

Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica



Ana Patricia Muñoz Restrepo, MSc.

Magister en TESOL, Eastern Michigan University.

Coordinadora de Investigación y Docencia,

Centro de Idiomas, Universidad EAFIT.

apmunoz@eafit.edu.co

Resumen

Establecer unas bases metodológicas implica asumir una posición crítica frente a las diversas teorías que han surgido a lo largo historia de la enseñanza de lenguas extranjeras y que han intentado explicar cómo se aprende un idioma. Dichas teorías son básicamente de orden lingüístico y psicológico y, aunque no existe actualmente ninguna mundialmente aceptada como explicativa de la adquisición del lenguaje, la Dirección de Idiomas de la Universidad EAFIT parte del análisis de diferentes teorías para establecer los principios básicos que guíen y sustenten unas prácticas de enseñanza ajustadas a su misión y visión.

Palabras clave

Teorías del aprendizaje
Principios metodológicos
Enfoque comunicativo
Post-método
Lenguaje neutro
Enseñanza de idiomas

Recepción: 05 de noviembre de 2009 | Aceptación: 21 de junio de 2010

Towards a critical perspective of foreign language teaching

Abstract

Establishing the methodological principles for learning a language implies taking a critical stance regarding the various theories that have tried to explain how languages are learned. These theories are essentially of philosophical, sociological, psychological and didactic order and, although there is currently no universally accepted theory, the Direction of Language Programs at EAFIT University establishes the basic principles that guide the teaching practices at the institution by taking a critical position toward these theories.

Key words

Learning theories
Methodological principles
Communicative approach
Post-method
Neutral language

Introducción

Las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras han evolucionado a lo largo de la historia, principalmente, a partir de teorías lingüísticas y psicológicas. Los avances en dichas disciplinas también se reflejan en las prácticas pedagógicas y en los currículos de enseñanza de idiomas. Por lo tanto, es importante para los docentes, diseñadores de currículos e incluso estudiantes, conocer los conceptos que subyacen en la enseñanza y aprendizaje de un idioma. Esta información es útil no sólo para determinar cuál podría ser la metodología más apropiada, sino también para reflexionar sobre la adecuación de las metodologías, el currículo de lenguas extranjeras y el deber ser del docente de idiomas.

Aunque mucho se ha escrito sobre las diversas teorías de enseñanza y aprendizaje de otro idioma, este texto aporta la posición de una institución frente a estas teorías y concluye sobre la necesidad de asumir una mirada crítica acerca de la enseñanza de un idioma extranjero y su currículo. En el artículo se describen, de manera general, algunas de las principales teorías del aprendizaje: el conductismo, el cognitivismo y el socio-constructivismo, así como su influencia en corrientes lingüísticas como el estructuralismo y el enfoque funcional-nocional. También se presenta la posición de la

Dirección de Idiomas con respecto a dichas teorías y se establecen los principios metodológicos que orientan la enseñanza de lenguas extranjeras en la institución.

Teoría conductista

A comienzos de la segunda mitad del siglo xx, Skinner (1953) lanza unos supuestos, dentro del marco de las teorías conductistas, que parten de los estudios sobre reflejos condicionados en animales, realizados por Pavlov en 1930, y de la psicología empírica dada a conocer en 1913 por el psicólogo norteamericano John Watson. Estos supuestos consideran que el único objeto de la psicología es el comportamiento de la persona pues lo que ocurre en su cerebro no se puede observar ni medir. La mente es considerada como una caja negra porque las respuestas a estímulos se pueden observar cuantitativamente y se ignora totalmente la posibilidad de todo proceso que pueda darse en la mente. Los conductistas consideran que la persona funciona a partir de estímulos y de respuestas. Los primeros introducen la información en el cerebro y las segundas son las conductas desarrolladas como reacción al estímulo. Ellos afirman que los comportamientos que producen efectos positivos son los que se fijan y se confirman (condicionamiento operante de Skinner). Con base

en las ideas conductistas se desarrollaron modelos de instrucción a partir de la taxonomía formulada por Bloom (1956) y los trabajos posteriores de Gagné (1985).

En un modelo pedagógico basado en teorías conductistas, el alumno es visto como un ser pasivo, receptivo, a quien hay que transmitirle conocimientos. Se fomenta un conocimiento memorista, verbalista y repetitivo, manejado y controlado por el profesor. Así, pues, se enseña una materia sin tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes ni las características propias de su desarrollo intelectual. La educación es, entonces, la acción que el maestro ejerce sobre el estudiante y está sujeta al control, al condicionamiento y al refuerzo. El refuerzo del aprendizaje puede ser negativo (castigos, notas bajas, llamado a los padres, etc.) o positivo (notas altas, estímulos verbales, caritas felices, etc.).

En la enseñanza de lenguas el ejemplo clásico que responde a la corriente conductista es el método Audiolingual, también conocido como aural-oral que surgió en los años 50 del siglo pasado. Este método proviene de una perspectiva estructural del lenguaje donde las estructuras gramaticales son las unidades subyacentes del lenguaje, gobernadas por reglas específicas. El método Audiolingual busca que el alumno no recurra a la traducción ni al uso de su lengua materna, pues tal comportamiento puede interferir en el aprendizaje y generar errores, los cuales deben evitarse a toda costa. En cambio, se promueven con alta insistencia la imitación y repetición contante porque estas permiten acercarse más a la forma de hablar de un nativo de la lengua. En la clase de lenguas Audiolingual se utilizan ejercicios controlados, especialmente de sustitución, para evitar al máximo los errores por parte del alumno y para promover la mecanización de estructuras, vocabulario y pronunciación.

