



Titulo: Serie Vita Contemplativa
Entretiempos
Autor: Hugo Avendaño
Año: 2022
Técnica: Acrílico

La enseñanza de Lenguas Extranjeras: una breve cartografía

98

The Teaching of Foreign Languages: A Brief Cartography

O ensino de Línguas Estrangeiras: uma breve cartografia

Eimys Margarita Mendoza-Arévalo* 

Fecha de recepción: 22 de agosto de 2023
Fecha de aprobación: 15 de marzo de 2024

Para citar este artículo

Mendoza-Arévalo, E. M. (2024). La enseñanza de Lenguas Extranjeras: una breve cartografía. *Pedagogía y Saberes*, (61), 97-107. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20033>

* UMECIT. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. eimysmendoza.est@umecit.edu.pa



Resumen

La enseñanza de las Lenguas Extranjeras (especialmente del inglés) en territorios hispanohablantes suele traer retos significativos implícitos, no solo por la importancia de su dominio, sino porque a lo largo de los años se han desarrollado diferentes propuestas para hacer más fácil y efectiva la adquisición de los saberes indispensables para ello. El presente artículo de reflexión tiene como objetivo realizar un análisis en torno a la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva pedagógica, considerando las posibilidades y el rol que juega el maestro en el proceso. Los resultados de la reflexión señalan las variaciones que tuvieron lugar a lo largo del tiempo y la contribución que el maestro realiza desde la observación de las necesidades estudiantiles. Así, el maestro juega un papel determinante en la aplicación efectiva de los métodos empleados, cuya utilidad depende en gran medida del modo en que el docente lo emplee y de las capacidades particulares de cada estudiante.

Palabras clave

lengua inglesa; aprendizaje de lenguas; estilo de enseñanza; práctica pedagógica; rol del profesor

Abstract

The teaching of Foreign Languages (especially English) in Spanish-speaking territories often brings significant inherent challenges, not only due to the importance of mastering it but also because, over the years, different proposals have been developed to make acquisition of essential knowledge easier and more effective. This reflective article aims to analyze the history of the foreign language teaching from a pedagogical perspective, considering the possibilities and the role the teacher plays in the process. The results of reflection highlight the variations that have occurred over time and the contribution that the teacher makes by observing student needs. Thus, the teacher plays a decisive role in the effective application of the methods used, whose usefulness largely depends on how the teacher uses them and the particular abilities of each student.

Keywords

English language; language learning; teaching style; pedagogical practice; teacher's role

Resumo

O ensino de Línguas Estrangeiras (especialmente do inglês) em territórios de língua espanhola costuma acarretar desafios significativos implícitos, não só pela importância do seu domínio, mas também porque ao longo dos anos foram desenvolvidas diferentes propostas para tornar mais fácil e eficaz a aquisição dos conhecimentos essenciais para isso. O objetivo deste artigo de reflexão é realizar uma análise da história do ensino de línguas estrangeiras a partir de uma perspectiva pedagógica, considerando as possibilidades e o papel que o professor desempenha no processo. Os resultados da reflexão apontam as variações ocorridas ao longo do tempo e a contribuição que o professor realiza a partir da observação das necessidades dos estudantes. Assim, o professor desempenha um papel determinante na aplicação eficaz dos métodos utilizados, cuja utilidade depende em grande medida da forma como o professor os utiliza e das capacidades particulares de cada aluno.

Palavras-chave

língua inglesa; aprendizagem de língua; estilo de ensino; prática pedagógica; papel do professor

Desarrollo

Métodos de enseñanza y aprendizaje del inglés

Para el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, a lo largo de la historia se han implementado y desarrollado modelos pedagógicos que han ido cambiando con el paso del tiempo en la medida en que surgen nuevos saberes al respecto. En principio, el método tradicional, creado por Valentín Meidinger (centrado en la enseñanza del francés inicialmente), fue adaptado al inglés por Christian Fick a finales del siglo XVIII. El tratado, publicado en Alemania, se tituló *Curso práctico de Inglés para alemanes de ambos sexos, siguiendo el método de gramática francesa de Meidinger* (Howatt, 1984).

