alumno.

Siempre me ha llamado la atención una de las hipótesis de Krashen, la del filtro afectivo, ya que personalmente he experimentado su importancia, a la hora de aprender y hablar otro idioma y también la he encontrado reflejada en mis alumnos. Diría que el aprendizaje de idiomas depende en un noventa por ciento de este filtro, de la estructura psicológica del alumno; pero no en relación a su inteligencia, comprensión o memoria de estructuras del otro idioma, sino más bien en relación a su autoestima<sup>137</sup>; dicha estructura va a dar un alumno abierto, sin complejos para expresarse con un mínimo de conocimientos, o un alumno con miedos internos o externos a la hora de expresarse. Además del citado Krashen, anteriormente hemos dado numerosos autores en el tema relacionado con la hipótesis de Krashen. De aquí la importancia que suelo dar al grupo en el aprendizaje del idioma, porque en su interior uno se da cuenta de este problema y el mismo grupo ayuda a solucionarlo.

Carmen Argondizzo (1992: 4), hablando de una clase de idiomas para niños, nos dice: "We should create a classroom environment which promotes motivation (I am learning a language -why am I learning it?); we should adopt a learner-centred approach which encourages major focus on the learners' personalities, individual abilities and interests; and we should introduce topics, language and situations relevant to the age of the children (that children talk about, what language expressions they use to carry out their conversation, in what play settings they enjoy being engaged, what content-area topics they enjoy learning first)". (Deberíamos crear un ambiente en la clase que promueva la

---

<sup>135</sup> Reflejo las ideas de González, M.O.L., (1995:264-5).

<sup>136</sup> Cito a González, M.O.L., (1995:265).

<sup>137</sup> Sobre este tema, suelo manejar el libro de Alcántara, J.A. (1990): **Cómo educar la autoestima**, Ed. CEAC, Barcelona. Es práctico, tiene teoría y ejercicios, para mejorar la visión que se tiene de uno mismo. Al final lleva una extensa bibliografía sobre el tema.

motivación (Estoy aprendiendo un idioma, ¿por qué lo estoy aprendiendo?); deberíamos adoptar un acercamiento centrado en el alumno que promocióne una mejor atención en la personalidad, las habilidades individuales e intereses del estudiante; y deberíamos introducir tópicos, diálogos y situaciones relevantes para la edad de los niños (acerca de lo que hablan los niños, qué expresiones emplean en sus conversaciones fuera, qué juegos les gusta; qué áreas les gusta aprender primero).

Las ventajas de trabajar en grupo son todas, tanto a nivel humano, personal, como a nivel de aprendizaje. Todos son interlocutores válidos para preguntar / responder en el idioma que se aprende, todos tienen una actitud positiva hacia un trabajo bien realizado, todos reflexionan y evalúan su aprendizaje.

### **La interrogación en el THR.**

Hay varias posibilidades de llevar a cabo el aprendizaje de un idioma, y dentro de este campo, la forma de interrogar. En este tema, son numerosos los autores y la bibliografía que se puede leer en apoyo de estas ideas que expongo a continuación: Gardner, R.C. (1980), Galton, F. (1983), Graesser, A.C. y Black, J.B. (1986), McMamara, D.R. (1981).

Pero, si definimos y concretamos los objetivos a los que va dirigido este aprendizaje, veremos que el campo de los métodos y, dentro de ellos, el de la interrogación disminuye.

Como la idea que tengo sobre los idiomas es llegar a comunicarse oralmente, el objetivo del aprendizaje va dirigido, primeramente, a la adquisición de unas habilidades (semánticas y fonéticas) que nos permitan mantener un diálogo y relacionarnos con otras personas en el idioma que queremos aprender, que nos permitan comunicarnos en ese idioma.

En segundo lugar y cuando hayamos asegurado cierta fluidez en el hablar, podríamos hacer atención en la parte de la comunicación escrita. Dejamos de lado, por lo tanto, la interrogación escrita para cuando el aprendizaje esté más adelantado, y sobre todo, dejamos de lado, muy de lado, el estudio y la interrogación sobre la gramática, (la consideramos para especialistas).

Aún dentro de los objetivos, -llegar a hablar/entender con cierta fluidez-, consideramos que el simple monólogo, la descripción de unos hechos o de un cuadro estático, primero no tiene mucha importancia dentro de este aprendizaje (al grupo no le gusta que uno tome la palabra y le explique sus sentimientos con un monólogo)

ni tampoco se va a desarrollar de forma programada, dada la facilidad que existe en cualquier persona e idioma en reproducir dichos monólogos. Uno puede ir contando las cosas con las estructuras que fácilmente domina de antemano. No espera ideas diferentes de un interlocutor, preguntas en otro acento y vocabulario diferente.

Los elementos que entran en la metodología de la interrogación son los siguientes:

**A) La situación: centro de aprendizaje.**

Las lecciones de un texto clásico están sustituidas por "**situaciones**" en el THR. Por ejemplo, la 10 es "The family", la 20, "Professions, names and nationalities", la 30, "Where something is"... Pero se puede y debe escoger, con la cooperación del grupo, aquellas situaciones o temas que atraigan la atención del grupo.

La situación es el núcleo aglutinante de los diálogos, es el 'theme-centred interaction', que lleva al alumno a expresar sus ideas y sentimientos; ver los trabajos de Nunan, D.(1989b) a este respecto: El trabajo de repetición fonológica y auditiva está centrada y ambientada en un tema concreto, en una "situación", en la cual se introduce al alumno en la primera clase. La 'ronda' y el 'role-play' finales recogen el trabajo de la lección.

En la vida real, a la hora de hablar, en una situación real, dicha 'situación' va a llamar, va a traer el diálogo concreto de dicha situación, aprendido en el método, por contigüidad en el aprendizaje.

En cada lección o "situación" existe una pequeña historia que nos introduce en la situación y nos da pie al conjunto de preguntas/respuestas, como vemos en las fotocopias del anexo II.

Los dibujos que describen y ambientan la situación son un apoyo incalculable para esta clase de aprendizaje. De hecho, a la hora de llevar a cabo las preguntas se pueden hacer sobre grandes dibujos, o simulando la situación real con los demás alumnos.

Lo mismo se puede decir de los vídeos o del programa interactivo informático, que pueden crear dicha "situación"; todo material que nos introduzca en un determinado ambiente anglófono, en una "situación" es bienvenido; son ayudas pedagógicas que nos introducen rápidamente en el diálogo y que nos ayudarán a recordarlo cuando se presente la misma situación, en la vida real.

La representación teatral de la 'situación', una escena, realizada por los mismos alumnos, un role-play,

la puesta de un psicodrama<sup>138</sup>, en el que cada alumno representa un papel, al final de la lección, no sólo fijan el diálogo sencillo de preguntas y respuestas, sino que evalúan el trabajo del alumno en esa lección.

### **B) Metodología de la pregunta.**

Dentro de estos límites y con esta finalidad como mira, voy a explicar en qué consistiría la práctica ex-terna de la interrogación en el método propuesto para el estudio de idiomas. En una segunda reflexión, explicaría el funcionamiento interno del cuestionar y por qué considero fundamental en mi método, la pregunta/respuesta.

#### **B.1. Realización.**

En un principio, los alumnos vienen a clase con la 10 fase de rehabilitación y comprensión de la lección ya realizada. Han tenido que ir frase por frase, recogiendo la fonética, entendiendo las palabras y repitiendo hasta conseguir el mismo acento, la misma velocidad; esta primera fase es la más dura. El texto del THR, después de la pequeña historieta que nos introduce en la 'situación', en el tema, trae una serie de preguntas cortas, con sus respuestas sobre el tema, variando el sujeto, los nombres, las personas. El alumno debe repetir y memorizar ambas partes (pregunta/respuesta).

Cada lección lleva un estudio de una o dos preguntas-Wh; no sale de ellas. La repetición intenta introducir, de forma inconsciente, las estructuras gramaticales del preguntar y del responder y cierto vocabulario común.

#### **B.2 El preguntar en parejas.**

)Cómo se lleva a cabo el trabajo en parejas?.

Dado que el diálogo es la base de este aprendi-zaje, la interrogación en parejas consiste en preguntar un miembro de la pareja al otro, idea tras idea, la lección, de todas las posibles formas que permita el idioma que vamos a aprender. El hecho de que, sobre una idea de la lección, sea capaz de formular el mayor número posible de preguntas, sería una buena señal de mi dominio sobre dicho idioma. En cuanto a responderlas resulta más fácil. Como normalmente se intercambian los papeles (el que responde en primer lugar, cambia a preguntar), ambos componentes de la pareja realizan los mismos ejercicios. Es un entrenamiento sin mucha tensión psicológica, dado que se conoce al compañero de

---

<sup>138</sup> Jacob Levi Moreno es el inventor del psicodrama, de la sociometría y de la expresión "psicoterapia de grupo". Se trata de un "juego" para reconstruir una situación, un ambiente...



clase. Pero que permite a cada alumno darse cuenta si tiene facilidad, agilidad, seguridad, tanto a la hora de preguntar como de responder. Es la primera vez que, en un idioma extranjero, uno intenta transmitir ideas a otra persona, con sonidos y estructuras ajenas a su lengua materna.

Consideraría dos aspectos respecto a la interrogación pública (pareja o 'ronda' en el grupo de aprendi-zaje: En primer lugar, la constatación de la fluidez y de la corrección en el campo de la fonética, así como en el de la semántica, tanto a la hora de comprender la pregunta como a la de responder. Se trata de una evaluación: ver y hacer ver a la pareja, al grupo, que su fonética es o no es muy ajustada a la del casete o a la del nativo, o que su velocidad no corresponde a la real. El alumno se acostumbra en seguida a esta evaluación, porque se hace en un buen ambiente grupal.

Pero además de la evaluación, en segundo lugar, la interrogación en pareja o en grupo, es estudio en sí; una vez más y sin darse cuenta, se afianzan las estructuras fonéticas y semánticas al repetirlas, se toma más agilidad y fluidez. Se trata de un nuevo estudio, de una nueva rehabilitación.

### **B.3 Ronda de preguntas con el profesor.**

Este primer ensayo público, en parejas, permite después pasar a la ronda de preguntas/respuestas hechas por el profesor-animador o por un alumno a todo el grupo. En este caso hay más presión psicológica, -también la habrá a la hora de hablar con un nativo-, hay mayor velocidad, de la parte del profesor, al menos; se dará más temor a hacer errores delante de los demás (el filtro afectivo).

En una primera pasada, por ejemplo, el profesor-animador toma el "role" de preguntar a todos y a cada alumno, en la segunda, es cada alumno el que pregunta al grupo.

Se hace el ejercicio varias veces, hasta que se vea que hay dominio del tema en cuanto velocidad, fonética y comprensión.

En cuanto a las preguntas, son las más elementales en un principio (What, Who, Where, When, Why, How), para pasar después a preguntas compuestas (What nationality, What time, Who...from, Whose...). Sigo el método THR..

What's this?, What's that?. This's a table,.. Who's this?. Who's the English Pimer Minister? Where's the aeroport?. Where's... (Ver páginas, en el anexo II del método).

En este método se exige mucha repetición por parte del

alumno en privado y también en clase, tanto auditi-va (escuchar el casete) como oral (repetir frase por frase). Exige también mucha repetición, en clase, de los verbos y estructuras más frecuentes. No existen listas de vocabulario, a la antigua usanza pedagógica, pero en todas las clases, se van repitiendo las mismas frases, más unas pocas que se van añadiendo, con lo cual va aumentando el acervo de estructuras y diálogos ya hechos, para unas determinadas situaciones.

### **C) Contenidos internos.**

)Qué hay detrás del preguntar, por qué la pregunta es el centro de este método de enseñanza de idiomas...? Al analizar la interrogación en el THR., podemos considerar diversos aspectos: en primer lugar, los sujetos que realizan dichas preguntas, después pondríamos la atención sobre las funciones del preguntar, y la finalidad.

En didáctica, se atribuye a la pregunta una categoría especial, no sólo hace avanzar la conversación de la clase, -sería el aspecto externo en el ambiente de la clase-, sino que constituye la parte más activa del proceso del aprendizaje. Así lo considero también en mi método de aprendizaje de idiomas, pero no en sentido de ir descubriendo más significado, más contenido.

#### **C.1 Los sujetos que preguntan y responden.**

En este entrenamiento, más bien que aprendizaje, se dan dos tipos de sujetos:

\*En cuanto al resultado, a la comunicación:

a) los que ya tienen el aprendizaje y el entrenamiento realizado, saben hablar inglés-, tienen cierta fluidez, se defienden al menos, llegan a comunicarse-. Han roto la 'barrera' del miedo, (el saber que sus frases tienen la correcta estructura y fonética, ya que es entendido, es decir, la comprensión por parte del interlocutor es la mejor aprobación de mi aprendizaje).

Estas personas tienen la experiencia de que pueden comunicarse; podrán mejorar su inglés, pero tienen la experiencia positiva de ser entendidos; han cruzado esa barrera de la inseguridad.

b) los que quieren pasar esa 'barrera': obtener esa habilidad, para poder comunicarse en dicho idioma. Lanzarse al aprendizaje de un idioma; ir superando, día tras día la dificultad, el miedo a hablar en otro idioma.

\*En cuanto al proceso, a la posición del sujeto, en el proceso:

El que pregunta -alumno o profesor, según el papel que

le toque hacer-, y el que responde. Al intercambiar los papeles, las dos partes están en ambas posiciones, por lo tanto, no se da esa oposición del que pregunta siempre, del que sabe la respuesta, del que está seguro en su pedestal, frente al que no sabe, duda a la hora de responder, tiene miedo.

La típica división entre docente (maestro, libros, casete), que siempre están a un lado, y el discente (alumnos, aprendices) en el otro; este enfrentamiento, está más diluido en este método. El hecho de que siempre y todas las personas del proceso tiene el papel de preguntar, quita bastante importancia al hecho de preguntar. El preguntar es una forma de repetir y conseguir una habilidad que en la comunicación real tiene tanta importancia como la respuesta.

No se da la oposición psicológica activo/pasivo, el entrenador (profesor) debe integrarse en el grupo; es un partícipe más que ha sufrido anteriormente el mismo entrenamiento; por eso tiene la facilidad.

Todos hacen los mismos ejercicios. En este método, cada persona del grupo va pasando de hablante-preguntador a oyente-respondedor, y de un ejercicio-frase a otro. No se trata de que uno tiene más conocimientos de gramática o de cultura inglesa que los demás, sino de la agilidad y facilidad en la dicción correcta de las frases de un diálogo, que tiene cada miembro del grupo. De hecho cualquier alumno puede hacer el papel de "centro" de la ronda de preguntas/respuestas.

Tanto en la primera división como en la segunda, existen las diferencias, pero en otro sentido al del papel jugado en el aprendizaje reglado de otras materias; hay personas que empiezan a destacar por su facilidad en el aprendizaje, en la realización de las habilidades, por tener menos trabas fisiológicas-psicológicas, por tener más interés. Depende, por lo tanto de la personalidad y de la actitud que tome cada uno, en el entrenamiento. Lo mismo sucede respecto a los resultados: se dan personas que, en seguida, toman un buen acento, una buena entonación; a otras les cuesta más.

He aquí la pregunta clave para el profesor: ¿Hay que llevar al alumno a remolque, animándole a que haga los ejercicios, a que trabaje en la repetición para que tome agilidad; o es papel del grupo de animar y exigir a cada alumno..?.

Ya no se trata de las relaciones que desarrolla el sistema tradicional profesor frente alumnos, profesor tirando de la clase, alumnos 'montados en el remolque'.

Si a esto se añade el sistema privado de pagar directamente la clase, de que la clase cuesta dinero del bolsillo propio, la eliminación de falsos aprendices es fácil; en cada tema o situación, van "cayendo" aquellos que no tengan interés, no pasan a otro grupo, con lo cual eliminamos personas que retrasarían a los demás por su pasividad. Puede darse que haya alumnos que por causas ajenas al curso y a sus intenciones primeras, al entrar al curso, no hayan podido trabajar ese mes la situación o el tema. En la evaluación que se haga al final de la lección, deben salir dichas dificultades y los comentarios al respecto. El grupo evalúa la situación.

### **C.2. El papel de la pregunta.**

En la misma onda que Isabel Escudero Ríos, Curso de doctorado, UNED, "**El preguntar didáctico**", (1992; 28), podemos repetir con ella, que "las tendencias modernas en programas de estudio y en instrucción han puesto si cabe mayor énfasis en el preguntar. Se viene realizando un considerable número de intentos para conseguir que los profesores **hagan más preguntas**". Pero cortamos aquí la cita, ya que la aplicación de nuestro método al aprendizaje del idioma extranjero ya no va en el mismo sentir, dado que la pregunta tiene otra función distinta en nuestra metodología.

Dice más adelante "proporcionalmente, **más de un tipo distinto** que aquél que sólo exige la rememoración factual, que hagan las preguntas **a un ritmo más lento, deteniéndose varios segundos antes y después de una pregunta:..**". No se trata de aportar conocimiento nuevo, de relacionar ideas, sino de crear estructuras-tipo, estructura gramatical, fonética y semánticamente, lo más correctamente posible, de forma refleja, donde la rapidez es importante en un diálogo y la estructura únicamente es la base donde se sustentan las ideas, a las cuales sí prestamos atención.

Siguiendo la mentalidad estructuralista, podríamos describir el aprendizaje de las estructuras como un proceso de carácter mecánico, más que de carácter intelectual; el objetivo de este forma de aprendizaje es el llamado '**overlearning**' o creación de hábitos lingüísticos por saturación, en nuestro caso, por la repetición de la pregunta aún con distinta respuesta. El magnetofón y el laboratorio de idiomas contribuían y contribuyen de manera más o menos eficaz al 'refuerzo' de las teorías de aprendizaje conductistas. En nuestra experiencia se ha empleado el simple magnetofón de casa y sobre todo el walkman, para realizar la reeducación del oído y boca en los adultos del curso, por la facilidad

que presentan para parar la cinta o volver atrás. Por lo que no hace falta gastos costosos en montar laboratorios; sí sería interesante escuchar y ver televisión en inglés; va haciendo oído junto al estudio semántico de las imágenes, de las 'situaciones'. En la Segunda y tercera etapa, el profesor-animador bien formado y el buen ambiente del grupo, son irremplazables.

Se debe conseguir que el lenguaje se convierta en hábito inconsciente lo antes posible. Una vez conseguidas las estructuras más comunes, el alumno comienza a cambiar, a crear y expresar ideas propias, no tomadas del método.

Para ello, se da mucha importancia a:

- La imitación, especialmente por medio de la repetición coral e individual (los adultos no les gusta mucho eso de la repetición coral o en grupo).
- La memorización de expresiones, de diálogos<sup>139</sup>.
- La llamada 'pattern practice' o ejercicios de práctica oral de las estructuras por medio de 'drills'. En el segundo modelo, -el de habilidades-, expuesto en el apartado 5.1. "se pone el énfasis en el desempeño de una habilidad. En el caso del lenguaje, como en el desempeño de cualquier habilidad, existe la faceta cognitiva y la de conducta. El aspecto cognitivo implica la interiorización de planes (estructuras gramaticales) para crear la conducta adecuada," (López Palanco, G., Op.cit., p.422). En esta experiencia, empezamos directamente por crear la conducta adecuada, por conseguir las estructuras gramaticales adecuadas para desarrollar diálogos sencillos; después vendrá la reflexión cognitiva de por qué hablamos con esas estructuras.

La cita de López Palanco, G. p.422, sigue "como puedan ser en el caso del uso del lenguaje, planes para utilizar las reglas gramaticales, procedimientos para seleccionar el vocabulario o el conocimiento de las convenciones sociales que gobiernan el lenguaje".

Una vez conseguidas, reflejamente, estas estructuras, siguiendo el conductismo, el alumno pasa al modelo creativo, escogiendo estructuras, seleccionando vocabulario, siguiendo las normas sociales del lenguaje. En resumen, ya hemos dicho anteriormente que la combinación de ambos métodos, parece acercarse a la realidad.

A continuación, quisiera profundizar en el tema de la pregunta en mi metodología. Ver cómo actúa la pregunta a la hora de entrenarme en el hablar/entender un

---

<sup>139</sup> En mis tiempos de alumno, aprendíamos de memoria, en francés, muchas fábulas de La Fontaine; una forma de aprender expresiones y la entonación característica de cada idioma.

idioma; qué medios me da la pregunta, para conseguir ponerlos a mi disposición en orden a comunicarme oralmente en el otro idioma. Estas son las preguntas; preguntas que se responden con preguntas, con la realización de la metodología.

La pregunta es el origen del conocimiento como nos dice Escudero Ríos, I.. No preguntamos cualquier cosa, a tontas y a locas; hacemos determinadas preguntas frente a determinadas realidades. Y preguntamos determinadas cosas, porque sospechamos de antemano, la respuesta; en la pregunta está esbozada la respuesta. No preguntaríamos, si no tuviésemos la sospecha de que hay una respuesta concreta a dicha pregunta. Este es el origen normal del saber humano.

)Qué hay detrás del preguntar, por qué se pregunta en la enseñanza de idiomas y, en particular, en mi metodología, donde considero el preguntar, fundamental a la hora de aprender el idioma?.

En la enseñanza de un idioma extranjero, no hay directamente, detrás de la pregunta, una respuesta que amplíe mi conocimiento, que me aclare algo más sobre el sujeto demandado, que relacione mis ideas sobre la realidad pedida. Pero sí existe una profundización en la flexibilidad de nuestros aparatos audiofonológicos y una fijación más intensa en nuestro inconsciente de la estructura extranjera frente a la nativa.

Aquí, la acción del preguntador no estimula directamente los procesos de pensamiento, sino que amplía el código normal de estructuras que tiene en su sistema de comunicación o idioma nativo, rompe los esquemas nativos de pensar e intenta introducir nuevas estructuras de pensamiento de otro idioma, nuevo código que le permita comunicarse con él.

Profundizando un poco más en la actividad del preguntar en la enseñanza del idioma extranjero, podríamos atribuirle dos funciones, dos finalidades:

La primera sería a nivel fisiológico: consistiría en abrir 'camino' en nuestra fisiología muscular, en fijar dichos caminos a base de repetición, dentro de las numerosas posibilidades que tiene nuestra fisiología muscular virgen de la boca o del oído, a la hora de emitir sonidos encadenados (cadena fonética o frase). Hay que ver la dificultad que tiene un adulto por pronunciar la primera vez una pequeña frase inglesa. Pero cuando ven a cámara ralentizada las distintas posiciones de los músculos bucales, su funcionamiento, cuando se pronuncia una frase española o inglesa, comprenden un poco el complejo proceso del aprendizaje a nivel fisiológico.

Lo mismo sucedería a nivel auditivo. Recordemos que hay que entender primero lo que se nos pregunta en el otro idioma. Nuestro aparato auditivo, en un principio virgen, es decir, abierto a cualquier clase de sonidos (chino, alemán, español), se ha ido atrofiando en general a todos los sonidos; hablando de idiomas, ha ido cerrando su sensibilidad hacia todos los sonidos que no sean los de la lengua nativa, la que ha escuchado más desde su nacimiento; si bien todos los sonidos llaman a la puerta de nuestro tímpano, pocos serán los que lleguen a entrar y puedan alcanzar el cerebro. El 'colador' de nuestro tímpano, sólo permite el paso a aquellos sonidos habituales, repetidos numerosas veces a lo largo de nuestra vida. Los otros no se 'oyen', se quedan en la entrada.

Forzar el paso a otros sonidos, de tal forma que lleguen a nuestra central, el cerebro, que es el órgano que verdaderamente oye, es también trabajo arduo. Y consiste en la repetición de los sonidos, (de la cinta) que vienen del exterior, hasta conseguir oírlos. El inglés, con sus acentos fuertes en ciertas sílabas, deja sin sonido relevante la siguiente (-no se 'oye'-, suelen decir mis alumnos); por lo que presenta una dificultad característica para el oído español. He aquí el ejercicio auditivo, la repetición de la frase.

El sistema de repetir pregunta/respuesta (dentro de esta metodología) creo que es la única solución a la hora de rehabilitar, readaptar tanto nuestro aparato fonador como auditivo, en un mínimo de tiempo. Creo que si se quiere pronunciar con una fonética y velocidad aproximada a las del nativo no hay otra forma de actuar.<sup>140</sup>

Lo que da la metodología pregunta/respuesta es la posibilidad de ir fijando estructuras gramaticales y fonéticas, de forma refleja, dentro de una situación o ambiente, de tal forma que en un momento dado, ya en la realidad de la comunicación, salgan dichas estructuras vehiculando las ideas comunes de dicha situación y llegue a ser posible la comunicación. La mayor parte de nuestros diálogos en nuestro idioma como en la de los demás, son reflejos, realizados sin pensar en cómo componer las estructuras gramaticales y fonéticas.

Pienso que se puede llegar a tener la misma facilidad en el otro idioma; siempre que se repitan las es-

---

<sup>140</sup> La experiencia personal y la dada por mis alumnos, me dice que fácilmente se llega a construir la frase en el interior, pero la boca no les sigue a la hora de responder en voz alta.

estructuras las mismas veces que en el idioma materno. (Hay que ver las veces que los niños repiten las palabras, las frases; (cómo les gusta jugar con los sonidos!).

Se puede llegar a hablar, pero para ello no podemos fijarnos en la fonética -si pronuncio bien o mal-, ni aún en la semántica de cada palabra. El entrenamiento-aprendizaje debe darnos esa facilidad a la hora de pronunciar-contestar la respuesta, de oír-entender la pregunta. Esto es lo que da la metodología de la pregunta/respuesta en el aprendizaje de un idioma. No hay aumento de conocimiento, sino facilidad fisiológica y estructuras reflejas, inconscientes.

### **C.3. La interacción comunicativa.**

La tesis fundamental de Newcomb, según González, M.O.L., (1995:91) es que todo proceso de interacción es un proceso de comunicación y como tal deben ser estudiados y explicados.<sup>141</sup> Recordemos que el método está dentro de la corriente del CTL (Communicative Language Teaching), vista en el cap. 31,4.

Muchas propiedades de un grupo, según Newcomb, son el resultado de sus actos comunicativos, siendo las principales: Homogeneidad de la orientación hacia ciertas metas u objetivos y homogeneidad del consenso percibido. Ambas propiedades están dirigidas hacia la cohesión del grupo con la finalidad de llegar a una meta, algo esencial en este aprendizaje. (¿Estamos seguros que todos los alumnos de una clase-masa, están y van en la misma dirección?)

Por otro lado, la comunicación es la base de la enseñanza; una buena interacción entre profesor-alumno, o en nuestro caso, una buena interacción en el grupo lleva en sí la eficacia en el aprendizaje, de cualquier tipo. En los últimos años, la investigación educativa ha logrado un considerable avance en los estudios sobre la naturaleza y estructura de la interacción didáctica. La doctora Hennings, D.G. (1977), para quien la enseñanza consiste esencialmente en un proceso de comunicación, o el trabajo de Gordon, Th. (1981); toda la obra de C. Rogers (1965, 1973); la obra de Argyle, M. (1977, 1978, 1980) y de Flanders, N.A. (1977); y, en el campo directo del aprendizaje de idiomas, tenemos la obra de Blyers, W.M. (1987) y de Legutke M. y Thomas H., (1991); todos estos autores tienen la comunicación como la base

---

<sup>141</sup> "Los procesos de interacción a través de los cuales ocurre el refuerzo recíproco no tienen que ver con el intercambio de energía sino con el intercambio de información y son por tanto comunicativos. Prefiero el término 'comportamiento comunicativo' a 'interacción social'..." (Newcomb, 1956, p.577; traído por González, M.O.L., (1995:91).



de todo aprendizaje.

En la enseñanza reglada, el ciclo de comunicación es iniciado habitualmente por el profesor como fuente originaria (facilitador) de información y el alumno como ser necesitado de buscar información; pero, en la vida real, la necesidad de comunicarse puede provenir de cualquier estímulo que afecta a cualquiera de los sujetos que intervienen en el grupo; toda persona normal quiere exponer sus ideas, sus sentimientos. En el aprendizaje de los idiomas, esta necesidad del hombre de comunicarse sigue manifiesta, si no se topa con estudios forzados de gramática u otros elementos análogos; pero además, se pueden incrementar con la ayuda de medios didácticos, actividades y otras fuentes de estimulación.

Existen diferencias en los resultados no sólo escolares, sino también de ambiente en la clase, dependiendo de uno u otro profesor, en una u otra clase; fácilmente nos damos cuenta de ello. 'Cette différence de résultats dépend évidemment de nombreux facteurs, mais l'un d'eux joue un rôle déterminant: il s'agit de l'aptitude de l'enseignant à établir une relation personnelle de qualité avec ses élèves. En fait cette relation est plus importante que le contenu, le 'comment' de notre enseignement, et le caractère du destinataire', nos dice Gordon, Th. (1981:3)<sup>142</sup>.

(Esta diferencia de resultados depende evidentemente de numerosos factores, pero uno de ellos juega un papel determinante: se trata de la aptitud del profesor a establecer una relación personal de calidad con los alumnos. De hecho esta relación es más importante que el contenido, el 'cómo' de nuestra enseñanza y el carácter del destinatario).

---

<sup>142</sup> Este autor tiene unos cursos, que en francés se llaman 'Formation à l'Efficacité Humaine', para que los profesores aprendan a dialogar con los alumnos; para llegar a una comunicación real con ellos y de esta forma, la enseñanza sea eficaz.

Mirando a nuestra enseñanza primaria, donde el suspenso no juega un papel importante en el ambiente de la clase, como en el Instituto, nos preguntamos ¿qué clase de comunicación se puede dar en medio de esa indisciplina general, ambiental, en medio de las voces del profesor, que tiene que superar el continuo hablar de los alumnos, llamar la atención para que le escuchen, en medio de su agotamiento diario? ¿qué método emplear para dar una clase de idiomas, en ese ambiente...?. La solución está en el trato ambiental que se dé desde el principio, en una tutoría dirigida al respeto de todos los miembros de la clase, en la comunicación respetuosa.

Y sin embargo, 'pour qu'enseignant et apprentissage se combinent harmonieusement il faut établir entre les deux una relation de type particulier'<sup>143</sup>. (para que la enseñanza y el aprendizaje se combinen armoniosamente, es necesario establecer entre los dos una relación de tipo particular. Se supone que la enseñanza es la que sale del profesor y aprendizaje es lo que acepta el alumno).

La comunicación verbal puede tanto perturbar las relaciones como puede favorecerlas<sup>144</sup>; todo depende de la relación que se cree; y el comienzo del curso es importante para crear un buen ambiente grupal.<sup>145</sup>

Porque, poco importa lo que el profesor quiera enseñar, 's'il veut le faire efficacement, il doit d'abord et avant tout tenir compte de ses relations personnelles avec ses élèves'(si él quiere realizarlo eficazmente, debe primeramente y ante todo darse cuenta de sus relaciones personales con sus alumnos).

El creador de la relación o fuente emplea a su vez canales no verbales para transmitir los mensajes y ofrecer información que desea mediante el empleo de un código y de los canales adecuados, adaptados al código del receptor. Esto es muy válido, en la clase de idiomas, para captar el aspecto semántico de ciertas palabras o frases.

Definiríamos el clima en la comunicación como la suma

---

<sup>143</sup> Dice el autor citado anteriormente en la misma página. Nos preguntamos ¿cuántos profesores en nuestra enseñanza, pueden realizar armoniosamente esta relación, tan necesaria?.

<sup>144</sup> Tomemos, por ejemplo, una situación sencilla de felicitar a un alumno. Todos, padres y profesores, sabemos (o creemos saber) cómo felicitar a un joven; pero analicemos el mensaje corriente que solemos enviar.

Un correcto análisis, demuestra que una cierta alabanza lleva al alumno a sospechar y a sentirse manipulado, mientras que el mismo mensaje, con un pequeño matiz de sinceridad, puede transmitir la verdadera motivación del adulto.

<sup>145</sup> Nos dice el autor citado anteriormente en la pág.5.

Poco importa la materia o el contenido que se quiera dar, la metodología que se emplee, poco importa que sea matemáticas o latín, la enseñanza no será válida si antes no se

establecen relaciones basadas en el respeto mutuo de ambas partes. De aquí, mi insistencia en 'crear grupo', al principio del curso.

total de influencias sociales, personales y culturales (herencia) presentes y futuras, que caracteriza el conjunto de interacciones que se llevan a cabo entre las personas, influenciado por la personalidad, lenguaje y entorno físico.

Apoyándome en esta teoría grupal, hago "hincapié" en crear un buen clima al principio del curso, dada la dificultad específica del aprendizaje de los idiomas. Por experiencia personal, sé que hay que tener un grupo donde se respete a todos los miembros, para poder trabajar después en idiomas, ya que, dentro de la clase de idiomas, hace falta repetir los intentos, hace falta repetir las tomas de grabación y poder escucharse en el otro idioma, hace falta lanzarse a hablar con un nativo. Las primeras veces resulta difícil, después uno se da cuenta que le entienden en el otro idioma, que puede comunicarse; va tomando más confianza en sí mismo, va tranquilizándose personalmente y va reflejando esa tranquilidad al grupo. Si no existe respeto en este aprendizaje, el fracaso está asegurado. Es en esta clase de aprendizaje donde más falta hace animar, crear la seguridad de que se conseguirán los objetivos, crear y tener un buen ambiente en la clase.

Se puede hablar personalmente, después de la clase; animar y ayudar individualmente, hacer ver que se puede llegar a hablar. El animador debe estar en el grupo, pero también debe originar una relación personal, personalizada con cada miembro del grupo. En momentos fijados, y siempre, fuera del grupo, debe saber atender a cada alumno; seguir su marcha en el aprendizaje, ver sus dificultades, etc...; sigo en esto, toda la corriente de educación personalizada, cuya bibliografía es extensa, pero podemos revisar ideas en Howe, L.W, y Howe, M.M. (1991). Se da una intensa relación entre profesor/alumnos, intentando quitar las trabas sobre todo de orden psicológico; a nivel de grupo externo, saber aceptar la frase hecha por el alumno, animarle con un "muy bien" después de cada respuesta...

Todo lo cual da como resultado un clima intenso dentro del grupo, que tiene que ser favorable para obtener un buen resultado.

#### **C.4. Modelos de comunicación.**

Como pensamos que (el profesor) el animador es una persona imprescindible en este aprendizaje, la intercomunicación que se entabla a través del animador es básica en la enseñanza del idioma. La reflexión sobre la comunicación y sus modelos es necesaria a nivel del mismo grupo. El buen ambiente **que se cree en el grupo ayudará fuertemente a la cohesión del grupo y, por con-**

**siguiente, al aprendizaje, siendo la baza más importante dentro de esta metodología.**

Así nos describe González, M0. L., (1995:47) la postura que todo miembro debe tener en el grupo, según la teoría grupal de Moreno: "...la **espontaneidad está en la base de todo comportamiento sano**, adecuado o exitoso, ya sea individual, grupal o social. La espontaneidad surge desde dentro, y actúa en la realidad del presente, del aquí y ahora. La espontaneidad consiste en actuar conforme al dictado de la experiencia real, es decir, de aquello que experimentamos en ese momento".

La confianza nos permitirá llegar a esa espontaneidad, que nos ayudará mucho a la hora del aprendizaje (hablar /entender otro idioma).<sup>146</sup>

Cualquiera que haya trabajado en la enseñanza, sobre todo reglada, se pregunta en seguida, por qué pierden tanto tiempo en poner la disciplina en clase; se pregunta si es un guardia o una persona que enseña; se pregunta por qué castigar tanto, si los alumnos deberían venir gustosos a aprender...

La respuesta podría estar en los modelos que se crean, desde el principio, en la comunicación. Si la relación profesor-alumno es de autoritarismo, de fuerza y represión, el castigo o el suspenso será la manifestación externa, normal, en dicha relación; pero a la vez, se desarrolla, en el alumno, deseo de venganza contra el profesor, de 'jugársela', siempre que pueda, de resistir a la acción del profesor y del centro educativo. Imposible enseñar y aprender en este modelo de comunicación.

Si, al contrario, el modelo de comunicación es permisivo, laxista, donde cada uno hace lo que 'le da la gana', sin respetar al otro, (el profesor pagará los efectos de dicho modelo, hasta en su salud física), tampoco se dará enseñanza, ni aprendizaje.<sup>147</sup>

---

<sup>146</sup> Moreno consideró que la espontaneidad era anterior a la inteligencia y a la racionalidad, según González, M0.L., (1995:48); fácilmente podríamos pasar esta idea a nuestro campo de aprendizaje del idioma: quitar el miedo, hablar de forma espontánea, con las pequeñas estructuras aprendidas, dejarse ir..., sería antes que racionalizar las estructuras, hacer gramática.

<sup>147</sup> Todo profesor o padre se pregunta si debe ser más

No importa quien va a ganar, siempre habrá un perdedor, en estos dos modelos y, por lo tanto, no habrá educación. Así que la polémica es estéril.

La formación del grupo, la personalización de cada miembro (alumno clásico), el diálogo y el compromiso mutuo, deben ser los primeros momentos, las primeras horas de todo curso. Y la evaluación y la revisión en grupo, debe continuar a lo largo del curso, para enderezar el proceso de educación. Cómo llevar el diálogo hasta el compromiso mutuo, de todos los miembros del grupo, (siempre se da algún miembro que 'abusa' del ambiente, por lo que habrá que 'reconducirlo'), es objeto de estudio dentro del tema de la no-directividad o de la asertividad; podemos citar numerosos autores que están por esta dirección y este modelo de comunicación: C. Rogers, por el primer aspecto y M.J.Smith o Th. Gordon, por el segundo.<sup>148</sup>

Hemos tomado este modelo, esta última dirección en los cursos de inglés; son jóvenes-adultos, a los que fácilmente se les puede tratar de esta forma y difícil de otra. Por eso, hemos dado mucha importancia a la formación del grupo al principio de curso, y de aquí, el subtítulo de la tesis.

En los grupos de este aprendizaje de inglés, se dan personas que tienen una cierta facilidad para comunicarse, para entablar conversación; otros son más reservados, tienen dificultad en expresarse, en crear ambiente para entablar relaciones. El animador se encuentra en el grupo con personas de tendencias hacia

---

firme,

más autoritario, o por el contrario, más tolerante y permisivo con su hijo, con el alumno; eterna discusión a todos los niveles educativos.

Podríamos abrir una tercera vía en la solución del problema.

Se trataría del diálogo respetuoso entre ambas partes, para

llegar a un compromiso de exigencia mutua.

<sup>148</sup> Esta educación es una alternativa al autoritarismo y a

la permisividad; es una comunicación personal anclada en la

comprensión mutua (alumno-profesor); es una toma de decisiones que respeten las necesidades del profesor y del alumno; es una resolución creadora de los eternos conflictos entre alumno-profesor; es una solución al dualismo profesor-alumno.

uno y otro extremo.

La reflexión sobre los diferentes tipos de personas respecto a la comunicación se atenderá a estas pre-guntas:

- )Por qué unas personas adquieren ciertas aptitudes, habilidades y actitudes, y comportamientos hacia la comunicación y otras tienen dificultades...?.

La interacción cara a cara, entre profesor y alum-no y entre alumnos, está gobernada por reglas contex-tuales específicas; )Por qué en unos son positivas y atrayentes y en otros, 'repulsivas'?.

- )Cuándo se adquieren estas capacidades?.

Satisfechos los interrogantes anteriormente redactados, debe insistirse en algunos aspectos precisos que afectan al proceso de comunicación.

- )Quién establece la comunicación (profesor-alumno)?.

Si empieza el profesor e insiste en llevar la voz cantante, )no se corre el peligro de que el grupo lo tome como el que sabe, organiza y dirige todo...? En este caso, )tendrá el alumno ese sentimiento de libertad para comunicarse con los demás...?

- )A quién se dirige la comunicación? )Todos los miembros del grupo tienen esa predisposición de aceptar la comunicación...?

- )Qué se comunica (mensaje explícito e implícito) (pautas, miedos, contenidos, experiencias).

- Cuándo, expresión del desarrollo temporal que a-fecta a la comunicación.

- Cómo (métodos y técnicas de acción orientada).

- Para qué. )Qué finalidad se persigue en la comu-nicación?; es un modelo complejo que enriquece la concepción e interpretación de la comunicación.

Todas estas preguntas nos pueden hacer reflexionar, tanto a los alumnos como al profesor, del tipo de comunicación que se suele dar en el grupo de aprendizaje del idioma.

#### **4.4. Problemas didácticos en la clase.**

La realización concreta de la metodología pro-puesta hasta este momento, puede originar escollos concretos, determinadas dificultades que el pedagogo experto debe conocer y solventar. Pueden provenir de las lagunas que presenta la metodología o los conte-nidos propuestos en el curso de idiomas. Las expondré en forma de preguntas dado que en esta realidad humana del aprendizaje, no se dan afirmaciones categóricas; siempre se deben matizar.

)Qué se da de estas preguntas en nuestros cursos de idiomas, y en la experiencia de Mazarrón..?

Nos podemos preguntar, )puede el ASL ser una actividad que satisfaga en sí mismo, en el 'aquí y ahora' de cada clase?; )qué se necesita para explotar y

aprovechar la realidad psicosocial de la clase del ASL, que tenga significado inmediato tanto para el profesor como para el alumno?; )qué aventuras o de-safíos hacen posible un buen ASL?

En latín decíamos 'non scholae, sed vitae dis-cimus' (aprendemos no de la escuela, sino de la vida); no dudamos que la aplicación es directa para la enseñanza de los idiomas, ya que debe estar orientada para un futuro próximo en la vida real y ese futuro próximo, en nuestros estudios, en nuestro trabajo, debe atraer y dirigir nuestro aprendizaje/enseñanza del idioma.<sup>149</sup>

En nuestras clases concretas, teníamos delante el tra-bajo directo en inglés de muchos de nuestros alumnos, el hablar, el comunicarse mejor con extranjeros conocidos en nuestros comercios y calles.

De lo contrario, tenemos el caso frecuente de muchas de nuestras aulas, de la falta de futuro de nuestro aprendizaje. Un grave escollo para el desarrollo del mismo.

También nos podemos preguntar, )qué necesitamos para aumentar el potencial de creatividad en el ASL?; )podemos asumir el mismo potencial de creatividad entre los alumnos adultos, para realizar unas excelentes actividades de ASL?

La falta de creatividad y de eficiencia pueden hacer de nuestras clases algo aburrido y desalentador. En el mundillo adolescente, la propaganda llamativa, las presentaciones coloristas y musicales de los productos que ellos manejan, es bastante diferente de lo que tienen en sus clases, en sus libros, en sus estudios; este aspecto de presentación de sus estudios, es vital para ellos; aspecto éste no tan importante entre los adultos, que vienen motivados a realizar las actividades del curso de idiomas.

Hoy día, los multimedia pueden venir en apoyo del ASL, no reemplazarlo.

<sup>150</sup> Nos podemos preguntar )qué necesitamos para crear

---

<sup>149</sup> Tener delante unos intercambios escolares, unas becas de estudio en otro país, un curso de perfeccionamiento en el país cuyo idioma se estudia, unas vacaciones de verano, un futuro trabajo en el extranjero, un sencillo diálogo con un inglés en la calle, ayuda a realizar un curso de idiomas con

toda la motivación y con todo éxito.

<sup>150</sup> "Research into youth sub-cultures for instance carried

---

out in the UK (Hebdidge 1979) and the Federal Republic of Germany (... , Fisher et al.1985) provide some interesting insights in relation to the creativity issue. The findings have highlighted a significant discrepancy between the often rather dull and colourless products which adolescents are obliged to produce in school and the aesthetic 'practice' of young people outside the confines of organized learning. Through the creative transformation and rearrangement of what is given (or 'borrowed') into patterns which carry new meanings, large numbers of young people have generated distinctive individual styles which display a high degree of expressiveness and artistic inventiveness. These can not only be seen in exotic hairstyles and the adaptation of fashionable accessories such as badges, stickers, ties and all sorts of cheap jewellery but also in the way cars and motor-bicycles are transformed, and rooms are decorated with posters and advertisements, and indeed in the 'subterranean culture' of schools. (Investigaciones en el mundo de las jóvenes sub-culturas, por ejemplo, llevadas a cabo en el Reino Unido (Hebdidge 1979) y en la República Federal Alemana (... , Fisher et al.1985) suministra algunos datos interesantes en relación al tema de la creatividad. Los resultados han resaltado una significativa discrepancia entre los productos más bien desvaídos y sin color con los que los adolescentes están obligados a trabajar en la clase y la estética práctica de la gente joven fuera de los confines de la clase. A través de la transformación creativa y de la reorganización de lo que les dan (prestado) que lleva nuevos significados, gran número de jóvenes ha



'escenarios' y situaciones (role-play), donde la comunicación en el idioma que se aprende esté lleno de significado?

La falta de oportunidades, de 'situaciones' que lleven a crear, que estimulen diálogos entre los alumnos, es un peligro. Los libros de texto no suelen aportar situaciones vivas o no plantean problemas que lleven al alumno a crear diálogos. En este caso, el profesor sacrifica el aspecto comunicativo del aprendizaje, en beneficio de la gramática, de sus estructuras, tirando por lo más fácil.

Nos preguntamos, ¿qué necesitamos para desarrollar en el alumno su capacidad de aprendizaje consciente, de crítica? ¿Cómo puede el alumno co-participar en el proceso de enseñanza/aprendizaje? ¿Cuál es el espacio de iniciativa del alumno para crear comunicación, para descubrir su propio estilo de aprendizaje? ¿Cuáles son las limitaciones de la autonomía del alumno dentro del grupo de aprendizaje?

La falta de autonomía del alumno en su aprendizaje o su propio desconocimiento sobre cómo aprende otro idioma, constituye un problema frecuente entre nuestros alumnos. Estos no participan en la gestión del grupo y del grupo que aprende; es el profesor, (o en muchas ocasiones, se deja a la dinámica del libro de texto) el único que tiene la responsabilidad de las decisiones, de la confección del programa, de los contenidos y de la metodología que se emplea en el curso; el alumno, que toma la actitud de dependencia desde el principio, va respondiendo, como puede desde esa dependencia, a los requerimientos del profesor.

Y finalmente, nos podríamos preguntar si la conciencia cultural que todo idioma lleva consigo, puede ser enseñada/aprendida. ¿Qué formas de enseñanza/aprendizaje serían las más deseables para crear y aumentar esa conciencia y acervo cultural del idioma que se aprende?

Existe una falta de conciencia cultural respecto al idioma que se estudia; (menos mal que los medios de comunicación, sobre todo la T.V. y el turismo palián esta carencia); pero es necesario para el mismo aprendizaje, entrar de lleno en la cultura del idioma que se aprende; en este aspecto, el papel del profesor es decisivo para llegar a ese nivel intercultural que permita un aprendizaje profundo. El etnocentrismo y el 'chauvinismo' es el mayor peligro para un correcto aprendizaje del otro idioma.

Además de estas dificultades generales, podemos

---

gene-

rado estilos distintivos individuales...(Legutke M. y Thomas

H., (1991), p.8).

encontrarnos con las dificultades concretas de las clases de idiomas de adultos y que provienen de las carencias que a nivel teórico hemos mencionado en líneas anteriores; las podríamos clasificar en:

**\* Psicológicas:**

Personas que no se atreven a hablar en el idioma que se está aprendiendo (recordar el filtro afectivo), se bloquean y hay que pasar al siguiente en la ronda de preguntas-respuestas.

Personas que no se permiten los errores, se contrarían mucho cuando los hacen; en seguida se bloquean por temor a ellos.

Problemas con el grupo, de aceptación, de comunicación, (querer llevar siempre el diálogo o, por el contrario, no participar).

**\* Didácticas:**

Mantener la motivación alta por aprender el idioma. El hecho de la repetición-rehabilitación tanto oral como auditiva(10 etapa), resulta duro para las personas adultas. )Cómo solventarlo a través de las diversas habilidades y actividades pedagógicas...?

**A.- En la rehabilitación bucal.**

A pesar de que la tendencia del alumno es querer entender todo lo que dice o escucha a la primera, hay que decirle que no se preocupe si no entiende, pues ésto no es la misión de las primeras repeticiones. Después de algunas repeticiones se llega a entender; pero, sin embargo, el problema sigue siendo la repetición. Dentro de este método, llegar a repetir la estructura, con soltura, sin fijar la atención en el logro correcto de la fonética, con la misma entonación y velocidad del nativo, he aquí el trabajo más importante y la gran dificultad que tiene todo alumno. Esta acción de rehabilitación es necesaria para los adultos, -ningun método se la puede saltar-, y también trabajosa, por lo aburrida que es; por eso tiene un índice máximo de dificultad e importancia, entre los indicadores de evaluación (Ver cap. 61).

Viendo vídeos en inglés, aún tratándose de un buen método, no se llega a hablar en un tiempo normal de aprendizaje, a pesar de la propaganda que existe en este sentido.

En este indicador, se puede observar y evaluar bastante objetivamente, el mayor o menor logro de la consecución de la fonética y su respectiva velocidad, dentro de una estructura.

Basta escuchar al alumno, fijarse en su boca y preguntarse )tiene facilidad en la pronunciación, su fonética y entonación es correcta o aproximada, su

velocidad se acerca a la del nativo?.

La observación de este indicador puede entrar en la categoría de evaluación-medición.

La constancia, más que la intensidad, en la re-petición solucionaría esta dificultad, por lo que es capital a la hora de coger la facilidad, la agilidad de un nativo. Ver cualquier tratado médico de rehabilitación de una parte del cuerpo, corroborará estas ideas.

#### **B.- En la rehabilitación auditiva.**

En esto también tenemos el mismo proceso de rehabilitación; el conjunto de músculos y nervios auditivos no están acostumbrados a captar los nuevos sonidos del otro idioma; se nos escapan. No hay otro sistema que repetir la audición, el casete, hasta lograr oír todos los sonidos que se dan en una estructura o fase, en una buena grabación o en directo. Es el mismo proceso que el anterior, otra acción que el alumno debe realizar y cuya importación le coloca a la par que el anterior indicador de evaluación.