Las siguientes son las características principales de este método (Brown, 1994, 57):



- El material nuevo se presenta en forma de diálogos
- Se desarrolla con base en mímica y memorización de patrones
- Las estructuras se enseñan mediante ejercicios repetitivos
- Hay poca o ninguna explicación gramatical. Esta se aprende mediante analogías inductivas
- Se da mucha importancia a la pronunciación
- No se permite el uso de la lengua materna
- Las respuestas exitosas se refuerzan inmediatamente
- Se trata de evitar los errores por parte del estudiante

Posición de la Dirección de Idiomas

La Dirección de Idiomas (DI) considera que la lengua, más que un sistema de hábitos que pueden ser formados a través de ejercitación mecánica, es ante todo una interacción lingüística entre seres humanos y contextos históricos, sociales y culturales (Gounari, 2008). Esta visión implica que la comunicación no es neutra sino que está cargada de ideologías y valores específicos. Por lo

tanto, el uso excesivo y extensivo de repeticiones e imitaciones es visto como una práctica que obvia la forma de pensar de la persona, limitando su creatividad y espontaneidad. Se reconoce la repetición, no como una técnica central, sino, como un recurso que puede ser opcionalmente usado por el profesor, sobre todo para reforzar la pronunciación de sonidos o la automatización de ciertos patrones. La repetición es beneficiosa en tanto sea propuesta mediante ejercicios contextualizados, significativos, variados y espaciados en el tiempo.

Igualmente, se estima que los errores no son resultado de malos hábitos sino parte natural dentro del proceso de aprendizaje. Los errores son signos de los diferentes niveles de aprendizaje; son evidencias claras de cómo el estudiante organiza la lengua que aprende y también son un medio de aprendizaje (Littlewood, 1998; Selinker, 2007). Es decir, los errores permiten al profesor detectar el progreso del alumno y al estudiante aprender de sus propios desaciertos o de los de sus compañeros. El error se asume entonces como material útil de enseñanza; el papel del profesor es guiar al estudiante para que identifique los problemas lingüísticos mediante el uso de diversas estrategias de corrección (corrección directa, claves metalingüísticas, repetición, clarificación, etc.) dependiendo de la situación comunicativa.

Por otro lado, se considera que el uso de refuerzos no ayuda a mejorar el desempeño de los estudiantes ni a aumentar su motivación intrínseca a menos que estén directamente asociados al logro de objetivos de aprendizaje. En la DI también se replantea el concepto de hablar como un 'nativo' del idioma. En el caso del inglés, por ejemplo, hoy en día se hace referencia a diversos acentos y no a un modelo o referente específico. Se habla de 'ingleses del mundo' (*World Englishes*), de 'inglés como un idioma internacional' (*English as an International Language*) y de 'inglés como lengua franca' (*English as a Lingua Franca*). En otras palabras, existen variedades de inglés, cada una con su acento y normas particulares. Considerar que

existe una forma correcta del inglés, afirma Spolsky (2006), hace parte de un enfoque estructural y clásico de la enseñanza y el aprendizaje, un punto de vista aún adoptado por el común de la gente y por profesores sin entrenamiento en lingüística. En consecuencia, la DI, con relación a la enseñanza del inglés, reconoce la existencia de variedades de este idioma y por tanto adopta diferentes acentos del mundo y multiculturalidades.

Teoría Cognitivista

Más avanzada la segunda parte del siglo xx, se desarrolló una teoría que cuestiona al conductismo y a su concepción de que la persona es una mera respuesta a un estímulo. Dicha teoría hace énfasis en el estudio de los procesos internos que conducen al aprendizaje, cómo ingresa la información, cómo se transforma en el individuo y cómo se reproduce. Tales procesos cognitivos implican el reconocimiento de la forma, la percepción del significado, las generalizaciones y particularizaciones, la síntesis, etc. Los procesos cognitivos también promueven el desarrollo de capacidades estratégicas del estudiante para que aprenda a solucionar problemas y para que aprenda significativamente. Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos se relacionan con lo que el alumno ya sabe. Es decir, cuando las ideas que se presentan se conectan con algún aspecto existente, específicamente relevante, de la estructura cognitiva del alumno (Ausubel, 1983). Asimismo, se habla de aprendizaje significativo cuando este puede transferirse a nuevas situaciones como respuesta a una necesidad o cuestionamiento del aprendiz.

Para el cognitismo, el estudiante construye el conocimiento a partir de procesos mentales durante los cuales ocurren la inferencia de significados y la formación y comprobación de hipótesis formuladas a partir de la información recibida. El aprendizaje es considerado, entonces, como un proceso activo y la enseñanza debe facilitar el procesamiento mental por parte de los estudiantes mediante ejercicios que garanticen la comprensión de los conceptos.