En este periodo también surgieron otros cursos relacionados, como los propuestos por Franz Ahn y H. G. Ollendorf, quizás los más famosos y distribuidos de la época. El método tradicional responde a la necesidad de facilitar el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, y se sustentó en precedentes que tenían como eje central lenguas como el griego y el latín. Se centraba en dos elementos fundamentales: la enseñanza de la gramática y la traducción. A pesar de apoyarse en la enseñanza de las lenguas clásicas, en el método propuesto por Meidinger algunos aspectos fueron sustancialmente distintos. Por ejemplo, en vez de recurrir a los textos tradicionales, la nueva propuesta brindaba oraciones de ejemplo, lo que fraccionaba las estructuras lingüísticas, haciéndolas mucho más comprensibles. Otras características fundamentales del método tradicional fueron:

1. La oración aislada era la unidad básica de enseñanza.
2. El objetivo final del método era la traducción.
3. El idioma era asumido como un constructo de reglas que debían ser memorizadas al pie de la letra.
4. Se velaba por el desarrollo de la lectura silenciosa y, por lo tanto, no se consideraba trascendente la expresión oral.

Por lo tanto, este era un método centrado en el dominio de la comprensión textual, cuyo fin último era el vertimiento de una lengua a otra. Esta concepción podía parecer lógica y útil en su propio momento histórico debido a las circunstancias de desarrollo social y tecnológico, sin embargo, para el siglo XIX, las condiciones del momento exigían un cambio de paradigma debido, entre otras cosas, al desarrollo

ferroviario (Howatt, 1984), al crecimiento industrial global que exigía la cooperación continua y a los procesos migratorios que se sucedieron con vigor en ese periodo.

Así surgió el método directo, cuyos precursores fueron individuos como Jacotot, Marcel, Jespersen y Prendergast, entre otros (Irízar, 1996), y también conocido como método de reforma, método natural, método psicológico y método fonético. Sin embargo, tal como lo explica Stern (1983), el nombre bajo el que mejor se lo reconoció en los nuevos enfoques para la enseñanza de idiomas fue el método directo. Sus características distintivas fueron:

1. Prioridad del lenguaje oral sobre el escrito.
2. Utilización del idioma extranjero mismo como método de instrucción.
3. Énfasis en la fonética.
4. Supresión de la traducción como búsqueda esencial.

Este método, como se indicó anteriormente, respondía a necesidades coyunturales específicas en las que el dominio oral de la lengua extranjera resultaba absolutamente relevante. A pesar de que presenta serias debilidades sistémicas —la supresión total de la lengua materna y la escasa importancia que se le dio a la textualidad pueden señalarse entre estas—, todavía hoy en día el método directo goza de cierto auge en la enseñanza del inglés.

Algunos trabajos que vieron la luz en ese periodo fueron, en 1899, *The Practical Study of Languages* de Henry Sweet y, en 1942, *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* de Leonard Bloomfield. En el mismo periodo se creó la Asociación Fonética Internacional (IPA, por sus siglas en inglés), lo que le otorgó un impulso académico al análisis lingüístico, quizás respondiendo a dinámicas demográficas en las que numerosos inmigrantes abandonaban sus territorios con destino a los Estados Unidos. Estas personas que buscaban fortuna en tierras norteamericanas estaban obligadas a aprender la lengua nacional si deseaban conseguir un mayor éxito. Fue así como pudieron fundarse casi doscientas escuelas en Europa y los Estados Unidos en las que se aplicaba el método directo de enseñanza (Howatt, 1984).

A pesar de los problemas que abarca el modelo, debe reconocérsele su rigor académico, su enfoque pragmático y su alcance. Existen autores contemporáneos que lo defienden como legítimo antecesor de las técnicas de inmersión lingüística actuales (Stern, 1983). A pesar de todo, las falencias relacionadas con la supresión del factor textual constituyeron un

problema esencial del método, tanto así que el modelo sucesor introdujo cambios drásticos al proceso de enseñanza.

En efecto, el método de lectura fue muy diferente. Entre sus características más sobresalientes se cuentan:

1. La reivindicación del idioma materno.
2. Enfoque oral basado en la comprensión textual.
3. Diferenciación entre lectura intensiva y extensiva.

Uno de sus precursores más importantes fue Michael West quien estudió la léxico-semántica y señaló la necesidad de incorporar los procesos lectores en la enseñanza del inglés. Otro representante trascendental fue Coleman, autor del reconocido informe que lleva su nombre (*Coleman Report*), en el cual defiende que no existe manera más práctica de enseñar inglés que a través de la lectura (Stern, 1983). Todavía hoy el modelo es aplicado en la enseñanza técnica de idiomas extranjeros.

En esta etapa metodológica vieron la luz trabajos como el de Harold Palmer y el de Daniel Jones, los cuales contribuyeron, de acuerdo con lo expresado por Bueno y Martínez (2002), al establecimiento de la enseñanza del inglés como una profesión autónoma. Todavía en la actualidad obras de Jones como *An Outline of English Phonetics* (1918) y *English Pronouncing Dictionary* (1917) se abordan en la enseñanza de la lengua inglesa. Por su parte, Palmer, en su propuesta *Principles of Language Study* (1921) propuso un modelo psicológico para el aprendizaje de una lengua, lo que contribuyó a la dignificación del papel del docente de inglés.