Para poder evaluar este indicador y tener un índice que nos muestre su realización, debemos observar el mayor o menor logro del alumno en el campo de la captación de sonidos primero, palabras después y más tarde estructuras enteras.

En un segundo momento, vendría la comprensión; en este aspecto, fácilmente podemos apreciar la cantidad de información que el alumno ha podido recoger del casete, video o del mismo profesor, qué palabras (nivel de vocabulario), o partes de una estructura ha podido captar, entender, y cuales no. Existe la posibilidad de fijar un número que represente el nivel de cada alumno en este aspecto.

También aquí, la constancia en la escucha, más que el tiempo de realización, ayudará a solventar esta dificultad, por lo que consideramos dicha rehabilitación capital para llegar a captar los sonidos primero y comprender después el significado.

He podido apreciar la dificultad de algunos mayores a la hora de captar los sonidos; lo considero normal dada su edad; pero también he podido apreciar la falta de oído de algunos jóvenes en la clase, fenómeno debido al excesivo nivel de ruido y volumen de música que soportan a diario.

#### **C.- En el comportamiento psicológico.**

No nos metemos en la evaluación de la estructura

psicológica, la personalidad del alumno, pero hay una relación muy estrecha entre el aprendizaje de un idioma, el hecho de poder expresarse en otro idioma, de oírse hablar en otro idioma y la forma personal de ser. Dentro de este indicador tenemos varios apartados que nos describen las facetas de la personalidad que entran en juego a la hora de aprender un idioma y que presentan serias dificultades en el aprendizaje.

1) Tratamiento de los errores.

Es normal cometer errores a la hora de hablar, aún los mismos nativos lo hacen en su idioma.

Pero nosotros que estamos aprendiendo un idioma, ¿lo admitimos, hacemos muchos, pocos, nos damos cuenta en ese momento, los corregimos, qué sensación tenemos ante los demás, tenemos miedo a hacerlos...?

2) Postura ante la gramática.

Un niño que esté aprendiendo su idioma, u otro distinto al suyo, no pide explicaciones de gramática, no pide comprender por qué se forman las estructuras de tal o cual forma. El está seguro y contento aprendiendo a transmitirse.

¿Por qué pedimos explicaciones de gramática algunos adultos al aprender otro idioma?.

Quizá necesitemos seguridad interna... Se podría mirar y evaluar si tenemos necesidad de gramática, tanto si lo manifestamos como si no.

3) Necesidad de ver el texto (frase) escrito.

Hay personas que necesitan ver la frase escrita antes de repetir la frase al aire, directamente del magnetofón. Están más seguras.

Se puede preguntar por dicha necesidad; se puede hacer la prueba cuándo se está más seguro, con texto o sin él. Se puede preguntar por qué debe el profesor escribir la palabra en el tablero cuando no se sabe el significado, si sólo hay que captar bien la pronunciación...

4) Comportamiento en la ronda de preguntas-respuestas.

La evaluación del trabajo personal de rehabilitación como de la comprensión se hace a través de la ronda entre profesor y alumnos; es algo público, donde la presión de los compañeros se hace patente. Lo mismo pasa con la realización del 'role-play'.

Se puede evaluar el comportamiento externo e interno de cada alumno ante el hecho de la comunicación pública en otro idioma. Hay alumnos que se ponen nerviosos, que olvidan la mitad de lo que sabían, que manifiestan su

nerviosismo con movimientos de manos, pies, con tics... Unos tratan de sacar el mayor partido para aprender en esta situación, otros intentan evadirse con explicaciones.

5) Comportamiento en el trabajo en pareja.  
Hay una situación, dentro de este método, -el trabajo en pareja-, que es un paso intermedio entre el aprendizaje individual y el público. En este momento el alumno está sólo con un compañero, que más o menos está a su mismo nivel, por lo que no debería influir mucho a la hora de desarrollar y exponer nuestro trabajo individual.  
)Cuál es el comportamiento de cada uno? Se aprovecha el tiempo y no se habla en el idioma nativo?.

Pero también puede existir dificultad a la hora de expresarse, debido a la estructura psicológica del alumno. )Se admite la corrección del compañero...?; )se admite en general, el comportamiento, la forma de responder del compañero...?

6) Comportamiento ante la presión de la persona ajena al curso.  
Puede ser, y para eso se estudia un idioma, que tengamos que hablar con otra persona en el idioma que estamos aprendiendo, en la calle.  
)Cómo es nuestro comportamiento? Intentamos hablar en su idioma. -a pesar de los errores-? Olvidamos todo lo que sabemos? etc...

#### **4.5. Errores de los estudiantes: actitud de los profesores.**<sup>151</sup>

Hay, y sobre todo ha habido, profesores que consideran el error en la construcción de las frases como algo incorrecto y antipedagógico. "They would feel happy if their learners could produce perfect language from the very first days.(...) We should try to keep in mind, however, that errors are often evidence of a productive phase that children go through. During this phase the children's ability to create language is the basic positive step that confirms their learning in process" (Argondizzo, C., op.cit.,p.10).(-Los profesores- se sentirían felices si sus estudiantes pudiesen conseguir un perfecto idioma desde los primeros días (...). Deberíamos intentar recordar, sin embargo, que los errores son a menudo evidencia de una fase productiva que atraviesan los niños. Durante esta fase la habilidad de los niños para crear el idioma es un paso básico positivo que confirma su aprendizaje en el proceso...).

---

<sup>151</sup> Revisar el cap.31, apartado 91, sobre el tema de los errores en el aprendizaje de un idioma.

Los errores pueden provenir de:

-La interferencia con su idioma materno, por ej., *The my book X my book*, para los estudiantes italianos.

-La interferencia con aspectos gramaticales del mismo idioma que se estudia, por ej., *I want not*, por generalización de *I am not*.

-El desarrollo de la adquisición normal del idioma que se estudia, por ej., *I no want water..*

#### **Algunas técnicas de corrección.**

Que necesitamos corregir los errores, es a todas luces cierto, pero la cuestión es qué, cómo y cuándo hacerlo. Podemos dar algunas técnicas, las más usadas en clase:

1. Corrección por la pareja: Cuando el alumno o el grupo está haciendo una actividad, o están trabajando en pareja un diálogo, se puede decir al compañero que haga de profesor y corrija al compañero. A veces el alumno es más preciso y llega mejor que el propio profesor, y los demás encuentran y aceptan bien la corrección.

2. Emplear la mano y los dedos: Hacer silencio y emplear los dedos (hacer señas ya conocidas) para ayudarles a comprender qué parte de la frase no es correcta y mover la cabeza desaprobando .

3. Parar la clase con un chasquido de dedos o palmas y usar los labios (sin voz) para deletrear o repetir la frase corregida.

4. Escuchar, anotar el error y comentar y corregirlo al final de la actuación del alumno. Resumiríamos: sí hay que corregir, pero hay que hacerlo a su debido tiempo.

En este campo, se debe echar mano del análisis contrastivo y de la experiencia del profesor para prevenir los errores, las interferencias, las dificultades del alumno español que estudia inglés.<sup>152</sup> La experiencia en la enseñanza de otros idiomas, nos dirá dónde se encuentran las dificultades y posibles errores y cuáles son los medios para solucionarlos. En general, habría que darle oportunidad de cometer errores al alumno, sobre todo al principio del aprendizaje; después, se corrige más; con la finalidad de facilitar la conversación, de estimular la comunicación. La libre expresión es más importante que hablar correctamente; pienso que se debe tomar esta idea como una orientación pedagógica a tener en cuenta. Por deformación profesional, tendemos a corregir; entonces, debemos estar atentos.

---

<sup>152</sup> Ver, en el cap.31, apartado 9, la teoría sobre el análisis contrastivo.

Para terminar el capítulo, expongo algunas ideas, a guisa de máximas, provenientes de mi experiencia con esta metodología:

- Se sabe más vocabulario de lo que se emplea.

**LAS PALABRAS SUELTAS NO SE SABE DONDE PONERLAS.**

- Es más difícil la conversación que el monólogo: de aquí la necesidad del estudio de la pregunta/ respuesta, a la velocidad del nativo.

- **Se entiende mucho más de lo que se puede hablar.**

Se puede entender sin llegar a hablar nada.

Para hablar se debe tener las frases apropiadas a la situación, además de la adaptación fisiológica para poder pronunciarlas, para obtener la cadena de sonidos que forma toda frase.

- **ES MEJOR HABLAR COMO 'UN PETIT NEGRE',**

**QUE NO HABLAR NADA.**

Ningún nativo habla perfectamente su idioma; los no-nativos nos podemos permitir algunos errores.

- **EL CAMINO (MÉTODO) es ir aproximándose a la velocidad, la fonética y por último, a la gramática del nativo.**

Porque es la aproximación, o sea, el tanteo, el error y la corrección, a la hora de hablar, lo que enseña.

En orden de dificultad, diríamos que es más fácil:

1. Traducir escritos en el idioma extranjero, que
2. Leer -entendiendo-, dicho idioma, que
3. Escribir en ese idioma, que
4. Comprender lo que se oye en ese idioma, que
5. Hablar dicho idioma,

pero también menos útil.

#### **4.6. Componentes del curso real de idiomas.**

En el diseño del curso hay que partir de los objetivos que quieren conseguir las personas-alumnos que desean realizar el curso. **Se trata de concretar los términos del 'contrato de enseñanza'**<sup>153</sup>, de negociar la enseñanza/aprendizaje, entre el alumno y el profesor o centro. (Recordemos la teoría curricular, cap.21 y la corriente del CLT, cap.31).

Los objetivos determinan directamente el método a seguir; los alumnos, los sujetos que quieren aprender, vienen ya con unos determinados objetivos. La primera

---

<sup>153</sup> Podemos consultar la obra de Holec, H., (1987).

tarea, respecto a objetivos, es determinar qué quieren los sujetos a los que va dirigida la enseñanza: a veces es difícil saberlo; aquí entran las técnicas grupales. Como ya hemos mencionado anteriormente, los objetivos reales en mi experiencia, eran los de llegar a entender/hablar el inglés, con cierto vocabulario especial, semitécnico; realizar la comunicación oral con la finalidad de realizar lo mejor posible su trabajo, dentro del campo de los servicios, en el ayuntamiento de Mazarrón. La información sobre los objetivos viene dada por los mismo alumnos en la primera entrevista o en las primeras horas del curso.

Recalquemos que dichos alumnos tienen la experiencia inmediata, de la necesidad de expresarse en inglés, en el banco, como vendedores de casas, en el mercadillo de frutas y verduras... Estos objetivos van a determinar, de forma directa, el método y las diferentes habilidades y recursos que se programen para el curso; así como un determinado tipo de animador-profesor<sup>154</sup>. Una vez escuchados los alumnos-clientes, el técnico, el profesor de idiomas, y el centro educativo les hace una proposición, les presenta un método concreto. Se discute, se negocia, se mentaliza, se fija el método, unas habilidades y unos recursos pedagógicos; recordemos que se trata de personas adultas. Se escriben las bases del curso (o se acepta el temario) y todos, si están de acuerdo, se comprometen y firman su contrato de enseñanza.

#### **Sujetos reales de la experiencia.**

(Delimitación y comparación).

Uno de los componentes o variable contextual, es el grupo de alumnos; ya hemos dicho que ellos presentan sus necesidades y objetivos, y que, por lo tanto, son el centro de esta metodología.

La homogeneidad en cuanto a intereses y objetivos, en cuanto a edad natural, en cuanto a formación y cultura, es algo importante. Antes de fijarnos en el aprendizaje del inglés, pongo siempre mi atención a la formación del grupo; es para mí una experiencia fundamental en esta enseñanza. Dada la dificultad que presenta hablar en otro idioma en los adultos, -pasar la barrera o 'filtro afectivo' de Krashen-, considero que el grupo es un gran soporte y catalizador para superar dicha barrera, para animar y exigir trabajo y actividad en el aprendizaje y, sobre todo, para ser ocasión de comunicación, por permitir hablar /escuchar, intercambiar simples frases, ideas...

---

<sup>154</sup> En el cap. 11, tenemos una pequeña descripción del profesor-animador de estos cursos.



En el campo del sujeto del aprendizaje, la primera gran división estaría dada por la posesión o no de la capacidad natural de aprender que tenemos hasta cierta edad; es decir, los niños por una parte y los no-niños, jóvenes y adultos, por otra. En nuestro caso se trata de la segunda categoría de personas; tienen ya un idioma nativo; por lo que el aprendizaje del segundo, se basará inevitablemente en todos los aspectos -positivos y negativos- de la lengua nativa; además como veremos después sus mecanismos de aprendizaje no son como los del niño, su plasticidad fisiológica está ya 'usada', ya grabada con unos hábitos de pronunciación en la lengua nativa y 'estropeada' por el uso de la misma (la edad física se nota bastante, aunque la motivación puede hacer milagros).

La observación de los grupos reales que he tenido en Mazarrón, me ha permitido hacer esta descripción: grupos de jóvenes-adultos, todos post-escolares, habiendo hecho, la mayor parte, inglés en sus años escolares, alguno francés; con estudios mínimos de E.G.B., o algunos cursos de bachillerato o F.P, y alguna carrera intermedia los menos; de clase media económicamente hablando; con trabajo o en paro en el momento de hacer el curso; hombres y mujeres, casados y solteros...

De carácter afable, tranquilos, habladores, no muy dados al trabajo serio, continuado, a no ser que haya un incentivo fuerte; bastante dados al comercio, experiencia en ventas y trato con la gente, también extranjera.

Después de algunas revisiones, ya en la actividad del primer curso, me dí cuenta de su forma de hablar y pronunciar el español; en especial su fonética era bastante diferente a la castellana, lo que me obligó a realizar algunos cambios en el programa como veremos más tarde. La cuestión de si la edad a la que uno se expone por primera vez a la SL, afecta o no a la adquisición de la lengua ha generado una enorme controversia.

Unos investigadores afirman que la ASL es un proceso unitario que puede realizarse con éxito tanto si se empieza de niño como si se empieza de adulto, y/o que los adultos llegan a aprender con más facilidad porque en los comienzos avanzan más de prisa<sup>155</sup>. Otros no lo ven claro; los datos son ambiguos y/o que los adultos están en desventaja al menos en los niveles fonológicos

---

<sup>155</sup> Larsen-Freeman y Long (1991) nos citan a los siguientes

investigadores con estas opiniones:  
Neufeld (1979), Snow (1983,1987), Ellis (1985), Genesee (1976,1988) Flege (1987).

<sup>156</sup>. Y por último, hay quien está conven-cido que son los alumnos más jóvenes, sobre todo niños que conservan aún el proceso natural de aprender, los que tienen cierta ventaja<sup>157</sup>.

Es importante esta cuestión por razones teóricas, pero sobre todo, para nuestro trabajo, por razones prácticas. En la esfera práctica, de la aplicación, los que planifican los programas de enseñanza de idiomas, deben conocer la mejor manera de regularlos; deben dar la respuesta a las distintas preguntas que se originan en la práctica. )Estudio de idiomas en los primeros años de la Primaria o más tarde, en Secundaria?. )Organizar programas de educación bilingüe o de inmersión?<sup>158</sup>.

Cuando uno se introduce en la bibliografía a este respecto, los resultados de la investigación sobre la adquisición de la SL son caóticos; algunos intentan mostrar la superioridad de los niños mientras que otros favorecen a los adultos. Algunos autores distinguen entre estudios a corto y a largo plazo y, en este caso, parece que se descubren ciertos modelos bastante claros.

La conclusión a la que llegan Krashen, Long y Scarcella (1979), es que "los mayores avanzan más de prisa pero el progreso que hacen los jóvenes es superior"<sup>159</sup>. Según afirma Cummins (1981b), para los mayores, las técnicas "adquiridas en su L1 se transfieren a la L2 y por lo tanto, el proceso de ASL es más rápido que con

---

<sup>156</sup> Tratan estas ideas Hatch (1983), McLaughlin (1984).

<sup>157</sup> Así piensan autores como Oyama (1976), Sekufwe (1978), Krashen, Long y Scarcella (1979), Scovel (1981), Patkowski (1980), Harley (1985).

<sup>158</sup> Para ampliar este tema, se pueden ver los autores Cummins (1979), Swain (1981), Genesee (1983), Oskarsson (1972), C.Brown (1985).

<sup>159</sup> Recogido en Larsen-Freeman y Long (1991), p 140. Según revelan los estudios a largo plazo, la juventud aventaja en las partes más cruciales, en la consecución final, pues sólo los principiantes jóvenes (los niños) consiguen usar la SL como los nativos, sin acento. Los estudios a corto plazo muestran que los alumnos mayores llevan ventaja en el grado de adquisición (ésta es más rápida en los adultos que en los niños, y en los niños mayores que en los pequeños). No obstante, esta ventaja tiene algunas limitaciones.

los pequeños. Pero los hallazgos más interesantes son los que se refieren a los resultados finales, que es lo importante; en este aspecto el centro de interés no es la velocidad relativa del aprendizaje sino el hecho de llegar a entender y hablar el idioma. Se trata de estudios a largo plazo; en este caso, los principiantes jóvenes superan siempre a los mayores, y al parecer sólo los pequeños son capaces de alcanzar el nivel de los nativos. El acento, el aspecto fonológico del idioma, es más difícil de conseguir que el de la gramática; para algunas personas mayores, prácticamente imposible.

Existe una curiosa experiencia llevada a cabo por Oyama (1976), con inmigrantes italianos que habían llegado a los EE.UU. con diferentes edades (de seis a veinte) y que habían vivido allí en distintos períodos (de cinco a dieciocho años). Este estudioso vio que la edad de llegada tenía una incidencia fundamental y que en cambio, el tiempo de residencia, una vez paliado parcialmente el asunto de la edad de llegada, no tenía ningún efecto. Los que llegaron siendo niños hablaban como nativos, mientras que esto no sucedía después de los doce años<sup>160</sup>.

En este trabajo, se observa también otro aspecto, como es el momento o período crítico en el que ya hemos perdido la capacidad natural de tomar otro acento, otra fonología, otro idioma. Major (1987) presenta testimonios definitivos en favor de la hipótesis del período crítico y su incidencia en los acentos.

Los resultados de Oyama, Asher, García y Major, y los de Payne (1980) sobre adquisición de fonología en un segundo dialecto, sugieren que el dominio de la fonología de la SL depende mucho de la edad del alumno; en concreto que "a) el dominio está en relación inversa con la EL1, y b) que conseguir que el acento sea igual al de los nativos es imposible a menos que la primera exposición tenga lugar muy pronto, posiblemente en torno a los seis años"<sup>161</sup>.

Hay diferentes explicaciones de las diferencias asociadas a la edad, que no entrarían en este apartado, ya que mis grupos están compuestos de jóvenes y adultos, personas extraescolares<sup>162</sup>.

---

<sup>160</sup> Otros autores que apoyan estas conclusiones son: Tahta et al. (1981), Asher y García (1969).

<sup>161</sup> Larsen-Freeman y Long (1991), p.143.

<sup>162</sup> Siguiendo las páginas de Larsen-Freeman y Long (1991) pag.148, encontramos las siguientes explicaciones a

Aparte de cuál sea la edad del alumno, es evidente que las lenguas se aprenden a distinto ritmo, y se podría discutir por qué esto es así, por qué unos alumnos tienen unas características constantes, una aptitud para estudiar idiomas y otros, no. En este tema pasamos la palabra al investigador Carroll (1981), con sus diferentes tests para medir la aptitud del estudiante<sup>163</sup>.

esas

diferencias de aprendizaje asociadas a la edad:

1. Explicación socio-psicológica: Según ésta, los adultos son diferentes de los niños, por ejemplo, en que podrían estar más inhibidos o en que su identidad como hablantes de una L1 es más sólida.

2. Explicación cognitiva: se supone que el desarrollo cognitivo, en concreto la consecución del estadio de operaciones formales de Piaget, afecta negativamente a la ASL.

El argumento es que las ASL del niño y del adulto deberían tratarse, de hecho, como procesos distintos; los primeros emplearían un DAL (dispositivo de adquisición lingüístico) igual al de la adquisición de la L1, mientras que los segundos utilizarían sus capacidades para solucionar problemas en general.

3. Explicación del 'input': Hatch (1976) y Snow (1983) han sugerido como explicación posible las características del 'input'. Se dice que los aprendices jóvenes reciben un 'input' mejor que el de los adultos.

4. Explicación neurológica: basada en que las dos mitades del cerebro (los hemisferios izquierdo y derecho) se especializan en funciones diferentes en torno a la pubertad: la lateralización. Antes de ese proceso, es más dúctil transferir funciones de uno al otro hemisferio.

<sup>163</sup> Quizá el test más conocido de aptitud lingüística sea el

En mi experiencia, se aceptaba a todas las personas que vinieron al curso con sus distintas aptitudes, -cosa que se veía a los pocos días de comenzar el curso-; se trabajaba con todos los alumnos, con sus diferentes características psicológicas, con su contexto socio-familiar, muy atenuadas por la acción del grupo sobre cada miembro<sup>164</sup>.

El alumno adulto que viene al curso, trae una estructura afectiva concreta, que tiene una relación muy estrecha con la motivación y con la satisfacción de sus necesidades de aprendizaje. López Palanco, G. (1991: 377), nos dice a este respecto: "El alumno adulto joven ha completado su evolución fisiológica, psicológica, cognitiva, etc. y presenta una mayor estabilidad en todas sus facetas de su personalidad. Sus necesidades son más concretas puesto que ya suele saber lo que quiere o lo que necesita. Está más socializado y motivado y tiene el bagaje cultural que ha ido adquiriendo a lo largo de su aprendizaje anterior". Sobre este tema, podemos leer los trabajos de Bayley, N., Nadden, C. y Krashen, S. (1974), de Bley-Vroman, R., Félix, S. e Ioup, G. (1988), de Cook, V. (1973) y de Flege, J.. Además y, dado que la entrada a un determinado grupo de aprendizaje es algo fundamental en esta metodología, su capacidad de adaptación, de reflexión comunitaria, de exigencia, también está a su favor. La actividad pedagógica en grupo presenta menos problemas que la acción dirigida por el profesor en la clase reglada, institucional. Sin embargo, el animador-profesor debe estar siempre dispuesto a atender individualmente los problemas no solucionables en grupo.

La propia estima tiene un rol esencial en la organización de la personalidad; esa autoestima juega también un papel muy importante dentro del grupo; su

---

Test de Aptitud para Lenguas Modernas (TALM) de Carroll y Sapon.  
Otro test de aptitud lingüística es la Batería de Aptitud Lingüística de Pimsleur (1966a), diseñado especialmente para adolescentes.

<sup>164</sup> Únicamente tuve un caso excepcional: una persona de la tercera edad, pero con un tesón y una motivación fuera de lo común, con el cual aplicaba el método más fluidamente.

manifestación se realiza dentro del grupo y, a su vez, el grupo puede ayudar a configurar, a reforzar esta estima, si existe aceptación y buen ambiente<sup>165</sup>. Los fracasos en algo que se quiere conseguir, requiere dominar la situación, tratar el tema con objetividad y tranquilidad.

La ansiedad interviene en todos los seres humanos en algún momento, con más o menos fuerza, mejor o peor controlada<sup>166</sup>. La ansiedad interfiere en el rendimiento escolar: hace que el esfuerzo, la motivación y las habilidades personales no aparezcan a la hora de los resultados. Pero donde se nota más su influencia es a la hora de hablar otro idioma.

La ansiedad puede ser positiva, si me sirve de acicate en mi aprendizaje, si sirve para realzar mi actuación; o negativa, si perjudica el aprendizaje.

Alpert y Haber (1960) hacen la distinción entre **ansiedad facilitadora y ansiedad debilitadora**. En clase de idiomas siempre he tenido la tendencia personal a

---

<sup>165</sup> Shavelson, Hubner y Stanton (1976), propusieron una jerarquía ternaria para explicar la autoestima o sentimiento

de la propia valía del individuo.

En el nivel más alto está la autoestima global del individuo

sobre sí mismo. En el nivel intermedio se encuentra la autoestima específica o el modo en que los individuos

se

perciben en los distintos contextos vitales (el educativo,

el profesional, el familiar, el atractivo, la

comprensión

de los hechos...). En el nivel inferior está la evaluación que uno hace de sí sobre ejercicios específicos

(escribir una tesis, conducir el coche, jugar al tenis...).

Se puede hacer una correlación entre la actuación de los estudiantes en un ejercicio de hablar en francés con

tres niveles de autoestima. Heyde (1979) estudiò este tema,

obteniendo, como resultado, la existencia de ciertas influencias, (en Larsen-Freeman y Long (1991), p.

109.).

<sup>166</sup> Si queremos ampliar este tema, podemos consultar a Feu,

J.A. (1975) o a Gardner, R.C. (1980).

pensar en la ansiedad como obstáculo a la hora de hablar la SL. Pero también se puede dar alumnos que el hecho de enfrentarse para hablar a los demás lo adapten emocionalmente para que su comportamiento sea el más adecuado.

La ansiedad "facilitadora" estimula a "enfrentarse" a los nuevos ejercicios de aprendizaje. Este aspecto está muy relacionado con la autoestima y depende de ella para que sea positiva o negativa. El estudio de Kleinmann (1977) es un buen ejemplo de la interacción entre ambos tipos de ansiedad<sup>167</sup>. La pre-disposición al riesgo está estrechamente relacionada con la ansiedad o con el grado de tolerancia en situaciones que provocan ansiedad. "Rubin (1975) define a los buenos aprendices de lenguas como aquellos a los que no les importa inventar palabras ni parecer ridículos si así pueden comunicarse..."<sup>168</sup>. En seguida se nota si el alumno está predispuesto a arriesgarse, a soltarse en las respuestas, sin estar muy seguro; como también se puede predecir cierta sensibilidad al rechazo, donde el alumno piensa que "los demás tienen la capacidad de reforzarle negativamente". Los alumnos no participan por temor a que sus compañeros o el profesor les pusieran en ridículo, Así, la falta de participación en clase se traduciría en una ASL con desventaja, referente a los otros que asumen todos los riesgos posibles.<sup>169</sup>.

La ansiedad negativa debe ser digerida, diluida en un grupo bien formado; el grupo puede llevar a cambiar de signo la ansiedad, -y esta es otra ventaja del aprendizaje en grupo-; éste puede dar la aprobación y el reconocimiento del trabajo y comportamiento de sus miembros; sin olvidar que la relación grupal existente nunca debe ocultar el control del trabajo, es decir el as-

---

<sup>167</sup> Este investigador observó que aquellos estudiantes con puntuaciones altas en ansiedad facilitadora "estaban dotados emocionalmente para abordar (o "luchar" en la terminología original) las mismas estructuras que sus compañeros tendían a evitar".

(Sacado de Larsen-Freeman y Long (1991), p. 172).

<sup>168</sup> Extraído de Larsen-Freeman y Long (1991), p.172.

<sup>169</sup> Según Larsen-Freeman y Long (1991), p.174, son los investigadores Naiman et al. (1979-1978) quienes trabajaron este aspecto de la sensibilidad al rechazo.

pecto de exigir y evaluar el trabajo.

No se trata de la masificación, del anonimato del alumno en esas clases de enseñanza reglada, sino de un grupo que se propone trabajar en clase, no sólo en inglés, sino también en el proceso de aprendizaje y en la formación del grupo.

No sólo hay un trato personalizado del alumno, hay un número determinado de personas que quieren "conformar" un grupo para experimentar el aprendizaje del inglés. Esto significa que el grupo va a ser consciente de su trabajo, de sus dificultades y barreras, de las técnicas más apropiadas para aprender el inglés; va a rebajar la ansiedad, el miedo y vergüenza para hablar y va a reforzar la exigencia de arriesgarse, de trabajar y mantenerse en el nivel general del grupo.

Dentro de la estructura de todo grupo destacan las posiciones de liderazgo y de marginación, temas importantes si queremos que el grupo funcione bien. Según Jennings, H.H., "El liderazgo depende de que el individuo posea especiales cualidades relativas a su capacidad de interacción con otras personas, es decir, de su capacidad de suscitar elecciones hacia sí por parte de los otros"<sup>170</sup>. Por el mismo motivo, en dirección opuesta, los sujetos aislados son aquellos que carecen de habilidades y cualidades relativas a la interacción con los otros, aunque posean cualidades en otras dimensiones.

Para Freud, "los grupos con líder visible son más primitivos y menos evolucionados que los grupos sin líder, aunque en éstos puede establecerse un sustituto del líder a través de una idea rectora"<sup>171</sup>. Bion, W.R., considera que existen tres estados emocionales básicos (supuestos básicos) dentro de un grupo, y que suponen un obstáculo para realizar su tarea con eficacia. "Primer supuesto o supuesto de **dependencia al líder**: 'consiste en que el grupo se reúne a fin de lograr el sostén de un líder de quien depende para nutrirse material y espiritualmente y para obtener protección' "(Bion, 1966:119)<sup>172</sup>.

Homans, G.C., (1950, 1956) habla del 'grado de lideraz-go' que cada miembro ejerce en el grupo. Según Thibaut y Kelley, (1959), "la investigación parece indicar que lo apropiado es centralizar algunas de las funciones (que existen en todo grupo en el rol de líder y distribuir

---

<sup>170</sup> Jennings, H.H., es discípula de Moreno; cito a González,

M.O.L. (1995:60).

<sup>171</sup> Cita extraída de González, M.O.L. (1995:108).

<sup>172</sup> González, M.O.L., (1995:112).



o delegar otras en los otros miembros del grupo" <sup>173</sup>. Para Bavelas, A., "el liderazgo se relaciona con el grado en que aumenta los índices de centralidad de la red. La persona que ocupa la posición de mayor centralidad es muy probablemente el líder"<sup>174</sup>.

En resumen y después de ver algunas ideas sobre el liderazgo, pienso que el grupo existe para realizar 'algo' y para ello debe desarrollar sus capacidades racionales para llegar a la solución del problema. El objetivo de los grupos de aprendizaje del inglés tienen una meta clara, de fuerte atracción individual y grupal, por lo que la configuración del grupo es diferente; está dirigida fuertemente por el objetivo. El aprendizaje parte de un trabajo individual, para pasar a la pareja y al grupo. Y aquí la centralidad de la red se daría hacia el objetivo de hablar/entender el inglés; quizá sea el componente del grupo que mejor responda al objetivo del curso y que tiene un claro éxito en el aprendizaje, el que atraiga la atención de los demás; pero, pienso que no se podría considerar un líder.

Pero, por otro lado, está el funcionamiento del grupo para el aprendizaje, organización de sus actividades extraescolares, y, sobre todo, su evaluación. Aquí sí existe ocasión para la aparición del líder, o de personas que exigen más o menos, que van en una u otra dirección.

A veces y con personas poco preparadas en relaciones humanas, se pueden dar en el grupo unos patrones de mentalidad básica que tienden a obstruir su trabajo (esperar a que el líder decida...). Se debe estar muy atento a estas posturas; aplicar la evaluación a esos detalles. En la medida en que el grupo sea capaz de superar dicha mentalidad o tendencias emocionales; en la medida en que todos sean los protagonistas del aprendizaje, exigiéndose, será capaz de lograr sus objetivos.

El grupo, por otra parte, es el que enseña o participa directamente en el entrenamiento de aprendizaje; hablamos del grupo "conformado".

Frente a este aprendizaje, está el "aprenda inglés por su cuenta". Se compra el método, -bastante caro, por cierto-, y casi, de forma automática, se coloca en la estantería de la biblioteca familiar, uno piensa que va a abrirlo y poder dedicarle el tiempo y el esfuerzo necesario, pero la experiencia y los numerosos testimonios nos dicen que es difícil seguir un curso de idio-

---

<sup>173</sup> González, M.O.L., (1995:149).

<sup>174</sup> González, M.O.L., (1995:221).

mas de esta forma, y que ante la gran exigencia personal que pide, se acaba por dejar. Unicamente los auto-didactas convencidos escapan a este proceso negativo. El grupo es un gran incentivo en el proceso de aprendizaje. Después ampliaremos estas ideas, teniendo en cuenta que este aspecto grupal es fundamental en mi experiencia, que es uno de los polos del método.

Recojo unas líneas de López Palanco (1991: 374): "en las relaciones de la inteligencia con la participación en la clase, se ha podido observar que los estudiantes más inteligentes son más activos e inician más contactos con el profesor y también, que cuando este último muestra diferencias en el trato a los alumnos (dirigiéndose más a los mejores, por ejemplo) los menos dotados se ven afectados negativamente (Brattesani et al., 1984), puesto que las características afectivas de los estudiantes están sustancialmente implicadas en su conducta en clase"

Volviendo el argumento al revés, pienso que la participación activa ayuda a desarrollar el aprendizaje del idioma. Siguiendo el proverbio de que a hablar se aprende hablando, al desarrollar la participación en el idioma que aprendemos, acrecentamos directamente su aprendizaje. El objetivo pedagógico es crear una afluencia interactiva abundante en el grupo. En el aprendizaje de idiomas, la relación grupal potencia la conducta de aprendizaje del idioma, con una discencia activa, donde el problema inicial de las desventajas se mitiga, o donde se soluciona el problema de exigencia en el trabajo.

Compartimos la postura de López Palanco (1991: 378), cuando dice: "Hay que considerar sus necesidades e intereses vitales (los de los adultos), así como su especial motivación, para lo cual son necesarias técnicas de aprendizaje orientadas a su problemática concreta". Al leer esta cita -"tecnicas orientadas a su problemática"- me viene a la memoria los aspectos fisiológicos que tiene el aprendizaje del adulto a la hora de entender/ hablar, algo diferente si se tratase del aprendizaje natural del niño. La evolución fisiológica sufrida por el adulto no le permite tener la misma flexibilidad, plasticidad que tiene el niño en sus órganos fonológicos y auditivos<sup>175</sup>. En la reseña que nos proporciona López Palanco, G. (1991: 370 y ss.) se

---

<sup>175</sup> Los ejercicios de dicción, que solemos hacer de entrada, siguiendo concretamente el libro "**Ship or Sheep?**" Baker Ann, (1981), hacen ver la dificultad fisiológica que encuentran mis alumnos.

habla de los aspectos cognitivos, de los procesos psicológicos, pero los aspectos fisiológicos, que en mi experiencia es algo básico y a tener en cuenta, no aparecen en ella.

Es muy positivo que el alumno adulto sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje, también el que tenga unos objetivos claros; pero quizá donde haya un riesgo fuerte de fracaso, es en el exceso de confianza respecto a su motivación y a su fuerza de voluntad. Mi experiencia me dice lo difícil que resulta mantenerse dentro del ambiente y del nivel de exigencia del curso; porque los que empiezan y abandonan son numerosos. )Se trata de falta de motivación?; no, al menos, al principio; abandonan por falta de sustentación de esa motivación inicial. De aquí, el andamiaje de apoyo que constituye el grupo.

Todos los alumnos vienen al curso con un determinado bagaje; el profesor tiene que contar con él, si no quiere fracasar en el intento de enseñar.

"Young children do not come to the language classroom empty handed. They bring with them an already well-established set of instincts, skills and characteristics which will help them to learn another language. We need to identify those and make the most of them.

For example, children:

- are already very good at interpreting meaning without necessarily understanding the individual words;
- already have great skill in using limited language creatively;
- frequently learn indirectly rather than directly;
- take great pleasure in finding and creating fun in what they do.
- have a ready imagination;
- above all take great delight in talking!<sup>176</sup>.

(Los niños no vienen a la clase de idiomas con las manos vacías. Traen con ellos un conjunto, ya establecido, de instintos, aprendizajes y características con los cuales se ayudarán a aprender el nuevo idioma. Los profesores necesitamos identificar dicha aportación y trabajar con ello. Por ejemplo, los niños:

- son ya muy buenos interpretando el significado sin entender necesariamente las palabras una por una;
- tienen ya un buen aprendizaje en el uso creativo de su language limitado;
- aprenden frecuentemente de forma indirecta más que directa;
- les gusta encontrar y crear juegos en lo que hacen;
- tienen una pronta imaginación;
- y sobre todo les gusta hablar!).

---

<sup>176</sup> Halliwell, S. (1992), p.4.

Y, siguiendo nuestro 'slogam', "hablando se aprende a hablar".

A este respecto, podemos aportar las ideas de Ausubel, D.P.(1964), donde expone algunas consideraciones psicológicas, sobre la actitud del adulto frente al niño en el estudio del segundo idioma.

Por parte de los adultos, no vienen a clase con esa capacidad natural de interpretar el significado de las frases, no tienen esa habilidad de captar en la expresión del que habla el menor signo de lo que está diciendo; pero con un mayor grado de interés, una experiencia más profunda de las relaciones y un conocimiento más desarrollado de los temas de los que habla, podría aproximarse a la capacidad que posee el niño.

Un primer objetivo a tener en cuenta al comienzo del curso será el desarrollar ejercicios de mímica y su adivinación, para hacerles ver a los adultos su capacidad de captación. "So when children encounter a new language at school, they can call on the same skill to help them interpret the new sounds, new words and new structures. We want to support and develop this skill" (Así cuando los niños se encuentran con un idioma nuevo en la escuela, saben pedir dentro del mismo ejercicio, la ayuda para interpretar los nuevos sonidos, nuevas palabras, nuevas estructuras. Queremos ayudar y desarrollar esta capacidad)<sup>177</sup>.

Más dificultad presenta la conversación sin interlocutor presente, por ejemplo, en las llamadas telefónicas. La falta de comunicación gestual desorienta bastante al que escucha; de ahí la dificultad de hablar por teléfono en cualquier idioma, y el entrenamiento en preguntas / respuestas asépticas, sin expresión facial y corporal, para dominar esta clase de comunicación.

Otra habilidad que poseen los niños es su capacidad para el aprendizaje indirecto, habilidad de la que carecen, en gran medida, los adultos, pero que bien podría ser suplantada por el acopio de datos y experiencias vividas por el alumno adulto.

"Even when teachers are controlling an activity fairly closely, children sometimes seem to notice something out of the corner of their eye and to remember it better than what they were actually supposed to be learning. At times this can be a frustrating experience for the teacher but this capacity too can be turned to our advantage in the language classroom. It is part of the rather complex phenomenon of indirect learning"<sup>178</sup>.

---

<sup>177</sup> Halliwell, S.(1992), p.4.

<sup>178</sup> Halliwell, S.(1992), p.5.

(Aún cuando los profesores están controlando una actividad bastante de cerca, los niños a veces parecen darse cuenta de algo por el rabillo del ojo y recordarlo mejor que aquello que estaban en ese momento supuestamente aprendiendo. A veces esto puede ser una experiencia frustrante para el profesor, pero esta capacidad también puede ser vuelta a nuestra favor en la clase de idiomas. Es parte del complejo fenómeno del aprendizaje indirecto).

También el adulto aprovecha esta capacidad de aprendizaje indirecto. La experiencia de sus años, la relación con otros conocimientos..., todo ello, puesto en relación con el tema de estudio en el idioma, ayuda al aprendizaje del mismo.

Existen ventajas y desventajas para unos y otros, es cuestión de aprovechar unas y salvar las otras con pedagogía y esfuerzo. Sin embargo, existe una barrera, cada vez más pronunciada con los años, se trata del aspecto fisiológico del aprendizaje del idioma, al cual se debe darle toda la atención posible para superarla.

Una vez reconocido el tipo de alumnos que viene al curso, sobre todo su edad, viene en importancia el asunto del número de alumnos en clase.

#### **El número de alumnos en clase.**

El número de componentes del grupo que estudia el idioma es relevante, a la hora de aplicar una u otra estrategia o método, y uno u otro objetivo. No existe un número definido para el tamaño óptimo del grupo. Pero Moreno, por medio de González, M.O.L., (1995:52) nos dice que "Lo importante para la determinación del tamaño óptimo del grupo es la capacidad de contacto emocional directo que un miembro puede alcanzar con los otros. Un grupo puede crecer en tanto en cuanto éste pueda absorber nuevos miembros sin disminuir la productividad del grupo" .

El ambiente grupal que es necesario crear en el aprendizaje del idioma, se vería comprometido si el número de miembros del grupo es grande; a más miembros, menos posibilidad de conocerse, de comunicarse, de crear un buen ambiente; y el grupo es fundamental en esta experiencia. Existen estudios y trabajos sobre este aspecto de la vida de los grupos; ver, por ejemplo, la obra de Watzlawick, P., Beavin, J.H. y Jackson, D.D. (1981), la de Sbandi, P. (1977), la de C. Rogers, la de Remouchamps, R. y Mathot, R. (1972), la de Pagès, Max (1977).

---

Por otro lado, el número de alumnos es determinante para el objetivo que se quiera conseguir y por lo tanto, de la estrategia o método que se escoja.

Es bastante difícil intentar conseguir el objetivo de llegar a hablar con un número de veinte alumnos, o más; ¿qué tiempo se podría dedicar a cada alumno en dicho caso?, ¿qué tiempo tendría cada alumno para hablar?. Dado que el objetivo en este caso sería llegar a hablar, no llegaremos a hablar si no hablamos y no hablaremos si no tenemos el tiempo para hacerlo. Si un alumno habla cinco minutos, su clase es de cinco minutos dentro de nuestra metodología; durante el tiempo empleado por los demás, se aburrirá o creará problemas a los demás. En nuestra metodología, tratamos de que el alumno hable la mayor parte del tiempo: por eso tenemos el primer estudio y trabajo principal, el más costoso en tiempo, por cuenta individual, en el laboratorio o en casa; después comienza, en clase, el diálogo en parejas donde todos deben practicar y por último la 'ronda' y la escenificación (role-play) con todo el grupo, donde el tiempo y el número de miembros limitan los diálogos y la práctica del idioma.

Si se sobrepasa el número que permite atención a todos, ambiente grupal único, agilidad en el aprendizaje, en las 'rondas' de preguntas/respuestas, deberemos cambiar de estrategia y de objetivos. Es el caso de la mayor parte de las aulas de la enseñanza pública y privada 'reconocida'. Un profesor honrado explicaría al grupo, al comienzo del curso, que no se podrá pasar de la explicación de la gramática, de los ejercicios escritos, de la lectura de algún libro. En el capítulo 21, hemos hablado de la teoría curricular y el aprendizaje de idiomas; creo que la enseñanza reglada ha tomado dicha teoría de una forma externa y ha encuadrado todas las materias dentro de una parrilla-horario y dentro de una organización de salones, igualitaria; con lo cual, se da el caso de que después de matemáticas viene inglés; los cuarenta alumnos cambian de libro y de profesor, y siguen el horario, en español, en un ambiente aséptico y con un contenido aburrido, en franca contradicción con lo que pensaban era un idioma. El profesor 'tira del carro', lucha porque aprendan algo; los alumnos apáticos, se montan en el carro; sólo la nota, el suspenso, mueve a algunos. Tenemos la masificación y el desinterés de la enseñanza reglada, frente al aprendizaje en grupo, al conocimiento de sus miembros, a la exigencia del grupo, a la comunicación en inglés como objetivo diario.

En general, la masificación en la clase perjudica cualquier tipo de enseñanza. Pero, dada la particularidad del aprendizaje de idiomas<sup>179</sup>, el número de alumnos

---

<sup>179</sup> Recordemos el cap.21: la posibilidad de la teoría de la

en la clase, mejor el número de miembros del grupo de aprendizaje, está limitado por todas las características, que hemos mencionado y que irán saliendo en esta experiencia.<sup>180</sup>

La pregunta, ya mencionada en el cap.21, sería, ¿es que puede seguir la enseñanza de idiomas dentro de lo que en la enseñanza pública se llama curriculum del centro?. En la realidad diaria, en la práctica, no sigue; me parece que si un alumno quiere llegar a hablar/entender un idioma, va a un centro privado, dedicado a ese tipo de aprendizaje, después de las clases. Esta consecuencia del número de alumnos y de la metodología empleada es patente en la sociedad española.

Resumiendo, el número de alumnos es determinante para escoger la estrategia y los objetivos a seguir en el curso de idiomas. Y si queremos conseguir los objetivos de comunicación oral, la limitación de alumnos a lo que se puede considerar un grupo ideal de comunicación es necesaria y obligatoria.

#### **La intensidad horaria.**

No hace falta mucha experiencia en la enseñanza o haber leído muchos libros para ver que cada persona aprende a su ritmo, que cada persona necesita su tiempo para llegar a dominar un contenido. Recordemos las experiencias sobre el ritmo de aprendizaje mencionadas en el cap.21, apartado 2.

No hablamos de las horas totales que necesita cada alumno para llegar a defenderse en el idioma que estudiaba.

También damos por supuesto que la adquisición formal, el aprendizaje de la SL en el aula, es más rápido que el natural<sup>181</sup>; existen numerosos estudios con alumnos

---

enseñanza de SL, sus condiciones didácticas, etc..

<sup>180</sup> Aparte de la experiencia en la Univ. Popular de Mazarrón,

he realizado cursos de idiomas, protagonizados por el INEM,

con grupos de personas en paro, donde también trato de seguir la metodología que describo en este trabajo.

El número de alumnos, con el cual se trabaja en estos cursos

es de 15; en el año 1996, en la Comunidad Valenciana, han

bajado a 12 alumnos por curso, número ideal para desarrollar

la metodología que propongo en este trabajo.

<sup>181</sup> Este tema está tratado en la primera parte, cap.21, apartado 2.

adultos que avalan dicha idea, por ejemplo los de Pienemann (1984), Long (1983d), Weslander y Stephany (1983), o el de Gass (1982). Pero en este apartado, vamos en dirección a la intensidad, a la concentración de las horas de aprendizaje, frente a la realización de las mismas horas, pero en un tiempo más largo. En microenseñanza, los cursos tienen más bien una duración corta, limitada en el tiempo pero concentrada en la intensidad; hablamos de esta concentración del horario en el estudio de los idiomas. La intensidad del curso es otro de los componentes determinantes en el aprendizaje del idioma. Y aquí tenemos otra de las diferencias con los cursos de idiomas de la enseñanza reglada y del libre aprendizaje del autodidacta.

Aquí, más que en otras materias, la agrupación de las horas de contacto con el idioma que se estudia, determina en gran parte, los resultados del aprendizaje: se hace más cuantas más horas seguidas se haga, dentro de un límite físico-biológico; se trataría de llegar a la inmersión, a la saturación 'overlearning', en inglés, entre adultos.

En cualquier libro de técnicas de estudio, se nos aconseja la concentración sobre un tema, tener a mano todos los recursos posibles sobre el mismo, desarrollarlo (aquí sería soltarse a hablar); es más productivo, más efectivo. Se trata de que el alumno de inglés esté expuesto al mayor número posible de 'inputs', en menos tiempo. Krashen admitía que la enseñanza era mejor que el aprendizaje natural, sólo porque en el aula, el alumno recibía mayor número de 'inputs' y más comprensibles; sin duda, podríamos alargar la teoría a la enseñanza más concentrada.

También es 'vox populi' que unos meses en una escuela inglesa, a tiempo completo, da mejores resultados que un horario de inglés diseminado en años y años de enseñanza. Personalmente, también confirmaría estas ideas con la experiencia de mis estudios en idiomas.

Estas variables, -edad de los alumnos, su número e intensidad horaria-, están relacionadas directamente con los resultados de la metodología aplicada y con las limitaciones, ya mencionadas en la introducción, de tiempo y dinero. Y la consideración de estas variables nos ha empujado a escoger un determinado método o estrategia de aprendizaje y a ponerlo en práctica de forma grupal.

No es posible, como afirma Seliger (1984) describir inequívocamente todas las variables que intervienen en la ASL, aunque también señala: "pese a esta diversidad



infinita se da el hecho universal de que seres humanos de todas las edades, actitudes, niveles de inteligencia, nivel socioeconómico, etc, (añadiría -y de todas las lenguas) consiguen adquirir segundas lenguas en una amplia variedad de contextos naturales y formales" (p.37).

Nuestro objetivo es entender y comprobar cómo se logra esto y, también el aspecto negativo, por qué algunos fracasan en su intento.

#### **4.7. )Qué clase de método..?.**

Veremos las necesidades que tienen los alumnos que vienen a la Universidad Popular en el cap.51; reflexionaremos sobre el problema que surge para llegar a atender dichas necesidades. También consideraremos las limitaciones que tienen nuestros alumnos y las del municipio. Una vez presentados todos estos datos, pensamos en un método apropiado a esta problemática, una estrategia didáctica que fuese al encuentro de estas necesidades y que tuviese en cuenta las limitaciones.

Después de presentar diferentes métodos, con sus respectivas aplicaciones en la primera parte, surge la pregunta: )qué clase de aprendizaje, de metodología sería la más apropiada para que estos alumnos concretos alcanzasen los mejores resultados en orden a hablar/entender el inglés.

En la realidad del relato de la experiencia, presenté varias soluciones, varios métodos en la reunión de profesores de la Univ. Popular, antes de decidirnos por el THR. En una de las últimas proposiciones, salió el **Inglés para objetivos específicos (ESP)**; discutimos sobre él, vimos sus objetivos, las habilidades y recursos que exigían, el nivel de inglés que requería. Aunque este trabajo tiene la finalidad de presentar la experiencia grupal de aprendizaje de inglés con el THR, en relación a toda una tradición didáctica en idiomas, sin embargo, antes de dicha elección, nos detuvimos en el (ESP) del cual presento a continuación un resumen de la exposición, que realicé con mis compañeros de magisterio y el por qué no se aceptó dicha metodología.

#### **Inglés para objetivos específicos.**

##### **English for Specific Purposes (ESP).**

Siempre es bueno cotejar nuestra forma de trabajar con otras formas de hacerlo, nuestro método con la de otros, siempre con la finalidad de obtener mejores resultados.

)Qué clase de método escoger..?

