



Ramos, Ethel Fernanda

La enseñanza del idioma inglés en el ámbito universitario: diferentes métodos y enfoques utilizados en el aprendizaje de una segunda lengua. Estudio realizado con los alumnos de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas de dos Universidades Privadas. ...



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Ramos, E. F. (2015). *La enseñanza del idioma inglés en el ámbito universitario: diferentes métodos y enfoques utilizados en el aprendizaje de una segunda lengua (Tesis de Maestría)*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/129>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

La enseñanza del idioma inglés en el ámbito universitario: diferentes métodos y enfoques utilizados en el aprendizaje de una segunda lengua. Estudio realizado con los alumnos de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas de dos Universidades Privadas.

TESIS DE MAESTRÍA

Ethel Fernanda Ramos

eramos@uade.edu.ar

Resumen

La idea de la presente propuesta es conocer cuáles son los distintos métodos y enfoques que tiene al alcance el docente para la enseñanza del idioma inglés en el ámbito universitario, la finalidad de los mismos y la influencia de ambos en el aprendizaje del alumno.

A tal fin, se ha recolectado la información necesaria para dar cuenta de los distintos tipos de métodos y enfoques que los docentes universitarios utilizan para la enseñanza del idioma inglés y su influencia en el aprendizaje del alumno. Los instrumentos utilizados para la recolección de información son la observación no participante y descriptiva de clases en donde se dicta la materia Inglés; las entrevistas que se realizaron a los docentes y las encuestas que se realizaron a los alumnos.

Para realizar un análisis de los datos obtenidos, se realiza un recorrido por distintas categorías elaboradas por la didáctica, el devenir histórico de los enfoques relacionados con la labor de la enseñanza de lenguas extranjeras y los aportes de las disciplinas de referencia, tanto de la lingüística, como de la psicología cognitiva. Se hace hincapié en los elementos constituyentes de la relación didáctica para dar cuenta de las diferentes características que irán tomando según los abordajes descriptos.

En este trabajo se analizan las principales tendencias lingüísticas en la enseñanza de idiomas del siglo XX, que llevaron a la adopción de métodos basados en la gramática como la Enseñanza Situacional de la Lengua y, luego, se describirá la Enseñanza Comunicativa de la Lengua como un Enfoque que toma distintos elementos de diversas áreas del conocimiento, para vincular sus concepciones y dar cuenta de la especificidad del objeto de este trabajo.

Abstract

The aim of this research paper is to get acquainted with the different methods and approaches to the teaching of English that are posed by teachers at university level, the objective of those methods and their influence on both student and learning.

In order to carry out this research, I have collected all the necessary data to account for the different methods and approaches that university teachers put into practice and that would have a strong influence in the learning process.

Information has been gathered by direct, non-participant class observation in which English is taught, interviews with teachers and class surveys.

To carry out the analysis of this data, we may go through a wide variety of categories provided by the field of Methodology and the historical development of Cognitive Psychology highlighting the relationship between the intervening didactic models and the different roles they will take according to the selected approach.

This paper will also analyze the main linguistic trends in the language teaching field in the 20th century that led to the adoption of grammar based methods such as the Situational Language Teaching and it will also seek to describe the Communicative Language Teaching Approach, which embraces different elements of various areas of knowledge, and relate its principles to account for specifications in the subject matter.

*Para mi familia y, sobre
todo, para Quien me enseñó que la vocación puesta al servicio de los demás,
hace una diferencia extraordinaria.*

Índice

Agradecimientos

Introducción

1. Configuración de la problemática

1.1 Recorte del problema

1.2 Estado de la cuestión

1.3 Justificación

2. Abordando la didáctica

2.1 Introducción a la Didáctica General

2.1.2 Teorías cognitivas del aprendizaje

2.1.2.1 El programa conductista

2.1.2.2 Hacia un aprendizaje significativo. Constructivismo

2.2 Hacia la reflexión didáctica

2.4 Una nueva especificidad: la didáctica de las lenguas

2.4.1 La Lingüística: perspectiva formalista y perspectiva funcionalista

2.4.1.1 Perspectiva formalista

2.4.1.1.1 Estructuralismo

2.4.1.1.2 Generativismo

2.4.1.2 Perspectiva Funcionalista

2.4.1.2.1 Lingüística sistémico-funcional

2.4.1.2.2 Pragmática

3. Evolución de enfoques y métodos

3.1 La naturaleza de los enfoques y los métodos en la enseñanza de idiomas

3.2 Enfoque y método

3.3 Enfoque

3.3.1 Teorías de la lengua

3.3.2 Teoría de la enseñanza del aprendizaje de la lengua y su aplicación en la enseñanza

3.4 Diseño

3.4.1 Objetivos

3.4.2 La selección y la organización de contenidos

3.4.3 Tipos de actividades de enseñanza y de aprendizaje

3.4.4 Rol del alumno

3.4.5 Rol del docente

3.4.6 Materiales de enseñanza

3.5 Procedimiento: Estrategias y técnicas de enseñanza

4 La enseñanza del idioma Inglés como lengua extranjera

4.1 Puntos de partida

- 4.1.1 El método Gramática-Traducción
 - 4.1.2 Movimiento de Reforma
 - 4.1.3 El Método Directo
 - 4.2 Métodos actuales
 - 4.2.1 Enseñanza Situacional de la Lengua
 - 4.2.1.1 Enfoque
 - 4.2.1.1.1 Estructuralismo
 - 4.2.1.1.2 Teoría del aprendizaje ESL: Conductismo
 - 4.2.1.1.2.1 Diseño ESL: Currícula
 - 4.2.1.1.2.2 Diseño: ESL - Rol de los alumnos
 - 4.2.1.1.2.3 Diseño : ESL - Rol docente
 - 4.2.1.1.2.4 Diseño: ESL - Materiales
 - 4.2.1.1.2.5 ESL: Procedimiento. Estrategias y técnicas de enseñanza
 - 4.2.2 Enseñanza Comunicativa de la lengua
 - 4.2.2.1 Enfoque Enseñanza comunicativa de la Lengua
 - 4.2.2.1.1 Lingüística sistémico-funcional y Pragmática
 - 4.2.2.1.2 Teoría del aprendizaje: Constructivismo
 - 4.2.2.1.2.1 diseño: ECL : Currícula
 - 4.2.2.1.2.2 Diseño: ECL - Rol de los alumnos
 - 4.2.2.1.2.3 Diseño: ECL - Rol docente
 - 4.2.2.1.2.4 Diseño: ECL - Materiales
 - 4.2.2.1.2.5 ECL : Procedimiento. Estrategias y técnicas de enseñanza
- 5 Puesta en acción: la didáctica en el aula
 - 5.1 Marco metodológico
 - 5.1.1 Perspectiva elegida
 - 5.1.2 Estrategias de recolección y análisis de datos
 - 5.1.2.2 Entrevistas docentes
 - 5.1.2.2 Observación de clases
 - 5.1.2.3 Cuestionarios alumnos
 - 5.1.3 Triangulación de datos
 - 5.2 Análisis de datos
 - 5.2.1 Contexto Institucional, currícula y profesión
 - 5.2.2 El quehacer en el aula
 - 5.2.2.1 Características de los alumnos
 - 5.2.2.2 Estrategias docentes y motivación
- 6 Conclusiones

6.1 Teoría y práctica en el aula universitaria

6.2 Condiciones institucionales y curriculares

6.3 Hacia una didáctica del inglés como lengua extranjera en el Nivel Superior

7 Bibliografía

Anexos

Anexo 1. Instrumentos

Anexo 2. Entrevistas docentes

Anexo 3. Observación de clases

Anexo 4. Encuestas alumnos

Anexo 5. Matriz de cruce de datos

Agradecimientos

El acto de escribir una tesis y un viaje por el desierto tienen mucho en común. En ambos hay largos trazos de planicies áridas marcadas por ocasionales oasis de inspiración. He aquí algunos agradecimientos a personas que hicieron de este viaje una experiencia placentera.

A Javier Araujo por su INMENSA paciencia.

A Karina Cittadino. No sólo fuiste mi guía en el principio de este proceso sino que sos un ejemplo de vida.

A Sara Pérez y Ruben Cervini, porque esta tesis está basada en las correcciones hechas en el Trabajo de Especialización.

A Patricia Passalacqua y Marcela De Sousa por su disposición a ayudarme en este camino.

Introducción

El recorrido de la enseñanza de lenguas extranjeras estuvo siempre en íntima relación con los recorridos de diversas disciplinas y de diferentes corrientes teóricas. Influida por los avances y discusiones de muchas áreas de conocimiento, fue delineando sus propios postulados a partir de ir deslindando los heterogéneos aportes.

Delimitar el objeto de estudio de quienes se dedican a construir las herramientas teóricas que sustentan su práctica, es sin duda el primer campo de disputas. Intentar recortar una parte del lenguaje, implica, desde la partida, incursionar en terrenos altamente transitados y polémicos. Si a este recorte le sumamos la necesidad de transformar esa porción en un elemento que permita ser incluido en los 'contenidos' de una asignatura, seguimos sumando complejidades.

En este trabajo se plantea la posibilidad de aportar algunos elementos en el camino de la construcción de una didáctica del inglés en el ámbito universitario, intentando dar cuenta de los diferentes enfoques y métodos utilizados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a lo largo del siglo XX, para poder pensar la actualidad de su enseñanza y aprendizaje y ahondarse en la particularidad de la práctica en el Nivel Superior.

Esto genera a simple vista dos caminos paralelos, ahondar en la trayectoria específica de la enseñanza de dicha lengua (y los aportes que a esta han hecho los avances de diversas disciplinas) y, en el mismo movimiento, recorrer el camino didáctico que nos permita situar/identificar procesos de enseñanza y de aprendizaje en el ámbito universitario.

La Didáctica de Nivel Superior es una disciplina poco transitada, por lo reciente de sus exploraciones, si a esto se le suma la complejidad de pensar una didáctica especial como la de inglés como lengua extranjera aplicada a este nivel, podemos suponer la necesidad de compatibilizar aportes y perspectivas a la hora de pensar la especificidad.

Durante más de cien años, los debates y discusiones dentro de la profesión docente se han centrado en cuestiones como el papel de la gramática en los programas de idiomas, el desarrollo de la precisión y la fluidez en la enseñanza, la elección de marcos programáticos en el diseño de los cursos, el papel del vocabulario en el aprendizaje de idiomas, las habilidades docentes productivas y receptivas, las teorías del aprendizaje y su aplicación en la enseñanza, la memorización y el aprendizaje, la motivación de los estudiantes, las estrategias eficaces de aprendizaje, las técnicas para la enseñanza de las cuatro destrezas y el papel de los materiales y la tecnología. Aunque se ha avanzado mucho en la aclaración de estos y otros importantes temas de la enseñanza idiomas, la profesión docente está continuamente explorando nuevas opciones para abordar estas cuestiones básicas y muchas otras, así como la eficacia de diferentes estrategias y métodos de enseñanza en el aula.

La enseñanza de cualquier disciplina se basa, por lo general, en un análisis de la naturaleza de la propia materia y la aplicación de principios de enseñanza y de aprendizaje

extraídos de la investigación y la teoría en el campo de la psicología educativa. La relación que se establece entre unos y otros es lo que denominamos enfoque, expresión con la que nos referimos a una serie de principios esenciales de enseñanza y de aprendizaje, unidos a un conjunto de prácticas en el aula que se derivan de ellos.

Para destacar las similitudes y diferencias entre enfoques y métodos se utilizará un esquema descriptivo en el que se describirán los enfoques y métodos según sus teorías sobre el lenguaje y el aprendizaje de idiomas; utilizando herramientas de las disciplinas de referencia para dar una visión completa y establecer vínculos entre el método y tradiciones lingüísticas, psicológicas o educativas más generales. (Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001)

En el transcurso del siglo XX proliferaron nuevos enfoques y métodos. Algunos alcanzaron amplia aceptación y popularidad en diferentes épocas, pero después fueron reemplazados por métodos basados en ideas y teorías nuevas. (Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001) En este trabajo se exploran las características de la Enseñanza Situacional y la Enseñanza Comunicativa de la Lengua.

Esta tesis está dividida por ejes temáticos de lo más general hasta acercarse a las particularidades que pretende analizar. Primero se describirá el recorte del problema, desglosando los elementos significativos que luego se retomarán. Se pone el acento en la relación posible entre las prácticas en el aula y la consecución de objetivos planteados institucionalmente por las universidades privadas al dictar la asignatura Inglés.

En el Capítulo dos, se realiza una breve introducción a las disciplinas que sirven de sustento a la elaboración de enfoques que son la base de los diversos métodos que se describen en el Capítulo tres. Comenzando por la Didáctica general, es posible diferenciar dos grandes corrientes relacionadas con la psicología cognitiva: el conductismo y el constructivismo. Ambas concepciones pueden caracterizarse a partir de sus ideas sobre el sujeto. El análisis de las teorías del aprendizaje permite identificar elementos útiles a la hora de revisar las prácticas en el nivel superior. Para seguir avanzando en la didáctica se presenta, en el apartado siguiente, la problemática de las didácticas especiales como disciplinas con características propias y discusiones referidas a su especificidad. Es así como se plantea a la didáctica del nivel superior dentro de esta rama de conocimiento. Esto hace posible el surgimiento de problemas particulares relacionados con las instituciones universitarias y la currícula del nivel y su relación estrecha con la práctica profesional.

Al mismo tiempo, en este capítulo se reflexiona sobre otra especificidad de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, que es su pertenencia a la didáctica de las lenguas. Esto abre una perspectiva relacionada con la lingüística que hace necesario ahondar en algunas de sus concepciones y principales postulados. Es por eso

que, se realiza un recorrido por diversas escuelas, para caracterizar al lenguaje como fenómeno social.

El siguiente capítulo propone un recorrido por distintos enfoques y métodos que elaboró la enseñanza de este idioma. Partiendo de la diferenciación entre enfoques y métodos, caracterizando a los primeros como el sustento teórico de diversas disciplinas que permiten elaborar a los segundos, se realiza una breve descripción de las primeras concepciones con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto sirve de base para introducir las dos grandes corrientes principales: la Enseñanza Situacional de la lengua y la Enseñanza Comunicativa. Es uno de los objetivos de este trabajo dar cuenta de las implicancias teóricas que tiene cada una de estas concepciones y poder trazar líneas de contacto con las disciplinas analizadas en el Capítulo dos. Es así como, a partir de los elementos centrales de ambos abordajes se establecen paralelos con los principales postulados de la didáctica y de la lingüística.

El haber recorrido las disciplinas de base y las concepciones específicas, permite concebir la investigación con una mayor cantidad de elementos teóricos. Para problematizar las relaciones entre los enfoques y las prácticas en el aula universitaria, se eligió trabajar con cuatro cursos de la asignatura Inglés de dos universidades privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A partir de la observación de las clases, la entrevista a las docentes y la encuesta a los alumnos, es posible empezar a problematizar sobre la necesidad de elaborar nuevas estrategias para satisfacer las exigencias del nivel superior en relación a la enseñanza de lenguas extranjeras.

En el capítulo final se exponen las conclusiones que sintetizan los alcances de la problemática abordada.

1. Configuración de la problemática

1.1 Recorte del problema

Resulta indispensable plantear la pregunta acerca de cuáles son los métodos que utilizan los docentes de idioma inglés en el nivel universitario para poder reflexionar acerca de la pertinencia de la práctica en relación a las particularidades que presenta dicho nivel.

Es por eso que, esta tesis tiene como objetivo general conocer los distintos métodos que utiliza el docente, la finalidad de los mismos y cómo esto repercute en el aprendizaje del idioma inglés en el ámbito universitario.

Entendiendo que los métodos encuentran su sustento teórico en diversos enfoques, es necesario conocer también, la relación de los métodos con los principios de las disciplinas que le sirven de sustento. Esta relación resulta clave para identificar los distintos estructurantes didácticos como entramado o sistema y poder dar cuenta de las finalidades como parte sustancial del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Por lo que las preguntas que guían este trabajo, están relacionadas con las preguntas básicas a las que distintos métodos contestan en sus intrínsecas concepciones y en la puesta en acción de estas: el objetivo del aprendizaje, el rol del docente, el rol del alumno, el contenido abordado, el lugar que ocupan los materiales y los procedimientos y técnicas que propone y promueve

Para llegar a explicitar la articulación existente entre los supuestos teóricos y las prácticas concretas, se plantearán como objetivos específicos:

-Analizar las actividades planteadas por el docente para el aprendizaje del idioma inglés.

-Identificar la concepción teórica sostenida por el docente en relación al proceso de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés en el ámbito universitario.

-Caracterizar las modalidades de intervención del docente durante la realización de actividades por parte de los alumnos.

Para avanzar en la perspectiva del planteo de la problemática se plantearán las siguientes hipótesis:

- Siempre hay sustrato de teorías lingüísticas, “psicocognitivas” y didácticas subyacentes en las prácticas docentes, pero estas no responden necesariamente a una elección auténtica, sino a condicionantes externos
- Las condiciones específicas en las que se desarrolla la tarea áulica limitan la posibilidad de utilización de algunos métodos. Es improbable que un solo método sea utilizado de manera única en el aula.
- La práctica docente repercute directamente sobre la motivación de los estudiantes.

La presente investigación está centrada en la observación de cuatro cursos de la asignatura Inglés I y II dictados en las Facultades de Ciencias Económicas de dos Universidades privadas de la Ciudad de Buenos Aires. Debido a que en ambas Universidades se pretende que sus egresados se inserten laboralmente en empresas de alto perfil innovativo y de alta competitividad en un mercado global, resulta relevante analizar los grados de pertinencia de los métodos utilizados. El idioma inglés es esencial en la formación de futuros profesionales, entendiendo la necesidad de tener un dominio fluido para resolver situaciones centrales en las tareas que emprendan en el ámbito laboral.

Se considera que el presente trabajo será relevante para la enseñanza del inglés como idioma extranjero en carreras universitarias en las que éste tenga el mismo grado de centralidad en el aporte al perfil del graduado.

1.2 Estado de la cuestión

Para abordar la particularidad de la enseñanza del inglés en el Nivel Superior, es necesario delimitar disciplinas y marcos teóricos que aporten a una visión específica de la problemática.

Si bien, la didáctica de nivel primario y secundario ha sido largamente desarrollada, la del nivel específico de la que se ocupa este trabajo no cuenta con un desarrollo tan prolífico. Dentro de esta se registra un incipiente interés por configurar el campo disciplinar a través del esbozo de las líneas generales de su propio trabajo como disciplina. Es por esto que, se encuentra en proceso de vislumbramiento la reflexión sistemática sobre sus particularidades, tomando elementos pertenecientes a la didáctica general y a otras didácticas especiales para reelaborarlos en relación a su propio objeto.

En tanto problematizadora de las prácticas, se puede reconocer una tendencia a la adopción generalizada de perspectivas relacionadas con las pedagogías críticas en las cuales las categorías de contextualización, multidimensionalidad del proceso enseñanza y aprendizaje y el papel protagónico de los sujetos (Lucarelli: 2011) son aspectos clave para entenderla.

En relación a esto, es importante señalar que, en base a lo relevado, se han podido encontrar investigaciones con respecto a la enseñanza del idioma inglés tanto en el ámbito primario como secundario. Sin embargo, en lo explorado hasta el momento, no se han identificado gran cantidad de investigaciones que den cuenta de los métodos utilizados por los docentes de nivel universitario para la enseñanza del idioma inglés en carreras en donde el conocimiento del idioma resulta imprescindible como parte de la articulación con el ámbito laboral, como en las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas. Es por

eso que, se considera importante en esta investigación profundizar sobre los distintos enfoques y métodos de enseñanza de este idioma en el nivel específico.

Este trabajo se nutre de diversos aportes para ponerlos en diálogo con las propuestas originales y los postulados teóricos de Richards y Rodgers, dos autores de reconocida trayectoria en el ámbito académico relacionados con la didáctica en lenguas extranjeras. Dichas propuestas son útiles para distinguir la relación entre los principios teóricos subyacentes y las prácticas que se derivan de estos principios, poniendo suficiente atención a la naturaleza del propio método. Estos autores tratan la manera en el que enfoques y métodos se relacionan, y cómo se encarnan en las distintas técnicas, describiendo el papel de los profesores y los alumnos, así como el rol de los materiales de enseñanza.

Respecto al tema métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas se consideran importantes los aportes de los siguientes autores: del autor Anthony, E.M *Approach, method and technique* (1963); de Billows *The techniques of language Teaching*; de Richards *The secret life of methods* y *The language teaching matrix*; de Richards , Rodgers y Sandy *Passages*; de Richards y Rodgers *Approaches and Methods in Language Teaching*; de French *The teaching of English Abroad*; de Hornby *Autonomy and Foreign Language Learning*; de Krashen *Principles and Practices in Second Language Acquisition*; de Northrup *The Adult Performance Level Study*; de Palmer *English through Actions*; de Sweet *The Practical Studies of Language*. Con respecto a la Enseñanza comunicativa de la Lengua se han analizado los siguientes textos: de Widdowson *Teaching Language as communication*; de Brumfit *The communicative approach to language teaching*. Respecto al área de lecto comprensión y gramática: de Carrell, Devine and Esky *Interactive Approaches to second language Redding* y de Zandvoort *A handbook of English Grammar*.

1.3 Justificación

Según las palabras de una autoridad de una de las universidades en donde se ha realizado este estudio: "Si el graduado de Ciencias Económicas no maneja inglés, jamás obtendrá un empleo de excelencia."

El idioma inglés se ha transformado en un factor fundamental para la inserción del graduado de carreras pertenecientes a las Facultades de Ciencias Económicas en el ámbito profesional, habida cuenta de la reconfiguración de los mercados a nivel global y el papel que juegan los países periféricos en las relaciones mundiales. Por lo tanto, resulta de central importancia indagar en los métodos de enseñanza utilizados para generar herramientas que fortalezcan la práctica docente. En este sentido, es necesario explorar una cantidad de elementos disímiles con el fin de arribar a los postulados teóricos que sirvan a tal tarea.

Teniendo presentes los estructurantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es clave poder identificar los logros y fracasos de los métodos con respecto a la realización de los objetivos planteados por las instituciones de nivel superior, e identificar la pertinencia de los enfoques.

El estudio de los métodos docentes pasados y presentes sigue siendo componente importante en la formación para la práctica docente, debido a que proporciona a los profesores una visión de cómo ha evolucionado el campo de la enseñanza de idiomas, situándolos en la perspectiva de su propia experiencia y aportando a ella nuevas herramientas adaptables a la particularidad de sus necesidades.

2. Abordando la didáctica

2.1 Introducción a la Didáctica General

Pensar la didáctica implica reconocer su campo de acción y sus componentes. A esta disciplina le corresponde como objeto los problemas referentes al ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, doble problemática a ser abordada.

(...) la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. Como tal, no puede permanecer indiferente ante la opción entre diversas concepciones de educación, de enseñanza, de aprendizaje y ante el examen crítico de los alcances sociales de los proyectos de acción educativa. La didáctica es una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones. La didáctica, en consecuencia, es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes cuanto de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucional. (Camilloni, 2008: 232)

Si entendemos que el objeto de la didáctica es la tríada enseñante- alumno- contenido y las relaciones que entre sí establecen ubicadas en un contexto institucional y social, veremos la necesidad de recurrir a diversas disciplinas de base para dar un sentido acabado a sus postulados, ya que el sistema didáctico funciona, también, a partir de sus relaciones con ellas.

Como toda disciplina ha ido cambiando a lo largo del tiempo y adoptando distintos principios según las concepciones históricas. Es así que, a partir de la reflexión de Comenio sobre el método único, en su *Didáctica Magna*, se han atravesado diferentes estadios en la sistematización y en el quehacer didáctico.

En este trabajo, recorreremos algunos de los paradigmas más importantes que la han guiado, apoyados en distintas teorías cognitivas, para llegar a los abordajes más actuales, que se alejan las concepciones derivadas del formalismo lógico, cuyo centro era el objeto a conocer y que entienden el proceso de enseñanza como definido y construido a través de las relaciones que establecen sus componentes. En este sentido afirma Candau (2010):

El gran desafío de la Didáctica actual es, en nuestra opinión, asumir que el método didáctico tiene diferentes estructurantes y que lo importante es articular esos diferentes estructurantes y no exclusivizar cualquiera de ellos, intentando considerarlo el único estructurante. (p25)

Parece acertado indicar, entonces, tres aspectos significativos, señalados por Bronckart y Schwely (1996) para avanzar en los planteos de este trabajo referidos a una especificidad dentro de un campo disciplinar tan amplio: *la identificación y conceptualización de los problemas*, entendidos como aspectos a reforzar en la práctica

áulica; *análisis de las condiciones de intervención didáctica*, referentes a condiciones institucionales y materiales; y, *la elaboración de propuestas didácticas*.

Según estos autores estas definiciones superan las tradicionales problemáticas propuestas de la progresión pedagógica y de la transposición didáctica.¹

Estos ejes pueden funcionar como vertebradores a la hora de explorar la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en el Nivel Superior proponiendo una línea de trabajo poco abordada académicamente y de importancia medular en la concreción de los objetivos planteados por la currícula universitaria.

Para llegar a las especificidades planteadas como objetivo de este trabajo es necesario recorrer el camino de las generalidades. Empezando por los postulados de la didáctica general, en los que encontramos los sustos de las didácticas específicas y la relación con el contexto social e institucional, para llegar a las didácticas específicas y poder abordar las prácticas del aula y las particularidades que estas desarrollan en el ámbito universitario. Para pensar la didáctica es necesario pensar en sus diversos componentes y concepciones que funcionan como sustrato (las nociones sobre el conocimiento y las teorías del aprendizaje y la enseñanza en las que se sostiene, la currícula y el tratamiento de los contenidos, los métodos y las estrategias y las prácticas en el aula), por ello es que se plantea primero un pequeño recorrido por dos grandes teorías del aprendizaje, el conductismo y el constructivismo², simplemente como base para situar luego a la didáctica de las lenguas y la enseñanza del inglés, en particular, como disciplinas influidas por estos grandes paradigmas: "...el método (o la combinación de métodos) adoptado se inserta, a su vez, en el cuadro de una metodología general y coherente, que tiene en cuenta finalidades educativas, del contexto escolar específico, de la naturaleza del contenido, de las características de los estudiantes, etc." (Bronkard y Schneuwly: 1996).

2.1.2 Teorías cognitivas del aprendizaje

El carácter multidimensional y la complejidad del proceso educativo hacen necesarios la mirada y el abordaje interdisciplinarios para el enriquecimiento de las descripciones teóricas y metodológicas de las situaciones planteadas en el marco de los procesos de enseñanza y deaprendizaje en contextos educativos. A lo largo de la historia de la disciplina didáctica se han ido reconociendo y analizando los procesos psicológicos que constituyen y condicionan la situación de aprendizaje.

¹ Ver apartado **2.4 Una nueva especificidad: la didáctica de las lenguas**.

² A fines de la exposición y como categorías de referencia para el desarrollo posterior de este trabajo, es que no se hace una exhaustiva definición de cada una de estas categorías, sino una breve introducción tomando sus elementos principales.

Al hablar de aprendizaje no debemos referirnos a mecanismos y procesos que eludan la consideración de variables temporales y espaciales, sino que tenemos que considerar fundamentalmente que el aprendizaje es siempre aprendizaje de un sujeto. Y es el sujeto el centro de estas teorías, asumiendo distintos roles a lo largo de sus planteos.

Cada vez que un docente planifica su clase y cada vez que la lleva a cabo, allí se pone en juego qué es lo que piensa acerca de cómo aprenden sus alumnos. Las teorías del aprendizaje son las que tratan de responder esa pregunta, y podríamos decir que cada docente lleva en sus “hombros” determinadas respuestas. Según cómo se cree que aprenden los alumnos, se adopta una forma de enseñar.

Las diferentes actividades en el aula exigen a los estudiantes operaciones cognitivas particulares. Hay propuestas didácticas que centran sus trabajos en la repetición, en la memorización, en la reproducción mecánica de los contenidos dados, otras focalizan más sus propuestas en la creatividad, la innovación, la participación. Estas diferentes operaciones cognitivas que realizan los estudiantes según la actividad propuesta es lo que estudia la psicología de la educación.

A finales del siglo XIX y principio del XX surgió una corriente denominada conductismo, la cual dominó el escenario de la psicología educativa desde su aparición. La masificación de la escuela pública, en paralelo con el conductismo, se vio invadida por los postulados de esta. Repetir las tablas de multiplicar, copiar y volver a copiar la palabra con error ortográfico, las clases magistrales donde siempre habla el docente o la enseñanza de contenidos alejados de la realidad y significativa de los estudiantes son prácticas escolares masivas que claramente representan los postulados de esta corriente dominante. Concebir al estudiante como una tabula rasa, sujeto pasivo al que hay que enseñarle todo, que no tiene saberes anteriores ni nada para aportar desde su subjetividad, ésta es la idea general que sustenta algunas prácticas escolares como las recién mencionadas. De hecho, el conductismo considera que, como los deseos y los intereses no se podían medir, solo deben concentrarse en el estudio de las conductas observables. Así, el desarrollo de sus propuestas se concentró en provocar determinados estímulos para obtener conductas regulares.

2.1.2.1 El programa conductista

Esta corriente se inicia a principios del siglo XX con Watson³, quien tenía como objetivo instituir a la psicología como ciencia, a partir del análisis de la conducta observable.

Siguiendo a Pozo (1989) es posible señalar que:

³ Ver Pozo (1989)

El núcleo central del conductismo está constituido por su concepción asociacionista del conocimiento y del aprendizaje. Situado en la tradición del asociacionismo de Aristóteles, el conductismo comparte la teoría del conocimiento del empirismo inglés, de Hume. Según Hume el conocimiento humano está constituido exclusivamente por impresiones e ideas. Las impresiones serían los datos primitivos recibidos a través de los sentidos, mientras que las ideas serían copias que recibe la mente de esas mismas impresiones (...) el origen del conocimiento serían las sensaciones, hasta el punto de que ninguna idea podría contener información que no hubiese sido recogida previamente por los sentidos. Pero las ideas no tienen valor en sí mismas. El conocimiento se alcanza mediante la asociación de ideas según los principios de semejanza, contigüidad espacial y temporal y causalidad. Estos son los principios básicos del pensamiento y el aprendizaje del empirismo humeano. (p85)

Así la configuración del conocimiento relacionada con la tradición empirista configura al sujeto que conoce como un ente pasivo, como *tabula rasa*. El conocimiento, entonces, está compuesto por sensaciones, ideas y la relación entre ambas. Este ente pasivo que conoce es determinado en su conducta por el ambiente, el conocimiento se genera a raíz de la relación con el objeto activo.

De esa relación entre sujeto-objeto se desprende la posibilidad de analizar todas las conductas a partir de sus elementos más pequeños: estímulo y respuesta, entendiendo que todos los estímulos y todas las respuestas son equivalentes.

El esquema de 'condicionamiento operante' y los 'estímulos reforzadores' son conceptos clave para entender la concepción de educación elaborada desde el conductismo.

Los 'estímulos discriminativos' son los estímulos que anteceden a las respuestas operantes, y los consecuentes son los 'estímulos reforzadores' (Hernández Rojas, 1998). Esto es importante, ya que permite entender cómo los conductistas pueden plantear esquemas para la educación mediante el condicionamiento de la conducta a través de estímulos específicamente diseñados para tal fin.

Según el *principio de reforzamiento* es posible modificar la conducta, los reforzamientos positivos harán que una determinada conducta se repita y los negativos llevarán a la eliminación de esa conducta. Por lo tanto, es posible controlar los estímulos en el sentido de generar las conductas deseadas en los sujetos, pues, simplemente, responderán a ellos.

Hay dos elementos, planteados por Skinner, que logran articular su concepción y traducirla en una práctica educativa definida: las bases para los procesos de programación y las técnicas de modificación conductual. Por lo que se sigue que, con la programación adecuada y la utilización de dichas técnicas, es posible lograr los objetivos fijados: "Para el conductismo, el proceso instruccional consiste básicamente en el arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento, con el fin de promover con eficiencia el aprendizaje del alumno" (Hernández Rojas, 1998)

Si volvemos a la concepción del sujeto pasivo al conocer, podemos entender por qué estas teorías llevadas al campo de la enseñanza plantean el proceso educativo como un simple depositar información. El alumno es un recipiente vacío al cual el docente llenará con los contenidos prescriptos, a través de la programación y las técnicas de modificación de conducta.

Retomaremos los elementos centrales de esta concepción en relación a la forma que fue adquiriendo la enseñanza del inglés a través del siglo XX.

2.1.2.2 Hacia un aprendizaje significativo. Constructivismo

Empezaremos señalando una diferencia con la concepción conductista, en lo referente a un núcleo central de las teorías del aprendizaje, que es el sujeto que conoce:

...el constructivismo (...) es la idea que mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. (Carretero, 2009: p21).

El constructivismo nace diferenciándose, entonces, de las concepciones anteriores y configurando su propio repertorio de nociones y categorías.

Una cuestión fundamental a la hora de pensar las actividades del aula, problematizando cómo aprenden los estudiantes, es el lugar del error. Si pensamos que el sujeto tiene que aprender determinado saber ya estipulado y preseleccionado se va a buscar erradicar el error, la desviación. Por el contrario desde otras corrientes, representadas por científicos como Jean Piaget (1976), consideraron que el error forma parte constitutiva del aprendizaje.

Pensadores como Jean Piaget rompieron con la concepción pasiva del sujeto en el aprendizaje, planteando la construcción activa del conocimiento a través de la interacción con el objeto.

Es decir, la acción del alumno sería central desde esta perspectiva. A través de sus acciones el sujeto conoce nuevas realidades que desequilibran su estructura cognitiva al poner en cuestión sus saberes previos. Las estructuras cognitivas son aquellas a través de las cuales interactuamos con el mundo exterior. El encuentro con objetos desconocidos perturba, desequilibra al sujeto que conoce, de esta manera se realiza un proceso cognitivo por el cual el sujeto reequilibra sus estructuras cognitivas. Este proceso consiste en un doble juego de ‘asimilación’ y ‘acomodación’ (Friedemann y Silva Beveraggi: 2009). La *asimilación* consiste en incorporar el objeto nuevo a los esquemas de acción del sujeto y la *acomodación* es la transformación de los esquemas de acción, o estructuras cognitivas, de acuerdo a las propiedades del objeto. Por eso, el error no sería más que el

encuentro necesario entre el sujeto y el objeto de conocimiento para desarrollar la inteligencia y así aprender.

Como queda claro, aquí la acción es considerada como motor en la construcción del conocimiento, pero esta acción no refiere sólo al acto mismo sino que es acción y pensamiento. Piaget piensa en el desarrollo de la inteligencia de manera lineal, piensa en una línea natural de desarrollo de las estructuras cognitivas que estaría compuesta por diferentes estadios. La interacción entre el sujeto y el objeto provocarían el desarrollo del sujeto a través de los diferentes estadios cognitivos. (Hernández Rojas: 1998)

Respecto a las actividades en el aula desde esta perspectiva, para que el alumno aprenda es importante brindar las oportunidades para que descubra, inspeccione. Tener un rol activo es necesario para el desarrollo de las estructuras cognitivas y para lograr el aprendizaje.

Desde comienzos del siglo XX el ruso Lev Vigotsky iba a proponer cambios revolucionarios en las teorías psicológicas del aprendizaje. Iba a aplicar el concepto de 'trabajo' para comprender la actividad que realizan los sujetos a la hora de aprender.

Según este autor, hay dos líneas de desarrollo en el sujeto. Por un lado, un desarrollo natural que no nos diferencia de los animales. Pero, por otro lado, los seres humanos atravesamos un desarrollo que es cultural. Este desarrollo es el que nos interesa cuando hablamos de educación y de dispositivos educativos.

El desarrollo cultural de los sujetos puede darse en algunos casos de forma espontánea, por el solo hecho de vivir en sociedad. Así, por ejemplo, todos aprendemos el lenguaje de nuestra cultura al interactuar con los otros. Pero no todos aprendemos a leer y escribir espontáneamente. Para ello, se ponen en juego lo que Vigotsky llamó "procesos psicológicos superiores". Desde este punto de vista, cuando aprendemos a escribir también nos desarrollamos como seres humanos. No se puede separar el aprendizaje del desarrollo.

Es para permitir el aprendizaje y el desarrollo de los "procesos psicológicos superiores" que las sociedades crean dispositivos específicos como la escuela. Es interesante la tarea docente que se desprende de este tipo de teorías; aprender es una actividad y el docente debe facilitarla. Si la educación busca que el aprendiz logre realizar por sí mismo determinadas tareas, el docente puede ayudarlo a que vaya logrando esa autonomía. (Friedemann y Silva Beveraggi: 2009)

Vigotsky dice, "creando zonas de desarrollo próximo", apelando a la concepción de que todos los sujetos, todos los aprendices tienen determinados saberes. Pero hay una zona de desarrollo que el alumno tal vez aun no alcanzó, aunque está cerca de hacerlo. El docente puede ayudarlo, brindando determinadas herramientas y enseñando a utilizarlas. Aprender es utilizar herramientas y signos –por ejemplo, el lenguaje- como mediadoras en la relación con el objeto de conocimiento que se reconstruye en la actividad. El educador

va colocando andamios –como decía Bruner (1998)- que son necesarios para llevar adelante la obra en construcción. (Hernández Rojas; 1998)

En todos los casos, el aprendizaje se construye por la interacción entre sujetos. Los sujetos internalizamos lo que sucede en nuestro entorno cultural, que es intersubjetivo. Al internalizar, reconstruimos los objetos de conocimiento que se producen en el ámbito cultural. Aprender es internalizar una cultura, apropiarse de ella, y también modificarla, ya que la cultura la hacemos los sujetos al trabajar y al aprender. Al internalizar no recibimos en la conciencia los contenidos exteriores, sino que creamos conciencia del mundo exterior, creamos conocimiento que a la vez permite transformar eso que conocemos. Numerosos autores, como Bruner y Ausubel (1983), van a tomar estos aportes de Vigotsky, van a apropiarse de ellos y construir conceptos como el de ‘andamiaje’ o el de ‘aprendizaje significativo’.