En tanto que estos procesos tenían lugar sobre todo en Europa, al otro lado del océano se definía el método audiolingüe (también conocido como audiolingual, audiolingüístico y audio-oral). Surgido en los Estados Unidos, a instancias del ejército, este método aparece como un programa de adiestramiento para los soldados norteamericanos que, durante la Segunda Guerra Mundial necesitaban comunicarse en lenguas como el alemán, el francés, el italiano y el japonés (Irízar, 1996). El sistema inicial de enseñanza se llamó Adiestramiento Especializado del Ejército (ASTP, por sus siglas en inglés) y se amparaba en un método intensivo en el que se impartían alrededor de 30 idiomas con una intensidad de 10 horas diarias a lo largo de seis días a la semana. Este modelo incluía un promedio de 25 horas de estudio individual y de 15 horas de contacto con hablantes nativos. Los resultados de este nuevo modelo fueron exitosos y rápidos.

A pesar del reconocido impacto del método audiolingual, su aplicación no perduró en el tiempo. A mediados de 1960 empieza a caer en desuso paulatinamente. A pesar de esto, al método audiolingual se le reconoce como el primer acercamiento teórico que se sustentó en la lingüística y en la psicología para la enseñanza de una lengua extranjera. Para Stern (1983), en este método se observan concretos acercamientos a la lingüística descriptiva en el marco de la teoría psicológica conductista de Skinner (1970). El método realiza una separación coherente entre hablar, entender, leer y escribir, señalando que las habilidades orales priman sobre las escritas. Por ello, el diálogo es empleado como el ejercicio más representativo, con un énfasis particular en la ejercitación mecánica de la memoria.

Hacia la primera mitad de la década de los sesenta, el método audiolingual empieza a ser fuertemente criticado. Uno de los principales ataques al modelo fue su origen; su éxito fue discutido en tanto se trató de extrapolar a los entornos educativos, en donde los tiempos, parámetros y condiciones de los estudiantes eran claramente distintos. Fue así como surgieron, casi simultáneamente, métodos emergentes como el audiovisual y situacional, enfocados en ofrecer alternativas al método audiolingual, al cual se le reconoce su enfoque estructuralista en la concepción de la lengua, que se centra en el análisis de las estructuras gramaticales y sus patrones (Stern, 1983). Además, el audiolingualismo adopta una perspectiva conductista en la concepción del aprendizaje, enfatizando la repetición y la práctica para la adquisición del lenguaje. La presencia de laboratorios de lengua refleja el tecnicismo educacional asociado con este enfoque, donde se utilizan recursos tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

El método audiovisual, por ejemplo, nace en Europa (específicamente, en Francia), en el Centro de Investigaciones y Estudios para la Difusión del Francés (CREDIF, por sus siglas en francés) (Stern, 1983). Al tiempo que en Estados Unidos se empleaba el modelo audiolingual, en Francia se utilizaba el audiovisual, el cual centraba su atención en el carácter social del idioma. También este tiene una doble base —lingüística y psicológica—, aunque, a pesar de compartir el estructuralismo en lo que corresponde al apartado lingüístico, difieren en lo psicológico en la medida en que el método audiovisual se sustenta en la Gestalt alemana (Stern, 1983).

Por otra parte, el método situacional fue una variante británica del estructuralismo, que se diferenciaba por considerar las estructuras idiomáticas en un contexto más cercano a su uso pragmático. Se parece a los modelos antes enunciados en que todos

abogan por la repetición mecánica como la mejor manera de conseguir un aprendizaje efectivo. Se diferencia de estos en la exigencia de solo enseñar un tópico o tema por sesión. Este, precisamente, es su principal aporte léxico-semántico: la posibilidad de ofrecer asociaciones semánticas más sencillas.

Sucesivamente fueron surgiendo nuevos modelos y teorías para la enseñanza de lenguajes extranjeros. La teoría cognoscitiva, por ejemplo, nace de la propuesta de Chomsky (1966). Con su concepción de la gramática generativa transformacional ofreció una alternativa cognoscitiva al aprendizaje, aunque de escasa aplicabilidad en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras. A pesar de su resonancia histórica, la teoría cognoscitiva tuvo escasa trascendencia, tal como el enfoque humanista (fugaz y fallidamente aplicado en entornos como el cubano) (Escobar & Bernaus, 2001).