La explicación cognitivista de mayor trascendencia sobre el aprendizaje de lenguas corresponde a la de Jean Piaget (1952), quien sostiene que el pensamiento y el lenguaje se desarrollan por separado ya que el desarrollo de la inteligencia empieza desde el nacimiento. Los niños aprenden a hablar a medida que su desarrollo cognitivo alcanza el nivel concreto deseado. Es el pensamiento, señala Piaget, el que posibilita al lenguaje. Esto significa que el ser humano, al nacer, no posee lenguaje, sino que lo va adquiriendo poco a poco como parte del desarrollo cognitivo.

Piaget también hace la distinción entre un lenguaje egocéntrico y un lenguaje socializado. Para él, los niños entre los dos y seis años (periodo pre-operacional), utilizan un lenguaje egocéntrico porque son poco sensibles a la función comunicativa del lenguaje, no tienen en cuenta al interlocutor y en esencia hablan para sí mismos. Esta idea fue duramente criticada por Vygotski (1978), quien opina que no tiene sentido distinguir entre un lenguaje egocéntrico y un lenguaje socializado posterior. Para Vygotski, la función principal del lenguaje es la comunicación y el contacto social y, por tanto, las formas más primarias del lenguaje infantil también son sociales.

En un modelo pedagógico fundamentado en las teorías cognitivistas, el estudiante ocupa el papel principal y el maestro y el conocimiento ocupan un papel subordinado. El estudiante es considerado como un agente activo quien construye el conocimiento en contacto directo con el objeto de estudio. La función del maestro es facilitar el aprendizaje y propiciar al estudiante el ambiente adecuado, libre de tensiones en este proceso.

Corriente Socio-Constructivista

De la teoría cognitivista se han derivado otras vertientes importantes entre las cuales se encuentra el socio-constructivismo impulsado por Lev Vygotski. En esta corriente, la actividad mental está íntimamente relacionada con el concepto social y la influencia del contexto sociocultural en

el cual se desarrollan estos procesos. El socio-constructivismo le da mucha importancia al papel del adulto en el aprendizaje. Para Vygotski (1978), el niño construye el conocimiento socialmente en la interacción con los adultos relevantes.

En la enseñanza, el profesor juega el papel de asesor, quien interviene directamente o recomienda el uso de estrategias de aprendizaje. El trata de ayudar a los estudiantes a descubrir sus capacidades mentales, de desarrollar en ellos su Zona de Desarrollo Próximo (ZPD). Este concepto es planteado por Vygotski (1984, 112 y 113) así:

La diferencia entre el nivel de las tareas realizables con ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden desarrollarse con una actividad independiente, define el área de desarrollo potencial del niño. [...] Lo que el niño puede hacer hoy con ayuda de los adultos lo podrá hacer mañana por sí solo.

El aprendizaje ocurre, entonces, cuando los estudiantes afrontan tareas que están dentro de su ZPD, es decir, la zona comprendida entre lo que los estudiantes pueden hacer por ellos mismos y lo que pueden hacer con ayuda, sea de un compañero o de un profesor. El aprendizaje se desarrolla a partir de la interacción con una persona de un nivel de conocimiento más alto, y es aquí donde el profesor interviene para escalonar este desarrollo.

En una pedagogía socio-constructivista, el profesor y el alumno juegan papeles igualmente importantes en el proceso de conocimiento. El docente es un propiciador de contextos pedagógicos, en donde el aprendiz es un sujeto activo que construye y reconstruye el conocimiento de su grupo cultural. Aquí, el maestro no transmite conocimientos, ni instruye, ni enseña, sino que, orienta y guía, de manera explícita y deliberada.

Las concepciones pedagógicas derivadas de la corriente psicológica cognitivista y el constructivismo social fueron llevadas al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras con gran éxito. Un ejemplo de ello es el Enfoque Comunicativo

que enfatiza los procesos cognitivos y sociales al aprender una lengua extranjera. Este punto de vista representa una amplia corriente derivada de teorías psicológicas, sociológicas, lingüísticas y antropológicas que nace de la insatisfacción con métodos tradicionales como el gramatical y audiolingual. Surge en la década de los años 70 del siglo anterior y se caracteriza por fomentar lo que Hymes (1972) llamó la 'competencia comunicativa'. Esta corriente propone una definición funcional o comunicativa del lenguaje. Fue Wilkins en 1972 quien sugirió poner en evidencia los sistemas de sentido (significado) que subyacen en los usos comunicativos del lenguaje. Él habla entonces de nociones (conceptos tales como tiempo, cantidad, frecuencia, locación) y funciones (peticiones, quejas, invitaciones). Por esto, el enfoque comunicativo también es llamado enfoque funcional o nocional-funcional.

Según el enfoque comunicativo, el aprendizaje de una lengua es exitoso cuando los estudiantes

enfrentan situaciones de la vida que necesitan comunicación. En consecuencia, las clases se desarrollan con base en contextos y funciones del lenguaje, es decir lo que se puede hacer con el idioma: pedir información, quejarse, invitar, argumentar, excusarse, etc. Esta concepción hace énfasis, también, en diferentes habilidades (escucha, habla, lectura y escritura) que se presentan de una manera integrada; así, las clases son más centradas en los alumnos y hay uso de materiales auténticos.