Mientras que el enfoque conductista entendía el aprendizaje como una transferencia espontánea de conocimientos en la que el alumno pone en funcionamiento dispositivos mecánicos, el constructivismo, a partir del desarrollo de la potencialidad cognitiva, se propone que el sujeto que aprende haga un trabajo de elaboración que le sea significativo y relevante (Ausubel, 1983).

De esto se trata cuando hablamos de aprendizaje significativo. Un aprendizaje que tenga un significado para el sujeto que aprende, que implique un descubrimiento, una búsqueda. Por tanto, un aprendizaje no producido en serie, sino un aprendizaje que tenga en cuenta la diversidad. Para que sea significativo para todos, no puede ser idéntica la manera de abordarlo:

...el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno. (...) el aprendizaje resulta muy poco eficaz si consiste en la repetición mecánica de elementos que el alumno no puede estructurar formando un todo relacionado. Esto sólo sucede si el estudiante utiliza los conocimientos que ya posee... (Carretero, 2009: p26)

Es posible, entonces, agregar un nuevo componente relacionado con las variables sociales para profundizar en las concepciones más integrales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por esto que, siguiendo a Camilloni (2011), es necesario diferenciar un doble juego en la didáctica general: por una parte, la enseñanza debe ser individualizada, en el camino de que el alumno logre un aprendizaje autónomo; y por otra, es necesario incluir las variables sociales en este proceso. Relacionado con esta línea de propuestas, el aprendizaje colaborativo se encuentra actualmente entre las estrategias de enseñanza que demuestran mayor valor didáctico. Las fuentes de esta doble mirada se inscriben en la didáctica general de enfoque socio – cognitivo.

2.2 Hacia la reflexión didáctica

Para abordar la reflexión sobre la didáctica, es necesario incluir consideraciones acerca de las tareas a emprender por parte del docente:

(...) las estrategias que el docente selecciona no constituyen una mera sumatoria de tareas o de elaboración de instrumentos como resultado de conocimientos particulares, sino una reconstrucción compleja teórico-práctica que se efectúa con el objeto de que los alumnos aprendan. Esto significa, por parte de los docentes, una reconstrucción de las relaciones entre los contenidos desde la problemática del aprender. (Litwin, 2008a: p65)

Es interesante señalar, como lo hace esta autora, los constructos que se ponen en juego en las prácticas del aula, en las que se pueden identificar las relaciones que se establecen entre las particularidades de cada área de conocimiento con la problemática de los procesos del aprender, atravesados por las peculiaridades del ámbito y el contexto en el que se inscriben. A partir del concepto de 'estrategias metodológicas', caracterizado por la puesta en concordancia entre el diseño de las actividades y los procesos de apropiación de los alumnos (Litwin, 2008a: pp66/67), es posible ir desgranando algunas de las posibles líneas de trabajo que atraviesan las problemáticas de las didácticas específicas. Al delinear las particularidades que presenta el aula universitaria como escenario de diversas relaciones contextuales con las peculiaridades de los contenidos, es necesario atravesar estas propuestas conceptuales para entender la elaboración de estrategias.

Al hablar de estrategias, pensamos en el curso de acción que permite la implementación del método. Las mismas implican una secuencia, difieren en el proceso de construcción del conocimiento y se van entrelazando con el objetivo de favorecer una comprensión cabal. Varios factores como la edad de los estudiantes, su entorno cultural e intereses nos orientarán para elegir la secuencia más adecuada. Elegido el método, planeada la secuencia, podremos diseñar las estrategias para los diferentes momentos y así proponer las diferentes actividades. (Litwin, 2008b)

Siguiendo a Araujo (2011), es posible dar cuenta de uno de los núcleos al señalar que la previsión, en el caso de la educación, existe siempre que hay intención de comunicar conocimientos, valores y normas a diferentes sujetos. Sin embargo, no existe una única forma de prever esta práctica. La autora destaca el rol del entramado de conocimientos teóricos subyacente a cada una de las decisiones relacionadas con qué contenidos enseñar, cómo organizarlos, con qué material abordarlos, tanto como la modalidad utilizada para que estos contenidos se aprendan a través de un conjunto de tareas, y los instrumentos utilizados para su evaluación y acreditación. Reconoce, entonces, una perspectiva tradicional centrada en la transmisión de conocimientos, con

sustratos empiristas, diferenciada de un enfoque espontaneista, que pone al sujeto como centro del proceso (Araujo, p.78).

Se introduce aquí una nueva línea de reflexión que lleva a detenerse sobre la relación entre las intenciones docentes y los contenidos. Es posible vislumbrar en cada una de sus decisiones sobre las estrategias y las actividades del aula, cuáles son las intenciones y reflexiones que llenan de sentido sus acciones. Es interesante pensar la perspectiva del docente como actor social, ya que se vuelve sujeto constructor y posibilita la apertura para la investigación a partir de su propia práctica (Cols, 2011: 143), tema que se retomará más adelante en este trabajo.

A partir de aquí es necesario plantear la relación entre estas aproximaciones a lo metodológico, con otro elemento central que está constituido por los contenidos. Resulta conveniente hacer un alto ante este eje, con el fin de poder, luego, ahondar en el desarrollo de las didácticas especiales con más fundamentos.

Autores como Litwin (2008a) señalan la necesidad de repensar los puentes que se tejen entre los 'saberes sabios', aquello que se selecciona como enseñable y aquello que finalmente se enseña. Se pone en primer plano la necesidad de reflexión sobre

(...) los conocimientos, las ideas, los principios de un determinado campo temático o su área, su relevancia y relación con otros campos y con el desarrollo actual de la ciencia, el arte y la tecnología, al mismo tiempo que los problemas de comprensión que entraña, las ideas previas, los estereotipos o las intuiciones que subyacen al tema en cuestión. (p49)

En la base de este cruce de distintos materiales propios del pensar didáctico se encuentran los debates sobre la elaboración de la currícula a partir de diversos conocimientos brindados por las disciplinas. La controversia sobre los modelos que pueden utilizarse recrea la disyuntiva entre alternativas cerradas que no promueven la problematización de los contenidos, sino que los vuelven estáticos, y otras que proponen la expansión a partir de la realización de tramas. Esta última concepción permite conjugar la teoría pedagógica con la práctica y la investigación disciplinar.

Ahora es posible ahondarnos en las discusiones a las que da lugar la distinción entre la didáctica general con las didácticas específicas. En el desarrollo de la didáctica general es posible vislumbrar el nacimiento de las didácticas específicas, signado por la creciente especialización de la enseñanza. Esto implicó una diferenciación de la actividad, según tipo de institución, nivel educativo, etapa evolutiva de los alumnos, características de los sujetos, áreas de conocimiento, dando lugar a la segmentación de la disciplina. (Basabe, 2011)

La evolución de la didáctica como disciplina a partir de la incorporación de nuevos problemas fue construyéndose a partir de la transformación de la realidad delimitada como

objeto de estudio o por el modo en que se la recorta y construye a partir de la intervención de conceptos y teorías provenientes de otras disciplinas. Basabe (2011) explica que en esta evolución se han ido configurando distintas corrientes que se diferencian no sólo con los supuestos que asumen con respecto al aprendizaje y al conocimiento, sino además, en función de las dimensiones que incorporan o de los aspectos de la enseñanza que privilegian. Es por eso que, esta autora afirma, en la didáctica conviven en constante relación un conjunto de teorías de variado tipo y signo.

Para comprender las particularidades de las didácticas específicas, a partir de las reflexiones de Camilloni (2011), es necesario entender a partir de qué criterios se delimitan los campos sistemáticos del conocimiento didáctico particulares. Si bien, se trata de una amplia variedad de posibilidades, es posible señalar que entre los criterios más usuales se encuentran las didácticas específicas delimitadas por los niveles del sistema educativo, las que diferencian edades de los alumnos, aquellas que hacen hincapié en las disciplinas, las que privilegian el tipo de institución y, por último, las que se definen por los tipos de sujetos. (Camilloni, 2011: p24).

A partir de trabajos de algunos psicólogos, relacionados con el constructivismo, como Piaget, Vigotsky y Bruner, la didáctica general había postulado la necesidad de comprender por qué las respuestas semejantes de dos alumnos pueden tener significados diversos para ellos y una misma pregunta puede ser comprendida de diversa manera por los estudiantes. A partir del avance de las didácticas específicas se hace posible encontrar ejemplos concretos que aportan a este principio general

(...) los principios de la didáctica general son propuestos con un alcance muy amplio y con la intención manifiesta de abarcar la más amplia gama de situaciones diversas de enseñanza. Su enfoque es, por tanto, el de los aspectos comunes de las situaciones, más allá de las diferencias que también las caracterizan. Por ello, en cada una de esas situaciones, además de los principios de la didáctica general, se ponen en juego los entrecruzamientos de los saberes que surgen de todas las didácticas específicas que definen esa situación particular: nivel educativo, edad de los sujetos, clases de sujetos, tipo de institución y contenidos disciplinarios. (Camilloni, 2011: p34)

La autora señala, entonces, la necesidad de la coordinación, desde el punto de vista teórico y práctico, entre la didáctica general y las didácticas específicas. Pero, debido a la heterogeneidad teórica de estas disciplinas, se vuelve una tarea compleja, aunque fundamental para preservar la unidad del proyecto pedagógico y del sujeto que aprende.

Entender la Didáctica de Nivel Superior como disciplina específica, implica, entonces, reconocer las particularidades de las prácticas de enseñanza en las aulas universitarias y de instituciones terciarias. Para eso, es necesario identificar los elementos estructurantes del campo disciplinar para dar cuenta de las características diferenciadas:

(...) se reconoce como disciplina específica dentro del campo didáctico; en este sentido es entendida como una didáctica especializada cuyo objeto es el análisis de lo que sucede en el aula universitaria, desde donde estudia el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación de una profesión. (Lucarelli, 2004: p36)

Es importante señalar que, el campo disciplinar al que nos estamos refiriendo tiene un recorrido no muy largo en cuanto a elaboración teórica que distinga estas características particulares. De todos modos, interesa, en relación a los objetivos de este trabajo, dar cuenta de algunas de ellas, las que servirán a la hora de caracterizar las experiencias analizadas en dos Universidades privadas, en particular las relacionadas con el rol de lo institucional, la currícula y la relación con las profesiones.

En tanto campo social (Bourdieu, Passeron, 1981) el campo del conocimiento universitario está atravesado por las mismas tensiones que cualquier otro, y es ahí donde está sujeto al marco institucional que lo contiene. En tales tensiones, se juegan también las limitaciones y la construcción de la currícula como reflejo de estas. Es por esto que, Lucarelli (2004) señala la necesidad de mejorar los marcos de la didáctica universitaria para aportar al desarrollo de la oferta en la que se favorezca la superación de visiones conservadoras y de prácticas rutinarias para favorecer un proceso de renovación. Para esto hace falta una visión integral de la disciplina teniendo en cuenta que la práctica universitaria exige al docente estrategias metodológicas y de evaluación definidas por las características particulares del nivel que plantean una complejidad propia. La inserción de los estudiantes en las problemáticas del campo profesional pertinente, recuperación en la currícula de posible práctica laboral del graduado, vinculaciones entre las acciones de investigación y actividades en el aula, en términos de inserción de nuevos materiales científicos y aprendizaje de habilidades relacionadas con el 'oficio' de la investigación son algunas de las claves a considerar a la hora de problematizar la tarea docente. (pp. 46-47)

Siguiendo a esta autora podemos señalar algunas particularidades que toma el currículum universitario. Señala que en el currículum universitario no prima la planificación didáctica según el principio de progresión lineal⁴, sino que entran en juego otros elementos importantes: su alto grado de especialización y diversificación, orientación a la relación con el mundo del trabajo, construcción de una relación entre el estudiante y el campo específico de la profesión, la interacción de un grupo de adultos con diversos niveles de comprensión y habilidades con respecto a los contenidos, la posible relación previa de los estudiantes con la práctica profesional.

⁴ Para entender el concepto resulta útil la definición que hace Litwin refiriéndose a la progresión en una clase: "La secuencia progresiva lineal es una estructura en la que la progresión temática es el eje estructurante de la clase y se establece en una sola dirección. (...) la definimos como un desarrollo lineal y continuo de un tema o problema a lo largo de una clase." (2008: p109)

Da Cunha (2010) señala que sigue vigente una visión tradicional del armado curricular tendiente a configurar la currícula “a partir de las configuraciones que forman los perfiles deseables para las profesiones.” (p29)

Es por esto, que, aporta Lucarelli, se requiere un trabajo docente tendiente a generar vínculos críticos entre la práctica áulica y la práctica profesional relacionada con el mundo del trabajo. Muchas veces esta tarea queda trunca debido a que la formación docente en este nivel es básicamente en las áreas específicas de conocimiento, pero faltando en su formación pedagógica las herramientas necesarias para la realización de tales objetivos. Es entonces, donde cobra particular relevancia la investigación y producción del campo disciplinar de esta didáctica.

Para profundizar en una renovación de las prácticas universitarias, es necesario cambiar el abordaje propuesto hasta ahora en los ámbitos del nivel superior. No se trata de cambiar lo que se enseña, sino de profundizar la reflexión pedagógica propia del nivel (Coraggio citado en Lucarelli, 2004). Teniendo en cuenta las particularidades de los contenidos, relacionados íntimamente con las últimas discusiones de los ámbitos científicos, y los métodos propios de la didáctica de este nivel, es posible vislumbrar una línea de debates propia que necesita de la reflexión y la investigación para avanzar en la profundización de sus postulados y la concreción de nuevas perspectivas de acción.

Para dar cuenta de cuáles son los postulados básicos para que se pueda avanzar profundizando algunas transformaciones, la autora señala dos corrientes dentro de la didáctica universitaria: la didáctica instrumental tecnicista y la didáctica fundamentada crítica (Lucarelli, 2004: p41) Mientras que la primera no tiene en cuenta los contextos en los cuales se desarrolla la tarea pedagógica, segmentando la práctica para su estudio; la segunda, supone el trabajo del aula atravesado por un contexto complejo que incluye el entorno social global y el institucional, sin perder de vista la multidimensionalidad del proceso de enseñanza aprendizaje, contextualizado en la práctica concreta. El rol protagónico del docente y la importancia de articulación teoría-práctica como superación de la visión instrumentalista, relaciona las tareas del aula con propósitos y fundamentos para que los procesos sean sometidos a una nueva reflexión. Además de por la disciplina se convierte en la construcción de espacios orientados a la práctica profesional.

Es por esto que Litwin (2008a) señala la necesidad de generar instancias conjuntas de elaboración de la currícula que incluya equipos de las comunidades científicas, que puedan dar cuenta de los últimos avances y discusiones actuales en el área disciplinar, con la participación de didactas que cuenten con herramientas propias del campo de conocimiento y docentes con experiencia y preocupados, además, por las posibilidades de la enseñanza de esos contenidos, abriendo las puertas a nuevas investigaciones.

La didáctica universitaria debe, entonces, seguir indagando sobre cómo se manifiesta la profesión en las prácticas específicas, pero, también, seguir profundizando, a partir de la

reflexión sobre la actividad en el aula universitaria, sobre las implicancias pedagógicas que esta implica. Para esto, es importante, abordar la investigación a través de la observación sistemática de este nivel.

2.4 Una nueva especificidad: la didáctica de las lenguas

La didáctica de las lenguas tiene su origen en los años cincuenta, a partir de la conjunción de principios teóricos de las disciplinas de referencia, pero con la intención de constituir su propio objeto. (Bronckart y Schneuwly, 1996) La reflexión específica sobre la disciplina proviene de la superación de la yuxtaposición de dos disciplinas de base: la lingüística y la psicología del aprendizaje con los aportes de ambas se ha logrado organizar la reflexión sobre el objeto específico. Los distintos autores coinciden en la necesidad de tener presentes las diferencias entre ellas, señalando los distintos objetivos con los que trabaja cada una: en tanto la lingüística se ocupa del saber teórico, la didáctica de las lenguas trabaja sobre la problemática específica del proceso de enseñanza y aprendizaje del objeto de la anterior. Como señala Sardi D'Arielli (2001): "Los especialistas en didáctica trabajan con un doble objeto: el objeto lengua inscripto en el objeto enseñanza de la lengua..." (p122). Se plantea, entonces, la necesidad de empezar a transitar nuevos caminos que delineen los pasos hacia una cada vez más marcada independencia con respecto a las disciplinas de base, para construir la especificidad.

Así queda planteada la división del campo específico, pero con la necesidad de tomar los aportes que las disciplinas de referencia ofrecen a la hora de desentrañar la problemática, como herramientas válidas, pero poniéndolas en relación con los elementos particulares que construyen la práctica en el ámbito de la enseñanza.

Es importante señalar las características del objeto de la enseñanza de las lenguas, en tanto, poder visualizarlo no como un corpus de saberes sabios (Chevallard, 1997) sino, como la apropiación de 'prácticas sociales significativa' (Bronckart y Schneuwly, 1996)

A partir de las reflexiones de Bronckart y Schneuwly es interesante retomar dos conceptos antes mencionados, que son el de 'progresión didáctica' y el de 'transposición didáctica'⁵. Ellos señalan que la progresión está dada por la apropiación progresiva de

⁵ Chevallard (1997) elabora el concepto de **transposición didáctica** a partir de la enseñanza de las matemáticas, a raíz de él dice: "El concepto de transposición didáctica, en tanto remite al paso del saber sabio al saber enseñado, y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa, da testimonio de ese cuestionamiento necesario (sobre génesis, filiaciones, legitimidades), al tiempo que se convierte en su primera herramienta. Para el didacta, es una herramienta que permite recapacitar, tomar distancia, interrogar evidencias, poner en cuestión las ideas simples, desprenderse de la familiaridad engañosa de su objeto de estudio (...) Es uno de los instrumentos de la *ruptura* que la didáctica debe ejercer para constituirse en su propio dominio..."(p. 16)

prácticas, por lo que el segundo concepto entra en tensión, ya que no se trata del “paso del saber sabio al saber enseñado” (Chevallard, 1997), sino de una construcción de características especiales por su particularidad de objetivos en relación con prácticas y con actitudes y normativas.

Es por esto que Sardi D’Arielli apunta a la importancia de la utilización de la sociolingüística como aporte:

...ya que pone en juego la relación entre la lengua (considerada en tanto práctica, en forma de hábitus lingüístico y de producción oral de esos hábitus), el sujeto y su ámbito social (...) de manera tal que el lenguaje se vincule con el contexto y con los sujetos. (p124)

Para abordar la problemática señalada es necesario recorrer algunas corrientes y concepciones relacionadas con la disciplina lingüística para poder dar cuenta de las implicancias en los distintos enfoques sobre la enseñanza del inglés. A continuación se realizará un recorrido por diversas perspectivas que constituyeron pilares básicos de la lingüística.

2.4.1 La Lingüística: perspectiva formalista y perspectiva funcionalista

Es necesario hacer una primera caracterización para diferenciar dos perspectivas: la formalista y la funcionalista.

Es preciso decir que, el formalismo se explica como tal a partir de pensar la autonomía de la forma, es decir, que puede definirse a partir de sí misma. Reconoceremos dentro del formalismo dos corrientes, el estructuralismo y el generativismo. El primero, se plantea como objetivo la descripción de la organización del sistema lingüístico, entendido como sistema de jerarquías (nivel fonológico, morfológico y sintáctico), y de las relaciones de sus elementos. El segundo, en cambio, pretende la explicación de los procesos cognitivos a partir de la descripción de la sintaxis.

La perspectiva funcionalista piensa la forma en relación con el significado. Nos ocuparemos de dos corrientes internas: la lingüística sistémica-funcional y la pragmática⁶. La primera entiende al lenguaje como un sistema de significados codificados formalmente, un sistema de opciones que los hablantes utilizan según el contexto, y trabaja, fundamentalmente, con las categorías de texto y contexto, entendidas en una mutua relación de dependencia. La segunda, entiende que es imposible pensar el lenguaje si no

Volveremos sobre este punto al analizar la problemática específica de la didáctica de la lengua y su relación con las ‘disciplinas de base’, entendidas como necesario sustrato teórico.

⁶ Entendemos la pragmática, no como un nivel más dentro del sistema lingüístico, sino como corriente actual del pensamiento lingüístico (Ver Menéndez, 2005)

es en relación con el pensamiento y la cultura; es por eso que se ocupa del uso social del lenguaje atendiendo a las determinaciones cognitivas.

A continuación indagaremos en cada una de estas perspectivas y en los abordajes particulares de cada corriente, resaltando las características que resultan relevantes para este trabajo⁷.

2.4.1.1 Perspectiva formalista

El formalismo supone un objeto de estudio que puede ser descripto y explicado a partir de su coherencia interna, en tanto, la lengua es un sistema de formas, cuyas características pueden ser explicitadas a partir de la descripción de sus propios elementos. Piensa la lengua como un sistema de formas, con términos definidos por oposición, por lo que, el sujeto es abstraído de la situación en la que el lenguaje se produce.

Esta perspectiva nace, a principios del siglo XX, con los aportes de sistematización de Ferdinand de Saussure, influido por los paradigmas epistemológicos de la época, quien entiende que la lingüística debe recortar su objeto de estudio para constituirse como tal.

A continuación indagaremos en las teorías que forman parte de esta perspectiva.

2.4.1.1.1 Estructuralismo

“La lingüística trabaja, pues, en el terreno limítrofe donde los elementos de dos órdenes se combinan; esta combinación produce una forma, no una sustancia.” (Saussure; 2002)

Desde el punto de vista de la tradición lingüística el estructuralismo suspende la relación lógico-semántica, para ahondarse en los terrenos formales.

Saussure, recogiendo un precepto propio del paradigma positivista de las ciencias, es quien delimita el objeto de estudio de la lingüística dentro del heterogéneo terreno del lenguaje. Para esta concepción no es posible dar cuenta del fenómeno del lenguaje por lo disímil de sus componentes, por lo que, a partir de ese hito fundacional, se ocupará de la búsqueda del principio de organización de la lengua, entendida como homogénea:

⁷ La descripción que se hace a continuación está estructurada en base a la pertinencia de estas teorías en relación con la posterior presentación de enfoques de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, por lo que no son exhaustivas, sino más bien, instrumentales. En los apartados correspondientes a cada uno de los enfoques que se analizarán en este trabajo (4.2.1 Enseñanza Situacional de la lengua y 4.2.2 Enseñanza Comunicativa de la lengua) se desarrollarán las teorías de más autores, no incluidos aquí, con el objetivo de poder ponerlos en relación con las conceptualizaciones propias de cada perspectiva de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Pero ¿qué es la lengua? Para nosotros, la lengua no se confunde con el lenguaje: la lengua no es más que una determinada parte del lenguaje, aunque esencial. Es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos. Tomado en su conjunto, el lenguaje es multiforme y heteróclito; a caballo en diferentes dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece además al dominio individual y al dominio social; no se deja clasificar en ninguna de las categorías de los hechos humanos, porque no se sabe cómo desembrollar su unidad. (2002: p37)

Para esto, utilizará una visión sincrónica de la lengua. Al hacer el recorte a partir de un estado de lengua, adopta una perspectiva formal para dar cuenta de ella, al definirla como un sistema de valores puros. Es decir, que la lengua es vista como un objeto formal de estudio respecto de la multiplicidad de fenómenos del lenguaje. Desde el punto de vista estructural, la lengua rige la organización y descripción del lenguaje. Introduce, entonces, la noción de sistema para caracterizar al objeto de estudio, adoptando el matiz científico propio de las exigencias positivistas.

Saussure define a la lengua con dos características que la convierten en un objeto institucional: es 'convencional' y 'adquirida'. La lengua, entonces, es un conjunto de convenciones, por lo que es posible definirla como 'institución'. La lengua es un elemento que sirve para la comunicación y permite asignar a determinados tipos de signo determinado tipo de significación convencionalmente establecida. Es adquirida en tanto la maneja la comunidad hablante que tiene la facultad, pero esto sucede a partir de que la comunidad hablante la pone en uso y es el medio en el que se establecen los contratos sociales. A pesar de estas definiciones, no es el aspecto social el que importa al estructuralismo, sino, su constitución como objeto formal, el resto queda excluido de los alcances de la disciplina.

La comunidad hablante aparece como categoría abstracta, por lo que el sujeto queda reducido solamente a un tipo ideal necesario para la descripción, pero sin participación alguna en este abordaje. El sujeto registra y recibe la lengua en forma pasiva, no puede cambiarla. El sujeto no puede ir en contra de la lengua. Cada vez que se quiere ir en contra de la lengua se ratifica este principio. Saussure no se interesa por el acto individual (que va a corresponder a la esfera del habla), sino por el hecho social del lenguaje, y la lengua entendida como cristalización de las convenciones.

Al abandonar la perspectiva del análisis del sujeto hablante, lo que interesa a este autor es la lengua como sistema de valores, y lo que importa en el valor, es la relación que se establece dentro del sistema y no la relación que se establece con la realidad extra sistema. Un sistema de signos es un sistema de valores. La lengua es un sistema de formas, un conjunto de relaciones formales.

Es por eso que, hace la distinción entre lengua y habla, para seguir delimitando el objeto, en tanto manifestaciones distintas del fenómeno y sigue, de esta manera, reafirmando el carácter fundamental del objeto de estudio para la constitución de la disciplina. La lingüística debe ocuparse del aspecto social, compartido, y desechar el habla como manifestación individual del lenguaje.

Siguiendo en esta línea plantea: “La lengua es necesaria para que el habla sea inteligible y produzca todos sus efectos; pero el habla es necesaria para que la lengua se establezca; históricamente el hecho de habla precede siempre (...) el habla es la que hace evolucionar a la lengua...” (2002: p63)

Para dar cuenta del sistema lingüístico, Saussure, describe su unidad de análisis: el signo lingüístico. Dice de él que es de naturaleza psíquica, constituido a partir de la puesta en relación de un significante y un significado, la unión entre un concepto y una imagen acústica. Este signo es convencional, en tanto no hay una relación de necesidad entre determinado significado y significante. A esa relación convencional la llama ‘significación’.

El autor aplica la categoría de ‘valor’ al corte (de la masa amorfa del pensamiento) que pone en relación un determinado concepto con una determinada imagen acústica. Dentro del sistema (recordando que la lengua es definida como un sistema de valores puros) los signos se definen por oposición y negación, en relación con otros signos. Para el estructuralismo esto es central, ya que organiza el recorte del objeto de estudio a partir de un principio sistematizable. Este enfoque teórico es siempre relacionante. Los valores, de cualquier naturaleza, en este caso, lingüísticos, son siempre relativos porque exigen necesariamente una relación con otros términos.

Los signos pueden establecer dos tipos de relaciones: las sintagmáticas y las paradigmáticas. Las primeras están en consonancia con el carácter lineal de la lengua, y las segundas, con las relaciones mnemónicas del cerebro (2002: p148). Distintas teorías posteriores, seguirán utilizando estas categorías a la hora de definir sus alcances.

A esta visión, Benveniste (1982) agrega algunos elementos que complementan lo enunciado. Para este autor el sistema lingüístico operaría estableciendo valores diferenciales en cada uno de los niveles pertinentes y en la integración de esos valores diferenciales en el nivel inmediatamente superior. Por lo que la tarea de la lingüística consiste en la correcta segmentación, sustitución e integración (Benveniste, 1982) A partir de esta nueva concepción, es posible ahondarse en las demás teorías teniendo un nuevo elemento para el análisis de las distintas corrientes posteriores.

Luego de Saussure, diferentes escuelas fueron adoptando sus elementos constitutivos para elaborar nuevos postulados. En el caso de la Escuela de Praga, Troubetzkoy (1949) introduce la concepción de los sistemas funcionales, adjudicándole a la lengua una función comunicativa. En cambio, la Escuela de Copenhague lleva la lengua a su matriz formal absoluta y resignificará el precepto saussuriano para decir que la lengua

es un sistema de formas puras. Hjelmslev (1976) toma la concepción de 'función' para definirla como la relación dependiente entre dos elementos del sistema. Así, se adopta esta concepción como un elemento inherente al sistema, que queda delimitado a una trama de dependencias formales.

Este autor utiliza tres elementos para definir su concepción de la lengua, y para recortar su objeto de estudio: la lengua como esquema (conjunto de formas puras), como norma (materialidad de sus formas) y como uso (hábitos). Entonces, el sistema es un principio estructural básico. La lengua es la instancia de poner en relación forma del contenido con forma de la expresión y dar cuenta de la relación entre ese signo con otros signos en el sistema.

Es necesario dar cuenta de otra corriente significativa, el estructuralismo descriptivista, encarnado en la figura de Bloomfield (1975). Aquí se reconoce el origen antropológico, de carácter claramente empírico y antimentalista.

La teoría materialista o mejor mecanicista, supone que la variabilidad de la conducta humana, incluyendo el habla, se debe solo al hecho de que el cuerpo humano es un sistema muy complejo. Las acciones humanas de acuerdo con la visión materialista son parte de secuencias de causa y efecto exactamente como las que observamos en los estudios de la física y la química. (p89)

Si hay elementos que no aparecen empíricamente, estos no existen. Por lo que adopta una posición conductista con respecto al lenguaje. El principio que rige la descripción del sistema lingüístico es el principio formal. Se organiza por criterio de distribución, por criterio de contraste de las formas. La diferencia de formas implica una distribución diferente que necesariamente debe llevar a distinto significado. El registro de las diferencias lleva a la búsqueda a través de los procesos de adquisición del habla, que permiten reconocer en su elaboración propia, estos sustratos teóricos antes nombrados. Para Bloomfield se registran cinco estadios, que describe de la siguiente manera: el primero sería la emisión y la repetición; luego, imitación; después, la relación "entre ver y tomar un objeto y oír y decir una palabra que lo designa"; después la abstracción o el desplazamiento, poder nombrar el objeto sin que esté presente; por último, la repetición.

Es interesante notar cómo, todavía, estas concepciones siguen vigentes en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras, a pesar de los cambios de paradigmas que se han ido sucediendo a lo largo del siglo XX. Luego, esto será retomado en el apartado correspondiente.

2.4.1.1.2 Generativismo⁸

Para hablar de gramática generativista hay que hacer referencia a su principal exponente, Noam Chomsky, por lo que, en este trabajo, se seguirán sus principales lineamientos para dar cuenta de este enfoque.

En lo que a mí respecta, encuentro mucho más interés en la posibilidad de que el estudio del lenguaje nos permita descubrir los principios abstractos que gobiernan su estructura y su uso, principios que son universales por necesidad biológica, y no un accidente histórico, y que derivan de las características mentales de la especie. (1957, p52)

Este autor se interesa por los procesos que relacionan lenguaje y pensamiento. El lenguaje es el espejo del pensamiento, poder describir el lenguaje es, de algún modo, una manera de intentar saber cómo pensamos, desentrañar el proceso de adquisición del lenguaje. Chomsky intenta, a través del estudio del lenguaje, llegar a aquella facultad innata que permite que el hombre elabore oraciones. Por lo que, el objeto de estudio es lo que luego llamará 'competencia', el conocimiento que el Hablante-oyente ideal tiene de su propia lengua.

Cuando Chomsky reflexiona sobre la facultad del lenguaje está pensando en la abstracción de un hablante-oyente ideal, en un representante de la especie y nunca en un hablante en situaciones concretas. El sujeto se encuentra desdibujado. Sólo va a pensar un sujeto ideal y no va a aceptar ningún tipo de condicionamiento social a la formación del lenguaje.

Al tratarse de una teoría mentalista, esta da cuenta de una serie de elementos relacionados con la cognición para describir procesos que tiene que ver con el conocimiento del hablante, en tanto que este produce y entiende oraciones. (Searle: 1994). El objetivo es especificar las reglas gramaticales que subyacen a la construcción de oraciones, estas reglas constituyen el denominado criterio de gramaticalidad (obedece a condiciones de buena formación).

Al ser la facultad lingüística una facultad innata, intervienen en esta teoría la lingüística, la psicología cognitiva y la biología. Para pensar sus postulados, Chomsky utiliza herramientas de estas disciplinas, y desarrolla un modelo modular para lo que llama mente-cerebro, que es un conjunto de subsistemas, entre los que se encuentra esta facultad. El entrar en contacto con la evidencia externa adecuada, le permite al hablante que adquiera la lengua cualquiera sea esta.

⁸ En este apartado no nos detendremos a analizar los distintos modelos propuestos por Chomsky ya que excede el alcance de este trabajo. Nos atendremos a dar cuenta de las líneas generales de la relación entre lenguaje y pensamiento y del desarrollo del aspecto cognitivo que hace este autor.

Entonces, el modelo propone tres elementos disímiles que permiten explicar la adquisición de la lengua: hay una facultad del lenguaje propia de la especie, hay un conjunto de principios y parámetros⁹ y luego, están las lenguas particulares.

Lo que caracteriza al lenguaje es la infinitud discreta. El principio de la forma es el principio de infinitud discreta. Una lengua o gramática es la posibilidad de, a partir de un conjunto mínimo de elementos, generar todas las oraciones posibles de esa lengua.

Lo que la gramática generativa aspira a describir es el conjunto de reglas o principios de carácter universal que subyacen a esa formación. Por lo tanto, la búsqueda del generativismo sigue siendo la búsqueda de los universales lingüísticos ya postulada en el siglo XVIII. Hay una estructura ubicada más allá de las estructuras, existe un universal más allá de las lenguas realizadas. En definitiva, existe una gramática universal que es la condición de posibilidad de todas las gramáticas particulares.

Entonces, para llegar a la gramática universal sólo tenemos acceso a través de las gramáticas particulares, por lo que la tarea de la gramática generativa pasará por dar cuenta de la relación entre lo universal y lo particular. El objetivo es dar cuenta del conjunto de principios que gobiernan la estructura y el uso, principios que, más allá de su realización particular, están presentes en todas las lenguas. De este modo, se verificarán elementos constantes y elementos variables. Tenemos principios universales y lenguas particulares, lo que permite relacionarlas es la facultad del lenguaje.

Una gramática es un conjunto de constantes combinado con un conjunto de variables. La unión de lo constante con lo variable, en determinados tipos de relación, es lo que produce distintas lenguas para cada caso. Para Chomsky, la organización del pensamiento es una organización de carácter formal. Por este motivo, la sintaxis resulta ser el componente central de la gramática generativa. Porque, en definitiva, formular una sintaxis es postular una estructura organizadora del pensamiento. La sintaxis organiza la concatenación de las estructuras menores y es la que permite la posibilidad de una posterior interpretación semántica, fonética y fonológica.

Chomsky trabaja con una concepción del léxico tendiente a asimilarlo con el diccionario de una lengua, en el cual cada ítem léxico se discrimina de acuerdo con 'marcadores' fonológicos, sintácticos y semánticos que organizan sus rasgos distintivos pertinentes y su clase categorial. Entonces, hay un léxico, pero ese léxico requiere de un principio de organización que es provisto por la sintaxis. Luego de realizado el proceso sintáctico de organización de esos elementos léxicos, esa estructura estará capacitada para recibir una interpretación semántica y una interpretación fonético-fonológica.

⁹ Estos conceptos (Principios y parámetros) pertenecen a uno de los últimos modelos, pero son usados aquí con fines explicativos de la teoría general, para poder ser retomados en el recorrido histórico de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera.

2.4.1.2 Perspectiva Funcionalista

Esta perspectiva, desarrollada en la segunda mitad del siglo XX, piensa su objeto de estudio en necesaria dependencia de su contexto. Es decir, el lenguaje está condicionado por el registro, el género, la ideología. Es por eso que coloca al sujeto en un lugar central de la teoría y utiliza una taxonomía de base semántica gradual y no de dicotomía y oposición.

En esta perspectiva se piensa que el lenguaje no puede nunca tener autonomía formal y que, por lo tanto, esa no puede ser considerada su característica definitoria. El lenguaje está constituido y condicionado por el uso. Esto implica pensarlo como instrumento para interactuar: un hablante se convierte en miembro de una determinada comunidad a través de la interacción lingüística. El individuo deviene actor social cuando usa el lenguaje. Y toda interacción implica la negociación permanente de significados. A su vez, estos significados están inscriptos en una cultura, requieren constituirse como textos para poder ser negociados. La lengua crea significados, y crea también, las condiciones de interacción de estos significados.

Así como en la perspectiva anterior las unidades de análisis eran el signo (estructuralismo) y la oración (generativismo), en esta, la unidad va a ser el texto como unidad de significado en uso, ya que en él se podrá encontrar la gramática y en él se inscribirá el contexto.