La irrupción del enfoque comunicativo

La popularidad decreciente de las teorías mencionadas tal vez pueda ser explicada por la irrupción del enfoque comunicativo. Nótese cómo en esta etapa se migra de la denominación de método (vaga, en cierto sentido) a la de enfoque (más amplio y, por lo tanto, abarcador). El enfoque comunicativo nace en Gran Bretaña. Era, en principio, una alternativa para que estudiantes de naciones subdesarrolladas perfeccionaran sus habilidades en el idioma inglés.

La lengua aprendida, desde la perspectiva comunicativa, exigía ser dominada con fluidez y adecuación dentro y fuera del aula. Algunas de las estrategias que empezaron a usarse para conseguirlo fueron los juegos y las representaciones dramatizadas. Probado su éxito práctico, el enfoque fue trasladado a los entornos educativos. El curso *Scope Stage 1* es la primera manifestación puntual del enfoque comunicativo. Desarrollado a lo largo de tres años (entre 1966 y 1969), se enfocó, como se mencionó anteriormente, en la enseñanza del inglés a niños inmigrantes. Tres años más tarde, en 1972, se desarrollaron los dos siguientes niveles.

Uno de los principales aportes del enfoque comunicativo es el equilibrio que sugirió entre lingüística y psicología, de manera que el proceso no solo se centrara en el *aprendizaje* del inglés, sino que tomara en cuenta también la *enseñanza* de la lengua. Quizá una de las publicaciones más representativas del periodo, tal como lo señalan Escobar y Bernaus (2001), fue el *Notional Syllabuses*, en el cual se establecen diferenciaciones entre tres categorías nomenclares:

1. Semántico-gramaticales.

2. De modalidad.

3. De funciones.

El enfoque comunicativo fue reclamando un lugar protagónico en la educación más allá de la Gran Bretaña y se fue insertando paulatinamente en otros territorios en los que la enseñanza del inglés tenía interés académico. Todavía hoy en día el enfoque mencionado es uno de los más divulgados y aceptados, en parte por la amplitud de su espectro y en parte por la facilidad de incorporación curricular.

La enseñanza de las lenguas extranjeras ha sido analizada a través de los años por diferentes autores. Las teorías derivadas pretenden explicar cómo y por qué se dan los procesos que contribuyen al dominio de una segunda lengua y, con base en ese entendimiento, proponer modelos explicativos verosímiles. Una de las teorías más relevantes al respecto es la que se deriva del conductismo. Autores como Skinner (1970) sostienen que cualquier aprendizaje se encuentra circunscrito a la manera en que los hábitos de conducta se van perfilando a partir de una estructura simple en la que se involucran tres preceptos: el estímulo, la respuesta y el refuerzo.

En lo que tiene que ver con el aprendizaje de un lenguaje extranjero, el estímulo es la lengua misma, la respuesta son las producciones que el estudiante es capaz de dar a partir del precitado estímulo y el refuerzo está representado por las estrategias de evaluación (elogio o corrección) que el maestro emplea para perfilar mejor el aprendizaje sucesivo. En el conductismo aplicado al aprendizaje de un lenguaje extranjero, los hábitos lingüísticos son los que le otorgan sentido al aprendizaje.

En el marco del conductismo, el aprendizaje de una segunda lengua está regido por el conjunto de hábitos lingüísticos que le dan sentido al lenguaje que se aprende, los cuales pueden no ser necesariamente consistentes con los del lenguaje materno. Nótese como en este contexto el aprendizaje se rige por las construcciones culturales eminentemente pragmáticas que rigen el uso de la lengua. Los hábitos requeridos para el dominio de un nuevo idioma, de acuerdo con el conductismo, implican la repetición y la práctica de los modelos lingüísticos; de esta manera, el individuo puede sobreaprender los mecanismos implícitos y reproducirlos de manera fluida.

En ese sentido, el conductismo justifica los errores cometidos en la lengua que se aprende como consecuencia de una interferencia asociada con la preexistencia de la lengua materna (L1) sobre la lengua meta (L2). Los hábitos derivados de la primera pueden constituir un obstáculo para la

segunda. En tal orden de ideas, la teoría conductista se orienta a la identificación de los fallos derivados de las diferencias estructurales entre L1 y L2, y proponer intervenciones enfocadas en la superación de los errores en cuestión. Es, en resumidas cuentas, una manera de moldear la conducta en beneficio de la lengua que se pretende dominar y, en cierto modo, en detrimento de la lengua base. Los aciertos son premiados con elogios y felicitaciones; entre tanto, los fallos merecen refuerzos negativos para evitar el afianzamiento del fallo.