En la dicotomía -mentalista o estructuralista-, mencionada anteriormente (cap. 31), me inclino, únicamente para el primer período del aprendizaje, y no sólo

a nivel práctico, por la habilidades metodológicas propuestas, sino a nivel teórico, por las técnicas conductistas del estructuralismo, como lo hace Rivers en López Palanco, G.(1991:385):"De todas maneras, Rivers considera que en la primera etapa del aprendizaje, son útiles las técnicas conductistas y de ahí en adelante debe hacerse hincapié en la comprensión y asimilación conscientes".

En este sentido, pienso y esta es mi hipótesis de trabajo, que la aplicación de las estrategias, en un principio estructurales, del THR, que aplico en mis grupos, me dan los mejores resultados en orden a conseguir hablar/entender el inglés. EL ESP no entra en esta discusión.

En el aprendizaje de un idioma no vernáculo se dan varias etapas, desde los comienzos hasta conseguir una buena fluidez; por lo tanto, no es lo mismo querer ampliar vocabulario, expresiones y giros en una dirección, una vez que ya se habla el idioma, que comenzar a componer las primeras frases, sin acento ni entonación. Es muy corriente, en este punto, los 'falsos principiantes', los que saben mucha gramática, reconocen visualmente mucho vocabulario y frases y hasta llegan a traducir, pero nunca han oído eso que leen, tampoco lo reconocen auditivamente-, y menos pueden expresar lo que teóricamente saben. Si se empieza la entrevista con unas simples preguntas en inglés, no entienden. La primera lección de casete del curso, es, sin duda, la primera lección de inglés de su vida.

Es en esta primera etapa, sobre todo, donde se puede observar la forma de trabajar y la eficacia de tal o cual método.

Mis cursos están compuestos de principiantes y falsos principiantes que venían de la enseñanza reglada, como diremos en la descripción de los sujetos de aprendizaje.

Siguiendo con la reflexión sobre qué método escoger, apporto unas ideas de López Palanco, G., Op.cit., p. 432:"Richerich y Chancerel (1980) profundizan en el estudio de las necesidades de los adultos, analizando en primer lugar la metodología de trabajo; en segundo lugar de quién recabar la información necesaria (por los estudiantes, por las instituciones y por los usuarios -firmas, sociedades, etc., que necesitan el uso de otra/s lengua/s para operar con eficacia) y la metodología para recabar dicha información".

Se ha llegado a sistematizar este aprendizaje de los adultos, dividiendo el estudio de los idiomas según las finalidades específicas que demandan los alumnos y el mercado de trabajo; el resultado es el ESP. Los autores citados anteriormente hacen una reseña de los

orígenes del ESP, el diseño del curso, la aplicación del mismo, los materiales necesarios, la metodología y el papel del profesor en este tipo de cursos. Sobre el mismo tema existen otros autores que resaltamos a continuación: Alderson y Hughes (1981), Coffey (1984), Ewer y Hughe-Davies (1985), Hutchinson y Waters (1981, 1984, 1985), Robinson (1980) y Widdowson (1981).

La aplicación de métodos y libros ESP, presuponen las aclaraciones anteriores; los alumnos que van a los cursos ESP, ya han pasado la primera etapa del aprendizaje; tienen cierta fluidez a la hora de hablar, pero quieren enriquecer su competencia lingüística en dirección a un tema, generalmente se trata de economía, comercio, empresa, etc...<sup>182</sup>.

En la reunión con mis compañeros, presenté el libro **International Business English**<sup>183</sup>, para la discusión; expuse por qué no parecía adecuado este método; los alumnos que pedían inglés, en Mazarrón, no entraban en esta categoría. Convenimos unánimemente en que éste no era el método apropiado a la situación y a los alumnos que nos iban a venir pidiendo un curso de inglés.

---

<sup>182</sup>Existen en el mercado numerosos textos que van en esta dirección.

Ver a este respecto, en la bibliografía, el apartado sobre libros ESP.

<sup>183</sup> **International Business English;** A Course in communication skills, de Leo Jones y Richard Alexander, con sus tres tomos: Teacher's Book, Student's Book y Workbook, de Cambridge University Press, 1992.

**CAPITULO 51****METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION.****5.1. El cambio en el aprendizaje del inglés a través de la Investigación-Acción (I-A)<sup>184</sup>.**

Antes de empezar el trabajo en la Univ. Popular de Mazarrón, me pregunté qué clase de metodología debía escoger para la enseñanza de los idiomas entre los adultos, teniendo presente la corriente de CLT y las razones para ello.

Las perspectivas que se abren con la reforma del sistema educativo y con la profundización en la democracia; la entrada en escena de mayor número de padres profesionales (APAS) que juzgan y evalúan la educación de sus hijos con criterios profesionales, que exigen a los profesores ser profesionales, dado que ellos se

---

<sup>184</sup> El guión que une en español la expresión inglesa 'action research' es un símbolo del puente conceptual entre dos realidades educativas separadas hasta hace poco tiempo; en una orilla estaban los investigadores, con tiempo para reflexionar, y por otro, los profesores, ocupados con montañas de cuadernos para corregir. Dicha expresión fue acuñada por K. Lewin en 1946.

mueven en ese ambiente de profesionalidad<sup>185</sup>, hacen imprescindible renovar la enseñanza, para lo cual es necesario investigar, racionalizar, planificar y evaluar el proceso educativo.

Hoy en día, los padres, los contribuyentes al erario público, o sea, al salario del maestro y el profesor, quieren saber si se trabaja en la escuela, en el instituto, si sus impuestos están bien empleados.

Desde el primer momento, pensé en un trabajo práctico, no sólo por el objetivo a conseguir, sino también por la forma de realizarlo. La idea era confeccionar y planificar un programa para la enseñanza del inglés, para aplicarla en unos determinados grupos de alumnos adultos y en un contexto social concreto, por un lado; y por otro, realizar dicha experiencia con la ayuda de la reflexión del mismo grupo de alumnos; por lo que en seguida me incliné a emplear la metodología "investigación-acción" (I-A), en clase.

Como profesor y como alumno he pasado por diversos métodos de enseñanza de idiomas, por lo que pude pensar y redactar una programación, resumen de mi experiencia profesional; dicho trabajo es el núcleo de esta tesis<sup>186</sup>. En aquel momento (15-9-91), principio de los cursos de la Universidad Popular, tuve la posibilidad de aplicarla, de experimentarla y de evaluarla directamente sobre dichos grupos.

En cuanto a la pregunta de por qué he escogido este tipo de metodología, la respuesta es sencilla; porque dicha metodología o forma de investigar y hacer la enseñanza, encaja perfectamente con mi forma de llevar la clase;<sup>187</sup> también pensé que era lo mejor para llegar

---

<sup>185</sup> En la práctica, la influencia y el trabajo de los padres, de las APAs, en la vida escolar de los Centros, está muy mermada. En el Consejo escolar, su presencia es meramente figurativa. Como decía un profesor, la responsabilidad de los padres sobre sus hijos, termina a las puertas del colegio.

<sup>186</sup> Dicho trabajo fue presentado en el curso de **"Metodología Didáctica"** del Curso del INEM (Murcia).

<sup>187</sup> Desde mis años de preparación para profesor, me encantó la línea humanística de C.Rogers y su acercamiento centrado en la persona-alumno (Ver la obra general de C.Rogers,

al grupo de adultos que iba a tener como alumnos. Y supuse que me iba a dar buenos resultados. Tenía todos los ingredientes para trabajar de esta forma.

Jack Sanger (1983) apuntaba atinadamente cuando decía: "La principal diferencia entre profesor e investigador está en el tiempo disponible (no en las exigencias intelectuales). El profesor se pasa el día enseñando y corrigiendo. La investigación posibilita a los protagonistas retirarse a reflexionar". Personalmente pienso que la investigación debe estar íntimamente ligada a la práctica cotidiana del profesor, a la reflexión y a los problemas que plantea la acción educativa. Aquello de que inventen ellos, o en este caso, que investiguen ellos, (ellos pueden ser la administración central o teóricos de universidades) no se debería permitir.

Se ha dado mucha disparidad entre los objetivos académicos propuestos por administraciones y direcciones y la realidad de la clase. No existen respuestas fáciles para explicar este fenómeno, pero podríamos reflexionar sobre la pérdida de los lazos entre ambos polos, podríamos conceptualizar los lazos de este fenómeno y elaborar una solución, todo a la luz de las experiencias realizadas y documentadas en la clase práctica.

Legutke M. y Thomas H., nos dicen: "One missing link results from the breakdown in communications between researchers and teachers. The fundamentally hierarchical and prescriptive discourse between those who advance theories and teaching methods and those who are asked to 'apply' concepts to practice (Clarke and Silberstein 1988), has led to understandable scepticism and mistrust on the part of the teachers. (Uno de los lazos perdidos resulta de la rotura en la comunicación entre los investigadores y los profesores. El discurso fundamentalmente jerárquico y prescriptivo entre los que adelantan teorías y enseñan métodos y los que son llamados a aplicar los conceptos en la práctica (Clarke and Silberstein 1988) ha llevado a un comprensible escepticismo y desconfianza de la parte de los profesores)<sup>188</sup>.

---

en especial **Freedom to learn** (1969) y **Client-centered therapy** (1951)); además debo añadir la formación y experiencia en todo lo referente a psicología de grupos, en mi actividad extraescolar.

<sup>188</sup> Legutke M. y Thomas H., (1991), p. 10. Las innovaciones en metodología de idiomas, han sido inoperantes, dado

La mentalidad que lleva la I-A, es la de superar dicha ruptura, colocando los dos polos, -la reflexión e investigación junto a la práctica y acción-, en la clase real.

La (I-A) permite al profesor convertirse en explorador del sentido de su propia actividad profesional; en este sentido, Stenhouse, apoyando estas ideas, dice que normalmente la investigación que se ha hecho **sobre los profesores** hasta ahora no han tenido gran capacidad para mejorar su práctica; sí la tiene, sin embargo, la realizada **por los profesores sobre su propia actividad**<sup>189</sup>.

Si cada profesor fuese consciente de que es él el que debe investigar, se multiplicaría la reflexión sobre la educación, dando como resultado una enseñanza de alta calidad para el país.<sup>190</sup>

La mejora de la calidad de la enseñanza que la sociedad reclama al Sistema Educativo, depende en buena medida de la eficacia en los<sup>191</sup> "avances de la investigación educativa y de la generalización de esta postura a todos los profesionales de la educación". No tienen por qué ser unos investigadores especiales, a veces

que normalmente han venido propuestas desde arriba y no como cosa propia de los mismos profesores. Ver Pennycook 1989.

<sup>189</sup> Stenhouse (1984).

<sup>190</sup> Decía C.Rogers, a este propósito (1973:176): "(Imaginemos que cada 'sujeto' (de los grupos de encuentro) fuese enrolado como 'investigador'! Supongamos que el investigador, en vez de medir los cambios que se han operado en sus sujetos, los enrola como coinvestigadores. En la actualidad, existen amplias pruebas de que el llamado 'sujeto ingenuo' (sujeto neutro) es una pura invención. En cuanto una persona se convierte en objeto de investigación psicológica, comienza a elaborar sus propias fantasías respecto del propósito del estudio".

<sup>191</sup> Cañal de León, Pedro (1987): "Un enfoque curricular basado en la investigación", en **Investigación en la Escuela**, n1.1.

desligados del hecho de educar, los que investiguen y reflexionen sobre dicha actividad profesional <sup>192</sup>.

La misma administración pública desea:

- Una formación basada en la práctica profesional y realizada por profesionales.
- El Centro Educativo debe ser eje de la Formación Permanente del profesor.
- Una formación a través de estrategias diversificadas.
- Una formación descentralizada, donde el profesor dentro del equipo de formadores, conciba su profesión como procesos de investigación y experimentación, para dar una buena calidad en su trabajo.

"El perfil deseable del profesor deberá ser el de un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad"<sup>193</sup>, de investigar, de racionalizar y planificar su actuación, que no esté esperando directrices provenientes del Centro nacional o regional. A nivel de reflexión teórica, las ideas, la metodología de la (I-A) están claras; sin duda, la (I-A) es un avance hacia una enseñanza más eficiente y más humanística.<sup>194</sup>

Dar el paso hacia una enseñanza de investigación exige una dedicación sincera e inteligente por parte del profesor, por un trabajo verdaderamente profesional. Uno se pregunta si el 'status' de funcionario y en nuestro país, es compatible con la clase de profesor que exige esta forma de llevar la clase, esta dedicación, este esfuerzo didáctico.

Siempre se ha dado la dicotomía investigador-profesor. Basados en estudios de Solmecke (1984), Dinsmore (1985) y Nunan (1987), Legutke y Thomas (1991) confirman la idea de los anteriores investigadores: "we feel inclined to

---

<sup>192</sup> García, J.M. y otros (1989): "Iniciación a la Investigación en el aula", en **Investigación en la Escuela**, n18.

<sup>193</sup> Martín Martín, P. (1991): "Investigación-Acción, en **Escuela en Acción**, p.15, Nov..

<sup>194</sup> La formación permanente del profesorado, a través de la (I-A) tuvo su expansión literaria en la década de los setenta y, por los autores que he manejado, tiene un claro matiz anglosajón. Empezó con fuerza en el Reino Unido y en Australia, con autores como Becker, H.S., Denzin, N.K. (1978), Glaser, B.G. y Strauss, A. (1976).

Pero desde el principio del movimiento, el profesorado ha aceptado más la reflexión sobre la deliberación a la hora de tomar decisiones y la reflexión sobre la evaluación, que la reflexión sobre la (I-A) (o reflexión relacionada con el diagnóstico).



report a striking discrepancy between what is proposed and written by academics, between what is claimed by gurus descending into conference assemblies of language teachers - and what actually happens in L2 classrooms" (nos sentimos inclinados a confirmar una fuerte discrepancia entre lo que es propuesto y escrito por los académicos, entre lo que es reclamado por los gurús en asambleas de profesores de idiomas -y lo que actualmente sucede en las clases de idiomas).<sup>195</sup>

Dicha metodología (I-A), intenta superar, de un lado, que sean investigadores, llamémosles 'profesionales', que no tienen contacto con la clase, los que investiguen, como he explicado anteriormente, y por otro, superar el cisma al que constantemente se elude sobre todo en el campo de la ASL (adquisición segunda lengua) entre investigadores que prefieren las metodologías cualitativas y los que favorecen las cuantitativas.<sup>196</sup>

#### **Planteamiento del problema.**

Se puede decir, sin temor a equivocarse que el rendimiento de la actividad profesional en la enseñanza no está evaluado; tenemos teoría y reflexión a nivel de autores (Cabrera, F.A. y Espin, J.V.(1986), Cohen, E. y Franco(1988), De Landshere, G.(1977), o Eisner, E.W. (1981)), pero, aparte ciertas excepciones, la mayoría de nuestros profesores, no evalúan su trabajo.

Tampoco creo que existan estadísticas que evalúen el rendimiento de los métodos de enseñanza en idiomas, habilidades y recursos en este campo de la enseñanza. Se va cambiando de metodología un poco por inercia, porque es más moderno, sobre todo, porque las editoriales, con su gran poder en la enseñanza española, van sacando libros nuevos. Pero no existe interés por fijarse en uno concreto, por sacar su filosofía de base, explotar todos sus recursos, experimentarlo a fondo, corregirlo; ni tampoco tenemos ese prurito de hacernos un método propio.<sup>197</sup>

<sup>195</sup> Legutke M. y Thomas H., (1991), p. 6..

<sup>196</sup> Ya en la década de los ochenta y sobre esta discusión de metodologías de investigación, se pueden pre-sentar autores como Adelman, C.(1985), Basseyy, M. (1986), Carr, W. y Kemmis, S.(1988) y Elliott, J. (1986).

<sup>197</sup> Desde esta perspectiva, estamos un poco lejos de la mentalidad y de la realidad que tienen países como Luxemburgo, Suiza, Holanda, en este tema. Además, se da otra dirección en el estudio de los idiomas: su finalidad es llegar a comprender y hablar el idioma, servirse de él para comunicarse, para trabajar. Se trata de otra mentalidad en toda la enseñanza, más práctica y concreta, más

)Se podría decir que la enseñanza de idiomas modernos, en muchos centros de España, se ha quedado anclada en el siglo XIX, donde saber la gramática y el vocabulario suficiente para leer la literatura extranjera era el objetivo de nuestra clase culta?<sup>198</sup>

Pero, estamos a finales del s.XX, y en este siglo, la realidad social, humana, ha cambiado. A causa, primero de las dos guerras mundiales<sup>199</sup>, después de la liberalización de la economía, y por último, a causa de la necesidad social de comunicación e intercambio entre los pueblos de la tierra<sup>200</sup>, ha cambiado el empleo de los idiomas. Ahora se trata del idioma como instrumento para comunicarse oralmente, a través de la palabra y la imagen de los medios de comunicación<sup>201</sup>. Ha cambiado el empleo del idioma: aspectos que antes eran importantes, -gramática, dictado, traducción..-, han cedido el puesto al hecho de hablar y entender en directo. Cada vez toma más relevancia el intérprete frente al traductor, el examen oral frente al dictado<sup>202</sup> y la gramática.

Actualmente, los idiomas hay que hablarlos para comunicarnos en tiempo real. Tiempo real significa que se debe contestar a la pregunta o a la idea propuesta

---

experimental, de más laboratorio y de menos teorías y estudios históricos.

.. <sup>198</sup> Podemos recordar algunas ideas sobre esta tendencia, repasando las páginas de la obra de Richards and Rodgers (1986), donde se expone la historia de los métodos.

<sup>199</sup> Podemos volver a leer en el cap.31, la influencia en el

ASL, de la Segunda Guerra Mundial.

<sup>200</sup> En la Introducción, hablamos de la tierra como 'aldea global'.

<sup>201</sup> Cada vez se escriben menos cartas para comunicarse, se

usa más el teléfono; en la empresa, se pasan menos 'memos'

sobre papel, pero, de vez en cuando, aparecen sobre la pantalla del ordenador o se transmiten por teléfono; se escriben menos libros de aventuras, se ven más videos de

tierras lejanas, etc...

<sup>202</sup> En el último examen de francés (1995), en la Alianza Francesa, nivel diploma, se ha suprimido el dictado, algo

esencial, en mi opinión, en el dominio de esta lengua.

por tu interlocutor en el momento en que se está hablando.

Es decir, primeramente se debe entender al interlocutor, con su acento y velocidad de expresión, y, después, debo responderle en ese mismo momento; por lo tanto, no voy a tener tiempo de mirar el diccionario, buscando la palabrita, de repasar la gramática para aplicar tal o cual regla...Debo entender los diálogos normales, tener las frases de diálogo ya hechas, en mi inconsciente, para poder responder y seguir el diálogo.

Se ha cambiado el modo de empleo del idioma. Y si ha cambiado el modo de emplearlo, me pregunto si no habrá que cambiar también el modo de introducirlo, de enseñarlo; si no habrá que cambiar por lo tanto, la pedagogía y metodología del aprendizaje de idiomas, con el fin de aplicarlos al nuevo empleo.

Por la experiencia que poseo en viajes y estancias en América y Europa, personalmente me engañaría si hablase de otra forma sobre los idiomas. Si uno entiende y habla el idioma del país donde vive, tiene un valioso soporte para su equilibrio personal y un eficaz utensilio para su vida social y laboral. Pero si usted sabe mucha gramática y vocabulario y llega a leer un libro en el otro idioma, en mi opinión, tiene muy poco<sup>203</sup>.

Esta es la preparación en idiomas que otorga este sistema de enseñanza; pero, además esta metodología y

---

<sup>203</sup> De héroes nacionales, se podría tratar a nuestros emigrantes de los años sesenta, por su resistencia moral, que tuvieron al presentarse, sin el idioma, en un ambiente anglosajón, por ejemplo, tan hostil. Actualmente, en esta nueva generación de emigrantes licenciados, en forma de becas de estudio, de 'lectures' de español, o profesores de conversación (tan mal pagados como los primeros emigrantes albañiles), de traductores.., las condiciones humanas, si nos fijamos en la posibilidad de comunicación, no han variado mucho; el primer 'choque' sigue siendo fuertísimo; a pesar de que algunos se preparan antes de llegar, estudiando otra vez el idioma, otros cogen bastante rápidamente el nuevo idioma, en el nuevo país, -no en vano tienen 8 años de estudio-. Algo se ha avanzado.

el ambiente que se crea en torno a los idiomas, marca de forma casi indeleble la mente de nuestros jóvenes; el problema de motivación que crea o la resistencia a aprender los idiomas de otra forma, con otros objetivos, es altamente preocupante, para el que quiera enseñar idiomas de otra forma.

Es la hora de la evaluación, algo normal en una I-A; es la hora de las preguntas...

)Cuántos alumnos nuestros, después de seis u ocho años de estudio del idioma moderno, en las clases normales de nuestros centros (no en veranos en Inglaterra) consiguen mantener una conversación sencilla con un nativo?.

)Qué han hecho nuestros alumnos durante tantas horas de inglés?<sup>204</sup>

)Dónde han ido a parar los salarios de tanto profesor de idiomas?<sup>205</sup>

)Cuál ha sido el rendimiento intermedio y final de esta enseñanza?

En el interior de este problema, tenemos el fracaso en la motivación de nuestros alumnos, al seguir esta metodología. Cuando esta materia debería atraer a todo niño y adolescente, dado sus objetivos de poder conocer otros pueblos, otros niños, formas de vida diferentes, resulta ser una de las asignaturas más impopulares dentro del curriculum escolar. La desmotivación en nuestras aulas, es grande, a pesar de la fuerte presión social que se está creando en torno al estudio de idiomas, en Europa.

Existen familias que invierten fuerte en el aprendizaje de idiomas en sus hijos, además de pagar la escuela oficial -vía impuestos-, para poder llegar a algo positivo en dirección a hablar el idioma. Unos pueden mandar a sus hijos a EE.UU., Reino Unido o Irlanda, y otros, la mayoría, no. Porque esta inversión, todos lo

---

<sup>204</sup> Cuando me vienen alumnos de Instituto, para recuperar el inglés, suelo decirles, un poco para animarles y otro poco porque considero que es bastante real que la gramática inglesa sólo, se podría estudiar en ocho horas, dada su simplicidad, no en ocho años.

<sup>205</sup> En mi criterio, harían falta muchos más si el objetivo de este aprendizaje fuese entender/hablar el idioma. En Suiza, solía quejarme a la dirección del centro, cuando, al principio de curso, me llegaban más de diez alumnos. Otros tiempos..!, o mejor, otros medios.

sabemos, es dinero directo de nuestro bolsillo y tenemos que mirarlo bien antes de lanzarnos a estos gastos.

<sup>206</sup>

En mi opinión, en España, no hemos querido cambiar en este tema didáctico. Me remito a la importancia que tienen en los currícula escolares el aprendizaje directo de la conversación en el idioma extranjero, frente a todos los temas teóricos que se dan de ese idioma. Creo que el sistema de organización curricular de los centros ha encorsetado la enseñanza del idioma: le ha dado un hueco horario, su correspondiente salón y número de alumnos, como cualquiera otra materia del curriculum.

<sup>207</sup>

Me remito a la importancia que se da a la gramática teórica (podríamos decir: ¿enemigo número uno para hablar un idioma?), frente al hecho de hablar mínimamente unas frases, aunque sea incorrectamente.

Me remito al número de profesores nativos del idioma que se enseña, frente a los profesores españoles, que no hablan el idioma que imparten.

Me remito al valor que tienen los títulos y diplomas del país de origen sobre su idioma y que se estudia en nuestra escuela, para la administración pública. (Nulo, hasta las oposiciones a profesores de Secundaria de 1996, que han admitido los diplomas de Alianza Francesa). No queremos cambiar, porque la enseñanza no produce, no es rentable, al menos a corto plazo. ((La psicosis que se está creando con tanto licenciado en paro!)). Sería interesante ver y comparar los resultados sociales y laborales en relación a los presupuestos en educación, en distintos países europeos. En nuestro país, un profesor, para ser rentable debe tener el mayor número posible de alumnos al mismo tiempo y en el mismo salón. Esto se sigue dando en los Institutos, a pesar de la LOGSE, y en la Universidad.

No queremos cambiar a causa del 'status' del profesor, de la situación laboral, que nos obliga agarrarnos a un puesto de trabajo a costa de lo que sea,..; en la primera parte, he escrito, citando a un autor, que el estamento del enseñante es de los más conservadores <sup>208</sup>. En la enseñanza española pública, es difícil cambiar el sistema de oposiciones; difícil introducir el

---

<sup>206</sup> Aunque teóricamente lo sabemos, creo que nos hemos acostumbrado a pagar dos veces por el mismo deficiente servicio.

<sup>207</sup> Podemos volver atrás, al cap. 21, para revisar algunas ideas respecto a este tema.

<sup>208</sup> Hablando C.Rogers (1973) de un grupo de encuentro con autoridades educacionales, dice "...las cuales constituyen, quizás, el grupo más rígido y con mayores defensas de nuestra cultura" (p. 57).

interés por la pedagogía en general, o por los métodos de aprendizaje de los idiomas, en particular.

En la enseñanza privada, los colegios más fuertes, se tienen que acomodar a la estatal, si quieren ser 'reconocidos'; tampoco se les ve, dado ese afán de mimetismo con la pública, mucho espíritu renovador y emprendedor en este tema, aunque fácilmente se puede sospechar que, una buena enseñanza de idiomas, sería un tema bastante rentable desde el punto de vista económico. Por otro lado, tienen ciertas exigencias y limitaciones, debido a su pertenencia a congregaciones religiosas, a la hora de organizar la empresa-colegio.

Por eso, quizá, sea la enseñanza privada, -no reconocida-, especializada en idiomas, la que más se mueve, cambia e inicia métodos nuevos. El aprendizaje de los idiomas es quizá el campo de la enseñanza donde más se experimenta, donde la iniciativa privada más se ha desarrollado: nuevos métodos, libros, casetes y vídeos, programas interactivos en informática; se organizan viajes y estancias, vacaciones en torno al inglés. Por el lado de la investigación en psicología, los temas son abundantes<sup>209</sup>.

Y existen ciertos centros de idiomas, privados, que se dedican a impartir idiomas y que son rentables y viables desde la perspectiva económica<sup>210</sup>. Existen dichos centros porque el trabajo en la vida real los exige; hay directores comerciales, azafatas, profesores, deportistas, recepcionistas, 'barmans', etc., que han tenido que aprender a hablar idiomas.

El ambiente-resultado de esta situación y de esta mentalidad general es, repito, preocupante. Recuperar estas personas para realizar un nuevo curso de idiomas, es algo difícil; experimentar acerca de la nueva motivación para estudiar un idioma, acerca de los nuevos objetivos, habilidades y recursos en una nueva metodología, es un reto; pero así está planteada la situación, de la que provienen estos grupos de Mazarrón. Esperemos que la nueva generación de estudiantes, los que ahora empiezan la reforma de LOGSE, la ESO, tengan

---

<sup>209</sup> Ver la Introducción de este trabajo, o el **TESOL Quarterly**.

<sup>210</sup> Sin intención de dar publicidad, conozco el Wall Street Institute, de procedencia italo-suiza, que se está extendiendo por España. Quizá sea lo más adelantado en preocupación didáctica del idioma.

más posibilidades de aprender bien un idioma extranjero.

Por eso, gracias a la experiencia acumulada, pensé aplicar el método THR, realizado de forma reflexiva y grupal, suponiendo que obtendría unos buenos resultados en orden a hablar y comprender el idioma. El tiempo y el dinero entran directamente en la solución de este problema.

### 5.2. Elementos esenciales de la I-A.

Una breve descripción de los elementos puede ayudarnos a comprender esta clase de investigación.

Recojo las ideas de Escudero, citadas por Martín Martín, P. en su artículo "Investigación-acción", p.15, en nota 3: "Es algo más, pues, que un conjunto de normas bien establecidas que prescriben técnicamente cómo hacer investigación educativa (que sería un poco el concepto tradicional de investigación en educación). Por el contrario, la investigación-acción se parece más a una idea general: una aspiración, un estilo y modo de 'estar' en la enseñanza. Es un método de trabajo, no un procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una simple forma de hacer las cosas de otra manera".

Difícil nos resulta ya leer o reflexionar sobre un programa que nos venga impuesto desde arriba, mucho más desarrollarlo y aplicarlo en el aula, hacer al final la evaluación propuesta en el mismo programa, y quedar satisfechos del trabajo realizado como enseñantes.

En cambio, en esta nueva actitud, es el mismo profesor, rodeado de su centro educativo, quien va a programar, desarrollar y evaluar lo que ha hecho, quien va a investigar, a través de su actuación; va sentir qué es lo que pide realmente el alumno y la sociedad en la que está inmerso el centro y el alumno<sup>211</sup>, cómo lo pide y por su parte, cómo va a proporcionárselo. Por lo que el profesor debe estar en continua investigación para mejorar su actividad.

Existen numerosas dificultades a la hora de llevar a cabo esta forma de entender la enseñanza. Dificultades

---

<sup>211</sup> Como dice Elliott, J. (1986), la I-A es un estudio sistemático de una situación social (en este caso educativa), para aumentar el conocimiento, la comprensión de la situación, para mejorar la actividad (Kemmis y McTaggart, 1988) en dirección a solucionar el problema.

en nosotros mismos; pues es más fácil que nos dicten desde arriba lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo, que programar y evaluar personalmente conforme a la mentalidad que proponemos.

Dificultades en las mismas estructuras educativas, donde todavía no ha entrado el concepto de iniciativa, responsabilidad, democracia en una palabra.

Dificultades por parte de la misma sociedad, que no permite mucha libertad para el cambio.

Pero en este momento, debe entrar nuestra reflexión personal y de grupo de profesores, para vencer dichas dificultades. Debemos reflexionar sobre el sentido de cambio en el contexto donde vivimos y trabajamos. Debemos aprender a buscar activamente información sobre los problemas que nos rodean y que queremos cambiar, para lo cual debemos aprender a manejar diversas metodologías dentro de la I-A. Debemos crear en nosotros unas actitudes básicas, como la capacidad de autocrítica, la capacidad de colaborar, de captar las oportunidades de mejora del entorno.

De esta forma, los profesores aprenden a solucionar sus problemas, adquieren un pensamiento más receptivo a nuevas ideas, métodos y realidades sociales, amplían conocimientos y habilidades para una mejor actuación profesional<sup>212</sup>.

La Universidad Popular del Ayuntamiento de Mazarrón me ha permitido realizar la actividad educativa en idiomas, en sentido de la I-A.

Me ha dado todas las facilidades para programar, reformar, conforme me lo exigía la marcha de los grupos.

El grupo de profesores, compañeros en la acción educativa, también han colaborado en este experimento, dándome ideas en nuestras discusiones, colaborando en las grabaciones de casetes y videos, actuando en la administración del centro.<sup>213</sup>

---

<sup>212</sup>. Para K. Lewin, creador del término 'action research', la I-A es una actividad de grupo desde la que se aborda la espiral del proceso que se articula en cuatro fases (no estáticas y estáticas, sino interrelacionadas y dinámicas): planificación, acción, observación y reflexión. Esta espiral no se realiza de forma individual, ya que la dinámica crítica del 'grupo' es esencial.

<sup>213</sup> La Universidad Popular de Mazarrón es un centro cultural flexible, uno más dentro de una confederación de Universidades.



**)Cuál es el objeto de esta investigación-acción?**

Podríamos responder que todas las prácticas educativas, formales o no, regladas o no. Todo depende del espíritu y la mentalidad que tiene el profesor que desea planificar, ejecutar y evaluar la resolución de un problema o una actividad concreta dentro del campo educativo. Poner a prueba una determinada metodología en el aprendizaje de un idioma, ejecutar y evaluar los resultados, cae directamente dentro de esta forma de investigar.

Estas prácticas o forma de trabajar deben llevar una dimensión social o de grupo<sup>214</sup>: tanto los que las planifican (profesores), como los que las ejecutan (profesor-alumnos), deben estar comprometidos con ellas<sup>215</sup>.

Estas prácticas se realizan en un contexto social que las condiciona y tienen a su vez una función de socialización en su dinámica interior. Se trata de poner a un grupo de personas adultas ante el hecho de que deben aprender un idioma diferente del suyo, con todo lo que esto supone, para poder responder a la demanda concreta de su trabajo en su zona.

Lo que nos interesa es cómo mejorar las prácticas educativas del aprendizaje de un idioma, comprender mejor cómo se realiza, descubrir las condiciones en que se llevan a cabo. Aprender a aprender un idioma. Toda mejora exige tener un "referente valorativo": es un marco de referencia que nos indica la orientación del cambio. Todos mis alumnos han pasado por la enseñanza

---

Populares en España, por lo que pudo permitirse realizar sus propias experiencias en enseñanza, sin cortapisas exteriores.

<sup>214</sup>.La reflexión compartida es una condición esencial para la eficacia del proceso."Está fuera de toda discusión el que la gente debe darse cuenta de la importancia de establecer comunicación basándose en una experiencia compartida" (Edwards y Mercer, 1988).

<sup>215</sup> Para lo cual el alumno debe saber de qué clase de curso se trata, y a qué se va a comprometer. Es importante realizar un '**contrato inicial**' de compromiso con el grupo y el curso de aprendizaje, con cada uno de ellos.

reglada y por lo tanto tienen un referente, aunque sea negativo, con el que poder comparar.

El marco valorativo -positivo- impregna toda nuestra acción: se realiza un estudio preliminar, el grupo propone un plan general sobre el tipo de cambio a realizar en la didáctica de idiomas. A lo largo del proceso de aprendizaje se lleva a cabo dicho plan, se ejecutan los pasos concretos, descubriendo en ello nuevos valores y significados; unos se afianzarán, otros serán rechazados en la praxis diaria. Es la reflexión-investigación sobre la práctica la que nos llevará a comprender mejor qué dificultades existen para poder realizar los valores educativos propuestos, -hablar el otro idioma-, dificultades personales, en la estructura educativa, en el contexto social.

Esta reflexión-investigación también nos llevará a introducir cambios a lo largo del proceso de aprendizaje, que nos permitan ir construyendo una acción pedagógica más coherente con los valores que deseamos conseguir en nuestro proyecto educativo.

Lo que nos permitirá cambiar, en primer lugar, nuestra mentalidad, (difícil a veces, dada nuestra seguridad en principios anteriores), nuestro centro, nuestra sociedad.

Los ciclos en espiral de la siguiente figura representan y resumen la relación dinámica de las cuatro fases fundamentales (ver la obra de K. Lewin) en este proceso de investigación:

**PLAN**

**Plan  
Revisado**

**Reflexión**

**Reflexión**

**Observación**

**Observación**

**Acción**

**Acción**

Las prácticas educativas más relevantes en la I-A son aquellas que inciden de forma más directa en la maduración y cambio de actitudes en las personas del grupo. Quizá sea la misma dinámica del grupo la que origina la cohesión del grupo, más bien que el mismo aprendizaje del idioma, y la que haga consciente, en cada participante de la necesidad de cambio, de ini-

ciativa y responsabilidad en su aprendizaje.

**)Cómo se vinculan la investigación y la acción en este proceso?**

Este proceso es interactivo entre ambos polos (I-A); están en función uno del otro, 'función bisagra'. Una vez realizada una determinada actividad, viene la reflexión a indicarnos su valor dentro del contexto general del aprendizaje; cada paso está planificado, realizado y evaluado en orden a conseguir el objetivo final de la (I-A). Desde la experiencia de años de enseñanza de idiomas, he planteado y planificado una nueva acción-reflexión, un nuevo ciclo de enseñanza mejorada.

Es un proceso continuo; todas las acciones están vinculadas, relacionadas; todos los componentes repercuten en la actividad total, por lo que no hay que dejar nada desatado o sin darle importancia.

En la literatura sobre I-A, se deja ver la dicotomía siguiente sobre la metodología de investigación: en el esquema **cualitativo...cuantitativo**, vemos que la línea que divide los paradigmas de investigación, no es inflexible, que existen métodos dentro de ese largo 'continuo' que se acercan o alejan de uno u otro extremo, y que bien podríamos mezclar o servirnos de ambas tendencias para realizar y concluir nuestra tarea de investigación.

**CUALITATIVO...:**

Introspección. Observación participada. Observación no participada. Descripción focalizada. Pre-experimental. Cuasi-Experimental. Experimental...: **CUANTITATIVO.**

<sup>216</sup>

Por formación, me inclino por no encastillarme en una sola dirección, en una sola metodología; así piensan también autores como Dato (1978), o Larsen-Freeman and Long (1991).

Desde el punto vista tradicional positivista, la introspección, la cual he empleado a menudo en este trabajo, no tiene valor probatorio alguno. Los estudiosos de la ASL que cuestionan el método introspectivo, no creen que lo que el alumno dice sobre su propia experiencia sirva para representar lo que de verdad sucede en él (Seliger, 1983). En cambio, otros opinan que el investigador no puede observar los procesos del pensamiento consciente del alumno; sólo él mismo puede decirnos lo que pasa en su cabeza (Gaies, 1983).

Por mi parte, he empleado **técnicas de introspección,**

---

<sup>216</sup> Esquema propuesto por Larsen-Freeman y Long (1991), p.24.

donde cada miembro del grupo, cada alumno, ha ido expresando sus sentimientos, sus dificultades y los efectos personales del aprendizaje.

Dentro del ambiente grupal que he querido imbuir en mis grupos de aprendizaje, me ha sido fácil emplear **técnicas de observación participativa**, ya que las personas adultas que componían dichos grupos, se prestaron desde el principio a dicha reflexión, aparte de las horas de aprendizaje. Un ejemplo de proyecto de investigación con esta metodología en el contexto de ASL es el estudio de K.M. Bailey (1980).

También he empleado **la descripción focalizada sobre ciertos aspectos del aprendizaje de inglés**, de forma puntual sobre un sujeto concreto y en un tiempo determinado. A este respecto y como ejemplo de estudios descriptivos focalizados, tenemos los de Fanselow (1977), los de Allen, Frohlich y Spada (1984), y otros.

En resumen, planteamos la experiencia como un experimento, con su hipótesis general, sus predicciones, sus correcciones, con diversos grupos experimentales, simultáneos y sucesivos<sup>217</sup>. Tratamos de establecer una relación causal entre el tratamiento o aprendizaje específico de idiomas, y una consecuencia, o resultados favorables, para dicho aprendizaje. Creo que es más acertado calificar esta experiencia de **cuasi-experimento**, ya que no rechazamos su extremo cualitativo de la línea y además evaluamos los resultados de forma positiva.

Existen ciertos riesgos en los que se pueden caer al no entender bien esta vinculación y relación total de las acciones particulares con todo el proceso:

- Llamar a cualquier experiencia investigación-acción, bien sea por la superficialidad con la que se trata el proceso de análisis, bien sea porque no está bien planificada, o no se esté muy comprometido en ella.
- Quedarse en el análisis de datos y en la dimensión técnica de la investigación, lo que origina actitudes de dependencia de los aspectos 'prácticos' respecto a los 'teóricos', cuando un buen funcionamiento exige la unidad, la relación estrecha entre teoría y práctica.
- No tener la continuidad suficiente para realizar todo el proceso, falta de constancia y compromiso en la ex-

---

<sup>217</sup> El cuasi-experimento exige uno o más grupos de control, puede realizarse el experimento al mismo tiempo o en series temporales.

periencia.

La I-A suele surgir como fruto de una actitud vital y de una inquietud intelectual que formula interrogantes sobre la actividad. La preocupación temática del aprendizaje de idiomas, por ejemplo, sirve para catapultar la iniciativa y para poner en marcha el proceso.

Uno de los problemas al principio del curso de inglés es que casi todos los alumnos ya han comenzado en varias ocasiones, el aprendizaje del mismo, sin resultados. Hopkins (1985) dice que es conveniente centrar la atención en preguntas como: )Qué pasa en este momento en el aula?, )en qué sentido esta situación es un problema?,..

- Otro riesgo es no tener grupo de reflexión. Se puede tener una clase, al estilo de nuestra enseñanza reglada<sup>218</sup>, o se puede ser autodidacta. En ninguno de los dos casos se tiene la reflexión grupal necesaria para el desarrollo de esta metodología. Al hablar de las condiciones didácticas en la enseñanza de la SL., proponíamos el grupo como medio necesario donde realizar dicho aprendizaje.<sup>219</sup> En la hipótesis señalé las técnicas de dinámica de grupos como el instrumento, el medio para 'crear o conformar' un grupo que lleve a cabo su aprendizaje de forma consciente y dentro de la metodología (I-A). El ambiente que se crea, muy diferente al de la enseñanza clásica, permite orientar el aprendizaje del idioma en sentido de (I-A), y permite, como veremos en las conclusiones, sacar un provecho cualitativamente mejorado en comparación a la clase

---

<sup>218</sup> Hay intentos de llevar la tutoría y la clase en general en este ambiente de responsabilidad y participación; una obra práctica es la de Brunet Gutiérrez, J.J. y Negro Failde, J.L.(1991). Los primeros libros sobre técnicas de grupos nos vinieron de Latinoamérica, sobre todo de Argentina, aunque, como hemos dicho anteriormente, el padre de esta forma de investigar en grupo, es K.Lewin. Esta forma de entender la relación profesor-animador-alumnos está también retomada en la obra de C. Rogers.

<sup>219</sup> Podemos revisar el cap. 11. en la 10 parte, de este trabajo.

tradicional o al autodidacta.

### 5.3. Acercamiento a la realidad.

Comprender para transformar.

Si buscásemos formas 'típicas', tradicionales, de acercarse a la realidad, los investigadores en el área de las Ciencias de la Educación, 'investigadores de despacho', nos indicarían tres modelos o enfoques. Recordemos que esto implica a la vez un modo de entender la realidad, no sólo de verla; nuestra posibilidad o no de conocerla; lo que pretendemos en la investigación; si tenemos o no en cuenta algo más que datos estadísticos; las técnicas preferidas a la hora de trabajar...

Una parte imprescindible de la I-A es la investigación, la observación de la realidad social, que se trueca en educativa en los momentos que están en relación al centro educativo. Dependiendo de la formación y del temperamento de cada observador, nos podemos encontrar con la persona -profesor o alumno-:

- **Positivista:** Piensa, resumiendo, que la realidad nos viene dada y es posible, por tanto, acercarse a conocerla objetivamente, desde el exterior. Simplifica el problema, al procurar aislar y definir claramente algunas variables, con lo cual cree tener el problema bajo control, o conocer su funcionamiento. Aspira a conocer 'por qué' ocurren los fenómenos, controlándolos, a través de mediciones precisas, restringiendo las condiciones de producción o manipulándolas. Utiliza normalmente el lenguaje estadístico. Pasa de investigar una muestra estadística, basándose en las leyes del azar, a generalizar los resultados a poblaciones, aún humanas.

Utiliza los métodos inductivo-deductivo, pero prefiere este último, por lo que suele partir de modelos científicos previos. Trabaja normalmente con metodologías cuantitativas, aunque ahora reconoce la existencia de los valores humanos y su dificultad de tratamiento; aspira, en la medida de lo posible, a controlar su influencia. Su finalidad es llegar a un conocimiento 'objetivo', por lo que intenta evitar, a través de controles, la influencia subjetiva del investigador.

Hoy en día y tratándose de problemas o actividades humanas, sería fácil reconocer las lagunas y los errores de dicha mentalidad y método de investigación. Nos podría servir, en nuestra actividad-investigación concreta, para observar los resultados: qué clase de estructuras construye el alumno en idiomas, qué tipo de formas verbales, qué clase de vocabulario emplea, can-

tividad de errores que comete, velocidad que da a su diálogo; hasta se podría medir y controlar la fonética, su proximidad a una correcta pronunciación. Pero, aún fijándonos sólo en los resultados de nuestra investigación-acción, existen aspectos y matices que escapan a un control numérico y estadístico; en el lenguaje humano hay entonaciones que indican otra cosa, se dan términos con doble sentido, o más precisos que otros, etc. que hacen muy difícil una evaluación sólo numérica del resultado de la actividad de aprendizaje del idioma.

Por otro lado, si se trata del camino, o sea de la actividad intermedia, del proceso de investigación, (que para nosotros es lo más importante, ya que nos indica si el método es bueno, si no pide demasiado esfuerzo o tiempo, que es lo que queremos investigar), debemos echar mano de apreciaciones, de juicios de valor subjetivos, de afinidades o repulsas psicológicas. Y todos estos aspectos no son fáciles de medir y controlar estadísticamente. Más bien, son imposibles.

- **interpretativo:** Piensa que la realidad, de alguna forma, la vamos contruyendo al investigar sobre ella, pues estamos inmersos en ella, la cambiamos con nuestra presencia. Los problemas educativos, como todos los relacionados con el hombre, tienen un carácter más global y se pone el acento sobre todo en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones. Esta acción es compleja y continua, se da en el contexto de la estructura psicológica y en evolución temporal de cada persona. Utiliza más la orientación fenomenológica<sup>220</sup> o la metodología etnográfica<sup>221</sup>; autores como Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988), Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986) y Woods, P. (1987), van en esta dirección. En esta metodología se trabaja con datos cualitativos, no aspira a la generalización, porque cada proceso es único, pero puede servir de hipótesis, y de 'experiencia', para trabajar de nuevo con otro grupo humano que quiera llevar a cabo el 'mismo proceso' y conseguir parecidos resultados, dentro de contextos semejantes. Nunca se dan procesos o resultados iguales, pero sí se tiene una idea de cómo funciona el método que consigue parecidos resultados.

"Cree que puede resolver el dilema subjetividad-objetividad por la intersubjetividad que aparece cuando se da el diálogo en varios investigadores (o componentes del grupo) que viven el problema", comenta Mar-

---

<sup>220</sup> Recordemos los estudios de filosofía y busquemos la obra de Husserl, al cual podríamos llamar padre de la fenomenología.

<sup>221</sup> Podemos leer la obra de van Lier, L., (1988).

tín Martín, P., Art. cit., p.17.

Considero esta metodología muy apropiada para la clase de actividad que propondré más tarde como objeto de esta trabajo.

Ya que los mismos componentes del grupo de aprendizaje y dentro de él, el profesor, deberán observar su proceso, su progresión en el aprendizaje, sus aciertos, sus dificultades, hacer la evaluación, dar una apreciación, compartir unos resultados. Esto proporciona una "experiencia" en un método, en una forma de aprender un idioma, método que se podrá aplicar, no ciegamente, en otra ocasión con un grupo parecido.

- **crítico:** Patricia Martín, en el artículo citado anteriormente, pág. 17, nos dice: "es similar al enfoque interpretativo en la mayoría de los casos, pero difiere fundamentalmente en la finalidad de la investigación, que es liberar, criticar e identificar el potencial de cambio social de un grupo determinado. Se trata de saber para hacer (ortopraxis)"<sup>222</sup>.

---

<sup>222</sup> Una visión crítica de la I-A, en la educación, es la dirección a tomar en nuestra experiencia. El punto de vista crítico en la teoría y en la investigación ha sido desarrollado y articulado por los filósofos y científicos sociales de la Escuela de Frankfurt. A ellos los une la creencia de que la influencia enorme del positivismo ha dado como resultado un amplio crecimiento de la racionalidad instrumental y la tendencia a ver todos los problemas prácticos como asuntos técnicos. Esto ha creado la ilusión de una realidad "objetiva" sobre la cual el individuo no tiene control alguno, y por lo mismo, la disminución de su capacidad para reflexionar sobre sus propias situaciones y cambiarlas mediante sus propias acciones. De aquí la posibilidad que tenemos los profesionales de la educación de reflexionar y cambiar la práctica de la enseñanza, los métodos. Esta visión se denomina la "teoría crítica". Sin embargo, ella puede ser interpretada de varias maneras. Aquí, deseo



A mayor compromiso en la investigación-acción, se dará mayor radicalidad en la exigencia del cambio.

La crítica en la investigación-acción saldrá re-flejada en la crítica ambiental-social, en el grupo, en la exigencia del cambio. Quizá esta exigencia de cambio, esta prisa por actuar conforme a los resultados de la investigación-acción, no permitan juzgar y evaluar la experiencia: muchas veces se cae en lo contrario de lo que se predica, no se es crítico con el proceso mismo de I-A, porque es más fácil llevar la crítica al exterior. Esta educación crítica reuniría ciertos requisitos formales, requisitos que serían una crítica detallada, a la vez, de la investigación positivista e interpretativa en educación, y en particular, de las relaciones entre teoría y práctica que caracterizan a la investigación positivista e interpretativa.

Primero argumentamos que 'un enfoque apropiado a la teoría e investigación en educación debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad' como limitadas y parciales y, en términos de la historia de la ciencia social, como peligrosamente desorientadoras.

Concretamente, se debe rechazar:

- a) la idea positivista de que el conocimiento tiene un valor netamente instrumental para la solución de problemas educacionales, y la tendencia a percibir los asuntos de la educación como si sólo fueran de carácter técnico, (ya que no son sólo problemas acerca de los medios para lograr fines particulares, sino también problemas morales, psicológicos, de tradición, 'prácticos' en una palabra, acerca de cómo hacer; problemas tratados mediante lo que Aristóteles denominaba la 'razón práctica').

Si la enseñanza fuese sólo cuestión de conocimiento sería

---

enfaticar el aspecto de la teoría crítica que Habermas ha denominado como "ciencia social crítica", ya que ésta se dirige a la relación teoría-práctica en educación de una manera muy diferente a como lo hacen las ciencias sociales interpretativas y positivistas. En especial, se preocupa de la teoría y de la investigación en educación cuyo objetivo es transformar el trabajo tanto de las escuelas como de los sistemas educativos.

una profesión fácil de dominar; pero no es así.

- b) la idea de que la realidad social y psicológica, en la que se estructura la educación, puede ser 'objetiva', en el sentido de que puede ser descrita, comprendida y explicada solamente por referencia a algunas categorías básicas del conocimiento y sin referencia a procesos psicológicos, sociales e históricos.