2.4.1.2.1 Lingüística sistémico-funcional

Es Firth (1957) quien define por qué sistémica, señalando que el sistema es la representación de las relaciones paradigmáticas. El texto es un proceso, en tanto unidad, que se conforma a partir de las opciones y condicionantes contextuales.

Esta corriente tendrá al significado como objeto de estudio, entendiendo que no hay posibilidad de análisis lingüístico que no contemple este aspecto fundamental. Para Halliday (2004) "El estudio de la lengua debe ser considerado como el estudio del significado".

Para la gramática sistémico-funcional el lenguaje no es solamente lo que se dice, sino, lo que se puede decir. Esto implica pensarlo como un potencial de significado representado en un sistema de opciones que son habilidades a partir del elemento interaccional que lo caracteriza. Estas opciones conforman sistemas ordenados mediante los paradigmas que cada hablante de una comunidad posee por ser parte de ella.

El sistema es un conjunto de paradigmas disponibles, mientras que la estructura, lo que podría llamarse operativamente el punto de partida, es el conjunto de sintagmas realizados.

El lenguaje es inherentemente opaco, ambiguo. El lenguaje forma parte de la semiótica. Es un sistema semiótico-social¹⁰, es decir, es un sistema sígnico de significados socialmente dependientes.

Esta teoría incorpora la perspectiva cognoscitiva para explicar al texto como intersección de dos contextos: el socio-cultural y el socio-cognitivo. Los contextos no transparentan el lenguaje, sino que habilitan interpretaciones posibles. Esta dependencia contextual restringe las posibilidades de interpretación, uno de los elementos que actúa como restricción son los géneros discursivos o las convenciones de uso.

Entonces, para esta teoría, el lenguaje tiene tres funciones centrales: la creación de significados, la posibilidad de intercambiarlos y el modo de hacerlo. Así también, la lengua permite crear las representaciones que conforman una cultura, sus condiciones de interacción y los textos, que son los medios que permiten llevarla a cabo.

Por ello, es que la lingüística sistémico-funcional caracteriza al lenguaje como un sistema de significados codificados formalmente, entendiendo que la idea de código implica la idea de interacción. Entonces, propone como objeto de estudio el lenguaje en contexto, condicionado por el registro, el género y la ideología. Por registro, esta teoría entiende, una variedad de uso adecuada a una situación determinada; al género, como un conjunto de convenciones de uso; y a la ideología, como un conjunto de representaciones mentales que dominan, en determinado momento, a cada comunidad en particular. El texto y el discurso se sitúan en la interacción entre la gramática y el registro. Muestra así, su concepción del lenguaje en términos de proceso.

El sujeto ocupa un rol central, ya que es él quien usa el lenguaje en interacciones particulares produciendo textos. La idea de 'actor social' es la del desempeño de diversos roles que están representados por las opciones potenciales y las opciones realizadas, el individuo deviene sujeto social a partir de cumplir determinados roles, de manejar distintos registros. Para Halliday el aprendizaje de la lengua es saber usar la lengua en la comunidad en la que uno debe utilizarla.

Se denomina 'registro' a la adecuación y pertinencia de un significado en su contexto, entendiendo la necesaria correspondencia entre ambos conceptos. Entonces, este abordaje entiende al texto como un elemento procesal, algo que se va conformando a partir de la interacción: el texto conforma la situación y la situación obliga a que el texto se conforme de determinada manera.

¹⁰ Hacemos aquí referencia a la concepción del sistema semiótico como el conjunto de subsistemas significativos que operan dentro de una determinada cultura, donde el peso está puesto en la interacción de los significados de esos subsistemas. En esta concepción el sistema lingüístico es un subsistema más. (Ver Menéndez: 2005)

2.4.1.2.2 Pragmática

En esta teoría la categoría de uso es central para estructurar el andamiaje conceptual. El lenguaje es un instrumento de comunicación intencional y en él se encuentran involucrados aspectos cognitivos y socio-culturales.

Al pensarse el lenguaje desde el uso, no puede dejarse de lado ni al usuario ni al contexto. El lenguaje depende de la intersección de quien lo usa con una situación determinada. A su vez, en este marco las cosas no suceden porque sí. Cuando el hablante usa el lenguaje lo hace porque busca lograr algo. Por lo tanto, el tercer elemento es la finalidad o propósito.

Esta concepción parte de la tríada concebida por Peirce del signo que incluye objeto – fundamento – interpretante como partes constitutivas. En esta concepción podemos señalar que el *fundamento* es correspondiente a la sintaxis, el *objeto* está relacionado con la semántica proposicional y el *interpretante* con la retórica. Esto último podemos asimilarlo a lo que hemos denominado en este trabajo, 'pragmática'.

Cada una de estas disciplinas implican una concepción diferente de significado. En los términos del *fundamento*, las relaciones son básicamente formales. En el marco del *objeto* se piensa en términos lógicos, en los que la referencialidad se encuentra considerada por la asignación de valores veritativos. El *interpretante* cruza dos concepciones que se acercan a la pragmática: el alcance interpretativo y la relación con la tradición retórica.

La pragmática moderna construye una retórica y, precisamente, al ser retórica deberá ser, necesariamente, interpretativa. Desaparece del lenguaje la idea de inmovilidad semántica, y surge la concepción de adecuación al contexto y manipulación de lenguaje. Aparecen, así, los propósitos que persiguen quienes utilizan la lengua.

Esta intencionalidad del hablante es marcada por Grice como parte del significado. Desde esta perspectiva, el sujeto tiene determinado tipo de intención y eso se constituye en significado no natural.

Esta corriente está emparentada con la filosofía analítica de Wittgenstein, que piensa a partir de los estudios sobre el lenguaje ordinario para conceptualizar el uso del lenguaje y, sobre todo, la noción de intención comunicativa. A partir de estos, es que se conceptualiza partiendo de la convención social: son las reglas sociales, las normas sociales, las que definen los efectos del uso del lenguaje. Entonces, los *actos de habla* (Austin: 2006) puede ser identificados a partir de las convenciones sociales del uso del lenguaje. La identificación del acto de habla, según la filosofía analítica, es lo que permite el entendimiento y la comunicación. Estos actos de habla están convencionalizados, codificados culturalmente.

Esta concepción del lenguaje en uso, lleva a replantear la unidad de análisis que será, además de los textos, la interacción comunicativa y el acto de habla.

La aparición de estas nuevas unidades de análisis es el resultado del desplazamiento del objeto de estudio. Por lo tanto, aparece un nuevo abordaje relacionado con el análisis del discurso, entendiendo discurso como lenguaje en uso en un sentido amplio.

Los autores que adscriben a esta teoría han proyectado numerosos esquemas para dar cuenta de los procesos comunicativos. Lo que es importante señalar de aquellos es la dimensión de sujeto activo que aparece como consecuencia de cambios de paradigmas más amplios, pero que también, abarcan las miradas lingüísticas.

3. Evolución de enfoques y métodos

3.1 La naturaleza de los enfoques y los métodos en la enseñanza de idiomas

Para comenzar este apartado, resulta importante definir las categorías a utilizar, en relación con las ya esbozadas con anterioridad.

En cuanto a la definición de enfoque, método y técnica se sigue como definición el modelo de Anthony (1963), el **enfoque** es el nivel en el que se especifican los supuestos y las creencias sobre la lengua y su aprendizaje; el **método** es el nivel en el que se pone en práctica la teoría y en el que se toman las decisiones sobre las destrezas concretas que se enseñan, el contenido que se enseña y el orden en el que este contenido se presenta; la **técnica** es el nivel en el que se describen los procedimientos de enseñanza.

Siguiendo con esta definición, Richards y Rodgers (2001), plantean que todo método de enseñanza puede ser estudiado a través de la observación de diversos elementos que le son intrínsecamente constitutivos: el enfoque, el diseño y el procedimiento.¹¹ En esta visión, el enfoque está construido a través de la relación entre teorías lingüísticas y teorías del aprendizaje.

La mayoría de los enfoques son guiados por preguntas básicas que sirven a la hora de organizar el contenido. Estas preguntas están relacionadas con los objetivos de la enseñanza de idiomas, la influencia de la naturaleza del lenguaje en el nivel metodológico, si hay o no transposición didáctica en la enseñanza de las lenguas y qué características adoptaría, cómo se realiza la progresión pedagógica, y qué estrategias funcionan mejor en determinados contextos áulicos.

3.2 Enfoque y método

Cuando los lingüistas y los especialistas en el lenguaje buscaron mejorar la calidad en la enseñanza de idiomas a finales del siglo XIX, lo hicieron basándose en principios y en teorías generales con respecto a cómo se aprenden las lenguas, cómo se representa y organiza en la memoria el conocimiento de la lengua o cómo se estructura la propia lengua. Lingüistas como Henry Sweet (1845-1912), Otto Jespersen (1860-1943) y Harold Palmer (1877-1949) elaboraron principios y enfoques que fundamentaban teóricamente la elaboración de programas, de cursos y de materiales para la enseñanza de idiomas. Estos lingüistas buscaron una respuesta racional a preguntas relacionadas con los principios para realizar la selección y la secuencia del vocabulario y de la gramática.

Tal como se desarrolla en apartados anteriores, resulta fundamental, al describir los métodos, diferenciar entre una teoría sobre la enseñanza de la lengua, por una parte, y el conjunto de procedimientos aplicados a la enseñanza, por otra. En un intento por clarificar

¹¹ El término 'procedimiento' será utilizado para designar los elementos necesarios para la aplicación de los métodos y la puesta en práctica de los enfoques.

esta diferencia, en 1963 el lingüista americano Edward Anthony propuso un modelo. Identificó tres niveles de definición y organización, que llamó 'enfoque', 'método' y 'técnica':

Un enfoque es un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Un enfoque es axiomático. Describe la naturaleza de la materia que se enseña...

El método es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en el que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en un enfoque seleccionado. El enfoque es axiomático, mientras que el método es procedimental.

Sobre la base de un enfoque puede haber muchos métodos...

La técnica es la aplicación, lo que en realidad ocurre en el aula. Es un truco, una estratagema o un artificio que se usa para conseguir un objetivo inmediato. Las técnicas deben ser coherentes con el método y, por tanto, deben también estar en armonía con el enfoque. (Anthony, 1963: 63—67)

El modelo de Anthony es útil para distinguir distintos grados de abstracción y especificidad en diferentes propuestas para la enseñanza de idiomas.

Se han propuesto otras formas para describir los enfoques y los métodos en la enseñanza de idiomas. Mackey, en su libro *Language Teaching Analysis* (1965), elaboró el modelo quizá más conocido de la década de los sesenta, que se centra principalmente en los niveles de método y técnica. El modelo de Mackey sobre la enseñanza de la lengua trata las dimensiones de selección, gradación, presentación y repetición que configuran un método. Este autor se ocupa principalmente del análisis de los libros de texto y de los principios de organización en que se basan esos libros. Su modelo no trata, explícitamente, el nivel del enfoque y tampoco trata las conductas de los profesores y de los alumnos en el aula, excepto en la medida en que aparecen representadas en los libros de texto.

Aunque la propuesta original de Anthony tiene la ventaja de ser simple y útil para distinguir la relación entre los principios teóricos subyacentes y las prácticas que se derivan de estos principios; sin embargo no presta suficiente atención a la naturaleza del propio método. El marco no se propone ahondar en los diversos elementos estructurantes necesarios para dar cuenta acabadamente de la naturaleza de los métodos.

Con el fin de presentar un modelo más amplio de los enfoques y de los métodos, Richards y Rodgers han revisado y ampliado el modelo de Anthony, y es en sus trabajos en los que este trabajo se basará al referirse a enfoque, diseño, procedimiento y así analizar luego los distintos métodos de enseñanza de una lengua extranjera. El enfoque y el método se tratan en el nivel del diseño, que es el nivel donde se determinan los objetivos, el programa y los contenidos y donde se especifican los papeles de los profesores, de los alumnos y de los materiales de enseñanza.

Por lo tanto, un método se relaciona en el plano teórico con un enfoque, viene determinado por un diseño en lo relativo a la organización del método y se aplica en la

práctica con un procedimiento. (Richards, 1990; Rodgers, 1990 ; Richards y Rodgers, 2001)

3.3 Enfoque

Siguiendo a Anthony, el enfoque se refiere a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, que son la fuente de las prácticas y de los principios de la enseñanza de idiomas. Se examinará por separado los aspectos psicológicos y lingüísticos de los enfoques.

3.3.1 Teorías de la lengua

Hemos recorrido las dos principales perspectivas lingüísticas, el formalismo y el funcionalismo, que sirven de sostén teórico en el nivel del enfoque de los distintos métodos actuales de enseñanza de idiomas.

El primero, con toda la variante de posibilidades estructuralistas y generativistas, que considera la lengua como un sistema de elementos formales relacionados estructuralmente para codificar el significado. Piensa que el objetivo del aprendizaje de una lengua es el conocimiento de los elementos del sistema, que generalmente se definen como unidades fonéticas y fonológicas, unidades gramaticales (cláusulas, frases y oraciones), operaciones gramaticales (añadir, cambiar, unir o transformar elementos) y elementos léxicos (palabras funcionales y palabras estructurales).

Benveniste (1982) señala que este enfoque considera la lengua como sistema jerárquico y que cada nivel es integrado en el superior, con una mayor complejidad. Es por eso que el nivel semántico queda excluido del análisis como estructurante de estos métodos, ya que, el nivel sintáctico no se integra al semántico por tener naturalezas distintas.

Estos métodos sostienen que la adquisición de la lengua extranjera responde al conocimiento de los elementos estructurales del sistema formal que la constituye.

Dentro de la perspectiva formal, podemos diferenciar los métodos que adoptan un enfoque funcional de los que adoptan uno relacionado con la pragmática.

Si se considera a la lengua como un vehículo para la expresión de un significado funcional, se hará mayor hincapié en la dimensión semántica y comunicativa que en las características gramaticales de la lengua. Estos métodos se centran en la especificación y la organización de los contenidos de la enseñanza mediante categorías de significado y función, más que mediante elementos estructurales y gramaticales.

Dentro de los exponentes de los métodos que adoptan un enfoque funcional, es posible mencionar *Notional Syllabuses* (Wilkins, 1976) como un intento de desarrollo de las implicaciones de esta teoría en la elaboración de un programa de enseñanza. Un programa nocional incluye, no solamente elementos de gramática y de léxico, sino que, también, especificaría los temas, las nociones y los conceptos que el alumno necesita para comunicarse. De la misma forma, el movimiento del inglés para fines específicos no se basa en una teoría estructural de la lengua, sino en las necesidades funcionales del alumno (Robinson, 1980).

Al llegar al enfoque relacionado con la pragmática, se puede observar que al considerar la lengua como un vehículo para el desarrollo de relaciones personales y la realización de negociaciones de tipo social entre individuos, los contenidos curriculares y las estrategias de enseñanza cambian con respecto a los anteriores métodos.

Este enfoque concibe la lengua como un instrumento básico para el establecimiento de relaciones sociales. Las áreas de investigación que se trabajan en el desarrollo de enfoques pragmáticos para la enseñanza de la lengua incluyen el análisis de la interacción, el análisis del discurso y la etnometodología. Las teorías pragmáticas se centran en el análisis de la estructura de los modelos de los movimientos, los actos, la negociación, a intención y la interacción que se encuentra en los intercambios conversacionales.

El contenido de la enseñanza, de acuerdo con esta teoría, puede especificarse y organizarse a partir de modelos de intercambio e interacción, o bien puede dejarse sin especificar, de manera que puedan ser completados a partir de las indicaciones de los propios alumnos como participantes de la interacción. (Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001)

La 'interacción' ha sido fundamental en las teorías de la pedagogía y el aprendizaje de una lengua extranjera desde los años ochenta. Rivers (1987) definió la perspectiva pragmática en la educación lingüística:

Los estudiantes logran la facilidad en el uso de una lengua cuando su atención se centra en transmitir y recibir mensajes auténticos (es decir, mensajes que contienen información de interés para el hablante y para el oyente en una situación importante para los dos). Esto es la interacción. (Rivers, 1987: 4).

El concepto de interactividad se ha relacionado también con la enseñanza de las competencias de lectura y escritura, además de las de comprensión auditiva y expresión oral. Carrell, Devine y Esky (1988) utilizan el concepto de 'interactividad' para referirse al uso simultáneo por los lectores, en la comprensión lectora, de un procesamiento de arriba abajo y de abajo arriba. Se utiliza asimismo para aludir a la relación existente entre lector y escritor a quienes se considera participando en una conversación de base textual(Carrell,

Devine y Esky, 1988), retomando la característica de dialogicidad del lenguaje introducida en la filosofía por Bajtín (2005)

Las perspectivas formales y funcionales (o sus posibles variaciones) proporcionan los axiomas y la base teórica que pueden fundamentar un método de enseñanza particular. Pero, para constituirse en herramientas útiles a los fines didácticos, deben ser complementadas con teorías sobre el aprendizaje de la lengua. (Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001)

3.3.2 Teoría del aprendizaje y su aplicación en la enseñanza

A pesar de que ciertas teorías específicas sobre la naturaleza de la lengua pueden constituir la base de un método de enseñanza determinado, otros métodos se basan fundamentalmente en una teoría sobre el aprendizaje de la lengua.

Una teoría del aprendizaje que constituya el enfoque para un método responde a dos preguntas: ¿Cuáles son los procesos cognitivos y psicolingüísticos presentes en el aprendizaje de la lengua?, ¿cuáles son las condiciones necesarias para activar estos procesos de aprendizaje? Las teorías de aprendizaje asociadas con un método en el nivel del enfoque pueden poner énfasis en una o en ambas dimensiones. Las teorías orientadas hacia el desarrollo se basan en procesos de aprendizaje, como la formación de hábitos, la inducción, la inferencia, la comprobación de hipótesis y la generalización. Mientras que, las teorías orientadas hacia las condiciones hacen hincapié en la naturaleza del entorno físico y humano en el que ocurre el aprendizaje de la lengua.

A modo de ejemplo, puede ser útil la descripción de la Teoría del monitor de Krashen (1981), ya que, trata tanto la dimensión de los procesos como la de las condiciones de aprendizaje.

En cuanto a los procesos, Krashen distingue entre adquisición y aprendizaje. Adquisición se refiere a la asimilación natural de las reglas de la lengua a través de su uso para la comunicación. Aprendizaje se refiere al estudio formal de las reglas de la lengua y su proceso consciente. De acuerdo con este autor, sin embargo, el aprendizaje solo actúa como 'monitor'. El monitor es el almacén del conocimiento gramatical consciente de una lengua que se aprende a través de la enseñanza formal y al que se recurre para codificar enunciados producidos a través del sistema adquirido.

Esta teoría también trata las condiciones necesarias para que se produzca el proceso de adquisición. Describe estas condiciones a partir de la información que recibe el alumno. La información debe ser comprensible, un poco por encima del nivel de su competencia, interesante o relevante, no manipulada con arreglo a criterios de secuencia gramatical, presentada en cantidad suficiente y experimentada en contextos de baja ansiedad. (Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001)

Con respecto a las teorías del aprendizaje expuestas en apartados anteriores, es importante destacar que, cada uno de los elementos considerados estructurantes se irá analizando a medida que se avance en el recorrido por los distintos métodos. En ese sentido es que, se utilizará a las disciplinas de base para dar cuenta acabadamente de las implicancias de cada uno de los métodos con los que se trabaja actualmente en las aulas y la pertinencia de ellos a la hora de dar respuestas a los objetivos propuestos institucionalmente.

3.4 Diseño

Siguiendo a Richards y Rodgers(1990; 2001), para que de un enfoque se derive un método, es necesario que se desarrolle el diseño de un sistema de enseñanza. El diseño es el nivel de análisis del método en el que consideramos cuáles son sus objetivos, cómo se selecciona y organiza el contenido de la lengua en el método, los tipos de tareas para el aprendizaje y de actividades de enseñanza y el rol de los alumnos, el rol del docente y el papel de los materiales de enseñanza.

3.4.1 Objetivos

Los objetivos están relacionados con qué tipo de componentes se privilegian y qué tipo de abordaje se hace de ellos.

Así, algunos métodos ponen énfasis en las destrezas orales con respecto a las de lectura y de escritura, que pasan a ser secundarias, mientras que, otros se proponen la enseñanza de destrezas comunicativas generales y dan más importancia a la habilidad para expresarse y hacerse entender que a la corrección gramatical o a la pronunciación perfecta.

Puede señalarse que algunos determinados métodos pretenden la enseñanza de una gramática y un vocabulario básico de una lengua en oposición a los que definen sus objetivos no tanto desde una perspectiva lingüística como desde un punto de vista de las conductas de aprendizaje, es decir, los procesos o las habilidades que se espera que el alumno adquiera como resultado de la enseñanza. Por ejemplo, Gattegno escribe: "El aprendizaje no es el medio de acumular conocimiento, sino el medio de llegar a ser un estudiante más capaz en aquello que se estudia" (1972: 89). Este objetivo orientado hacia el proceso puede ofrecerse como contraste a los objetivos orientados hacia los resultados propios de los métodos más tradicionales. El grado en el que un método tiene objetivos orientados hacia el resultado o hacia el proceso puede verse a través del énfasis dado a la

adquisición del vocabulario y la competencia gramatical, y en cómo se tratan los errores gramaticales y de pronunciación. (Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001)

3.4.2 La selección y la organización de contenidos

La selección y organización de contenidos incluye una tradicional dicotomía ampliamente discutida en la bibliografía específica: la de la forma y el contenido, entendiendo que en la enseñanza de lenguas extranjeras adquiere características particulares.¹²

Los métodos, generalmente, se diferencian a partir de qué aspecto de la lengua consideran relevante, de los temas sobre los que la enseñanza de la lengua debe organizarse y de los supuestos teóricos (preceptos derivados del enfoque) que usan para organizar los contenidos de un curso en secuencias (gradualidad de los contenidos). Al hablar de contenidos se incluyen los principios de selección (Mackey, 1965) que finalmente configuran el programa adoptado en un curso, los recursos, y los criterios de gradación que el método adopta. Es así que, en los cursos basados en la gramática, los aspectos de secuencia y gradación se determinan generalmente de acuerdo con la dificultad de los elementos lingüísticos y su frecuencia; mientras que en los de orientación funcional o comunicativa la secuencia puede establecerse de acuerdo con las necesidades comunicativas de los alumnos. (Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001)

Tradicionalmente, el término programa se ha usado para referirse a la forma la que se especifica el contenido lingüístico según un método. Inevitablemente, el término se ha asociado estrechamente con métodos más centrados en el resultado que en el proceso.

Se pueden identificar los programas y los principios de programación de los métodos Estructural Situacional y de los Métodos Nocional-Funcionales. El programa que subyace en el método Situacional consiste en una lista de elementos y construcciones gramaticales, frecuentemente junto a una lista asociada de elementos de vocabulario (Fries y Fries, 1961; Alexander, 1975). Los programas Nocional-Funcionales especifican el contenido comunicativo de un curso por lo que a funciones, nociones, temas, gramática y vocabulario se refiere. Estos programas generalmente se determinan antes de la enseñanza, y por esta razón se han llamado “programas apriorísticos”.

Se han propuesto diversas taxonomías de tipos de programa en la enseñanza de idiomas (Yalden, 1987; Long y Crookes, 1992). Es así que Brown (1995: 7) enumera siete tipos básicos de programa: Estructural, Situacional, Tópico, Funcional, Nocional, Basado

¹² Para discusión específica en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera ver: Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001.

en Habilidades y Basado en Tareas. Estos programas están emparentados con métodos en particular, ya que los supuestos que los sostienen estructuran la forma en que los programas son elaborados. Es posible, entonces, hacer la relación entre un método Oral /Situacional con un programa Situacional y la Enseñanza Comunicativa de la lengua, con uno Nocial/Funcional debido a que existen concordancias teóricas en las disciplinas de base que sostienen el andamiaje conceptual. (Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001)

3.4.3 Tipos de actividades de enseñanza y de aprendizaje

Los objetivos de un método, tanto si se define principalmente en función de los resultados, como si se hace en función de los procesos, se alcanzan a través del proceso de enseñanza, a través de la interacción organizada y directa entre los profesores, los alumnos y los materiales del aula.

Las diferencias entre los métodos en el nivel del enfoque se concretan en la selección de diferentes tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza en el aula. Las actividades de enseñanza que se centran en la corrección gramatical pueden ser bastante diferentes de las que se centran en las destrezas comunicativas. Las actividades dirigidas al desarrollo de procesos psicolingüísticos específicos para la adquisición de la lengua serán distintas de las que se centran en mejorar un aspecto concreto de la gramática.

Los diferentes tipos de actividades en la enseñanza de idiomas se ha elaborado y perfeccionado considerablemente desde su aparición en las primeras versiones de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. Han pasado a ser un importante centro de atención en la investigación y en la pedagogía de la adquisición de una lengua extranjera. Es por eso que, las diferencias en el nivel del enfoque llevan al uso de actividades de distinto tipo o a diferentes usos de un tipo particular de actividad.

Estas diferencias pueden también traducirse en diferentes organizaciones y agrupamientos de los alumnos.; por ejemplo, un método que pone énfasis en la repetición oral a coro requerirá un agrupamiento de los alumnos en el aula diferente de un método que usa actividades para resolver problemas o intercambiar información en parejas. Por tanto, los tipos de actividades en cada método incluyen las categorías de actividad de aprendizaje y de enseñanza que propone este método. (Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001)

Debido a sus distintas posiciones con respecto a los procesos de aprendizaje, a los programas y a las actividades de enseñanza, los métodos también atribuyen distintos roles y funciones a los docentes, a los alumnos y a los materiales en el proceso de enseñanza. Éstos son los tres componentes del diseño que se presentarán a continuación.

3.4.4 Rol del alumno

En cualquier método de enseñanza esta siempre presente la conceptualización acerca de los alumnos. Un método refleja respuestas implícitas o explícitas a preguntas relativas a la contribución de los alumnos al proceso de aprendizaje.

Esto puede advertirse en el tipo de actividades que los alumnos realizan, el grado de control que los alumnos tienen sobre el contenido del aprendizaje, los agrupamientos de los alumnos que se adopta, el grado en que influyen en el aprendizaje de otros y la opinión que se tenga del alumno como agente del proceso, como alguien que inicia o realiza algo o como alguien que soluciona un problema.

Muchas de las críticas a los métodos más antiguos provienen de la limitación a los alumnos ya que, se consideraba a los alumnos como mecanismos de estímulo-respuesta cuyo aprendizaje se producía por la práctica de repetición. Metodologías más modernas, generalmente, muestran una mayor preocupación por los papeles del alumno y por la variedad de los alumnos.

A modo de ejemplo, Johnson y Paulston (1976) describen del siguiente modo los roles del alumno en un enfoque del aprendizaje de la lengua individualizado: los alumnos planifican su propio programa de aprendizaje y, de esta forma, asumen finalmente su responsabilidad sobre lo que hacen en el aula; los alumnos evalúan su propio progreso; los alumnos son miembros de un grupo y aprenden mediante la interacción con los demás compañeros; los alumnos ayudan a otros alumnos; los alumnos aprenden del profesor, de otros alumnos y de otros recursos didácticos.

3.4.5 Rol del docente

Es también clave, reconocer al docente como estructurante de la relación didáctica. Es por eso que, los roles docentes se relacionan, en última instancia, con los supuestos sobre la lengua y su aprendizaje en el nivel del enfoque.

Algunos métodos consideran al docente como la única fuente de conocimiento y dirección; otros ven el rol docente como catalizador, consejero, guía y modelo para el aprendizaje; otros presentan un sistema de enseñanza «a prueba de profesores», limitando su iniciativa e incluyen los contenidos de enseñanza y de dirección en la planificación de las unidades de enseñanza. Los roles que asuman el docente y el alumno definen el tipo de interacción característico del aula en la que se utiliza un método determinado.

Los roles docentes pueden relacionarse con los tipos de funciones que deben cumplir, el grado de control que tiene sobre cómo se aprende, el grado de responsabilidad

que tiene para determinar el contenido de lo que enseña y las formas de interacción que se desarrollan entre él y los alumnos.

La configuración de los métodos viene determinada en gran medida por la concreción de los roles docente y sus resultados. Un aprendizaje menos centrado en el docente puede requerir estrategias más específicas e, incluso, más exigentes.

Existe un estrecho vínculo entre las conceptualizaciones acerca del rol docente y el rol de los alumnos, adoptando el cariz de relaciones asimétricas o simétricas, según los principios que estructuran las visiones acerca de las prácticas didácticas.

El rol del docente refleja, en última instancia, los objetivos del método y la teoría de aprendizaje sobre la que este método se basa, ya que el éxito de un método depende del grado en el que pueda proporcionar el contenido o crear las condiciones para aprender la lengua de modo eficaz. (Richards, 1990; Rodgers, 1990 ; Richards y Rodgers, 2001)

3.4.6 Materiales de enseñanza

El último componente en el nivel del diseño se refiere al papel de los recursos dentro del sistema de enseñanza. Lo que se especifica con respecto a los objetivos, el contenido (el programa), las actividades de enseñanza y los roles del alumno y del docente condiciona la función de los materiales dentro del sistema.

El contenido lingüístico se vuelca en la currícula mediante la enumeración de elementos de lengua (estructuras, temas, nociones, funciones) o, en algunos casos, mediante tareas de aprendizaje (Johnson, 1982; Prabhu, 1983). Los materiales de enseñanza, a su vez, especifican aún más los contenidos, incluso donde no existe un programa, y definen o sugieren la intensidad en el tratamiento de los elementos del mismo, distribuyendo la cantidad de tiempo, de atención y de detalle que requieren las tareas o los elementos del programa

Los materiales que se diseñan a partir de la suposición de que el docente inicia y comprueba el aprendizaje tienen distintos requisitos que los que se diseñan para el aprendizaje autónomo del alumno o para el aprendizaje orientado por tutores. Así, algunos métodos requieren el uso de materiales concretos y elementos reales mientras que, otros incluyen materiales que pueden utilizar incluso aquellos que tengan una pobre formación y un control limitado de la lengua.

El método implica objetivos precisos para los recursos en el aula, así puede determinar el uso de materiales a través de sus propósitos (presentar contenidos, practicar contenidos, facilitar la comunicación entre alumnos o facilitar que los alumnos practiquen el contenido sin la ayuda del docente), la forma de los materiales (libros de texto, medios audiovisuales), la relación de los materiales con otras fuentes de información (es decir, si sirven como la mayor fuente de información o solamente como un componente de ella) y

las habilidades del docente (su conocimiento de la lengua o su grado de formación y de experiencia).

3.5 Procedimiento: Estrategias y técnicas de enseñanza

El último nivel de conceptualización y organización en un método es el denominado procedimiento. En este nivel se incluyen las técnicas concretas, las prácticas y los comportamientos que aparecen en la enseñanza de una lengua cuando se utiliza un método específico. Se trata del nivel en el que se describe la manera en que se materializa el enfoque y el diseño de un método en el desarrollo de la clase. La materialización de esto se realiza a través de estrategias.

Para definir las estrategias seguiremos lo planteado por Anijovich y Mora (2009):

...definimos las *estrategias de enseñanza* como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (p23)

Pero, hay que agregar a esta definición, el plano, inescindible del enfoque elegido, que plantea limitaciones y lineamientos sobre los modos en que los procesos de enseñanza y aprendizaje se realizan. En el nivel del diseño se observa que un método defiende el uso de ciertos tipos de actividades de enseñanza como consecuencia de unos supuestos teóricos sobre la lengua y la enseñanza. En el nivel del procedimiento, se hace foco en cómo estas tareas y actividades se integran en lecciones y se usan como base para la enseñanza y el aprendizaje.

Hay tres dimensiones en el nivel del procedimiento en relación con el método: el uso de las actividades de enseñanza (ejercicios, diálogos, actividades con vacío de información, etc.) para presentar la lengua nueva y para clarificar y demostrar los aspectos formales y comunicativos; las formas en que las actividades concretas de enseñanza se usan para practicar la lengua; y los procedimientos y las técnicas que se usan para dar información a los alumnos sobre la forma o el contenido de sus oraciones o enunciados.

4. La enseñanza del idioma Inglés como lengua extranjera

En este trabajo, se examinan los avances que llevaron, en primer lugar, a la concreción de métodos basados en la gramática en la primera parte del siglo XX, y los posteriores abordajes que se fueron poniendo en práctica.

Desde esta perspectiva histórica, también podremos ver que las transformaciones en los métodos de enseñanza a través de la historia han evidenciado los cambios con respecto a la adopción de nuevos enfoques, orientados a mejorar las prácticas docentes y el proceso de aprendizaje. Las controversias actuales buscan respuestas contemporáneas a preguntas planteadas a menudo a través de los años respecto a la enseñanza de las lenguas.

4.1 Puntos de partida

4.1.1 El método Gramática-Traducción

Este método es heredero de las prácticas habituales de enseñanza de las lenguas antiguas. Cuando las lenguas modernas empezaron a incluirse en la currícula de las escuelas europeas, se enseñaban usando los mismos procedimientos básicos que se usaban para enseñar latín. Los libros de texto consistían en enunciados de reglas abstractas de gramática, listas de vocabulario y oraciones para traducir. Hablar la lengua extranjera no era el objetivo, y la práctica oral se limitaba a que los alumnos leyesen en voz alta las oraciones que habían traducido. Estas oraciones se construían para ilustrar el sistema gramatical de la lengua y, consecuentemente, no mantenían ninguna relación con la lengua de la comunicación real. (Titone, 1968)

En el siglo XIX, este enfoque basado en el estudio del latín se consideraba el camino para el estudio de las lenguas extranjeras en las escuelas. Un libro de texto típico de la mitad del siglo XIX consistía en capítulos o lecciones organizadas alrededor de aspectos gramaticales, en donde se presentaba cada uno de ellos, se explicaban las reglas para su uso y se ilustraba con ejemplos.

Los autores de esos libros estaban preocupados fundamentalmente por codificar la lengua extranjera en reglas de morfología y de sintaxis con el fin de explicarlas y que se pudieran memorizar. El material consistía en oraciones desprovistas de contexto que ilustraban reglas específicas. El objetivo inmediato era que el alumno aplicase las reglas que se daban con ejercicios apropiados. En los libros de texto, la única forma de enseñanza era la traducción mecánica. (Titone, 1968: 27)

Las características principales de este método a partir de explicitar que, dentro de su concepción, el objetivo en el estudio de lenguas extranjeras es aprender una lengua con el fin de leer su literatura o con el fin de beneficiarse de la disciplina mental del desarrollo intelectual que resultan de su estudio. Con este método, nos acercamos primero a ella a través del análisis detallado de sus reglas gramaticales, para seguir después con la aplicación de ese conocimiento a la tarea de traducir oraciones y textos. Por tanto, se considera que el aprendizaje de una lengua extranjera es poco más que la memorización de reglas y datos con el fin de entender y manipular su morfología y su sintaxis. “La

primera lengua sirve como sistema de referencia en la adquisición de una segunda lengua.” (Stern, 1983: 455).

La lectura y la escritura son los focos principales; se presta poca o ninguna atención sistemática a hablar y escuchar. La selección de vocabulario se basa solamente en los textos de lectura utilizados y el léxico se enseña a través de listas bilingües, el estudio del vocabulario y la memorización. En un texto tipo, se presentan e ilustran reglas gramaticales, se presenta una lista de vocabulario con sus equivalencias y se realizan ejercicios de traducción.

La característica distintiva del método es la importancia adjudicada a la oración como unidad de análisis. Métodos anteriores en el estudio de lenguas extranjeras utilizaban la gramática como ayuda para el estudio de los textos; sin embargo, se consideró que esto “era demasiado difícil para los estudiantes de escuelas secundarias y que el enfoque en la oración haría más fácil el aprendizaje de un idioma” (Howatt, 1984: 131).

Se pone énfasis en la corrección. Los alumnos tienen que conseguir un alto grado de corrección en la traducción, puesto que “se daba mucha importancia a los niveles de corrección, que además de tener un valor moral intrínseco, era un requisito para aprobar los exámenes escritos que crecían en número durante esta época” (Howatt, 1984: 132).

La gramática se enseña de manera deductiva; es decir, a través de la presentación y el estudio de las reglas gramaticales, que son más tarde practicadas con ejercicios de traducción. En la mayoría de los textos de este método, se establecía mediante un programa la secuencia de los aspectos gramaticales a lo largo del texto y se intentaba enseñar gramática de una manera sistemática y organizada. A tal fin, se utiliza la lengua materna del estudiante a fin de establecer comparaciones con la lengua extranjera para explicar los nuevos elementos.

Siguiendo a Howatt, el Método Gramática-Traducción dominó la enseñanza de lenguas europeas extranjeras desde 1840 hasta 1940 y, con modificaciones, continúa en la actualidad usándose ampliamente en algunas partes del mundo. Como Howatt señala (1984), a veces este método no es tan terrible como sus críticos lo dibujan. Los peores excesos los introdujeron los que querían demostrar que el estudio del francés o del alemán no era menos riguroso que el estudio de las lenguas clásicas. Esto originó unos cursos del tipo gramática-traducción, que llegaron a ser odiados por miles de alumnos, para quienes aprender una lengua extranjera constituyó una tediosa experiencia de memorización de largas listas de palabras y reglas gramaticales inútiles y el empeño de producir traducciones perfectas de una prosa literaria y arcaica. Aunque este método crea a menudo frustración en los alumnos, exige poco a los profesores.