Según Howatt (1984), hay dos versiones del enfoque comunicativo: una fuerte y otra flexible. La primera enfatiza en los aspectos comunicativos del lenguaje mientras la versión flexible sugiere la integración de las prácticas estructurales con elementos comunicativos. En otras palabras, la versión fuerte destaca la fluidez y la segunda hace énfasis tanto en la fluidez como en la precisión del lenguaje.

La tabla T.1 presenta las principales características del enfoque comunicativo:

Tabla T.1. Principios del enfoque comunicativo

Principales características del enfoque comunicativo	
El fin a lograr es la competencia comunicativa.	La lengua es más que un sistema de reglas, es un medio activo para la creación de significados.
El lenguaje es creado mediante un proceso de ensayo-error.	Se hace énfasis en el significado más que en la forma.
Se hace énfasis en aprender a usar el idioma más que en aprender acerca del idioma.	Los estudiantes participan activamente. El profesor es un facilitador. La clase se centra en el estudiante.
Los estudiantes son los responsables de su propio aprendizaje. El profesor les suministra las herramientas (Estrategias de Aprendizaje).	Se introducen situaciones de la vida real.
La motivación por el aprendizaje es intrínseca.	Las lecciones incluyen mucha interacción.
Las lecciones incluyen mucho trabajo en grupo y en parejas.	Se hace énfasis mayor en la fluidez que en la precisión.
El currículo se planea alrededor de las funciones comunicativas de la lengua. (Invitaciones, disculpas, permisos).	

Fuente: Elaboración propia.

De la enseñanza comunicativa se derivan metodologías contemporáneas como la enseñanza basada en tareas, el aprendizaje basado en solución de problemas, la enseñanza basada en contenidos, el enfoque por proyectos, entre otros (Nunan, 2003, 10).

Una perspectiva, también derivada del enfoque comunicativo, es el denominado enfoque accional o centrado en la acción. Este fue propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Consejo de Europa, 2001). Allí se promueve el uso social (acciones) de las tareas comunicativas. Bajo esta perspectiva, tanto el alumno como los hablantes de una lengua son considerados agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen que realizar tareas específicas en contextos dados.

La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de tareas que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo; en la medida en que estas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas, requieren del uso de estrategias en la comunicación y en el aprendizaje. Mientras la realización de estas tareas suponga llevar a cabo actividades de lengua, necesitan el desarrollo (mediante la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación) de textos orales o escritos. [...] El enfoque general está claramente centrado en la acción (Marco Común Europeo, 2002, 25).

De lo anterior se deriva la propuesta del Marco sobre el papel comunicativo de las tareas, las cuales hacen posible el funcionamiento de la competencia comunicativa del aprendiz a través de la realización de varias actividades de lengua:

- Expresión o producción: oral y escrita
- Comprensión o recepción: oral, escrita y audiovisual
- Interacción: oral y escrita
- Mediación

Esta categorización de actividades de lengua representa un avance novedoso con respecto a la definición tradicional de competencia comunicativa en términos de destrezas lingüísticas receptivas (escucha, lectura) y productivas (habla, escritura) pues aporta la interacción y la mediación en las cuales la relación entre los interlocutores es

fundamental para promover la adquisición del lenguaje.

Posición de la Dirección de Idiomas

La DI considera de importancia el proceso de construcción del conocimiento. En tal sentido, asume que los estudiantes construyen su conocimiento en la interacción con el medio que los rodea (profesores, compañeros de clase, recursos). Los alumnos juegan un papel activo y son el eje central en el aprendizaje. Ellos son los responsables directos de su propio proceso; entre tanto, el profesor se reconoce a sí mismo como facilitador y no como proveedor de conocimiento. En consecuencia, su labor se transforma en:

- 1) Posibilitar el aprendizaje mediante el diseño de tareas escalonadas que permitan al estudiante desempeñarse progresivamente mejor, teniendo en cuenta sus necesidades, intereses y estilos de aprendizaje.
- 2) Incentivar el desarrollo de capacidades estratégicas del estudiante para que él aprenda a solucionar problemas y lo haga significativamente. El docente ayuda al estudiante a descubrir sus capacidades mentales mediante la realización de prácticas comunicativas que promuevan destrezas de razonamiento de orden superior (analizar, sintetizar, evaluar, etc.).
- 3) Ayudar a los estudiantes a alcanzar metas posibles mediante la exposición clara de los objetivos de la clase y del curso. Cuando los estudiantes comprenden las metas a seguir pueden estar en mejor disposición para trazarse sus propias expectativas y buscar alcanzarlas. En este sentido, las explicaciones sobre el beneficio y la utilidad de las actividades de clase permiten que el alumno le dé significado a su aprendizaje, se apropie de él y aprenda a regular sus experiencias.
- 4) Fomentar la autonomía del estudiante a través de la auto-evaluación, la evaluación de pares y

la toma de decisiones por parte del alumno en diversos aspectos de la clase. La autonomía es quizás el aspecto más difícil de promover porque requiere tiempo, paciencia y destrezas por parte del profesor. También requiere de un cambio gradual de clases centradas en el profesor hacia clases más centradas en el alumno y de un movimiento hacia un currículo más flexible.