A mediados del siglo pasado, hasta finales de los años 70, el conductismo fue considerado con entusiasmo en la enseñanza de lenguajes extranjeros. Sin embargo, estudios sucesivos fueron desestimando la utilidad de la teoría en lo que corresponde al aprendizaje de una nueva lengua. Una de las contravenciones más elocuentes fue el hecho de que muchos de los errores cometidos por los aprendices no podían atribuirse por la interferencia de la lengua materna. Fue así como empezaron a explorarse nuevos horizontes teóricos.

Chomsky (1977), por ejemplo, critica al autor del conductismo al señalar que la capacidad de aprender lenguas es innata de las personas. En ese sentido, los niños nacen con la capacidad de identificar las reglas gramaticales que configuran las dinámicas de una lengua en particular, indistintamente de si esta es su L1 o una L2. Esta habilidad no representa a cabalidad el acervo lingüístico que configura la lengua aprendida, pero es un mecanismo natural que el autor denominó Dispositivo de Adquisición de Lenguas (DAL).

En el caso de los niños, el DAL entra en operación cuando estos se encuentran expuestos a la oralidad a partir de la expresión verbal de alguien que domina la lengua. Con base en lo que escucha, el individuo, de manera natural, empieza a construir hipótesis en torno al funcionamiento de la lengua a la que se expone y empieza a formular reglas gramaticales que explican su funcionamiento. Todo esto deviene en el intento mismo del niño de hablar, poniendo en práctica las reglas gramaticales que él mismo descifró.

En concordancia con la propuesta de Chomsky (1977), Krashen (1981) estructuró el modelo del monitor, bajo cuyas premisas la adquisición del conocimiento lingüístico para una segunda lengua está circunscrita a un proceso de evolución mental, personal e interior que no encuentra un vínculo directo con el acto mismo de hablar o escribir. En la medida en que el aprendiz sea capaz de empezar a entender la lengua objetivo, puede decirse que está aprendiendo. Por lo tanto, el acto del habla y

de la escritura de la lengua son consecuencia —evidencia— de un proceso de aprendizaje que se ha llevado largamente en la mente del individuo. El modelo monitor de Krashen (1981) se sustenta en cinco hipótesis guía:

1. *Hipótesis de la adquisición frente al aprendizaje:* de acuerdo con esta teoría, los aprendices pueden desarrollar sus habilidades en la lengua objetivo a partir de la adquisición (uso continuo de la lengua para comunicarse) o de la reflexión (pensamiento de escrutinio de la lengua objetivo). En tanto que el primer proceso es inconsciente —natural—, tal como el que tiene lugar cuando un infante aprende a hablar, el segundo implica un análisis consciente de las reglas formales que configuran un lenguaje y de los recursos que se requieren para verbalizarla. En tal sentido, para Krashen (1981) la fluidez solo puede ser alcanzada cuando la L2 se adquiere, no se aprende.
2. *Hipótesis del orden natural de adquisición:* en este marco, las estructuras lingüísticas que configuran la lengua objetivo tienen un orden que puede ser predicho con relativa facilidad. Por lo tanto, existe un orden de secuencia en el que deben dominarse las estructuras, siendo las primeras las más simples y las más complejas las sucesivas.
3. *Hipótesis del monitor:* esta hipótesis señala al aprendizaje solo como un elemento corrector del desarrollo adquirido de manera natural. Esta regulación solo se puede alcanzar si el aprendiz cuenta con espacio y capacidad suficiente para la reflexión, si es objetivo en el análisis y si conoce la regla sobre la que reflexiona. En el ámbito de la informalidad es poco usual que estas tres condiciones confluyan, por lo que la hipótesis del monitor solía ser más observada en la escritura, por ejemplo.
4. *Hipótesis del input comprensible:* partiendo del supuesto mencionado de que una lengua no se aprende, sino que se adquiere, esta hipótesis señala que el proceso implica el aumento continuo y gradual de la dificultad. Krashen (1981) llamó I+1 (input + uno) a este proceso, de acuerdo con el cual los mensajes que propician la adquisición de una lengua deben estar ligeramente por encima del nivel que el aprendiz tiene en el momento.
5. *Hipótesis del filtro emocional:* esta hipótesis es eminentemente motivacional. En su marco se señala que los aprendices que tienen la seguridad de que van a adquirir los conocimientos

de la nueva lengua obtienen mejores y más rápidos resultados que aquellos que no tienen el mismo nivel de motivación. De acuerdo con esta hipótesis, las condiciones emocionales determinan la apertura del aprendiz al *input* que están recibiendo, de tal manera que el alcance de este puede ser más profundo.