Todavía se utiliza en situaciones donde la comprensión de textos literarios es lo más importante en el estudio de las lenguas extranjeras y hay poca necesidad de hablarlas. Textos actuales para la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel universitario

frecuentemente reflejan los principios del Método Gramática-Traducción. Estos textos son a menudo realizados por personas formadas más bien en la literatura que en la enseñanza de la lengua o en lingüística aplicada, exigen protocolos de lectura relacionados con las disciplinas literarias.

La concepción lingüística de este método puede encontrarse en la lingüística tradicional, heredera de la tradición clásica. Se puede señalar su relación con la Gramática General (escuela que nace en siglo XVIII) que es la búsqueda de una gramática que proporcione el aparato necesario para llevar a cabo la descripción de cualquier lengua. La búsqueda de los universales lingüísticos, es la búsqueda de los patrones de orden organizativo que gobiernan todas las lenguas. A partir de la indagación por el origen de las lenguas, se comparan a través de sus elementos comunes y sus diferencias. (Menéndez, 2007)

Las concepciones relacionadas con la posibilidad de una traducción que permita una traslación de una lengua a otra sin dificultades teóricas que intervengan en ella¹³, permite traslucir una concepción del lenguaje sin ambigüedades, como objeto transparente. Esta concepción es rechazada por teorías más modernas, en las cuales el lenguaje es concebido como objeto ambiguo que se presta a múltiples interpretaciones, por lo tanto se problematiza, también, la posibilidad de la traducción como método neutral.

A mediados y finales del siglo XIX, se desarrolló paulatinamente el Movimiento de Reforma, que sentó las bases para nuevas formas en la enseñanza de idiomas.

4.1.2 Movimiento de Reforma

A mediados del siglo XIX, al aumentar las oportunidades de intercambio entre los europeos, se fue creando una demanda en torno a la capacidad de comunicarse utilizando lenguas extranjeras. En un principio, esta necesidad derivó en la aparición en el mercado de libros de conversación y de libros con frases para el estudio de una segunda lengua porque los especialistas en la enseñanza de idiomas también consideraban que la manera en que las lenguas modernas se enseñaban en las escuelas secundarias fracasaba. En Alemania, Inglaterra, Francia y otras partes de Europa, especialistas en la enseñanza y lenguas desarrollaban nuevos enfoques, cada uno con un método específico para reformar la enseñanza de las lenguas modernas.

A fin de ilustrar algunas de las concepciones básicas de la época, se pueden señalar las concepciones elaboradas por especialistas como Marcel, Prendergast y Gouin. Estos

¹³ No resulta pertinente desarrollar aquí las distintas concepciones sobre las posibilidades de la traducción, ya que excedería los límites de este trabajo. Simplemente señalar que durante el siglo XX, diversos autores han problematizado la concepción de la traducción a partir de la elaboración teórica de diversas miradas sobre el lenguaje y la relación entre distintas lenguas. (Ver Benjamin, 2009)

autores tienen en común una mirada acerca del aprendizaje de la lengua materna como clave para la enseñanza de otras lenguas, la búsqueda por los mecanismos del pensamiento y la adquisición del lenguaje son las que guían los estudios de la época. (Richards, 1998; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001)

El francés C. Marcel (1793-1896) consideraba que el aprendizaje de la lengua por parte del niño podía servir como modelo para la enseñanza de una lengua extranjera, y destacó la importancia del significado en el aprendizaje, intentando establecer lazos entre la enseñanza de una lengua extranjera dentro de un modelo educativo más amplio.

El inglés Prendergast (1806-1886) fue uno de los primeros en describir, a partir de observaciones, el hecho de que los niños usan ayudas relacionadas con la situación y el contexto para interpretar enunciados y que se valen de frases memorizadas y de 'rutinas' al hablar. Propuso el primer «programa estructural», defendiendo que se enseñase a los alumnos las estructuras más básicas de la lengua.

El francés E. Gouin (1831-1896), quizá el más conocido de estos reformadores de mitad del siglo, desarrolló un enfoque sobre la enseñanza de una lengua extranjera que también se basaba en la observación del uso de la lengua por los niños. Este autor creía que se facilitaba el aprendizaje de la lengua cuando ésta se usaba para conseguir una secuencia de acciones relacionadas. Su método usaba situaciones y temas con el fin de organizar y presentar la lengua oral, en las llamadas 'series de Gouin', que incluyen secuencias de oraciones relacionadas con actividades. El énfasis estaba puesto en la necesidad de presentar los nuevos elementos de enseñanza en un contexto que haga más claro su significado, además del uso de gestos y acciones que apoyen el significado de los enunciados. Estas prácticas fueron luego retomadas y llegaron a ser parte de métodos como la Enseñanza Situacional de la Lengua. (Richards, 1998; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001)

El cambio de época, implica una variación con respecto a la visión sobre las competencias a desarrollar. Ya no se trataba de perfeccionar el uso de la gramática o una apreciación literaria, sino de hacer hincapié en las habilidades orales.

A pesar del interés por el estudio de los procesos cognitivos referidos al aprendizaje de las lenguas por parte de los niños, la enseñanza de las lenguas extranjeras todavía no estaba lo suficientemente institucionalizada como para formar una estructura organizada. Sin embargo, hacia finales del siglo XIX, comenzó a conformarse el Movimiento de Reforma, al haber una mayor coincidencia entre profesores de idiomas y lingüistas. Así surgieron trabajos sobre las necesidades de los nuevos enfoques en la enseñanza de idiomas y, a través de libros, discursos y artículos se pusieron los cimientos para reformas pedagógicas más amplias. (Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001)

El nuevo paradigma positivista, obligó a las disciplinas a adoptar formas científicas para sus postulados. Es así que, desde 1880, lingüistas con interés práctico como Henry

Sweet en Inglaterra, Wilhelm Viëtor en Alemania y Paul Passy en Francia dieron el empuje intelectual necesario para dotar a las ideas reformistas de una mayor credibilidad y aceptación. Se revitalizó la lingüística como disciplina de referencia; se estableció la fonética, el análisis científico y la descripción del sistema de sonidos de una lengua que abrió nuevas perspectivas en el estudio de los procesos del habla, como forma primaria.

En 1886 se fundó en 1886 la Asociación Fonética Internacional y se estableció el Alfabeto Fonético Internacional (AFI). Con el fin de mejorar la enseñanza de lenguas modernas se establecieron preceptos básicos y criterios comunes: el estudio de la lengua hablada, la formación fonética, el uso de textos de conversación y diálogos, un enfoque inductivo en la enseñanza de la gramática, la enseñanza de nuevos significados mediante el desarrollo de asociaciones sin acudir a la lengua materna. (Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001)

Entre quienes desarrollaron modelos relacionados con este nuevo enfoque, se puede señalar a Henry Sweet (1845-1912) quien defendía principios metodológicos basados en el análisis científico de la lengua y el estudio de la psicología. En su libro *The Practical Study of Languages* (1899) propuso cuatro principios para el desarrollo del método de enseñanza relacionados con la selección de contenidos y los límites y gradualidad de estos y la concepción sobre las cuatro competencias a enseñar.

En Alemania, Wilhelm Viëtor (1850-1918) se sirvió de la teoría lingüística para argumentar que la formación en fonética permitiría a los profesores pronunciar la lengua correctamente y dio relevancia a los modelos de habla, más que la gramática. En sus opiniones publicadas criticaba duramente lo inadecuado del Método Gramática-Traducción y acentuaba el valor de la formación de los profesores en la nueva ciencia de la fonética. (Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001).

Viëtor, Sweet y otros reformadores del siglo XIX compartieron muchas ideas sobre los principios en los que debería basarse un nuevo enfoque para la enseñanza de la lengua extranjera, aunque a menudo diferían considerablemente en los procedimientos. Sin embargo, pueden destacarse los principales puntos de acuerdo, entre ellos a partir del valor fundamental que le otorgan a la lengua hablada, reflejado en metodologías con predominio de lo oral: la aplicación de la fonética a la enseñanza y formación docente; la necesidad de presentar el material lingüístico en contexto; la gramática enseñada de manera inductiva; y el rechazo a la traducción.

Estos principios ofrecían los fundamentos teóricos de un enfoque de la enseñanza de idiomas basado en una metodología científica para el estudio y el aprendizaje de la lengua, reflejando los aportes de la lingüística aplicada. (Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001). Los documentos escritos de lingüistas como Sweet, Viëtor y Passy aportan sugerencias sobre la manera en que estos aportes podían ponerse mejor en práctica. Sin embargo, ninguna de estas propuestas asumía la posición de un método, en

el sentido de un plan pedagógico para la enseñanza de lenguas. Más bien, se desplegaba paralelamente el interés para desarrollar los conceptos básicos para la enseñanza de lenguas basados en los supuestos naturalistas del aprendizaje de una lengua, como puede observarse en los aportes de Marcel, Prendergast y Gouin. Esto llevó a lo que se ha llamado métodos naturales y, finalmente, al desarrollo de lo que se conoce como el Método Directo. (Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001)

4.1.3 El Método Directo

Como ya se ha señalado, el interés de la época giraba en torno a la observación del aprendizaje de la lengua materna por parte de los niños. Entre los que intentaron aplicar los principios naturales a las clases de lengua en el siglo pasado tenemos a L. Sauveur (1826-1907), quien utilizaba una interacción oral intensiva empleando preguntas como forma de presentar y estimular el uso de la lengua. Este autor y otros seguidores de este método defendían que una lengua extranjera podía enseñarse sin traducir o usar la lengua materna del alumno si se transmitía el significado directamente a través de la demostración y la acción. (Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001).

El académico alemán F. Franke (1884) escribió sobre los principios psicológicos de la asociación directa entre forma y significado, ofreciendo una justificación teórica para la enseñanza monolingüe. De acuerdo con esta concepción, una lengua podía enseñarse mejor usándola activamente en el aula. Más que aplicar procedimientos analíticos centrados en la explicación de las reglas gramaticales, los docentes debían estimular el uso espontáneo y directo de la extranjera en el aula; los alumnos debían, por tanto, ser capaces de inferir reglas gramaticales. Se reemplazaba el libro de texto en los primeros estadios del aprendizaje. Se empezaba a hablar prestando una atención sistemática a la pronunciación. Las palabras conocidas podían ser utilizadas para enseñar vocabulario nuevo, utilizando también la mímica, la demostración y dibujos.

Estos principios naturales del aprendizaje de lenguas ofrecieron los cimientos de lo que llegó a conocerse como el "Método Directo", como se denomina al método más extendido de entre los métodos naturales. (Applebee, 1974). Defensores entusiastas del Método Directo, como Jespersen, lo introdujeron en Francia y en Alemania (se aprobó oficialmente ambos países a principios de siglo), y llegó a ser ampliamente conocido en Estados Unidos a través de Sauveur y Maximilian Berlitz, con sus escuelas de idiomas de gran éxito comercial. (En realidad, Berlitz nunca usó el término; él se refería al método usado en sus escuelas como el Método Berlitz.).

El Método Directo tuvo bastante éxito en las escuelas de idiomas privadas, donde los alumnos tenían una motivación alta y los docentes normalmente eran hablantes nativos.

Pero a pesar de la presión de los defensores del método, fue difícil su aplicación en la educación secundaria pública. Se acentuaban demasiado y se distorsionaban las semejanzas entre el aprendizaje de una primera lengua y el aprendizaje de una lengua extranjera en el aula, olvidándose de las realidades prácticas del contexto áulico.

Además, el método no disponía de una base teórica rigurosa en lingüística aplicada, por lo que los defensores del Movimiento de reforma, con mayor base académica, lo criticaban, señalando algunos inconvenientes. Se necesitaban docentes que fueran hablantes nativos o que tuvieran una fluidez en la lengua extranjera parecida a la de un nativo, ya que se debían hacer grandes esfuerzos para no usar la lengua materna, cuando algunas veces una simple explicación en la lengua materna del alumno suponía una manera más eficaz de conseguir la comprensión.(Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001)

El psicólogo de Harvard Roger Brown ha documentado problemas similares con técnicas estrictas del Método Directo. Este autor describe su frustración al “observar a un profesor haciendo grandes esfuerzos verbales en su intento por explicar el significado de palabras japonesas, cuando la traducción hubiese sido una técnica mucho más eficaz” (Brown, 1973: 5).

El Informe Coleman, publicado en Estados Unidos en 1923, sobre el estado de la enseñanza de las lenguas extranjeras, llega a la conclusión de que ningún método podía garantizar por sí mismo resultados satisfactorios. El objetivo de intentar enseñar habilidades en la práctica de la conversación se consideró poco práctico dado el poco tiempo disponible para la enseñanza de la lengua extranjera en el aula, la limitada competencia de los profesores y lo irrelevante de las habilidades de conversación en la lengua extranjera para el típico alumno universitario americano. Defendía que un objetivo más razonable sería el conocimiento mediante la lectura en la lengua extranjera, que se podía conseguir a través de la introducción gradual de palabras y de estructuras gramaticales en textos de lectura sencillos.(Richards, 1990; Rodgers, 1990 y Richards y Rodgers, 2001)

Como consecuencia de esta recomendación, la lectura se convirtió en el objetivo de la mayoría de los programas de lenguas extranjeras en Estados Unidos (Coleman, 1929). El énfasis dado a la lectura continuó caracterizando la enseñanza de las lenguas extranjeras en Estados Unidos hasta la Segunda Guerra Mundial.

Las críticas desde la lingüística aplicada y otras disciplinas, giran en torno a la debilidad metodológica que presentaba esta forma de la enseñanza. La falta de un sostén teórico fuerte y sistematizado hizo que este método dejara de utilizarse al surgir nuevas propuestas que le dieran mayor consistencia al andamiaje conceptual.

4.2 Métodos actuales

Los cambios en la fundamentación de los estudios de lenguas extranjeras, así como los procedimientos y las técnicas utilizadas en la clase para la enseñanza de idiomas, había sido el reflejo de las respuestas que se habían ido dando a una variedad de preocupaciones relacionadas al aprendizaje del idioma y a los métodos que parecían no proveer una respuesta adecuada a las necesidades de los alumnos. Durante muchos años, la tradición fue el principal aspecto organizador de los distintos métodos. El Método Gramática-Traducción reflejaba una visión académica y consagrada de la lengua y su estudio. En ocasiones, la realidad práctica del aula determinaba tanto los objetivos como los procedimientos, como en el caso de la elección de la lectura como objetivo en las universidades y en escuelas americanas a finales de la década de veinte. Otras veces, se usaban teorías que tenían su origen en la lingüística, en la psicología o en una mezcla de ambas para desarrollar una base teórica y práctica en la enseñanza de idiomas, como fue el caso de varias propuestas reformistas del siglo XIX. A medida que se exploraba más sistemáticamente en la relación entre las disciplinas de referencia y las prácticas áulicas, el estudio de los métodos y de los procedimientos de enseñanza de idiomas tuvo un papel más importante dentro de lingüística aplicada.

A continuación se hará una descripción de los métodos actuales, habiéndose señalados como los más importantes la Enseñanza Situacional de la Lengua y la Enseñanza Comunicativa de la Lengua¹⁴. La organización de la exposición de los distintos elementos que conforman estos métodos de enseñanza se hará de la siguiente manera: Primero se describirá el enfoque, luego la teoría de aprendizaje, y dentro del diseño: currícula, rol docente, rol alumno, materiales; y por último se describirá el procedimiento como el último nivel del método.

4.2.1 Enseñanza Situacional de la Lengua

La Enseñanza Situacional de la Lengua refiere a un método de la enseñanza de la lengua desarrollado por los lingüistas británicos desde los años treinta a los sesenta. La influencia de este método ha sido considerablemente duradera, y ha configurado el diseño de muchos libros de texto y cursos de inglés usados ampliamente, incluso, que todavía se utilizan hoy.

Este método tiene sus orígenes en el trabajo de lingüistas británicos en los años veinte y treinta. Dos de los líderes en este movimiento fueron Harold Palmer y Hornby,

¹⁴ La Enseñanza Comunicativa de la Lengua es considerada un enfoque ya que no constituye un corpus homogéneo, sino que toma distintos elementos de diversas áreas del conocimiento y la investigación.

quienes conocían el trabajo de lingüistas como Otto Jespersen y Daniel Jones, así como, el Método Directo. Lo que intentaron fue desarrollar una base más científica para un método oral de enseñanza del inglés. El resultado fue un estudio sistemático de los principios de selección (los procedimientos por los que se elegía el contenido léxico y gramatical), gradación (los principios por los que se determinaban la organización y secuencia del contenido) y presentación (las técnicas usadas para la presentación y la práctica de los elementos en un curso). (Palmer, 1917, 1921).

Este método, aceptado en la década de los cincuenta, se describe en los libros de metodología más usados en la época, como French (1948-1950), Gurrey (1955), Frisby (1957) y Billows (1961). Sus principios se utilizan en el difundido *Oxford Progressive English Course for Adult Learners* (1954-1956) de Hornby y en los numerosos aportes realizados por Pittman (1965) en áreas del Pacífico, y aún sigue encontrándose en libros de texto más recientes.

Las principales características de este método pueden describirse a partir del predominio de lo oral, como principio constituyente; la no utilización de la lengua materna en el aula; la introducción de contextos estandarizados para la presentación del material léxico; el rol central del vocabulario como lista de opciones; la presentación gradual de elementos gramaticales, de lo simple a lo complejo; la lectura y la escritura como instancias posteriores de práctica en el aula.

A partir de estas características es importante señalar la importancia de la selección del contenido gramatical que le imprimieron los primeros autores. En sus escritos, Palmer había puesto énfasis en los problemas de gramática del alumno que aprende una lengua extranjera. Mucho de su trabajo en Japón, donde dirigió el *Instituto de investigación para la enseñanza del inglés* desde 1922 hasta la Segunda Guerra Mundial, se centraba en desarrollar procedimientos de aula adecuados para enseñar estructuras gramaticales básicas a través de un método oral. Sin embargo, su visión de la gramática era muy diferente del modelo abstracto de gramática que tenía el Método Gramática-Traducción que se basaba en el supuesto de que una lógica universal constituía la base de todas las lenguas, y que afirmaba que la responsabilidad del docente era mostrar cómo se expresaba en la lengua extranjera cada categoría de la gramática universal. Palmer consideraba la gramática como la estructura subyacente de las oraciones en la lengua oral. Palmer, Hornby y otros lingüistas británicos (1939) analizaron el idioma inglés y clasificaron sus estructuras gramaticales más importantes (ordenadas en las llamadas 'tablas de sustitución'), que podían usarse para ayudar a aprender las reglas de las estructuras oracionales en inglés.

Una clasificación de las estructuras de la oración inglesa se incorporó al primer diccionario para estudiantes de inglés como lengua extranjera, elaborado por Hornby, Gatenby y Wakefield y publicado en 1953 como *The Advanced Learners Dictionary of*

Current English. Se realizaron varias descripciones de la gramática inglesa con fines pedagógicos, como *A Grammar of Spoken English as a Strictly Phonetic Basis* (Palmer y Blandford, 1939), *A Handbook of English Grammar* (Zandvoort, 1945), y *Guide to Patterns and Usage in English* de Hornby (1954), que pronto se convirtieron en referencia obligatoria como fuente de los modelos oracionales básicos del inglés para los autores de libros de texto. Así se constituyó también, el rol central del léxico como parte básica de este método. Las investigaciones y las conceptualizaciones de los lingüistas giraban en torno a la importancia del control del vocabulario, ya que, había un acuerdo general entre los especialistas en la enseñanza de lenguas, como Palmer, sobre la idea de que era uno de los aspectos más importantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras debido al giro producido al introducir nuevamente la lectura como objetivo central del aprendizaje. Se consideraba que el vocabulario era un componente esencial en la competencia lector y de esta manera se hizo lugar al desarrollo de principios sobre el control del vocabulario que tendrían una gran influencia práctica en la enseñanza del inglés en las décadas posteriores. El recuento de frecuencias mostraba las 2000 palabras que aparecían con mayor asiduidad en textos escritos, y cuyo conocimiento podría ayudar en gran medida en la lectura de una lengua extranjera.

Harold Palmer, Michael West y otros especialistas elaboraron una guía con el vocabulario necesario para enseñar inglés como lengua extranjera, *The Intenterim Report on Vocabulary Selection* (Faucett, 1936), basado en la frecuencia y otros criterios. West revisó después esta guía en 1953 con *A General Service List of English Words*, que llegó a ser una referencia obligada en el desarrollo de materiales de enseñanza.

Estos esfuerzos por introducir una base científica y racional para seleccionar el contenido de vocabulario en un curso de idiomas, representaba el primer intento de establecer principios para la elaboración de programas en la enseñanza de idiomas. (Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001)

Dentro de los distintos enfoques, se describirá al estructuralismo como parte de la Enseñanza Situacional de la Lengua respecto a sus principios generales.

4.2.1.1 Enfoque

4.2.1.1.1 Estructuralismo

Podemos rastrear dentro de las concepciones de este método las evidencias de la perspectiva formalista, y en especial, estructuralista, en su concepción de la lengua, ya que entendiendo que las estructuras son esenciales en el aprendizaje de una lengua, se acerca a los principales supuestos de esta perspectiva.

Palmer, Hornby y otros lingüistas británicos habían preparado descripciones pedagógicas de las estructuras gramaticales básicas del inglés que tenían que seguirse en

el desarrollo metodológico. “El orden de las palabras, las palabras estructurales, las pocas inflexiones del inglés y las palabras de contenido formarán el material de nuestra enseñanza” (Frisby, 1957: 134).

En el desarrollo del nivel del enfoque, puede señalarse el concepto de ‘función’ (que pone en relación el lenguaje con el contexto) traducido en la noción de ‘situación’ como aspecto fundamental del aprendizaje. Para hacer clara esta relación es posible acercar la concepción de la lengua desarrollada por Hjelmslev (1928), en la que le adjudica tres aspectos centrales relacionados con la forma, la materialidad de la forma y los hábitos de uso. En esta concepción se hacen visibles los mismos aspectos que señalan los autores relacionados con el enfoque situacional, ya que, si bien se le da una relevancia fundamental a la estructura y la forma, esta no puede estar sino en relación con el uso o con la situación en la que es usada. Resulta útil retomar esto último para dar cuenta acabada de la concepción del método:

Nuestra principal actividad de aula en la enseñanza del inglés será la práctica oral de estructuras. Esta práctica oral controlada de la estructura de las oraciones debería llevarse a cabo en situaciones concebidas para permitir a los alumnos la mayor cantidad posible de práctica con el inglés oral. (Pittman, 1963: 179).

La teoría de que el conocimiento de las estructuras debe estar unido a las situaciones que se utilizan dio a la Enseñanza Situacional de la Lengua una de sus características distintivas. Para esto es de utilidad volver a las distinciones que hace Hjelmslev ya que él sostiene que en términos lingüísticos lo que importa es ese elemento constante que es la forma. Lo que constituye el valor de la trama de relaciones formales; por lo tanto es posible hacer la relación con la importancia dada a la gramática, al conocimiento del sistema, por parte del método situacional. Y, además, poder introducir el concepto de uso en tanto supone un sujeto, una circunstancia y un elemento constante (dado por las cuestiones formales).

Si se parte de los textos concretos que provee la lengua (y aquí entran los materiales presentados como contextos situacionales), y se realiza la abstracción a partir de los actos concretos, esa abstracción es el uso. Una vez recopilados los actos, la constante abstraída en todos ellos son los usos. Por esto, es posible relacionar los postulados de la Escuela de Copenhagen con este método, en tanto brinda herramientas para explorar los distintos niveles que incorporan las disciplinas de base, para construir el nivel del enfoque.

4.2.1.1.2 Teoría del aprendizaje ESL: Conductismo

La teoría del aprendizaje en la que se basa la Enseñanza Situacional de la Lengua es una variante de la teoría conductista de formación de hábitos. Le preocupa fundamentalmente más los procesos cognitivos que las condiciones de aprendizaje.

Frisby, por ejemplo, considera válida la opinión de Palmer: “Como Palmer señala, hay tres procesos para aprender una Lengua: recibir el conocimiento o los materiales, memorizar la lengua por medio de repeticiones y usarla en la práctica real hasta que llega a constituir una habilidad personal.”(1957: 136)

De la misma forma, French consideraba que el aprendizaje de una lengua requería la formación de hábitos: “Resulta fundamental contar con hábitos de habla correctos... Los alumnos deberían ser capaces de usar las palabras, sin dudar o pensar, en modelos oracionales que sean correctos. Estos hábitos de habla pueden cultivarse por medio de ejercicios mecánicos de imitación ciega”.(1950, vol, 3:9) Se trata, entonces, de un esquema parecido al propuesto por Bloomfield (1975), en el que se va de la imitación a la repetición, pasando por un estadio de abstracción.

En la Enseñanza Situacional de la Lengua e l significado de palabras o estructuras no se puede dar a través de una explicación en la lengua materna, sino que tiene que ser inferido de la forma en que se utilizan en una situación. “Si damos el significado de una nueva palabra, ya sea traduciéndola a la lengua materna o con un equivalente en la misma lengua, tan pronto como la presentamos debilitamos la impresión que la palabra hace en la mente” (Billows, 1961: 28).

Por tanto, se desaconseja el uso de una explicación; se espera que el alumno infiera el significado de una estructura concreta o de un elemento de vocabulario a partir de la situación en la que se presenta. La ampliación de las estructuras y del vocabulario a situaciones nuevas tiene lugar por generalización. Se espera que el alumno aplique la lengua aprendida en el aula a situaciones fuera del aula. Ésta es la manera en que cree que los niños aprenden a hablar y, de acuerdo con los seguidores de la Enseñanza Situacional de la Lengua, los mismos procesos actuarán en el aprendizaje de una lengua extranjera. (Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001)

4.2.1.1.2.1 Diseño ESL: Currícula

Los objetivos principales de la Enseñanza Situacional de la Lengua son la enseñanza de una competencia práctica de las cuatro destrezas lingüísticas, trabajadas a través de las estructuras. Se considera fundamental la corrección de la pronunciación y de la gramática, y los errores deben evitarse por todos los medios. El control automático de las estructuras básicas es fundamental en la lectura y la escritura, y este control se produce por medio de la práctica oral. “Antes de que nuestros alumnos lean nuevas estructuras y vocabulario, les enseñaremos por medio de procedimientos orales estas estructuras y vocabulario” (Pittman, 1963: 186). Es por esto que presenta las nuevas estructuras y propone su práctica de una forma mecánica en contextos de repetición, ya que la

formulación de los contenidos tiene relación con las características estructurales, como la presentación de los elementos de la gramática.

La exposición oral puede ser un ejercicio muy valioso. Sin embargo, la habilidad con la que se trata esta actividad depende, en gran medida, del control de la lengua que sugiera el docente y que utilicen los alumnos. Solamente cuando el docente esté convencido de que los alumnos pueden hablar con una cierta corrección, dentro de los límites de su conocimiento de estructuras de la lengua y del vocabulario, puede permitirles una elección libre de estructuras y de vocabulario. (Pittman, 1963: 1) A tal fin, se utiliza un programa estructural y la lista de palabras. El programa estructural es una lista de las estructuras básicas y los modelos oracionales del inglés, organizados según su orden de presentación. En este método, las estructuras siempre se enseñan dentro de las oraciones, y el vocabulario se elige según se requiera para la enseñanza de las estructuras de la oración. "Nuestro curso elemental consistirá en una lista de estructuras de la oración (estructura enunciativa, interrogativa e imperativa) e incluirá tantas palabras estructurales como sea posible y suficientes palabras de contenido para que podamos practicar la lengua" (Frisby, 1957: 134)

Las técnicas de práctica generalmente usadas consisten en repeticiones guiadas y actividades de sustitución, que incluyen repeticiones en coro, dictados, ejercicios mecánicos y tareas para escribir y leer controladas por procedimientos orales. A veces se utilizan otras técnicas de práctica oral, incluyendo la práctica por parejas y el trabajo en grupo. (Richards y Rodgers, 2001)

4.2.1.1.2.2 Diseño: ESL -Rol de los alumnos

La concepción conductista presenta siempre al alumno como un sujeto pasivo, que se ve reducido por lo arreglos de contingencia del docente – programador, por lo que, su participación se encuentra sujeta a las características del programa conductual. Su desempeño se verá prefijado desde el exterior, con una programación de insumos educativos apropiados a las circunstancias. (Hernández Rojas, 1998: p90)

En las etapas iniciales del aprendizaje, se necesita que el alumno simplemente escuche y repita lo que el profesor diga respondiendo a las preguntas y a las órdenes que se le dirigen. El alumno no tiene control sobre el contenido del aprendizaje y se le considera propenso a caer en conductas no deseadas a menos que el profesor le controle con habilidad. Por ejemplo, el alumno puede tener una falta de pronunciación o en un uso erróneo de la gramática, olvidar lo que le han enseñado o no responder con suficiente rapidez; los hábitos incorrectos deben impedirse por todos los medios (Pittman, 1963). Luego, más avanzada la clase, se estimula una participación más activa. Entonces, los alumnos pueden tomar la iniciativa en las respuestas y preguntarse entre ellos, aunque el

control del docente sobre la presentación y la práctica de la lengua nueva sigue siendo preponderante (Davies, Roberts y Rossner 1975).

4.2.1.1.2.3 Diseño: ESL - Rol docente

Según los preceptos conductistas el docente debe realizar la programación adecuada, en relación a las contingencias, y presentar los estímulos correctos para enseñar:

...el profesor no sólo provee modelos a los alumnos, también les presenta, intencionalmente o no) un contexto estimulante (de contingencias de estimulación discriminativa y reforzante) en el cual los alumnos desarrollan predicciones y crean activamente expectativas que les servirán para situaciones futuras de aprendizaje. (Hernández Rojas, 1996: p95)

Siguiendo a Richards y Rodgers (1990; 2001), el profesor tiene tres funciones principales: el profesor sirve de modelo; dirige las actividades del aula; y debe ser un hábil manipulador; usará preguntas, órdenes y otros estímulos para conseguir enunciados correctos por parte de los alumnos. Por tanto, el docente dirige las lecciones y decide su ritmo.

Durante la fase de práctica de la lección, se les da a los alumnos mayor oportunidad para que usen la lengua en situaciones menos controladas, pero el docente está siempre atento a errores gramaticales o estructurales que puedan constituir la base de las siguientes lecciones. Organizar las revisiones es una tarea fundamental del profesor según Pittman (1963).

El rol del docente es central en este método, puesto que el libro de texto es sólo capaz de describir actividades para ser desarrolladas en clase.

4.2.1.1.2.4 Diseño: ESL – Materiales

La Enseñanza Situacional de la Lengua depende tanto del libro de texto como de las ayudas visuales. El libro de texto contiene lecciones organizadas estrechamente alrededor de diferentes estructuras gramaticales. Las ayudas visuales pueden producirlas los mismos docentes o estar ya editadas; estas ayudas consisten en murales, tarjetas, dibujos, etc. El elemento visual junto con la programación gramatical cuidadosamente graduada es un aspecto crucial de este método. En principio, sin embargo, el libro de texto debería usarse “solamente como una guía del proceso de aprendizaje. Se espera que el profesor sea el que dirija su libro” (Pittman, 1963: 176).

4.2.1.1.2.5 ESL: Procedimiento. Estrategias y técnicas de enseñanza

En términos generales el conductismo propone, básicamente, un modelo de 'enseñanza programada', a través del cual se logran los resultados del control conductual. Para esto es fundamental la función del 'programa', entendido como constituyente básico, que puede definirse como: una serie de segmentos que presentan cada vez más información." (Hernández Rojas, 1996: p96)

Los procedimientos del aula en la Enseñanza Situacional de la Lengua varían de acuerdo con el nivel de la clase, pero en cualquier nivel tratan desde la práctica controlada de las estructuras a las actividades más libres y, desde el uso oral de las estructuras a su uso automático en el habla, la lectura y la escritura.

Pittman ofrece un ejemplo de preparación de una lección típica:

La primera parte de la lección consistirá en la práctica del acento y la entonación. Después debería seguir la parte principal de la lección. Esta parte podría consistir en la enseñanza de una estructura. En este caso, la lección estaría formada por cuatro fases:

1. pronunciación
2. revisión (para preparar el trabajo nuevo si es necesario)
3. presentación del vocabulario y la estructura nueva
4. práctica oral (repetitiva)
5. lectura de textos con la estructura nueva o ejercicios escritos. (1963: 173)

Según Richards y Rodgers (1990; 2001), los rasgos esenciales de la ESL se ven en el modelo de clase en tres fases: Presentación (se presenta una nueva unidad de enseñanza en su contexto), Práctica (la unidad se practica bajo control) y Producción (una fase de práctica más libre) (Willis y Willis, 1996).

La ESL suministró los grandes textos metodológicos de toda la década de 1980 y más allá (p. e., Hubbard, 1983) y los manuales redactados con arreglo a sus principios siguen siendo muy utilizados en muchas partes del mundo, especialmente cuando los materiales están basados en un programa gramatical.

4.2.2 Enseñanza Comunicativa de la lengua

En este apartado, se describe uno de los enfoques que ha seguido la enseñanza de idiomas desde la década de 1980: la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, que implicó un cambio sustancial en las concepciones del lenguaje y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al tiempo que avanzaban las teorías lingüísticas en nuevos postulados en lo que respecta a concepciones del lenguaje, pueden encontrarse los orígenes de esta nueva perspectiva en los cambios sufridos en la enseñanza de lenguas en Gran Bretaña a partir de finales de los años sesenta. La adopción, por parte de diversos autores, de abordajes funcionalistas y la generación de un corpus teórico que, recogiendo algunos

elementos de las perspectivas anteriores, y con el agregado del componente relacionado con lo cultural, haciendo hincapié en el rol central de las prácticas sociales, da cuenta de un cambio de paradigma en lo que respecta a los principios epistemológicos de la época, y permite a los teóricos de la enseñanza de idiomas y elaborar métodos más adaptables a los nuevos objetivos de su propia práctica. En la década de los años sesenta y principios de setenta, la Enseñanza Situacional de la Lengua representaba el principal método para enseñar inglés como lengua extranjera. Sin embargo, a mediados de los años sesenta, los lingüistas británicos empezaron a poner en duda sus supuestos teóricos:

A finales de los años sesenta parecía claro que el método situacional había terminado su recorrido. No había futuro en continuar tratando de predecir la lengua a partir de las situaciones. Lo que se necesitaba era un estudio más minucioso de la lengua y promover un retorno al concepto tradicional de que los enunciados tenían significado por sí mismos y expresaban los significados y las intenciones de los hablantes y de los autores que los creaban. (Howatt, 1984: 280)

La necesidad del cambio de abordaje, en lo que respecta a las concepciones lingüísticas dentro de la enseñanza de idiomas, se fue visibilizando a partir de las críticas que el norteamericano Noam Chomsky había presentado contra el estructuralismo en la disciplina en su libro *Syntactic Structures* (1957). Dentro de la perspectiva formalista, Chomsky había demostrado que las teorías estructuralistas del momento no podían explicar por sí mismas las características fundamentales de la lengua como la creatividad y la singularidad de cada una de las oraciones.

Asimismo, nuevas corrientes destacaron otra dimensión fundamental de la lengua que no se trataba de manera adecuada en los enfoques sobre la enseñanza de idiomas del momento: el potencial funcional y comunicativo de la lengua. Empezó a considerarse necesario centrarse más en la competencia comunicativa que en el simple conocimiento de las estructuras. Los estudiosos que defendían estas ideas, como Christopher Candlin y Henry Widdowson, se basaron en el trabajo de lingüistas funcionalistas británicos, como John Firth, M. A. K. Halliday; de sociolingüistas norteamericanos, como Dell Hymes, John Gumperz y William Labov; así como, en los del campo de la filosofía teniendo como referentes a John Austin y John Searle. Estas transformaciones en el nivel del enfoque, implicaban pensar nuevamente la integralidad de la elaboración teórica con respecto a todas las dimensiones que esta implica. La transición entre un enfoque formalista a uno funcionalista conlleva la reformulación de los objetivos básicos de la enseñanza de idiomas y por lo tanto, de todo el andamiaje conceptual que se construye a partir de ellos.

Otro factor de cambio en el enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras proviene de las cambiantes realidades educativas en Europa. Con la creciente interdependencia entre los países europeos apareció la necesidad de hacer mayores esfuerzos para enseñar a los adultos las principales lenguas del Mercado Común Europeo

y del Consejo de Europa¹⁵, La educación era una de las principales áreas de actividad del Consejo de Europa: patrocinaba conferencias internacionales sobre la enseñanza de idiomas, publicando artículos y libros sobre este tema, y participaba en la formación de la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada. Para estos organismos era de gran importancia poder articular u desarrollar métodos que se adaptaran a las nuevas necesidades de los acuerdos macro económicos que se estaban llevando adelante. (Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001)

Sirvieron de base para la elaboración de la perspectiva de estos organismos diversos trabajos de disímiles orígenes que fortalecieron, también, toda la producción relativa al tema que se registra en la época.