Adicionalmente, la DI busca fomentar la autonomía en el aprendizaje y para ello considera las tecnologías educativas dentro de su quehacer pedagógico. Los recursos más utilizados por los profesores son los *software* educativos que se encuentran en la sala multimedial, el correo electrónico, los *blogs*, *websites*, etc. La educación a través de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) favorece la integración posterior de los estudiantes en la sociedad de la información y fomenta un modelo de aprendizaje más centrado en el alumno donde la autonomía es un elemento esencial para aprender a aprender.

En general, en la enseñanza de una lengua extranjera se reconoce que los estudiantes deben aprender a usar el idioma así como también aprender acerca de este. Aprender acerca del idioma se refiere a desarrollar en los aprendices una conciencia y sensibilidad cada vez mayores sobre las formas y funciones del lenguaje. Por lo tanto, el significado y la forma reciben la misma atención en aras de desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes. Por consiguiente, la competencia comunicativa es vista como la expresión del conocimiento y las habilidades lingüísticas y pragmáticas que permiten a los estudiantes interactuar apropiadamente en diversos contextos. En esta definición se reconoce una perspectiva integradora de las habilidades lingüísticas pues definir la competencia comunicativa por destrezas lingüísticas separadas corresponde a nociones estructuralistas del lenguaje que conciben el aprendizaje de una segunda lengua como el dominio de sus elementos o componentes. Carroll (1961 y 1968) y Lado (1961) hacen la división entre diferentes habilidades (escucha,

habla, lectura, escritura) y componentes del conocimiento del lenguaje (gramática, vocabulario, fonología, grafología). Según Bachman (1990), el problema con el modelo de Lado y Carroll es que no distingue entre el conocimiento lingüístico y las cuatro habilidades, es decir, no indica si las diferentes habilidades son una manifestación de los componentes del conocimiento del lenguaje.

Rodrigues (2000) también presenta una crítica a la clasificación de las habilidades entre receptivas y productivas, asegurando que dicha clasificación es engañosa porque las destrezas receptivas implican desempeños productivos y las destrezas productivas implican desempeños receptivos. La posición de Rodrigues denota una visión unificadora de la competencia comunicativa donde, en congruencia con el enfoque accional, las destrezas o habilidades lingüísticas se pueden concebir como actividades de lengua que posibilitan el funcionamiento de la competencia comunicativa. Una posición similar la presentan Bachman y Palmer (1996, citados por González, Pulido y Díaz, 2005, 29), quienes sugieren que en lugar de hablar de las habilidades por separado,

[...] se identifiquen las *tareas específicas de uso de la lengua* que incluyen la habilidad o habilidades y se proceda a describir esta(s) en cuanto a las características de la tarea (contexto, insumo, respuesta, relación insumo-respuesta), las áreas de conocimiento de la lengua y el conocimiento temático (*topical knowledge*) que se requiera(n).

La competencia comunicativa no es, por tanto, simplemente hablar, leer, escribir y escuchar por separado, más bien implica crear sentido desde múltiples fuentes, imágenes, signos, textos y símbolos.

En la descripción de la competencia comunicativa adoptada por la DI subyace una concepción del lenguaje que va más allá de la idea de ser un instrumento para la comunicación. Como se expuso más arriba, implica una interacción lingüística entre seres humanos inmersa en un contexto social, cultural y político. En vista de esto, es importante

hacer una reflexión sobre el lenguaje, no como una herramienta neutra de comunicación, sino como un sistema que refleja y reproduce ideologías y valores específicos. Según Gounari (2008), los docentes no pueden permanecer neutrales al enseñar una lengua que trae consigo unas normas culturales, representaciones y suposiciones que van más allá de la comida de un país y sus celebraciones étnicas. El deber ético del profesor, dice el autor, es

[...] reconocer su papel político como agentes culturales y lingüísticos. Hacerlo de otro modo sería alinearse con una pedagogía operacionista, sin proyección ni visión, que simplemente reproduce conjeturas actuales, prejuicios y presunciones culturales, cerrando los ojos a las tensiones, contradicciones y políticas propias del lenguaje y la cultura. (Gounari, 2008, 57)

El llamado de este autor es a asumir una posición crítica frente a la pedagogía de un idioma extranjero, reconociendo, ante todo, el carácter no neutral del lenguaje y su enseñanza. Igualmente, Lin (2008) invita a reflexionar sobre la necesidad de valorar el conocimiento, perspectivas y pedagogías locales. Tradicionalmente, las metodologías de enseñanza han sido exportadas de un país a otro ignorando “muchas restricciones locales, necesidades comunales y valores” (Lin, 2008, 15). Una vez más se hace un llamado a preguntar sobre el papel de la enseñanza de un idioma extranjero: ¿qué valores promueve?, ¿cómo fomenta o limita necesidades o deseos locales?, ¿cómo contribuye a la estratificación de ciertos sectores de la sociedad?