De mis estudios de filosofía saqué la idea de que el eclecticismo es una actitud válida y realista para seguir avanzando en el saber y en el descubrimiento de la realidad. Somos conscientes del desacuerdo que existe entre el tipo de metodología cualitativa y cuantitativa, y que el tomar una de ellas, exige utilizar métodos distintos de los de la otra. O sea, los paradigmas son tan rígidos que se debe elegir una de las dos posibilidades.

Por eso, me gustaría presentar una frente a la otra, con sus características y detalles específicos para ver los contrastes.

Larsen-Freeman y Long, (1991), p.21, nos exponen y com-paran los dos paradigmas generales de investigación aplicables a la enseñanza y a su evaluación.

**PARADIGMA CUALITATIVO - PARADIGMA CUANTITATIVO.**

- |   |  |
|---|--|
| -Partidarios del método Cualitativo.                | -Partidarios del método Cuantitativo.              |
| -Recursos fenomenológicos.                          | -Positivismo lógico.                               |
| -Observación naturalista.                           | -Medición controlada.                              |
| -Subjetivo.   | -'Objetivo'  |
| -Cercano a los datos, perspectiva del de centro.    | -Al margen de los datos, perspectiva del de fuera. |
| -Orientado al descubrimien Descriptivo e inductivo. | -Orientado a la verificac. Hipotético-deductivo.   |
| -Orientado al proceso.                              | -Orientado a los resultados.                       |
| -Válido; datos 'reales'.                            | -Fiable; datos 'sólidos'                           |
| -No generalizable.                                  | -Generalizable, varios datos.                      |
| -Globalizador.                                      | -Particularista.                                   |
| -Asume realidad dinámica.                           | -Asume realidad estática.                          |

Existen autores que no están de acuerdo en que el tomar

una de estas metodologías sea excluyente de la otra; ver los mismos Larsen-Freeman y Long (1991).  
 Si tomamos por ejemplo, un 'enfoque longitudinal' en la investigación, normalmente esto supone observar el desarrollo de la actuación lingüística, -por lo general el habla espontánea de un alumno-, con datos de habla que se van recogiendo en intervalos periódicos a lo largo del curso.

Si tomamos el enfoque de 'tiempo real', en él se estudia la actuación lingüística de un número mayor de individuos y los datos se suelen recoger en una sola sesión. Los alumnos hablan y describen, por ejemplo, una lámina, y ésa es la evaluación y la base para la investigación. Se podría tratar de la evaluación final.

Cada enfoque es más compatible con uno de los paradigmas que con el otro; pero no excluyente. El enfoque longitudinal podría tener al menos tres rasgos pertenecientes al paradigma cualitativo: es naturalista, en el habla espontánea, está orientado más bien al proceso que a los resultados y no se puede generalizar a muchos individuos; en nuestro caso, nuestro límite es el contexto social de Mazarrón que describiremos después. Mientras que el enfoque en tiempo real se orienta más hacia los resultados (la última evaluación) y se puede generalizar al trabajar con mayor número de individuos.

He trabajado con los dos enfoques a la vez; he podido recoger datos cuantitativos en numerosas ocasiones, pero también hemos reflexionado sobre el proceso, exponiendo nuestros juicios de valor. Se puede compaginar los dos paradigmas de investigación. Pienso que la orientación hacia "los resultados" sólo, no es válida, que debemos examinar también el proceso, que se puede combinar el método longitudinal con el de tiempo real.

Podríamos aplicar al trabajo que quiero realizar, aspectos y rasgos que se dan en los dos enfoques, pues me parece que es lo más adecuado para el estudio que desarrollaba en las clases. Hay aspectos, como los resultados que se podrían medir y cuantificar; los rasgos que se acercan o que provienen de la personalidad de cada alumno, serían más difíciles de cuantificar y entrarían en el campo de la apreciación, del juicio contrastado con el parecer de los compañeros del grupo; se haría una interpretación participativa, lo cual nos aportaría también una experiencia acerca de los procesos de aprendizaje del idioma.

En mi caso el diseño de evaluación y de investigación estaba condicionado por el objetivo del trabajo y del

aprendizaje que queríamos llevar a cabo.

En cuanto a la generalización que se puede hacer de los resultados, todos los enfoques tienen sus problemas, "incluso, dicen Larsen-Freeman, D. y Long M.H. (1991), p.23, aquellos investigadores que trabajan con un diseño de tiempo real no pueden hacer verdaderas generalizaciones que se refieran a más individuos de los que se han estudiado", a no ser que cumplan todas las condiciones que han tenido los individuos investigados como muestra (extraídos al azar, mismo contexto cultural y social, misma motivación...). Las generalizaciones que se hacen son aproximativas.

Al investigador primeramente le interesa el objetivo del estudio, después los elementos sobre los que va a hacer la investigación, su contexto, y con esos datos escoger y seleccionar las técnicas de investigación más apropiadas para el caso.

En mi situación, se dió la posibilidad de repetir, durante tres años consecutivos, la investigación en distintos grupos.

De los resultados del primer grupo, obtuve un ejemplo-modelo, cuyas ideas principales quedan, como experiencia, para una segunda investigación-acción, otro nuevo grupo que haga la experiencia de aprender un idioma, donde se repetirán y se acentuarán algunas de las ideas primeras que irán teniendo valor y primacía, aún estadísticamente, por su repetición, de orientación segura en los sucesivos cursos.

Bien es verdad que se da inexactitud o, diríamos mejor, flexibilidad a la hora de enjuiciar; pero, dada la posibilidad de repetir las actividades con el mismo grupo o con otros grupos, donde se vuelve a recoger datos, se vuelve a reinterpretar, contrastar con nuevas fuentes, etc. (procesos no-lineales), se llega a la convicción de haber acertado en las conclusiones.

Este modelo, en parte se puede diseñar a priori, sobre todo si existe experiencia anterior, pero en cada grupo se debe estar atento al cambio, cambio que se va negociando con quienes están haciendo el aprendizaje. Con lo cual estamos permitiendo una enseñanza personalizada que nos va a dar unos resultados mejores en menos tiempo, una enseñanza consciente que va a permitir en lo sucesivo a aprender por su cuenta, pues ha aprendido a aprender.

Hay una visión nueva del "modelo" o tipo de investigación y de investigador, se reconoce la posibilidad de construir conocimiento científico con las personas implicadas en la acción educativa. El estilo de profesor-investigador, así como el del grupo, es participativo, a veces sugerente, a veces crítico, pero

siempre existe una conciencia de dar al grupo y a su dinámica lo que se tiene personalmente.

Se pretende rigor metodológico, pero ampliando la noción de control; ya no se trata de cuantificar, sino más bien de apreciar; de apreciar, sobre todo, procesos intermedios, más que resultados finales.

#### **A. Investigación de las necesidades.**

En la experiencia realizada en el Ayuntamiento de Mazarrón se trata de unos grupos de alumnos que se presentan en la Univ. Popular en el curso 1991-92.<sup>223</sup>

)Cuál es su contexto social, laboral y familiar?

)qué es lo que piden?, )cuáles son sus verdaderos objetivos, sus verdaderas necesidades?. Una buena parte del éxito, en la forma de investigar descrita posteriormente, depende de acertar lo mejor posible en estas cuestiones, como me di cuenta en el curso de doctorado **Conocimiento del medio como eje globalizador e interdisciplinar del curriculum: la investigación en la práctica**<sup>224</sup>.

Dicho curso me permitió manejar autores como Ubieto, A. (1987, 1989), ICE. (1989), MOP. (1992), de los cuales me he servido para la realización de este apartado.

Lo primero que hay que conocer es la necesidad que existe de dicha acción educativa en el medio social donde se va a desarrollar dicha acción. No se puede imponer un curso escolar allí donde no existe ninguna necesidad de él; y aquí reside el origen del fracaso de numerosos cursos escolares: no saber, por parte de los alumnos, para qué sirven.

Nos encontramos en una región-comarca concreta, municipio de Mazarrón, valle abierto al Mediterráneo, en el sur de Murcia, con unas características especí-

---

<sup>223</sup> En el cap.31, apart.8 Hemos hablado de las teorías ambientalistas. Entre éstas, uno de los postulados más sólidos es el intento de Schumann por justificar una ASL natural, resultado de la aculturación. Al recordar aquí esta teoría, no es para entrar a discutir si lo primordial en el aprendizaje del idioma es el ambiente externo o la elaboración interna de la mente de cada alumno, sino para recalcar, apoyándome en estas ideas, la importancia de los aspectos exteriores en el aprendizaje de los idiomas.

<sup>224</sup> Realicé dicho curso, dentro de los cursos programados del doctorado, en la UNED, que me permitió conocer el sentido de 'medio' en relación con la construcción de proyectos y diseños curriculares. Los profesionales de la enseñanza nos solemos encerrar en nuestras clases, sin darnos cuenta que los alumnos vienen cada mañana de un 'medio', de un entorno, que también les enseña, les educa, y/o también interfiere nuestra enseñanza.

ficas respecto a su trabajo, producción y servicios. Abunda el turismo extranjero sobre todo en invierno, se exporta verdura y fruta, se estudia reabrir las minas (por empresa europea). Los nativos necesitan los idiomas en su trabajo: hoteles, restaurantes, bares, supermercados, inmobiliarias, asesorías, bancos, compañías exportadoras, campings, ayuntamiento, etc.

Existen dos mundos en este pequeño municipio, el nativo y los extranjeros. Estos últimos se comunican, más o menos, con signos o con el poco español que aprenden y saben. Los nativos se mantienen anclados en su español, aunque les vaya en ello sus ventas, su comercio. Pues, como dicen, "que aprendan ellos español que están en España". El problema se va solucionando con la simpatía, con la buena predisposición de unos y otros. Pero si estos extranjeros tienen que relacionarse con la administración pública, la comunicación se bloquea; o pagan sin saber por qué o llaman a una persona, ajena a la administración, que sepa los dos idiomas.

La totalidad de los alumnos vienen de la enseñanza reglada,<sup>225</sup> no bien terminada; aportan su metodología o forma de hacer la clase de inglés y la tienen muy asumida, pues es la única que han visto durante años en la enseñanza reglada. Cambiar esta actitud hacia el aprendizaje del inglés, decirles que existen otros métodos, otros objetivos, es difícil; cambiar la negatividad, el sentido de fracaso, de no poder llegar a expresarse de forma sencilla en inglés, después de tantos años sufriendo ese fracaso, no es tarea fácil. Se necesita una reflexión en grupo para ir poco a poco, cambiando esa actitud.

Aparte de alguna academia privada, que se asemeja a la enseñanza reglada, ya que se dedica a la recuperación de las materias suspendidas, el único marco público donde poder ir y aprender un idioma es la Universidad Popular, dependiente del Ayuntamiento.

Los jóvenes van dejando los estudios tanto de Bachillerato como de Profesional, en distintos años y van pasando al mundo laboral o al paro. En ese momento se dan cuenta de la necesidad de manejar el inglés; como no pueden hacerlo, vuelven otra vez a clase.

Este es el marco socio-laboral donde se mueven varios grupos de jóvenes-adultos, que están trabajando o en paro, pero que quieren incrementar sus posibilidades y los servicios que puedan prestar a la hora de trabajar.

---

<sup>225</sup> La situación escolar, de enseñanza reglada, es la siguiente: hay seis centros públicos de Primaria, un Instituto y una Escuela profesional. En ellos se da el inglés, como idioma moderno.

La Universidad Popular está muy integrada en la vida cultural del municipio. Se dan en ella numerosos cursos, talleres, exposiciones, teatro, reuniones sindicales.

Las plazas para los cursos de idiomas son limitadas, alrededor de 15 alumnos por grupo. Tanto en inglés y en francés, para españoles, como en español para extranjeros, se dan dos niveles: principiantes y perfeccionamiento. (Ver anexo n1 1, propaganda de U.P.E.).

Dada la necesidad del idioma para trabajar, son grupos muy motivados, al menos al principio, y dirigidos ante todo, desde la primera clase, a hablar y entender el idioma; leer y escribir vendría en un segundo plano.

Vienen al curso de forma voluntaria y libre. El coste del curso es algo más bien simbólico, ya que la Universidad Popular depende económicamente del Ayuntamiento, que subvenciona los cursos.

Y algo importante en el tema de idiomas: tienen en sus comercios, en las calles, extranjeros con los que pueden hablar y practicar; tienen la posibilidad de ir confrontando su aprendizaje: la evaluación a la puerta de la casa.

Dichos extranjeros, la mayor parte ingleses, están encuadrados también en la Universidad Popular, aprendiendo español, o en otros talleres<sup>226</sup>.

El factor tiempo es muy importante, por la necesidad que tienen dichos alumnos del idioma; no se podría estar en dichos cursos varios años. Cada nivel-curso tiene una duración de 8 meses, a tres horas de clase presencial por semana. Pero el trabajo de casa, particular, o de laboratorio, de cada alumno es, con mucho, superior al de clase, es la base del método. He planificado y realizado estos cursos en sentido de microenseñanza; en Brown, G. (1973) tenemos un clásico donde podemos ver las características de esta enseñanza, o más moderno, podemos leer a Villar Angulo, L.M. (1986, 1987).

Siempre con la idea de llegar a los objetivos en el mínimo tiempo y con el menor esfuerzo posible, que es lo que exigían estos grupos y sus necesidades.

#### **5.4. Técnicas más frecuentes en la I-A.**<sup>227</sup>

---

<sup>226</sup> Una vez comenzado el curso y su dinámica, se darán numerosas reuniones, barbacoas, clases mixtas, entre ambos grupos.

<sup>227</sup> Me he servido del art. de Luis M. del Carmen (1987): "La investigación en el aula: Análisis de algunos aspectos

Anteriormente hemos recordado el cisma existente entre las metodologías cuantitativa y cualitativa. Y también que nuestro criterio era recoger las técnicas de investigación que mejor viniesen a nuestro diseño y trabajo, sin mirar de qué campo procedían. Veamos algunas:

**A) Técnicas observacionales.**

La observación como técnica científica. Sirve para investigar un objeto planificado anterior-mente. El hecho mismo de observar está planificado sistemáticamente; por lo tanto está controlado y relacionado con todo el proyecto de la investigación. Y ella misma está sujeta a comprobaciones de validez y fiabilidad. En nuestro proyecto, es un aspecto de la evaluación importante, y de la que echamos mano a diario, en cada clase.

Naturaleza de la observación. Esta depende del objetivo de la (I-A). Pues los diferentes propósitos establecen diferencias en las estrategias y niveles de sistematización de la observación. Por lo tanto, hay que tener en cuenta qué es observado, a quién se va a observar, cuándo, dónde, cómo se va a observar y, después, cómo se analizan los datos, cómo se usan, y a qué conclusiones se puede llegar con ellos.

O sea, se trata de estudiar previamente la problemática que queremos observar (existe una planificación realizada anteriormente), de tal forma que sabemos las condiciones que constituyen la situación de la observación.

Se da un grupo de alumnos que está aprendiendo un idioma, que se junta periódicamente en un aula, para comprobar su aprendizaje, por medio del diálogo. Todos los componentes del grupo son a la vez observados y observadores de sus compañeros, de su aprendizaje. No sólo se observan los resultados, la facilidad a la hora de responder y dialogar en inglés, en la lección que se estudia, sino también se juzga su entonación y fonética, su coherencia lógica en el diálogo, su tranquilidad a nivel psicológico (un buen filtro afectivo que diría Krashen), etc...

A nivel individual, podemos observar el funcionamiento psicológico de cada alumno en el aprendizaje, por medio de la introspección. Consiste en tomar datos que uno mismo observa y siente en sí mismo, ayudado siempre por

---

metodológicos", en **Investigación en la Escuela**, n1 1.



los otros miembros del grupo. Se trata del estudio y observación más radicalmente cualitativo; es una tradición ya antigua en psicología (véase, por ejemplo Titchener, 1912).

Unos estudiosos de la ASL piensan que la propia experiencia no puede representar de verdad lo que sucede (Seliger, 1983); otros, en cambio, opinan que el investigador no puede observar los procesos del aprendizaje del alumno (Gaies, 1983). Los grupos que estudiaron inglés en el experimento de la Univ. Popular de Mazarrón, realizaron evaluaciones periódicas donde parte de éstas eran exposiciones introspectivas de su aprendizaje, de sus dificultades y aciertos, de sus resultados psicológicos personales. A veces, era el mismo profesor-animador, también estudiante en otros idiomas, quien aportaba su experiencia personal en el aprendizaje. En este caso tenemos una observación participada, de la que hemos hablado anteriormente.<sup>228</sup>

#### **B) Niveles de sistematización.**

Estos dependen del objetivo y de la fase de nuestra investigación. Es algo continuo, difícil de limitar o definir grados o apartados, y que va de menos a más sistematización. Depende mucho del grupo de aprendizaje, de su cohesión interna, del nivel cultural de sus miembros.

Podríamos hacer la siguiente distinción:

##### **1) Observación no sistematizada.**

La descripción que se va recogiendo en las evaluaciones y en el trabajo, en un principio es algo general.

El grupo no está concienciado en la auto-investigación; por lo tanto, se trata de una recogida de datos sobre aspectos generales del aprendizaje. Poco a poco y cuando ya se entre de lleno en el aprendizaje del idioma, es cuando aparecen las primeras llamadas de atención y la recogida de datos se hace sobre puntos más concretos; se matiza más; se fija la atención sobre determinados puntos, con lo cual llegamos a una observación focalizada (Se observan puntos como la fonética, la

---

<sup>228</sup> Un ejemplo de proyecto de investigación con esta metodología en el contexto de ASL, es el estudio de K.M. Bailey (1980), quien cuenta su propia experiencia como estudiante de francés. Los datos para el estudio se tomaron de las anotaciones diarias que Bailey había hecho durante su curso de francés.

entonación, la fluidez, el vocabulario, la corrección gramatical..).

Al principio casi no hay estructuración en la observación. Los componentes del grupo van conociendo a sus compañeros, se interesan por su profesión o trabajo; se preguntan por el método que se va seguir, por sus aspectos materiales. Después se preguntan por el objetivo común, qué clases de actividades se van a dar, qué tipo de estudio se tiene que realizar, etc.. Ya desde este momento, debe empezar la recogida de datos, la observación no focalizada.

Aunque el observador debería tomar notas en el lugar y tiempo de la ocurrencia, sin embargo y dado que el observador, en este caso, está integrado dentro del grupo, normalmente no es posible la anotación "in situ" En nuestro caso, formador y alumnos estamos dentro del mismo grupo. Perturbaría la naturalidad de la situación (ya el hecho mismo de responder en otro idioma cuesta; si el alumno nota que le están evaluando, sería casi traumático).

La mejor forma de recoger las notas es a través de un informe escrito, de estilo narrativo, siguiendo un elenco de 'items' (preguntas), realizado tan pronto como sea posible, después del período de observación. Siempre se van a dar ciertas dificultades para obtener y anotar una buena observación.

Es típica la sensación que se da en el observador de saber más de lo que hemos visto, sacar innumerables interpretaciones de una simple conducta. También se puede dar la arbitrariedad en las observaciones de distintos investigadores sobre el mismo objeto.

La agudeza en la observación puede disminuir o bien porque estemos envueltos en la situación, -es el caso nuestro-, o bien porque estemos acostumbrados a ciertas clases de comportamiento.

## **2) Observación sistematizada**

o focalizada, de la que hemos hablado arriba:

"Se utiliza para descubrir y precisar con exactitud determinados elementos de conducta que poseen cierto valor predictivo"<sup>229</sup>.

Y en este sentido, se puede observar la frecuencia de la conducta, la intensidad, la duración, cantidad de

---

<sup>229</sup> Martín Martín, P. (1991): "Investigación-Acción" (IV)", en **La Escuela en Acción**, p.35. Nov..

elementos que intervienen, variedad de respuestas, su dirección, etc..

Se puede y debe fijar la clase de datos que se van a observar, datos que la experiencia en estos cursos va dando y que se deben recoger para emplearlos en otros cursos.

El observador puede ayudarse de las pruebas mecánicas o auxiliares (en nuestro caso, magnetofón, video, etc..) que le asegure una información objetiva. El grupo se tiene que acostumbrar a la presencia de estos aparatos didácticos en clase; si están en su sitio antes de comenzar el curso, el alumno lo aceptará tranquilamente.

El grado de control depende de los instrumentos empleados y del trabajo y constancia del observador.

Esta estructuración y sistematización de la observación es específica y bien definida, lo que supone un estudio previo, el diseño de la observación. En este aspecto, el curso de doctorado **Hetero y autoevaluación en el enseñanza**, que realicé en la UNED, me ha venido muy bien, al poder emplear técnicas de control en esta experiencia; además me proporcionó material en forma de plantillas de evaluaciones de distintos aspectos de la actuación del profesor y alumnos en la clase. Pongo algunos ejemplos en el apartado anexos (IV). De antemano hemos estudiado y planeado el aprendizaje, el curso; por lo que el observador se halla en disposición de determinar qué aspectos o categorías deben ser objeto de observación y cómo desea analizar las distintas situaciones.

Como hemos dicho anteriormente, los datos de la observación pueden ser cuantificados y cualificados, y en este momento, podemos emplear el método positivista, rectificado siempre por la visión humana de la investigación.

Tengo la suerte de que dicha observación se realiza sobre pequeños grupos -unos catorce alumnos-, lo que hace el trabajo más llevadero y más profundo, ya que hay más tiempo para dedicarse a cada miembro.

En el contexto de la ASL, se emplea a menudo el análisis interactivo. Los datos se recogen de la interacción, de la comunicación, de la pregunta del animador con el alumno, con cada alumno, de la comunicación entre los alumnos. (Ver capítulo 51). Se graba o se toma nota de las respuestas, las reacciones, el tono, la entonación...<sup>230</sup>. Estos procedimientos sirven para

---

<sup>230</sup> Algunos ejemplos concretos serían el FOCEC (Focos para

Observar la Comunicación que se Emplea en cada Contexto-

clasificar la comunicación que enviamos y recibimos. Se plantean cuestiones sobre qué tipo de comunicaciones, de quién habló en clase, cómo y cuánto.

También se debe dar una observación focalizada sobre las correlaciones, o sea, averiguar si existe una relación entre dos fenómenos, y en caso de que la haya, qué grado de relación se da. Cuando se aplica al contexto de la ASL, el investigador suele medir ciertas características del alumno; por ejemplo, la relación entre motivación y varios aspectos como trabajo particular de estudio de la lección (la rehabilitación fisiológica), como la motivación y el dominio de vocabulario; o la relación entre el carácter, la psicología personal del alumno y su prestancia, 'tranquilidad' en sus respuestas, en el diálogo, su dominio de la presión ambiental, su dicción clara; la relación entre cantidad de 'input' que recibe y el aprovechamiento que hace de los datos recibidos. (Se da el caso de que alumnos que tienen pocas horas de estudio, poco vocabulario, pocas estructuras gramaticales, llegan a expresarse con más soltura, que otros que necesitan más tiempo de estudio, más vocabulario, más estructuras gramaticales, quizá porque necesitan más seguridad para lanzarse a hablar).

Los estudios descriptivos focalizados tienen sus ventajas y también sus desventajas. Lo positivo es que limitan el ámbito en que se lleva a cabo la investigación; no tienen que explicar todos los aspectos de la adquisición del segundo idioma. Al ser menos y concretos, llevan menos tiempo y además se pueden aplicar a mayor número de alumnos. Pero también tienen sus desventajas; se olvidan de que el aprendizaje de un segundo idioma es algo global, con la finalidad de llegar a la comunicación con otra persona, fenómeno complejo y multidimensional. Se podría preguntar, ¿dichos datos observados tienen validez, cuando se restablezca el contexto global, cuando se llegue a alcanzar el objetivo total..? El estudio de varias correlaciones sería mejor que el de una sola, para poder relacionarlas, al final con los progresos de aprendizaje de un alumno.

---

to)  
 (Fanselow, 1977) y la OCEL (Orientación Comunicativa de la Enseñanza de la Lengua) (Allen, Frohlich y Spada, 1984).

<sup>231</sup> Un ejemplo de una investigación de este tipo es el estudio de Gardner y Lambert (1972), sobre la relación entre la motivación del alumno y su habilidad para la SL.

De este trabajo, salen una serie de números y datos que ayudan, integrados a otros juicios, a dar unos juicios de valor final, sobre el aprendizaje de un alumno o de un grupo.

**C) La observación como investigación de toma de decisiones.**

En el diseño general va planteada la dirección que va a llevar la observación, qué momentos o situaciones del grupo van a exigir cambios o tomas de decisiones. Por eso, a la hora de diseñar el recorrido, hemos seleccionado la cuestión a estudiar, el objetivo a observar, el contexto local-social que rodea el objetivo, y aquí se debe prever todas las posibles situaciones en las que puede variar un determinado comportamiento; tenemos que tener de antemano los instrumentos para registrar la observación (notas descriptivas para registrar datos cualitativos, evaluaciones cuantificables, gráficas, etc.).

Se tendrá en cuenta, ya desde el momento del diseño, el número de miembros del grupo, para precisar la representatividad de cada parte del grupo, la relación entre el qué, a quién, dónde, cuándo y cómo.

En la investigación se persigue la comprensión del proceso de ASL. El verdadero experimento difiere en que su objetivo es predecir y explicar el comportamiento humano en este aprendizaje.

**D) Dificultades de la Observación.**

Unas están ligadas al mismo hecho de la percepción humana, ya que toda observación-percepción lleva consigo una interpretación subjetiva de lo observado; se cuenta con ello. Seleccionamos los estímulos que nos llegan del exterior, según nuestra propia estructuración cognitiva. Entre los observadores, unos son más perceptivos que otros que sobrevaloran la interpretación de lo que perciben.

En nuestro caso, no habrá tanta dificultad a la hora de observar, pues se trata de ver la facilidad en los diálogos realizados en la otra lengua, ver la comprensión que se tiene de las estructuras, la fonética y la velocidad, el nivel de vocabulario, aspectos todos bastante externos y objetivos, donde casi no hay peligro de interpretación alguna.

Sin embargo, sí hay que tener en cuenta la modificación de los sujetos y de las situaciones por el hecho de ser observados. Se da, sin duda, el 'sesgo de reactividad', o sea, el sujeto observado modifica, poco o mucho, su conducta. Hay personas que les da igual hablar bien o mal -con errores-, en otro idioma, de-

lante de todo el mundo; pero, otras sienten, sobre todo al principio, bastante miedo o vergüenza. Este efecto de sesgo se podría estudiar y suprimirlo en lo que cabe, haciendo que el observador 'oficial' esté dentro del grupo y que todos sean observadores y observados al mismo tiempo.

También se debe tener en cuenta el 'sesgo de expectativa'. El deseo del observador y en general de todo el grupo que conoce bien dónde quiere llegar o qué quiere conseguir, hace ver conductas aún no realizadas, niveles de conocimiento o de dominio de la SL que en realidad no se dan, simplemente por el deseo que se tiene de obtener determinados resultados. Un observador ajeno al grupo, que venga de vez en cuando a valorar la marcha del grupo de aprendizaje, puede ser más objetivo que los observadores internos al grupo.

#### **E) Unidades de Observación.**

En una observación, delimitar el campo de observación es fundamental.

En nuestro caso, encontramos dos grandes campos de observación y de evaluación:

1) Los resultados que queremos conseguir: hablar y entender el inglés (más tarde leer y escribir). Se debe delimitar los niveles de comprensión y capacidad de habla del alumno. Y ¿dónde o en qué momento podremos observar dichos niveles?. No hace falta exámenes estrictos; en las sucesivas 'rondas' de preguntas/respuestas, en cada clase, veremos la progresión de cada alumno. Por otro lado, él mismo tiene que observarse y preguntarse, ¿qué pasa en los diálogos reales que a veces tienen lugar con personas inglesas o con personas de otras nacionalidades, que hablan inglés?. Creo que es bastante fácil, en nuestro caso, llegar a observar estas manifestaciones de los objetivos que queremos conseguir, desde el exterior y por personas ajenas al grupo.

2) El desarrollo del aprendizaje: aspectos fisiológicos y psicológicos del alumno. En este apartado, la observación va a resultar más difícil, pues entra el propio alumno en su misma observación. Pero, a juicio del educador, es el más importante.

Se trata de observar la atención y el esfuerzo que hace el estudiante a la hora de captar los sonidos, la cadena de sonidos que componen las estructuras del diálogo que viene en el casete; la repetición de la audición en cada estructura, para aproximarse a la fonética y entonación de la frase.

Lo mismo sucede con la pronunciación: el mismo alumno verá

si repite las veces que sean necesarias para llegar a dominar su boca y alcanzar una buena pronunciación.

Bien es verdad que los resultados darán testimonio del trabajo anterior de rehabilitación. Pero podría suceder que la estructura psicológica del alumno no permitiese obtener todo el fruto del trabajo realizado. Habría que observar, entre el propio alumno y el profesor, qué pasa en el momento del error, cuál es su comportamiento, si pide asegurarse con la gramática, si se siente nervioso... Aquí, la observación viene a ser más difícil, más subjetiva, y donde sólo entraría la evaluación cualitativa.

#### **F) Tipos de respuesta observacionales.**

Existen numerosos tipos de respuestas, y habrá que estar atentos a dichas manifestaciones.

Se dan conductas no verbales y en nuestro caso son muy importantes para averiguar el apartado psicológico en el aprendizaje del idioma. Pueden ser expresiones faciales, cambios de mirada, movimientos del cuerpo, tics, etc. También debemos fijarnos en las conductas espaciales: las distancias que mantenemos a la hora de hablar (íntima, personal, social, pública).

Después vendrían las conductas directamente lingüísticas, que entrarían de lleno en la observación del resultado del aprendizaje del inglés. Observar la fonética, la entonación, la velocidad, las formas verbales empleadas, el vocabulario, etc..

#### **H) Participación del observador.**

Es importante, a la hora de realizar una buena observación, saber dónde está el observador:

- 1) El observador no está en el grupo, no participa, no pertenece al grupo objeto de estudio. Presenta la gran ventaja de que puede dedicar toda su atención a la observación y realizar las anotaciones a medida que se originan los fenómenos. (Este es el caso de nuestro director, que a veces se quedaba en clase, sentado como uno más, para ver la marcha del grupo; o de los mismos nativos ingleses que a veces venían a clase).

Este tipo de observador presenta varios inconvenientes; con su presencia se da más el sesgo de reactividad, dado que no le conocen; tampoco conoce el observador al grupo; por lo que existen muchos datos de los miembros del grupo que desconoce y que son muy valiosos para la evaluación.

- 2) El observador está dentro del grupo, participa en él; se trata de una observación interna. Es importante, en

este caso, ver qué papel juega en el interior del grupo y cómo es aceptado por el grupo. Su observación depende en gran medida de sus características psicopedagógicas, de su saber estar y relacionarse con los miembros del grupo. En nuestro caso, el observador es el mismo animador-profesor que está dentro del grupo, en un ambiente no escolar y donde todos los miembros del grupo tienen también que observar la marcha del grupo y del aprendizaje.

A mi modo de ver, este sistema presenta las ventajas siguientes: un mayor número de oportunidades de observación; se trata de una observación interrelacionada, cruzada; facilita la dinámica del grupo; existen más datos sobre el grupo, más comprensión de lo que sucede...

Pero también tiene sus inconvenientes: quizá sea la subjetividad en la observación, aunque se trate de una subjetividad-objetividad, una subjetividad entrecruzada; los demás te observan, como al resto del grupo. De lo cual saldría una evaluación más rica, ya que son las opiniones de todos (algo positivo). Existen numerosos estudios sobre el comportamiento del animador, o del líder en el grupo en Benne, K.D. y otros(1975), en Maccio, Ch. (1978), en Simon, P. y Albert, L. (1979).

También se puede dar una posible falta de espontaneidad, -sobre todo al principio-, ya que todos nos estamos observando (eso es algo natural en una clase de idiomas, para hablar; todos sentimos la presión cuando se habla sobre todo en otro idioma); aquí entraría de lleno el dominio en 'técnicas grupales'; ir formando una relación intergrupala que permita hablar y valorar el trabajo que se está haciendo.

Resumiendo y aplicando estas ideas a nuestra experiencia, creo que en nuestros grupos llevamos a cabo una observación de participación y también una autoobservación, ya que algunos procesos internos, psicológicos, únicamente se pueden observar y valorar de forma subjetiva. Para eso, las primeras sesiones, van dirigidas a crear relaciones entre los miembros del grupo, a 'conformar' el grupo y también a crear esa preocupación de observar cómo va la marcha del aprendizaje en grupo. Deben concienciarse de los objetivos que se quiere conseguir para valorar el proceso de su consecución.

### **5.5. El protagonismo de los educadores-investigadores.**

)Quién es el que lleva a cabo la investigación-acción?. La respuesta escueta es: en nuestra experiencia, el



grupo educativo con el investigador dentro. Todos sus miembros deben implicarse en la acción in-vestigativa.

Puede ser que al principio, la idea surja del educador profesional, puede ser que surja de un miembro, más crítico por carácter, en el grupo, que cree la inquietud (a menudo se da esta persona en los grupos) y que empiece el movimiento de averiguar qué forma sería la más conveniente, qué método sería el mejor para hacer una determinada lección. Aquí entramos de lleno en la teoría sobre dinámica de grupos, sobre la autoridad en el grupo, el liderazgo, sobre la cual podemos consultar, además de los mencionados anteriormente, a Shaw, M.E.(1980), Rogers, C.(1965), Pagès, M.(1977) y otros. Hay que saber que una presencia fuerte por parte del educador, crea actitudes de dependencia, o actitudes de rechazo a cualquier asesoría o colaboración. (Si nos fijásemos atentamente en las clases normales de nuestros institutos, veríamos la dependencia a una nota, al aprobado, o el rechazo absoluto y también soterrado por parte de los alumnos al profesor. Sin duda, no existe grupo, se trata más bien de clase-masa.).

)Quién lleva a cabo la investigación?. En un grupo 'conformado' para esta clase de enseñanza, son todos los miembros del grupo, o siguiendo a K.Lewin, el observado, el observador y el observador de fuera; en nuestra experiencia, dichos investigadores se encuentran todos en el mismo grupo. En otras formas de investigar, la investigación está estrechamente unida a la formación; pero queda a un lado la acción, por lo que a veces, la investigación es totalmente teórica, investigación de despacho.

En nuestra forma de investigar, se da la acción que es la que se quiere cambiar, para lo cual hay que reflexionar, proponer un proyecto, realizar actividades conforme al proyecto y evaluarlas para ver si se ha dado el cambio. La investigación va en la realización de la actividad, quizás sea el polo de la formación el que quede un poco fuera del proceso; sin embargo, también se necesita conocer a fondo los procesos de (I-A), para avanzar más rápidamente. La incidencia del profesor-promotor es mayor al poner en marcha la (I-A). Poco a poco su papel se reduce, al menos externamente y su colaboración,-cuando ya existan personas en el grupo que funcionen-, es más bien puntual.

Los grupos de alumnos donde imparto mi enseñanza, traen la exigencia y la necesidad de hablar el inglés; de aquí surge la pregunta, )cómo hacer, para llenar esta necesidad?. El profesor-pedagogo pone en marcha su experiencia en enseñanza de idiomas, el animador crea y conforma el grupo de alumnos y comienza la investi-ga-

ción-acción y el filólogo inglés pone el idioma que se quiere aprender. La conjunción de estas personalidades en una persona origina el buen técnico en didáctica de idiomas.

El intercambio de experiencias y necesidades, dentro del grupo, debe dar como resultado la constante mejora en la planificación del curso de inglés (la experiencia ha durado tres años). Todos los miembros traen al grupo sus propias actitudes, valores, creencias, capacidades y un estilo único de interacción. Pero el que más 'influencia' va a tener sobre todo en un principio, es el animador, por lo que su competencia social, aparte de su preparación en el idioma y su experiencia pedagógica en su aprendizaje, debe ser altamente reconocida por el grupo. Existen numerosos estudios sobre la **habilidad social**<sup>232</sup> en el trato y en la relación grupal; podríamos tomar la definición que hace el autor del libro citado, en la p.14: "La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas".

El animador de todo grupo debe mirarse en esta definición, para ver cómo actúa en el contexto del grupo.

#### **5.6. Interpelación del grupo.**

En la Introducción he supuesto que la 'conformación' de un grupo de alumnos era necesaria para una buena realización del curso de idiomas y para la consecución de unos resultados óptimos.

No voy a exponer aquí toda la teoría sobre grupos;<sup>233</sup> solamente unas ideas que puedan apoyar la idea de eficacia que, creo, tiene el aprendizaje en grupo.

González, M.O.P.(1995:75) nos dice: "La formalización del modelo (de grupo) lewiniano puede resumirse en dos

---

<sup>232</sup> Ver Vicente E.Caballo, (1989): **Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales**, Promolibro, Valencia. En dicho libro existe una gran bibliografía sobre el tema.

<sup>233</sup> Ver un resumen de las teorías sobre grupos en el libro citado anteriormente de M.Pilar González (1995).

axiomas principales. El primer axioma define el concepto de meta, mientras que el segundo define el concepto de logro de una meta". Por eso, apoyado en la experiencia y teoría lewiniana, en el período de 'conformación' del grupo de mi experiencia, el punto principal constituye la reflexión sobre el objetivo o la meta de cada miembro. Todos vienen al curso con la idea general de llegar a hablar/entender inglés; pero son muchas las matizaciones, las restricciones, los recobecos internos de esa meta, que si no se aclaran, si no se hacen conscientes a nivel de grupo, molestarán en la marcha del aprendizaje. Existe un objetivo si y sólo si se da una fuerza de atracción hacia el objetivo por parte de todos los miembros. Esa necesidad del idioma en el grupo hace surgir esa atracción hacia la meta y su consecución. Una vez alcanzado el objetivo, esa tensión desaparece, y el grupo, organizado con ese fin, también.

)Por qué la investigación-acción exige un grupo?  
Tanto la reflexión como la autocrítica es más completa, más segura, menos subjetiva cuando se lleva a cabo en grupo.

La dinámica grupal es en sí un proceso de cambio hacia un talante de persona más participativo, más democrático, más respetuoso con los pluralismos, más permeable a las críticas de los demás, en una palabra más libre.

En el aprendizaje de un idioma, tiene que haber interlocutores que den validez a tu pronunciación, a tu vocabulario, a tu entonación; que, al hablar contigo, notes los diferentes acentos, consigas entender lo que quieren comunicarte. A nivel psicológico, el grupo te ayudará a quitar el miedo a la hora de hablar, de cometer errores, de dudar; será el primer entrenamiento antes de hablar con un nativo.

El grupo sostiene el nivel de motivación, algo muy importante en este duro aprendizaje: unos a otros se exigen, se piden 'cuentas', lecciones, diálogos... La dinámica grupal desarrolla la responsabilidad en el trabajo, en el aprendizaje, y crea unos valores que no se darían trabajando solo (autodidacta) o en clase reglada (masificación).

A la hora de evaluar, aún en los juicios cualitativos, se estará más seguro si hay una mayoría de miembros del grupo que enjuician de forma parecida el tema. Por lo tanto, todos los miembros del grupo deben evaluar su comportamiento y el de los demás, en el aprendizaje.

### **5.7. El proceso de la I-A.**

La (I-A) es un proceso de acción-reflexión, y, como todo proceso, éste también tiene sus fases<sup>234</sup>, las cuales seguí en mi experiencia:

#### **A) Organización del grupo.**

El grupo es fundamental para llevar a cabo una (I-A), como hemos dicho anteriormente, por lo tanto, se debe empezar por **conformar** una serie de personas que vienen al centro con su peculiar carácter, su formación académica, su experiencia profesional y sus antecedentes pedagógicos concretos respecto al aprendizaje del inglés.

Como dice Cranach, M.von (1976, 1986), un grupo humano sólo se constituye cuando sus miembros tratan de ejecutar determinados planes de comportamiento que de forma individual no serían capaces. Si un individuo piensa que puede satisfacer sus necesidades por sí mismo, (el autodidacta) no tratará de entrar al grupo<sup>235</sup>.

Por lo tanto, el grupo sólo existe como mecanismo eficiente para la satisfacción de las necesidades individuales, en nuestro caso, para llegar a hablar/entender un idioma. Es lo único que tienen en común, cuando se encuentran por primera vez: el objetivo de aprender el idioma.

Para constituir ese grupo, "para la emergencia de los procesos y estructuras de grupo, las interacciones entre los miembros son esenciales", según O'Connor, G. G. (1980)<sup>236</sup>. Y esa interacción se realiza por medio de la comunicación, "que es la esencia de la actividad organizada y el proceso fundamental del que se derivan todas las demás funciones (del grupo). La eficacia de todo grupo, (para Bavelas, A.(1950)), depende de la eficacia de su sistema de comunicaciones"<sup>237</sup>.

---

<sup>234</sup> Ver Martín Martín, P.(1991):"Investigación-Acción", en **La Escuela en acción**. Cinco artículos salidos a partir de Noviembre 1991.

<sup>235</sup> Sacado de González, M0.L.,(1995:239). La teoría grupal de von Cranach es un intento moderno de síntesis de varios puntos de vista anteriores, dentro del marco de la teoría de sistemas y con matiz biologicista.

<sup>236</sup> Extraído de González, M0.L.,(1995:224). También O'Connor, G.G., como los citados en este apartado (Bavelas, A., Cranach, M.von), puede encuadrarse en la perspectiva sistémica de la teoría grupal.

<sup>237</sup> Sacado de González, M0.L.,(1995:216). Este enfoque se

Una serie de técnicas grupales debe poner en contacto a estas personas, debe permitir su conocimiento personal, debe hacer salir las profundas motivaciones para participar en el proyecto de aprendizaje. En nuestro caso, creo que la idea-motivación de llegar a hablar/entender un poco el inglés, es válida y común a todas ellas. Después de las técnicas de presentación, venía la sensibilización a la dinámica del grupo: llegar a ser conscientes de las necesidades de cada miembro, cómo aunarlas; ser conscientes de la forma de actuar, de hablar, de estar en el grupo de cada uno; ser conscientes de su forma de ver las cosas, de juzgarlas, de valorarlas.

Según la descripción de la constitución del grupo que hace Tajfel, H., "el componente cognitivo como conocimiento de pertenencia al grupo", es el primer elemento. Saber que todos los miembros del grupo tienen el mismo objetivo de trabajo, es el fundamento para formar el 'grupo de base' (de W.R. Bion). El segundo elemento es "el componente evaluativo" que será fundamental en nuestra experiencia, y en tercer lugar, "el componente emocional que resulta de la pertenencia al grupo"<sup>238</sup>.

#### **B) Dinámica para esclarecer y definir el problema.**

El grupo que definiremos posteriormente, se ha reunido para hacer algo, para solucionar algún problema, para conseguir algo...

)Qué es un problema?, la necesidad sentida o dificultad que el profesor o un miembro del grupo encuentra en el curso de la práctica docente o en la vida del grupo y que le gustaría mejorar o cambiar. Los problemas o las necesidades pueden surgir, hacerse patentes por una reflexión del grupo sobre las necesidades vividas, o por la observación sistemática llevada a cabo por el profesor o por cualquier miembro del grupo, en el aula.

En nuestra región, desde la venida del turismo de verano-invierno, o con la exportación de los productos, tanto los jóvenes trabajadores, como los propietarios, se han dado cuenta de la necesidad que existe de dominar al menos un idioma extranjero.

La reflexión del grupo de responsables de la Univ. Popular se percató de dicha necesidad, en el Municipio de Mazarrón. (Tema ampliado en el cap.41).

En síntesis, los problemas o las necesidades pueden

---

centra en los problemas de productividad y de eficacia grupal en relación a la ejecución del objetivo fijado.  
<sup>238</sup> Cito a González, M.O.L., (1995:268).

ser sugeridos o descubiertos desde los profesores o desde los miembros que participan en la educación. A veces, es un miembro, un alumno que da su opinión, al principio tímidamente, después con insistencia; el grupo tomará conciencia de la necesidad o problema, lo hará suyo, empezará el proceso de definirlo claramente.

Para esclarecer el problema o la necesidad, conviene eliminar los problemas excesivamente generales; por lo tanto habrá que desbrozar circunstancias periféricas, desechar problemas colaterales y dejar el núcleo del problema bien definido, limitado, focalizado.

Dado que en un principio, se presentarán varios problemas o necesidades, habrá que proceder a una selección para quedarse con uno. Hay criterios que se pueden aplicar en esta investigación: si se pueden solucionar en un tiempo razonable, si suponen una mejora para la educación del grupo, si revisten interés real para el grupo y no para el educador.

Hay que tener en cuenta que en este proceso se pueden introducir prejuicios "a priori" o creencias en autoridades escolares, sociales o religiosas; se pueden dar rémoras por la experiencia sufrida en el aprendizaje de idiomas anteriormente; dichos prejuicios y rémoras deben primeramente ser descubiertos y después eliminados, tarea educativa muy importante. Con este proceso se tiene vía libre para proceder a definir el problema o la necesidad, objeto del aprendizaje.

Hay que evitar en lo posible quedarse en los síntomas o problemas superficiales; el proceso de definir la necesidad o problema, el proceso de seleccionar su prioridad, la discusión de este paso o tema, obliga al alumno a profundizar en sus necesidades y en su motivación.

Para definir bien un problema hay que profundizar y estudiar los términos en los que viene envuelto (esclarecer terminología), ver el significado que tienen para el grupo. Tanto en la matriculación como en las primeras sesiones, hemos llevado a cabo una discusión sobre el objetivo del curso y la forma de realizarlo, para ver si sus perspectivas podían realizarse en dicho curso.

Después habría que recoger toda la literatura posible, recoger información que facilite la comprensión del problema. (Tanto el profesor como los alumnos aportan sus experiencias). ¿Qué han pensado otros acerca del mismo problema, cómo lo han solucionado, qué medios han empleado...? Nosotros no partimos de cero, la

experiencia de otros grupos puede servirnos. De hecho, nos encontramos reflexionando después de dos años de experiencia en la U.P.E. y en la región, después de la experiencia de sus años escolares.

A continuación contrastamos la información recogida con la idea inicial, con el planteamiento inicial de nuestro problema. Reformularíamos el nuestro, focalizándolo mejor.

Para terminar, redactamos el problema, definiendo exactamente sus términos principales. Importante este paso, porque después se volverá a menudo, para ver cuál era el problema u objetivo inicial.<sup>239</sup>

### **C) Planificación del proyecto.**

Tenemos ya clarificado y definido el problema, o las necesidades que queremos remediar (paso anterior). Mi experiencia y formación anterior me permitió dar una hipótesis-solución a la necesidad planteada por el grupo de alumnos en las circunstancias concretas de la Univ. Popular y del municipio de Mazarrón. Pude aportar una metodología en idiomas para solucionar las necesidades de estos grupos. Propuse el plan siguiente: trabajar con el método 'Threshold' por un lado y con las técnicas grupales por otro, para obtener como resultado, un buen aprendizaje de inglés.

Después necesitamos planificar, hacer un proyecto o modelo de actuación que fuese indicándonos el camino a recorrer, las acciones concretas a realizar en orden a cambiar o a llenar la necesidad laboral de aprender a hablar/entender el inglés. Es un trazado de actuación ideal, un proyecto; después, y como se trata de una investigación en la acción, las mismas actividades evaluadas nos indicarán si el modelo estaba bien planificado o no, si era una ayuda, si iba en el buen camino respecto a los objetivos o no. Después de cada evaluación, hay una toma de posición respecto al recorrido que falta en el proceso de la (I-A). Pero a pesar de los posibles cambios, la planificación del proyecto es siempre necesaria.

Desde un principio se dan variantes sustanciales entre los diversos tipos de I-A. Hay que considerar que la acción y su evaluación cuenta mucho en esta forma de investigar, es el eje; por lo que se darán tantas va-

---

<sup>239</sup> Gil Pérez, Daniel, (1987): "Los errores conceptuales como origen de un nuevo modelo didáctico: de la búsqueda en la investigación", en **Investigación en la Escuela**, n.1.

riantes como actividades. Los autores que han trabajado en esta clase de investigación (Basse, M. (1986); Elliott, J.(1986); Guba, E.(1981) y otros), resumen estas variedades en tres apartados: diagnóstico, experimental empírica y participativa.

Hay autores y grupos de investigación que entienden que se puede aplicar cualquier metodología con flexibilidad, de acuerdo con los rasgos que definen la investigación-acción. Otros piensan que sólo son válidas aquellas que emplean la evaluación cualitativa en su proceso. Recordemos la división que había respecto a las formas de investigar al principio de este capítulo. Existen unas características propias de esta investigación: la circularidad, es decir se trata de un proceso en espiral (espiral de K.Lewin<sup>240</sup>); combinación de momentos de reflexión -evaluación con actividades concretas; introducción de la 'triangulación' como técnica para asegurar el rigor científico<sup>241</sup>.

#### D) Diseño del trabajo.

A continuación proponemos el diseño que empleamos en nuestro trabajo:

- |   |   |
|---|---|
| <p><b>1.</b><br/>Análisis de la experiencia<br/>y exploración del ambiente.</p> | <p><b>2.</b><br/>Enunciado del problema<br/>de investigación.</p> |
| <p><b>6.</b><br/>Interpretación-conclusión<br/>Toma de decisión.</p>            | <p><b>3.</b><br/>Planificación de<br/>del proyecto.</p>           |
| <p><b>5.</b><br/>Presentación-análisis<br/>resultados.</p>                      |   |
| <p><b>4.</b></p>  |   |

---

<sup>240</sup> Ver la obra y la experiencia de K. Lewin(1946):"Action Research and minority problems", en **Journal of Social Issues**, 2.

<sup>241</sup> Ver el libro de HULL,Ch.(1985):"Cómo lograr la triangulación cuando sólo hay dos en el cuadrilátero?", en Elliott, J. et alt.(1986):**Investigación-acción en el aula**. Consellería de Educación. Generalitat Valenciana. Valencia.