Aunque la propuesta de Krashen (1981) sobresale por su exhaustividad, en la medida en que se sucedieron nuevas investigaciones en el área se pudo establecer que el modelo monitor no es completamente fiable, puesto que los hablantes tienen la capacidad tanto de centrarse alternativamente o de manera simultánea en el contenido de los mensajes y en las formas lingüísticas que configuran la lengua, lo que da cuenta de una coexistencia entre la adquisición y el aprendizaje, considerados mutuamente excluyentes en la propuesta de Krashen. Asimismo, otro factor que se discute del modelo monitor es el hecho de que el *input* por sí mismo es insuficiente para la adquisición y desarrollo de una lengua; la experiencia pedagógica contemporánea ha demostrado que se requiere el respaldo de actividades de producción para que el aprendiz alcance el nivel de competencia requerido en escucha, habla, escritura y lectura.

En línea con lo anterior *"The Natural Approach"*, concepto desarrollado por Krashen y Terrell (1983), es un enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras que se basa en principios del aprendizaje de segundas lenguas, así como en teorías del desarrollo cognitivo y la adquisición de lenguaje. Este enfoque se fundamenta en la idea de que la adquisición de una segunda lengua se asemeja al proceso de adquisición de la lengua materna, y busca replicar las condiciones naturales en las que los individuos aprenden su lengua materna. Se caracteriza por varios principios clave. En primer lugar, se enfatiza la comprensión antes que la producción.

Los estudiantes se sumergen en un ambiente rico en el idioma objetivo, donde tienen exposición constante a la lengua a través de actividades como escuchar y leer textos auténticos. Además, se distingue entre la adquisición y el aprendizaje consciente de reglas gramaticales. Se considera que la adquisición ocurre de manera natural a través de la exposición al lenguaje en contextos significativos, mientras que el aprendizaje se refiere a la memorización de reglas y estructuras gramaticales. Otro principio es la promoción de un ambiente de aprendizaje relajado y libre de presiones, donde los estudiantes se sienten cómodos experimentando con el idioma y cometiendo errores sin temor a ser juzgados. Se utilizan contextos y situaciones reales para enseñar

vocabulario y estructuras gramaticales, lo que facilita la comprensión y retención del lenguaje. Además, se fomenta el uso del idioma de manera auténtica y significativa en situaciones comunicativas reales, como discusiones, debates y juegos de rol.

En cuanto al papel del maestro en el marco en cuestión, este se concibe como el de facilitador del proceso de adquisición del lenguaje. El maestro proporciona *input* comprensible, es decir, lenguaje que los estudiantes pueden entender con la ayuda de gestos, contexto y otros recursos visuales o auditivos. Además, el maestro crea actividades que promueven la exposición al lenguaje de manera significativa y brinda retroalimentación positiva que fomente la confianza y la motivación de los estudiantes. *The Natural Approach*, por tanto, es un enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras que se basa en principios de adquisición de lenguaje similares a los que se experimentan durante la adquisición de la lengua materna. Se centra en la comprensión, la exposición a un *input* comprensible, la creación de un ambiente de aprendizaje relajado y la promoción del uso auténtico del lenguaje en situaciones comunicativas reales.

A pesar de todo, de manera sucesiva se generaron teorías con una alta carga mentalista, tal como la que propuso Selinker (1972), denominada interlengua. En su concepción, el conocimiento adquirido permite regular la L1 y la L2 de forma independiente; el alcance de este conjunto de reglas, caracterizado individualmente, puede verse con claridad en la producción del individuo a partir de la expresión. Este sistema está sujeto a cambios y reestructuraciones continuas, y en su proceso pueden darse, de acuerdo con Selinker, fosilizaciones lingüísticas, lo que significa que los aprendices no alcanzan un dominio completo de la lengua objetivo debido a que empiezan, por ejemplo, a generalizar las reglas que la rigen sin darse la oportunidad de seguir aprendiendo. Esta teoría tiene un alcance limitado y, de hecho, ha carecido de aplicación práctica en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por su parte, en el método silencioso —estrategia pedagógica que se fundamenta en el aprendizaje a través de la observación y la imitación— el maestro adopta un papel pasivo en términos de producción verbal del idioma objetivo, permitiendo que los estudiantes se sumerjan en un entorno donde el lenguaje se adquiere de manera natural y contextualizada (Richards y Rodgers, 2001). Los estudiantes, por su parte, se involucran en actividades que promueven la comprensión y producción del lenguaje, tales como la exposición a material audiovisual y la realización

de tareas que requieren la aplicación de las estructuras lingüísticas aprendidas. Esta metodología busca crear un ambiente propicio para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, aprovechando la capacidad innata de los individuos para aprender a través de la observación y la imitación.