Muchos lingüistas británicos habían insistido en la estrecha relación que había entre la estructura de la lengua y el contexto y la situación en la que se usaba. Lingüistas británicos como J.R. Firth y M. A. K. Halliday desarrollaron influyentes teorías de la lengua en las que el significado, el contexto y la situación tenían un papel importante: “Ahora el énfasis se pone en la descripción de la actividad lingüística como parte de un conjunto complejo de hechos que junto con los participantes y los objetos relevantes conforman las situaciones reales” (Halliday, McIntosh y Strevens, 1964: 38). Por tanto, se consideraba que la lengua era una actividad relacionada con situaciones de la vida real. “La lengua que produce una persona... se expresa con una intención” (Frisby, 1957: 16).

Para las diversas elaboraciones fueron decisivos los aportes hechos por D. A. Wilkins (1972), que proponía una definición funcional de la lengua que podía servir como base para el desarrollo de un abordaje comunicativo. Más que describir lo esencial de la lengua a través de los conceptos tradicionales de gramática y de vocabulario, intentó mostrar los sistemas de significado que subyacen en los usos comunicativos de la lengua. Para esto, describió dos tipos de significado: categorías nocionales (conceptos como tiempo, secuencia, cantidad, lugar y frecuencia) y categorías de función comunicativa (pedir, rechazar, ofrecer o quejarse). Más tarde, Wilkins revisó y amplió su documento de 1972 en un libro titulado *Notional Syllabuses* (Wilkins, 1976), que tuvo una gran influencia en el desarrollo de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua.

El Consejo de Europa incorporó su análisis semántico-comunicativo mediante una serie de especificaciones para el nivel elemental de un programa comunicativo de lenguas. Estas especificaciones de ‘nivel umbral’ (van Ek y Alexander, 1980) han tenido mucha influencia en el diseño de programas de lenguas y libros de texto en Europa.

El trabajo del Consejo de Europa; los escritos de Wilkins, Widdowson, Candlin, Christopher Brumfit, Keith Johnson y otros lingüistas británicos sobre la base teórica del Enfoque Comunicativo o funcional para la enseñanza de idiomas; la rápida aplicación de

¹⁵ El Consejo de Europa es una organización regional para la cooperación cultural y educativa de los países europeos asociados. Ver: <http://www.coe.int/>

estas ideas por los autores de libros de texto, y la igualmente rápida aceptación de estos nuevos principios por parte de los especialistas británicos, los centros de desarrollo curricular e incluso los gobiernos, dieron prominencia nacional e internacional a lo que se llamaría el Enfoque Comunicativo o simplemente la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, que puede denominarse, también, con los términos Enfoque Nocional-Funcional y Enfoque Funcional.

Aunque el movimiento empezó como una innovación principalmente británica, en torno a planteamientos alternativos sobre la elaboración de programas, desde mediados de los años setenta su ámbito de influencia se ha extendido. Sus defensores lo conciben como un enfoque (y no un método) que pretende hacer de la competencia comunicativa la meta final de la enseñanza de lenguas y desarrollar procedimientos para el aprendizaje de las cuatro habilidades lingüísticas, a partir de la interdependencia de la lengua y la comunicación.

Su amplitud lo hace diferente de cualquier otro enfoque en cuanto a su ámbito de aplicación y su condición. No responde a ningún texto o autoridad única; tampoco hay un solo modelo que sea aceptado universalmente como definitivo, y se han elaborado numerosos métodos que adoptan sus preceptos. Debido a estos factores, se han desarrollado diversas concepciones con respecto a los elementos básicos de este abordaje, que varían la mirada sobre sus componentes. Para algunos, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua supone poco más que una enseñanza que integra lo funcional y lo gramatical. Littlewood (1981: 1) señala: “Una de las características de la enseñanza comunicativa de la lengua es que se preocupa tanto de los aspectos funcionales de la lengua como de los estructurales.” Mientras que, otros entienden que se trata del uso de los procedimientos por medio de los cuales los alumnos trabajan por parejas o en grupos empleando los recursos lingüísticos disponibles en tareas de resolución de problemas.

Siguiendo a Yalden, en su análisis sobre el diseño del programa comunicativo Yalden (1983) presenta seis alternativas de diseño para la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, que engloban desde un modelo en el que los ejercicios comunicativos se añaden al programa estructural ya existente, hasta el planteamiento de la elaboración de un programa generado por el alumno (Holec, 1980).

Howatt distingue entre las versiones ‘fuerte’ y ‘débil’ en la Enseñanza Comunicativa de la Lengua:

En cierto sentido, hay una versión ‘fuerte’ del Método Comunicativo y una versión ‘débil’. La *versión débil*, que constituye la práctica más o menos habitual en los últimos diez años, destaca la importancia de dar oportunidades a los alumnos para que usen el inglés con fines comunicativos y, generalmente, intenta integrar estas actividades dentro de un programa más amplio de enseñanza de idiomas. La *versión fuerte* de la enseñanza comunicativa, por otra parte, afirma que la lengua se adquiere a través de la comunicación, por lo que lo importante no es la activación de

un conocimiento ya existente aunque inerte, de la lengua, sino el desarrollo del propio sistema lingüístico. Si la primera versión podría describirse como 'aprender a usar' el inglés, la segunda implica 'usar el inglés para aprender'. (1984: p279)

Como se ha visto, diversas concepciones constituyen la constelación (Benjamin, 2009) que conforma esta perspectiva. Se utiliza el término 'comunicativa' en diversos sentidos que construyen, a partir de esta definición, divergentes estrategias de abordaje de la práctica pedagógica. Como señala Howatt es posible, dentro de esta perspectiva, considerar a la lengua como objetivo o como instrumento. Esta distinción ordenará las polémicas en torno a la aplicación del enfoque.

A pesar de la heterogeneidad de miradas, podemos identificar, siguiendo a Brumfit (1983: 91—93) algunos elementos distintivos fundamentales empezando por la central relevancia del significado, lo que nos aleja del enfoque descrito en el apartado anterior, y supone una reelaboración del andamiaje conceptual con respecto a la lengua, por lo que, el concepto de variación lingüística, relacionada con la capacidad de adaptación de sentidos a las situaciones comunicativas y a las particularidades de los hablantes, se vuelve central en los materiales y en la metodología.

Algunas características básicas tienen que ver con la dimensión comunicativa, se postula que aprender la lengua significa aprender a comunicarse, por lo que el proceso de adquisición tendrá que sostenerse en habilidad para usar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada y se estimulan los intentos de comunicación desde el principio y se espera que los alumnos se relacionen con otras personas, ya estén presentes (en el trabajo por parejas y grupos) o a través de la lengua escrita.

Estrategias de enseñanza:

En lo que respecta a las estrategias de enseñanza, se tiene como premisa fundamental presentar los elementos de la lengua en un contexto y, por ejemplo, los diálogos se centran en las funciones comunicativas y, normalmente, no se memorizan. Al buscarse una pronunciación comprensiva, la repetición puede ocurrir, pero de manera tangencial. Se acepta un uso moderado de la lengua materna cuando sea necesario, es decir, se puede usar la traducción cuando los alumnos la necesitan o se benefician de ella.

Al entender que cada alumno crea la lengua generalmente a través del ensayo y del error, hay una concepción y un tratamiento de la equivocación que se diferencia de otros enfoques anteriores, y la corrección no se considera en abstracto, sino dentro de un contexto, ya que el objetivo fundamental es la fluidez y un dominio aceptable de la lengua.

Un elemento novedoso que se introduce es el referido al interés: los profesores ayudan a los alumnos en cualquier forma que los motive para trabajar con la lengua. Así, se acepta cualquier recurso que ayude a los alumnos y la secuencia se determina por cualquier consideración sobre el contenido, la función o el significado que mantenga el

interés. La motivación intrínseca partirá del interés por lo que se está comunicando con la lengua.

Estos elementos distintivos de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua ilustran algunas de las mayores diferencias entre los enfoques comunicativos y las tradiciones anteriores en la enseñanza de idiomas. La aceptación general de este enfoque, y la forma relativamente variada en la que se interpreta y aplica, puede atribuirse al hecho de que los practicantes de diferentes tradiciones educativas se pueden identificar con él y, por tanto, interpretarlo de diferentes maneras.

A continuación se remarcarán cuáles han sido las principales contribuciones hechas por las disciplinas de referencia (la Lingüística y la Psicología cognitiva), para poder completar la visión sobre los puntos de partida de los cuáles se nutre este enfoque particular.

La idea de práctica directa —más que aplazada— de las actividades comunicativas se encuentra en el núcleo de la mayoría de las interpretaciones de la perspectiva que se está analizando. La importancia dada a los factores comunicativos y contextuales en el uso de la lengua tiene, también, un antecedente en el trabajo del antropólogo Bronislaw Malinowski y su colega el lingüista John Firth. Los lingüistas británicos generalmente citan a Firth como el primero que estudia el discurso como el objeto y el contexto del análisis lingüístico. Firth fue quien señaló que la lengua debía ser estudiada en el contexto sociocultural más amplio de su uso, que incluye los participantes, sus conductas y opiniones, los objetos de interacción lingüística, y la elección de las palabras. (Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001)

Otra dimensión de este enfoque es su visión de la enseñanza de la lengua basada en la experiencia y centrada en el alumno, que se inscribe dentro de una corriente de renovación, que también excede los límites de la enseñanza de idiomas.

Lo que resulta común a todas las versiones de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua es una teoría de la enseñanza de lenguas que defiende un modelo comunicativo de la lengua y de un uso que busca aplicar este modelo en el sistema de enseñanza, en los materiales, en los papeles y conductas del profesor y del alumno, y en las actividades y técnicas de clase. Entendiendo que esto apunta a la creación de roles de participación, dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, es que se puede señalar la importancia central que cobra el sujeto que aprende como constituyente activo de la relación didáctica.

4.2.2.1 Enfoque Enseñanza comunicativa de la Lengua

4.2.2.1.1 Lingüística sistémico-funcional y Pragmática

En este apartado se desarrolla la relación de la perspectiva funcionalista de la lingüística en relación con el objeto de este trabajo. Para esto, se ampliarán algunas

conceptualizaciones y se agregarán análisis pertinentes para la relación con los apartados anteriores en los cuales se realizó el desarrollo disciplinar historizado.

En el plano de la teoría lingüística, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua tiene una base teórica un tanto ecléctica; sin embargo, es posible delimitar algunas de las concepciones sobre la lengua: es un sistema para expresar el significado, su función principal es la interacción y la comunicación, su estructura se refleja en su puesta en práctica y la unidad fundamental de trabajo es el discurso.

El enfoque Comunicativo parte de la idea de que la lengua es comunicación, por lo que incluye elementos descartados por la perspectiva formalista, que tienen que ver con los aspectos de producción social del lenguaje; es por esto que se inscribe dentro de una tradición funcionalista.

El objetivo de la enseñanza de la lengua es desarrollar lo que Hymes (1972) llama 'competencia comunicativa'. Este autor utiliza el término con el fin de contrastar una visión comunicativa de la lengua con la teoría de la competencia de Chomsky. Este autor mantiene que:

La teoría lingüística se ocupa principalmente del hablante-oyente ideal en una comunidad de habla completamente homogénea. Este hablante-oyente conoce la lengua perfectamente y no se ve afectado por condiciones gramaticalmente irrelevantes como limitaciones en la memoria, distracciones, cambios de atención e interés, y errores (característicos o esporádicos) cuando aplica su conocimiento de la lengua en una producción concreta. (1965: 3)

Para Chomsky, el objetivo de la teoría lingüística es explicar las habilidades abstractas de los hablantes que les permiten producir oraciones correctas desde el punto de vista gramatical. Hymes sostiene que la visión de Chomsky sobre la teoría lingüística es estéril, porque no incorpora la comunicación y la cultura. Según Hymes, una persona que consigue la 'competencia comunicativa' ha adquirido tanto el conocimiento como la habilidad para usar la lengua con respecto a:

1. si (y en qué grado) algo es formalmente posible
2. si (y en qué grado) algo es posible en virtud de los medios de actuación disponibles
3. si (y en qué grado) algo es apropiado en relación con el contexto en el que se usa y evalúa
4. si (y en qué grado) algo se da en realidad, se efectúa realmente, y lo que esto supone. (Hymes, 1972: 281)

La teoría de Hymes introduce otra perspectiva al planteo realizado por el autor generativista, introduciendo elementos nuevos y haciendo de otros niveles de la lengua, ya no la sintaxis, su objeto de estudio.

Otra teoría lingüística utilizada como referencia por el Enfoque Comunicativo es la descripción funcional de Halliday sobre el uso de la lengua. “La lingüística estudia la descripción de los actos del habla o de los textos, puesto que solamente a través del estudio de la lengua se manifiestan todas las funciones del lenguaje y los componentes del significado” (Halliday, 1970: 145). Este autor es considerado fundamental, para complementar las concepciones de Hymes, a la hora de elaborar los elementos vertebrales del enfoque (Brumfit y Johnson, 1979; Savignon, 1983).

Halliday describe las siete funciones básicas que realiza el lenguaje cuando los niños aprenden su lengua materna:

1. la función instrumental: usar la lengua para conseguir cosas
2. la función reguladora: usar la lengua para controlar la conducta de otros
3. la función interactiva: usar la lengua para crear una interacción con otros
4. la función personal: usar la lengua para expresar sentimientos y significados personales
5. la función heurística: usar la lengua para aprender y para descubrir
6. la función imaginativa: usar la lengua para crear el mundo de la imaginación
7. la función representativa: usar la lengua para comunicar información. (1975: 11—17)

Muchos autores relacionados con este enfoque, consideran que esta es la forma en que se adquieren, también, las lenguas extranjeras.

Otro teórico que se cita frecuentemente por sus postulados sobre la naturaleza comunicativa de la lengua es Henry Widdowson. En su libro *Teaching Language as Communication* (1978), Widdowson presenta sus ideas sobre la relación entre sistemas lingüísticos y los valores comunicativos en el texto y en el discurso. Este autor se centra en los actos comunicativos como constituyentes de la habilidad para usar la lengua con distintos propósitos.

Un análisis posterior se encuentra en Canale y Swain (1980), en el que se identifican cuatro dimensiones de la competencia comunicativa: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. La *competencia gramatical* refiere a lo que Chomsky llama competencia lingüística y lo que Hymes entiende con su ‘formalmente posible’: es el dominio de la capacidad gramatical y léxica. La *competencia sociolingüística* refiere a la comprensión del contexto social en el que tiene lugar la comunicación, incluyendo la relación entre los distintos papeles sociales, la información que comparten los participantes y la finalidad comunicativa de su interacción. La *competencia discursiva* refiere a la interpretación de los elementos individuales del mensaje a partir de sus conexiones y de cómo se representa el significado en relación con todo el discurso o texto. La *competencia*

estratégica refiere a las estrategias que los participantes emplean para iniciar, terminar, mantener, corregir y reconducir la comunicación.

Alejándonos de la tradición puramente anglosajona, podemos agregar a esto las reformulaciones que realiza Kerbrat-Orecchioni (1993) al esquema elaborado por Jakobson (1977; 1988), ya que proveen elementos interesantes para abordar el concepto de comunicación.

La autora propone una nueva concepción del código, como elemento estructurante de la comunicación, cuya característica es ser heterogéneo. Oponiéndose a la idealizada concepción de Jakobson, esta caracterización permite concebir la diversidad de elementos que componen el código y pensarlo en relación a las circunstancias sociales y contextuales. Por otra parte, se agrega la idea de la interioridad del código, en tanto propio del sujeto y constituyente de su identidad. Ya no se puede hablar de algo exterior, sino de un elemento fundante de la concreción de la propia subjetividad.

Al pensar el esquema de la comunicación de Jakobson, la autora reelabora la relación contextual con respecto a la posibilidad real de la comunicación como interacción. Es por eso que plantea dos condicionantes: el primero tiene que ver con las condiciones concretas de la comunicación y, el segundo, con el género (concepto que ya ha aparecido antes en este trabajo al caracterizar la perspectiva funcionalista).

Al revisitar la propuesta de Jakobson, la autora vuelve sobre un elemento fundamental, sobre lo que considera de mayor importancia a la hora de elaborar una teoría sobre la enunciación, y este constituyente es el sujeto. El sujeto ideal de la lingüística ya no sirve para dar cuenta de los fenómenos que se busca explicar o describir. Es por eso que éste empieza a verse permeado de relaciones sociales y de circunstancias concretas que rodean la producción del discurso.

Al reformular el esquema, la autora, propone una reconfiguración del sujeto en lo relacionado con su competencia lingüística: "...llamaremos 'competencia de un sujeto' a la suma de todas sus posibilidades lingüísticas, al espectro completo de lo que es susceptible de producir y de interpretar" (1993: pág.10) Ya no hay un locutor activo que transmite un mensaje y un receptor pasivo que simplemente recibe, sino que la comunicación se trata de un proceso activo en todos sus componentes. Se utiliza entonces un nuevo esquema descriptivo de la comunicación que incluye un 'Modelo de producción', vinculado al emisor, y un 'Modelo de interpretación', vinculado al receptor.

Al hablar de 'competencia', Kerbrat-Orecchioni desglosa el concepto caracterizando distintas competencias del sujeto (ya no del emisor o del receptor, sino de ambos) que condicionan la comunicación: competencias lingüísticas (conocimiento de la lengua) y paralingüísticas (referido a los distintos sistemas semióticos), junto con competencias culturales (en tanto conocimiento implícito del mundo) e ideológicas (como evaluación e interpretación del mundo). A esto va a sumarle las determinaciones *psi* del sujeto, que

inciden en las elecciones lingüísticas, y agregar a todos estos componentes, uno fundamental, que son las restricciones del universo del discurso, como condicionantes inherentes del mismo.

Al explorar las reformulaciones de esta autora, es posible completar la visión sobre la *competencia comunicativa* poniendo de relieve la dimensión del sujeto, en tanto, siempre activo en la interacción lingüística y complejizado a partir de la conceptualización que se ha hecho.

Es importante señalar esta dimensión a la hora de pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que propicia una revisión a la categoría de los 'alumnos' como receptores, convirtiéndolos en constituyente dinámico de la tarea pedagógica.

4.2.2.1.2 Teoría del aprendizaje: Constructivismo

Si bien poco se ha escrito sobre la teoría del aprendizaje que sostiene este enfoque, se pueden enumerar algunas de sus características que tienen relación con la perspectiva constructivista antes desarrollada, en tanto la noción central del sujeto está presente a la hora de pensar la adquisición de una nueva lengua como un proceso de construcción a partir de los conocimientos previos del estudiante. Al entender el rol central que ocupa el sujeto en este enfoque, podemos dar cuenta de las múltiples relaciones que sostiene con las concepciones constructivistas

Hay algunos elementos claves a señalar para caracterizar la concepción del lenguaje relacionada con este enfoque. Uno de estos elementos se puede describir como el principio de la comunicación: las actividades que requieren comunicación real promueven el aprendizaje. Un segundo elemento es el principio de la tarea: las actividades en las que se utiliza la lengua para llevar a cabo tareas significativas mejoran el aprendizaje (Johnson, 1982). Un tercer elemento es el principio del significado: la lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje.

Por tanto, las actividades de aprendizaje se seleccionan de acuerdo con el grado en el que logran que los alumnos usen la lengua de manera significativa y real (no practicando mecánicamente las estructuras de la lengua). Estos principios pueden inferirse de las propias prácticas del enfoque (como en Littlewood, 1981; Johnson, 1982) y guardan un estrecho vínculo con las concepciones relacionadas con el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (Ausubel: 1983).

Opuesto al aprendizaje mecánico, el aprendizaje resulta significativo cuando las nuevas ideas, conceptos o proposiciones pueden relacionarse con otras ya pertenecientes a la estructura cognitiva del sujeto. Esta relación no es simplemente asociativa, sino que resulta en una nueva construcción, los saberes previos sirven como punto de anclaje de las nuevas concepciones.

Resulta interesante poder problematizar la enseñanza de una lengua extranjera a partir de lo propuesto por Ausubel (1983), ya que permite involucrar distintos niveles de la lengua, tanto la enseñanza de la gramática (y sus posibilidades en relación con las estrategias de enseñanza) como de las prácticas culturales, de las cuales da cuenta la Didáctica de las Lenguas como disciplina específica.

Savignon (1983) analiza la investigación sobre la adquisición de una lengua extranjera como fuente de teorías sobre el aprendizaje y considera el papel de las variables lingüísticas, sociales, cognitivas e individuales en la adquisición de la lengua. Otros teóricos, como Stephen Krashen, que no se asocia directamente con este enfoque, han desarrollado teorías que se consideran compatibles con los principios del Enfoque Comunicativo. (Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001)

Krashen (1981) considera que la adquisición es el proceso básico que permite alcanzar el dominio de la lengua, y lo distingue del aprendizaje. La adquisición se refiere al desarrollo inconsciente del sistema de la lengua extranjera como consecuencia de usarla para comunicarse. El aprendizaje es la representación consciente del conocimiento gramatical que resulta de la enseñanza, y que no lleva a la adquisición. Es el sistema adquirido el que se pone en juego para crear enunciados en el uso espontáneo de la lengua. El sistema aprendido sólo puede servir como una guía de la producción del sistema adquirido. (Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001)

Por su parte, Johnson (1984) y Littlewood (1984) presentan una teoría alternativa del aprendizaje también compatible con este enfoque: un modelo basado en el aprendizaje de destrezas. Según esta teoría, la adquisición de la competencia comunicativa en una lengua es un ejemplo del desarrollo de las habilidades.

El aspecto cognitivo incluye la internalización de planes. En cuanto al uso lingüístico, estos planes derivan principalmente del sistema lingüístico; es por esto que incluyen reglas gramaticales, procedimientos para la selección de vocabulario y convenciones sociales que regulan el habla. Es a través de la práctica que dichos planes se convierten en realizaciones (Littlewood, 1984: 74). Esta teoría, por tanto, da importancia a la práctica como medio para desarrollar las competencias comunicativas.

Otras características relacionadas con la perspectiva constructivista se irán desarrollando en los siguientes apartados para completar la visión.

4.2.2.1.2.1 diseño: ECL : Currícula

Piepho (1981) señala los siguientes niveles en los objetivos del Enfoque Comunicativo:

1. un nivel de integración y otro de contenido (la lengua como medio de expresión)

2. un nivel instrumental y lingüístico (la lengua como sistema semiótico y objeto de aprendizaje)

3. un nivel afectivo de relaciones personales (la lengua como medio para expresar valores y opiniones sobre uno mismo y sobre los demás)

4. un nivel de necesidades individuales de aprendizaje (intervención en el aprendizaje a partir del análisis de errores)

5. un nivel educativo general con objetivos extralingüísticos (el aprendizaje de la lengua dentro del currículo escolar) (Piepho, 1981:8)

Éstos se consideran objetivos generales, aplicables a cualquier situación de enseñanza. Los objetivos del Enfoque Comunicativo no pueden definirse de manera más específica, puesto que este enfoque asume que la enseñanza de la lengua deberá reflejar las necesidades particulares de los alumnos. Estas necesidades pueden describirse en función de las competencias de comprensión y expresión tanto oral como escrita, enfocadas todas ellas desde una perspectiva comunicativa. (Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001)

Los análisis sobre la naturaleza del programa han tenido mucha importancia en este enfoque. Uno de los primeros modelos de programa que se propusieron se describía como nocional (Wilkins, 1916) y especificaba las categorías semántico-gramaticales (frecuencia, movimiento, posición) y las categorías de función comunicativa que los alumnos necesitan expresar.

El Consejo de Europa amplió y desarrolló estas categorías en una programación que incluía descripciones de los objetivos de los cursos de lenguas extranjeras para adultos europeos, las situaciones en las que normalmente se necesita usar una lengua extranjera (viajes, negocios), los temas sobre los que se puede necesitar hablar (identificación personal, educación, compras), las funciones lingüísticas (describir algo, pedir información, expresar acuerdo y desacuerdo), las nociones usadas para la comunicación (tiempo, frecuencia, duración), además del vocabulario y de la gramática que se necesite. El resultado se publicó como *Threshold Level English* (van Ek y Alexander, 1980), y fue un intento de especificar lo que se necesitaba para poder conseguir un grado razonable de competencia comunicativa en una lengua extranjera, incluyendo los elementos lingüísticos necesarios para conseguir este “nivel umbral”.

Siguiendo con otro ejemplo, el modelo de programa nocional de Wilkins pronto recibió las críticas de los lingüistas británicos porque se limitaba a sustituir un tipo de lista (una lista de elementos gramaticales) por otra (una lista de nociones y funciones). Se especificaban los resultados o los productos más que los procesos comunicativos.

Widdowson (1979) mantenía que las categorías nocio-funcionales proporcionan

Sólo una descripción muy parcial e imprecisa de ciertas reglas semánticas y pragmáticas que se utilizan como referencia cuando las personas se relacionan. No nos dicen nada sobre los procedimientos que las personas utilizan en la aplicación de estas reglas cuando están de hecho realizando una actividad comunicativa. Si queremos adoptar un enfoque comunicativo en la enseñanza que tenga como propósito fundamental el desarrollo de las habilidades que permiten hacer cosas con la lengua, es el discurso el que debe ser el centro de nuestra atención. (p254)

Ante tantas alternativas planteadas, Yalden (1983) describe los tipos de programas comunicativos más importantes, de los cuales es importante señalar:

1. Estructuras y funciones (Wilkins, 1976)
2. Espiral funcional alrededor de un eje estructural (Brumfit, 1980)
3. Estructural, funcional, instrumental (Allen, 1980)
4. Funcional (Jupp y Hodlin, 1975)
5. Nocional (Wilkins, 1976)
6. Interactivo (Widdowson, 1979)
7. Basado en tareas (Prabhu, 1983)
8. Generado por el alumno (Candlin, 1916; Hejiner-Stanchina y Riley, 1978)

Las descripciones de las estrategias de interacción se han dado con distintos ejemplos como las interacciones del profesor con los alumnos (Sinclair y Coulthard, 1975) y del médico con el paciente (Candlin, Bruton y Leather, 1974). Aunque interesantes, estas descripciones han restringido el campo de investigación a las interacciones entre dos personas en las que se reconocen relaciones subordinadas de papeles bastante rígidos.

Algunos diseñadores de programas comunicativos también han considerado la especificación y la organización de las tareas como criterios adecuados para el diseño de programas:

La única forma de programa que es compatible y puede desarrollar una enseñanza comunicativa parece ser la procedimental, que presenta una lista más o menos detallada de los tipos de tareas que deben realizarse en clase y propone un orden de complejidad en las tareas del mismo tipo. (Prabhu, 1983: p4)

El primer ejemplo de puesta en práctica de este modelo a nivel nacional es el del programa comunicativo para la enseñanza del inglés en los cursos superiores de la secundaria en Malasia: *English Language Syllabus in Malaysian Schools* (1975) fue uno de los primeros intentos de organizar la Enseñanza Comunicativa de la Lengua a partir de la especificación de tareas comunicativas.

En el esquema de organización, tres objetivos comunicativos generales se subdividen en veinticuatro objetivos más específicos determinados sobre la base del análisis de necesidades. Estos objetivos se organizan a su vez en áreas de aprendizaje, para las que se especifican varios productos. Un producto se define como cierta

información comprensible, presentada de forma oral, de forma escrita o también de forma no lingüística. “Una carta es un producto y también lo es una enseñanza, un mensaje, un informe, un mapa o un gráfico producido a través de la información que se expresa mediante la lengua.” (*English Language Syllabus*, 1975: 5). Los productos, por tanto, se consiguen mediante la realización con éxito de las tareas. Por ejemplo, el producto llamado ‘pasa el mensaje a otros’ puede subdividirse en un conjunto de tareas, como entender el mensaje; hacer preguntas para aclarar dudas; hacer preguntas para conseguir más información; tomar notas; ordenar las notas en una forma de presentación lógica, y presentar oralmente el mensaje. Por cada uno de los productos, se sugieren distintas situaciones. Estas situaciones consisten en una serie de especificaciones en relación con las interacciones del alumno, los estímulos, el contexto comunicativo, los participantes y los resultados deseados y los obstáculos. (Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001) Estas situaciones (y otras propuestas por cada uno de los profesores) constituyen los medios a través de los que se realizan la interacción del alumno y las competencias comunicativas.

En Argentina el diseño curricular de la asignatura Inglés del nivel medio constituye un ejemplo de la propuesta de este enfoque adoptado institucionalmente. En el Diseño Curricular de la asignatura Inglés del nivel medio se lee:

... además de atender a la lengua extranjera como objeto de conocimiento, se apunta a su construcción como un saber hacer, es decir, poder atender a las necesidades comunicativas que se presenten en este lenguaje en situaciones de uso dentro y fuera del aula. Esta competencia comunicativa o *communicative competence* dentro de un enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras, incluye el conocimiento y la habilidad necesarios para utilizar el lenguaje en forma lingüísticamente correcta teniendo en cuenta su adecuación al contexto comunicativo y la posibilidad de que ciertos aspectos del lenguaje se utilicen efectivamente y en forma significativa.

Se trata, entonces, de adquirir la lengua en sus contextos de uso. El aprendizaje, de esta manera, adquiere un doble propósito, ya que se estudia tanto el lenguaje en sí mismo (formulando un saber reflexivo y sistemático) como su utilización en el contexto escolar.

<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1anio.pdf>

Se remarca, además, que no se deja de lado la gramática, atendiendo el objetivo de enseñar no sólo la lengua como comunicación, sino hacer hincapié del aprendizaje para la comunicación: “Esta definición plantea la idea de que la gramática de una lengua se procesa y adquiere si los alumnos/as tienen la posibilidad de formular hipótesis y comprobarlas basándose en ejemplos de su uso en contexto.” (Idem)

En el Nivel Superior, es interesante señalar una investigación realizada en el ámbito de la Universidad Nacional de La Matanza (Davis y Engemann: 2010) sobre la posibilidad de la puesta en práctica del enfoque basado en tareas (como parte del universo del

enfoque comunicativo) en el nivel universitario, entendiendo la pertinencia de utilizarlo en relación con los objetivos de la enseñanza del idioma inglés para la formación profesional. Siguiendo las líneas de esta perspectiva, se trata de motivar a los estudiantes a través de la presentación de tareas a realizar en conjunto con los textos, para que la exposición al idioma resulte abundante y que permita la producción propia a través de la práctica en contexto. (Willis: 1996).

Los autores de la investigación indican las posibilidades que brinda este abordaje, en tanto utilizable para poner en práctica las concepciones relacionadas con el aprendizaje significativo:

Según Ausubel y otros (1983), esto implica que la información nueva recibida por los alumnos debe poder conectarse con conceptos relevantes preexistentes en su estructura cognitiva. Las nuevas ideas, conceptos y proposiciones se pueden aprender significativamente en la medida en que las ideas, conceptos y proposiciones relevantes del sujeto estén claras y disponibles en su estructura cognitiva, para que funcionen como punto de anclaje para las mismas. Esto se logró contextualizando las actividades y los contenidos con los que debían trabajar los estudiantes. (2010: p434)

A partir de los resultados positivos de la implementación del abordaje, señalan la necesidad de su implementación desde el nivel curricular, ya que esto resulta imprescindible para que la puesta en práctica sea completa. Pensar el nivel curricular, implica hacer una selección de contenidos que influyen en su propia implementación.

Debido a que se mantienen los desacuerdos sobre los modelos de programa en los estudios sobre la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, algunos autores han propuesto que desaparezca el concepto de programa en su sentido tradicional, puesto que solamente los alumnos pueden ser plenamente conscientes de sus necesidades, sus recursos comunicativos y el ritmo de aprendizaje deseado, por lo que son ellos mismos quienes debe crear un programa personal, aunque sea implícito, como parte de su aprendizaje.

4.2.2.1.2.2 Diseño: ECL - Rol de los alumnos

La principal característica de los alumnos para este enfoque, es que se han transformado en sujetos activos, sujetos que construyen y reconstruyen el conocimiento a partir de sus propios saberes, a partir de la puesta en relación de lo ya conocido y la adquisición de lo nuevo. (Hernández Rojas: 1998). Esta perspectiva reconoce que el estudiante ya tiene un determinado nivel de desarrollo cognitivo, y desde allí trabaja; razón por la que se propone el aprendizaje a través de hipótesis. El énfasis que la Enseñanza Comunicativa de la Lengua da a los procesos de comunicación, más que al conocimiento de las estructuras gramaticales, requiere que los alumnos tengan papeles diferentes a los

que tenían en las clases más tradicionales de lenguas extranjeras. Breen y Candlin describen el rol del alumno en este enfoque de la siguiente forma:

El papel del alumno como negociador —entre él mismo, el proceso de aprendizaje y el propósito del aprendizaje— surge a partir de (y se relaciona con) su papel como negociador dentro del grupo, de los procedimientos del aula y de las actividades que se realizan conjuntamente. La implicación para el alumno es que debería contribuir en la misma proporción en que recibe y, por tanto, aprender de una forma interdependiente. (1980: 110)

Se reconoce, en algunas versiones de este enfoque, que los alumnos traen al aula sus propias ideas de cómo debería ser la enseñanza y el aprendizaje. Estas ideas deben formar parte del aprendizaje y, en el caso de que no coincidan con la realidad y puede producir confusión y rechazo por parte del alumno (Henner- Stanchina y Riley, 1978), pero es tarea del docente canalizar las expectativas.

Normalmente no hay texto, no se presentan las reglas gramaticales, no hay una organización de aula impuesta; se supone que los estudiantes se relacionan principalmente entre ellos más que con el profesor y no hay (o hay muy poca) corrección de errores; sin embargo sí encontramos acompañamiento del proceso.

Por otra parte, el carácter cooperativo del aprendizaje promovido por el Enfoque Comunicativo también resulta desconocido para aquellos alumnos acostumbrados a un tipo de aprendizaje más individualizado. Por tanto, los teóricos de este enfoque recomiendan que los alumnos aprendan a aceptar que el fracaso en la comunicación es una responsabilidad conjunta y no de cada hablante por separado. De la misma forma, el éxito en la comunicación es aceptado como algo compartido. (Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001)

4.2.2.1.2.3 Diseño: ECL - Rol docente

En esta perspectiva es función del docente poder generar las herramientas necesarias para la autonomización de los estudiantes. Debe ser capaz de promover actividades que permitan el intercambio de puntos de vista de los estudiantes y se configuren como conflictos socio-cognitivos, estimulando las capacidades autoestructurantes. (Hernández Rojas: 1998)

Según Richards y Rodgers (1990; 2001), en lo específico de la Enseñanza Comunicativa los docentes asumen varios papeles cuya importancia dependerá de la versión adoptada. Breen y Candlin los describen en los términos siguientes:

El profesor tiene dos papeles fundamentales: el primero es facilitar el proceso de comunicación entre todos los participantes en la clase y entre estos participantes y las distintas actividades y textos. El segundo es actuar como participante

independiente dentro del grupo de enseñanza-aprendizaje. Este papel se relaciona estrechamente con los objetivos del primero y surge como su consecuencia. Estos papeles implican un conjunto de papeles secundarios: en primer lugar, como organizador de recursos, siendo él mismo un recurso; en segundo lugar, como guía en los procedimientos y las actividades de la clase.,. Un tercer papel es el de investigador y alumno, con muchas posibilidades de contribuir con su conocimiento, habilidades y experiencia sobre la naturaleza del aprendizaje y las capacidades organizativas. (1980: 99)

El docente también asume los roles de analista de necesidades, consejero y gestor del proceso de grupo. En el primero, asume la responsabilidad de determinar y responder a las necesidades lingüísticas del alumno. Esto puede hacerse de manera informal y personalizada a través de sesiones individuales con los alumnos, en las que el docente da su opinión al alumno sobre su estilo, las características y los objetivos de su aprendizaje. También, puede llevarse a cabo formalmente mediante un instrumento de evaluación de necesidades, como los que propone Savignon (1983). Generalmente, esta evaluación formal contiene preguntas que intentan determinar la motivación de una persona para estudiar la lengua. Basándose en estas observaciones, el docente debe planificar la enseñanza individual y de grupo que responda a las necesidades de los alumnos.

El rol de consejero, definido de manera muy similar a como lo hace el Aprendizaje Comunitario de la Lengua, supone que el docente debe ser un comunicador efectivo que busca mejorar la relación entre las intenciones del hablante y las interpretaciones del que escucha, a través del uso de la paráfrasis, la confirmación y la reacción.

Siguiendo a Rodgers y Richards (1990; 2001), los procedimientos utilizados en este enfoque son menos exigentes en cuanto a la adquisición de destrezas de gestión en la clase centrada en el docente.

La responsabilidad docente consiste en organizar la clase como un espacio que facilite las actividades comunicativas. Las guías de orientación de la práctica de clase (como en Littlewood, 1981; Finocchiaro y Brumfit, 1983) sugieren que durante una actividad el docente orienta y anima al tiempo que controla la tendencia a solucionar problemas de vocabulario, de gramática y de estrategia, si bien anota estos problemas para un comentario posterior y para la práctica comunicativa. Cuando terminan las actividades de grupo, el profesor organiza un comentario sobre ellas, señalando alternativas y ayudando a los grupos en su debate sobre la corrección de los propios errores. Los críticos han señalado, sin embargo, que los docentes no nativos pueden sentirse incómodos con este procedimiento si no tienen una formación especial.