Los educadores de lenguas extranjeras no deben estar ajenos a estos cuestionamientos. Por eso es importante asumir una posición crítica con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras, con el fin de poder desarrollar pedagogías que estén en mayor concordancia con las necesidades y deseos locales. En tal dirección, vale la pena tener en cuenta que, por ejemplo en el caso del inglés, las culturas locales van apropiándose y van recreando las normas externas y, al mismo tiempo, van desarrollando nuevas normas locales (Canagarajah, 2006). Es posible, entonces, pensar

en la investigación y el diseño de nuevas pedagogías que incluyan un inglés local, un inglés con múltiples normas y diversas gramáticas.

Lo antedicho se puede resumir de la siguiente forma: las metodologías de enseñanza de lenguas han sido influenciadas principalmente por corrientes psicológicas –el conductismo, el cognitismo y el socio-constructivismo– y por corrientes lingüísticas –el estructuralismo y los enfoques funcionales-nacionales. Con base en la revisión de estas teorías y una posición crítica ante ellas, la Dirección de Idiomas asume la metodología de enseñanza que se describe a continuación.

Metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras en la DI

La metodología hace referencia a la relación entre el enfoque o filosofía de enseñanza y las técnicas que se derivan de dicha filosofía. De acuerdo con Rodgers (2001), la metodología es lo que une la teoría y la práctica y dentro de la primera puede hablarse de método que es un sistema fijo de enseñanza, con técnicas y prácticas prescritas (crf. método Audiolingual).

La visión metodológica que plantea la DI no se adhiere rigurosamente a un conjunto excluyente de técnicas o métodos de enseñanza, sino que permite interpretaciones informadas de varios enfoques. Es una visión razonada e integradora que aunque toma muchos elementos del enfoque comunicativo no se reduce a este. Por lo tanto, la Dirección de Idiomas asume una condición de *post-método* (Kumaravivelu, 2003), en la que las prácticas de enseñanza en la institución no se condicionan a una serie de técnicas fijas. De esta manera, la Dirección se acoge a los principios de *particularidad*, *practicalidad* y *posibilidad* propuestos por este autor.

Particularidad, se refiere a que las técnicas usadas por los profesores deben tener en cuenta dónde, cuándo y a quién se enseña. Practicalidad quiere decir que una técnica debe ser aplicable a una

situación real, de otra manera no podría hacerse la conexión entre teoría y práctica. El principio de posibilidad significa que una técnica debe ser apropiada social, cultural y políticamente. Con base en estos principios, la DI considera que la adquisición de una segunda lengua se promueve cuando:

- Se reconocen las diferencias individuales de los estudiantes. Se tienen en cuenta diferentes personalidades y estilos de aprendizaje, unos estudiantes son visuales, otros auditivos, otros kinestésicos, otros tienen combinaciones de estilos. Reconocer y entender estas diferencias ayuda a los docentes a ajustar sus prácticas de enseñanza para promover aprendizajes más exitosos.
- Se plantean actividades comunicativas que permitan la puesta en práctica de los recursos lingüísticos que se prevén en las diferentes acciones comunicativas. Es decir, las actividades de enseñanza, práctica y evaluación deben tener una conexión directa con los objetivos o logros propuestos para cada curso.
- Se integran las actividades de lengua necesarias: comprensión, expresión e interacción.
- Se tiene claridad, por parte de los estudiantes, sobre los objetivos de aprendizaje. Esto permite que ellos se tracen sus propias metas y se enfoquen principalmente en el proceso y no tanto en el cumplimiento de actividades. También ayuda a que los profesores revisen el progreso de sus alumnos y les da mayor claridad para la evaluación.
- Se hace énfasis en el significado al igual que en la forma (gramática). La gramática es un hilo conductor importante que se integra en la práctica del idioma; es un medio para la comunicación y no un fin en sí mismo.
- Los materiales y actividades de enseñanza son lo más auténticos posibles. Es decir, tienen una correspondencia con materiales y actividades de la 'vida real'.

- A los estudiantes se les enseña a usar estrategias de aprendizaje para ayudarles a controlar conscientemente su aprendizaje y por ende ser más eficientes y autónomos.
- Se fomenta el aprendizaje autónomo. Los aprendices autónomos aceptan responsabilidad por su propio aprendizaje, toman iniciativas en la planeación y ejecución de las actividades de su proceso y regularmente lo evalúan (Holec, 1981; Little, 1999). Consecuentemente, cuando los estudiantes se involucran de una manera reflexiva con su propio aprendizaje, este puede ser mucho más efectivo.
- Se hace énfasis en aprender a comunicarse a través de la interacción en el idioma objetivo. Por ende, se fomenta el trabajo en grupo y con pares para promover la negociación de significados.
- Hay retroalimentación descriptiva y constructiva que informa a los estudiantes dónde están con respecto a los objetivos y les ofrece ideas concretas de cómo mejorar.
- Los estudiantes se exponen a una gran variedad de actividades de lectura, escritura, escucha y habla, técnicas de enseñanza y formas del lenguaje que buscan fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa.
- Las prácticas evaluativas son continuas, formativas, auténticas y en congruencia con los objetivos curriculares.

Estos principios, en conjunto, apuntan al objetivo primordial de la metodología de la DI: el desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma enseñado. En una parte anterior del artículo se describió la competencia comunicativa como el conocimiento y habilidades lingüísticas y pragmáticas para interactuar en diversos contextos. En la siguiente sección se ofrece una definición más detallada.