Por otro lado, el método comunitario o por aconsejamiento, también conocido como *Counselor Method* o *Community Language Learning* (CLL), se basa en la interacción entre estudiantes y el maestro, quien asume un rol de consejero o facilitador del aprendizaje (Curran, 1976). En este enfoque, los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus necesidades e intereses en el idioma objetivo, lo que permite una enseñanza personalizada y centrada en las preferencias individuales de cada estudiante. El maestro, a su vez, actúa como mediador en las conversaciones, ayudando a canalizarlas de manera efectiva y corrigiendo los errores de manera contextualizada. Este método promueve un aprendizaje colaborativo y participativo, donde los estudiantes se sienten motivados a comunicarse en el idioma meta en un entorno seguro y de apoyo.

La sugestopedia, desarrollada por el psicólogo búlgaro Georgi Lozanov (1978), se fundamenta en la idea de que el aprendizaje se ve facilitado mediante un ambiente relajado y receptivo. En este método, los maestros utilizan técnicas de sugerencia y relajación para reducir la ansiedad y mejorar la retención del material. Los estudiantes son expuestos a situaciones de aprendizaje donde se fomenta la confianza en sí mismos y se estimula la creatividad. La sugestopedia se caracteriza por el uso de música suave, iluminación tenue y decoración agradable en el aula, creando un ambiente propicio para el aprendizaje óptimo.

Por su parte, la Respuesta Física Total (TPR) propuesta por Asher (1977), se centra en la asociación de palabras con acciones físicas. En este método, los estudiantes responden a comandos verbales del maestro ejecutando acciones físicas correspondientes, lo que refuerza la comprensión y la memoria del lenguaje. Esta técnica se basa en la premisa de que el movimiento corporal está estrechamente vinculado con el aprendizaje y la retención de información. A través de la práctica de TPR, los estudiantes experimentan el idioma de manera kinestésica, lo que facilita su comprensión y asimilación.

Otras teorías relevantes

Otras teorías relevantes que fueron empleadas para explicar el fenómeno del aprendizaje de lenguajes no nativos nacieron del constructivismo, de Piaget (1973), en cuyo contexto el aprendiz está en la capacidad

de organizar la información previa en esquemas y acomodar los nuevos datos a los esquemas preexistentes o los esquemas a los datos. Esta construcción del conocimiento se corresponde perfectamente con el conjunto de reglas que los individuos van conformando para enfatizar su dominio sobre la L2. Entre sus métodos más reconocidos se cuentan los audiovisuales y los estructuro-globales que se generaron en Europa a mediados de los años 60.

Los métodos en cuestión incorporan un elemento global de percepción, de tal manera que, en el contexto en el que fueron formulados, un individuo es incapaz de percibir los elementos lingüísticos de forma aislada, sino que realizan una captación conjunta que luego van organizando en subconjuntos en un proceso de reducción paulatina que concluye con el entendimiento de los elementos más simples. En este sentido, la responsabilidad del aprendizaje recae, en mayor medida, sobre el aprendiz. Por ello, las actividades de enseñanza se enfocaban en lograr que el alumno descubriera por sí mismo las reglas lingüísticas que rigen la lengua objetivo.

Otros autores, como McLaughlin (1987) y Van Patten (1996), realizaron aportes significativos en relación con aspectos como el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental, y el análisis cognitivo del *input*, respectivamente. En relación con el primer aspecto, McLaughlin (1987) sostiene que el saber consciente que un aprendiz tiene sobre una lengua objetivo es claramente distinto al saber inconsciente, procedimental, que tiene que ver con lo que el individuo es capaz de hacer en el contexto del uso de la L2. El proceso de aprendizaje, por lo tanto, implica una paulatina conversión del conocimiento declarativo en conocimiento procedimental, lo que exige la reestructuración continua de los saberes que se van estableciendo. Estos postulados señalan que el conocimiento declarativo no basta para que el aprendiz desarrolle sus habilidades por completo.

Entre tanto, Van Patten (1996) se centra en la necesidad de lograr que el aprendiz controle su atención a lo largo del proceso de comprensión, teniendo este control, por supuesto, un alcance limitado. Este modelo explicativo sostiene que, en principio, los aprendices solo se fijan en las condiciones formales del lenguaje cuando estas no representan mayor problema para ellos; al margen de esto, su interés esencial recae sobre el significado. Las consideraciones fácticas que se desprenden de la propuesta de Van Patten guardan relación directa con el interaccionismo.

La perspectiva interaccionista se ampara en que la adquisición de una segunda lengua depende en gran medida de la interacción entre los hablantes a partir de dos configuraciones: entre hablante experto y hablante no experto o entre aprendices. Autores que sentaron las bases del interaccionismo fueron Long (1983), Swain (1985) y Vygotsky (1978). El primero sostiene que las modificaciones conversacionales son las que van permitiendo que el input sea comprensible para un aprendiz y que la interacción entre principiantes contribuye al desarrollo del discurso verbal.