## Realización del proyecto.

En este diseño existe una fase 'diagnóstica', los puntos primero y segundo, donde se recoge el material, -tipo de experiencia personal o experiencia ajena, literatura-, se reflexiona sobre el problema o necesidad. Una segunda fase de planificación compartida (punto 31), donde se introduce el cambio a realizar para colmar las necesidades. Una tercera fase que es la de actuar-investigar, es decir, llevar a cabo la planificación que hemos realizado anteriormente (punto 41). La cuarta fase, donde se interpretan los resultados de la evaluación (punto 51), donde se observa y comprende si se ha llegado al objetivo. Este proceso está realizado por un grupo que sigue esta metodología de (I-A).

Podemos probar la efectividad del cambio planeado a través de diversos diseños o esquemas gráficos, por ejemplo:

**ANTES**

Introducción de las  
nuevas estrategias.

**DESPUES**

---

### COMPARACION

Personalmente, llevando este croquis a mi trabajo, pienso que esta forma de planificar el trabajo y de experimentar el aprendizaje de idiomas es más comprometida para el grupo, más reflexiva que otras metodologías ajenas al grupo que aprende el idioma y los resultados también pienso son superiores a los de otra forma de llevar el curso.

Comparar la situación de 'antes' con la de 'después', para ver los resultados. Es importante conocer qué percepción tiene el grupo del cambio que se ha efectuado, contrastar con otras predicciones y metodologías. Todos los miembros de los grupos que han pasado por esta experiencia han pasado más o menos tiempo por la enseñanza reglada y sus cursos de idiomas.

Pueden, por lo tanto, comparar entre su experiencia grupal y la que tuvieron en la enseñanza reglada.

**ANTES**

PROCESO

**DESPUES**

---

En este esquema-diseño, se trata de describir de forma sostenida la variación del fenómeno, a lo largo del tiempo de investigación.

En el tercer año de trabajo en la Univ. Popular, teníamos ya la experiencia con otros grupos, habíamos recogido sistemáticamente datos a lo largo de los dos años anteriores, procurando realizar sobre ellos la evaluación correspondiente y el análisis que nos permitiera observar (investigar) si se daba una variación consistente (en la actuación) en las personas, en el grupo, hacia los objetivos propuestos.

#### **E) Establecer el diagnóstico.**

Hemos clarificado el problema que está en la base de las necesidades: lo hemos redactado tal como era percibido inicialmente. El problema real, la necesidad de este grupo, están definidas en páginas anteriores (ver cap. 41, en esta segunda parte.).

En este paso, retomamos toda la información recogida para el paso de clarificación y definición, aportamos experiencias de otras personas y de la literatura respecto a la solución que han dado al mismo problema. La enseñanza de idiomas lleva ya muchos años tras de sí. Ver la primera parte de este trabajo. Se hace una revisión crítica de los procesos anteriormente citados 'feed-back', para ver si hemos tergiversado o sesgado la información recibida al respecto, en un intento de purificar y quitar toda clase de virus que haya podido malear la información. Todo esto, a nivel personal, lo realiza cada profesor que sea un poco crítico de su trabajo; es lo que constituye su experiencia.

Se analiza esta información para buscar asociaciones posibles, se reflexiona para tratar de encontrar otras formas de actuar.

Se establecen hipótesis para esclarecer el diagnóstico; se trata de un diagnóstico provisional; se revisan diferentes hipótesis dadas hasta el momento; de aquí el tener siempre presente la historia, al menos los métodos de idiomas más recientes, -el cap. 41-. Siempre hay que dudar de la validez de los pasos dados y de las hipótesis; siempre se está a tiempo de tomar más información y otras experiencias que puedan confirmar y asegurar la validez de dichas hipótesis, o, por el contrario, que nos lleven a rechazarlas. No hay dogmas en esta materia, existen personas, profesores que quedan anclados en ciertas ideas y en ciertas actividades de clase.

En nuestro proyecto, la investigación va unida a la acción dentro de un grupo, varias personas que juzgan su aprendizaje. En este caso se debe establecer paralelamente a la hipótesis teórica, una acción o plan

de acción que vaya confirmando la hipótesis teórica.

**Elementos importantes del diseño.**<sup>242</sup>

En primer lugar, examinaremos las características de los miembros del grupo que se suponen son afectados por el cambio planeado. La mayoría de los miembros de mis grupos han pasado por la enseñanza de idiomas re-glada, sería su 'handicap' más fuerte. Pero, por otro lado, tienen una facultad natural por la interrelación, por la comunicación.

En segundo lugar, debemos tener en cuenta las características del contexto donde se desarrolla la acción y el cambio. El ambiente social, ¿favorece el cambio o lo dificulta?. En este aspecto, observo una ventaja y una desventaja para mis grupos. El contexto social les exige hablar y entender un idioma extranjero, por las razones que hemos visto en el cap.41; pero también poseen un sentimiento profundo de seguir con su español dialectal, por tradición o costumbre, por deseo de mantener su identidad...

En tercer lugar, la presentación y explicación del plan que quiere llegar a colmar las necesidades que traen los alumnos. La presentación del proceso que se va a realizar: Tiempo, intensidad, número de alumnos, investigaciones que se preven, evaluaciones...

---

<sup>242</sup> En este apartado he seguido las ideas de Hierrezuelo Moreno, J. y Montero Montero, A. (1989): "La ciencia de los alumnos", en **Cuadernos de Pedagogía**, LAIA.

## CAPITULO 61

### EVALUACION DEL CURSO Y DE SU METODOLOGIA.

#### **6.1. La evaluación de programas.**

Ser consciente del proceso de aprendizaje, por medio de la investigación-acción es algo superior que sufrir el aprendizaje clásico.

Es necesario primeramente puntualizar que

"It is a common belief that evaluation means the same as testing, and that while students are being tested evaluation is taking place. However, testing is only one component in the evaluation process"(Es creencia común que evaluación significa lo mismo que examen y que la evaluación se está realizando en el momento en que los estudiantes están siendo examinados. Sin embargo, el examen es sólo uno de los componentes en el proceso de evaluación)<sup>243</sup>.

La evaluación es una parte intrínseca de la enseñanza y del aprendizaje como hemos dicho en la primera parte del trabajo. Ella nos provee de la información necesaria para realizar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Ya hemos hablado de la falta de evaluación existente en el magisterio español.(Se saca la estadística de cuántos han suspendido en la clase de inglés, pero no se pasa de estos números).<sup>244</sup>. Entonces, difícil resultará la tarea de evaluar, de juzgar y comparar el

---

<sup>243</sup> Ver Rea-Dickins P. & Germaine, K., (1992), pág.3.

<sup>244</sup> En otras épocas, solía pasar el director del centro durante los exámenes, solía formar jurado en el examen oral, se comprobaba, de alguna forma, la dificultad del examen y la preparación de los alumnos; o en otras instancias y latitudes, son los mismos alumnos o padres, los que evalúan la clase, la metodología empleada e indirectamente, al profesor

rendimiento y la efectividad de un método y, en particular, de este aprendizaje con otros métodos. Aunque, en la práctica, al escoger uno u otro, estamos evaluando, con o sin base para ello, el método que escojemos y los que rechazamos.

A nivel oficial y teórico, me refiero al D.C.B. del MEC(1989), sólo se dan unas ideas muy generales, vagas, sobre evaluación y por lo tanto, poco efectivas, para profesionales que no quieren pensar demasiado cómo llevarlas a la práctica. En parte, se deja a cada centro educativo la tarea de concretizar y hacer realidad la evaluación del rendimiento, (en el proyecto curricular del centro) pero en dirección de los alumnos.<sup>245</sup>

A falta de esta evaluación técnica del rendimiento en la enseñanza de idiomas, se podría hacer la constatación, -una mera apreciación externa- de ver qué porcentaje de alumnos habla el idioma estudiado durante siete u ocho años, al terminar COU. A mi modo de ver y tras la experiencia de trabajar con jóvenes que quieren estudiar idiomas fuera del ámbito escolar reglado, mi apreciación y sentimiento es que el estudio de idiomas no es el punto fuerte de nuestra educación. Si nos atenemos solamente a la enseñanza reglada y no a veranos pasados en el extranjero, constataremos que muy pocos son los alumnos que entienden y hablan un mínimo de inglés (con ocho años de clase); que además sólo se trata de inglés, los otros idiomas no existen; y que finalmente se trata del estudio de la gramática inglesa en español.

Uno de los momentos decisivos en esta reflexión es la evaluación del programa y de su realización. Después trataremos de la necesidad de que el profesor se evalúe, controle su trabajo, para así renovarse. En este último, reflexionaremos sobre la evaluación del programa y del curso. Para lo cual nos fundamentaremos en la copiosa bibliografía existente sobre este aspecto. En primer lugar, mencionaré el curso de doctorado, **Auto y Heterodiagnóstico de la acción docente con audio y video grabación**,<sup>246</sup> en la UNED; después he empleado los

---

<sup>245</sup> Creo que estamos en un país cuya administración, en general, no tiene costumbre de evaluar su trabajo.

<sup>246</sup> La realización de este curso me ha aportado, además de abundante teoría, la realización práctica de plantillas de evaluación y su aplicación, así como una serie de grabaciones audio y video sobre mis mismos cursos de idiomas de Mazarrón, lo cual me ha ayudado enormemente a la evaluación

libros de Alderson, C. (1985); Cabrera, F.A. y Espin, J.V. (1986); Elliot, J. (1981); Breen, M. (1989); González Soler, A. (1987), pero también se puede revisar los libros de Brindley, G. (1986b); Gelpi, E. y otros, (1987)<sup>247</sup>.

En el anexo IV, he colocado algunas de las evaluaciones, realizadas por escrito en los cursos de idiomas impartidos en el Univ. Popular de Mazarrón. Por otro lado, he realizado numerosas evaluaciones de tipo oral, -tipo introspección-, a nivel personal o a nivel de grupo, donde personalmente tomaba notas de las ideas que iban expresando los miembros del grupo. He recogido, tanto datos objetivos sobre diálogos, expresiones, verbos, adjetivos, etc., los cuales se pueden valorar objetiva y estadísticamente, como datos de tipo subjetivo, juicios de valor sobre lo que sentían, sobre su motivación, su responsabilidad en el aprendizaje. A partir de estos dos tipos de evaluación, he resumido y compuesto este capítulo.

La evaluación de programas facilita información sobre cualquier actividad social, de la misma forma que una auditoría lo hace sobre la actividad financiera.

Por lo tanto, la evaluación en educación tiene la misión esencial de ayudar a mejorar la calidad de la actividad educativa. Se puede decir que la evaluación de programas educativos valora la respuesta a las necesidades del grupo al que va dirigido, -conocimiento del grupo-, la corrección de su diseño, la viabilidad de su realización, la ejecución, la resolución satisfactoria de todas las dificultades, el logro de los resultados establecidos y otros efectos no previstos, positivos o negativos, en los propios sujetos o en su contexto.

La evaluación trata de emitir un juicio de valor sobre la actuación de un programa, en un contexto determinado. En este tema concreto, nos apoyamos en la obra de Cohen, E. y Franco, R. (1988).

**)Por qué es necesario la evaluación de programas y su correspondiente metodología, y cómo se ha desarrollado en algunos países de América y Europa..?**

No se puede hablar de una sola causa, se trata de un conjunto de razones, por las que es necesario la eva-

de mis cursos de idiomas.

<sup>247</sup> Como existe numerosa bibliografía sobre este aspecto de la enseñanza y de la investigación, dada la importancia que tiene este tema, en la bibliografía que anexiono al final de este trabajo, encontramos algunos autores más.

luación de los programas. Y, en cuanto a la segunda parte de la pregunta, hay variedad de formas, desde los intentos de las APAS españolas hasta las auditorías norteamericanas.

El principio del que hay que partir y que debe ser asumido por toda la comunidad, es que los que sirven a la sociedad deben ser responsables ante ella de las tareas que se les encomienda; es decir, es la comunidad la que controla dichas tareas. En concreto, los padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos, y deben estar presentes, como primeros responsables, en los centros de enseñanza. La comunidad no tiene por qué abandonar sus derechos y delegarlos en políticos y administración. Se trata de sus hijos y de su dinero.

**En concreto, ¿quién garantiza la calidad de la enseñanza?**

Los directores de los centros, los inspectores o el ministerio no se sienten, en general, responsables de la enseñanza y de los resultados. Tanto menos cuanto el profesor es "amo y señor"<sup>248</sup> (¿Será esto libertad de cátedra, en la clase?). Los políticos imponen reformas, no por necesidad técnica, pedagógica, sino más bien por necesidades políticas ajenas a la marcha de la educación. Ellos pasan, mientras la educación sigue en 'reforma' continua o, más bien, también pasa de ella. Y dentro de la educación, hay que pensar que los idiomas son los parientes pobres en todo.

Mientras<sup>249</sup> los gastos de los presupuestos en educación

---

<sup>248</sup> Su actuación en el trabajo, así lo indica: inútil pedir revisión de exámenes, inútil presentar justificantes, inútil hacerles ver el fracaso pedagógico que es suspender a la mayoría de la clase. A veces, ante hechos graves, sólo existe la posibilidad de acudir a los tribunales judiciales, que juzgan sobre la actuación de algunos profesores, cuando antes se debía haber arreglado el problema, dentro de la comunidad educativa: padres, centro, alumnos.

<sup>249</sup> El informe Coleman entre 1945 y 1970 demostró que gastar más dinero en los centros escolares no correspondía al rendimiento, a los resultados escolares. ¿podríamos trasladar este informe a la educación española actual...?. Durante los años 60 se realiza en EE.UU. un gran número

se multiplican, el rendimiento en aprendizaje disminuye. En torno a los 70 la educación pasa a ser una preocupación secundaria en EE.UU., y se sigue el mismo camino en los demás países occidentales.

**- )Se dice que es difícil medir los resultados?**

Mientras que las organizaciones que trabajan con productos o funcionan sobre la base del beneficio económico pueden fácilmente medir sus resultados, las organizaciones que producen servicios (la educación) y no son lucrativas (los ingresos provienen de fondos públicos y nadie obtiene rendimientos especiales), encuentran dificultades en medir sus resultados y, en consecuencia, la calidad de su trabajo.

Además, en la mayoría de los sistemas educativos actuales los objetivos que se persiguen son ambiguos, contradictorios y, con frecuencia, no aceptados por la mayoría de los padres. Los colegios públicos son, en muchos casos, anarquías organizadas; los profesores funcionan sin coordinación ni coherencia entre sí; la disciplina manifiesta un poco el ambiente interno del centro. No existe en el conjunto institucional una acumulación del aprendizaje por parte del alumno, ni de experiencia profesional por parte del profesor.

Sin embargo, la experiencia personal que poseo, tanto como profesor contratado o como autónomo de la enseñanza, es bastante diferente<sup>250</sup>. La fama y el reconocimiento social del Centro privado dependían de los resultados en los exámenes oficiales. En la actualidad, las academias privadas funcionan sobre el mismo concepto de rendimiento. Alumnos que no aprueban los exámenes del Instituto, hacen horas suplementarias en academias; unas son "buenas", porque los alumnos aprueban los exámenes, y otras "malas", por lo contrario; poco a poco, éstas desaparecen; la economía es implacable. En el campo de la educación privada (no "reconocida" oficialmente), la acumulación de experiencia, tanto en la enseñanza como en la forma de hacer

---

de

programas para alumnos discapacitados y se dedican grandes

cantidades de dinero a innovaciones educativas. Los resultados como pueden comprobarse, son casi siempre idénticos: ni los programas especiales ni las innovaciones producen ninguna mejoría en los sujetos.

<sup>250</sup> Recuerdo que los profesores que preparábamos las reválidas de cuarto y sexto en el Bachillerato de los 60, teníamos sueldo diferente dependiendo de los resultados en los exámenes.



distintos tipos de exámenes, es considerable<sup>251</sup>, algo a tener en cuenta, que no la tiene el profesor-funcionario que suspende al 90 % de la clase.

La educación, como un gran número de servicios sociales, no es una actividad que esté sometida a las fuerzas del libre mercado, excepto algunos centros privados. Los padres tienen la obligación de llevar a sus hijos a un colegio, pero no pagan "directamente" por ello, y aquí surge el despiste del profesor.

Ni el profesor ni el centro dan cuenta a los padres y contribuyentes de su trabajo.

Esta situación puede conducir a que las instituciones ofrezcan una enseñanza deficitaria, sin que por ello se ponga en peligro su existencia; a nivel personal, algunos profesores no tienen ninguna preocupación por ser eficientes profesionales, ningún tipo de motivación para mejorar su trabajo; sin duda, está de por medio el hecho de ser funcionarios para toda la vida. Al mismo tiempo, disponen de suficientes argumentos "profesionales" para justificar cualquier actuación.

Los padres no tienen poder ni libertad para actuar, ni condiciones para exigir otros resultados. Hay padres que llevarían a sus hijos a otra clase de centros, si el gobierno no les retuviese el impuesto sobre educación. Hay otros que pueden pagar al gobierno y a la enseñanza privada, sobre todo tratándose de idiomas.

**-Disminuyen los recursos y aumenta la presión social.**

Los políticos y ya los ciudadanos de a pié sabemos que los recursos son limitados y que hay que establecer prioridades y controles de los gastos. Desde hace años, la toma de decisiones no se hace generalmente sin calcular el costo de cada programa y los beneficios que se van a obtener, porque lo que se emplea en un programa no se puede volver a emplear en otro.

La elección tiene "casi" siempre un componente económico muy importante; digo casi siempre, porque a veces

---

<sup>251</sup> Conozco profesores de ciencias (matemáticas, física, química) de academias privadas, que poseen exámenes ya realizados de profesores de Institutos de la ciudad. (Hoy en día, existe la costumbre de recoger los exámenes una vez que los alumnos han visto la corrección; entonces, no se sabe cómo dichos profesores los consiguen). Lo primero que preguntan al alumno que viene a la academia, es qué profesor le ha suspendido, para saber cómo tiene que preparar la recuperación. (A eso se llama amontonar experiencia sobre exámenes, o amontonar papel!).

refleja más bien una oportunidad política. Revisemos un poco nuestras reformas en educación. La presión social debe ser un importante componente, a la hora de programar y de evaluar, en educación.

Hacia 1970 el gobierno federal norteamericano co-menzó a incluir una cláusula en todos los contratos de servicios sociales en los que se hacía obligatoria la evaluación y poco a poco se ha ido extendiendo a otros países. En España, el Diseño Curricular Base incluye algunas ideas sobre evaluación al final de cada materia, pero sin obligación de hacerla (ver apartado siguiente), y menos que sea un organismo exterior el que la lleve a cabo. Las ideas, los programas, como suele pasar a menudo en este país, suelen quedar en las páginas de los libros.

La evaluación del programa y del curso no es siempre una garantía total, pero ofrece unos límites mínimos de rigor y, en mi experiencia, ayuda al profesor que ejecuta el programa. El ideal es dar la mayor independencia posible al equipo evaluador, y, desde luego, como es de justicia, dar entrada a la parte que paga el servicio.

En Estados Unidos, por ejemplo, el Congreso contrata a empresas privadas la evaluación de los programas de educación que realiza el Gobierno Federal, o los estatales, es decir, es el propio responsable de los programas quien paga por saber los resultados de su propia intervención.

El tercer segmento evalúa la ejecución del programa. Es una actividad dilatada en el tiempo si seguimos la metodología investigación-acción, ya que tiene que registrar todos los datos más significativos al llevar el diseño a la práctica. Esencialmente la evaluación de este segmento supone juzgar el ajuste entre el diseño y su ejecución, la teoría del programa y la realización práctica. Pero también es la evaluación del proceso que se produce en el grupo por la interacción de sus miembros; dicho proceso no está programado, pues la intervención humana es libre e imposible de anticipar.

## **6.2. La evaluación en el área de lenguas extranjeras en el D.C.B.**

Tradicionalmente se ha dado más importancia, en las programaciones didácticas, a los componentes del inglés que **"al dominio de las destrezas lingüísticas. Así, los alumnos conocían innumerables palabras, muchas reglas gramaticales, pero pocos podían expresar una frase en inglés"**<sup>252</sup>.

---

<sup>252</sup> Alcaraz, E. y Ramón, J., (1980) expresaban este

La idea de estos autores es el de mantener un equilibrio entre destrezas y componentes, entre el sistema -la langue-, y las destrezas o la puesta en funcionamiento del sistema, -la parole-. El profesor debe atender las dos.

Pero, dado que los componentes, por ser hechos objetivos, son más sencillos de evaluar, el profesor tiende a salir del paso, quizá inconscientemente, evaluando sólo éstos. Las destrezas son fenómenos complejos en los que interviene toda la personalidad del alumno y por lo tanto difíciles de evaluar. Desde siempre, y antes mismo de la aparición del estructuralismo, los profesores han venido empleando las pruebas integrales (los dictados, las traducciones directas e inversas, las redacciones, etc.). De hecho, estas pruebas no se han dejado de emplear nunca.

Dado que hoy día tenemos como objetivo la comunicación y las destrezas que llevan a la realización concreta de dicho objetivo, la evaluación debe ir directamente a juzgar dicho objetivo. Las destrezas primarias son **entender y hablar;** ¿cómo evaluar estas destrezas?; esta pregunta centraría el tema de este capítulo.

En el D.C.B., área Lenguas Extranjeras existe el apartado IV. Orientaciones Didácticas y para la Evaluación, y dentro de este título general nos encontramos con el título específico de Orientaciones para la Evaluación.

El párrafo 19 (pag. 467) comienza con una buena declaración de principios: "En la formación integral de nuestros alumnos, aquella en la que se trata de favorecer el desarrollo físico, psíquico e intelectual, la evaluación juega un papel decisivo. La evaluación formativa es parte intrínseca del aprendizaje (yo diría mejor, del proceso de enseñanza), debe ser un instrumento de ayuda y no de censura".

La orientación de este apartado está clara: la evaluación va dirigida al alumno, "el alumno debe saber en todo momento su relación con el proceso". "Si es consciente de su propio proceso". "Si es consciente de su propio proceso, de lo que sabe y lo que ignora será parte activa de la evaluación".

Considerando que la enseñanza es un proceso interactivo entre dos sujetos o polos, la sociedad adulta y su

---

#### comentario

en el año 1980. Después de quince años, ¿podríamos decir que

la enseñanza reglada, (sin contar con otras actividades: estancias, viajes, antenas parabólicas..) sigue manteniendo este tipo de didáctica del inglés.

delegado el profesor, -que quiere incorporar en sí, a los nuevos miembros-, y el alumno que necesita conocer la sociedad en la que quiere entrar, que quiere adaptarse a su forma de vivir y de trabajar, no tengo nada claro por qué se evalúa una parte de ese proceso dejando a un lado la otra.

"El alumno debe acostumbrarse a ejercitar la reflexión y el sentido crítico en relación con su aprendizaje y el trabajo que realiza en el aula", se dice en la pág. 467.

Bien va a aprender a ejercitar esa crítica sobre sí mismo, cuando en frente no tiene el ejemplo a imitar. Dada la forma de tomar la evaluación, el alumno aprenderá que el de arriba evalúa y controla al de abajo, que nadie controla al de arriba. O sea, estamos ante un sistema autoritario de sociedad, porque estamos ante un sistema autoritario de enseñanza.

Solamente la autoevaluación del profesor enseña al alumno a evaluarse, lo demás es tomar una posición, que falseará toda relación y todo principio de enseñanza. Cualquier profesor con un poco de sensibilidad en las relaciones con sus alumnos, se dará cuenta, a través de esas pequeñas frases o comienzos de ideas que lanzan los alumnos cuando se quiere entablar un diálogo, de que están pidiendo una comprensión mayor a la hora de evaluar una materia, no aprobarla.

Existe una referencia al "Feedback" en la evaluación de Lenguas Extranjeras, apartado 21, pág. 468, en donde se indica que la evaluación del alumno puede servir como "feedback" para el profesor. Me da la impresión que esta forma indirecta de evaluación del profesor, nos viene directamente de la metodología inglesa y no de nuestra mentalidad.

Habría que tener un sentido profundo de evaluación en el sentido de que nuestra labor puede y debe ser evaluada; porque es la única forma de saber si nuestra enseñanza tiene un determinado rendimiento, si vamos perfeccionando nuestra actuación ante los alumnos, y somos mejores profesionales, si responde a las expectativas de la sociedad, de los padres y de los alumnos.

Es la única forma de ver qué métodos y formas concretas de actuar en la clase de idiomas resulta mejor a la hora de aprender el idioma, es la única forma de observar detalles que forman el conjunto de un todo, un método personal que te va dando buenos resultados, es la forma de poder comparar con otros métodos. Sólo la evaluación, hecha desde fuera sobre todo, puede llevar-

te a ser un verdadero profesional en tu materia, en tu enseñanza.

### 6.3. Los indicadores en el proceso de evaluación:

Cuando se pretende especificar la evaluación de programas o cursos, se recurre a la concreción y especificación de un detallado conjunto de fenómenos que definen y delimitan la calidad del programa o curso; sigo en esto el ya mencionado autor británico Elliot, J. (1986)

A tales 'detalles' se les denomina indicadores y señalan las circunstancias a evaluar, como constituyentes de la calidad y la validez de un programa y, por qué no, nos muestran su eficiencia. De alguna manera, todo programa educativo se delimita por los indicadores que lo especifican; por ello, es necesario que los indicadores sean precisos y apropiados a los hechos que se incluyen en un programa.

Indicar supone apuntar hacia algo para que se le conozca mejor, de la misma forma que el dedo 'índice' señala la dirección y lo que se quiere conocer.

Hay teóricos de la evaluación en idiomas que postulan una evaluación por separado de los distintos indicadores o destrezas. Así, si queremos medir la expresión oral de un alumno le administramos pruebas de los componentes indicados. Para otros y, en mi opinión, esto es una falacia, porque una cosa son los elementos del lenguaje y otra la puesta en funcionamiento de todos los componentes lingüísticos, psicológicos, sociológicos, etc., simultáneamente; es decir, medir la 'lengua' -el sistema-, no valida el 'habla', -la actuación-. En la descripción de los indicadores repetimos a menudo la complementariedad de los mismos y que su evaluación por separado, no indicaría un resultado real respecto al habla del alumno.<sup>253</sup>

---

<sup>253</sup> Alcaraz y Jesús Ramón (1980), en la pág.63, dan las siguientes razones en las que basan su defensa los primeros examinadores, en tres hechos: 1. El elevado índice de correlación entre los resultados obtenidos al aplicar pruebas objetivas a una muestra representativa de alumnos, y los obtenidos al aplicar a esos mismos alumnos pruebas globalizadas.

2. Admitiendo lo anterior, otro factor positivo sería el mayor grado de objetividad de las pruebas de elementos discretos.

3. El tercer factor sería la alta rentabilidad de las pruebas objetivas. Se pueden administrar en una sesión,

El auge de las pruebas específicas sobre los elementos separados del sistema, -la lengua-, coincide con el momento más alto del estructuralismo conductista. Y la vuelta a las pruebas globalizadas es simultánea con el interés por la gramática transformacional-generativa, y aparece como réplica a la excesiva atomización de la visión estructuralista. A esta última tendencia hay que añadir la interpretación-explicación etnográfica en la evaluación de todo fenómeno humano.<sup>254</sup>

En resumen, se puede decir que las pruebas integrales son más válidas que las objetivas, pero menos fiables.

Todo depende de la visión que tengamos sobre el hombre y su realidad: si es empírica, positivista, las pruebas etnográficas no serán fiables; si es humanista, integral, los datos empíricos no explican el fenómeno humano. Defender un tipo de pruebas, en exclusiva, deforma la realidad lingüística, el fenómeno humano del habla; ya que los profesores enseñamos destrezas y componentes.

La diferencia viene de la preferencia que demos a una u otra tendencia, a unos u otros indicadores y sobre todo, si la evaluación es sobre la comunicación en su vertiente oral la que toma la delantera en el complejo sistema del idioma o no.

**A. Notas que definen un indicador:**

**Un indicador es algo que determina características que definen 'algo'**, es decir, señala un aspecto esencial o accidental de una cosa, de forma que nos permite conocerla mejor, más profundamente. Indicar es dar a entender o significar, a través de una serie de indicios o señales, el conocimiento de lo oculto o de lo desconocido.

En la composición de los elementos del habla de un idioma, la correcta pronunciación, -la fonética-, por ejemplo, es un dato importante para conocer si a la hora de comunicarnos, nuestro aprendizaje es correcto o no. Tenemos aquí un indicador, -la fonética-, nuestra forma de pronunciar, que nos dice o indica que, por parte de la pronunciación, el conjunto del habla, va a resultar bien o mal. **El indicador es una señal, una guía**, pues establece las referencias o el camino a seguir para llegar al conocimiento de algo.

---

Y su corrección es rápida. Piénsese en la corrección detallada de una redacción o de entrevistas orales, etc., que llevan mucho tiempo.

<sup>254</sup> Recordar el cap.51, de este trabajo, donde hablamos de dichas tendencias a la hora de evaluar.

En esta evaluación, queremos saber si el conjunto de indicadores nos van a mostrar si nuestro 'habla' en inglés sirve para comunicarnos.

**El indicador ha de referirse a una situación concreta,** esto es, que el fenómeno estudiado por el indicador tiene un espacio y un tiempo determinado y se circunscribe estrictamente a su enunciado. En nuestro caso, la velocidad a la hora de hablar otro idioma, es un fenómeno concreto, se circunscribe a un detalle importante para el aprendizaje del idioma y para la comunicación en ese idioma.

**Lo que señala el indicador tiene carácter complementario** respecto a la información total de lo que se evalúa. El conjunto de indicadores nos muestra si el aprendizaje se lleva o ha llevado con calidad y de forma eficiente. Por lo tanto un indicador tiene carácter parcial del conjunto de manifestaciones del aprendizaje y sus logros. El hecho de la entonación al hablar el inglés, es un fenómeno importante para una buena comunicación, pero no es el indicador único, total; como veremos más tarde, se dan otros que complementan la muestra total.

Aunque los límites de las matizaciones no están totalmente definidos, **se constata una cadena en la precisión del indicador que comienza con el indicio y concluye en la prueba verificada.** El valor de un indicador es variable, por lo que hay que precisar, no sólo la 'existencia' de un fenómeno, sino también la 'calidad' del mismo. El tema del vocabulario a la hora de hablar, la precisión de la palabra, su abundancia constituye un indicador claro en el conjunto del aprendizaje del idioma; este indicador va cambiando según va progresando el aprendizaje; y además, se puede verificar claramente, sobre todo al final del programa. Esto nos lleva a otra característica.

**El sentido secuencial que relata todo indicador.**

En el aprendizaje de todo idioma, la constancia y progresión de los fenómenos es clara, por lo que los indicadores de dichos fenómenos también van mostrándose, apareciendo de forma variable. En cada momento del curso, el indicador nos señala la situación de un determinado fenómeno; podemos estimar su nivel de realización y de esta forma, podemos tomar decisiones congruentes, dentro de la investigación-acción para cambiar el proceso, si es necesario.

**La expresión del indicador está orientada por la búsqueda de la objetividad y de la eficacia del proceso de aprendizaje del idioma.**

**Hay que destacar el carácter diagnóstico-pronóstico que tiene todo indicador,** pues recoge datos y establece una intención pronóstica del momento futuro del proceso de aprendizaje. Hemos dicho anteriormente que cada evaluación intermedia nos permitía corregir la dirección del proceso, o pequeños errores en el aprendizaje.

Dentro de la dirección general del programa, la (I-A) permite ir evaluando y cambiando ciertos aspectos que no dan el resultado programado y apetecido por el grupo, al principio.

En este sentido, **el indicador tiene un sentido de anticipación diagnóstica,** pues intenta localizar "síntomas" de la manifestación de algo, de forma que el conjunto de datos obtenidos sirven de conocimiento previo para corregir desviaciones o fallos; de esa manera, el proceso se va enriqueciendo a medida que se va acumulando más información facilitada por todos los indicadores. Las comprobaciones realizadas, por ejemplo, al principio del curso, me permitieron evaluar la dificultad en la pronunciación del inglés por parte de mis alumnos. Antes de seguir adelante, reflexionamos en grupo y cambiamos ciertos parámetros fijados anteriormente, sin los datos presentes; nos indicaron la necesidad de cambiar.

**El indicador debe recoger la información para facilitar la comparación entre lo manifestado, en la realidad presente y la conducta deseada y propuesta en la programación.** El indicador evalúa la realidad, las informaciones reales del presente y las compara con lo que el programa teórico exige.

Siempre se debe tener presente los dos polos: la realidad de la acción educativa, la marcha difícil del cada día y por otro los objetivos del programa. Estos dos polos deben crear una sana tensión dentro del proceso educativo. Los objetivos programados deben 'tirar' de la realidad del aprendizaje. Si no existe esa meta que tire hacia adelante, el proceso será lento, mortecino, sin objetivo.

Para terminar este apartado podríamos resumir en una nota a pie de página, en cuadro sinóptico, las condiciones de un indicador<sup>255</sup>.

255

#### CONDICIONES DE UN INDICADOR.

##### Globales:

1. Estará en conexión con los otros factores y variables.
2. La información obtenida ha de ser útil.
3. La información obtenida ha de ser relevante.
4. La información será fácilmente accesible.



**B) Descripción de los indicadores reales.**

Los indicadores que mencionamos a continuación, nos dan una idea de la evaluación que podemos hacer de la realización del curso de inglés en general. Son los puntos sobre los que nos hemos fijado para realizar las evaluaciones intermedias y final de los cursos. Estos indicadores deben tener unas condiciones para que puedan indicarnos de forma fiable los distintos aspectos del aprendizaje; en la nota anterior presentamos estas condiciones:

1. **La asistencia, la presencia, permanencia en clase y en el curso.** Este indicador está estrechamente relacionado con los factores de motivación, ya que se asiste a clase si existe una gran motivación. La información que nos da es muy útil y relevante. He llevado un pequeño control de la asistencia al curso. Después de las faltas de asistencia, he hablado con el alumno indicándole la recuperación que debía hacer, ya que de lo contrario, sería un grave 'handicap' para todo el grupo. Las tres o cuatro bajas definitivas, han sido discutidas, razonadas por el alumno. La pequeña plantilla de asistencia es el primer indicador a la hora de hacer una evaluación de resultados.
2. **La fonética del alumno en la pronunciación.** La fonología es fundamental en la comprensión, ya que es el umbral por donde necesariamente han de pasar los demás componentes.

Al hablar de expresión oral muchos profesores piensan

---

5. Su desarrollo será aplicable.

**De medida:**

6. El hecho indicado ha de ser observable.
7. El hecho indicado ha de ser verificable, constatable.
8. Tendrá especificada una codificación, cómo valorar.
9. Tendrá especificada una forma de cotación, de anotación.
10. Tendrá una ponderación respecto a lo que se evalúa.
11. Tendrá fuentes para obtener la información.
12. Tendrá un tiempo definido para obtener la información.

**Formales:**

13. Tendrá un referente claro y definido.
14. Ha de solicitar información de una sola cosa.
15. Tendrá definida la situación (espacio y tiempo).
16. Podrá desglosarse en items.
17. El enunciado será directo y descriptivo.
18. La formulación será breve y concisa.

automáticamente en una pronunciación correcta y según el acento Oxford. Ya hemos hablado del inglés como medio de comunicación internacional, el inglés basado en sus núcleos parlantes fuertes como son Estados Unidos de América, Australia, Reino Unido, Canadá y varias otras naciones. Teniendo en cuenta esta apreciación y por otro lado, el objetivo de la comunicación, nos preguntamos con Alcaraz, E.:")Quién tiene mejor expresión oral, el alumno que con mucha dificultad (pausas, balbuceos, etc.), pero con buena pronunciación, trata de emitir un mensaje a un paciente escucha, o el estudiante que con un fuerte acento extranjero y con varios errores sintácticos comunica con fluidez y con naturalidad el mensaje previsto?"<sup>256</sup>.

Concluimos con el autor citado que no hay que confundir la expresión oral con la pronunciación. A la hora de evaluar la expresión oral, la capacidad de comunicación, se debe tener en cuenta el factor fonológico como importante, pero no como exclusivo.

La discriminación de los fonemas y de las pautas que forman es el paso previo en la identificación de los significados de las palabras, de las frases; de aquí la importancia de una correcta fonética.<sup>257</sup>

En concreto, en la preparación de la lección, hemos recalcado este aspecto: los sonidos de vocales intermedios, sonidos cerrados, sonidos de consonantes extrañas al español... Después los alumnos, tras ese primer contacto, en sus casas o laboratorio, intentaban sacar la misma o aproximada pronunciación de las palabras, de las frases, de los diálogos. Este indicador está en conexión con la entonación y la fluidez a la hora de hablar inglés.

La información que nos da es muy útil y relevante ya que es esencial para ser entendido al hablar. Dicha información es bastante fácil de señalar. En conjunto se puede decir si un alumno tiene una buena fonética,

---

<sup>256</sup> Alcaraz, E., (1980), pág.15.

<sup>257</sup> Estamos con Alcaraz, E. (1980) cuando dice que "posible-mente sea la **expresión oral** la más difícil de las destrezas lingüísticas por la presencia simultánea de varios factores:

- El uso de los tres componentes lingüísticos a la vez.
- Un determinado grado de fluidez en la expresión.
- La necesidad de ordenar coherentemente el pensamiento"

(p.15).

más difícil es remarcar una mala pronunciación de una vocal o consonante concreta. En los diálogos, en cada respuesta, se puede apreciar la fonética del alumno. Se puede evaluar, por medio de grabaciones, dado lo efímero de la expresión oral, la fonética de sus diálogos, la distinta pronunciación dada al principio de la lección y al final del trabajo; evaluamos la dificultad en la pronunciación...

### **3. La entonación, la modulación en sus frases.**

Está en relación con la fonética y nos dará una fluidez buena o mala. La indicación que nos da es relevante; uno se da cuenta en seguida de la procedencia del inglés que se escucha.

Como existe una diferencia bastante acusada con el tonillo español del alumno, dimos importancia a la entonación de la frase inglesa; porque tiene una valoración bastante fuerte. Nos fijamos principalmente, en los siguientes 'items': las terminaciones de frases, las preguntas, las 'question-tag', las vocales fuertes-débiles. Comparamos grabaciones del texto y los alumnos del grupo, entre alumnos del mismo grupo; examinamos los alumnos más imitativos y los menos.

### **4. El uso de cierto nivel de vocabulario.**

Está en relación con la fluidez, ya que si tenemos el vocabulario en la punta de la boca, fácilmente nuestro inglés será fluido. Este indicador es útil y relevante para hablar, ya que nos permite darnos a entender más fácil y rápidamente. Uno se da cuenta si el alumno tiene la palabra apropiada, si se expresa fácilmente. En un principio no tiene mucho valor, pues basta responder con el vocabulario del texto, pero poco a poco se debe ir ampliando la terminología. Se puede valorar verbos nuevos, adjetivos, expresiones inglesas...

Cada lección va aumentando el vocabulario; examinamos si se tomaba cada palabra en su correcta semántica; si se empleaba en su sitio. Hacia mitad del curso preparamos unos cuentos grabados en casete; el aporte de vocabulario fue grande. Evaluamos el paso que debían dar los alumnos entre el vocabulario, más bien pobre y fijo de las lecciones del texto y el vocabulario más amplio de los cuentos; examinamos la toma y aceptación de los nuevos términos, la posibilidad de que entrasen a formar parte de la corriente memorizada de las preguntas/respuestas del método. En la evaluación final fácilmente pudimos comprobar la riqueza o pobreza de vocabulario que poseía cada alumno.

### **5. La fluidez, la velocidad en la dicción.**

Este indicador está en relación y es consecuencia del indicador fonético, de la entonación y del vocabulario. Es relevante, porque ya desde el primer momento de la conversación da la sensación de tener un buen inglés.

Al principio de cada lección se intenta tomar la velocidad del nativo; el casete del texto viene así. Bien es verdad que después el alumno, en su estudio personal, empezaba palabra por palabra, hasta conseguir la velocidad del nativo. El hecho de que el método exige casi la memorización de los diálogos cortos, facilita este aspecto de la fluidez.

También nos fijamos en la distinta velocidad que tenían los alumnos si repetían diálogos (preguntas/respuestas), ya estudiados, del método, o si empezaban a crear, a combinar libremente estructuras que no estaban en el método.

Es fácilmente observable; pero difícil de codificar y de valorar; accesible para las personas con ese matiz de imitación muy desarrollado.

6. **La motivación es el indicador más importante**, por ser el motor del aprendizaje, pero también el más difícil de evaluar, dado que tiene sus raíces en las profundidades de la persona. Pero sus manifestaciones son tan claras como profundas sus raíces; está en conexión con todos los demás indicadores.

La información obtenida es la más útil; se podría desglosar en varios 'items': la preparación-rehabilitación de cada lección; pero también nos fijamos en el trabajo en parejas, en la asistencia a clase y a las actividades extraescolares comunes con los ingleses y otros muchos detalles del curso: momentos todos de la manifestación de este indicador fundamental.

Este es el indicador más difícil de evaluar, por ser algo personal, íntimo y por tener numerosos frentes de observación. Comparé los juicios de valor que nos daba cada alumno (introspección), con la observación de las repercusiones externas de ese interés interno.

Consideré el tiempo de trabajo personal, en casa, el interés por no dejar de hablar en inglés en la segunda etapa, el trabajo en parejas, el interés por hablar con ingleses, por asistir a las actividades extraescolares. El hecho de hablar todo lo posible en inglés, en clase y fuera de ella, era el objetivo del curso; la atención y el esfuerzo por realizarlo era señal e indicio de la motivación que existía en cada alumno.

7. La **ansiedad** es otro de los grandes indicadores<sup>258</sup>. Lo

---

<sup>258</sup> Recordemos el 'Filtro Afectivo' en la teoría de Krashen,

hemos considerado como algo fundamental para el aprendizaje de un idioma. Está estrechamente unida a la autoestima. Es un indicador muy útil, ya que si cambiamos de signo la ansiedad (ansiedad positiva) nos va a permitir llegar fácilmente a los objetivos. No es directamente observable, pero sus manifestaciones son patentes; una buena introspección de cada alumno, nos puede ayudar a codificarla y a ponderarla.

Dada una buena motivación, al final el nivel de resultados depende de esa barrera psicológica que tiene la mayor parte de los alumnos en idiomas; si es positiva, el aprendizaje será excelente. Examinamos la variación sufrida, en este tema, entre los comienzos del curso y el final. No pude comprobar la relación que debe existir entre el alumno encuadrado en un grupo de mi experiencia y el alumno dentro de una clase reglada de idiomas, pues no tuve en esos mismos años ninguna clase, (grupo-T), para poder compararlos. Pero por lo que podía recordar de mis clases anteriores a la experiencia, en colegios, hubo sus diferencias.

Por la comprobación que pude hacer entre los primeros días del curso y los del final, la actitud, los sentimientos personales de seguridad o inseguridad, variaron enormemente. Veamos después, en la evaluación, los resultados.

8. La **autoestima** personal podría entenderse como la atracción hacia sí mismo o el grado de satisfacción personal con uno mismo. Es necesaria en toda actividad humana y sobre todo, en toda relación con los demás. En general, la comunicación normal, en la lengua nativa, no permite darse cuenta de las deficiencias personales en este sentido, a no ser casos extremos de timidez o miedo. Pero, cuando uno se introduce en un campo que no domina, cuando debe expresar en otro idioma, aparecen los síntomas de inseguridad, ciertos tics, gestos, movimientos, miradas que indican cierta falta de seguridad y personalidad, o cierta desconsideración con uno mismo. A veces, después de la reflexión grupal, el alumno se manifiesta de forma clara su incapacidad por superar los pasos del aprendizaje. También aquí, el tratamiento en grupo, del problema, el aprendizaje en grupo es una gran variable respecto a otra clase de aprendizaje.

Este indicador está relacionado con la ansiedad; es observable y verificable a través de sus manifestaciones, diferentes para cada alumno.

---

7. el desarrollo que hemos hecho en el cap. 31, apartado

9. **La interacción grupal y su respuesta: la aceptación del grupo.**

Para Bales, R.F., "La evaluación consiste en resolver las diferencias de valores y de intereses con respecto a un determinado hecho y a sus posibles alternancias. En la evaluación los miembros juzgan la información relativa al problema y a otras posibles soluciones"<sup>259</sup>.

Cada miembro va dando información sobre su proceso y sus resultados acerca del objetivo común: hablar/entender inglés. Existen personas que necesitan evaluarse a menudo, que necesitan comparar sus apreciaciones y sus logros con los de los demás con el fin de autovalidarlas. Quizá sea la presión del grupo, o analizando más sutilmente el tema, necesitan encontrar otros miembros del grupo con las mismas opiniones, las mismas dificultades, los mismos resultados, para reducir la 'disonancia' con el grupo. La presión que ejerce el grupo sobre cada miembro es constante, (-para bien o para mal!-).

Este indicador está unido, anclado en la forma de trabajar de estos grupos de aprendizaje. Es muy útil y relevante, dado que el desarrollo del método THR, necesita de un grupo bien conformado. Es uno de los pilares de la experiencia.

La pregunta principal en la evaluación de este parámetro es la siguiente: ¿qué cambios he observado en los 'individuos' que conforman estos grupos y experimentan su interacción?

)El grupo ha ayudado al aprendizaje del idioma objeto de estudio; cuál ha sido su influencia?

Para codificar y valorarlo, hemos podido observar y hasta cuantificar las intervenciones de cada miembro del grupo; hemos desarrollado el 'planning' de la red de relaciones más cercanas, y también de sus rechazos, entre las personas del grupo; hemos observado la evolución sufrida durante el curso, respecto a la aceptación o rechazo al grupo y del grupo. Hemos recogido (introspección) los sentimientos que cada miembro tenía respecto al grupo, al mismo aprendizaje en grupo, para ver qué nos indicaban; qué ayuda ha aportado el grupo al individuo y viceversa, en el sentido de darle la posibilidad de darse cuenta de las barreras psicológicas a la hora de hablar, la posibilidad de comunicarse en inglés.

10. El **dominio social**: está en estrecha relación con los siguientes indicadores (modelo de integración, acotamiento y tamaño del grupo. Se trata de una información externa, sociológica, pero muy útil, si damos importancia a los aspectos sociales del aprendizaje como lo

---

<sup>259</sup> Sacado de González, M.O.L. (1995:188).

hacia Schumann y los ambientalistas<sup>260</sup>.

Por un lado mis alumnos venían de todas las capas sociales y culturales, y pertenecían al grupo mayoritario de nativos del municipio de Mazarrón: esto estaba claro. Por otro lado, también era patente que existía una abundante colonia de extranjeros, estables y de camping en dicho municipio.

La observación superficial del principio, de que las relaciones eran escasas y sólo en sentido comercial y administrativo, se confirmó cuando ambas partes, ya encuadradas en la Univ. Popular, comenzaron a hablar sobre el tema<sup>261</sup>.

La observación externa de estos dos condominios era fácil de realizar al comienzo de la experiencia. Había un referente claro y definido: la existencia de dos grupos, el español y el extranjero. A lo largo del curso y sobre todo a lo largo de los cursos o experiencia de tres años, las cosas cambiaron y se dio una mayor dificultad a la hora de analizar esta relación; se observó un movimiento hacia el acercamiento y cierta integración; entonces el aspecto externo, la división de ambos grupos, no estaba tan clara.

11. El **modelo de integración**: este indicador es complementario del anterior; qué conjunto de indicaciones, de señales podríamos valorar y evaluar que indiquen si no la integración, sí al menos el acercamiento de ambos conjuntos. No es fácil recoger información sobre este aspecto del aprendizaje, no es muy accesible.

---

<sup>260</sup> Recordemos el capítulo 31, apartado 81 de este trabajo.

<sup>261</sup> Una de las prioridades de la Univ. Popular de Mazarrón, era integrar al extranjero, en la vida y las actividades del centro cultural que era la U.P.E.. Casi todos pertenecían a la tercera edad; residentes unos, de camping otros (pero de muchos inviernos también). Esta orientación que quería dar el ayuntamiento a la Univ. Popular, se completó con mi llegada, con mi experiencia en las relaciones multinacionales y multiétnicas. (Mi experiencia en el Instituto Internacional suizo Le Rosey, que en mis tiempos, tenía un alumnado de 41 países, venía muy bien para comenzar esa apertura).

A nivel teórico, las ideas estaban claras: por supuesto, la idea no era la de la integración de las dos partes en la cultura e idioma español; menos, la integración hablando inglés. La idea central era la de dominar ambas lenguas, lo suficientemente como para ir captando y solucionando las necesidades y problemas de ambos bandos.

Las actividades escolares y extraescolares comunes a ambos grupos nos dieron una serie de datos que valoraremos después y que me permitió vivir una experiencia bastante peculiar de integración.<sup>262</sup>

12. **Acotamiento:** Este aspecto es también complementario de los dos anteriores; sus indicadores y señales están muy relacionados. Se trata del aspecto externo del dominio social, el círculo que rodeaba las actividades de ambos grupos, pero también de las incursiones que miembros de uno u otro bando hacían en el otro campo. )Qué miembros, y en qué actividades se intercambiaban el campo, el idioma?, )cuándo lo hacían?, )por qué?.

Este indicador es bastante fácil de observar e indica el grado de integración de los alumnos.

Existían antes de nuestra experiencia, algunos bares de ingleses, tenían sus reuniones y su vida social; por parte española, la Univ. Popular, tenía sus talleres (a partir de nuestra experiencia, el número de extranjeros en los talleres se fue incrementando), había exposiciones de pintura, obras de teatro...); )cuál era el uso, la asistencia a estas actividades?.

13. **Tamaño del grupo.** El grupo de españoles, a nivel de municipio, era mayoría. Pero que tuviese una posibilidad de encuentro y una inquietud hacia la población ex-

---

<sup>262</sup> A este respecto, la primera gran experiencia personal,

fue la que tuve en Suiza, en el Instituto Internacional Le

Rosey. Por lo tanto sólo tiene valor personal, testimonial.