Competencia comunicativa

Para definir esta competencia, la Dirección de Idiomas de EAFIT parte de un análisis de diversos

modelos que buscan describir la competencia comunicativa y toma el de Bachman y Palmer (1996) como el referente principal. En este modelo, la competencia comunicativa consta de dos componentes generales:

1. Conocimiento organizacional. Se refiere a la manera cómo se controla el lenguaje para producir textos o expresiones gramaticalmente correctas. El conocimiento organizacional se divide a su vez en conocimiento gramatical (vocabulario, sintaxis, fonología, grafología) y conocimiento textual (cohesión, organización retórica y organización conversacional).
2. Conocimiento pragmático. Se refiere a la manera cómo se comunican significados y cómo se producen expresiones, oraciones y textos apropiados a los diversos contextos. El conocimiento pragmático se define en términos de conocimiento funcional (i.e., cómo usar recursos organizacionales para comunicar las funciones del lenguaje tales como invitar, argumentar, excusarse, etc.) y conocimiento socio-lingüístico (cómo los recursos organizacionales se relacionan con las características del contexto).

Con base en estos componentes, la DI define la competencia comunicativa como el conocimiento y la habilidad para:

- Expresar ideas con precisión lingüística (gramática, vocabulario, pronunciación) teniendo en cuenta diversos contextos donde ocurre la comunicación.
- Interactuar con pares y ser capaz de utilizar estrategias comunicativas para negociar el significado y mantener el discurso.
- Producir y responder a diferentes funciones comunicativas dadas.

En el desarrollo de la competencia comunicativa, el docente hace uso de situaciones o actividades

auténticas o de la vida real que requieran comunicación y que sean relevantes para la vida de los estudiantes: representaciones, juegos, entrevistas, actividades de resolución de problemas y similares. En la enseñanza comunicativa, el alumno también aprende sobre el idioma –reglas y excepciones– las cuales son esenciales si los estudiantes van a usarlo. En otras palabras, la metodología de la DI se centra en desarrollar la habilidad del aprendiz para comunicarse efectivamente, y ve el estudio de la gramática como uno de los vehículos que pueden usarse para promover la fluidez (Flaitz, 2000).

En la realización de la metodología, la DI considera la evaluación de los aprendizajes como un elemento esencial para promover la enseñanza y el aprendizaje. En la siguiente sección se describe la posición de la Dirección frente a los procesos evaluativos.

La evaluación en la DI

La institución adopta una evaluación tanto formativa como sumativa. La evaluación formativa sirve como un recurso para el aprendizaje, a través de la cual los estudiantes demuestran lo que saben y son capaces de hacer y los docentes reorientan sus estrategias metodológicas, en caso de requerirse. Esta función de la evaluación es de tipo pedagógico, es decir, de reconocimiento de los cambios que deben hacerse para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se realiza de manera consistente mediante estrategias de valoración continua y retro-alimentación que se llevan a cabo durante las actividades de seguimiento. La evaluación sumativa, por otro lado, cumple un objetivo social, informa el progreso de los aprendizajes a los alumnos, a las familias, a la institución y a la sociedad en general. El papel social o administrativo de la evaluación sirve para promover o certificar el aprendizaje. Se realiza mediante instrumentos de valoración tradicionales tales como *quizzes* y exámenes parciales y finales.

La DI considera que la evaluación de los aprendizajes debe fundamentarse en:

1. Criterios claramente delineados que sean comprensibles tanto para profesores como para los estudiantes.
2. Variedad de actividades que apunten a diferentes estilos de aprendizaje.
3. Actividades auténticas y significativas.
4. Diferentes técnicas de grupo para lograr la interacción entre los alumnos y entre estos y el docente.
5. Actividades derivadas de los objetivos curriculares y consistentes con las prácticas de enseñanza.
6. Evaluación de diferentes aspectos del lenguaje, donde la gramática es sólo uno de los aspectos considerados en la evaluación de la competencia comunicativa.
7. Retroalimentación oportuna, específica y detallada.
8. Fomento de la auto-evaluación.

Estos principios reflejan teorías actuales sobre la evaluación dentro de la cual la congruencia entre la evaluación y objetivos curriculares, la autenticidad de actividades, el informe detallado de puntajes obtenidos, la comprensión por parte de estudiantes y profesores de los criterios de evaluación, la autoevaluación y la similitud entre tareas de enseñanza y tareas evaluativas son aspectos

necesarios para producir efectos benéficos en la educación (Bailey, 1996; Hughes, 1989; Messick, 1996; Morrow, 1979; Shohamy, 1992).

En la actualidad, también se habla de la importancia de integrar la evaluación y el aprendizaje y de reducir el uso de la evaluación sumativa. En consecuencia, es importante reflexionar sobre el peso que este tipo de evaluación tiene en la institución.