El énfasis dado a la fluidez y a la comprensión en la Enseñanza Comunicativa de la Lengua puede causar ansiedad entre los docentes acostumbrados a la corrección de los errores como su mayor responsabilidad de enseñanza y que consideran que su principal función consiste en preparar a los alumnos para exámenes de todo tipo.

El posible efecto perjudicial de un modelo imperfecto y con errores en el trabajo por parejas y en grupos sigue siendo una preocupación. Aunque este tema no esté aún resuelto, parece interesante señalar que la investigación reciente sugiere que “los datos contradicen la idea de que otros alumnos no son buenos compañeros de conversación porque no pueden proporcionar de forma correcta información cuando se solicita” (Porter, 1983).

4.2.2.1.2.4 Diseño: ECL – Materiales

Se han utilizado una gran variedad de materiales para apoyar los enfoques comunicativos en la enseñanza de idiomas. Los que lo practican consideran los materiales como una forma de influir en la interacción en la clase y el uso de la lengua. Por tanto, estos tienen la función fundamental de promover el uso comunicativo de la lengua. (Richards, 1990; Rodgers, 1990; Richards y Rodgers, 2001)

Vamos a considerar tres tipos de materiales que se usan actualmente dentro de este enfoque: materiales centrados en el texto, materiales centrados en la tarea y materiales auténticos.

Los materiales centrados en el texto están principalmente representados por los numerosos libros de texto diseñados para trabajar con este enfoque. Sus índices de contenidos algunas veces sugieren un tipo de gradación y secuencia en la práctica de la lengua parecida a las que se pueden encontrar en los organizados con criterios gramaticales. Algunos de ellos se han escrito basándose en una programación fundamentalmente estructural, con pequeñas modificaciones que justifican sus afirmaciones de estar centrados en un enfoque comunicativo. Sin embargo, otros parecen muy diferentes de los libros de texto anteriores, por lo que son más útiles en cuanto a la puesta en funcionamiento del enfoque.

Hay también gran cantidad de materiales centrados en la tarea, de esta manera se han elaborado variedad de juegos, simulaciones y actividades comunicativas. Normalmente son de tipo personalizado: cuadernos de ejercicios, tarjetas de actividades y materiales para practicar la comunicación por parejas y la interacción (Savignon, 1983).

En los materiales de trabajo por parejas, generalmente hay dos tipos de recursos distintos por cada pareja, cada uno con informaciones diferentes. Algunas veces, la información es complementaria y los compañeros deben ajustar sus partes respectivas para formar un todo. En otros casos, cada uno asume un papel distinto en la relación (como por ejemplo, un entrevistador y un entrevistado). También pueden darse ejercicios y materiales para las prácticas en formatos de tipo interactivo.

Según Richards y Rodgers (1990; 2001), muchos defensores de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua han propuesto el uso de materiales ‘no adaptados’ y ‘reales’ en

el aula. Esto incluye recursos auténticos de carácter lingüístico, como señales, revistas, anuncios y periódicos, o bien gráficos o visuales, como mapas, dibujos, símbolos y cuadros a partir de los cuales se pueden desarrollar las actividades comunicativas. También pueden usarse diferentes tipos de objetos para apoyar los ejercicios comunicativos, como la construcción de un modelo de plástico siguiendo unas instrucciones.

4.2.2.1.2.5 ECL: Procedimiento. Estrategias y técnicas de enseñanza

Siguiendo Richards y Rodgers (1990; 2001), como los principios comunicativos pueden aplicarse a la enseñanza de cualquier habilidad lingüística, en cualquier nivel, y debido a que existe una gran variedad de actividades de aula y de tipos de ejercicios en este enfoque, no es posible ofrecer una descripción de los procedimientos de clase típicos de una lección basada en los principios de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua.

Savignon (1983) analiza algunas técnicas y procedimientos de organización de la actividad de clase de este enfoque (actividades de grupo, juegos, simulaciones), pero, ni estas actividades, ni la forma como se utilizan son exclusivas de este abordaje.

Finocchiaro y Brumfit ofrecen la guía didáctica de una lección para enseñar la función 'hacer una sugerencia' a alumnos con un nivel inicial en una escuela secundaria. En ella se defiende que los procedimientos comunicativos son más evolutivos que revolucionarios:

1. Presentación de un diálogo breve o varios diálogos cortos, precedido por una fase de motivación (que se consigne relacionando la situación del diálogo con las probables experiencias de los alumnos) y un debate sobre la función y la situación; las personas, los papeles, el entorno, el tema y la formalidad o la informalidad de la lengua requerida por la función y la situación. (En los niveles iniciales, y en aquellos casos en que todos los alumnos comparten la misma lengua materna, la motivación puede conseguirse utilizando esta lengua.)

2. Práctica oral de cada enunciado del diálogo que se presente ese día (repetición con toda la clase, la mitad de la clase, por grupos e individualmente) generalmente precedida por el modelo del profesor. Si se utilizan diálogos cortos, también se realizará una práctica similar.

3. Preguntas y respuestas sobre el tema y la situación del diálogo.

4. Preguntas y respuestas relacionadas con las experiencias personales de los alumnos, pero centradas en el tema del diálogo.

5. Estudio de las expresiones comunicativas básicas del diálogo o de una de las estructuras que sirven de ejemplo de la función. Se podrán dar varios ejemplos adicionales del uso comunicativo de la expresión o la estructura con vocabulario conocido en

enunciados o diálogos cortos y claros (usando dibujos, objetos auténticos sencillos o técnicas de dramatización) para facilitar su comprensión...

6. Descubrimiento por parte del alumno de las generalizaciones o reglas que subyacen en la expresión funcional o en la estructura. Deberían incluirse cuatro aspectos (como mínimo); las formas orales y escritas (los elementos de los que se compone; su posición en el enunciado; su grado de formalidad y, en el caso de la estructura, su función gramatical y significado...

7. Actividades de reconocimiento oral y de interpretación (de dos a cinco, en función del nivel de aprendizaje, el conocimiento lingüístico de los alumnos y otros factores).

8. Actividades de producción oral; actividades comunicativas que van desde las guiadas a otras más libres.

9. Copia de los diálogos o módulos si no están en el libro de texto.

10. Ejemplos relacionados con las tareas de casa, si las hay.

11. Evaluación del aprendizaje (solamente oral), por ejemplo; 'Cómo pedirías a un amigo que...? ¿Y cómo me pedirías a mí que...?' (Finocchiaro y Brumfit, 1983: 107-108)

Estos procedimientos tienen claramente mucho en común con los procedimientos observados en las clases donde se enseña de acuerdo con los principios de corte *audiolingüístico* y *situacional-estructural*. Los procedimientos tradicionales no se rechazan, sino que se reinterpretan y amplían.

Muchos de los procedimientos metodológicos de los libros de texto reflejan la secuencia de actividades representada por Littlewood (1981: 86) como sigue:

Actividades pre-comunicativas:-Actividades estructurales

-Actividades cuasi-comunicativas

Actividades comunicativas: -Actividades de comunicación funcional

-Actividades de interacción social.

Savignon (1972, 1983), sin embargo, rechaza la idea de que los alumnos tengan que conseguir primero el control de cada una de las habilidades (pronunciación, gramática, vocabulario) antes de aplicarlas, y defiende la práctica comunicativa desde el principio de la enseñanza.

Cómo poner en práctica los principios de la Enseñanza Comunicativa en el nivel de los procedimientos de clase sigue siendo un problema central en los debates sobre el Enfoque.

Desde sus comienzos, el enfoque comunicativo ha pasado por una serie de etapas diferentes, ya que se intentó aplicar sus principios a distintas dimensiones del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En su primera fase, una preocupación básica era la necesidad de desarrollar un programa que pudiera adecuarse al concepto de competencia comunicativa. Esto condujo

a unas propuestas para la organización de programas en términos de nociones y funciones en lugar de estructuras gramaticales (Wilkins, 1976).

En la segunda fase, se centró en unos procedimientos para identificar las necesidades de los alumnos, de lo cual surgieron propuestas para hacer del análisis de las necesidades un componente esencial de la metodología comunicativa (Munby, 1978).

En su tercera etapa, problematizó los tipos de actividades en el aula que se podían utilizar como base de una metodología comunicativa, como el trabajo en grupo, el trabajo en la tarea y las actividades de lagunas en la información (Prabhu, 1987).

Johnson y Johnson (1998) identifican cinco características esenciales que subyacen a las actuales aplicaciones de la metodología comunicativa:

1. Adecuación: el uso de la lengua refleja las situaciones de dicho uso y, por lo tanto debe adecuarse al entorno, el papel de los participantes y el objeto de la comunicación.

2. Atención prioritario al mensaje: los alumnos tienen que ser capaces de crear y entender mensajes, es decir, significados reales. De ahí que la atención se centre en actividades relacionadas con compartir y transferir información,

3. Procesamiento psicolingüístico: las actividades pretenden hacer entrar a los alumnos en el uso de procesos cognitivos y de otros tipos que constituyen importantes factores en la adquisición de la segunda lengua.

4. Asunción de riesgos: se anima a los alumnos a que aventuren suposiciones y aprendan de sus errores, a través de la formulación propia de hipótesis.

5. Práctica libre: fomenta el uso de una 'práctica holística', que supone el uso simultáneo de diversas subhabilidades, en vez de practicar las habilidades individuales de una en una.

En la actualidad, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua sigue revistiendo su forma clásica, como se ve en la enorme variedad de libros de texto y otros recursos docentes basados en sus principios.(Richards,1990; Rodgers,1990; Richards y Rodgers, 2001)

5 Puesta en acción: la didáctica en el aula

5.1 Perspectiva elegida

El presente trabajo se propone explicitar las relaciones entre las prácticas en el aula universitaria y la opción entre diversos enfoques y diferentes métodos en la clase de

idioma Inglés, ahondando entre la posible concordancia ente la adopción de determinados abordajes y la concreción de objetivos marcados por las particularidades del nivel elegido.

La dimensión principal a tener en cuenta es qué herramientas teóricas y pedagógicas son utilizadas en los cursos del idioma a fin de responder a las demandas del nivel superior, caracterizadas institucionalmente y con eco en los alumnos.

El enfoque para esta investigación implica la aplicación de una metodología cuantitativa. Esta elección obedece a que en el trabajo se describen y caracterizan los distintos métodos utilizados en la enseñanza del idioma inglés en el ámbito universitario y su recepción en los alumnos en vistas del proceso de formación profesional. Los instrumentos que fueron utilizados para llevar a cabo esta investigación son:

- Observaciones no participantes y descriptivas
- Entrevistas a los docentes
- Cuestionarios a alumnos

El campo donde se recogió la información quedó constituido por los cursos de Inglés I y II, que se corresponden con el Segundo y Tercer año de carreras con marcado perfil profesionalista, Comercio Internacional, Administración de Empresas y Contador, de las Facultades de Ciencias Económicas de dos universidades privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (que serán nombradas como Universidad 1 y Universidad 2). La elección de las Universidades y las Facultades se debió a que en ambos casos la formación en el idioma Inglés se realiza explícitamente con la pretensión de que sus egresados tengan una inserción laboral en un mundo globalizado en el que el inglés se convierte de hecho en la lengua privilegiada para el entendimiento entre actores con diferentes lenguas maternas.

5.1.2 Estrategias de recolección y de análisis

Se utilizaron tres instrumentos diferentes para la recolección de información:

- cuestionarios a alumnos
- entrevistas a docentes
- observaciones no participantes de las clases.

La recolección de información fue realizada durante los primeros meses del ciclo lectivo 2010, realizándose en primer lugar las entrevistas a las docentes, luego la observación y finalmente se suministraron cuestionarios a los alumnos.

5.1.2.1 Entrevistas docentes

Con el propósito de obtener información sobre la concepción de los docentes respecto a la enseñanza y al lugar que corresponde al docente y a los alumnos dentro de este proceso, se realizaron entrevistas a los docentes de los cursos seleccionados. La misma se tramitó a través de entrevistas bajo la forma de cuestionarios semiestructurados. Fundamenta esta decisión la posibilidad que ofrece la entrevista de captar frases textuales que permiten, en su análisis, capturar los sentidos que los docentes atribuyen a los conceptos presentes en sus discursos. El diseño del cuestionario, tipo semiestructurado, se eligió porque al mismo tiempo que permite un aceptable control de variables posibilita la repregunta. Se realizaron cuatro entrevistas, una a cada uno de los docentes de los cursos seleccionados en ambas universidades: Inglés I e Inglés II.

Para el diseño del instrumento, en primer término, se elaboraron un conjunto de tres preguntas que conforman un campo de información relacionado con tres dimensiones posibles de la adecuación del método utilizado. Así, en la primera pregunta se indagó sobre el *nivel promedio* que poseen los alumnos al inicio del curso. Este dato es interesante para contrastar con la observación respecto del método utilizado por el docente y las actividades ya que se puede inferir si el método y las actividades se adecuan al nivel de los alumnos.

En la segunda pregunta se indaga sobre la máxima dificultad con que se encuentran los alumnos al aprender un idioma en el aula universitaria. Utilizamos esta información para cruzarla con aquella que, sobre el mismo tópico, proviene de las encuestas a los alumnos. Resulta útil para inferir si el método utilizado supone y da cuenta de las dificultades del alumno, tanto las que el docente percibe como aquellas que son verbalizadas por estos.

Finalmente, la tercera pregunta, nos permite conocer si la docente conoce cuáles son las competencias con las que debería contar el egresado, información que es útil para entender si el método que utiliza se adecua al perfil de profesional.

Luego un segundo campo de preguntas (las preguntas 4, a 8 inclusive) responden a la necesidad de indagar sobre la pertinencia del método con respecto a las necesidades verbalizadas por los alumnos, información que es recogida en las encuestas a los alumnos.

Un último campo de preguntas (las preguntas 9 y 10) se han diseñado con el fin de preguntar si los docentes conocen otros métodos. Interesa conocer si el docente utiliza un determinado método, aún conociendo otro, y si puede dar cuenta de las implicaciones que tiene utilizar uno u otro método. Para esto se ha procedido a identificar núcleos temáticos para luego organizar los datos según las relaciones que pueden establecerse entre estos datos. La relevancia del tema se manifiesta por la reiteración de términos, palabras o enunciados que expresan un mismo sentido y que dan cuenta de diferentes características de un hecho, por ejemplo en relación a las cualidades del docente se han seleccionado las

siguientes categorías:, la categoría “amigable” incluye expresiones de tales como “que no grite” y “que no sea sargento”; la categoría “paciente” incluye adjetivos como “que tenga buena predisposición” y “que se preocupe si nos cuesta”; la categoría “dinámico” incluye “divertido”, “buena onda” y “motivador”.

Con respecto a las dificultades manifiestas por los alumnos respecto de la enseñanza del idioma se han construido las siguientes categorías: “Falta de desarrollo de la práctica oral” incluye: “hacer hablar al alumno” y “desarrollar la competencia oral”. La categoría “predominio ejercicio gramaticales” incluye: “estoy cansado de unir con flechas” y “No quiero escribir más 100 mails iguales”. (VER ANEXO 4 y 5)

5.1.2.2 Observación de clases

Se trabajó con observaciones no participantes y descriptivas para registrar las distintos herramientas metodológicas que utiliza el docente universitario para enseñar inglés a través de la observación y registro de la dinámica áulica que se despliega por su implementación.

Se han observado ocho clases de cada una de las cuatro profesoras contando para ello con una guía general para la observación focalizando la mirada en los aspectos que guían esta investigación. En el diseño de la guía se priorizaron cuatro dimensiones: se observaron las actividades realizadas en clase; el rol docente, principalmente su intervención al implementar las actividades; las características generales del grupo, y el rol del alumno. Sin embargo durante las clases se ha tomado registro de todo lo sucedido, de esta manera se intentó no ser intimidante con el docente. (VER ANEXO3)

5.1.2.3 Cuestionarios a alumnos

Los alumnos encuestados de ambas Universidades, poseen nivel Pre Intermedio de inglés. Se entiende por nivel Pre Intermedio alumnos que tienen una base en el idioma, como por ejemplo, las que se aprenden en un secundario no bilingüe y que suponen que para su adquisición es suficiente haber estudiado inglés dos horas por semana en el colegio.

Se realizaron 249 encuestas mixtas (preguntas abiertas y cerradas a los alumnos). En ambas universidades fueron encuestados todos los alumnos de los cuatro cursos: en la primera, 121 alumnos (63 alumnos en un curso y 58 en otro) y en la segunda, 118 alumnos (un curso de 62 alumnos y otro de 56 alumnos). Por razones de economía de tiempo se optó por diseñar un instrumento para que la encuesta fuese completada por los alumnos.

El sondeo tiene como finalidad conocer cómo los distintos métodos de enseñanza repercuten en el aprendizaje del alumno. Para esto, se han confeccionado un instrumento con preguntas mixtas (cerradas y abiertas).

La primera pregunta realizada refiere a la carrera que están cursando los alumnos (Comercio Internacional, Administración de Empresas y Contador), para establecer si existe algún elemento diferenciador entre carreras respecto al aprendizaje de una lengua extranjera.

La segunda pregunta de la encuesta, el objetivo es conocer cuál es el uso que el alumno le da al idioma inglés. Es importante porque nos permite inferir la motivación que el alumno puede tener para el curso de idioma.

La pregunta 3 ha sido diseñada con el fin de conocer cuál es el área de idioma que presenta mayores dificultades para el alumno, entendiendo que es de suma utilidad al análisis reconocer si el método utilizado por el docente se adecúa a ellas. Por ejemplo, si el alumno plantea que su dificultad mayor es la comunicación oral, y el docente utiliza un método de enseñanza centrado en lo gramatical, esta dificultad no es atendida.

Respecto a la pregunta 4, su inclusión obedece al propósito de conocer las dificultades que se le presentan para el aprendizaje del idioma (por ejemplo, material bibliográfico, o falta de estímulos para la participación del alumno, o dificultad en la relación alumno-docente).

La pregunta 5, por otro lado, indaga sobre las actividades realizadas en clase como ayuda para desarrollar competencias que los alumnos creen serán requeridas en el campo laboral. Ambas preguntas, la cuarta y quinta, nos son útiles porque, no sólo están relacionadas al método que utiliza el docente y a las actividades realizadas, sino también, están ligadas a inferir la motivación que podría tener el alumno para aprender el idioma.

La sexta pregunta busca información sobre las cualidades que debería tener un docente para facilitar el proceso de enseñanza.

Esta última pregunta interesa para conocer, si desde la perspectiva del alumno, se observa en la clase un predominio de su propia participación o de exposición oral docente o de exposición oral del alumno, para luego contrastar con las observaciones y con las encuestas realizadas a las docentes.

Inicialmente se procedió a un conteo de frecuencias de las respuestas de los alumnos para luego triangular estos datos con los obtenidos mediante los otros instrumentos utilizados. (VER ANEXO 4)

5.1.3 Triangulación de datos

Con el propósito de analizar la información obtenida, se ha procedido a realizar distintas matrices de datos: una matriz para la información recolectada con las entrevistas,

otra para la información recolectada con las observaciones y otra para la información obtenida en los cuestionarios realizados a los alumnos.

Luego, se procedió a cruzar la información volcada en cada una de ellas y se realizó una sola matriz con toda la información completa, que incluye lo recabado a partir de cada uno de los instrumentos). El objetivo de esta estrategia es realizar un análisis comparativo que incluya todas las variables consideradas. Finalmente, se han elaborado categorías en función del análisis realizado sobre las concepciones teóricas de los distintos enfoques descriptos en este trabajo, con el fin de identificar relaciones entre esos supuestos y las realizaciones prácticas reales, o las concepciones que se tiene de ellas.(Ver ANEXO 5) A modo de ejemplo:

Universidad 1. Curso 1.			
Inglés 1			
Actividad-Propuesta didáctica	Alumnos (Encuesta)	Docente (Observación clase)	Docente (Entrevista)
Juego de roles para situaciones sociales	61% encuestados manifiestan que son muchos en clase para realizar esta actividad: "Si bien hacemos actividades de role play, que es divertido, a veces no llegan a escucharnos porque somos muchos en clase"	El docente pide que los alumnos trabajen de a dos para representar, por medio de juego de roles, diferentes situaciones sociales. Al ser un grupo muy numeroso, se hace difícil la corrección de la actividad de todos los alumnos.	"A mí me encanta que los alumnos trabajen de a dos o en grupo. Es muy motivante. Por eso los hago trabajar de a dos para preparar distintas situaciones sociales. Mi único problema es que no puedo escuchar todas las conversaciones de todos los alumnos porque son muchos. Somos como 60 en clase..."
Trabajo de a dos			
Discusión en grupos de artículos periodísticos relacionados con sus carreras	71% encuestados manifiestan que lo que más les gusta de Inglés es trabajar con los artículos relacionados con sus carreras.	Los alumnos se reúnen en grupos según carreras y trabajan los artículos relacionados a sus carreras subrayando ideas principales y buscando vocabulario en diccionarios. Arman pequeñas discusiones sobre el tema a tratar dentro de los grupos.	"Los alumnos preparan entusiasmados los artículos. Basado en lo que arman en grupos, después preparan un power point de tarea para exponer como evaluación dinámica.

5.2 Análisis de datos

Para comenzar este apartado, es importante retomar algunas caracterizaciones hechas a lo largo de este trabajo, relacionadas con la especificidad de la didáctica del Nivel Superior. Para esto, resulta útil comenzar por los elementos que, en apariencia, resultan contextuales a los cursos observados, pero que les son inherentes, en tanto constituyentes necesarios: el contexto institucional y su relación con la currícula. Para, luego, indagar sobre los casos concretos aquí presentados.

5.2.1 Contexto Institucional, currícula y profesión

Para poder dar cuenta de la especificidad de los cursos observados, es necesario comenzar por ubicarlos dentro de un contexto institucional que sirve de soporte y sustento a sus objetivos y propuestas.

Los cursos que aquí se analizan pertenecen a dos Universidades privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Estas hacen hincapié en la formación académica como preparación para la inserción en el mundo laboral, señalando, además, las posibilidades de conexión con posibles futuros trabajos.

En el caso de la Universidad 1, la estrecha relación entre la formación profesional y las posibilidades que ofrece la institución, marcan un fuerte vínculo entre los objetivos específicos de las asignaturas y los más generales, elaborados a nivel institucional, por lo que el diseño de los planes de estudio debe guardar esa estrecha relación.

Es en este marco, y señalando la necesidad de la inserción en un mundo laboral entendido, no ya dentro de los ámbitos nacionales, sino como globalizado, que la enseñanza del idioma inglés cobra una relevancia central en el alcance de los objetivos. En la descripción de los perfiles profesionales que forman ambas Facultades, se hace hincapié en las numerosas capacidades que adquirirán los egresados. Es en esas descripciones donde se evidencia que las competencias a adquirir, en relación con una lengua extranjera, deben ser de corte claramente comunicativo, tratándose de carreras relacionadas con el mundo de las Ciencias Económicas.

En los planes de estudio de todas las carreras de esta Facultad de la Universidad 1 se verifica que la asignatura Inglés es obligatoria en el segundo y tercer año, teniendo que cursar, los alumnos, dos niveles de la misma. Estos resultan correlativos para el comienzo del cuarto año de todas las carreras. En cuanto a los programas de esos niveles, resultan de evidente enfoque gramatical con una progresión de estructuras más simples a

complejas y contemplando las cuatro habilidades. Señalan, también, contenidos relacionados con competencias más estrechamente relacionadas con situaciones de intercambio y de producción propia de los alumnos.

La Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad 2 prevé que los estudiantes de todas sus carreras deben aprobar dos niveles de la asignatura Inglés antes de terminar el tercer año, sin estipular un lugar específico en el Plan de Estudios, sino dejando a criterio de los alumnos el momento en el que cumplimentar este requisito.

Resulta interesante, entonces, poder contrastar estos objetivos con la práctica concreta en el aula para empezar a delinear los rasgos generales del enfoque adecuado y de las posibles estrategias para llevar adelante la tarea, repensando las relaciones que se establecen entre esta puesta en acción y los condicionantes institucionales.

5.2.2 El quehacer en el aula

Es importante realizar observaciones en clase porque, tal como se ha analizado en este trabajo, los objetivos de un método se alcanzan a través del proceso de enseñanza, a través de la interacción organizada y directa entre los profesores, los alumnos y los materiales del aula. A raíz de las observaciones realizadas, se verá que las diferencias entre los métodos se concretan en la convergencia de los elementos estructurantes de la relación didáctica.

En las clases que han sido observadas, se ha puesto de manifiesto que las actividades de enseñanza que se centran en la corrección gramatical pueden ser bastante diferentes de las que se centran en las destrezas comunicativas, haciendo notar, también, el rol diferente que asumen docentes y alumnos en una y otra. Es por esto que se puede afirmar que los tipos de actividades que defiende un método sirven frecuentemente para distinguir enfoques, y, por lo tanto, vislumbrar las características particulares que adquieren sus componentes. Por ejemplo, en la Universidad 2 se ha observado que se desarrollan más tareas relacionadas a la enseñanza comunicativa, ya que se realizan juego de roles de situaciones relacionadas a la vida cotidiana y de trabajo, como conversaciones para reservar un hotel o vocabulario para firma de contratos. En la universidad 1 el trabajo está claramente centrado en actividades de tipo gramatical.

Las diferencias en los tipos de actividades en los métodos pueden también conllevar diferentes organizaciones y agrupamientos de los alumnos. Un método que pone énfasis en la repetición oral a coro requerirá un agrupamiento de los alumnos en el aula diferente de un método que usa actividades para resolver problemas o intercambiar información en parejas. Por tanto, los tipos de actividades en cada método incluyen las categorías de actividad de aprendizaje y de enseñanza que éste propone, como los diálogos, el responder a órdenes, la resolución de problemas en grupo, las actividades de intercambio

de información, las improvisaciones, las preguntas y respuestas o los ejercicios de repetición. Es justamente por esto que en la Universidad 2 los alumnos trabajan mucho más en grupo que en la Universidad 1.

Para avanzar en el análisis, es necesario señalar algunos elementos que sirven para caracterizar la puesta en práctica de los principios teóricos propuestos por los enfoques y realizados a través de una metodología acorde.

En principio, es posible caracterizar los cursos de cada una de las universidades definiendo las actividades observadas. Mientras, en la Universidad 1, las actividades propuestas por ambas docentes se centran en el nivel gramatical con tareas tendientes a la repetición y gran cantidad de momentos expositivos, en la Universidad 2, responden a un enfoque comunicativo con un trabajo que implica la participación en conjunto de los estudiantes.

Respecto a las actividades planteadas en clase (Ver Anexo 3), en ambos cursos de la Universidad 1, las actividades resultan centradas en la gramática, con una fuerte relación con un enfoque estructuralista: “En la clase hay momentos de lectura, expresión oral, pero el tipo de actividad que más predomina es la actividad escrita, ejercitación repetitiva, individual. El vocabulario nuevo y estructuras son siempre presentados en contextos de repetición. Los ejercicios son mecánicos, controlados por procedimientos orales.”. Las clases tienden a la enumeración de estructuras sintácticas y de vocabulario, remarcando los contextos de repetición en los que se utilizan las estructuras. Si bien, se introducen otras actividades que propician el trabajo en grupos, estas se ven truncadas por la no posibilidad de las docentes de organizar la tarea. Es por esto que, se acercan a los procedimientos típicos de la perspectiva conductista, en tanto los estudiantes no participan de un proceso de construcción de conocimiento con respecto a la adquisición de prácticas sociales relacionadas con la lengua extranjera, sino que deben constituirse en repetidores de estructuras¹⁶.

En el curso 1 de la Universidad 1 las actividades son diversas e incluyen trabajo en grupos, comprensión de textos, producción a partir de estructuras preestablecidas y consignas relacionadas con la comprensión de un audio. Es notable el cambio en la participación de los alumnos cuando se pasa de una actividad centrada en el intercambio oral y en la comprensión de textos a una relacionada con la producción individual a partir de una guía. Pero, este cambio se traduce, también, en un mayor orden de la clase, en tanto, la gran cantidad de estudiantes, hace que la docente tenga dificultades para lograr la atención. En este curso se practica la corrección grupal, pero no hay posibilidades de que todos los alumnos puedan tener una devolución sobre su trabajo. Se infiere que a partir de

¹⁶ En los siguientes apartados se trabaja sobre los motivos de estas decisiones docentes.

la muestra de la producción guiada, se pueden generalizar los errores más comunes, ya que la docente propone la estandarización de frases.

Las actividades planteadas en el segundo curso de esta misma universidad son de un corte similar, sólo que la docente se centra aún más en el contenido gramatical. La relación docente-alumno es mucho más distante en este curso y los alumnos trabajan mucho más desmotivados por estas dos razones (Ver Anexo3): “Actividad de lectura, expresión oral, ejercicios escritos, ejercitación más bien individual y bastante repetitiva por momentos. Se intentan desarrollar las cuatro destrezas: escrito, oral, audio, lecto-comprensión, pero la corrección de la gramática es tan severa que los alumnos no se animan a participar demasiado.”

En el curso 1 de la Universidad 2, las actividades se centran más en lecto-comprensión de temas relacionados a las carreras de los alumnos y en la resolución de ejercicios basados en vocabulario. Los alumnos trabajan nucleados en grupos y la docente es dinámica, por lo que se resuelve de mejor manera el problema de curso numeroso, presente en todos los observados. La actividad de audio se trabaja basada en el vocabulario aprendido en el ejercicio previo de lecto-comprensión, lo que facilita enormemente el entendimiento por parte de los alumnos. Estos trabajan mucho más motivados en la parte de audio en este curso que en los otros. Se trabaja también ejercitación gramatical puesta en relación con el resto de las actividades. Siempre se realiza en grupo un debate oral sobre lo leído y la docente recorre el aula brindando una devolución.

En el curso 2 de la Universidad 2, las actividades también están relacionadas con el área de lecto-comprensión, y se trabaja mucho con vocabulario. Como el nivel de los alumnos es más avanzado, la Profesora organiza de manera efectiva el grupo haciendo que trabajen toda la clase de a cuatro o cinco alumnos. Trabajan mucho en mapas conceptuales organizando el vocabulario. También se incluye una actividad de *listening* bastante compleja. La característica dinámica de la docente da como resultado un grupo bastante autónomo, por lo que queda bien resuelto el problema del curso numeroso.

5.2.2.1 Características de los alumnos

A raíz de las observaciones realizadas, se ha podido analizar el grado de participación que los alumnos tienen sobre el contenido del aprendizaje, los agrupamientos que se adoptan, el grado en que los alumnos influyen en el aprendizaje de otros y la opinión que se tiene de ellos como agente del proceso. En la universidad 1, por ejemplo, por momentos, los estudiantes escuchan y repiten lo que la docente dice, respondiendo a sus preguntas y órdenes, pero sin intervenir sobre el contenido del aprendizaje.

Las críticas a los métodos más antiguos tienen relación con la limitación del pensar a los sujetos del proceso de aprendizaje como mecanismos de estímulo-respuesta cuya práctica debía ser la repetición. A partir de los nuevos enfoques hay una mayor preocupación por incluir en la currícula las necesidades de los diferentes estudiantes y considerar su rol activo en el proceso del cual forman parte como constituyentes inherentes a la relación didáctica, se pasa de proponer la repetición a pensar la construcción activa.

Esto se puede observar en la Universidad 2. La Profesora intenta que los estudiantes sean partícipes activos de la clase, brindando su opinión respecto a un tema o realizando presentaciones orales sobre algo relacionado a su carrera. Es clara la intención de encontrar los puntos de anclaje que permitan conectar las nuevas informaciones, relacionadas con la lengua extranjera, con aspectos relevantes de la propia estructura cognitiva vinculados a las particularidades de la formación profesional. De esta manera, los alumnos son miembros de un grupo y aprenden mediante la interacción con los demás compañeros; ayudan a otros alumnos; aprenden del profesor y de otros alumnos. Se pone en evidencia una concepción sobre el aprendizaje que promueve la construcción activa, por parte del estudiante, de su propio proceso.

Esto no sucede en la Universidad 1 donde la participación de los estudiantes se limita a la repetición, sin dejar lugar a la problematización del proceso.

A raíz de la información recolectada en las encuestas, y cruzando la misma con las entrevistas docentes y las observaciones realizadas, se ha obtenido una descripción detallada del papel del alumno en las dos universidades. La misma se encuentra a continuación en el siguiente apartado.

5.2.2.2 Estrategias docentes y motivación

Algunos métodos, generalmente los más antiguos y basados en la gramática, consideran al profesor como la única fuente de conocimiento y dirección. Esto se ha observado principalmente en la Universidad 1. Otros métodos, de corte más comunicativo, ven el papel del profesor como catalizador, consejero, guía y modelo para el aprendizaje. Los papeles del profesor y del alumno definen el tipo de interacción característico de la clase en la que se utiliza un método determinado, haciendo visible una de las aristas de su enfoque. En la Universidad 2 se ha podido observar que el papel del Profesor no es tan central como en la Universidad 1, en tanto modelo a seguir.

Según lo observado, se puede decir que el papel del docente está relacionado también con el grado de participación y de decisión sobre cómo se aprende; sobre los contenidos y las formas de interacción que se verifican con los alumnos. En tanto existen otras instancias condicionantes de cada una de estos aspectos, relacionadas con lo

institucional, es posible pensar cuál es el marco de decisiones en el que se mueve el docente.

Se podría afirmar que la configuración de los métodos viene determinada en gran medida por la concreción de los papeles del profesor y sus resultados. Un aprendizaje menos centrado en el profesor puede requerir papeles del profesor más específicos e incluso más exigentes, como se ha observado en la Universidad 2.

El papel del profesor reflejará, en última instancia, los objetivos del método y la teoría de aprendizaje sobre la que este método se basa, ya que el éxito de un método depende del grado en el que el profesor pueda proporcionar el contenido o crear las condiciones para aprender la lengua de modo eficaz, pero es necesario tener siempre en cuenta que además de la opción docente por un métodos y la adopción de un enfoque, como sustento de sus prácticas, está condicionada o, por lo menos, restringida, por factores propios distintos grados institucionales.

Es posible caracterizar, a partir de lo observado, un rol docente similar en ambos cursos de la Universidad 1. En tanto, es visible la centralidad que ocupa, resulta evidente que esto no permite la participación activa de los estudiantes, sino que reproduce formas repetitivas de abordajes más antiguos. La mayoría de las actividades que se proponen son individuales y no hay una intervención fluida por parte de los estudiantes en la dinámica de la clase.

El rol docente se circunscribe a presentar las estructuras gramaticales, a guiar los ejercicios de producción y a señalar errores. Los ejercicios reiterativos relacionados con la gramática, no sólo influyen en la motivación de los estudiantes (quienes manifiestan su falta de interés), sino, que, además, invisibiliza la relación con los objetivos propios de la formación profesional: “Me aburro y siento que no me sirve” (Anexo 2). Los estudiantes manifiestan no encontrar conexión entre las formas en que deben aprender la lengua y las utilidades que deberían darle, en relación con su futura práctica profesional.

Al ser consultadas las docentes a cargo de estos cursos han manifestado claramente que un condicionante a las posibilidades de trabajo, es la gran cantidad de alumnos que conforman cada curso y la disparidad en los niveles (Ver Anexo 2): “Es muy difícil si te toca con grupos numerosos como el que tengo los jueves, el grupo que hoy viste...En este grupo a mí me da la sensación que estoy desorganizada.” Por lo que, los intentos por proponer otro tipo de actividades se ven restringidos por estas limitaciones. A esto, se le suma un programa de la materia claramente influido por enfoques estructuralistas, donde la gramática predomina en tanto lista de contenidos.

Con respecto a la presentación del contenido, en el curso 1 de la Universidad 1 se ha observado que, teniendo en cuenta la modalidad de enseñanza, la presentación del contenido se realiza de manera expositiva por parte del docente. En la observación realizada a lo largo de dos meses se ha visto que la clase tiene momentos variados, de

bastante exposición del docente al explicar algún tema y al dar instrucciones y de trabajo del alumno, pero bastante repetitivo. La exposición del docente es lo que más predomina debido al gran número de alumnos ya que, si bien al docente le interesa que los alumnos participen, la clase se desordena rápidamente; esto invita a reflexionar sobre las herramientas adquiridas en la formación docente para la puesta en práctica de los objetivos.

En este curso, se puede decir que la docente ejerce un papel directivo. Sirve de modelo proponiendo situaciones para que los alumnos repitan. Su rol se centra mucho en la corrección y revisión de errores. El alumno escucha y repite, claramente no tiene participación en el aprendizaje. Los alumnos en este curso en las encuestas manifiestan que “Si bien participamos un poco en clase, la Profe es siempre la que nos dice qué hacer y cuánto tiempo tenemos para cada actividad. A veces parecemos de primario.”(49 alumnos de los 63 encuestados dicen que el rol del docente es central en la clase – Ver Anexo 4). Con respecto a este tema se puede afirmar que todo en la clase gira alrededor de la docente y sus instrucciones. Por momentos, hay participación de los alumnos, pero estos momentos no son muchos.

En la entrevista a esta docente, manifiesta que “Si me preguntás a mí, me encanta que los alumnos participen y trabajen activamente en clase, pero para manejar un grupo tan grande, tomo distancia y propongo ejercicios bastante repetitivos.” (Anexo 2) Esto se verifica en la gran cantidad de intervenciones expositivas.