Todos los alumnos, viniesen de donde viniesen, se comunicaban,

estudiaban y vivían en inglés y/o francés. Se daba integración en los idiomas, en ciertos aspectos externos,

de convivencia, de trabajo; pero, observé que, cuando les

atendía, en sus problemas y necesidades psicológicas, personales, las lenguas oficiales no servían y la lengua

materna salía con fuerza.



tranjera, era bastante menos. La relación con la población inglesa era desigual.

Dentro ya del ambiente de la Univ. Popular, la distancia se acortaba; además de la asistencia a las clases de idiomas, los extranjeros estaban presentes en talleres como pintura, cultura general española, fotografía; tenían su grupo propio de teatro. Este espacio, este tamaño de los grupos, favoreció el contacto entre los miembros de ambas partes?; )la relación entre extranjeros-españoles, al interior de la U.P.E, salió al exterior, a la realidad de la vida diaria?.

#### 14. **Concordancia cultural.**

Si bien externamente las culturas inglesa y española son bastante dispares, a nivel de nuestra experiencia, en el municipio de Mazarrón y en la Univ. Popular, ha-bía ciertos intereses comunes que obligaban a acercarse ambas culturas. Los extranjeros pasan el invierno agradablemente en esta plataforma multicolor abierta únicamente al Mediterráneo, aman el pueblo y su gente. Tanto los fijos con residencia, como los de los campings, vuelven cada curso escolar al pueblo, a las actividades culturales de la Univ. Popular.

No sólo se aclimatan físicamente, sino cultural-mente, participando en los diversos talleres, en las actividades de la Univ. Popular o en las numerosas fiestas del pueblo.

Por parte de los españoles, el interés comercial al principio, la curiosidad de la otra cultura, la amistad con parejas concretas después, hace que haya cierto conocimiento e interés por ambas culturas.

#### 15. **Actitud.**

Aunque es difícil valorar este indicador, sin embargo se pueden apreciar rasgos de aceptación y verdadero acercamiento entre ambos grupos, como hemos dicho anteriormente. Se podría decir que este indicador era la cara externa de la motivación y del interés por llegar a unos resultados positivos en el aprendizaje del inglés, por lo que se podría considerar junto a ella.

)Se podría apreciar verdaderos hispanistas entre los extranjeros, y verdaderos amigos entre los españoles y los ingleses..?

Todo indicador está en íntima conexión con otros elementos de la evaluación como son los factores del criterio y las variables a considerar en los mismos.

El criterio que hemos seguido a la hora de evaluar es-tos indicadores, proviene directamente del objetivo del curso. Si nuestro objetivo era soltarse a hablar, se-

guir un diálogo sencillo, con cierta fluidez, este ideal constituye la norma de referencia para enjuiciar los indicadores. La optimización de los recursos que tenemos hoy en día (tiempo, dinero y esfuerzo-motivación), nos obliga a plantear el curso y por tanto su evaluación, en términos de eficacia, de eficiencia de los métodos y habilidades que empleemos en el curso. La adaptabilidad al grupo y a cada miembro, que tiene su contexto específico, obligan en un curso rápido e intenso, -tipo microenseñanza-, a emplear todos los recursos y todo el buen hacer del animador para presentar un programa atrayente y a la vez competitivo.

Los niveles de coherencia o de ajuste, entre lo observado, datos que nos vienen de la realidad del curso y el criterio de calidad -el objetivo del programa-, se expresa en unos "números índices" que miden los cambios ocurridos en una variable y es la manifestación de un proceso de comparación entre los resultados con valor fijo, base de comparación.

Estos números índices pueden ser números, desde un enfoque cuantitativo y, en nuestro caso, se podría cuantificar, número de palabras diferentes empleadas en un diálogo, número de estructuras verbales bien hechas, o frases completas, número de errores realizados en un diálogo, número de adjetivos empleados, de frases compuestas, etc.; hasta la misma fonética se podría cuantificar.

Pero, sin descuidar este aspecto cuantificable, el índice puede también presentarse de forma cualitativa, por medio de juicios de valor que son los que más interesan al alumno. Este último enfoque es el que hemos seguido en la evaluación global de la experiencia; los datos numéricos de evaluaciones intermedias ayudan a crear el juicio global.

En definitiva, la pregunta en la evaluación final sobre la metodología empleada es si con ella llegamos a poder hablar y comunicarnos medianamente, con cierta fluidez, dentro de los límites de tiempo y dinero. Después de reunir la información teórica sobre evaluación, sobre los indicadores arriba mencionados, realizamos las evaluaciones, tanto cuantitativas como cualitativas de todos los indicadores expuestos anteriormente, en cada curso. Recordemos que fueron tres cursos escolares. En el siguiente apartado, pasamos a evaluar realmente la experiencia realizada en la Univ. Popular de Mazarrón.

#### **6.4. Evaluación del curso de idiomas.**

##### **A. Evaluación del profesor (autoevaluación).**

El hecho de escoger este u el otro método, al final está en

función de un criterio personal de evaluación. Cada profesor, con interés profesional, va 'haciendo' su método, va seleccionando ciertos aspectos de la enseñanza del idioma, que le vienen bien según su personalidad, que cree son beneficiosos para los alumnos; los adapta, los lleva a cabo en sus clases. Y si resultan provechosos, sobre todo desde el punto de vista de los resultados, los va incorporando a su experiencia y a su forma de hacer la clase.

Todo va pasando por el criterio personal, criterio basado en la formación personal del profesor y en su experiencia. En el fondo, es la evaluación constante durante los años dedicados a dicha enseñanza y a la formación personal.

Pienso que el papel del profesor es fundamental: es el único que va recogiendo dicha experiencia; además de poseer una formación profesional. El alumno pasa; ha aprendido el idioma y no reflexiona más sobre cómo lo ha hecho. No así el profesor, que evalúa el aprendizaje de cada alumno, de cada grupo, y saca sus conclusiones, aumentando así su experiencia.

Pero, ¿cómo evalúa el profesor el método empleado, cómo controla los resultados?

Mirando un poco la historia de la evaluación<sup>263</sup>, me llama la atención las ideas de Tyler, el cual intenta devolver la importancia de siempre al profesor y a sus decisiones. Traspasó la idea de "evaluación" centrada sobre investigaciones que no disponían de instrumentos de medida. Creó la "evaluación educacional" Dado que no se pueden medir todas las variables que entran, por ejemplo, en el aprendizaje, los resultados de las pruebas son regulados y compensados por juicios de valor.

En esta misma dirección, podemos traer la aportación de Murray con su término "assessment", que describe el ámbito de las decisiones y normas. Según la descripción de José Fernández Huerta,<sup>264</sup> 'assessment' se vincula a informar, asesorar, etc. y puede traducirse por "evaluación asesora o evaluación estimoprocesual". En el 'assessment' educacional, al poder participar a 'piñón libre' profesores, alumnos, ambiente cultural, etc., se produce la "tutoría", que siempre es "oferta de decisiones" o "análisis alternativo de con-secuen-

---

<sup>263</sup> Ver la obra de Edelhoff, C. y otros, (1990) y la de José Fernández Huerta, **"Crítica epistemagógica de las decisiones y riesgos didáctico-curriculares comprometidos en diversos paradigmas de evaluación educacional"**, UNED. Curso doctorado 1993-94. Barcelona.

<sup>264</sup> Ver el trabajo de J. Fernández Huerta en la nota anterior.

cias derivadas de información con toques de aventura o riesgo en significados muy amplios'. Aplicando estas ideas y definiciones a mi trabajo, tenemos que, después de 'conformar' el grupo de aprendizaje, el alumno es su mismo profesor que va juzgando sus clases, la aplicación de los recursos pedagógicos, la orientación de la enseñanza, los objetivos, las indicaciones y su evaluación, ya que es el grupo de alumnos, con el profesor, el que evalúa.

Por ello, en su desarrollo, el profesor y alumno conservan todo el componente informativo que les puedan llegar de pruebas de ensayo, pruebas objetivas, etc.. Se descubre que dada la inmensa combinación de personas (profesores, alumnos etc.), recursos (convencionales o tecnológicos), programas y proyectos, situaciones didácticas, etc., deberíamos intentar evaluar y predecir todo lo educacional (eficacia, eficiencia y competencias docentes, calidades de rendimientos, recursos y tecnologías didácticas, organización y gestión de centros, 'curricula', proyectos y programas, tipos de enseñanza, contextos didáctico-educativos, informaciones y asesoramientos, etc...

Y para terminar, J. Fernández Huerta, resume el sentido de evaluación. "Tendemos a imaginar que todo lo que el hombre hace, capta o expresa es evaluable y a conjeturar que a cada manera de hacer, captar o expresar se le adecúa mejor uno de entre tantos modelos o paradigmas"<sup>265</sup>.

En toda evaluación educacional aparecen las decisiones para cambiar, mejorar determinadas acciones y que promueven actividades post-decisionarias. Basta observar la marcha de la aplicación del método en el aprendizaje, basta evaluar los resultados, para decidir cambiar en el próximo proceso-curso, los puntos que no han dado el resultado deseado, para comprometerse a mejorar tal o cual aspecto del método.

En un principio, puede caber la duda, la incertidumbre, pero la experiencia, las repetidas comprobaciones, tienen que dejar a un lado la vacilación y la duda. Esta misma experiencia debe guiar al profesor en la toma de decisiones.

Tenbrink (1975)<sup>266</sup>, definía así la evaluación: "Es el proceso de obtención de información y de uso para formular juicios que, a su vez, se utilizarán para tomar decisiones"; dicha definición convendría bien al proceso llevado a cabo por un buen profesor de idiomas.

---

<sup>265</sup> Fernández Huerta, J. (1994), pág.147.

<sup>266</sup> Ver José Fernández H. (1994), Art.cit., pág.148.

La imperiosa necesidad de que los alumnos lleguen a dominar el idioma que aprenden, hace que continuamente estés evaluando tu acción pedagógica, su eficiencia, hace que estés comparando métodos e innovaciones, que te apoyes en recursos y actividades que den resultados y abandones otros que no mejoran la enseñanza. Se trata de una continua recogida de información, de 'feed-back' de acuerdo con el proyecto y el objetivo que te hayas propuesto en el programa.

Esta forma de valorar la acción pedagógica del profesor cae dentro de la evaluación cualitativa, que siguiendo la descripción hecha por José Fernández Huer-tas, se trata de algo "fenoménico y comprensivo" (que busca comprender, a partir del propio marco de referencia). Existen unos grupos que van adquiriendo un nuevo idioma, que van realizando un aprendizaje especializado donde se da "observación natural y no controlada", por parte del profesor y de los alumnos; "subjetiva", en la apreciación continuada, ya que los datos observados son cercanos, dentro del mismo grupo, "con perspectiva desde dentro, desde la experiencia personal de cada miembro del grupo"; observación "fundamentada en la 'realidad'", orientada hacia la exploración, la expansión si el proceso da buenos resultados; "descriptivo e inductivo"; "orientado hacia el proceso" y que se repite en cada vuelta o pase del ciclo o curso; "nacido en 'datos reales', ricos y profundos"; "no generalizable" en sentido de que es la experiencia personal de un profesor, pero sí trasmisible. Hay una frase que resumiría esta descripción y también mis experiencias.

Quizá en lugar de "métodos cualitativos", podría decir-se: "observación, captación, intuición, interacción, participación, estudio o análisis de casos"<sup>267</sup> de grupos, de cursos, de años de enseñanza de idiomas.

### **B. Evaluación del proyecto.**

En este apartado se trata más bien la evaluación del proyecto en primer lugar y después de su eficacia, o sea la evaluación del trabajo elaborado por el grupo.

Numerosos autores, como De Ketele, J.M.(1984), Medina, A.(coord.)(1991), Stufflebean, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987), Tenbrink, T.D. (1981) y otros han contribuido, dentro de la I-A, a crear reflexión sobre la evaluación.

A lo largo de la realización de toda I-A, tiene que estar presente esta pregunta. )Cómo mejorar nues-tra

---

<sup>267</sup> Resumido de José Fernández H., (1994), art. cit., pág.155-156.

acción?. Para lo cual debemos detectar los elementos que parecen estar a la base de las dificultades, y, si es necesario, se puede pasar de nuevo a la fase diagnóstico, para detectar dichos elementos.

Idear cómo se introducen cambios que permitan la superación de los obstáculos y mejoren la calidad educativa, o sea pasar la prueba de un cambio planeado.

Desde la Introducción, he supuesto que el método desarrollado en la Universidad Popular de Mazarrón, en mis clases de idiomas, era la mejor opción, dadas las necesidades del municipio y el tipo de alumnos que venían a clase. Durante tres años he ido diseñando y ejecutando el método (THR) en grupo, expuesto en el cap. 41. En la ejecución de las clases, la evaluación, tanto intermedia como final, ha estado presente en todos mis cursos.

Siguiendo la metodología de Investigación-acción, después de cada curso de idiomas, hemos realizado la evaluación final, con los siguientes apartados:

#### **1) Evaluación de la Definición:**

En una primera reflexión los encargados de la Universidad Popular de Mazarrón quisieron responder a las necesidades sociales y laborales reales del municipio. Acababa de ser contratado, tras mi estancia en Suiza. Propuse mi proyecto como solución a dichas necesidades (ver cap. 41); se valoró, o sea se juzgó la corriente CLT que va directamente a conseguir hablar/entender frente a la metodología que todos los españoles conocemos desde nuestra paso por la enseñanza reglada; a nivel teórico, se juzgaron los conceptos fundamentales del CLT; se trató de una primera evaluación conceptual; una vez aceptado, realicé el estudio de necesidades, contexto social y tipo de alumnos y expuse el programa concreto al claustro de profesores.

Realizamos entre todos la evaluación, mejor dicho, la metaevaluación, para ver si el proyecto, la hipótesis en ese momento, partía del conocimiento de la realidad social, del conocimiento de las necesidades de los alumnos y del conocimiento del tipo de alumno que iba a presentarse al curso. Evaluar si la apreciación que teníamos algunos era compartida por todos los responsables de la Universidad Popular de Mazarrón, y sobre todo evaluar la viabilidad general del proyecto. A excepción de pequeñas correcciones, esta evaluación dio un resultado claramente positivo.

#### **2) Evaluación del Diseño del programa:**

**El segundo segmento es el diseño del programa. Es la**

**evaluación de la calidad del proyecto y del método,** la calidad del conjunto de secuencias estructuradas por mi persona en el proyecto, con la finalidad de alcanzar los objetivos previamente establecidos. En esta segunda parte, también a nivel de conceptos, se discutió y valoró el diseño del programa, la metodología; se enjuició conceptualmente, parte por parte el diseño. Se cotejó la experiencia que teníamos algunos de los adultos-responsables del centro con el método que personalmente proponía: análisis de coherencia interna de las distintas secuencias y los objetivos. Recuerdo que discutimos mucho sobre métodos para aprender idiomas, sus ventajas, sus dificultades; pero eran los objetivos de hablar-entender los que guiaban nuestra reflexión. A veces comparábamos nuestro proyecto con la forma de dar idiomas en la enseñanza pública española, por la que todos habíamos pasado. Al final, el proceso de decisión por el que se aceptó mi proyecto y no otras posibles estrategias finalizó la evaluación conceptual del diseño.

### **3) Evaluación de la ejecución del programa:**

El tercer segmento evalúa la ejecución del programa. Es una actividad dilatada en el tiempo. Esencialmente la evaluación de este segmento supone juzgar el ajuste entre el diseño, la programación teórica, y la realización. Pero también es la evaluación del proceso que se produce en la interacción de los miembros del grupo, algo que no se puede prever, ya que es imposible anticipar la realización de las tareas por parte de los miembros del grupo.

En esta fase, apliqué las técnicas concretas de evaluación, expuestas en el anexo IV; algunas las he tratado de forma cuantitativa, otras cualitativamente. Grabaciones, videos, encuestas, planillas de control de asistencia, de verbos, de frases completas, de diálogos, de errores y sobre todo mucha evaluación basada en juicios de valor, en conversaciones, en sentimientos de los alumnos; unas veces cotejados con el criterio de los demás compañeros del grupo, otras veces fue de forma personal.

Fue la evaluación más larga: la inicial se desarrolló con la dirección, después fueron los mismos alumnos quienes fueron dándome sus observaciones acerca del método, de los medios y estrategias a emplear dentro del programa, ya que el mismo programa propone tiempos de evaluación intermedias.

Podemos dividir este apartado en varios subtítulos, para facilitar la evaluación del curso real de inglés en la Univers. Popular de Mazarrón.

### 3.a. La realización del curso, su ejecución:

Antes de pasar a la evaluación de la ejecución del programa, recordemos las dificultades que tuvimos y que influyeron directamente en los resultados.

Tuvimos algunos enemigos en contra: el contexto socio-cultural y además, -después nos dimos cuenta-, el contexto lingüístico.

**En cuanto al contexto socio-cultural, no era favorable al aprendizaje del inglés** u otro cualquier idioma extranjero, a pesar de que tienen extranjeros todos los días en sus tiendas, en sus calles y en la misma universidad popular.

Por un lado, prácticamente todos los alumnos habían pasado por la enseñanza reglada, con su sistema de aprendizaje de idiomas; que como sabemos, se trata del aprendizaje de la gramática inglesa o francesa, en español. Aunque el aprendizaje que proponía en la Univ. Popular era totalmente diferente, -no caía dentro de la enseñanza reglada, con todos sus inconvenientes que hemos explicado en el cap. 21-, sin embargo el estudio del inglés y su metodología, en la enseñanza reglada, influyó bastante al principio de los cursos; personalmente lo veía como algo natural, pues era la única referencia que tenían. Poco a poco y con mucho esfuerzo se fue entrando en la metodología que proponía.

Por otro, tenemos un "algo" muy propio de algunos españoles, un nacionalismo fuertemente anclado y sedimentado, proveniente de nuestra época de imperio, por el cual tenemos el sentimiento de no mirar, ni necesitar nada del exterior; algo parecido les pasa a ciertos ingleses que he tratado o han sido alumnos de español, que tienen un sentimiento de no necesitar ningún idioma, aparte del suyo; lo cual no nos permite sentir la necesidad de aprender idiomas, de mirar al "otro"; por lo cual, al final, nos resulta difícil dicho aprendizaje. Mentalidad muy diferente tiene, a este respecto, por ejemplo un holandés o luxemburgués.<sup>268</sup>

**En el primer momento del método, el estudio personal de la lección,** en la primera evaluación intermedia, el grupo

---

<sup>268</sup>Esta anécdota puede dar una idea de esta realidad. En la exposición de final de curso de la Universidad Popular de Mazarrón y con la finalidad de hacer propaganda de los diversos talleres y cursos, puse unos paneles con estos rótulos: En la Europa de mañana, se necesitará hablar al menos tres idiomas. Al ver el cartel, muchas personas me comentaron en plan broma, que podrían ser el pancho, el murciano y el español, y que, por lo tanto, ya los tenían. Con lo cual se quedaba uno otra vez en su agujero, en su pueblo.



me sorprendió conque tenían gran dificultad sobre todo a nivel de pronunciación. Las frases que empezaron a repetirse en la evaluación fueron tales como: "Usted habla de otra forma el español", "Usted pronuncia todas las consonantes en español, por lo que le resulta fácil pronunciar inglés" (Soy del norte de España). Pero a nosotros, nos cuesta enormemente primero captar y después repetir las frases.

Tales juicios me dieron a entender que no habíamos previsto el contexto lingüístico, a la hora de programar el curso.<sup>269</sup> Conozco los problemas de ingleses, franceses y alemanes a la hora de aprender y pronunciar el español. Pero, pensando que todos hablábamos el mismo español, sobre todo a nivel fonético, tuve que darme cuenta de la diferencia y de la dificultad que presentaba para el estudio del inglés.

Una evaluación del tema y una reflexión del grupo, nos hizo variar algo el 'tiempo', dentro del programa. Con este 'handicap', el esfuerzo a nivel de la primera etapa fue mayor; tuvo que ser reforzada la motivación. Los indicadores para la evaluación fonética y entonación mostraron esa dificultad. Se suele decir que lo más difícil de quitar al hablar otro idioma es el acento, la entonación del idioma materno.

La revisión del contexto lingüístico y su influencia en el estudio de otra lengua, fue un tema que tuve que retomar una vez empazado el curso; recogí todo el material posible sobre el dialecto murciano, su procedencia, y sobre todo, la naturaleza del habla de la región<sup>270</sup>. Esta dificultad peculiar, originaria de su fo-

---

<sup>269</sup> Los responsables del centro no se dieron cuenta de ello, ya que su habla es la normal en su entorno. En cuenta a mí, siempre me ha chocado su forma de hablar; pero no había pensado que existiese una relación tan estrecha entre la lengua nativa y la que se quiere aprender.

<sup>270</sup> El caudal léxico del hablar de un país o región se va formando a lo largo del tiempo, por aportaciones lingüísticas de los varios pueblos que sucesivamente lo han habitado.

En nuestro caso particular, el análisis léxico del dialecto murciano nos obliga a examinar las aportaciones lingüísticas de los diversos pobladores que han habitado y dominado la región.

Hemos de considerar, por tanto, el elemento mozárabe, que representa la tradición primitiva y la sedimentación indígena; y luego, el árabe, el castellano, el aragonés y

nética nativa, profunda, provenía, en concreto, de la fonética vocálica y de la consonántica.

Debemos comprender cómo la forma de realizar el proceso de hablar en su lengua nativa influye directamente en la forma de realizar el mismo proceso a la hora de intentar hablar otro idioma. Como mis alumnos ya no son unos niños que aprenden el idioma nativo, tienen como base profunda su forma de hablar el español, su forma de realizar la fonética de su idioma y esa misma forma está influyendo en la que quieren aprender. Piensan de forma inconsciente que se puede tratar las vocales y las consonantes como lo hacen en su idioma.

)Cómo hacen para hablar el español, cómo tratan las distintas partes de la fonética del español, para conseguir esa manera de hablar el español? )Qué sedimentación tienen los hablantes de esta región para tratar la fonética española como veremos ampliamente a continuación?

#### **Tratamiento fonético de las vocales:**

Fenómeno común de todas las hablas vulgares, pero muy especial de la murciana, es la gran movilidad que tienen los sonidos vocálicos. Por regla general, las que se mudan son las vocales átonas. Sus mutaciones obedecen a menudo, a metafonía y a asimilación o disimilación con las vocales de sílabas contiguas. Otras veces provienen de arcaísmos castellanos o de influencia catalana y valenciana. Las vocales [i,e] se permutan en los casos siguientes; por asimilación: decir, pedir; por disimilación: istiércol, pisebre, simentera, escribir..; por arcaísmo: licción, mesmo, metá, ninguno por metafonía: ritranca, según, instrumento, figura<sup>271</sup>. La vocal [a] se permuta por [e] en los siguientes casos: por asimilación: acebache, fantesía, sávena...

---

el catalán-valenciano, que contribuyeron a la formación del dialecto.

<sup>271</sup> Para no recargar el texto con aspectos lingüísticos técnicos, continúo con modelos de permutación de vocales en esta nota. La [i] ha sido sustituida por [a ó u], ejemplos:  
 enrastrar (enristrar), capurucho (por asimilación), engañufa, puncha (cat. puntxa y val. punja). Hay algún caso en que la [i] es producto de la debilitación de la [r], como poi que (porque).

También la [a] se muda a veces en [i], por disimilación, como arrincar, añadir..<sup>272</sup>. Las vocales [o,u]; en el lenguaje rústico la [o] tiende a disimilarse, mudánse en [a ó e]: arbullo, ca-torra; por analogía como seis (sois), semos (somos)<sup>273</sup>.

En cuanto a grupos y encuentros vocálicos, la [e] suele ser absorbida cuando se encuentra con [a] o con [o]: d'aquello, siquiá (siquiera), miosté (mire usted), cro que (creo que)...; la [a] es la vocal media más pronunciada y suele absorber a la [e] y a la [o]: alanttar (adelantar), ande (adonde), tovía (todavía), o se simplifican: ca (cada), pue (puede), tos (todos); los diptongos tienden a reducirse a uno de sus lementos, perdiéndose por lo general la vocal cerrada o extrema, como trunfo (triumfo), fi (fui), mu (muy); por síncope: añiura (añadidura)...; por reducción: aunque (aunque), apa (aupa), pesambre (pesadumbre)... El diptongo [ou] es completamente extraño al murciano, suele perder la [o] en sinalefa: n'hubo naide.

La relación de estos desvíos lingüísticos, no significa que todos mis alumnos hablasen así el español; pero sí formaba una sedimentación lingüística más o menos amplia o profunda, en muchos de ellos. La mayor parte de ellos viven y trabajan en la actualidad en el núcleo urbano de Mazarrón, pero su origen es el campo, pequeñas alquerías aisladas.

Con esa tendencia profunda, inconsciente, de su idioma nativo, pasar a pronunciar inglés, donde la fijación de los sonidos vocálicos es fundamental en el aprendizaje, les resultaba costoso y así lo manifestaron en las evaluaciones.

La tendencia a abrir la pronunciación de las vocales, el predominio del sonido [a] en su lenguaje diario, no ayudan mucho a la pronunciación del inglés. Los sonidos vocálicos intermedios ingleses eran difíciles de captar para ellos. Las distintas comprobaciones y

---

<sup>272</sup> La [i] semivocal y la semiconsonante se metatizan con frecuencia: boria (del arag., cat. y val. boira), cudiar, naide, zudiá... La [e] se muda a veces en [a]; por asimilación: alarís (alhelí, del ár. aljeirí); por analogía: hamos (habemos o hemos)...

<sup>273</sup> La [e] se pierde cuando es interior átona, precedida de consonante y seguida de la sílaba [-re] o [-ri]: abriguar (averiguar), drecho (derecho) etc..

evaluaciones, realizadas tanto en Mazarrón como en Suiza (Instituto Internacional) me han indicado, me han dado la experiencia de cómo existen diferencias entre el esfuerzo, la atención, la motivación en el aprendizaje del inglés de alumnos de distintos idiomas o distintas regiones en España.

#### **Tratamiento fonético de las consonantes.**

La pronunciación de las consonantes en el habla murciano coincide en general con la del castellano, salvo algunas particularidades que a continuación examinaremos. Pero su movilidad es tanto como la de las vocales, ocasionando gran número de cambios y modificaciones. Es decir, que por este lado pasa el mismo fenómeno que en las vocales: la influencia de la lengua nativa no ayuda en nada a la pronunciación del inglés.

Veamos algunos ejemplos, aparte de los naturales en castellano, para explicar esta movilidad.

La [p] bilabial oclusiva sorda, su pronunciación, ofrece las siguientes peculiaridades: en posición inicial de palabra pasa a otra labial, como Faco (Paco), pantasma (fantasma); en posición interior se sonoriza a veces, como gambusina (campesina); u otras variaciones, como Conceción (Concepción), cársula (cápsula). También en algún caso la [b] substituye a una velar oclusiva sorda, como chibilicuatros (chiquilicuatros), chibilín (chiquilín), quizá por influencia de analogía con la palabra chivo<sup>274</sup>.

La [b], oclusiva sonora y fricativa sonora, se confunde en la pronunciación la [v]. En el habla murciana la [b], experimenta las siguientes modificaciones: súbito (súbito), emperrunar (embadurnar)<sup>275</sup>.

La [b] precedida de la alveolar fricativa [s] se funde con ella, convirtiéndose en la labio dental fricativa

---

<sup>274</sup> La [b] fricativa sonora, intervocálica, tiende a desaparecer: ausar (cat. cabusar), caeza (cabeza), tuillo (tobillo), tamién (también).

<sup>275</sup> En contra de la anterior cita, la [b] aparece a menudo para evitar los hiatos, así toballa (toalla), cobete (cohete) robina (ruina), moriba (moría)... La [b], lo mismo que la [p], en articulación inversa o final de sílaba, seguida de consonante, desaparece o se convierte en [r], como suterranio (subterráneo), oserver (observar), orsequio (obsequio).

[f]<sup>276</sup>. Este es uno de los fenómenos peculiares más característicos del habla vulgar de la región murciana. Ejemplos: La'fotah (las botas) efaratar (desbaratar), efarrar (desbarrar), la'facah (las vacas).

La [m] bilabial nasal sonora, tiene sus particularidades: se trueca con otras bilabiales, como aspamento (espaviento), mefos (delfos), mendema (vendimia); ante otra bilabial, en posición interior, suele aparecer una [m] epéntica, como refuerzo o fenómeno de nasalización, así acembuche (acebuche), timple (tiple), trompezar (tropezar)...

Para terminar y como ejemplo de estos fenómenos que prueban la gran fuerza de acomodación a su peculiar fonética que tiene el murciano de este municipio, es el cambio sufrido por la expresión "plus ultra": el vulgo la ha transformado en "bilustra".

De este modo podríamos pasar por las más importantes consonantes y sus sonidos, para darnos cuenta de las diversas mutaciones que sufre el habla vulgar en la región.

Lo mismo podríamos decir de la **morfología**. Se dan alteraciones de la estructura de las palabras por metaplasmos, analogías, fusiones, etc...

Para una información completa, se puede recurrir al libro de Justo García Soriano (1932) facs. (1980): **Vocabulario del Dialecto Murciano**<sup>277</sup>.

La rapidez en la pronunciación, unida a su dejadez o relajación, producen fenómenos fonéticos, que no ayudan en nada al aprendizaje de otro idioma, sobre todo del inglés. Mis alumnos observaron rápidamente este fenómeno.

**La evaluación del 11 momento del método, la etapa de rehabilitación estuvo dividida en dos partes:** antes de la primera parada o evaluación en la que decidimos cambiar la velocidad de aprendizaje, el tiempo de ejecución de los distintos momentos de la 'situación', y después de dicha parada.

La influencia de los anteriores fenómenos en el aprendizaje del inglés resultó ser un escollo bastante

---

<sup>276</sup> Por analogía de timbre, la [b] sustituye a otras sonoras, como la [d] o la [g], sobre todo cuando ésta va seguida de [u], como abora (agora, ahora), ambuno (alguno), arbullo (orgullo, jubar (jugar).

<sup>277</sup> Según nuestro autor, no se puede identificar el dialecto

murciano con el panocho, como se suele hacer a menudo.

grande, sobre todo al principio. Solamente la explicación del fenómeno, una mayor motivación y una mayor lentitud en el aprendizaje, permitió reconducir el programa. Pero pude apreciar en cada grupo de aprendizaje una relación tan estrecha con la primera metodología, la recibida en la enseñanza reglada, que a veces hizo peligrar toda la metodología y el curso en general que proponía en esta experiencia.<sup>278</sup>

A partir de ese momento, las evaluaciones intermedias se hicieron frecuentemente. En ellas, y sobre el primer momento, se controló la asistencia a clase (se verificó la lista), la comprensión de la 'situación' a la hora de presentarla, por medio de preguntas orales que hacía el profesor en clase, repeticiones de palabras y frases para ver la fonética, y sin duda, la motivación y el interés por meterse dentro del tema (algo subjetivo a la hora de evaluarlo)... Como el trabajo principal de la primera etapa del método (la rehabilitación), se desarrolla en casa, la apreciación personal -juicios de valor- y los resultados, o sea, la preparación con la que venían a trabajar el tema en parejas, era la única forma de evaluación; por lo que la segunda etapa y sus resultados, era la mejor evaluación de esta primera etapa.

**En la segunda parte de nuestro método,** estaba el trabajo en parejas. En la reflexión y evaluación de esa parte, entresacamos los siguientes aspectos:

Las parejas se 'dijeron' y evaluaron, uno al otro, la preparación de la 'situación', de sus diálogos, nivel semántico y fonético, velocidad,.. que traía cada uno para trabajar en pareja, dentro de la evaluación grupal.

Copié las apreciaciones de cada miembro de cada pareja; a veces se confrontaba directamente el juicio del compañero en el grupo, se aceptaba o rechazaba.

Salió a relucir y evaluamos los tiempos 'perdidos' del trabajo en parejas, por haber hablado en español; alguna pareja terminaba en seguida, es decir, no repetía suficientemente los diálogos, les sobraba tiempo; se discutía sobre errores por no estar seguros, perdiendo el tiempo... Fuimos corrigiendo dichas desviaciones.

Mis alumnos se dieron cuenta, a través de estas evaluaciones, de la necesidad de hablar en inglés, como fuese, todo el tiempo posible.

---

<sup>278</sup> Era una metodología nueva, que exigía una inversión fuerte de aspectos personales y un cambio grande en la forma de aprender; pienso que no se puede desestabilizar a muchas personas adultas intentando cambiar algo aprendido desde pequeño.

Realizamos una buena labor de concienciación, para llegar a sentir que a "hablar un idioma, se aprende hablando".

El tratamiento de los errores en pareja también fue objeto de reflexión-evaluación, terminando por aceptar que sólo en el caso de estar completamente seguro, se corregía el error del compañero, siempre con la idea de que no importa el error tanto como el poder hablar y expresarse.

También vimos la necesidad de cambiar de vez en cuando de pareja, evitando así, la complicidad a la hora de trabajar, o más bien, de no trabajar; se realizaron dichos cambios.

Si se seguía el método de preguntas-respuestas sobre el tema de la lección, con repaso de las anteriores, había materia y guión suficiente como para que el tiempo en parejas pareciera más bien corto.

El hecho de pasar el profesor por cada pareja, ayudó a mantener el trabajo y la actividad de la pareja, además de solucionar ciertas dudas sobre inglés.

En este momento de la metodología como en los otros la exigencia y el compromiso del grupo fue determinante.

En esta 20 etapa, tenía datos más bien subjetivos de cada alumno enjuiciados por sus compañeros, recogidos en mi libreta, que me permitieron evaluar con una observación compartida, esta fase.

**Respecto a la evaluación del tercer momento del método,** la "ronda" de preguntas-respuestas con el profesor y la escenificación 'role-play' de la situación, dió como resultado las siguientes apreciaciones:

El profesor, al menos en un principio, imponía al alumno y bloqueaba a algunos. Tengo anotaciones personales de ello y también comentarios de mis alumnos. Poco a poco bajó la presión psicológica. Pero se dió una reflexión interesante a este respecto, con ayuda de algunos amigos ingleses, que se prestaron a realizar la clase: )Cómo reaccionaban mis alumnos ante ellos, en un diálogo normal?: )imponía hablar con una nativo?; )cómo debían reaccionar?.

Se dieron cuenta también de la necesidad de practicar y repetir las estructuras para poder responder a la velocidad adecuada. Si en un principio la repetición de las rondas causaba aburrimiento, -sugerencia hecha por algunos alumnos-, la aplicación directa de los diálogos en el 'role-play' de la situación o con ingleses les resultaba gratificante, pues les afianzaba y envalentonaba más en su deseo de comunicarse.

Estas ideas son el resumen de varias opiniones y sugerencias realizadas tras la segunda lección o 'situa-

ción'.

Al final, se llegaba a mecanizar tanto las preguntas como las respuestas corrientes del diálogo, pro-puesto en la "situación concreta", por parte de la ma-yoría. Siempre queda una minoría con mayor dificultad en su aprendizaje. Son 'resultados', comprobados sobre todo, en la escenificación de la situación o en los diálogos con nativos. Se trató aparte el problema de los que tenía mayor dificultad. Se vieron los posibles fallos por parte del alumno: su motivación, su tiempo, dificultades fisiológicas (el caso del alumno de tercera edad, cuya fisiología no le permitía seguir el ritmo de los más jóvenes).

Pero ninguno de esta minoría quedó, al final del curso, con sabor a fracaso, pues desde el principio este curso era un proceso, realizado reflexivamente, para ver las posibilidades de cada persona y las pres-taciones del método.

El problema de pasar de largo, cuando un alumno no respondía inmediatamente por no haber preparado la lec-ción, y tiraba la toalla, se trató en un principio, en la conformación del grupo; además, después de la clase el profesor hablaba con la persona en concreto. Considero que es, desde el punto de vista psicológico, una situación fuerte para el alumno, dentro del grupo.

En general, se llegó a realizar las "rondas" con un buen ritmo, una fonética más o menos aproximada (aquí se encontraba el punto más débil), y una buena estructuración. Llegaron a sentir que no era tan difí-cil hacer estructuras inglesas, preguntar y responder con cierta fluidez y uso mediano de vocabulario. También se dieron cuenta de la limitación o más bien de la dificultad fonética que tenían, por los motivos que hemos explicado arriba; a veces y en de-terminadas lecciones hicimos una encuesta sobre las palabras y las frases que más costaban pronunciar. Esto me llevó a repetir ciertos términos, a realizar ejer-cicios de fonética que les permitieron experimentar y comprender que podían cambiar de pronunciación; hecho que quedó patente en las grabaciones que se llevaron a cabo en clase.

Los 'resultados', es decir, los diálogos completos que realizaban los alumnos fueron grabados en cassetes (al principio, intermedio y final del curso: las compa-raciones eran fáciles de hacer). También tuve vídeos, realizados por un compañero de la Univers. Popular, en los que pude apreciar la prestancia y la actitud de los miembros del grupo a la hora de hablar. La evaluación cuantitativa y cualitativa sobre estas técnicas de gra-bación audiovisual me permitió en primer lugar, compa-



rar los juicios subjetivos sobre un tema y la 'realidad', la posibilidad que tenía cada uno para comunicarse en ese tema y después sacar ciertas conclusiones, como veremos más tarde.

Estas ideas y juicios de valor han sido anotados a lo largo de las evaluaciones, son las más repetidas las que quedan reflejadas en este último capítulo.

#### **4) Evaluación general de los contenidos materiales del THR.**

Los contenidos son el substrato teórico de toda programación. A menudo pueden confundirse con los objetivos, pero el carácter de los primeros es estático, mientras que éstos son previsiones de conducta a conseguir, es decir dinámicos.<sup>279</sup>

El problema de seleccionar actividades (tasks)<sup>280</sup> en un proyecto instructivo, no es sólo un hecho que hay que dejar a la creatividad o a la imaginación del planificador, sino que tienen que tener una coherencia, una selección y una organización que corresponda a los demás elementos del diseño que representan una realidad de aprendizaje.

Hemos hablado, en el cap. 11 y 31, de la 'situación' (theme) como centro que atrae, como fuente que crea y origina las ganas de comunicarse, en la mentalidad del CLT.

Diseñar esas 'situaciones' y sus respectivas tareas es bastante difícil: el animador-profesor-diseñador debe estar en contacto estrecho con el alumno.

El análisis de Nunan, que compartimos al pie de la letra, considera las tareas comunicativas desde la perspectiva

---

<sup>279</sup> Es importante tenerlos en cuenta a nivel metodológico. Cada contenido no requiere una metodología distinta, pero sí es conveniente saber el tipo recomendado para un área específica, pues ésta sí la requiere. Se entiende fácilmente que no puede ser igual el método de enseñanza para lengua no nativa que para Matemáticas. La matemática requiere unos niveles de abstracción distintos que el grado de formalización que supone el idioma.

<sup>280</sup> Es muy difícil diferenciar dos componentes del diseño instructivo: metodología y actividades. Metodología es la opción didáctica a nivel teórico que engloba los demás componentes, que impone y determina, como hemos visto al hablar de métodos, un orden y una secuencia, además del tipo de actividades a realizar. Estas vendrían en consonancia con la metodología adoptada.

de la graduación, de la secuenciación (a nivel léxico-semántico de estructuras o de vocabulario); así como el papel del animador en dichas tareas; aspectos a tener en cuenta por el diseñador del curso.

Comprobamos que nuestro texto tenía las tareas de algunas de las 'situaciones', bien estructuradas dentro del proceso de aprendizaje. Pero, después de repetirlo varias veces, en varios cursos, encontramos que se podía mejorar: que las tareas no tenían todas la misma fuerza comunicativa, que algunas no estaban completamente desarrolladas, que otras no decían nada al alumno; se podía mejorar la graduación de la dificultad semántica y de vocabulario; en una palabra, se podía mejorar el método material, el texto del THR. Se trata de un juicio, fruto de la evaluación de varios cursos: sugerencias de los alumnos (comprobación de las dificultades en la práctica), observación del profesor.

#### **4.a. En cuanto al texto-base:**

A mi juicio, las preguntas son abundantes, repetitivas y graduales en el primer capítulo; trata de la familia como "situación". Pero, a partir del segundo se dan en menos cantidad y están menos centradas en las situaciones.

Hoy en día, se podría presentar la 'situación' en forma de vídeo o en CD-Ron y realizar toda la primera etapa de esta metodología sobre el CD-RON. El texto que usé trae una serie de dibujos para recrear cada 'situación'; dicho cambio constituiría una buena reforma.

Personalmente, también me atrevería a corregir, y a aumentar el número de preguntas, a repetir estructuras de anteriores capítulos.<sup>281</sup>

#### **4.b. En cuanto al soporte audiovisual:**

El CD-RON interactivo -posible competidor de la persona del profesor-, no tiene la capacidad de variar las preguntas, de hacer gestos, entonaciones, de presentar de forma diferente los diálogos, las situaciones. Su capacidad de presentación de material es limitada. No es un interlocutor válido para llevar a cabo una conversación pues es totalmente indiferente a las ideas, a los sentimientos que se expresan entre dos personas. Es una buena ayuda para el alumno, sobre todo en el primer momento del aprendizaje, en la repetición, como hemos dicho anteriormente. Permite de forma agradable pero limitada la flexibilización, la sensibilización de la boca y el oído. El tratamiento de los erro-

---

<sup>281</sup> En mi opinión, el profesor puede y debe corregir, adaptar el material, los contenidos a cada momento del proceso de aprendizaje del grupo. Pues el profesor es imprescindible en este aprendizaje.

res, que realiza el CD-RON, no es el acertado para cada alumno y situación concreta. Con esta técnica está pasando un poco lo que sucedió con el laboratorio de idiomas. Dado que no hay una verdadera comunicación, el alumno se aburre, lo encuentra frío y lo deja, si no tiene una fuerte motivación. La motivación de esta difícil 10 etapa, es saber que vamos a pasar a dialogar con nuestro compañero, que vamos a recrear el diálogo entre dos.

En el modelo que he seguido en Mazarrón, no tenía dicho medio pedagógico; supongo que hoy día estará sub-sanada dicha carencia. Pero, como diremos después, el walkman fue un medio precioso para realizar esta etapa.

La evaluación del empleo del 'walkman', fue totalmente positiva, por su manejabilidad, su funcionalidad para el objetivo de escuchar y repetir las frases y por su coste. Este sería el resumen de lo dicho por el grupo en general.<sup>282</sup>

En cuanto al material auditivo, el libro aporta un material grabado sobre las mismas situaciones-lecturas del texto, que yo pasaba a cada alumno. Es el soporte físico para poder hacer la rehabilitación auditiva y bucal en el primer momento del método. Todos los alumnos tienen una copia de estos casetes, para preparar por su cuenta la lección. La curiosidad de este material, que mis alumnos remarcaron en seguida, viene dada por ser una grabación de los mismos alumnos del Centro de Ginebra. El grupo procedía de varios países, por lo que el inglés, su fonética y entonación no era el mejor, acento Oxford, por ejemplo.<sup>283</sup>

Este aspecto, mirado desde el punto de vista pedagógico se puede decir y así expliqué al grupo, que uno se tiene que acostumbrar a todos los acentos, si quiere entender a la mayor parte de las personas que hablan este idioma; ya hemos dicho que el inglés es un vehículo internacional de comunicación.

Pero también creo y aceptando las sugerencias de mis alumnos, que sería bueno tener al final de cada diálogo, una grabación del mismo por una persona nativa, con un buen acento, como modelo para los alumnos de un buen inglés. Por lo que el material audiovisual es-

---

<sup>282</sup> Pero, repito, en este aprendizaje, más que en otros, la posibilidad de dialogar con un compañero, o con el profesor es un elemento fundamental e insustituible.

<sup>283</sup> Este fenómeno tiene dos explicaciones: por un lado que el mejor inglés no es el de Oxford o el de Inglaterra; existen otros núcleos o naciones con mayor población cuyo idioma también es el inglés; que el inglés es un fenómeno sociológico internacional, mejor, mundial.

taría más completo. Dichas situaciones y diálogos podrían estar en CD-RON interactivo, con lo cual, el material audiovisual del método sería lo más perfecto hasta nuevo invento tecnológico.<sup>284</sup>

En general privó la evaluación cualitativa sobre la cuantitativa en los diferentes temas de la metodología y de la experiencia relatada en este trabajo.

Estos juicios de valor, expresados directamente por los alumnos de los distintos cursos, durante los tres años que he llevado dicho aprendizaje, son la cara interna de la evaluación; todos ellos provenientes de una observación grupal participada; para mí es la más real, ya que afectaba directamente a la psicología del alumno y por lo tanto, a su motivación y a sus resultados personales.

Existe otra forma de evaluación, quizás más 'técnica', pero, ¿más 'objetiva'?, nos podríamos preguntar; en todo caso y a mi modo de ver, sería complementaria de la otra y así lo llevé a cabo.

Como he dicho al principio, realicé una serie de planillas, recogí en casetes y vídeos frases completas, todo tipo de errores, entonaciones de voz, cortes, (...), en fin, tuve datos cuantificables. Sobre todo, tuve unos resultados, que en idiomas, son fáciles de observar.

Cuando entran los valores o actitudes del hombre, difícil sería evaluar sus reacciones; existe una 'caja negra' imposible de descifrar.

##### **5) Resultados (efectos):**

Esquemáticamente podríamos decir que el curso de idiomas, tomado en forma grupal y reflexiva, con el THR como base material, ha dado o tenido los siguientes efectos en los grupos que lo han seguido, respondiendo a la hipótesis, propuesta en la introducción:

- **El grupo ha sido consciente de su aprendizaje.** Cada alumno ha reflexionado sobre cómo aprendía, qué dificultades encontraba, qué pasó en el momento en que habló las primeras frases en inglés en clase o con un nativo, e hizo partícipe a los demás de su experiencia.

---

<sup>284</sup> En el Wall Street Institute, escuela privada que conozco un poco, el material en CD-RON es una historieta en dibujos animados que atrae y "engancha" al alumno, como un "culebrón" o serial de la televisión mexicana. La motivación por lo tanto, se ve reforzada. Este material no permite volver atrás, en cada frase, para repetir y captar mejor, más completo, el sonido de la frase; el walkman o el simple magnetofón sigue siendo el mejor instrumento para la rehabilitación. Pero, en definitiva, es el profesor el aglutinante de estas actividades y de la enseñanza de idiomas en general.

La participación de cada miembro del grupo en los tiempos de evaluación así lo testifican. En muchas ocasiones, recogía el hecho de participar en la evaluación de cada alumno (sobre planilla).

Los tiempos de evaluaciones en particular, aportaron una profunda reflexión, sobre determinados puntos del aprendizaje: aspectos materiales (por ej. cómo obtener los distintos sonidos ingleses diferentes del español), aspectos psicológicos (por ej. cómo ayudar a un compañero a bajar la barrera de la vergüenza al hablar).

Nos dimos cuenta del complejo fenómeno de la comunicación a través de un idioma no nativo; las trabas que existen; y también lo interesante que es llegar a una buena comunicación. Toda esta reflexión está basada en las frases que los alumnos daban en el tiempo de la evaluación.

En el mismo sentido, dentro de la corriente CLT, y a las mismas conclusiones llegan Legutke M. y Thomas H., (1991), al afirmar: "The second reason is related to **experience and learning**, and finds backing from extensive research, which shows that the reflection on both knowledge and learning leads to heightened 'cognitive sensibility' which in turn will have a significant impact on new cycles of experiential learning<sup>285</sup>. (La segunda razón está relacionada con la experiencia y el aprendizaje, y viene desde la investigación extensiva, la cual muestra que la reflexión sobre el conocimiento y el aprendizaje conduce a intensificar la 'sensibilidad cognitiva', la cual a su vez tendrá un importante impacto sobre los nuevos ciclos del aprendizaje experimental). En las siguientes y, por lo tanto, nuevas experiencias de aprendizaje, volverá a reflexionar sobre su experiencia de aprendizaje pasada, sobre las 'situaciones' que le llevaron al aprendizaje, como afirman Kohonen (1987, 1989) y Prokop (1990) en sus experiencias<sup>286</sup>

**- Los alumnos llegaron a hablar, más o menos fluidamente, en inglés, sobre diversos temas y situaciones.**

Desde y a partir de unos saludos en inglés del comienzo del curso, hasta desarrollar un diálogo sencillo con nativos ingleses, el proceso de aprendizaje de ocho meses de duración, fue intenso. Cada 'ronda' o cada escenificación de la situación permitían darse cuenta de la posibilidad de comunicarse. También se comprobó que se podía comunicar oralmente con los nativos que teníamos en Mazarrón, objetivo del aprendizaje. Como he dicho anteriormente, poseo grabaciones sobre conversacio-

---

<sup>285</sup> Legutke, M. y Thomas H., (1991), p. 65.

<sup>286</sup> Ver la cita anterior.

nes realizadas por mis alumnos. La técnica del 'theme-centred interaction'<sup>287</sup>, central en esta metodología <sup>288</sup>llevó a nuestros **alumnos a hablar, más o menos fluidamente, en inglés, sobre diversos temas y situaciones**; de repetir la frase, dado que, en un principio, no tenía la adecuada fonética, han pasado a confeccionar toda clase de frases sencillas, a intercambiar vocabulario, a seguir el diálogo. Todo esto nos ha indicado el dominio psicológico, por parte del alumno en la comunicación en inglés.

Aparte de esta apreciación global, hemos tenido diferentes matices, ciertos tropiezos, en dicho aprendizaje (tuvimos que cambiar de ritmo, dada la dificultad que presentaba para ellos la fonética inglesa). Evaluamos bastante la entonación, los acentos fonéticos dentro de la frase: los efectos fueron variados; hubo personas, sobre todo mujeres con mejores dotes imitativas, que se acercaron bastante a la entonación inglesa. En general, la fuerza inglesa sobre ciertos acentos de las palabras fue algo difícil de conseguir.