En línea con lo anterior, Swain (1985) explica que la producción oral es determinante para el aprendizaje de la L2, pues hace al individuo responsable de su expresión coherente. Vygotsky (1978), por su parte, también defiende al interaccionismo social como un elemento indispensable para el aprendizaje de cualquier lengua. Esta teoría comparte, con el modelo monitor de Krashen (1981), lo que Vygotsky denomina zona de desarrollo, la cual hace alusión a las habilidades y conocimientos que están ligeramente por encima de aquellos que el aprendiz ya posee.

A modo de conclusión

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en esencia involucran la actividad del profesor. Factores determinantes son, según Rodríguez *et al.* (2020), la concepción de la enseñanza y sus enfoques, la metodología empleada y la evaluación. En lo correspondiente a los factores que determinan el proceso desde la posición del estudiante, estos son los cognitivos y afectivos, los cuales se relacionan directamente con la actividad mental constructiva del alumno en el contexto escolar.

En el proceso de aprendizaje es necesario que se considere la concepción que tienen los estudiantes del aprendizaje mismo, la atención que manifiestan y la concentración y los conocimientos previos en el marco de la teoría constructivista (Vygotsky, 1978). El acervo de conocimientos previos no solo abarca la información relacionada con la asignatura que se estudia, sino que también comprende lo procedimental y lo actitudinal.

Aunque el desarrollo de los factores cognitivos no corresponde directamente al proceso enseñanza aprendizaje, se lo considera un factor complementario de interés, sobre todo en los procesos relacionados con la adquisición de una lengua extranjera. Esta claridad es necesaria puesto que, si bien el proceso de enseñanza y aprendizaje se centra en los métodos empleados por el docente para transmitir su enseñanza y en los que utiliza el alumno para

potencializar la adquisición de conocimientos, el involucramiento de los estilos de aprendizaje implica aspectos psicológicos importantes.

Respecto al papel del maestro en los diferentes métodos y enfoques, es cierto que varía según la metodología empleada. En los métodos humanistas como el silencioso, se otorga un papel más activo al alumno, mientras que el maestro actúa como facilitador del aprendizaje. Esta tendencia hacia un protagonismo mayor del alumno también se observa en las corrientes comunicativas más actuales y en los enfoques inductivos de enseñanza de la gramática, donde se fomenta la participación del estudiante en actividades comunicativas y se prioriza el aprendizaje contextualizado y significativo.

En ese orden de ideas, al margen de las concepciones constructivistas en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, el docente es un mediador del conocimiento y el estudiante lo construye y reconstruye continuamente hasta interiorizarlo, probando su sentido práctico (Vygotsky, 1978). En el presente artículo se conjugan estas concepciones con aquellas que correspondientes al perfil cognitivo de los estudiantes, en especial en lo que corresponde a los estilos de aprendizaje.

Referencias

- Asher, J. (1977). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Sky Oaks Productions.
- Bueno, C. y Martínez, J. (2002). Aprender y enseñar inglés: cinco siglos de historia. *Humanidades Médicas*, 2(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1727-81202002000100005&lng=es&tlang=es.
- Chomsky, N. (1966). *Topics in the Theory of Generative Grammar*. The Hague.
- Chomsky, N. (1977). Crítica de "Verbal Behavior", de B. F. Skinner. En R. Bayés (ed.), *¿Chomsky o Skinner?: la génesis del lenguaje* (pp. 21-86). Fontanella.
- Curran, C. (1976). *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River Press.
- Escobar, C. y Bernaus, M. (2001). El aprendizaje de lenguas en medio escolar. En L. Nussbaum y M. Bernaus (eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria* (pp. 39-77). Síntesis.
- Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press.
- Irízar, A. (1996). *El método en la enseñanza de idiomas*. Editorial de Ciencias Sociales.

- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second learning*. Hemel Hempstead. Prentice Hall.
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon Press.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *En Applied Linguistics*, 4(2), 127-141.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. Gordon and Breach Science Publishers.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. Edward Arnold.
- Piaget, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Barral Editores.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rodríguez, N., Hernández, G., Fernández, T. y Loy, J. (2020). Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *EDUMECENTRO*, 12(2), 230-237. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742020000200230&lng=es.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-230.
- Skinner, B. (1970). *Ciencia y conducta humana*. Fontanella.
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gas y C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition* Towley. Newbury House.
- Van Patten, B. (1996). *Input processing and second language acquisition*. Ablex Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.