En las observaciones se puede ver que por momentos la docente intenta problematizar con sus alumnos, pero ante la posibilidad de desorden en clase, vuelve a la ejercitación repetitiva. Es quien dirige en todo momento cómo utilizar el libro de texto, hace que los alumnos realicen tareas escritas y de lectura controladas por procedimientos orales.

En el segundo curso de la Universidad 1, la presentación del contenido también se realiza de manera expositiva. En este curso, 49 alumnos de los 58 encuestados, manifiestan que existe un claro predominio de la exposición oral docente. De la observación realizada en clase surge que la profesora expone casi las cuatro horas de clase. Su modo de tratar a los alumnos es bastante desmotivante ya que su trato es bastante hostil, expone sin problematizar. Muchas veces termina ella dando la respuesta correcta a determinado ejercicio porque nadie la sigue. Esta misma docente manifiesta lo siguiente en la entrevista: “Los alumnos son bastante indiferentes en clase y motivar a 60 alumnos en clase es una tarea imposible de cumplir, por lo que sé siempre termino pidiéndoles que hagan trabajo escrito y terminamos corrigiendo todos juntos.” (Ver Anexo 2)

De la observación realizada, surge que la clase gira en torno a la profesora, que además de tener un rol central se muestra a menudo intransigente con sus alumnos. La

clase está basada en indicaciones para la resolución de ejercicios y la corrección de esos ejercicios. (Ver Anexo 3). Con respecto a la entrevista realizada a este docente, el mismo manifiesta en la misma: "Por más que quiera no puedo hacer que los sesenta participen porque hablarían siempre los de mejor nivel. Prefiero que todos trabajen parejo en ejercitación más bien gramatical, entonces" (Anexo 2). Los alumnos manifiestan al respecto, que la clase resulta no sólo infructuosa, sino, también, aburrida: "Me aburre escribir los mismos *mails* y los mismos *reports* utilizando la misma frase 1000 veces" (Ver Anexo 4).

En los dos cursos de esta Universidad, las clases son basadas en métodos centrados en lo gramatical. Las estructuras a aprender se practican en forma mecánica en contextos de repetición, en estrecha relación con la Enseñanza Situacional de la Lengua como sustrato. Se utiliza un libro de texto central y se brindan listas de estructuras básicas y modelos oracionales. Las estructuras y vocabulario se enseñan siempre dentro de oraciones. Los alumnos manifiestan en las encuestas que el uso que hoy en día le dan al idioma es personal, pero también manifiestan que les interesa trabajar con temas relacionados a su futuro laboral.

En oposición a esto, los cursos de la Universidad 2 se caracterizan por un rol docente motivador y una participación activa de los estudiantes en todo lo referente a la clase. Las actividades que se proponen son de corte comunicativo, pero con una constante vuelta a la gramática para reafirmar lo trabajado. Este tipo de propuesta didáctica no contradice los principios del enfoque, ya que este promueve una reflexión crítica de la gramática como herramienta necesaria en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

Las docentes propician las condiciones para la intervención de los estudiantes y la adquisición de nuevos conocimientos a partir de la relación con los aspectos relevantes de su futura práctica profesional. Es a raíz de esto que, los alumnos, pueden encontrar la clase significativa, en tanto, tiene la posibilidad de tender lazos entre esta asignatura y el resto de la currícula universitaria.

En la Universidad 2, curso 1, con respecto a la modalidad de enseñanza, la presentación del contenido es una clase combinada. Se pueden observar actividades de corte comunicativo y también se realizan actividades más centradas en la gramática (aunque en menor medida). En este curso, 54 alumnos de los 62 encuestados manifiestan que la parte que más les gusta es cuando leen noticias actuales sobre sus carreras. Según la observación realizada, se puede inferir que los alumnos trabajan entusiasmados con el material actualizado que la Profesora trae a clase. Son noticias de último momento, extraídas de internet, y relacionadas a las carreras de los alumnos. Los alumnos trabajan de a cuatro o cinco. Luego, la Profesora trabaja con listas de vocabulario referido al tema leído.

En la entrevista realizada a esta docente, ella manifiesta: “Trabajo mucho en casa para traerles a los chicos material actualizado porque es con eso con lo que más se enganchan. Es muy importante la parte de vocabulario en los temas de actualidad, porque el vocabulario es novedoso y difícil y por más que no les guste demasiado es importante que manejen vocabulario actualizado referido a su área de estudio.”(Ver Anexo 2).

En este curso, el rol docente puede ser caracterizado a partir de su función de facilitador de herramientas, aunque por momentos se vuelve central. En la observación realizada se ha visto que la docente trata de generar dinámicas participativas, aunque, cuando la clase se desordena debido al gran número de alumnos, el docente toma un rol central y hace que sus alumnos trabajen en ejercicios gramaticales o de audio: “Muy buen equilibrio de la tarea permitiendo momentos de lectura, en primer lugar, y luego también de expresión oral, expresión escrita, individual y en pequeños grupos, acorde al nivel de los alumnos. La docente utiliza el idioma inglés como medio de expresión, motivando a que sus alumnos hagan lo mismo. Los objetivos de las actividades reflejan las necesidades de los alumnos en cuanto a las destrezas que deben adquirir en el ámbito oral y escrito.” (Ver Anexo 2). Trata de atender las necesidades de todo el grupo a pesar del gran número de alumnos. Es dinámica al dar la clase y utiliza muchos ejemplos que facilitan el proceso de comprensión del alumno. Respecto a este tema los alumnos manifiestan: “Cuando trabajo con mis compañeros, me siento mejor que cuando tengo que escuchar audios que no entiendo o hacer ejercicios gramaticales”. (Ver Anexo 4).

La Profesora, en la entrevista, señala: “A mí me encanta que los chicos trabajen entre ellos y disfruten de su clase. A veces, cuando la clase se me va de las manos porque el grupo se pone bullicioso, les paso un audio o les hago hacer ejercicios del cuadernillo.”(Ver Anexo 2). Aquí la intervención del docente es clara: motiva a sus alumnos. En este curso, 52 alumnos de los 62 encuestados, manifiestan que su profesora trae material interesante y hace la clase llevadera. “Nos gusta mucho el material que la Profesora nos consigue. Trae bastante de internet. Hace que la clase sea más interesante”. (Ver Anexo 4).

En el curso 2 de la Universidad 2 también se verifica una presentación del contenido en una clase combinada. Los alumnos participan bastante de actividades de tipo comunicativas, aunque también realizan actividades relacionadas con el aspecto gramatical del contenido. En este curso, el enfoque comunicativo es aún mayor que en el curso 1 de esta Universidad. Un alumno de este curso manifiesta: “La Profesora nos deja trabajar bastante en grupos, y como somos un grupo de Nivel más avanzado, todo lo que hacemos lo hacemos hablando en inglés.”(Ver Anexo 4) En este curso, los alumnos manifiestan que pueden trabajar bastante en clase y les resulta interesante el material porque está relacionado con sus carreras.

Según las observaciones realizadas, los alumnos trabajan nucleados según sus carreras, en grupos de a cinco o seis, y de manera activa, charlando entre ellos en inglés. Cuando terminan de trabajar un tema, la profesora se acerca y les da más material. En la entrevista, la docente manifiesta: “Como son alumnos de nivel más avanzado, los dejo trabajar en grupos de manera bastante independiente. Trabajan bastante motivados. Es un muy buen grupo. Siempre tengo que tener a mano mucho material para cuando terminan un tema. De lo contrario se dispersan” (Ver Anexo 2).

El rol docente en este grupo se relaciona con el de facilitar herramientas para la construcción del proceso de aprendizaje y motivar en el avance de esos procesos. En la observación realizada se puede ver que, como el grupo es más avanzado, los alumnos trabajan de manera bastante independiente. La profesora circula todo el tiempo por el aula para ir solucionando las dudas que surgen. A lo largo de toda la clase les recalca que hablen entre ellos en inglés y trabaja de manera dinámica. Siempre se acerca con buena disposición a solucionar dudas de a sus alumnos. En la entrevista realizada a esta docente, ella manifiesta: “Me gusta traerles artículos sobre tema que los entusiasmen. Traigo mucho material, porque al ser avanzados, trabajan rápidamente. Es importante que hablen entre ellos en inglés porque sino no tiene sentido darle a la clase un enfoque más comunicativo” (Ver Anexo 2).

En todos los casos, tanto alumnos como profesores coinciden en que el trabajo con grupos reducidos favorece el aprendizaje del idioma. Los grupos numerosos constituyen un obstáculo en la tarea. Se observa la interacción grupal como un factor importante en el proceso de aprendizaje del inglés y su desarrollo en la actividad laboral.

En cuanto a las actividades didácticas propuestas a los alumnos de ambas universidades aparece como factor incidente reiterativo la cantidad de alumnos por clase. Tanto para alumnos como para docentes, los grupos numerosos implican dificultades en el trabajo. Las actividades que involucran producción y se acercan a la realidad laboral son las más aceptadas por los alumnos. Las tareas de memoria y repetición son las menos aceptadas.

Debido al gran número de alumnos, los docentes de Universidad 1 realizan actividades repetitivas, monótonas y no realizan actividades creativas o vinculadas con los contenidos de las carreras de los estudiantes, por lo que los objetivos planteados a nivel institucionales no pueden ser visualizados en la práctica concreta del aula.

En la Universidad 2, sin embargo, a pesar del gran número de alumnos, los docentes logran manejar el curso ordenando a los estudiantes en grupos según carreras a lo largo de toda la clase. En sus opiniones se encuentra una mayor motivación, ya que logran relacionar saberes de distintas instancias de su formación profesional.

Las actividades relacionadas con audio – *listening* (comprensión) resultan ser los más difíciles para los alumnos y son complejas para los docentes para trabajar en grupos

numerosos. En la Universidad 2 en el curso 1 los alumnos comprenden mejor el audio porque la profesora trabaja con ellos previamente textos relacionados al tema que tratará el audio con vocabulario acorde al tema.

Los estudiantes de todos los cursos muestran inclinación por el trabajo oral, observándose dificultades en el mismo a causa de los grupos numerosos, y las tareas relacionadas con la gramática no agradan a la mayor parte de los alumnos, mientras que los docentes las ven necesarias para ordenar grupos numerosos.

En cuanto a la modalidad de enseñanza se puede observar en forma clara que predominan las clases de tipo expositivo con el docente ocupando un lugar central en las mismas y los alumnos desde un rol más pasivo, sobre todo en la Universidad 1.

Los alumnos manifiestan su interés por clases participativas y dialogadas, centradas en materiales auténticos e interesantes, relacionados con su futura actividad laboral en la Universidad 2, lo que manifiesta un claro objetivo utilitario de la asignatura en el Nivel Superior, como parte de las configuraciones de expectativas señaladas, también por los alumnos. Los alumnos trabajaron muy bien a partir de artículos de lecto-comprensión relacionados a su carrera. Basados en este artículo, desarrollaron actividades de corte comunicativo relacionado a su futuro laboral. Por ejemplo, negociaciones, exposiciones, conversaciones. En el grupo que estudia Comercio Internacional, a raíz de un artículo sobre la internalización de una marca, los alumnos desarrollaron una presentación en *power point*, hicieron un ejercicio basado en una negociación para un presupuesto para salir en los medios y sostuvieron conversaciones relacionadas con el tema.

En las clases de Universidad 2 se observa un rol más participativo de los alumnos y menos expositivo en los docentes. Se infiere que esto favorece el aprendizaje de la lengua y su relación con la actividad laboral. Si bien un gran número de alumnos sólo utiliza hoy en día el inglés personalmente, les interesa desarrollar competencias que creen serán de utilidad para su futuro laboral.

Si bien en ambas universidades los grupos son numerosos, en la Universidad 2 las docentes logran realizar trabajos de a grupos más pequeños de manera más efectiva, logrando una mejor aplicación del enfoque Comunicativo. Traen a las clases material actualizado y relacionado con las distintas carreras. En la Universidad 1 solamente trabajan en grupos según sus carreras una parte muy pequeña de la clase. Se puede observar que no se hace un buen aprovechamiento de los recursos metodológicos para solucionar el problema de la cantidad de alumnos en el aula. Se pudo observar que una clase co-existen actividades realizadas basadas en al menos dos métodos de enseñanza, uno más centrado en la gramática y otro más centrado en el aspecto comunicativo.

6. Conclusiones

6.1 Teoría y práctica en el aula universitaria

Como se ha desarrollado en el presente estudio, resulta relevante poder explorar las diferentes posibilidades de trabajo en el aula universitaria para la enseñanza del idioma Inglés como lengua extranjera. Se han abordado distintas aristas para dar cuenta de sus particularidades.

Centrar la mirada también en las disciplinas de referencia o de base, es útil a la hora de encontrar puntos significativos que ayuden al análisis. Es por eso, que para regresar sobre las experiencias observadas, se retoman algunos núcleos conceptuales que arriman respuestas a las hipótesis planteadas en apartados anteriores.

En principio, es posible afirmar que algunas categorías que han acompañado el desarrollo del presente trabajo, se encuentran implícitas en las siguientes reflexiones. La concepción del aprendizaje de una lengua extranjera como la adquisición de una práctica social, subyace a los planteos desarrollados, vertebrando los posibles aportes de los cursos observados y las conclusiones que de esas observaciones se elaboran.

Las prácticas de los docentes cuyos cursos fueron observados han sido analizadas teniendo en cuenta tres factores fundamentales: los objetivos planteados institucionalmente, los roles propuestos para alumnos y profesores y la relación de la práctica pedagógica con la práctica profesional.

Es por esto, que podemos afirmar que las docentes de la Universidad 1 recurren a métodos centrados en el aspecto gramatical del contenido porque esto les permite trabajar simultáneamente con un gran número de alumnos de nivel Pre Intermedio. Hacer que todos los estudiantes sigan la misma consigna ordena al grupo. Esto trae como consecuencia que los alumnos no se sientan motivados porque se aburren por tener que realizar actividades repetitivas, rígidas y estructuradas. Ambas docentes manifiestan en las entrevistas recurrir a este tipo de actividades debido la cantidad de participantes en sus clases.

Los alumnos no sienten el aprovechamiento de la clase y piden poder desarrollar la parte oral en áreas relacionadas a su carrera. Las docentes de la Universidad 1 basan su clase en libros de texto de actividades repetitivas, con listas de estructuras básicas y modelos oracionales insertados en contexto. No se trabaja mucho con textos actuales sino que se utilizan los textos del libro cuyo fin es realizar lectura con las estructuras nuevas. A dichas docentes, sobre todo a la del curso 2, parece no interesarle la respuesta de sus alumnos respecto al trabajo propuesto. Al preguntar repetidas veces sin obtener respuesta, es ella misma quien la brinda y sigue con otro ejercicio. Adquiere el rol de modelo y propone situaciones para que los alumnos repitan, pero estos no participan en clase, por lo que tampoco reciben una corrección adecuada de las tareas realizadas.

En ambos cursos, se intenta desarrollar las cuatro destrezas del idioma: escrito, oral, audio y lecto comprensión, pero las docentes parecen no estar cómodas en el rol al tener a cargo grupos tan numerosos y, entonces, recurren siempre a la ejercitación repetitiva. En una de las charlas con una docente, ha surgido el hecho que es el primer año que tienen que trabajar con sesenta alumnos por curso, su promedio siempre había sido de treinta. Se infiere que esta falta de experiencia dificulta el trabajo. En el curso 1 de la Universidad 1 la Profesora intenta motivar a sus alumnos si bien su rol es central en la clase. En el

curso 2 de la misma Universidad, la docente no muestra ningún interés por motivar o problematizar. Esta diferencia respecto al papel del docente se hace visible en la clase, porque los estudiantes del curso 1 no manifiestan tanta disconformidad en las encuestas como los del curso 2 y surge de las observaciones realizadas que trabajan mucho mejor.

Resulta evidente que en estos dos cursos, uno de los factores más señalados como problemático es el número de participantes en la clase, situación que excede tanto a docentes como alumnos. Sin embargo, las estrategias utilizadas para contrarrestarlo retoman núcleos centrales de las concepciones conductistas, con la enseñanza repetitiva como metodología efectiva. Esto conlleva una concepción sobre los alumnos que los ubica en un rol pasivo de simples reproductores de información.

A pesar de la enunciación de objetivos relacionados con la inserción laboral real y la formación en habilidades que permitan el desarrollo de los saberes adquiridos, estos propósitos no se ven materializados en la práctica concreta del aula. No sólo por la falta de instancias didácticas que pongan en relación distintas clases de saberes (los relacionados con la especificidad de las carreras de los alumnos y las correspondientes a la lengua), sino porque la forma en que se desarrollan los cursos no da lugar a la posibilidad de visualización de los nexos existentes entre el aprendizaje del idioma y la posibilidad de su puesta en uso en el camino de la inserción laboral. Es decir, que resulta problemático el intento por hacer coincidir los objetivos generales institucionales con los específicos desarrollados en el hacer cotidiano del aula.

En la Universidad 2, en ambos cursos las docentes utilizan un método de enseñanza más comunicativo, aunque también recurran a material basado en lo gramatical. El objetivo de la clase refleja la necesidad de los alumnos ya que se trabaja con material acorde a su carrera y se intenta desarrollar la destreza oral en especial. Las necesidades comunicativas se ven bien representadas con la tarea realizada en clase. En ambos cursos se trabaja mucho en grupo, y aunque los cursos son numerosos, los estudiantes se sienten más motivados por la participación frecuente y sostenida y, de esa manera, mantienen el interés por el aprendizaje.

La posibilidad de trabajar todo el tiempo con temas relacionados a sus carreras, entusiasma, ya que entienden que estas actividades están en consonancia con lo que creen será útil para su futuro laboral. Los alumnos de esta universidad trabajan mejor porque, por ejemplo, resuelven contratos que luego serán de utilidad en su ámbito laboral y realizan conversaciones, por ejemplo, de compras de productos, también relacionado a lo que harán en un futuro en sus trabajos. Como utilizan mucho vocabulario, la profesora del curso 2 organiza mapas conceptuales, en un claro ejemplo de acercarse a un abordaje que promueva la reflexión y la relación de ideas, como forma básica del pensamiento. Logra trabajar con un grupo muy numeroso de manera dinámica, circulando todo el tiempo por la clase y, así consigue que los se hable todo el tiempo en inglés, ya que se utilizan

materiales actuales e interesantes que resultan significativos. De esta manera en la Universidad 2 se resuelve mejor el problema del grupo numeroso.

En la Universidad 2, a pesar del número de alumnos, las docentes logran organizar la clase para que los alumnos trabajen en grupo y, así consiguen que los estudiantes se animen a hablar más y encuentren mayores oportunidades para expresarse, ganando en fluidez.

En todos los cursos los alumnos manifiestan tener dificultad para entender el audio. Las profesoras dicen no poder trabajar correctamente con esta modalidad en un grupo tan numeroso y, es por esto que, recurren a trabajos basados en lecto comprensión.

En la Universidad 2 se aplica una combinación de métodos. Las docentes trabajan utilizando un enfoque comunicativo y, también, recurren a actividades típicas de métodos basados en lo gramatical, pero permitiendo un trabajo activo por parte de los estudiantes en la construcción de hipótesis que fortalecen su estructura cognitiva. De este modo, se pueden establecer lazos concretos entre los distintos elementos que configuran la formación profesional, ayudando a fortalecer futuras prácticas a través de poner en uso la lengua como herramienta para la comunicación.

Se ha visto que las 'estrategias metodológicas' quedan muchas veces subsumidas al hecho de que en las aulas sean muchos alumnos. La elaboración de diseños propios para el nivel, queda a veces reducida a una parte pequeña de la clase y las contingencias desvían de los objetivos planteados por los docentes. Se produce, entonces, un corte de los objetivos para repetir actividades relacionadas con nociones gramaticales que muchas veces se alejan de las problemáticas propias de este nivel. La orientación al mundo del trabajo y la construcción de la relación del estudiante con la práctica profesional queda suspendida, volviendo a repetirse viejos abordajes que no reflejan la reflexión sobre la especificidad del nivel superior.

Es necesaria la investigación específica de la enseñanza de las lenguas en el nivel universitario desde la práctica del aula en la cual el docente cumple un rol fundamental en propiciar estos canales de relación con las concepciones teóricas elaboradas desde la didáctica.

En la revisión de enfoques y métodos presentada en este trabajo se ha visto que la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en los últimos cien años ha estado caracterizada por una búsqueda de maneras más eficaces de enseñar el idioma inglés, a partir del involucramiento de los sujetos activos del aprendizaje.

Así, en la primera parte del siglo XX hubo entusiastas adhesiones al Método Directo, recibido como un perfeccionamiento de Gramática-Traducción. Más tarde se pensó que la Enseñanza Situacional de la Lengua ofrecía un avance, al incorporar las ideas más recientes de las ciencias de la lingüística y la psicología. En los ochenta se difundió como sistema dominante de enseñanza de idiomas la Enseñanza Comunicativa de la Lengua;

hoy en día sigue siendo considerada como la base más plausible para la enseñanza de idiomas en la universidad, aunque, como se ha analizado se entiende que esto significa poco más que una serie de principios muy generales que se pueden aplicar e interpretar de muchas maneras. La importancia de este enfoque es su posibilidad de adaptación a las diferentes realidades áulicas, y su apuesta a la construcción de competencias sociales. Esto lo acerca a las necesidades del Nivel superior, en tanto constructor de profesionales. Lo que permite el enfoque comunicativo es generar las herramientas necesarias para la puesta en uso de la lengua en condiciones particulares, como son las laborales. El entender a la lengua condicionada por los contextos, permite también resaltar la particularidad de pensar la formación profesional.

6.2 Condiciones institucionales y curriculares

Se han señalado aquí una serie de factores condicionantes de la práctica concreta en el aula. Es importante volver a remarcar que no se trata de factores contextuales en tanto que rodean al proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que lo constituyen. En este sentido, la práctica docente debe tener en cuenta estos condicionantes a la hora de proponer estrategias.

Como se ha señalado, resulta fundamental el rol activo del docente en la reflexión sistemática sobre su propia práctica. La posibilidad de generar nuevas estrategias radica en la capacidad de generar nuevos constructos teórico-prácticos que puedan ser producto del quehacer en el aula universitaria.

La compleja relación que se establecen en el nivel superior entre los condicionantes institucionales y el currículum, obliga a retomar algunas de sus características para explorar los mejores abordajes de la enseñanza del inglés en este nivel. La necesidad de generar vínculos críticos entre los estudiantes y el mundo del trabajo (Lucarelli, 2004), debe ser una preocupación fundamental de los esfuerzos por reflexionar sobre las estrategias en este nivel. La particularidad de la enseñanza de una lengua extranjera introduce nuevas aristas a esta problemática. Al tratarse de un área de conocimiento con particularidades referidas a su carácter de práctica social, se hace visible la necesidad de utilizar nuevos abordajes que se sumen a los elaborados hasta ahora.

Tanto los enfoques como los métodos son a menudo promovidos como soluciones multiuso a los problemas de la enseñanza, soluciones aplicables en cualquier parte del mundo y en cualesquiera circunstancias. Al tratar de aplicarlos, los profesores desconocen muchas veces cuál es el punto de partida del diseño del programa de lengua, a saber, una atenta consideración del contexto en el cual tienen lugar la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo el contexto cultural, el contexto político, el contexto institucional local y el

contexto formado por los profesores y los alumnos en sus aulas (Richards y Rodgers, 2001).

Por ejemplo, se ha analizado que los intentos de introducir la Enseñanza Comunicativa de la Lengua en Universidades con grupos de alumnos muy numerosos, es una tarea realmente compleja, que requiere de un profesor muy hábil que pueda nuclear a los alumnos en grupos más pequeños y por carreras para que puedan trabajar utilizando estrategias que les permitan desarrollar competencias orales. Esto no es posible hacerlo, si no se integran como objetivos específicos los objetivos generales planteados a partir de la elaboración de los perfiles profesionales deseables de las universidades.

En este estudio se ha analizado que en una misma clase co-existen múltiples métodos, ya que diversos factores condicionan la libre elección de estrategias por parte de los docentes (desde su propia formación, al lugar que ocupa el Inglés en la currícula universitaria y la conformación real de los cursos).

Si bien en la universidad 1 el método utilizado se centra principalmente en el contenido gramatical, también se intenta realizar algunas actividades de corte comunicativo. En la Universidad 2, en la clase se utiliza un abordaje centrado en las competencias comunicativas y, en menor parte, se realizan también actividades gramaticales. Esto se debe a que, insertos en la currícula, los cursos de Inglés deben apuntar a construir el profesional del mundo globalizado, aunque, muchas veces, esto no se materialice en la formulación de los programas utilizados en dichas instituciones.

Es posible afirmar, que una concepción de la lengua como práctica social, se condice con la posibilidad de que los objetivos de la formación profesional puedan ser considerados como propósitos propios de la enseñanza de un idioma extranjero.

6.3 Hacia una didáctica del inglés como lengua extranjera en el Nivel Superior

Hacia el final de este trabajo resulta necesario volver a pensar las condiciones específicas de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el Nivel Superior.

De la historización realizada sobre los diversos abordajes se han ido resaltando elementos interesantes para pensar la particularidad del nivel universitario.

Así, de la relación que surge entre las concepciones funcionalistas y la perspectiva constructivista se logra caracterizar al sujeto del aprendizaje del nivel superior, a partir de rasgos activos. La necesidad de reflexionar sobre su participación en la construcción de saberes pertenecientes a su ámbito profesional, insta a problematizar los viejos esquemas de repetición de estructuras como práctica de enseñanza. Ya no es posible desligar el objetivo de la formación de este nivel de los propósitos específicos de cada una de las carreras. Estos objetivos subyacen a la implementación de cursos de lenguas extranjeras,

de manera que los llenan de contenido relacionado con la futura aplicación laboral. Encontrar las estrategias que resulten más pertinentes a ese nuevo universo de propósitos, debe ser tarea de los docentes en constante reflexión sobre sus prácticas.

Podemos retomar un concepto importante del constructivismo, y relacionar esta posibilidad de construir puentes de sentido con las concepciones que sostiene el aprendizaje significativo. Entonces, en el Nivel Superior, éste se caracteriza por su capacidad de relacionar no solamente conocimientos previos que sirvan como anclaje, sino que esos conocimientos previos irán construyendo los cimientos de la formación hacia nuevas formas del 'hacer' profesional. La adquisición de una lengua extranjera, se constituye entonces, en elemento significativo a raíz de su relación con otros conocimientos relevantes relacionados con los saberes específicos de las distintas carreras.

Estas concepciones deben estar en consonancia con una reflexión sobre la currícula universitaria. En tanto componente esencial, debe estar acorde a las necesidades concretas de reformulación que promueven los otros elementos. El rol activo de los sujetos del aprendizaje, no es posible, si los programas siguen limitándose a listas de estructuras y vocabulario, si sigue primando lo gramatical por sobre las competencias comunicativas.

En tanto, esta competencia sea plausible de ser traducida en práctica social, podrá entrar en relación con la práctica profesional de aquellos estudiantes que puedan adquirir las herramientas necesarias.

Seguirá siendo de utilidad para profesores y alumnos familiarizarse con los principales enfoques y métodos docentes propuestos para la enseñanza de lenguas extranjeras. Los enfoques y métodos del sistema dominante se basan en una extensa experiencia y práctica colectiva de la cual se puede aprender mucho y avanzar en la construcción de nuevos abordajes que atiendan las necesidades específicas del nivel que aquí se problematiza.

La formación en técnicas y procedimientos es, quizá, esencial para aquellos que estén empezando, pues les proporciona la seguridad que necesitan para enfrentarse con los alumnos y estrategias para presentar sus clases. En las primeras etapas, la enseñanza consiste en buena medida en la aplicación de procedimientos y técnicas desarrollados por otros.

Un método predeterminado, con sus actividades, principios y técnicas asociados, puede constituir un punto de partida muy importante para un profesor inexperto, pero no hay que verlo como algo más que eso.

Es tarea docente superar los obstáculos que se presentan a partir de la constante reflexión crítica de las propias prácticas y de las prácticas de otros. Es por eso, necesario avanzar en la configuración de herramientas que favorezcan la concreción de objetivos exigidos por el nivel en cuestión.

7. Bibliografía

- Alexander, L.G (1967) *New Concept English*. 4 vols. Longman Londres.
- Alexander, L.G; W.S. Allen; R.A Close, y R.J. O'Neill (1975) *English Grammar Structure*. Longman, Londres.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Anthony, E.M. (1963)"Approach, method and technique." *English Language Teaching*, 17, págs.63-7.
- Applebee, A.N. (1974). *Tradition and Reform in the Teaching of English: A History*. National Council of Teachers of English, Urbana.

- Araujo, S. (2006). *Docencia enseñanza – Una introducción a la didáctica*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- Argentina. Ministerio de Educación del Gobierno de la Pcia. de Buenos Aires. *Diseño curricular de Nivel Medio, Asignatura Inglés*. En <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1anio.pdf>
- Auerbach, E. R (1986). *Competency Based ESL: One step forward or two steps back?* TESOL Quarterly.
- Austin, J. L. (2006). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México
- Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Alianza Ed.
- Benjamin, W. (2009). "La tarea del Traductor" en *Conceptos de filosofía de la historia*. Buenos Aires: Terramar Ediciones.
- Benveniste, E. (1982). *Problemas de Lingüística General*. México: Siglo XXI.
- Billows, F.L (1961). *The Techniques of Language Teaching*. Longman, Londres.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Fontamara.
- Breen, M., y C.N. Candlin (1980). "The essentials of a communicative curriculum in Language Teaching." *Applied Linguistics*.
- Bronckart, J. P. y Schneuwly, B. (1996) "La didáctica de la lengua maternal: el nacimiento de una utopía indispensable" en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Año III, N° 9*. Barcelona: Grao.
- Brown, H.D (1995). *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.Regents.
- Brown, H.D (1997) *English Language teaching in the "post- method" era: Toward better diagnosis, treatment and assessment*. PASAA (Bangkok)
- Brown, H.D. (1973) "Some limitations of C-L models of second language teaching". TESOL Quarterly.
- Brown, J.(1995). *The Elements of the Language curriculum*. Boston.Heinle and Heinle

- Brumfit, C. J., y K. Jonson (1979) *The communicative approach to language teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Brumfit, C.(1980)"From defining to designing: communicative specifications versus communicative methodology in foreign language teaching." *Studies in Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Bruner, J. (1998) *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid: Morata
- Byrne, D. (1976). *Teaching Oral English*. Longman. Londres.
- Byrne, D. (1978). *Materials for Language Teaching: Interaction Packages*. Modern English Publications, Londres.
- Basabe, L.; Camilloni, A.; Cols, E. y Feeney, S. (2011). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Candau, V. M. (2010). "Rumbo a una nueva didáctica" en *Ficha de Cátedra Didáctica del Nivel Superior*. Buenos Aires: OPFyL
- Candlin, C.n; C. J. Brutton, y J. H. Leather (1974) "Doctor-Patient communication skills." University of Lancaster. Mimeo.
- Carrell, P.A. Devine, and D. Esky (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M.A.Dörnyei, and S. Thurrell (1997). Direct Approaches in L2 instruction: A turning point in Communicative Language Teaching? *TESOL Quarterly*.
- Center for Applied Linguistics. (1983). *From the Classroom to the workplace: Teaching ESL to Adults*. Washington, D.C: Center for Applied Linguistics.
- Chevallard, Y. (1997). "¿Por qué la transposición didáctica?" en *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Chomsky, N. (1998). *El conocimiento del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge, Mass.
- Clark, C.M., and P. Peterson (1986). Teachers' Thought Processes. In M. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching*. 3rd ed. New York: Macmillan.
- Coles, M., y B. Lord (1975) *Access to English*. Oxford University Press, Oxford.
- Da Cunha, M. I. (2010). "La profesión y su incidencia en el currículum universitario" en *Ficha de Cátedra Didáctica del Nivel Superior*. Buenos Aires: OPFyL.

- Davies, P; J. Roberts, y R.Rossner (1975) *Situational Lesson Plans*. Macmillan, MéxicoD.F.
- Davis, E. y Engemann, M. (2010). "Hacia un enfoque basado en tareas en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera para la optimización de logros en la UNLaM", en Víctor M. Castel y Liliana Cubo de Severino, Editores: *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
- *English Language Syllabus in Malaysian Schools, Tingkkatann*. Dewan Bahasa Dan Pustaka, Kuala Lumpur.
- Faucett, L; M.West, H.E. Palmer, E.L. Thorndike (1936) *The Interim Report on Vocabulary Selection for the Teaching of English as a Foreign Language*. P.S. King, Londres.
- Findlay, C.A., and L. Nathan (1980) "Functional language objectives in a competency-based curriculum." *TESOL Quarterly*.
- Finocchiaro, M. y C. Brumfit (1983). *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford University Press, Neva York.
- French, F.G. (1948-1950). *The Teaching of English Abroad*. 3 vols. Oxford University Press, Oxford.
- Friedemann, S. y Silva Beveraggi, L. (2009). "Pedagogías críticas" en AAVV, *Crear vale la pena*. Buenos Aires: Fundación SES.
- Fries, C.C., y A.C. Fries (1961). *Foundations for English Teaching*. Kenkyusha, Tokio.
- Frisby, A. W. (1957) *Teaching English: Notes and Comments on Teaching English Overseas*. Longman, Londres.
- Gattegno, C. (1976). *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*. Educational Solutions, Nueva York.
- Glaser, R., and R. Linn (1993) *Setting Performance Standards for Student Achievement*. Stanford, Calif.: National Academy of Education, Stanford University.
- Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano. (2004) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Argentina: Aique.
- Halliday, M.A.K. (1970) "Language structure and language function." *New Horizons in Linguistics*. Penguin, Harmondsworth.

- Halliday, M.A.K. (1975) *Learning How to Mean. Explorations in the development of language.*
- Halliday, M.A.K.; A. Mc Intosh, P. Stevens (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching.* Longman, Londres.
- Henner – Stanchina, C., y P.Riley (1978) “Aspects of Autonomous Learning.” En *ELT Documents Individualization in Language Learning.* British council, Londres.
- Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación.* Buenos Aires: Paidós.
- Hilgard, E.R., y G.h. Coger (1966). *Theories of Learning.* Appleton-Century-Crofts, Nueva York.
- Hjelmslev, L. (1976). *Principios de Gramática General.* Madrid: Gredos.
- Holec, H. (1980). *Autonomy and Foreign Language Learning.* Consejo de Europa, Estrasburgo.
- Hornby, A. S.; E.V. Gatenby y H. Wakefield (1953) *The advanced Learner’s dictionary of current English.* Oxford University Press, London.
- Hornby, A. S. (1954-6) *Oxford Progressive English Course for Adults Learners.* 3 vols. Oxford University Press, Londres.
- Howatt, A.P.R (1984) *A History of English Language Teaching.* Oxford University Press. Oxford.
- Hubbard, P.; H.Jones, B. Thornton y R. Wheeler (1983) *A Training Course for TEFL.* Oxford University Press. Oxford.
- Hymes, D. (1972). “On communicative competence” *Sociolinguistics,* Penguin, Harmondworth.
- Jakobson, R. (1988). *El marco del lenguaje.* México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Johnson (1982) *Communicative Syllabus Design and Methodology.* Pergamon, Oxford.
- Johnson (1984) “Skill psychology and communicative methodology”. Pergamon, Oxford.
- Johnson, F., y C.B. Paulston (1976) *Individualizing in the Language Classroom.* Jacaranda, Cambridge, Mass.

- Johnson, K.(1982) *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Pergamon, Oxford.
- Kerbrat-Orecchioni (1993). *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Krashen, S. (1981) *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Pergamon, Oxford.
- Lev Vigotsky (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Ed. Crítica.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Litwin, E. (2008a). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008b). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Long, M., and G. Crookes (1992). *Three approaches to task based syllabus design*. TESOL Quarterly.
- Lucarelli, E. (2010) “Didáctica del Nivel Superior. Sus notas distintivas (a manera de marco referencial de la asignatura)” en *Ficha de Cátedra Didáctica del Nivel Superior*. Buenos Aires: OPFyL.
- Lucarelli, E. (2004). *El asesor pedagógico en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mackey, W.F. (1975) *Language Teaching Analysis*. Longman, Londres.
- Menéndez, M. S. (2002). *El problema de definir Pragmática*. Ficha de Cátedra Lingüística. Buenos Aires: OPFyL.
- Morrow, K. y K. Johnson (1979)*Communicate*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Munby, J. (1988) *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press.Cambridge.
- Northrup, N. (1977). *The Adult Performance Level Study*. Austin: University of Texas Press.
- O' Neill, R. (1973) *Kernel Lessons Plus*.Longman, Londres.
- Page, B. (1983) *Graded objectives in modern language learning. Language Teaching*. Longman, Londres.