En cuanto al vocabulario, en un principio casi todos los alumnos repetían el vocabulario del método, no se apartaban de él (algo normal); corregimos aumentando

---

<sup>287</sup> El punto de arranque del aprendizaje era la '**situación**', la cual conducía dicho aprendizaje, con pocos 'inputs', como hemos visto, pero con fuerte centralización psicológica sobre ella, por parte del grupo.

Los autores citados anteriormente refuerzan esta importancia de la 'situación', cuando dicen "The third reason, finally, is supported by insights into **language acquisition** under the specific conditions of a classroom situation. Here the argument emphasizes the culture of the classroom as a jointly constructed world (Breen 1985a). The very process of its construction renders an authentic communicative situation, which when used systematically will enlarge the field for communicative encounters in the classroom, and thus help language acquisition (Martin, (1985) y Kramsch (1984)".

(Finalmente, la tercera razón está basada en la visión de la adquisición del idioma bajo las condiciones específicas de la 'situación' en la clase. Esto resalta la 'cultura' (ambiente) de la clase (el grupo) como un mundo construido conjuntamente. El verdadero proceso de su construcción re-crea una auténtica situación comunicativa, la cual, cuando se emplea sistemáticamente, alarga el campo de los resultados en comunicación en la clase, y entonces, ayuda a la adquisición del idioma (Martin..., y Kramsch...).

<sup>288</sup> Revisar la aportación de la psicóloga Cohn C., Ruth, en el cap.31, apart.4, sobre este punto.

expresamente dicho vocabulario por medio del trabajo sobre pequeños cuentos. Saqué la conclusión que el método THR que manejo, es un poco pobre en este sentido y que se podría corregir.

No se llegó a dominar cierto nivel de vocabulario: intercambiar, dominar distintos sinónimos de un término a la hora de hablar; dominar el vocabulario sobre un tema; sin duda era la siguiente etapa: un nivel de 'intermediate'.

Pero sí consiguieron intercambiar pequeñas expresiones, a su voluntad, dentro de frases de método, despegándose de la simple memorización de los diálogos. Se consiguió una velocidad en los diálogos bastante cercana a la realidad; se podría decir que normal, ya que todos los nativos no hablan con la misma velocidad.

**- La motivación.**

Fue el núcleo y la base de todo el curso; a veces el caballo de batalla en las evaluaciones.

No se puede evaluar directamente, pero podemos ver sus manifestaciones: se dio una alta asistencia a la clase (93 %); no así, a las actividades extraescolares con ingleses, sobre todo al principio del curso; no achacaría esta ausencia a falta de motivación; quizá había mucho miedo, falta de experiencia, o simplemente dicha ausencia se debió a causas laborales o económicas.

En las distintas evaluaciones intermedias, a lo largo del curso, tuvimos que reforzar el trabajo individual de la primera etapa, particularmente al principio; también tuve que reconducir el trabajo de alguna pareja, que solía hablar en español. Sin duda se trataba de falta de motivación para conseguir el objetivo.

Pero, teniendo en cuenta la gran dificultad que representaba la rehabilitación audiofonética, podríamos valorar estos cursos de altamente eficientes a causa de la motivación puesta en el aprendizaje.

En concreto, al escuchar o leer reflexiones de los alumnos sobre su aprovechamiento (evaluación introspectiva), comprendí que había que matizar los juicios sobre su motivación. Junto a esta valoración cualitativa, recogí todos los días el control de asistencia; la memorización de los diálogos de la lección, la participación activa en las evaluaciones, hablar en inglés en el tiempo de trabajo en parejas..., manifestaciones directas de la motivación de cada uno: fue un resumen de la evaluación cuantitativa sobre la motivación.

Solamente la relación detallada de signos o señales (indicadores), junto a la explicación personal o valoración subjetiva, nos dio la valoración definitiva de cada miembro en este aspecto de la motivación; dicha

evaluación que realizamos al final de cada curso, para la gran mayoría, fue bastante positiva en sus efectos. El aprendizaje en grupo reafirmó continuamente la decisión de llegar a los objetivos. Se habló en grupo y en privado, se evaluó, se animó, se exigió en grupo.

Hubo casos particulares por su esfuerzo y tenacidad, dignos de mención, en este tem<sup>289</sup>.

Fueron conscientes de que la voluntad por llegar a hablar era fundamental para hablar en inglés. Normalmente estos mismos alumnos por su cuenta, no hubieran llegado a dicho objetivo. Hay muy pocos autodidactas que lleguen a sus objetivos.

- **Se crearon y desarrollaron grupos de aprendizaje.** El término medio del tamaño de estos grupos fue de trece miembros. A través de diversas técnicas grupales, conseguimos 'conformar' un grupo, en cada curso.

El desarrollo y la vida de los tres grupos fue distinta para cada uno, a causa de sus distintos componentes.

Es verdad que por su natural, son personas sencillas, abiertas, habladoras, amigables; pero se prestaron a hacer la experiencia del aprendizaje en grupo y esta experiencia de grupo tuvo una realización y una consecución bastante alta o profunda<sup>290</sup>.

La finalidad del grupo era desarrollar el aprendizaje del inglés e investigar nosotros mismos dicho aprendizaje. El resultado fue un aprendizaje autocons-

<sup>289</sup> Recuerdo aquella persona, ya a punto de tomar el retiro,

que quería a toda costa hacer inglés. Fue un caso de tenacidad; no llegó a pasar el curso, dada la dificultad que

tenía en la pronunciación y en la audición; quiso repetir

el curso, lo hizo; su motivación estuvo a la misma altura

que su dificultad. Fue comprendiendo la dificultad que tenía

respecto al aspecto fisiológico del idioma, y quedó bastante

satisfecho del esfuerzo que había hecho y de la experiencia

de grupo que vivió.

<sup>290</sup> Realicé otra experiencia sobre la formación de grupos entre los profesores de la enseñanza pública; las primeras

horas consistió en una explicación teórica sobre el grupo

y su dinámica; la asistencia estaba premiada con 'puntos' del

Centro de Profesores de Lorca. A la hora de pasar a la práctica y comenzar una experiencia, formando un grupo, quedaron ocho personas.



ciente y autoresponsable.<sup>291</sup> La evaluación, tanto intermedia como final, fue clave en el desarrollo de los grupos y del curso, y nos mostró que era un buen medio para llegar a hablar/entender inglés.

Hubo individuos que modificaron mucho el concepto<sup>292</sup> que tenían de sí mismos a medida que exploraban sus sentimientos en el clima de aceptación del grupo; el grupo permitió darse cuenta de la inseguridad que muchos tenemos, del miedo a exponernos cuando no pisamos 'tierra firme'; el grupo permitió hacer experiencias personales en este sentido; he visto a personas que comenzaban a comprender e incorporar en sí mismas una cantidad mayor de potencialidades que en un principio no sospechaban tenerlas y que poco a poco se advertían en su comportamiento. He visto a personas comenzar el curso inseguras, balbucientes, no sólo en sus primeras frases en inglés sino en sus expresiones personales, y terminarlo expresándose con pequeños diálogos, dichos en forma tranquila y segura. He observado cómo muchos de los alumnos empleaban el 'sorry' (perdón, vuelva a repetirlo), de forma normal, cuando no entendían una pregunta de su interlocutor inglés; consiguieron darse cuenta que lo principal era entender la pregunta y comunicarse con el otro, y no, saber o no saber en concreto esa estructura gramatical o ese significado concreto. Se trata de un resumen de opiniones, pensamientos y sentimientos de los miembros del grupo.

La preparación a la espontaneidad en la conformación del grupo, la misma espontaneidad natural de algunos miembros del grupo se fue contagiando a los más tímidos o reservados.<sup>293</sup> Llegamos a la conclusión que la

---

<sup>291</sup> "The first is **educational** in orientation because it links the growing capacity to communicate with others in a foreign language to a growth in self-confidence and self-determination. The language classroom, in this respect, is contributory to the development of a democracy society (Breen & Candlin 1980; Oskarsson, 1984)". (La primera es educacional en la orientación porque une la capacidad de crecimiento en la comunicación con los otros en el idioma extranjero con el crecimiento de la autoconfianza y de la autodeterminación. La clase de idiomas, en este aspecto, contribuye al desarrollo de una sociedad democrática).

<sup>292</sup> En opinión de C.Rogers (1973:97-98): "...la transformación que se opera (en los miembros del grupo) es muy sutil y forma parte de ella, por cierto, una relación más íntima con uno mismo y sus sentimientos".

<sup>293</sup> En C.Rogers (1973:129) y citando a Gibb, se dice hablando

acción grupal ayuda a las personas a liberarse de sus miedos, prejuicios, barreras, etc., permitiéndoles ser espontáneos.

Son ideas que provienen de los juicios de valor que los mismos alumnos me daban en los ratos de evaluación y que he resumido aquí; se trata por lo tanto de una evaluación cualitativa. Pero si comparo esta forma grupal de aprender reflexivamente el inglés con la clásica de la clase-masa de nuestros institutos a nivel de resultados, creo que, a través de la valoración cuantitativa de las frases, los diálogos, la conversación que se consigue en uno y otro sistema, esta metodología estaría muy por delante de la tradicional.

La conducta externa se va modificando poco a poco; uno se da cuenta de ello, ya que la presión externa del curso de inglés es bastante fuerte y constante, y uno va observando el cambio en la forma de reaccionar de cada alumno (son datos sobre gestos, tics, pedir ayuda en gramática, quedarse cortado., que se pueden contar). El alumno va ajustando su conducta externa a estos sentimientos de reciente adquisición<sup>294</sup>. Por lo que estoy muy convencido de que el grupo ayuda a quitar las barreras o impedimentos que casi todos tenemos a la hora de hablar otro idioma del que no estamos muy seguros, por la acción directa sobre nuestra concepción de nuestra persona. Recordemos el filtro de Krashen.

En un principio, la forma de comenzar el curso, la realización de técnicas de dinámica de grupo, llamó la atención, pues estaban esperando la pesadez de la gra-

---

de las conclusiones sobre los grupos de encuentro: "Se producen cambios en la sensibilidad, la aptitud para manejar los sentimientos, la dirección de la motivación, las actitudes hacia uno mismo y hacia los demás, y la interdependencia".

Las 'actitudes hacia uno mismo' comprenden la autoaceptación, la autoestima, la congruencia entre el sí-mismo percibido y el ideal, y la confianza, en tanto que las 'actitudes hacia los demás' incluyen la disminución del autoritarismo, una mayor aceptación de los demás, un énfasis menor en la estructura y el control y un mayor hincapié en la coparticipación como procedimiento directivo.

<sup>294</sup> C.Rogers decía (1973:98): "Yo estoy convencido -a raíz de mi conocimiento de la teoría de la personalidad- de que cualquier cambio así en la percepción de uno mismo también se manifiesta tarde o temprano, de manera ineludible, en la conducta".

mática de la primera lección de un método cualquiera de inglés; que el profesor se pusiese delante y enseñase. Aunque de por sí son bastante abiertos en su carácter, la dinámica del grupo exigió a veces un compromiso personal de reflexión conjunta, un autoconocimiento, un dominio personal para llevar adelante la exigencia grupal de aprender inglés. Fue el grupo, dentro del ámbito de la Univ. Popular, quien permitió el contacto directo con ingleses, quien permitió evaluar su aprendizaje. Fue el grupo donde los 'dominios sociales' o campos de influencia de ambas partes confluyeron, donde se hicieron relaciones y amistades, se solucionaron necesidades.

Fue el grupo que permitió el aprendizaje lento, la comunicación de frases sin sentido o de frases 'de niño'. Fue el grupo, el ámbito de la comunicación donde poder realizar los ensayos, cometer errores, presentar las dudas.

Fue el grupo quien animó, motivó y exigió trabajar de la forma que lo han hecho. Tendríamos que comparar la motivación y los resultados del estudiante clásico o del autodidacta, para ver la diferencia.

**- Se llegaron a dominar y controlar ciertas dificultades psicológicas a la hora de hablar.**

Algunos estudiantes se sinceraron casi desde el principio con sus compañeros, sobre sus barreras para hablar; eran juicios de valor sobre su estructura psicológica y su conocimiento. El grupo permitió distintos intentos por hablar, por presentarse, por dar sus ideas. Al final, algunos miembros del grupo comprendieron y superaron sus dificultades psicológicas; ellos mismos lo manifestaron en distintas evaluaciones. Se trata de una evaluación puramente cualitativa en un principio, para pasar después, a una cuantitativa; externamente, los demás miembros del grupo notamos (y anotamos por escrito) dichos cambios hacia la aceptación personal y de los otros, de los errores; la superación de los miedos, de la rigidez..., que dieron menos errores, más facilidad y velocidad en los diálogos; los datos recogidos sobre errores, titubeos, cortes fueron disminuyendo en el transcurso del año; pero se pudo comprobar dicho cambio, al comparar grabaciones de la primera clase y la última.

Descubrieron sus limitaciones y barreras psico-lógicas a la hora de comunicarse, la forma de pedir seguridad y ayuda, sus reacciones y formas de salir de una situación comprometida dentro del campo de las relaciones humanas o de la comunicación.

En todos, el grupo fue beneficioso a la hora de quitar

miedos para hablar inglés, a la hora de darse cuenta de su posibilidad de comunicarse.

Pero fue grande, sin duda, el sentimiento de desconocimiento y miedo al extranjero, que tenían algunos españoles; en algunos rayaba en sentimiento de inferioridad; a pesar de tener en frente extranjeros que hablaban un horrible español, no eran capaces, por su parte, de hacer lo mismo. La ansiedad fue para algunos negativa; se revelaron ciertos síntomas (bloqueos, gestos, manifestaciones personales...) que indicaron una autoestima no muy favorable. La reflexión grupal permitió primeramente darse cuenta de ello; después, ciertas personas fueron corrigiendo dichos aspectos, madurando sin duda; pero también, alguno se evadió de ello, no aprovechó las circunstancias que le brindaba el aprendizaje del inglés. Los resultados externos están ahí, pero es difícil juzgar qué pasaba en el interior de algunos alumnos: estas ideas están sacadas de manifestaciones personales expresadas en las evaluaciones.

Una vez más, estos resultados psicológicos me mostraron que la barrera psicológica de cada alumno cuenta más que toda la motivación y todos los métodos y medios pedagógicos puestos en la consecución de los objetivos.

**- La integración social de ambos grupos (español-inglés) fue altamente positiva.**

Desde un manifiesto alejamiento, en que han vivido varios años, a pesar de las necesidades comerciales y administrativas que tenían ambos grupos, hasta las relaciones de amistad, de reuniones y esparcimientos compartidos, hubo un gran trayecto y un gran esfuerzo de acercamiento.

Los errores por miedo, cometidos delante de los ingleses fueron reduciéndose a lo largo del curso. Encontrarse en la calle; la asistencia a actividades culturales comunes, los encuentros festivos, barbacoas en un principio inexistentes, se dieron hacia el final del curso aunque no con la frecuencia que deseaba el profesor, (juicio sacado de las notas del profesor).

Dado que el objetivo de nuestros cursos era la comunicación en inglés, la necesidad de salir y comunicarse era evidente; se trata del aspecto social del aprendizaje de idiomas. Pero también fue un esfuerzo conjunto del ayuntamiento y de la Univ. Popular para integrar los extranjeros en la actividad cultural del pueblo. El objetivo se consiguió bastante aceptablemente.<sup>295</sup>

---

<sup>295</sup> La experiencia de ver a grupos de pensionistas de las principales naciones europeas, cantar y bailar, presentar a los demás sus músicas regionales, ha sido única.

Se dio una gran integración entre ambas partes: como la Univ. Popular también puso cursos de español para extranjeros, ambos grupos tuvieron la posibilidad de aprender los dos idiomas. La integración se realizó por medio del conocimiento de ambos idiomas; pero también, por medio de las actividades culturales de la Univ. Popular y de las fiestas del pueblo.

**6.5. En cuanto a la metaevaluación o evaluación** de las distintas evaluaciones intermedias y finales de los cursos, en general, podría estar satisfecho, si no fuera por ese afán de que el aprendizaje fuese un poco más rápido. A través de las distintas evaluaciones, recalcábamos siempre la necesidad de ser más responsables a la hora de trabajar la lección en casa o en el laboratorio. Siempre había esta queja. (Hay que tener en cuenta el ritmo, la mentalidad y ambiente de trabajo de esta región).

En frente tenían muy presente la necesidad de llegar a hablar un poco de inglés, para su trabajo. Las evaluaciones intermedias se hicieron regularmente; se presentaban las dificultades y los posibles cambios para superarlas; se animaba al grupo; se exigía a un determinado alumno.

Se hicieron reuniones conjuntas ingleses-extranjeros con los grupos de españoles que estudiaban inglés. Esta circunstancia nos permitía comprobar, evaluar nuestro aprendizaje. Se falló por parte de los españoles a la hora de hacer salidas y barbacoas con ellos. Hay que tener en cuenta que los no-españoles eran más bien pensionistas, que tenían todo el tiempo para actividades culturales, mientras que por parte del bando español, trabajaban más o menos, o estaban en el paro, situación ésta bastante distinta.

Consideramos de primera importancia hacer la evaluación real del aprendizaje con nativos: lanzarse a hablar, saludarles por la calle, ayudarles en los comercios, poder seguir un pequeño diálogo con ellos.

Fue, sin duda, todo el tema de la evaluación, el que mejor se llevó a cabo. Y fue el primer momento del método, la repetición bucal y la escucha activa de la lección, quizá, el peor y donde se falló más. De aquí la reflexión continuada para presentar y realizar de otra forma este parte, por otro lado, imprescindible en el método.

---

Hay que tener en cuenta que esas mismas personas estuvieron frente a frente en las trincheras, en la Segunda Guerra Mundial.

La dirección del Centro, cada año, llevó a cabo su evaluación con cada alumno, por escrito, al final del curso. Parecida evaluación hicimos a nivel de responsables. Se juzgó acertada, por parte de los alumnos y de los responsables de la Univ. Popular; de hecho fue aumentando el número de peticiones y hubo que cerrar ciertos cursos a nuevas demandas; fue la mejor señal del provecho de esta forma de aprendizaje.

## **CAPITULO 71**

### **CONCLUSIONES.**

Hemos visto en la primera parte del trabajo un re-sumen sobre la didáctica del idioma moderno, las diversas teorías y la investigación que hemos tenido hasta este final de siglo. Conocer todos los intentos y experiencias realizados hasta este momento, en el campo de

ASL para escoger, seleccionar lo mejor, lo más pedagógico y, teniendo presente todos esos datos, seguir comprobando e investigando a través de la oportunidad que me daban estos grupos de Mazarrón.

Y en la segunda parte, he expuesto la experiencia que he llevado a cabo en la Univ. Popular de Mazarrón, durante tres cursos; he desarrollado mi forma de trabajar, de investigar, y al final he presentado, en este trabajo, los resultados obtenidos.

La hipótesis que habíamos propuesto en la introducción del trabajo era la de que esta forma de aprendizaje de la SL, basada en los dos polos -un grupo de personas jóvenes-adultas postescolares y la aplicación del método Threshold-, era eficiente y la más apropiada para llegar a hablar inglés. Nos basábamos en la conformación del grupo a base de técnicas grupales para hacer consciente el aprendizaje y por lo tanto mejorarlo, dentro del proceso de investigación-acción y en la aplicación de la metodología del Threshold, dirigida directamente a hablar/entender, para lo cual también se necesitaba el grupo.

Dejamos a un lado los resultados más externos como fue la integración del mundo extranjero en la vida comercial, cultural y festiva del pueblo; o en la introducción de los grupos que hicieron inglés en el campo inglés. Pues nuestro objetivo era llegar a hablar/entender el inglés.

Siempre he 'sospechado' que las barreras psico-lógicas que todos tenemos, a la hora de relacionarnos, sobre todo en otro idioma, tienen una gran importancia a la hora del aprendizaje; investigar qué aspectos concretos son los que nos frenan, qué relación tienen en el aprendizaje general, hasta qué grado son impedimentos del aprendizaje. Estas preguntas estuvieron presentes al redactar la hipótesis y supuse que el grupo es la ayuda más eficaz para suprimir estas limitaciones de nuestra estructura psicológica y para sacar todo el rendimiento posible del aprendizaje, como así ha sido.

Ya en el último capítulo, y tras la evaluación de la experiencia, fijándonos sólo en el aprendizaje en grupo del inglés, creo que podemos afirmar que ha sido una experiencia completamente positiva, que la hipótesis, que siempre repongo al comienzo de todo curso organizado de adultos, va poco a poco siendo menos hipótesis y más certeza de método seguro, reafirmandome más en las pocas conclusiones que expongo aquí:

#### **1. La reflexión continuada acerca del aprendizaje del**

**idioma, ha sido el primer logro.**

Desde el primer momento, el grupo de personas adultas ha sido imbuído en la idea de que era el grupo y el alumno dentro del grupo, el responsable de su aprendizaje y no el profesor, y que el grupo y cada miembro debían revisar periódicamente sus avances, sus dificultades, su motivación.

Cada uno y el grupo en general, reflexinó sobre las pequeñas o grandes causas personales que provocan las dificultades y los escasos resultados de algunos miembros. Si alguno abandonó el curso, antes expuso sus causas y problemas que no le permitían seguir.

Ni los que terminaron el curso, pero no obtuvieron los resultados establecidos y apetecidos en un principio, ni los que tuvieron que dejarlo, terminaron el proceso de aprendizaje con el sentimiento de fracaso típico en esta enseñanza; más bien, quedaron muy contentos.

El hecho de realizar el aprendizaje a la par que su reflexión, ha dado como resultado un menor abandono del curso que los que se dan en las formas de clase clásica o de autodidacta y una mayor comprensión de la forma de aprender un idioma.

También esta reflexión dio como resultado el convencimiento de que había que seguir un método; que cualquier método es mejor que andar picando de aquí para allá -algo que les costó aceptar al principio-; y que si queríamos llegar a hablar, a comunicarnos con los extranjeros por razones de trabajo principalmente, debíamos tomar un método que fuese directamente a conseguir dicho objetivo. Empleamos el 'Threshold', que va expresamente a crear diálogos en diferentes situaciones.

Como el nivel de inglés que se consiguió fue algo intermedio, la reflexión en el aprendizaje, permitió a los alumnos, comprender la forma de avanzar, de hablar con mayor fluidez, por lo que pienso que la mayoría continuará su aprendizaje. Esto es aprender a aprender.

**2. La comunicación en grupo:**

El aprendizaje en grupo conlleva una serie de requisitos, exigencias y obligaciones que no los tiene el aprendizaje individual o el de clase-masa. Haciendo un balance de las tres posibilidades, mencionadas en el cap. 11, de las que tengo amplia experiencia, pienso que la experiencia realizada en Mazarrón permite decir que la enseñanza grupal tiene más ventajas que las demás; los resultados de este trabajo dan razón de ello.

**a) El punto de arranque es la motivación para conseguir unos objetivos; dicha motivación se creó y desarrolló en el grupo:** estos grupos han originado un alto nivel de motivación y de exigencia, que no lo hubieran



logrado como estudiantes individuales o de clase; los mismos alumnos compararon sus experiencias pasadas en el aprendizaje de idiomas y confirmaron esta preeminencia del grupo, sobre los otros dos sistemas de aprendizaje.

El grupo es algo fundamental para crear y mantener la motivación; todos se necesitan para llevar a cabo este aprendizaje, por los resultados que veremos a continuación; luego, deducen que necesitan que el grupo les apoye, que el grupo les exija.

De hecho, **el punto más débil del método y de la experiencia, fue la etapa individual**, por depender de la sola persona primero, y por la dureza de la rehabilitación fisiológica después. Este aspecto de toda lección, exigió la máxima fuerza de compromiso del grupo y una evaluación y exigencia constantes. En los adultos, este aspecto de la pronunciación y de la comprensión a la misma velocidad que el nativo es de capital importancia para seguir el aprendizaje o dejarlo; en esta experiencia, el grupo se decidió por seguir adelante trabajando con mayor ahínco este punto de la rehabilitación.

**b) También hemos comprobado que el grupo es el medio menos artificial para desarrollar la rehabilitación, el aprendizaje a nivel fisiológico del idioma no materno y la introducción refleja de expresiones comunes.**

Todos sus miembros estaban mentalizados sobre la necesidad de repetir, de emplear las mismas expresiones, de hablar por el mero hecho de hablar, pero con el objetivo de llegar a obtener una buena expresión. Desde el principio se ha creado ese ambiente y **todos han consentido en esa forma de hablar sencilla, de niño, a veces superflua**. Dicho ambiente no se permitiría normalmente, a nivel adulto; hubiéramos intentado seguir hablando como médicos, secretarias o vendedores en inglés.

Parecería, al menos externamente, más interesante tener un buen profesor nativo para escucharle, admirar su pronunciación; pero, ¿le entenderíamos?, ¿podríamos repetir, si nosotros no hacemos esa rehabilitación antes?, ¿no tendríamos vergüenza en hablar nosotros, dadas las diferencias?. **Desde el punto de vista pedagógico, nos convencimos que éramos nosotros los que teníamos que hablar y que era así, de forma sencilla, como se comenzaba.**

**c) El hecho de comenzar a hablar en inglés, desde el principio, algo chocante en ese momento, fue un criterio positivo.**

Comprobamos que si desde la primera clase, después de

las horas de 'conformación' del grupo, el alumno se acostumbra a hablar y escucharse en inglés, habrá vencido su timidez sin mucho esfuerzo, ya que todos desde el primer día empezamos a hacerlo. El desarrollo del curso fue más provechoso, pues lo tomaron como algo normal. Esto no quiere decir que fuese totalmente obligatorio hablar sólo en inglés, hubo cierta flexibilidad para explicar las 'situaciones' en español. Aquí estuvo el papel del animador para reconducir el diálogo en inglés. Este aspecto -me di cuenta- depende mucho del profesor: en esta experiencia, si el animador insistía, el alumno reconducía siempre su diálogo a la hora de hablar.

Algunos ejercicios de dinámica de grupos nos permitieron empezar el curso en directa, en este sentido. Los alumnos no notaron coacción, ya que el ambiente de grupo estaba preparado.

Dentro de este ambiente en la clase, se llegó al final de cada curso con la idea de que se puede y es normal hablar y comunicarse en inglés dentro de la clase, y después y dando un pequeño paso, ya preparado en clase, se podía aplicar dicha mentalidad al encontrar a los extranjeros en la calle.

**d) Podemos concluir, después de esta experiencia, que el grupo es el mejor medio para desarrollar el deseo natural de comunicarse,** en este caso en inglés, por exigencia de objetivos y de grupo. El ambiente de grupo que nos llevaba a comunicarnos, junto a la exigencia propuesta desde el principio de que fuese en inglés, puso los objetivos a nuestro alcance. En las numerosas actividades comunes a extranjeros y españoles, se pudo realizar la idea que teníamos bien asumida en la clase: vimos normal el echar mano del inglés para comunicarse; se podía responder en los dos idiomas.

Los dos pilares de esta metodología -el grupo y el método 'THR'-, consiguieron darnos materialmente el inglés y sobre todo, el sentimiento de que podíamos y debíamos emplearlo. La realidad social de la Univ. Popular puso a nuestra disposición la posibilidad de realizar nuestras prácticas; y de esas actividades preparadas, se pasó fácilmente a la práctica real de la comunicación en la calle.

Las técnicas grupales crearon una relación estrecha en el grupo que permitió el aprendizaje y su evaluación sin mucho costo en motivación o en esfuerzo. Esa comunicación exuberante que tiene esta gente, fue controlada y guiada hacia el aprendizaje del inglés, a través de la exigencia del grupo.

**e) Comprobamos que se llegaba a comunicar en inglés con los extranjeros en la vida real.**

Recordemos los intercambios, mínimos, antes de hacer los cursos; fue con ocasión de los mismos, por parte española y la apertura de la Univ. Popular a la parte extranjera, lo que creó las diversas actividades, las situaciones comunes que propiciaron en primer lugar quitar las barreras de orden psicológico, personal, para hablar en el inglés que se estaba aprendiendo y después, quitar las barreras de tipo social y poder participar en la vida cultural y social, por parte de ambos grupos. Poco a poco, de forma dirigida al principio, libre después, el nativo español se daba cuenta de que era entendido, de que iba logrando los objetivos del curso; era la evaluación real y práctica de sus esfuerzos y de la metodología empleada. Se llegó a hablar con un nivel de inglés intermedio; se pudo mantener conversaciones sobre las necesidades comunes, por parte de los alumnos de estos cursos.

**3. El grupo consideró, desde el principio, el coste en motivación como algo fundamental en estos cursos, al venir a ellos con los límites de tiempo y dinero.**

)Podríamos realizar todo el curso?, )podríamos llegar a hablar un poco en inglés?. Esta era la inquietud con la que los alumnos venían al curso. Este indicador fue el núcleo de todo el curso. Venían con la mala experiencia de su anterior aprendizaje del inglés. Rompimos con la idea de que iba a ser un recomenzar a estudiar inglés, a estudiar gramática inglesa en español, para no llegar a nada; logramos quitar la idea de que se trataba de largos cursos en meses y años.

Propusimos, desde el principio, un aprendizaje en términos de '**microenseñanza**', con todas sus características, de objetivos, materiales, formas de evaluar. La intensa formación del grupo al principio y sobre to-do, la propuesta de comunicarse en inglés, como objetivo desde el principio, creó un fuerte interés y consiguió una motivación que no habían tenido en su primer aprendizaje. Los primeros contactos con gente extranjera en inglés, animaron **a seguir constantes en el proceso de aprendizaje**. Constaté que el temor primero de empezar y no terminar se iba alejando. El grupo fue el factor que mantuvo la motivación, la constancia en el aprendizaje; el compromiso y la exigencia que creó entre sus miembros, los llevó a terminar eficazmente el curso.

Es decir, comprobé que la motivación para realizar la rehabilitación fisiológica de forma individual (10 etapa), fue reforzada por el compromiso que tenían con la pareja; el trabajo en pareja (20 etapa) se vio ani-

mado por la exigencia que venía después en la 'ronda' y escenificación en grupo (30 etapa). Y todo este proceso estuvo dirigido a tener las suficientes estructuras de language, en inglés, que permitiesen en la vida real comunicarse en dicho idioma.

Existen cierto material y recursos pedagógicos alrededor de estas etapas, pero fue el aprendizaje en grupo lo que originó esta alta motivación. Sé, por experiencia, que el alumno autodidacta o el alumno clásico de clase, no posee este acicate, esta motivación grupal.

La constancia era una cualidad no muy apreciada de muchos de los miembros de los grupos de Mazarrón. Pero la seriedad del '**contrato inicial**', la exigencia grupal durante el curso y la necesidad laboral permitió a la mayoría llegar al final y conseguir unos buenos resultados a la hora de comunicarse en inglés. Lo cual me ha ayudado a sacar la conclusión de que si no hay una necesidad de realizar una determinada acción educativa, no se puede imponer; la acción educativa fracasará, por muchos medios que se ponga en ella.

También llegué a la conclusión, como educador, que es más importante una buena didáctica del idioma, una buena transmisión que el mismo contenido, que el hecho de hablarlo fluídamente, Y, como alumno, es más importante estar motivado y ser constante que tener toda la facilidad del mundo para hablar idiomas. Constaté que el 'profesor' debe ser más bien un **animador**, un experto en 'dinámica de grupos', que sepa discernir los problemas de relaciones, que sepa animar y crear responsabilidad; un **filólogo inglés** que domine el aspecto material, el contenido del curso y un **pedagogo** que realice concretamente el curso, que sepa transmitir contenidos y que sepa llevar una investigación pedagógica.

Me di cuenta que las personas que son conscientes y profundizan en su proceso de aprendizaje cuentan cómo el tomar conciencia de su proceso facilita sus esfuerzos posteriores en el mismo aprendizaje; están inmersos en un proceso de realimentación continuada.

Como resumen final, diré que he comprobado que una metodología para la comunicación, **necesita de un método dirigido a hablar y de un grupo para realizar dicho aprendizaje y comunicación.**

**ANEXOS :**

I. PROGRAMACION DE LA UNIV.POPULAR DE MAZARRON (IDIOMAS).	659.
II. MÉTODO THR.	661.
III.TECNICAS GRUPALES.	677.
IV. TECNICAS DE EVALUACION.	678.

**I.PROGRAMACION DE IDIOMAS,  
en la Univ. Popular:**

II. EL METODO THR.  
(Una situación)

















### III. TECNICAS GRUPALES.<sup>296</sup>

1. **Ejercicios para conocerse (principio de curso)**  
(Presentación, círculos dobles, espejo mágico)
2. **Ejercicios para conocimiento de objetivos.**  
En busca de consenso, Difícil decisión...
3. **Sensibilización al grupo:**

**El contrato.**

**Puesta en marcha (ejercicios..)**

**Relaciones individual  
en grupo**

(Relevos, rotación a-b-c., cadena de edades,)
   
Phillips 66, método del caso, role-plaing...)

4. **Evaluación en grupo**  
Autoevaluación y evaluación.

### IV. TECNICAS DE EVALUACION.

**A. Respecto a la competencia y trabajo del profesor:**

---

<sup>296</sup> Son algunas de las técnicas realizadas.



**B. Respecto al aprendizaje del alumno,**

**TIPOS DE TECNICAS:**

**1.- Grabación en audio:**

Era una técnica adsequible, ya que teníamos los medios para ello. Realizamos grabaciones del principio del curso, del medio y del final, con todos los alumnos. Analizamos los datos de fonética, entonación y velocidad,



así como el aspecto semántico. Tomamos por escrito el examen y la evaluación que hacíamos tras escuchar los trozos de cinta.

## **2.- Grabaciones en vídeo:**

A las ventajas de la grabación en audio, ésta añade el aspecto visual y de entorno. Comprobamos la posición de la boca, el esfuerzo, la atención facial, el tono y posición del cuerpo. Tomamos por escrito lo más relevante después de visionar, discutir y evaluar los vídeos. Los mismos alumnos evalúan las situaciones visionadas.

(En la misma Universidad Popular teníamos un taller de video a nuestra disposición).

## **3. Entrevistas:**

Pueden ser entre el profesor y los alumnos, entre el profesor y un observador (ingleses, profesores y director del centro), y entre los mismos alumnos. La mayor parte de ellas se realizaron entre el animador y los alumnos, a veces de forma informal, no estructuradas, sin recogida directa de datos. Esta forma de conocer la situación del alumno está relacionada con la introspección.

## **4. Cuestionarios:**

Sirven al mismo propósito que las entrevistas, pero son más específicos, más estructurados. Se realizaban al final de cada lección o 'situación'. A continuación transcribimos algunos de los varios modelos que hemos empleado:

1. How much of the lesson did you enjoy?  
-All/Some/None.
2. How much do you think you learnt?  
-Nothing/Sthng/A lot
3. How much did you understand?  
-Most of it/Some/Nothing.
4. Could you find the books, information, etc.  
you need? -None/Some of it/Most of it.
5. Did other people help you?-  
A lot/A little/None at all.
6. Did other people stop you working?  
A lot/Sometimes/Not at all.
7. Did the teacher help you? -Enough/Not enough.
8. Did the lesson last?  
-Long enough/Too long/Not long en.
9. Was the lesson Boring/Interesting?.
10. Write down anything which made it hard for you to learn.
11. Write down anything you particularly enjoyed about this lesson.

## **Cuestionario sobre el role-play:**

1. Was the performance realistic and appropriate to situation?

2. How were the conflicts solved?
  - Who gave in and why?
  - Did they assert to their point of view rudely?
  - Did they avoid hurting other people's feelings?
  - Who showed an awareness of the other person's situation?
  - Who remained true to himself? Why do you think so?
  - Who asserted himself most diplomatically?
  - Who offered compromises?
3. Decide on the points you would like to observe.
4. Use the following rating scale to assess the attitudes and behaviour of each actor. Don't forget: You are only asked to assess the acting/performance of the person during the role-play:

Role: Father					
self-confident					shy
honest					dishonest
polite					rude
sensitive					insensitive
fair					unfair
emotional					pragmatic
aggressive					shy
compromising					stubborn
interacting					acting
firm/decided					irresolute.
	+2	+1	0	-1	-2

#### **Frases inacabadas:**

The best thing about the class was....  
 The most important thing I've learned so far is...  
 Something that really helps me learn is...  
 If I could go back to the beginning of this course I would...  
 The most difficult part for me was...  
 What I enjoyed most was...

#### **5. Observación de la clase<sup>297</sup>:**

Es la técnica más usada en nuestra experiencia. Tanto los mismos alumnos, el director del centro, algunos nativos ingleses como el animador constituyeron los sujetos que observaban y a la vez los sujetos sobre los que se observaba.

#### **6. La introspección:**

Fue la técnica más empleada a lo largo de toda la experiencia. Más o menos ampliamente, o más o menos profundamente cada alumno fue hablando, exponiendo sus ideas, sentimientos, sus dificultades, sus resultados. Todo esto era contrastado, valorado por todo el grupo.

#### **7. Diarios:**

Pueden ser llevados por los alumnos o por el profesor.

---

<sup>297</sup> Hemos dado la teoría sobre esta técnica y sobre la introspección en el apartado 5.4 de la 20 parte.

No sé de ningún alumno que lo haya llevado en mi experiencia; no me lo manifestaron. Personalmente fui almacenando hojas con comentarios, de los que extraje algunas notas expuestas en este trabajo, encuestas, observaciones, evaluaciones... Muchas observaciones vienen directamente de sentimientos y percepciones expuestas por los mismos alumnos en las retroalimentaciones que teníamos sobre cada lección (datos basados en la introspección). Este material es la base de mi trabajo.

#### BIBLIOGRAFIA

- ADELMAN, C. (1985): "Who are you? Some problems of ethnographer culture shock", en BURGESS, R.G. **Field Methods in the Study of Education**. Falmer Press, Lewes.
- ALATIS, J. (ed.) (1968): **Contrastive linguistic and its pedagogical implications**, Georgetown Univ. Press, Washington, D.C..
- ALCARAZ, E. y MOODY, E. (1982): **Didáctica del inglés: Metodología y programación**. Madrid: Alhambra Universidad.
- ALCARAZ E. y RAMON, J. (1980): **La evaluación del inglés. Teoría y práctica**. SGEL, Madrid.
- ALCANTARA, J.A., (1990): **Cómo educar la autoestima**, Ed. CEAC, Barcelona.
- ALDERSON, C. (ed.) (1985): **Evaluation** (Lancaster Practical Papers in English Language Education, Vol.6). Pergamon, Oxford.
- ALDERSON, J.C. & HUGHES, (eds.) (1981): **ELT Documents III: Issues in Language Testing**. British Council.
- ALLEN, J., FRÖHLICH, M., Y SPADA, N., (1984): "The communicative orientation of second language teaching". En Handscombe, J., Orem, R., y Taylor B. (eds.). **On TESOL'83**, Washington, D.C.: TESOL, pp.231-252.
- ALLPORT, F.H. (1923): "La falacia del grupo en relación con la ciencia social". **The American Journal of Sociology**. Vol.29, pp.688-706.
- ALLWRIGHT, R. (1975): "Problems in the study teacher's treatment of learner error". En Burt, M., y Dulay, H. (eds.). **On TESOL'75**. Washington, D.C.; TESOL, pp.96-109.
- (1977): "Language learning through communication practice". **ELT Documents** 76(3). British Council, London.
- (1980): "Turns, topics, and tasks: patterns of participation in language learning". En Larsen-Freeman, D. (ed.). **Discourse analysis in second language research**, Rowley, Mass.: Newbury House, pp.165-187.
- (1983a): "Classroom-centered research on lan-

- guage teaching and learning: a brief historical overview". **TESOL Quarterly**, 17: 191-204.
- (1983b): "TESOL researchers: what do they read? what do they recommend?". **TESOL Newsletter**, 17:3-23
- ALONSO TAPIA, J., (1991): **Motivación y Aprendizaje en el aula**. Santillana. Madrid.
- ALPERT, R., y HABER, R. (1960): "Anxiety in academic achievement situations". **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 61: 297-215.
- ANDERSEN, R., (1979): "The relationship between first language transfer and second language overgeneralization: data from the English of Spanish speakers". En Andersen, R. (ed.). **The acquisition and use of Spanish and English as first and second languages**, Washington, D.C.: TESOL, pp. 43-58.
- (1981a): "Two perspectives on pidginization as second language acquisition". En Andersen, R. (ed.). **New dimensions in second language acquisition research**, Rowley, Mass.: Newbury House, pp.165-195.
- (1981b). **New dimensions in second language acquisition research**, Rowley, Mass.: Newbury House.
- (1984a): "What's gender good for anyway?". En Andersen, R. (ed.). **Second language: a crosslinguistic perspective**, Rowley, Mass.: Newbury House, p.77-79.
- (19984b): **Second Language: a crosslinguistic perspective**, Rowly, Mass.: Newbury House.
- (1984c): "The one to one principle of interlanguage construction". **Language Learning**, 34: 77-95.
- ARAGONÉS, M. (1990): **Proyecto docente**. UNED, Facultad de Filología, Dpto. de Filologías Extranjeras, Madrid.
- ARGONDIZZO, C. (1992): **Children in action**, Prentice Hall International, UK.
- ARGYLE, M. (1977): **Análisis de la interacción**. Amorrortu, Buenos Aires.
- (1978): **Psicología del comportamiento interpersonal**. Alianza, Madrid.
- (1980): **Tú y los otros. Formas de Comunicación**. Harla, México.
- ASHER, J., (1965): **The strategy of the today physical response: an application to learning Russian**, International Review of Applied Linguistics 3: 291-300.
- (1966): The learning strategy of the total physical response: a Review, **Modern Language Journal** 50: 79-84.
- (1969): The total physical response approach to second Language learning, **Modern Language Journal**

- 53: 3-17.
- (1972): Children's first language as a model of second language learning, **Modern Language Journal** 56: 133-9.
  - (1977): **Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook.** Sky Oaks Product., Los Gatos, California.
  - (1982): **Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book,** Los Gatos, Califor., Sky Oaks Productions (20ed.).
- ASHER, J. y GARCIA, R. (1969): "The optimal age to learn a foreign language". **Modern Language Journal**, 53 (5): 334-341.
- ASHTON-WARNER, S. (1965): **Teacher.** Bantam, New York.
- ASHWORTH, M. (1985): **Beyond Methodology. Second Language Teaching and the Community.** Cambridge Univ. Press. Cambridge.
- AUSUBEL, D.P. (1964): "Adults versus children in second language: psychological considerations". **Modern Language Journal**, 48:420-4. 363-4.
- BACH, G. & MOLTER, H. (1976): **Psychoboom. Wege und Abwege moderner Therapie.** Rowohlt, Reinbek b. Hamburg.
- BACH, G. and TIMM, J-P. (eds.) (1989): **Englishunterricht, Grundlagen und Methoden einer Handlungsorientierten Unterrichtspraxis.** Francke, Tübingen.
- BAHNS, J. (1981): "On acquisitional criteria". **International Review of Applied Linguistics**, 21:57-68.
- BAILEY, K.M. (1980): "An introspective analysis of an individual's language learning experience". En Krashen, S., y Scarcella, R. (eds.). **Research in second language acquisition**, Rowley, Mass.: Newbury House.
- (1983a): "Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies". En Seliger, H., y Long, M. (eds.). **Classroom oriented research in second language acquisition**, Rowley, Mass.: Newbury House, p.67-103.
- BAKER, A. (1992): **Tree or Three?**, (An elementary pronunciation course), Cambridge, Cambridge University Press.
- (1993): **Ship or Sheep ?**, An Intermediate pronunciation course. Cambridge, Cambridge University Press.
- BASSEY, M. (1986): "Does Action Research Require Sophisticated Research Methods", en Husder, D. et al.
- (1986): **Action Research in Classrooms and School**, Allen and Unwin, London.
- BAYLEY, K.M., (1980): "An introspective analysis of an individual's language learning experience". En Krashen, S. y Scarcella, R. (eds.). **Research in second language acquisition**, Newbury House. Rowley, Mass..
- BAYLEY, N., MADDEN, C., Y KRASHEN, S. (1974): "Is there a

- 'natural sequence' in adult second language learning?". **Language Learning**, 21 (2): 235-243.
- BENNE, K.D. y OTROS, (1975): **Psicodinámica del grupo T. Aplicaciones psicoterapeutas y educativas.** Paidós, Buenos Aires.
- BICKERTON, D. (1981): **Roots of language.** Ann Arbor: Karoma.
- (1984a): "The language bioprogram hypothesis". **The Behavioral and Brain Sciences**, 7: 173-188.
- (1984b): "The language bioprogram hypothesis and second language acquisition". En Rutherford, W. (ed.). **Language universal and second language acquisition**, Amsterdam: John Benjamins, p.141-161.
- (1986): "Pidgin and creole studies". **Annual Review of Anthropology**, 5. 169-193.
- BIYERS, W.M. (1987): **Interactive Language Teaching**, Cambridge: C.U.P..
- BLEY-VROMAN, R., FELIX, S. E IOUP, G. (1988): "The accessibility of universal grammar in adult language learning". **Second Language Research**, 4(I): 1-32.
- BLOOMFIELD, L., (1935): **Language.** Allen & Unwin, Londres.
- BOHNSACK, f. et al., (1984): **Schüleraktiver Unterricht.** Beltz, Weinheim.
- BRATTESANI, K.A. et al. (1984): "Student perception of differential teacher treatment as moderators of teacher expectations effects". **Journal of Educational Psychology**, 76: 236-47.
- BRINDLEY, G. (1986a): "Semantic approaches to learner language". **Australian Review of Applied Linguistics**, 3:1-43.
- (1986b): **The assessment of second language proficiency: issues and approaches**, Adelaida: National Curriculum Resource Centre.
- BREEN, M., (1983): "How would we recognize a communicative classroom? The British Council (ed.) **Dunsford House Papers.**
- (1989): **The evaluation cycle for language-learning tasks.** In Johnson, R. (ed.).
- BREEN, M. and CANDLIN, C., (1980): "The essentials of a communicative curriculum in language teaching". **Applied Linguistics 1**: 89-112.
- BRINDLEY, G., (1989): **Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum.** National Centre for English Language Teaching and Research, Sydney, NSW.
- BRIENLEY, Susan, (1994): **Teaching English**, Open University, London.
- BROWN, A.L., (1978): "Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition". En R. Glasser (ed.), **Advances in instructional psychology** (vol.1). Hillsdale: Erlbaum.
- BRUMFIT, C.J. (1980): **Problems and Principles in English Teaching**, Pergamon, Oxford.

- (1984): **General English Syllabus Design. Curriculum and Syllabus Design for the General English Classroom** (ELT Documents 118), Pergamon, Oxford,
- BRUNET GUTIERREZ, J.J. y NEGRO FAILDE, J.L. (1991): **Tutoría con adolescentes**. Ed. San Pío X, 70ed., Madrid.
- BRUNER, J.S. (1978): **El proceso mental en el aprendizaje**. Narcea, Madrid.
- CABALLO V.E., (1989): **Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales**, Promolibro, Valencia.
- CABRERA, F.A. y ESPIN, J.V., (1986): **Medición y evaluación educativa**. Universidad de Barcelona.
- CANAL de LEON, P. (1987): "Un enfoque curricular basado en la Investigación", en **Investigación en la Escuela**, n11.
- CANDLIN, C., (1989): "Language, culture and curriculum. In Candlin, C. and McNamara, T. (eds.). **Language, Learning and Curriculum**, National Centre for English Language Teaching and Research, Sydney, NSW.
- CARMEN, L.M. del, (1987): "La investigación en el aula: Análisis de algunos aspectos metodológicos". En **Investigación en la Escuela**, n1.1.
- CARR, W. y KEMMIS, S., (1988): **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado**. Ed. Martínez Roca. Barcelona.
- CARROL, J.B. y SAPON, S.M. (1959): **Modern Language Aptitude Test. (MLAT)**. New York: Psychological Corporation. 68, n1 4.
- (1967): **Modern Language Aptitude Test-Elementary. (EMLAT)**. New York, Psychological Corporation. (369-73).
- CASTILLO, G. (1973): **Left-Handed Teaching. Lessons in Affective Education**. Holt, N.Y.
- CHASTAIN, K., (1969): "The audio-lingual habit theory versus the cognitive code-learning theory: some theoretical considerations". **International Review of Applied Linguistics** 7: 79-106.
- (1971): **The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice**. Rand McNally, Chicago.
- (1976): **Developing Second Language Skills: Theory to Practice**, Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- CHOMSKY, Noam, (1957): **Syntactic Structures**, Mouton, La Haya.
- (1959): "Review of verbal behavior by B.F. Skinner". En **Language**, 35: 26-58. Nueva York.
- (1965): **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- (1972): **Studies on Semantics in Generative Grammar**, Mouton. La Haya.
- (1975): **Reflections on language**. Nueva York: Pantheon Books.