A nivel mundial, investigadores, profesores y expertos en evaluación cuestionan el uso de métodos centrados en pruebas estándar y calificaciones porque estos métodos son insuficientes para determinar las destrezas cognitivas de orden superior y capacidades críticas de los estudiantes. Actualmente se hace énfasis en el papel formativo de la evaluación como una práctica efectiva en el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y que acoge otras formas de evaluación diferentes a exámenes. La evaluación, entonces, debe fomentar el aprendizaje y no monitorearlo o controlarlo, es decir, se debe evaluar para aprender, interpretando los resultados de la evaluación para decidir, tanto profesores como estudiantes, en qué punto se está con respecto al aprendizaje, hacia dónde tiene que dirigirse el aprendizaje y cómo es la manera más apropiada de direccionar dicho aprendizaje. Esta visión de la evaluación difiere considerablemente de los propósitos sumativos cuyo fin es certificar, clasificar o comparar los estudiantes.

Conclusiones

Los enfoques de enseñanza de lenguas surgidos antes de la década de los años 70 del siglo pasado se basan principalmente en estructuras y ejercicios de repetición. Las teorías conductistas se centran en la formación de hábitos lingüísticos correctos. En contraposición a estas teorías emergen otras corrientes psicológicas y lingüísticas que enfatizan el papel social del aprendizaje y el fomento del uso comunicativo del idioma mediante situaciones auténticas (de la vida real). De estas corrientes –cognitivismo y socio-constructivismo– parten los principios metodológicos de la DI. Estos preceptos enfatizan los procesos cognitivos y sociales al aprender una lengua extranjera y reconocen el conocimiento previo que traen los alumnos. Adicionalmente, mantienen que el aprendizaje se desarrolla a partir de la interacción entre los alumnos y el docente y el uso de tareas auténticas y significativas.

En este escrito se plantea también la necesidad de asumir una postura crítica frente al papel de la enseñanza de idiomas, considerando que un idioma extranjero no es un vehículo de comunicación neutro sino que comporta ideologías y valores que tienen un impacto social y político. A partir de una visión crítica, también se sugiere considerar el desarrollo de pedagogías y currículos que tengan en cuenta las representaciones locales de la lengua extranjera. Finalmente, se expone la necesidad de promover la evaluación formativa y revisar el peso que debe tener la evaluación sumativa en la institución.

Bibliografía

Ausubel, N. H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2nd edition. México, DF: Trillas.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. & A. Palmer. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

Bailey, K. (1996). "Working for washback: a review of the washback concept in language testing", *Language Testing*, 13. London, pp. 257–279.

Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.

Brown, D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. 3rd edition. NJ: Prentice Hall Regents.

Canagarajah, A. S. (2006). "Negotiating the local in English as a lingua franca", *Annual Review of Applied Linguistics*, 26. Cambridge University Press, pp. 197-218.

Carroll, J. B. (1968). "The psychology of language testing", A. Davies (Ed.): *Language testing symposium: a psycholinguistic perspective*. London: Oxford University Press.

Carroll, J. B. (1961). "The nature of data, or how to choose a correlation coefficient", *Psychometrika*, 26(4). Springer, pp. 347-372.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press

Flaitz, J. (2000). *Teaching communicatively*. Unpublished Manuscript: Medellín: Centro de Idiomas, Universidad EAFIT.

Gagné, R. (1985). *The Conditions of learning*. 4th edition. New York: Holt, Rinehart & Winston.

González, A.; Pulido, M. y Díaz, A. E. (2002). *Modelo pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Gounari, P. (2008). "Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas", *Educación y pedagogía*, 20(51). Medellín, pp. 51 – 64.

Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. New York: Cambridge University Press.

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.

Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Hymes, D. H. (1972). "On communicative competence", J. B. Pride & J. Holmes (Eds.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.

Lado, R. (1961). *Language testing*. New York: McGraw-Hill.

Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lin, Yi, M. A. (2008). "Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá", *Educación y pedagogía*, 20(51). Medellín, pp. 11-23.

Little, D. (1999). "Developing learner autonomy in the foreign language classroom: a social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles", *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38. Universidad de la Laguna, pp. 77-88.

Littlewood, W. (1998). *Foreign and second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Noviembre 4 de 2010.

Messick, S. (1996). "Validity and washback in language testing", *Language Testing*, 13(3). London, pp. 241–256.

Morrow, K. (1979). "Communicative language testing: revolution or evolution?", C. J. Brumfit & K. Johnson (Eds.): *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press, pp. 143–157.

Nunan, D. (2003). "The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region", *TESOL Quarterly*, 37(4). Alexandria, pp. 589-613.

Piaget, J. P. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.

Rodgers, T. S. (2001). "Language teaching methodology", <http://www.cal.org/resources/digest/rodders.html>. Julio 3 de 2010.

Rodrigues, M. V. (2000). *Perspective on communication and communicative competence*. New Delhi: Concept Publishing Company.

Selinker, L. (2007). *Rediscovering language*. Essex: Longman.

Shohamy, E. (1992). "Beyond proficiency testing: a diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning", *Modern Language Journal*, 76. Wiley-Blackwell, pp. 513–521.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behaviour*. New York: Macmillan.

Spolsky, B. (2006). "Measuring globalized proficiency". Paper prepared for the AILA 2005 Symposium on The Assessment of World/International Englishes.

Vygotski, L. S. (1984). "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar". *Infancia y aprendizaje*, 27-28., pp. 105-116.

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wilkins, D. A. (1972). *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*. Strasbourg: Council of Europe.

Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.