- (1980): **Rules and representations**, Nueva York: Columbia University Press.
  - (1981a): "Principles and parameters on syntactic theory". En Hornstein, N., y Lightfoot, D. (eds.). **Explanations in linguistics: the logical problem of language acquisition**. Longman.
  - (1981b): **Lectures on government and binding**, Dordrecht: Foris.
  - (1987): **Generative grammar: its basis, development and prospects**, Kyoto University of Foreign Studies.
- CHRISTISON, M. & BASSANO, S. (1981-7a,b): **Look Who's Talking**. Alemany Press, San Francisco.
- CLARKE, m. AND SILBERSTEIN, S., (1988): "Problems prescriptions and paradoxes in second-language teaching". **TESOL Quaterly 22**: 685-700.
- COFFEY, B. (1984): "English for Specific Purposes". **Language Teaching**. Vol.17, n.1, January. Cambridge Univ. Press.
- COHEN, E. y FRANCO, R., (1988): **Evaluación de Proyectos Sociales**. Grupo editor Latinoamericano. Buenos Aires.
- COLEMAN, A. (1929): **The teaching of Modern Foreign Languages in the United States**, MacMillan. New York.
- COLL, C. (1987): **Psicología y curriculum**. Ed. Paidós.
- (1992): "Constructivismo e intervención educativa: )Cómo enseñar lo que ha de construirse?". En **Aula de Innovación Educativa**, n1.2 y 3 (mayo y junio).
- COOK, V. (1973): "The comparison of language development in native children and foreign adults". **International Review of Applied Linguistics**, 11: 13-28.
- (1979): "Aspects of memory in secondary school learners". **Interlanguage Studies Bulletin**, 4: 161-172.
  - (1985): "Universal grammar and second language learning". **Applied Linguistics**, 6(1): 2-18.
  - (ed.) (1986): **Experimental approaches to second language learning**, Nueva York: Pergamon Press.
  - (1988): **Chomsky's universal grammar: an introduction**. Basil Blackwell.
- CORDER, S. (1967): "The significance of learner's errors". **International Review of Applied Linguistics**, 63: 544-573.
- (1971): "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", **International Review of Applied Linguistics**, ed.cit. ps.100-113.
  - (1973): **Introducing Applied Linguistics**, Harmondsworth: Penguin.
  - (1973): **Error Analysis, The Edinburgh Course in Applied Linguistics**, Vol.3 ed.cit.ps.122-154.
  - (1973): The Significance of Learner's Errors, **New Frontiers in Second Language Learning**, ed.cit.



- ps.90-99.
- (1975): "'Simple codes' and the source of the second language learner's initial heuristic hypothesis". Comunicación presentada al Coloquio "Theoretical Linguistics Models in Applied Linguistics" IV, Université de Neuchâtel. En **Studies in Second Language Acquisition**, 1 (1), 1977:1-10.
  - (1978): "Language distance and the magnitude of the language learning task". **Studies in Second Language Acquisition**, 2: 27-36.
  - (1981): **Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition**, Language Teaching and Linguistic Surveys, Edited by Valerie Kinsella, Centre for the British Council, London: Cambridge University Press, ps.60-78.
  - (1983): "A role for the mother tongue". En Grass, S., y Selinker, L. (eds.). **Language transfer in language learning**, Rowley, Mass.: Newbury House, p.85-97.
- CUMMINS, J. (1979): "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters". **Working Papers on Bilingualism**, 19: 197-205.
- (1981b): "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students". En **Schooling and language minority students: a theoretical framework**. National Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State Univ, pp.3-49.
- CURRAN, C.A. (1972): **Counseling-Learning: A Whole-Person Model for Education**. Grune and Stratton, New York.
- (1976): **Counseling-Learning in Second Languages**. Apple River, III, :Apple River Press.
- DAGUT, M. y LAUFER, B. (1985): "oidance of phrasal verbs: a case for contrastive analysis". **Studies in Second Language Acquisition**, 7: 73-79.
- DANESI, M. (1988): **Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne**. Armando Editore, Roma.
- DANIEL, J. (1983): "On first-year German foreign language learning: a comparison of language behavior in response to two instructional methods", Tesis de Ph.D., inédita, Univ. of S. California.
- DATO, D. (1970): **American children's acquisition of Spanish syntax in the Madrid environment: a preliminary edition**. Final Report, Project n1.3036, Contract n1.o.c.e. 27-002637, USHEW.
- DAVIES, M., (1987): **An Experiential Approach to Outdoor/Social Education with EFL Students**. Bell Educational Trust, Cambridge.
- DAVIES, P., J.ROBERTS, and R.ROSSNER, (1975): **Situational Lesson Plans**. MacMillan, México City.
- DE LANDSHERE, G. (1977): "Cómo enseñan los profesores".

- Aula XXI. Santillana. Madrid.
- DISEÑO CURRICULAR BASE (1989): **MEC**, Madrid.
- DINSMORE, D.(1965):"Waiting for Godot in the EFL classroom".**English Language Teaching Journal** 39:225-34.
- Di PIETRO, R.(1987):**Strategic Interaction. Learning Languages through Scenarios.** Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- DOLZ DEVIS,L.(1991): "Agrupamientos y curriculum", en **Apuntes de Educación**, 41. Madrid, Anaya.
- EDELHOFF, C. et al.,(1990): **Evaluating In-Service Teacher Education and Training. An interim Report.** Hessisches Institut für Lehrerfortbildung, Fulda-tal/Kassel.
- EISNER,E.W.(1981): **The Methodology of Qualitative Evaluation.** Unpublished. Standford.
- ELLIOT,J.,(1981): **Educational Accountability and Evaluation of Teaching.** Instit of Educat., Cambridge.
- (1984):"Métodos y técnicas de investigación-acción en las escuelas". Dossier. Seminario de Formación de Docentes, M.E.C., Málaga, 1-4 octubre.
- ELLIS, G. and Sinclair, B.,(1989): **Learning to Learn English.** A course in Learner Training. Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- ELLIS, R.(1984a): **Classroom second language development.** Pergamon.
- (1984b):"Can syntax be taught?. A study of the effects of formal instruction on the acquisition of WH-questions in children". **Applied Linguistics**, 5(2): 138-155.
- (1984c):"The role of instruction in second language acquisition". Comunicación presentada al **IRAAL-BAAL Seminar on the Formal and Informal Contexts of Language Learning**, Dublin, Septiembre,11-13, p.19-37.
- (1985): **Understanding second language acquisition.** Oxford University Press.
- (1987):"Contextual variability in second language acquisition and the relevancy of language teaching". En Ellis,R.(ed.). **Second language acquisition in context.** Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, p.179-194.
- (1990): **Instructed Second Language Acquisition;** Blackwell, Oxford.
- ESCUADERO RIOS, I.(1992): **El preguntar didáctico.** Curso de Doctorado, UNED. Madrid.
- EUBANK, L.(1986):"Formal models of language learning and the acquisition of German word order and negative by primary and non-primary language learners". Tesis de Ph.D., inédita, University of Texas at Austin.

- (1987): "The acquisition of German negation by formal language learners". En Van Patten, et al. (eds.). **Foreign language learning: a research perspective**, New York: Newbury House.
- EVER, J.R. and HUGHES-DAVIES, E. (1985): "Further Notes on Developing in English Programme for Students of Science and Technology", in Swales (ed.). 1-985.
- FANSELOW, J. (1977): "Beyond Rashomon - conceptualizing and describing the teaching act". **TESOL Quarterly**, 11: 17-39.
- FATHMAN, A. (1975a): "Language background, age and the order of acquisition of English structures". En Burt, M., y Dulay, h. (eds.). **On TESOL 75**, Washington, D.C.: TESOL.
- (1975b): "The relationship between age and second language productive ability". **Language Learning**, 25: 245-266.
- (1976): "Variables affecting the successful learning of English as a second language". **TESOL Quarterly**, 10 (4): 433-441.
- FELIX, S. (1981a): "The effect of formal instruction on second language acquisition". **Language Learning**, 31(1): 87-112.
- FELIX, S. y SIMMET, A. (1981): "Natural processes in classroom L2 learning". Art. presentado en el IIIème Colloque Groupe de Recherche sur l'Acquisition des Langues, Paris, Mayo, 15-17.
- FENSTERMACHER, G.D. (1986): "Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects", en Wittrock, M.C., op. cit, pp.37-49.
- (1986): **Approaches to Teaching**. Teachers College Press, New York.
- FERGUSON, N., O'REILLY M., (1978): **Threshold**, Ceel, Ginebra.
- FERNANDEZ HUERTA, J. (1973): "Conceptos fundamentales. La didáctica y Enseñanza y aprendizaje". En Maillo (dir.): **Enciclopedia de la didáctica aplicada**. Labor, pp.10-72, Madrid.
- (1976/1983): **Didáctica. Curso de Adaptación**. UNED. Madrid.
- FEU, J.A. (1975): **Debilitating anxiety, facilitating anxiety and general anxiety**. en SPIELBERG, C.D. Y SARASON, I.G.: "**Stress and anxiety**". Vol.1. Wiley, New York.
- FISHER, A. et al., (1985): **Jugendliche und Erwachsene Generationen im Vergleich**. '85. 5 vols. Leske and Budrich, Opladen.
- FITCH, J.G. (1979): **The art of questioning**. Chicago: Flanagan.
- FLANDERS, Ned A. (1977): **Análisis de la interacción didáctica**. Anaya, Salamanca.
- FLEGE, J. (1980): "Phonetic approximation in second

- language acquisition" **Language Learning**, 30: 117-134.
- (1987): "A critical period for learning to pronounce foreign language?". **Applied Linguistics**, 8(2): 161-177.
- FOSTER, Susan H. (1990): **The Communicative Competence of young children**. Longman, London.
- FRIES, C., (1945): **Teaching and Learning English as a Foreign Language**, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- GAIES, S. (1983): "The investigation of language classroom processes". **TESOL Quarterly**, 17:205-217.
- GALTON, F. (1983): **Inquiries into Human Faculty and its Development**. Macmillan, London.
- GALYEAN, B., (1975): "Gestalt therapy: new wine in old skins". **Notes from a high-school French teacher's journal**. In Brown, G. (ed.).
- (1976): **Language from Within**. Confluent Education Research Center, Santa Barbara, California.
- (1977): "A confluent approach to curriculum design". **TESOL Quarterly** 11: 143-56.
- (1979): "A confluent approach to curriculum design". **Foreign Language Annals** 12: 121-8.
- GARCIA, J.M. y otros (1989): "Iniciación a la Investigación en el aula", en **Investigación en la Escuela**, n18.
- GARDNER, R.C. (1980): "On the validity of affective variables in second language acquisition: conceptual, contextual and statistical considerations". **Language Learning**, vol.30, n.2, 255-70.
- GARDNER, R.C. y LAMBERT, W. (1972): **Attitudes and motivation in second-language learning**, Rowley, Mass.: Newbury House.
- GASS, S. (1982): "From theory to practice". En Hines, M. y Rutherford, W. (eds.). **On TESOL'81**, Washington, D.C., ps.129-139.
- GASS, S., y SCHACHTER, J. (eds.) (1989): **Linguistic perspectives on second language acquisition**, New York: Cambridge University Press.
- GASS, S. Y SELINKER, L., (1983): **Language transfer in language learning**, Newbury House, Rowley, Mass..
- GASSER, M. (1990): "Connectionist models". **Studies in Second Language Acquisition**, 12(29): 179-199.
- GATTEGNO, C., (1963): **Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way**, Educational Explorers, Reading.
- (1976): **The Common Sense of Teaching Foreign Languages**. Educational Solutions, New York.
- GELPI, E. y otros, (1987): **Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de Formación Profesional**. Largo Caballero. Madrid.
- GENESE, F. (1976): "The role of intelligence in second language learning". **Language Learning**, 26:267-280.
- (1981): "A comparison of early and late immersion

- programs". **Canadian Journal of Behavioral Sciences**, 13:115-28.
- (1987): **Learning through two languages**, Rowley, Mass.: Newbury House.
  - (1988): "Neuropsychology and second language acquisition". En Beebe, L.(ed.). **Issues in second language acquisition: multiple perspectives**, Cambridge, Mass.: Newbury House, p. 81-112.
- GIL PEREZ, D.(1987): "Los errores conceptuales como origen de un nuevo modelo didáctico: de la búsqueda en la investigación". En **Investigación en la Escuela**, n1.1.
- GIMENO SACRISTAN, J.(1981): **Teoría de la enseñanza y desarrollo del Curriculum**. Anaya, Madrid.
- (1982): **La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia**. Madrid, Morata.
  - (1983): "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de investigación y formación del profesorado", en **Educación y sociedad**, n12, Madrid.
  - (1988): **El Curriculum: Una reflexión sobre la práctica**. Morata, Madrid.
- GLASER, B.G. y STRAUSS, A.(1976): **The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research**. Aldine, Chicago.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D., (1988): **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Morata. Madrid.
- GONZALEZ, M0.Pilar, (1995): **Orientaciones Teóricas fundamentales en Psicología de Grupos**, EUB, Barcelona.
- GONZALEZ SOLER, A., (1987): "Evaluación de Centros y programas educativos". **Revista Comunidad Educativa**. n1.51, ps.6-9.
- GOODMAN, K., (1986): **What's Whole in Whole Language**. Heinemann, Portsmouth, NH.
- GORDON, Th.(1981): **Enseignants efficaces**, Le jour ed., Québec.
- GOULD, S., (1981): **The mismeasure of man**, W.W.Norton, Nueva York.
- GRAESSER, A.C., & BLACK, J.B. (EDS.), (1986): **The psychology of questions**. Hillsdale: Erlbaum.
- GRUNDY, Sh., (1991): **Producto o praxis del curriculum**, Morata, Madrid.
- GUBA, E.(1981): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista", en GIMENO SACRISTAN, J. y GUBA, E.G., and Y.S. LINCOL, (1981): **Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches**. San Francisco: Jossey-Bass.
- GUNDEL J. y TARONE, e.(1983): "Language transfer and the acquisition of pronominal anaphora". En Gass, S., y Selinker, L.(eds.). **Language transfer in language**

- learning**, Rowley, Mass.: Newbury House, pp.281-296.
- HAKUTA, K. (1974): "A preliminary report on the development of grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language". **Working Papers on Bilingualism**, 3:18-43.
- HALE, T. & BUDAR, E. (1970): "Are TESOL classes the only answer?". **Modern Language Journal**, 54:487-492.
- HALLIDAY, M. A. K. (1970): "Language Structure and language function". In J. Lyons (ed.), **New Horizons in Linguistics**, pp.140-65. Harmondsworth, Penguin.
- (1973): **Exploration in the Functions of the Language**. London: E. Arnold.
- (1975): **Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language**. E. Arnold, London.
- (1978): **Language as Social Semiotic**. Arnold, London.
- HALLIWELL, Susan, (1992): **Teaching English in the Primary Classroom**, Ed. Longman, London.
- HARLEY, B. (1980): "Interlanguage units and their relations". **Interlanguage Studies Bulletin**, 5: 3-30.
- (1986): **Age in second language acquisition**. Multilingual Matters.
- HARTLEY, B. & P. VINEY, (1979): **Streamline English**, Oxford University Press, Oxford.
- HATCH, E. (1974): "Second language learning-universals?". **Working Papers on Bilingualism**, 3:1-17.
- (1976): "Optimal age or optimal learners?". **Workpapers in TESL**, 11:45-56.
- (ed.) (1978c): **Second language acquisition: a book of readings**, Rowley, Mass.: Newbury House.
- (1983): **Psycholinguistics: a second language perspective**, Rowley, Mass.: Newbury House.
- HEATON, J. B., (1990): **Classroom Testing**. Longman, London.
- HEBDIGE, D., (1979): **Subculture: the Making of Style**. London.
- HENNINGS, D. G. (1977): **El dominio de la comunicación educativa**, Ciencias de la Educación, Anaya.
- HIERREZUELO MORENO, J. Y MONTERO MONTERO, A., (1989): "La ciencia de los alumnos", en **Cuadernos de Pedagogía**, LAIA.
- HINDE, R., (1974): **Biological bases of human social behavior**, MacgrawHill, Nueva York.
- HOLEC, H., (1987): "The learner as manager: managing learning or managing to learn?". In Wenden, A. and Rubin, J. (eds.).
- (1988): **Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application**. Council of Europe, Strasbourg.
- HOCKETT, C. F., (1958): **A Course in Modern Linguistics**. MacMillan, Nueva York.
- HOPKINS, D., (1985): **A Teacher's Guide to Classroom**

- Research**, Open University Press, Milton Keynes.
- HORNBY, A.S. (1954-6): **Oxford Progressive English Course for Adult Learners**, Oxford University Press, London,
- HOUNG, C., y BLEY-VROMAN, R. (1988): "Why do Chinese use relative clauses in English?". Manuscrito inédito, University of Hawai at Manao, Honolulu.
- HOWATT, A.P.R. (1984): **A History of English Language Teaching**, Oxford Univ. Press, Oxford.
- HOWE, L.W. and HOWE M.M., (1991): **Cómo personalizar la educación**. Madrid: Santillana.
- HUANG, J. (1970): "A chinese child's acquisition of English syntax". Tesis de MA en TESL, inédita, Univ. of California at Los Angeles.
- HUEBNER, T. (1980): "Creative construction and the case of the misguided pattern". En Fisher, J., Clarke, M. y Schachter, J. (eds.). On **TESOL'80**, Washington, D.C.: TESOL, pp. 101-110.
- HULL, Ch. (1985): "Cómo lograr la triangulación cuando sólo hay dos en el cuadrilátero?", en ELLIOTT, J. et al. (1986): Investigación-acción en el aula. Consellería de Educación. Generalitat Valenciana. Valencia.
- HUTCHINSON, T. y WATERS, A.:
- (1981): "Performance and Competence in ESP", in **Applied Linguistics** II, I.
  - (1984): "How Communicative is ESP?". in **ELT Journal**, 38, 2 April.
  - (1987): **English for Specific Purpose**. Cambridge, Cambridge Univ. Press.
- HYLTENSTAM, K., (1977): "Implications patterns in inter-language syntax variation". **Language Learning**, 27 (2): 383-411.
- (1984): "The use of typological markedness conditions as predictors in second language acquisition: the case of pronominal copies in relative clauses". En Andersen, R. (ed.). **Second language: a crosslinguistic perspective**, Rowley, Mass.: Newbury House, p.39-58.
  - (1987): "Markedness, language universals, language typology, and second language acquisition". En Pfaff, C. (ed.). **First and second language acquisition processes**. Cambridge Mass.: Newbury House, p.55-78.
- HYMES, D. (1972): "On communicative competence". In J.B.Pride and J.Holmes (eds.), **Sociolinguistics**, pp.269-93. Harmondsworth, Penguin.
- I.C.E. (1989): **La utilización didáctica del entorno**, II encuentro regional de investigación educativa. Santander.
- ICE. (1989): "La utilización didáctica del entorno, III Encuentro regional de investigación educativa.

- Santander.
- I.C.E. (1986...): "Aspectos Didácticos del inglés. Nls. de 1 a 5. **Educación Abierta**. Zaragoza.
- JANSEN, L. (1987): "The development of word in formal German second language acquisition". Comunicación presentada al **Workshop on Explaining Interlanguage Development**, La Trobe University, Melbourne, Agosto.
- JOHNSON, D. & JOHNSON, R., (1988): **Cooperation in the Classroom**, Rev.ed. Interaction Book Company, Edina Mn.
- JOHNSON, K. (1982): **Communicative Syllabus Design and Methodology**, Oxford: Pergamon.  
- (1984): "Skill psychology and communicative methodology". Paper presented at the **RELC seminar**, Singapore.
- JONES, L. y ALEXANDER, R. (1992): **International Business English**, Cambridge Univ. Press. Cambridge.
- JONES, N. & ROBERTS, J., (1987): "Street reading...street talking. Language and cross cultural learning through the environment". **Bulletin of Environmental Education 195/6**: 10-21.
- KEAN, M. (1986): "Core issues in transfer". En Kellerman, E., y Sharwood-Smith, M. (eds.). **Cross-linguistic influence in second language acquisition**, Pergamon Press, p.80-90.
- KELLERMAN, E., y SHARWOOD-SMITH, M. (1986): **Cross-linguistic influence in second language acquisition**. Pergamon Press.
- KEMMIS, S. y al., (1981): **The action Research Planner**. Deakin Univ. Australia.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (30 ed. 1987, Trad.1988): **¿Cómo planificar la Investigación-acción?**, Laertes, Barcelona.
- KLEINMANN, H. (1977): "Avoidance behavior in adult second language acquisition". **Language Learning**, 27: 93-107.
- KOHONEN, V., (1989): "Experiential language learning-towards second language learning as learner education". **Bilingual Research Group Working Papers**. Univ. of California, Santa Cruz. California.
- KRAMSCH, C., (1984): **Interaction et discours dans la classe de langue**. Hatier-Crédif, Paris.
- KRASHEN, S.D., (1975): "The development of cerebral dominance and language learning: more new evidence", in Dato, D.P. (ed.). **Developmental Psycholinguistics: Theory and Application**. Georgetown Univ., Washington Univ. Press.  
- (1978): "The monitor model for second language acquisition", in Gingras, R.C. (ed.) **2nd. Lang. Acquis. and F.L. Teaching**. Arlington, Center for Applied Linguistics.  
- (1981): **Second Language Acquisition and Second**



- Language Learning.** Oxford Pergamon Press.
- (1982a): **Principles and Practices in Second Language Acquisition**, Pergamon, Oxford.
  - (1982b): "Accounting for child-adult differences in second language rate attainment". En Krashen, E., Scarcella, R., y Long, M. (eds.). **Child-adult differences in second language acquisition**, Rowley, Mass.: Newbury House, p.202-226.
  - (1983): "Newmark's ignorance hypothesis and current second language acquisition theory". En Gass, S., y Selinker, L. (eds.). **Language transfer in language learning**, Rowley, Mass.: Newbury House, p.135-153.
  - (1985): **The Input Hypothesis: issues and implications**, New York: Longman.
- KRASHEN, S. y T.D. TERRELL, (1983): **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.** Oxford, Pergamon.
- KUBOTA, R. (1987): "Analysis of the learning problems experienced by Japanese LEP students and suggestions for global bilingual assessment". Tesis de MAT, School for International Training.
- LACHTER, J. y BEVER, T. (1988): "The relationship between linguistic structure and associate theories of language learning: a constructive criticism of some connectionist learning models". *Cognition*, 28 (1-2): 195-247.
- LADO, R., (1957): **Linguistics across Cultures.** The University of Michigan Press, Ann Arbor.
- (1961): **Language Testing. The Construction and Use of Foreign Languages Tests.** Longman, Londres.
  - (1964): **Language Teaching. A Scientific Approach.** McGraw-Hill. New York.
  - (1977): **Lado English Series.** 7 books. Regens, New York.
- LARSEN-FREEMAN, D. (Ed.) (1985a): "Editorial". **Language Learning**, 35:i-ii.
- (1985b): "Considerations in research design in second language acquisition". En Celce-Murcia, M. (ed.). **Beyond basics: issues and research in TESOL**, Rowley, Mass.: Newbury House.
  - (1986): **Techniques and principles in language teaching**, Oxford, Oxford University Press.
  - (1988): "Research on language teaching methodologies: a review of the past and an agenda for the future". Comunicación presentada a la **European-American Conference on Empirical Research on Second Language Learning** in Instructional Setting, Bellagio.
- LARSEN-FREEMAN, D. y M.H. LONG, (1991): **An Introduction to Second Language Acquisition Research.** Longman, Londres.
- LEGUTKE, M. & THOMAS, H., (1991): **Process and Expe-**

- rience in the Language clasrrom.** Longman Group, London.
- LEWIN K. (1946): "Action Research and minority problems", en **Journal of Social Issues**, 2.  
 - (1969): **Dinámica de la Personalidad** (Selección de arts.), Morata S.A., Madrid.
- LITTLEWOOD, W., (1981): **Communicative Language Teaching**, Oxford: C.U.P..  
 - (1984): **Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and Its Implications for the Classroom.** Cambridge Univ.Press, Cambridge.  
 - (1987): **Foreign and Second Language Learning.** Cambridge Univ.Press, Cambridge.
- LIVINGSTONE, C., (1983): **Role Play in Language Learning**, Longman, Essex.
- LONG, M.H. (1984): "Process and product in ESL program evaluation". **TESOL Quarterly** 18(3):409-25.
- LONG, M. Y SATO, C., (1983): "Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teacher's questions". En Seliger, H. y Long, M. (eds.). **Classroom-oriented research in second language acquisition**, Newbury House, Rowley Mass., ps. 268-285.
- LONGMAN (1992), Definitive Guide to English for Specific Purposes:  
 HALL, E. **Agriculture in English**, PH;  
 STEPHENS. **Dictionary of Agriculture**, PCP.  
 HALL, E. **Air Travel in English: Ground Services**,  
 HALL, E. **Air Travel in English: in-flight Services**,  
 ROBERTSON, F. **Airspeak**, PH.  
 BLAKEY, T. **English for Maritime Studies**, PH.  
 LEVESON, L. **Skytalk**, STH.  
 BEECH, J. **Thank you for flying with us**, PH.  
 SNEYD, M. **Accounting**, PH.  
 LONGMAN (1992): **Métodos y gramáticas**:  
 LEECH, N., **An A-Z of English grammar and usage**,  
**Active Grammar**, W-D. Bald, D.Cobb & S. Schwarz.  
 HALL N. & SHEPHARD, J., **The New Anti-Grammar Grammar Book**, Longman  
 MURPHY, R., **New Basic Grammar in use**.
- LOPEZ BARAJAS, E., (1988): **Fundamentos de metodología científica.** UNED, Madrid.
- LOPEZ PALANCO, G., (1989): "Análisis de la comprensión lectora en los estudiantes de la UNED. Tesis Doctoral, UNED, Madrid.  
 - (1990): "Didáctica de lenguas modernas: los métodos a exámen". **Publicación del Dpo.de Didáctica**, UNED, Madrid.  
 - (1992-3): **Apuntes "Formación del Profesorado en Didáctica de Lenguas Extranjeras"**, Curso de Doctorado, UNED. Madrid.
- LOZANOV, G., (1978): **Suggestology and Outlines of Suggestopedya.** New York: Gordon and Breach.

- MACCIO, Ch. (1978): **Animación de grupos**. Sal terrae, Santander.
- MAJOR, R. (1987): "Phonological similarity, markedness, and rate of L2 acquisition". **Studies in Second Language Acquisition**, 9: 63-82.
- MARTIN MARTIN, P. (1991): "Investigación-acción". En **Escuela en Acción**, Nov. Madrid.
- McCLELLAND, D.C. (1989): **Estudio de la motivación humana**, Ed. Narcea, Madrid.
- McCLELLAND, J., RUMELHART, D. & THE PDP Research Group (1986): "Parallel Distributed processing: explorations in the microstructures of cognition", vol. 2: **Psychological and biological models**. MIT Press, Cambridge, Mass..
- McNAMARA, D.R. (1981): "Teaching skill: The question of questioning". **Educational Research**, 23, 104-109.
- MEDINA, A. (1989): "Diseño, Desarrollo y Evaluación del Currículum". **Unidades Didácticas**. Curso de adaptación. UNED.
- (1989): **La enseñanza y la interacción social en el aula**, Cincel, Madrid.
- MEDINA RIVILLA, A. y DOMINGUEZ, C., (1995): **Enseñanza y Currículum para la Formación de personas adultas**. Ed. Pedagógicas, Madrid.
- MEDINA R., A. y SEVILLANO G., M.L. (Coord.) (1990): **Didáctica-Adaptación**. El currículum: Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Evaluación. T.I-II, UNED, Madrid.
- MEDINA, A. (coord.) (1991): **Teoría y métodos de evaluación**, Cincel, Madrid.
- MÉTODO DE IMMERSION en Ed. Heinemann:  
 Primary Courses:  
 BARBISAN, C. (1994): **Snap!**. Heinemann, Oxford.  
 CONCARI, L. et al. (1994): **Snip Snap**.  
 LOBO, M.J. y SUBIRA, P. (1994): **Big Red Bus**.  
 - (1994) **Bravo!**, Judy West.  
 MOORE, C.J. & LAIDLAW, C. (1994): **Jacaranda**.  
 PAUL, D. (1994): **Finding Out**. Heinemann, Oxford.  
 THOMAS, (1993): **The Tank Engine**, (picture on T.V.),  
 VALE, D. et al. (1994): **Story World**. Heinemann, Ox.  
 (Fin de la bibliografía del M. de Inmersión)
- MILETTO, H., (1990): "Self evaluation form", Young workers and youth leaders course. Unpublished assignment. Ealing College London, London.
- MILON, J. (1974): "The development of negation in English by a second language learner". **TESOL Quarterly**, 8:137-143.
- MOP. (1992): "Desarrollo local y medio ambiente en zonas desfavorecidas. Lokel.
- MOSKOWITZ, G., (1978): **Caring and Sharing in the Foreign Language Class. A Sourcebook on Humanistic Techniques**. Newbury House, Rowley H., Mass..
- (1982): **Self-confidence through self-disclosure**. The

- pursuit of meaningful communication.** In the British Council (ed.).
- NAIMAN, N., FRÖLICH, M., STERN, H., y TODESCO, A (1978):  
**The good language learner.** Research in Education Series n1.7, The Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- NEUFELD, G. (1979): "Towards a theory of language learning ability". **Language Learning**, 29 (2):227-241.
- NUNAN, D. (ed.) (1987): **Applying second language acquisition research.** National Curriculum Resource Centre, Adult Migrant Education Program, Adelaida.
- (1988): **The Learner-Centered Curriculum** Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- (1989a): **Designing Tasks for the Communicative Classroom.** Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- (1989b): "A client-centred approach to teacher development. **English Language Teaching Journal** 43: 111-118.
- OGDEN, C.K. (1934): **The system of Basic English**, Harcourt Brace, New York.
- O'GRADY, W. (1987): **Principles of grammar and learning**, Chicago: University of Chicago Press.
- O'NEIL, R., (1973): **Kernel Lessons Plus.** Longman, London.
- OSKARSSON, M. (1972): "Comparative method studies in foreign language teaching". **Moderna Sprak**, 66: pp.350-366.
- OSTRANDER, S., L. SCHROEDER, and N. OSTRANDER, (1979): **Superlearning.** New York: Dell.
- OYAMA, S. (1973): "A sensitive period in the acquisition of a non-native phonological system". **Journal of Psycholinguistic Research**, 5: 261-285.
- (1985): **The ontogeny of information: developmental systems and evolution.** Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- PADRES Y MAESTROS (1981): **Técnicas de conducción de grupos.** Ed. Paulinas, Madrid.
- PAGES, MAX (1977): "La vida afectiva de los grupos". Ed. Fontanella, S.A.. Barcelona.
- PAINE, D., (1985): **Some Observations on the Role of the Teacher in Project Work.** (Mimeo). The Bell School, Bath.
- PALLARÉS, M. (1978): **Técnicas de grupos para educadores.** ICCE, Madrid.
- PARKER, K. (1989): "Learnability theory and the acquisition of syntax". **University of Hawaii Working Papers in ESL**, 8: 49-78.
- PATKOWSKI, M. (1980): "The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language". **Language Learning**, 30:449-472.
- PAVESI, M. (1984): "The acquisition of relative clauses in a formal and in an informal setting: further evidence in support of the markedness hypothesis". En Singleton, D., y Little, D. (eds.). **Language**

- learning in formal and informal contexts**, Dublin: IRAAL, pp.151-163.
- PENNYCOOK, A. (1989): "The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching." **TESOL Quarterly** 23: 589-618.
- PIAGET, J. (1923): **Le langage et la pensée chez l'enfant**. Desachaux et Nestlé. Neuchâtel, 80 ed. 1969.
- (1971): **Science of Education and the Psychology of the Child**, Longman, London.
  - (1974): **La prise de conscience**. PFV, Paris.
- PICA, T., DOUGHTY, C. y YOUNG, R. (1986): "Making input comprehensible: do interactional modifications help?". **Review of Applied Linguistics**, 72: 1-25.
- PIENEMANN, M. (1984): "Psychological constraints on the teachability of languages". **Studies in Second Language Acquisition**, 6(2): 186-214.
- (1985a): "Psycholinguistic principles of second language teaching". Manuscrito inédito, Department of German, University of Sidney.
  - (1985b): "Learnability and syllabus construction". En Hyltenstam, K., y Pienemann, M. (eds.) **Modelling and assessing second language development**, Multilingual Matters.
  - (1986): "L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2". En Ramat, A. (ed.), **L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua**, Bologna: Mulino, p.307-326.
  - (1987): "Determining the influence of instruction on L2 speech processing". **Australian Review of Applied Linguistics**, 10 (2): 83-113.
  - (1988): "Psychological constraints on the teachability of languages". En Rutherford, W., y Sharwood-Smith, M. (eds.). **Grammar and second language teaching: a book of readings**, New York: Newbury House.
  - (1989): "Is language teachable?". **Applied Linguistics**, 10 (1): 52-79.
- PIMSLEUR, P. (1966a): **The Pimsleur language aptitude battery**, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- (1966b): "Testing foreign language learning". En Valdman, A. (ed.) **Trends in language teaching**, New York: McGraw-Hill, pp.175-214.
- PINKER, S. (1984): **Language learnability and language development**, Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- PINKER, S., y PRINCE, A. (1987): "On language and connectionism: analysis of a parallel distributed processing model of language acquisition". **Occasional paper 33**, Center for Cognitive Science, MIT.
- (1988): "On language and connectionism: analysis of a parallel distributed processing model of language acquisition". **Cognition**, 28 (1-2): 73-193.

- PITTMAN, G. (1963): **Teaching Structural English.** Jacaranda, Brisbane.
- POPKEWITZ, TH.S. (1990): **Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica.** Valencia, Universitat de Valencia.
- PUCHTA, H. & SCHRATZ, M., (1984): **Handelndes Lernen im Englischunterricht.** 3 vols. Hueber Verlag, München.
- RAIMES, A., (1983): "Traditions and revolution in ESL teaching". **TESOL Quaterly**, 17: 535-552.
- RAVEM, R. (1968): "Language acquisition in a second language environment". **International Review of Applied Linguistics**, 6: 165-185.  
 - (1970): "The development of WH-question in first and second language learners". Occasional papers, Language Centre, University of Essex.
- REA-DICKINS, P. y Germaine, K., (1992): **Evaluation.** Oxford Univ. Press, Oxford.
- REMOUCHAMPS, R. y MATHOT, R. (1972): **L'efficacité du travail en groupe.** Ed. Ouvrières, Bruxelles.
- RICHARDS, J.C. And T.S. RODGERS, (1986): **Approches and Methods in Language Teaching,** Cambridge: C.U.P.
- RICHTERICH, R. y CHANCEREL, J.L. (1980): **Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language.** Oxford, Pergamon Press.
- ROBINSON, P. (1980): **ESP** (English for Specific Purpose). Pergamon, Oxford.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1980): **Didáctica General.**  
 1. **Objetivos y evaluación.** Cincel, Madrid.  
 - (1985): **Curriculum. Acto didáctico y teoría del texto.** Anaya, Madrid.  
 - (1990): "Evaluación formativa y evaluación sumativa", en **Didáctica-Adaptación**, UNED, Madrid.
- ROGERS, C. (1939): **The clinical Treatment of the Problem child,** Houghton Mifflin Co., Boston.  
 - (1942): **La relation d'aide et la psychothérapie,** T.I. et II, (tr.fr.1977), ESF. París.  
 - (1961): **El proceso de convertirse en persona.** Paidós, Buenos Aires.  
 - (1962): "The interpersonal relationship: the core of guidance". **Harvard educational review**, Fall, 32, n14, p.416.  
 - (1964): "What Psychology has to offer to teacher education", Paper prepared for Conference on Educational Foundation Cornell University, April 27-28.  
 - (1965a): "How can the teacher facilitate significant learning?. For private distribution only.  
 - (1965b): **Psicoterapia y relaciones humanas.** Alfaguara, Madrid.  
 - (1967): **Person to person. The problem of being human,** C. Rogers and B. Stevens, Real people Press.  
 - (1972): **Becoming partners,** Delacorte Press, (tr.fr.1974), Réinventer le couple, Robert Laf-

- font, París.
- (1973a): **Grupos de encuentro**. Amorrortu Ed., Buenos Aires.
  - (1973b): **De la psicoterapia a la enseñanza**. Razón y Fe, Madrid.
  - (1976): **The changing politics of education**. The Burton lecture of 1976. Harvard University.
  - (1977): **On personal power**, Delacorte Press, (tr.fr.(1979): **Un manifeste personnaliste**, Dunod.
- RUBIDO, S. (1990): **Proyecto Docente**. UNED, Madrid.
- RUBIN, J. (1975): "What the 'good language learner' can teach us". **TESOL Quarterly**, 11: 41-51.
- RUE, J. (1989): "**El trabajo cooperativo en grupos**", en Cuadernos de Pedagogía, 170.
- RUTHERFORD, W. (1982): "Markedness in second language acquisition". **Language Learning**, 32 (1): 85-108.
- (1983): "Language typology and language transfer". En Gass, S., y Selinker, L.(eds.). **Language transfer in language learning**, Rowley, Mass. Newbury House, p. 358-370.
  - (ED.) (1984): **Language universals and second language acquisition**, Amsterdam: John Benjamins.
  - (1986): "Grammatical theory and L2 acquisition: a brief overview". **Second Language Research**, 2 (1): 1-15.
  - (1987): **Second language grammar: learning and teaching**, New York: Longman.
- SAJAVAARA, K. (1978): "The monitor model and monitoring in second language speech communication". En Gingras, R.(ed.). **Second language acquisition and foreign language teaching**, Arlington: Center for Applied Linguistics, pp.51-67.
- (1986): "Transfer and second language speech processing". En Kellerman, E. y Sharwood-Smith, M.(eds.). **Cross-linguistic Second Language Acquisition Research**, Lake Arrowhead.
- SAMPSON, G. (1987): "Parallel distributed processing. Review article". **Language**, 63: 871-886.
- SANGER, J. (1983): "El apoyo académico para la investigación del profesor. Un caso de responsabilidad atenuada". En ELLIOTT, J. (1986): **Investigación-acción en el aula**. Consellería de Educación. Generalitat Valenciana, Valencia.
- SATO, C. (1985a): "Task variation in interlanguage phonology". En Gass, S. y Madden, C.(eds.). **Input in second language acquisition**, Rowley, Mass.: Newbury House, p. 181-196.
- (1985b): "The syntax of conversation in interlanguage development". Tesis de Ph.D., inédita, University of California at Los Angeles.
  - (1986): "Conversation and interlanguage development: rethinking the connection". En Day, R. (ed.). **'Talking to learn': conversation in second**

- language acquisition**, Rowley, Mass.: Newbury House, p.23-45.
- (1988): "Origins of complex syntax in interlanguage development". **Studies in Second Language Acquisition**, 10 (3): 371-395.
- SAUSSURE, F.De, (1974): **Curso de lingüística general**, 130 ed. Buenos Aires: Losada.
- SBANDI, P. (1977): "**Psicología de grupos**". Herder, Barcelona.
- SCARCELLA, R., y KRASHEN, S. (eds) (1980): **Research in second language acquisition**, Rowley, Mass.: Newbury House.
- SCHACHTER, J. (1986a): "In search of systematicity in interlanguage production". **Studies in Second Language Acquisition**, 8: 119-134.
- (1986b): "Three approaches to the study of input". **Language Learning**, 36: 211-225.
  - (1988): "Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar". **Applied Linguistics**, 9: 219-235.
  - (1989): "Testing a proposed universal". En Gass, S. y Schachter, J. (eds.). **Linguistic perspectives on second language acquisition**, Cambridge University Press, p. 73-88.
- SCHACHTER, J. y CELCE-MURCIA, M. (1977): "Some reservations concerning error analysis". **TESOL Quarterly**, 11: 441-451.
- SCHACHTER, J. y RUTHERFORD, W. (1979): "Discourse function and language transfer". **Working Papers on Bilingualism**, 19:3-12.
- SCHAWB, J.J., (1969): "The practical: A Language for Curriculum", **School Review** 78, pp.1-23.
- SCHMIDT, R. (1988a): "The potential of PDP for SLA theory and research". **UHWPEL**, 7 (1):55-66.
- (1990): "The role of consciousness in second Language learning". **Applied Linguistics**, 11 (2): 129-158.
- SCHMIDT, R., y FROTA, S. (1986): "Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese". En Day, R. (ed.). **'Talking to learn': conversation in second Language acquisition**. Rowley, Mass.: Newbury House, pp.237-326.
- SCHUMANN, J.H.:
- (1975): "Affective factors and the problem of age in second language acquisition". **Language Learning**, 25: 209-35.
  - (1978c): "The acculturation model for second language acquisition", en Gingras, R.C. (ed.), : **Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching**. Center for Applied Linguistics, Arlington, 27-50.
  - (1986): "Research on the acculturation model for



- second language acquisition". **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, 7: 379-392.
- (1987a): "The expression of temporality in basilectal speech". **Studies in Second Language Acquisition**, 9 (1): 21-41.
- (1987b): "Utterance structure in basilectal speech". En Gilbert, G. (ed.). **Pidgin and creole languages: essays in memory of John E. Reinecke**, Honolulu: University of Hawaii Press.
- SCOVILL, T. (1981): "The recognition of foreign accents in English and its implications for psycholinguistic theories of language acquisition". En Savard, J.G. y Laforge, L. (eds.). **Proceedings of the 5th Congress of AILA**, Laval: Univ. of Laval Press, pp.389-401.
- (1988): **A time to speak: a psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech**, New York: Newbury House.
- SELINGER, H. (1978): "Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning". En Ritchie, W. (ed.). **Second language acquisition research**, New York, Academic Press, pp.11-19.
- SELINKER, L. (1975): **Interlanguage, New Frontiers in Second Language Learning**, edit. por J.H. Schumann and N. Stenson, Rowley, Mass.: Newbury House.
- SHAVELSON, R., HUBNER, J., y STANTON, G. (1976): "Self-concept: validation of construct interpretations". **Review of Educational Research**, 46: 407-441.
- SHAW, M.E. (1980): **Dinámica de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos**. Herder, Barcelona.
- SHEERIN, S. (1989): **Self Access**. Oxford Univ. Press, Oxford.
- SHEILS, J. (1988): **Communication in the Modern Languages Classroom**. Council of Europe, Strasbourg.
- SHUMANN, J.H. (1975): "Affective factors and the problem of age in second language acquisition". **Language Learning**, 25: 209-35.
- SHUMANN, J. (1978): **The pidginization Process**. Mass., Rowley, Newbury House Publishers.
- SIMON, P. y ALBERT, L. (1979): **Las relaciones interpersonales**. Herder, Barcelona.
- SJOHOLM, K. (1983): "Problems in 'measuring' L2 learning strategies". En Ringbom, H. (ed.). **Psycholinguistics and foreign language learning**, Abo: Abo Akademi.
- SKINNER, B.F. (1957): **Verbal Behavior**. New York: Appleton Century-Crofts.
- SMITH, M.J. (1976): **When I say no, I feel guilty**, Ed. Bantam, New York.
- SMITH, P.D. JR. (1970): **A Comparison of the Cognitive and Audiolingual Approaches to Foreign Language Instruction**. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

- SNOW, C. (1983): "Age differences in second language acquisition: research findings and folk psychology". En Bailey, K.M., Long, M., y Peck, S. (eds) **Second language acquisition studies**, Rowley, Mass.: Newbury House, p. 141-150.
- (1987): "Relevance of the notion of a critical period to language acquisition". En Bernstein, M. (ed.). **Sensitive periods in development: an interdisciplinary perspective**, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, p. 183-209.
- SOLMECKE, G., (1984): "Lehrer-Schüler Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Vorschläge ihrer Anwendung. **Englisch 19**: 14-19.
- STENHOUSE, L. (1975): **An Introduction to Curriculum Research and Development**, Open University Press, Filadelfia.
- (1984): **Investigación y desarrollo del curriculum** Ed. Morata. Madrid.
- (1987): "**La investigación como base de la enseñanza**", Morata, Madrid.
- STERN, H.H. (1979): "Of honeymoons, hangovers and bootstraps in foreign language teaching". **Modern Language**, 60. 1-9.
- (1987): **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford Univ. Press. Oxford.
- SWAFFAR, J.K., ARENS, K., Y MORGAN, M. (1982): "Teacher classroom practices: redefining method as task hierarchy". **The Modern Language Journal**, 66(1): 24-33.
- SWAIN, (1981): "Time and timing in bilingual education". **Language Learning**, 31: 1-15.
- (1981.a): "Linguistic expectations: core, extended and immersion programs". **Canadian Modern Language Review**, 37: 486-97. 346, 512, n.4.
- TAHTA, S., WOOD, M., Y LOWENTHAL, K. (1981a): "Foreign accents: factors relating to transfer of accent from the first language to a second language". **Language and Speech**, 24: 265-272.
- TAJFEL, H. (ed.) (1984): **The Social Dimension**. Cambridge Univ. Press. Cambridge.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986): **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- TENBRINK, T.D. (1981): **Evaluación: Guía práctica para profesores**.
- TERRELL, T.D. (1977): "A natural approach to the acquisition and learning of a language", **Modern Language Journal** 61(7): 325-36.
- (1981): "The natural approach in bilingual education". **MsCalifornia Office of Bilingual Education**.
- (1982): "The natural approach to language teaching: an update. **Modern Language Journal** 66:

- 121-32.
- THOMAS, H., (1990): **Learner Evaluation of Process and Teacher in Project Work**. Video Film. Bell School, Bath.
- THOMAS, O. y KINTGEN, E.R. (1974): **Transformational Grammar and the Teacher of English**, 20 ed., Holt. Rinehart & Winston, New York.
- TITCHENER, E. (1912): "The scheme of introspection". **American Journal of Psychology**, 23: 485-508.
- TITONE, R. (1968): **Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch**. Georgetown Univ. Press. Washington, D.C.
- (1976): **Psicolingüística aplicada**. Kapeluz, Buenos Aires.
- (1976): **Metodología didáctica**. Rialp, Madrid.
- UBIETO, A. (1987): "El entorno, lo que nos rodea, como fuente histórica y materia de estudio". **Informes**, 23, ICE. Zaragoza.
- (1989): "Propuesta de esquema conceptual previo al estudio didáctico del entorno". **III Encuentro regional de investigación educativa**. Santander.
- UNDERHILL, A., (1989): "Process in humanistic education". **English Language Teaching Journal** 43: 250-6.
- VAN EK, J.A. (1972): **Modern Languages: The threshold Level In Foreign Language Learning by Adults**, Consejo de Europa, Estrasburgo.
- VAN EK, J. and L.G. ALEXANDER. (1980): **The Threshold Level English**, Oxford: Pergamon.
- VAN LIER, L. (1988): **The classroom and the language learner**. Longman.
- VILLAR ANGULO, L.M., (1986): **Microenseñanza**, Promolibro, Valencia.
- (1987): **Minicurso modelo inductivo**, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- (1991): **La formación del profesorado: Nuevas contribuciones**. Madrid: Santillana.
- WATERHOUSE, L., (1986): "Problems in framing the nature/nurture question in child language acquisition: a review". **Language Sciences**, 8: 153-168.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H. & JACKSON, D.D., (1981): **Teoría de la comunicación humana**. Barcelona: Herder.
- WHEELER, D.K., (1991): **El desarrollo del Currículum escolar**. Madrid: Santillana.
- WELTENS, B., de BOT, K., y van ELS, T. (2ds.) (1986): **Language attrition in progress**, Dordrecht: Foris.
- WENDEN, A., (1986a): "Helping learners to think about learning". **English Language Teaching Journal** 40: 3-12.
- WESLANDER, D. y STEPHANY, G. (1983): "Evaluation of an English as second language program for Southeast students". **TESOL Quarterly**, 17 (3): 473-480.
- WESTMORELAND, R. (1983): "L2 German acquisition by ins-

- tructed adults". **Term paper, ESL 750**, Univ. of Hawaii at Manoa.
- WHITMAN, R. y JACKSON, K. (1972): "The unpredictability of contrastive analysis". **Language Learning**, 22: 29-41.
- WIDDOWSON, H.G. (1978): **Teaching Language as Communication**, Oxford: C.U.P..
- (1981): "English for Specific Purpose: Criteria for Course Design", in **English for Academic and Technical Purposes: Studies in Honor of Louis Trimble**. Selinker et al., Newbury House.
- WILKINS, D.A. (1976): **Notional Syllabus**. Oxford: Oxford University Press.
- WILSON, E., (1975): **Sociobiology: the new synthesis**, Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- WILSON, J.D. (1981): **Student Learning in Higher Education**. Croom Helm, London.
- WODE, H. (1976): "Development sequences in naturalistic L2 acquisition". **Working Papers on Bilingualism**, 11: 1-31.
- (1978): "The L1 vs. L2 acquisition of English negation". **Working Papers on Bilingualism**, 15: 37-57.
- (1981): "Language-acquisitional universals: a Unified view of language acquisition". En Winitz, H. (ed.). **Native language and foreign language acquisition**. Annals of the New York Academy of Sciences, 379,, p. 218-234.
- (1984): "Some theoretical implications of L2 acquisition research and the grammar of interlanguages". En Davies, A., Cripser, C. y Howatt, A. (eds.). **Interlanguage**. Edinburgh University Press.
- WODE, H., BAHNS, J., BEDEY, H., y FRANK, W. (1978): "Developmental sequence: an alternative approach to morpheme order" **Language Learning**, 28: 175-185.
- WONG FILLMORE, L. (1976): "The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition". Tesis de Ph.D., inédita, Stanford U.
- WOODS, P. (1987): **La escuela por dentro. La etnografía de la investigación cualitativa**. Ed. Paidós. Madrid.
- WRIGHT, T., (1987a): **Roles of Teachers and Learners**, Oxford Univ. Press, Oxford.
- YAMAMOTO, Y. (1973): "La enseñanza y sus múltiples facetas", en **La Educación Hoy**, 1(2) Febrero.
- ZABALZA, M.A. (1987): **Diseño y desarrollo curricular**. Narcea, Madrid.
- (1988): **Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores**. Tórculo.
- (1989): **Conclusiones de la XII Escuela de Verano de Castilla-León**. Avila.

- ZANON GOMEZ, J. (1989): "Educación abierta". ICE. Zaragoza.
- ZINKER, J., (1977): **Creative Oricess in Gestalt Therapy**.  
Brunner and Mazel, Nueva York.
- ZOBL, H. (1984): "Cross-language generalizations and the contrastive dimensions of the interlanguage hypothesis". En Davies, A., Criper, C., y Howatt, A. (eds.). **Interlanguage**, Edinburgh University Press, p.79-97.
- (1985): "Grammars in search of input and intake". En Gass, s., y Madden, C. (eds.). **Input in second language acquisition**, Rowley, Mass.: Newbury House, p. 329-344.
- (1986): "Word order typology, lexical government and the prediction of multiple, graded effects in L2 word order". **Language Learning**, 36: 159-183.

fin

---