- Palmer, H y D. palmer (1957) *English through Actions*. Longman Green , Londres.
- Palmer, H. y F. Blandford (1939) *A Grammar of Spoken English on a Strictly Phonetic basis*. Heffer, Cambridge.
- Palmer, H.E. (1921) *Principles of Language study*. World Book Co., New York.
- Pattison, B. (1964) "Modern methods of Language Teaching" *English Language Teaching*. Longman, Londres.
- Piaget (1976). *Infancia y aprendizaje*. Trad.: Martine Serigos. Ginebra.
- Piepho, H (1981) "Establishing objectives in the Teaching of English" *The communicative Teaching of English: Principles and an exercise typology*, Longman. Londres.
- Pittman, G. (1963) *Teaching Structural English*. Jacaranda, Brisbane.
- Porter, P.A. (1983) "Variations in the conversations of adult learners of English as a function of the proficiency level of the participants" Tesis Doctoral, Stanford University.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Prabhu, N. (1983). "Procedural syllabuses" Ponencia presentada en RELC Seminar, Singapur.
- Richards y Rodgers, T (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Richards, J. (1985) "The secret life of methods" *The context of Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Richards, J: Rodgers, T and Sandy (1998) *Passages*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J (1990) *The Language Teaching Matrix*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2000) *Curriculum Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rivers, W. (1987) *Interactive Language Teaching*. Cambridge; Cambridge University Press.
- Robinson, P.(1980) *ESP English for Specific Purposes* . Pergamon. Oxford.

- Rodgers, T. (1990) *Language Teaching Methodology for the Nineties*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Rylatt, A. and K. Lohan (1997) *Creating Training Miracles*. Sydney: Prentice.
- Sanjurjo y Vera (1996) en *Aprendizaje significativo y enseñanza en el nivel medio y superior*. Rosario: Homosapiens.
- Sardi D'Arielli, V. (2001). "La lingüística aplicada: una mirada estrábica sobre la escuela" en *Lulu Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura. Año I, N°1*. Buenos Aires: El hacedor.
- Saussure, F. de (2002). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.
- Savignon, S. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Addison-Wesley. Reading, Mass.
- Searle, J. R. (1994). *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Short, D (1997) *Revising the ESL standards*. TESOL Matters.
- Sinclair, J. Mc H, y R. M. Coulthard (1975) *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford University Press. Oxford.
- Skehan, P. (1996) *A framework for the implementation of task based instruction*. Applied Linguistics. Oxford university Press. Oxford.
- Stern, H. (1983) *Fundamental concepts of Language teaching*. Oxford University Press. Oxford.
- Swaffar, J., Arens and Morgan (1982) *Teacher classroom practices; redefining method as task hierarchy*. Oxford University Press. Oxford.
- Sweet (1960) *The Practical Studies of Languages*. Oxford University Press. Oxford.
- Titone (1968) *Teaching foreign Languages*. Georgetown university Press. Washington, DC.
- Tollefson J. (1986) Functional competences in the US refugee program . TESOL Quarterly.
- Van Ek, J. y L.G. Alexander (1980). *Threshold Level English*. Pergamon, Oxford.
- Watcyn-Jones, P. (1981). *Pair Work*. Penguin Books, Harmondsworth.
- West, M.(1953) *A General Service List of English Words*. Longman, Londres.

- Widdowson, H (1978) *Teaching Language as communication*. Oxford University Press, Oxford.
- Widdowson, H. (1979) "The communicative approach and its applications." *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford university Press. Oxford.
- Wilkins, D. (1979) *The communicative approach to language teaching*. Oxford University Press. Oxford.
- Wilkins, D. (1972) "The linguistic and situational content of the common core in a unit-credit system" Consejo Europa. Estrasburgo.
- Wilkins, D. (1976) *Notional Syllabuses: A Taxonomy and its relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford University Press. Oxford.
- Willis, J. and D. Willis (1996) *Challenge and change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Wright, A. (1976) *Visual Material for the Language Teacher*. Longman. Londres.
- Yalden, J. (1983) *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Pergamon, Oxford.
- Yalden, J. (1987) *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zandvoort, R. (1945) *A Handbook of English grammar*. Wolters, Groningen.

Anexos

Anexo 1. Instrumentos

Entrevista Docentes

Nombre:

Fecha:

1. ¿Cuál es el nivel promedio con que llegan los alumnos para cursar Inglés?
2. ¿Cuál cree que es la máxima dificultad con la que se encuentran los alumnos al aprender el idioma?
3. ¿Cuáles son las competencias básicas con las que debería contar el egresado?
4. ¿Qué actividades realiza en clase para desarrollar en sus alumnos dichas competencias?

5. ¿Ha experimentado usted diferentes estrategias de enseñanza del idioma?
6. ¿Cómo estructura usted la clase?
7. ¿Cuál es el método elegido por usted para dictar su clase? ¿Por qué?
8. ¿Qué ventajas y desventajas le proporciona dicho método?
9. ¿Conoce usted algún otro método?
10. ¿Por qué lo aplica o no lo aplica?

Cuestionario alumnos

1. Carrera:

2. ¿Cuál es el uso que Ud. Le da hoy al idioma inglés?

- personal
- laboral
- ninguno

3. ¿Cuál es el área del idioma que presenta más dificultades?

- comunicación oral
- comunicación escrita
- comprensión auditiva

4. ¿Qué dificultades observa en la enseñanza del idioma?

- Falta de participación alumno
- Material bibliográfico inadecuado
- Falta de desarrollo de la práctica oral
- Dificultades en la relación docente – alumno
- Otras:Especifique:.....

5. ¿Qué herramienta desearía que le brinde el idioma inglés en su carrera?

- Uso oral
- Uso escrito
- Lecto-comprensión
- Todas

6. ¿Las actividades realizadas en clase le ayudan a desarrollar las competencias que usted debe desarrollar al graduarse?

SI

NO

¿Por qué?

7. ¿Qué cualidades considera debería tener su docente para ayudar al proceso de enseñanza – aprendizaje?

8. En sus clases de inglés existe un predominio de:

- Participación alumno
- Exposición oral docente
- Exposición oral alumno
- Todas las anteriores

Observaciones de clases

INSTITUCIÓN:

CARRERA:

DOCENTE:

CÁTEDRA:

FECHA:

-
- CARACTERISTICAS GENEALES DEL GRUPO: (papel Alumno)
 - PAPEL DEL PROFESOR:
 - TIPO DE ACTIVIDAD RELIZADA:

Anexo 2. Entrevistas docentes

UNIVERSIDAD 1 CURSO 1

ENTREVISTA DOCENTE (desgrabación)

Nombre: Carina

Fecha: 25 marzo 2010

1. ¿Cuál es el nivel promedio con que llegan los alumnos para cursar Inglés?

En general, se podría decir que el nivel de los alumnos de esta Universidad es Pre Intermedio; digo se 'podría decir' porque al inscribirse aquí deben rendir un examen nivelatorio que nos dice qué nivel de inglés tienen y, luego, deben hacer un curso de inglés inicial que les daría la herramientas necesarias para rendir bien el examen nivelatorio que es de nivel Pre Intermedio. A veces sucede que, aprueban el curso y el

examen pero no alcanzan el nivel Pre Intermedio, por lo que en clase están medio perdidos, y esto en grupos numerosos es un problema difícil de solucionar.

2. ¿Cuál cree que es la máxima dificultad con la que se encuentran los alumnos al aprender el idioma?

La parte oral es la que más les cuesta. Todos dicen que se aburren de completar y completar ejercicios, pero cuando les hacés armar una conversación de a dos, nunca quieren decirla en voz alta porque les da vergüenza. Trato de que armen presentaciones orales con power point para ver si con un *back up* de *slides* se animan más y esto con algunos da resultado, pero con otros no...Es muy difícil si te toca con grupos numerosos como el que tengo los jueves, el grupo que hoy viste...En este grupo a mí me da la sensación que estoy desorganizada. Sólo tengo un ayudante, pero no está canchera con la clase y entonces sólo corrige la tarea.

3. ¿Cuáles son las competencias básicas con las que debería contar el egresado?

Y... Saber negociar en inglés, poder entablar una conversación telefónica, también manejarse en una situación social simple como, por ejemplo, en una cena de negocios en un restaurant. Esto sería lo que llamamos 'Social English'. También sería importante que puedan leer un contrato y entenderlo, y... bueno diría que básicamente eso...

_Qué actividades realizás en clase para favorecer el desarrollo de dichas competencias?

Hay muchísimas actividades que pueden realizarse como para desarrollar *Social english*, pero es más que nada dentro del método comunicativo y, lamentablemente, casi siempre termino dando instrucciones X y haciendo que los chicos trabajen en el mayor silencio posible porque al ser tantos, se me desordenan fácilmente.

4. ¿Ha Ud. Experimentado diferentes estrategias de enseñanza del idioma?

Si como docente intento...pero, a veces se complica según número de alumnos. Tras que mucho no les gusta estudiar, si es un grupo muy grande se complica innovar con estrategias interesantes...

5. ¿Cómo estructura usted la clase?

Eh... Trato de estructurarla según como será el parcial, es decir, una parte de escritura, una parte de audio, una parte de lectura para que opinen sobre un tema. Como la clase es de 4 hs., se puede trabar en todo un poco

6. ¿Cuál es el método elegido por usted para dictar su clase? ¿Por qué?

Termino utilizando algún método basado en lo gramatical, porque aunque quizás no es óptimo, si el número de alumnos es de más de sesenta, es difícil hacer que todos participen. Sigo buscando la manera. A mí me gustaría poder utilizar un método más comunicativo.

7. ¿Qué ventajas y desventajas le proporciona dicho método?

Respecto del método comunicativo, la ventaja es que de a poco se logra que los chicos hablen porque se utiliza juego de roles, trabajo de a pares, conversaciones telefónicas, etc. Con respecto al método gramatical, ordena más un curso numeroso y también asientan bien la gramática, por supuesto.

Pero, te repito lo mismo, no es fácil al tener muchos alumnos.

8. ¿Conoce usted algún otro método?

El método Gramática-traducción es el más viejo, pero a veces para trabajar en grupos muy numerosos es bueno como para darles vocabulario, frases para que entiendan contratos, etc. En realidad, como conocer, conozco otros métodos, el tema es poder aplicarlos dadas las características de los grupos que manejo. Es difícil hacerlos hablar en inglés si son sesenta.

9. ¿Por qué lo aplica o no lo aplica?

Trato de hacer un mix en realidad...pero, como te decía recién, hago lo mejor que puedo en la circunstancia de aula que me toca. De la teoría al hecho...hay un largo trecho, ¿no?

UNIVERSIDAD 1 CURSO 2

ENTREVISTA DOCENTE (desgrabación)

Nombre: Patricia

Fecha: 31 marzo 2010

1. ¿Cuál es el nivel promedio con que llegan los alumnos para cursar Inglés?

Eh... para mí el nivel es bastante pobre y se complica aún más con la actitud que tienen en general los alumnos. No sé si me explico...Es una población difícil. Pretende que todo se les dé casi hecho y fácil. A pesar de que el examen de ingreso les pide un cierto nivel para empezar, siguen sin tomar en cuenta que Inglés es una materia necesaria para su futuro laboral...Vienen a clase y pierden el tiempo aunque su nivel sea bajo.

2. ¿Cuál cree que es la máxima dificultad con la que se encuentran los alumnos al aprender el idioma?

En el curso que tengo hoy son todos unos vagos. Les decís que armen conversaciones y no quieren hablar, porque dicen que tienen vergüenza. Pero, creo yo, eh, mi punto de vista es que no les interesa. Yo estoy acostumbrada a dar clase en secundario, pero esto es peor. La parte oral es la que supuestamente quieren pulir, pero si les das la oportunidad de hablar y no quieren, ¿qué podés hacer? Es una locura. Es la primera vez que tengo sesenta en un curso.

3. ¿Cuáles son las competencias básicas con las que debería contar el egresado? Eh...Negociar en todo sentido. Es decir, en el teléfono, en un contrato, saber leer de todo un poco, poder resolver imprevistos. Mucho *Social English* y saber qué frases usar para escribir mails formales también ayuda. Aunque para ellos es re aburrido...en fin.

¿Qué actividades realizás en clase para desarrollar dichas competencias? Si me preguntás a mí, me encanta que mis alumnos participen y trabajen activamente en clase. Sé que para manejar un grupo tan grande tomo distancia y ejerzo un papel más directivo. Me gusta hacer con los alumnos *role play*, por ejemplo, pero sólo si después puedo corregirlos y, siendo sesenta, ¿cómo corrijo treinta conversaciones?

4. ¿Ha Ud. Experimentado diferentes estrategias de enseñanza del idioma? Tratar, trato...pero... acá se me complica. Al final, siempre termino levantando la voz y pidiendo que hagan el mismo tipo de ejercicio como para tenerlos más controlados, ¿viste?

5. ¿Cómo estructura usted la clase? Me gustaría darle un tiempo a cada área del idioma. Trato de implementar una parte de trabajo oral, otra de trabajo escrito, otra de audio, otra de lectura de artículos relacionados con temas de interés del área que trabajan.

6. ¿Cuál es el método elegido por usted para dictar su clase? ¿Por qué? El método que utilizo está centrado fuertemente en lo gramatical. En este grupo en particular que son sesenta. Imaginate, imposible hacer algo más comunicativo.

7. ¿Qué ventajas y desventajas le proporciona dicho método? Y...las entrevistas son orales en cualquier trabajo. Y te lo digo por experiencia, porque además trabajo en empresas. Recursos Humanos empieza la entrevista y, de repente, hace el *switch* a inglés y hace tres preguntas orales y si no podés defenderte, estás complicado. Trato de acercarlos al mundo laboral que bastante falta les hace. Parece que viven en un frasco de mayonesa.

8. ¿Conoce usted algún otro método?

Por supuesto, todos los que enseñan en el profesorado, pero algunos no son viables de implementar en grupos con estas características.

9. ¿Por qué lo aplica o no lo aplica?

Aplico el método gramatical porque es el que teóricamente más resulta en este curso. Los otros métodos, como el comunicativo, por ejemplo, necesitan menos gente en el aula.

UNIVERSIDAD 2 CURSO 1.

ENTREVISTA DOCENTE (desgrabación)

Nombre: Mariela

Fecha: 8 abril 2010

1 ¿Cuál es el nivel promedio con que llegan los alumnos para cursar Inglés ?

Los alumnos de esta Universidad de la Facultad de Ciencias Económicas tienen un nivel básico a pre – intermedio, y algunos (muy pocos), avanzados. La mayoría tuvieron inglés en el secundario, algunos otros estudiaron en institutos y algunos pocos no manejan el idioma. Contados son los que tienen nivel Intermedio- Avanzado. A veces, lo único más complicado en un sentido, porque trabajamos con los tres niveles en el curso.

2. ¿Cuál cree que es la máxima dificultad con la que se encuentran los alumnos al aprender el idioma?

Y... como en todos lados, la parte oral es la que más les cuesta. Y, además, nosotros aquí trabajamos mucho en base a textos que los alumnos reciben de Ciencias Económicas de otras materias, además de los textos que traigo yo. Después de leer, siempre discutimos los artículos para practicar la parte oral, pero no es fácil hacer hablar a todos los alumnos. En general, hablan siempre más los de mejor nivel. Es algo que en los cursos de Inglés de todos lados se da casi indefectiblemente. Se entusiasman mucho con artículos de actualidad.

3. ¿Cuáles son las competencias básicas con las que debería contar el egresado?

La Universidad considera que las materias Idioma I y II deben ser útiles para poder desenvolverse no sólo durante los estudios de la universidad, sino también, después en los estudios de posgrado. También se trabaja para lograr que los alumnos puedan

comprender globalmente textos de cada especialización, estando capacitados para manejar la terminología técnica que correspondería a cada especialización.

-¿Qué actividades realiza en clase para desarrollar dichas competencias?

Les traigo material de último momento, con vocabulario actualizado para discutir en clase. A veces, son tantos que termino haciendo un par de ejercicios más centrados en la gramática.

4 ¿Ha Ud. Experimentado diferentes estrategias de enseñanza del idioma?

Me encanta dar clases y las preparo con mucho material. Siempre llevo textos que sean reales, obtenidos de los periódicos y libros especializados en Economía, Contabilidad, Marketing o Administración de Empresas.

5 ¿Cómo estructura usted la clase?

Los alumnos trabajan con textos de su especialización, luego les hago ver videos relacionados al tema del artículo que leyeron, también vemos *case studies* que, luego, tratamos de manera oral. También, tratamos de relacionar lo visto con experiencias personales, que vuelcan por escrito.

6 ¿Cuál es el método elegido por usted para dictar su clase? ¿Por qué?

Trato de utilizar un método comunicativo, como la mayoría de los docentes de inglés más actualizados. También, utilizo bastante el método gramática-traducción, una versión más actualizada, por supuesto, para la parte de vocabulario específico de cada especialización.

7 ¿Qué ventajas y desventajas le proporciona dicho método?

Las ventajas del método comunicativo es que es dinámico y más divertido para los alumnos por la variedad de actividades. El método gramática-traducción es útil, bien utilizado y de manera más dinámica, para que los chicos puedan leer cualquier texto de su especialización

8 ¿Conoce usted algún otro método?

Todos los que conocemos todos los Profesores de inglés.

9 ¿Por qué lo aplica o no lo aplica?

Porque para cubrir las necesidades de los alumnos de esta Universidad bastan los métodos que mencioné antes.

UNIVERSIDAD 2 CURSO 2

ENTREVISTA DOCENTE (desgrabación)

Nombre: Verónica

Materia: Idioma I

Fecha: 30 marzo 2010

1 ¿Cuál es el nivel promedio con que llegan los alumnos para cursar Inglés ?

En este grupo en particular hay muchos alumnos de nivel Avanzado y Pre Avanzado.

Cuando me refiero a Avanzado es siempre teniendo en cuenta la relación con los otros alumnos de nivel más bajo..

2 ¿Cuál cree que es la máxima dificultad con la que se encuentran los alumnos al aprender el idioma?

En este momento me pusieron cincuenta y seis alumnos en este curso, pero al ser de buen nivel, la falta de seguimiento personal no es para mí una dificultad especialmente en este grupo. En grupos que son más elementales es complicado porque no se animan a hablar en frente de clases tan multitudinarias y, la verdad, que siempre la parte oral es la que más cuesta y dificulta mucho el grupo numeroso. En el caso de este grupo, el trabajo oral fluye bastante bien. Es un grupo que trabaja por carreras, con alumnos que cursan bastantes materias juntos y entonces tienen buena predisposición entre ellos. Se nota que disfrutan de trabajar en grupo. Igualmente, grupos así es más una excepción que una regla.

3 ¿Cuáles son las competencias básicas con las que debería contar el egresado?

En lo que es Económicas, bueno, por ejemplo, lo obvio: saber negociar; sostener conversaciones telefónicas y también sociales simples; leer contratos, por supuesto, también.

_¿Qué actividades realiza en clase para desarrollar en sus alumnos dichas competencias?

Trato de hacer *listenings* de un tema específico y, luego, traerles textos de ese mismo tema y ejercitación de vocabulario referido al mismo tema, también. Trato de preparar temas de actualidad relacionados a sus carreras. Eso les gusta mucho.

4 ¿Ha Ud. Experimentado diferentes estrategias de enseñanza del idioma?

Intento variar, pero a este grupo le encanta la parte comunicativa así que preparo varios artículos de actualidad con vocabulario y trabajan de manera bastante autónoma. También, trato de darles un poquito de *Listening* enganchado con un *writing* y, después, una situación social del mismo tema.

5 ¿Cómo estructura usted la clase?

Apenas comienza la clase, los chicos saben que tienen que separarse en grupos desde el inicio. Una vez separados en grupos por carreras, les llevo a cada grupo material acorde a sus necesidades y allí empiezan a trabajar. La idea es que, después, cuenten a los demás grupos en vos alta de qué se trata su artículo y así se enriquece toda la clase.

Trato también de trabajar con audio, pero es lo que menos les gusta y, entonces, uso este recurso si se dispersan. Entonces, por ejemplo, les hago hacer el audio relacionado con una compra vía telefónica y después una compra vía mail y, después, la misma situación en forma de juego de roles. A este trabajo oral me refiero.

6 ¿Cuál es el método elegido por usted para dictar su clase? ¿Por qué?

Intento comunicativo, pero imaginate que con sesenta en un aula es sólo posible porque son Avanzados. De todas maneras, al ser tres horas reloj de clase, siempre se combina el método comunicativo con el gramatical. Es necesario que hagan un poco de ejercitación más mecánica.

7 ¿Qué ventajas y desventajas le proporciona dicho método?

La ventaja es que podrían estar preparados para una entrevista laboral en inglés. Se sabe que hoy en día las entrevistas son orales y te hacen tres preguntas en inglés y si las respondés, bárbaro y si no las podés responder en el momento toman que tu manejo del idioma no es fluido. Para que el chico pueda hacerlo bien tiene que tener cancha, plasticidad.

8 ¿Conoce usted algún otro método?

El más conocido es el método gramática traducción. También, uno de los más viejos. Pero, para aprender vocabulario más técnico de contratos, por ejemplo, está bastante bueno. Igual me gusta más el comunicativo.

9 ¿Por qué lo aplica o no lo aplica?

Intento darles las frases que más van a necesitar, pero no sé si podría decir que aplico el método gramática- traducción a la clase.

Anexo 3. Observación de clases

INSTITUCIÓN: Universidad 1 Curso 1

FACULTAD: Ciencias Económicas

CÁTEDRA: Inglés II

DOCENTE: Carina

FECHA: 25 marzo 2010

- **CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL GRUPO:**

El grupo es muy numeroso: sesenta y tres alumnos de la Facultad Ciencias Económicas.

Los alumnos hablan mucho entre ellos. No miran mucho a su docente; más bien hablan con su compañero de banco. Los bancos están amurados al piso. Cada banco tiene cinco lugares, por lo que si un alumno quiere levantarse de su lugar, deben levantarse todos los que están sentados en el banco. Esto hace que el grupo sea aún más desordenado. Los alumnos no parecen interesados en lo que su docente explica. Realizan los ejercicios lentamente, sin demasiado interés. El grupo tiene un nivel Pre Intermedio de Inglés. No

parecen seguros como para participar de manera fluida en idioma inglés por lo que cuando hablan o hacen una pregunta lo hacen en castellano.

Los alumnos no tienen un rol muy participativo, por el contrario, el docente debe preguntar lo mismo 4 veces para que algún alumno responda.

- ACTITUD DEL DOCENTE:

Al llegar al aula hace una seña con su mano saludando a los alumnos, acomoda sus marcadores en el escritorio, su grabador y pone su cartera en una silla. Le pide a la ayudante de cátedra que recoja la tarea. La ayudante se sienta y corrige toda la clase la tarea recogida.

La Prof. Carina saluda a la clase en inglés y comienza la actividad pidiéndole a los alumnos que abran sus cuadernillos en la pag. 78. Habla siempre en inglés. Les pide que trabajen en esa página resolviendo cuatro ejercicios de *email writing*. Los ejercicios son para llenar espacios en blanco con verbos y frases que se utilizan en un email de queja por un servicio mal prestado. Les da 20 minutos para resolverlo. Algunos alumnos terminan antes y se ponen a charlar. Otros alumnos no terminan a tiempo su ejercitación, por lo que al momento de corregir siempre participan los mismos. La docente hace luego un *listening comprehension* (ejercicio de audio) relacionado al tema “quejas”. El ejercicio es sobre una persona que se queja en el teléfono por una orden de pedido que jamás ha llegado. El ejercicio es difícil por lo que los alumnos piden que la grabación sea escuchada tres veces. La profesora no accede y sólo pasa la grabación dos veces. El aula es muy grande por lo que atrás se escucha muy poco y los alumnos no pueden resolver el ejercicio solicitado. Participan siempre los mismos alumnos, que son los que se sientan desde el medio hacia adelante. Luego de este ejercicio, se hace un ejercicio de juego de roles. La profesora trata que todos participen pero es difícil lograrlo. Intenta entonces trabajar con vocabulario. El vocabulario es técnico, claro y accesible, por lo que los alumnos realizan esta tarea sin dificultad. Se trata de un ejercicio para completar vocabulario y otros dos ejercicios para unir con flechas. Los alumnos finalizan los ejercicios y la profesora corrige uno a uno. Elige al azar a diferentes alumnos para realizar la corrección. Luego pide que los alumnos lean una lectura del cuadernillo pag. 18 sobre unos jóvenes empresarios que comienzan un proyecto de trabajo sobre bebidas sin alcohol. Una vez leído el texto de manera silenciosa, escribe en el pizarrón unas frases que los alumnos deben utilizar para escribir su opinión sobre el texto. Les da 20 minutos y corrigen. La Profesora les pide que se reúnan en grupos para trabajar un artículo relacionado a su carrera. Les dice que tienen 20 minutos para trabajar sobre resumen y opinión del artículo. Los alumnos trabajan entusiasmados. Luego, les pide que lean un texto que se encuentra en el cuadernillo y que en grupo preparen una opinión oral sobre la lectura. Escucha a seis grupos. Finaliza la clase

diciendo que deben realizar un ejercicio sobre *email writing* respondiendo a la queja que escribieron en la clase anterior.

- TIPO DE ACTIVIDAD RELIZADA:

En la clase hay momentos de lectura, expresión oral, pero el tipo de actividad que más predomina es la actividad escrita, ejercitación repetitiva, individual. El vocabulario nuevo y estructuras son siempre presentados en contextos de repetición. Los ejercicios son mecánicos, controlados por procedimientos orales. El docente corrige los errores de manera estricta y sistemática. Repite muchas veces el mismo concepto.

NOTA: los alumnos trabajan mejor con ejercicios de tipo gramatical y repetición porque son muchos en clase.

OBSERVACION DE CLASE

INSTITUCIÓN: Universidad 1 Curso 2

FACULTAD: Ciencias Económicas

CÁTEDRA: Inglés II

DOCENTE: Patricia

FECHA: 31 marzo 2010

- CARACTERÍSTICAS GENEALES DEL GRUPO:

El grupo está compuesto por cincuenta y ocho alumnos de la Facultad Cs Econ. Los alumnos miran a su docente que levanta la voz constantemente. Los bancos están amurados al piso. La docente no deja que los alumnos se levanten de los bancos. Los alumnos no parecen prestar atención a lo que su docente explica. Realizan los ejercicios pero sin demasiado interés. No reaccionan a los gritos de su docente. Los alumnos juegan con sus celulares, hablan bajo entre ellos, no siguen la clase.

- ACTITUD DEL DOCENTE:

La Prof. Patricia les dice a sus alumnos que comiencen su actividad realizando el ejercicio 10, 11 y 12 de un cuadernillo que utilizan regularmente. Habla constantemente en inglés y les escribe una consigna en el pizarrón para que escriban un mail quejándose de un mal servicio provisto por una empresa y luego la contestación de esa empresa pidiendo disculpas. Les brinda las frases estándar y les dice que las utilicen al escribir. Antes que los alumnos terminen, les da un texto para leer y luego redactar su opinión basados en ese texto. Explica el vocabulario referido al texto y les dice que entreguen lo que escribieron en 20 minutos. La profesora trata que todos participen en una conversación telefónica pero no

puede lograrlo porque nadie quiere participar. Entonces les da ejercitación para que completen blancos con frases que se utilizan en el teléfono. Corrigen todos juntos. No deja lugar a resolución de dudas. Les pide a los alumnos que se junten en grupos para trabajar el artículo de la carrera. Les dice que tienen 20 minutos para organizar un *power point* con los lineamientos más generales del artículo. A los 40 minutos, realiza ejercitación de audio. Pasa un audio dos veces y piden que completen frases de una conversación. No son muchos los alumnos que entienden el audio, porque al momento de corregir, siempre participan los mismos. Basada en las frases que escucharon en el audio, les escribe las reglas gramaticales para el *S Past* y les pide que armen conversaciones con la forma interrogativa y negativa para contestar.

Finaliza la clase pidiendo que realicen los ejercicios de *Social English* página 135 a 138 del cuadernillo de clase.

- TIPO DE ACTIVIDAD RELIZADA:

Actividad de lectura, expresión oral, ejercicios escritos, ejercitación más bien individual y bastante repetitiva por momentos. Se intentan desarrollar las cuatro destrezas: escrito, oral, audio, lecto-comprensión, pero la corrección de la gramática es tan severa que los alumnos no se animan a participar demasiado.

OBSERVACION DE CLASE

INSTITUCIÓN: Universidad 2 Curso 1

FACULTAD: Ciencias Económicas

CÁTEDRA: Idioma II

DOCENTE: Mariela

FECHA: 8 de abril 2010

- CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL GRUPO:

Es un grupo de niveles variados desde Pre Intermedio a algunos pocos más Avanzados. Son sesenta y dos alumnos. Los alumnos trabajan ordenados porque la Profesora se muestra cercana a las necesidades del grupo respondiendo a las preguntas de los alumnos de los niveles más bajos. El grupo se mantiene siempre en grupos de a cuatro o cinco y sigue las instrucciones de su docente. Trabajan muy bien en grupo. La clase es participativa. Los alumnos trabajan en forma independiente dentro del grupo. Los bancos no son fijos, permitiendo que los alumnos trabajen bien nucleados en grupo.

- ACTITUD DEL DOCENTE:

El docente trabaja tranquilo. Se siente el aprovechamiento de la clase todo el tiempo. Los contenidos de la clase tienen una clara continuidad, y la docente solicita ejemplos por parte de los alumnos. Apenas comienza la clase, la Profesora nuclea a los alumnos en grupo según su carrera y les pide que trabajen toda la clase en esos grupos. La profesora expresa alternativas para resolver una misma situación que surge de los artículos leídos en clase. Conecta la lectura de un estudiante con la de otro, eligiendo al azar para lograr que toda la clase esté siempre atenta. Los alumnos consultan por palabras nuevas que encuentran en los textos: la Profesora pide que el estudiante lea en voz alta y estimula a que otro estudiante anticipe una respuesta. Es posible suponer que se trata de una rutina instalada en la clase, como si fuera un encuadre de trabajo conocido por los estudiantes. Vocabulario técnico, claro y accesible durante toda la clase. La Profesora propone tareas de aplicación para que combinen vocabulario nuevo.

La docente marca muy claramente los tiempos. El trabajo es variado, dinámico. Sin embargo, la profesora no llega a evacuar las preguntas respecto a vocabulario de todos los alumnos porque es un grupo muy numeroso. Las actividades planteadas son dinámicas, pero se ven desdibujadas, en gran medida, por la gran cantidad de alumnos. Sin embargo, al reunirlos en grupo para trabajar, la profesora los tiene más controlados. Trabajan en varios audios relacionados a temas de sus carreras. La Profesora los pasa por partes y chequea que entiendan el contenido del audio. Luego, les pide que en grupos escriban su opinión. Les pide también que, basados en un artículo de su especialidad, armen mapas conceptuales. Pasa por todos los grupos corrigiendo. Hace un claro análisis de errores a partir de las necesidades individuales de los alumnos.

- TIPO DE ACTIVIDAD RELIZADA:

Muy buen equilibrio de la tarea permitiendo momentos de lectura, en primer lugar, y luego también de expresión oral, expresión escrita, individual y en pequeños grupos, acorde al nivel de los alumnos. La docente utiliza el idioma inglés como medio de expresión, motivando a que sus alumnos hagan lo mismo. Los objetivos de las actividades reflejan las necesidades de los alumnos en cuanto a las destrezas que deben adquirir en el ámbito oral y escrito. A pesar del gran número de alumnos la docente intenta suplir las necesidades comunicativas.

OBSERVACIÓN DE CLASE

INSTITUCIÓN: Universidad 2 Curso 2

FAULTAD: Ciencias Económicas

CÁTEDRA: Inglés I

- CARACTERÍSTICAS GENEALES DEL GRUPO:

El grupo está formado por unos cincuenta y seis alumnos. Es un grupo bastante ruidoso. La docente empieza a escribir en el pizarrón y propone tres tareas: un *listening* sobre una orden que jamás arribó y un texto con vocabulario sobre transporte de pedidos. También, deja instrucciones para un trabajo oral de a pares simulando una conversación telefónica realizando un pedido. Los alumnos se quejan bastante de la tarea asignada y comienzan a hablar entre ellos. La profesora pide silencio pero nadie escucha. Los alumnos comienzan a trabajar en grupos de a cuatro o cinco lentamente. Después de 20 minutos, intenta realizar una corrección pero el grupo le pide más tiempo. Ella comienza a circular por el grupo viendo si los alumnos necesitan ayuda. Se acerca a los distintos grupos y resuelven dudas.

Toda la temática de la clase gira en torno al vocabulario respecto a pedidos, transporte, frases telefónicas útiles a tal fin. Trabajan mucho en textos de vocabulario técnico relacionado al área de estudio de los alumnos: Ciencias Económicas. Mucho vocabulario nuevo y mucho trabajo en grupo. A pesar que la clase es ruidosa, por el tipo de trabajo que hacen los alumnos (trabajo grupal y oral), la clase no es desordenada y los alumnos trabajan motivados.

La Profesora también trabaja audio y lecto comprensión con los alumnos nucleados en grupo. Les dice que lean varios artículos y que encuentren el tema que los une a todos. Les arma listas de vocabulario en el pizarrón. De tarea, les dice que estudien el vocabulario nuevo.

Los bancos no son fijos; lo que permite un buen trabajo en grupo.

- ACTITUD DEL DOCENTE:

El docente trata de resolver todas las dudas que surgen en el grupo de la mejor manera posible, circulando a lo largo del curso. A pesar del gran número de alumnos, el grupo trabaja bien porque son más autónomos al tener un nivel de inglés más avanzado. El docente se muestra accesible ante la cantidad de dudas a resolver. Recorre toda el aula durante las cuatro horas y revisa la tarea realizada por los alumnos.

La docente brinda material con variedad de ejercitación que hace que los alumnos desarrollen procesos comunicativos como intercambio de información y de interacción social. Trabajan con diálogos, debates, improvisaciones. Todo el trabajo es realizado siempre en los mismos grupos de alumnos.

- TIPO DE ACTIVIDAD RELIZADA:

La profesora utiliza materiales auténticos y actividades comunicativas. Las actividades realizadas incluyen situaciones como viajes, negocios, en donde se necesita una lengua extranjera. También se trabaja en temas sobre los que el alumno puede necesitar hablar: identificación personal, educación, compras, pedir información, expresar acuerdo y desacuerdo.

El trabajo se centra en desarrollar la destreza oral de los alumnos, pero siempre se trabaja de manera grupal.

Anexo 4. Cuestionarios alumnos

A modo de ejemplo se incorpora parte de los cuadros realizados con los datos recogidos de cada universidad. Quedan a disposición UNQ todos los cuestionarios realizados.

UNIVERSIDAD 1 CURSO 1 (Nota: Se han incluido 32 encuestas de cada curso encuestado)

CARRERA	Uso que le da al idioma actualmente	En sus clases de Inglés predomina:	Area del idioma que presenta mas dificultad es para el aprendizaje	Dificultades que observa en la enseñanza aprendizaje del idioma	Herramientas que desearía que le brinde su enseñanza del idioma inglés	Respecto a las actividades de clase:	Cualidades que debería tener un docente para ayudar al proceso de enseñanza-aprendizaje
---------	-------------------------------------	------------------------------------	--	---	--	--------------------------------------	---

Com. Intern.	Personal	Exposición oral docente	comunicación escrita	Dificultades en la relación docente-alumno	uso oral - uso escrito-lectocomprensión	"Somos demasiados. Si bien a veces hacemos actividades de grupos más divertidas, nunca llegan a corregirnos. Terminamos siempre haciendo ejercicios de unir con flechas"	"Primero que todo vocación, luego paciencia y muchas ganas de enseñar una herramienta básica del mundo de hoy"
Com. Intern.	Personal	Part. Al., expos. oral docente, expos. oral alumno	comunicación escrita	Ninguna	uso oral - uso escrito-lectocomprensión	"Del audio no entiendo ni una palabra"	"Paciencia, comprensión de los distintos niveles de inglés y sentido de humor para una mejor clase"
Adm. Empr	Personal	Part. Al., expos. oral docente, expos. oral alumno	comunicación escrita	Falta de desarrollo en la parte oral	uso oral - uso escrito-lectocomprensión	"Estoy cansado de estudiar gramática. Es lo que hice toda mi vida. "	No contesta
Contador	Laboral	Participación alumno	comunicación escrita	Material bibliográfico inadecuado	uso oral	"Todavía no entiendo para qué me hacen leer un montón de artículos para luego escribir mi opinión"	No contesta
Comerc. Inter.	Personal	Participación alumno	comunicación oral	Material bibliográfico inadecuado	uso oral	"Si fuéramos menos en clase sería mejor para cuando la profe me corrige cuando doy mi opinión "	No contesta
Com. Intern.	Personal	Exposición oral docente	comunicación escrita	Dificultades en la relación docente-alumno	uso oral - escrito - lectocomprensión	"No me molesta escribir mi opinión si después la profe me corrige. Pero somos demasiados en clase"	Mejor trato
Com. Intern.	Ninguno	Exposición oral docente	comprensión auditiva	Falta práctica oral - dificultades en la relación docente alumno	uso oral-escrito-lectocomprensión	"Me aburre escribir los mismos mails y los mismos reports utilizando la misma frase 1000 veces"	Vocación y paciencia para con los que no tienen conocimientos previos buenos del idioma

Contador	Personal	Part. Al., expos. oral docente, expos. oral alumno	compren sión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral	"Ni me corrigen los 100 reports que me hacen escribir"	Conocimientos, pedagogía, dinámica
Adm. Empr.	Personal	Part. Al., expos. oral docente, expos. oral alumno	comunic ación oral	Material bibliog.inadec uado - falta práctica oral	uso oral - uso escrito - lectocompren sión	"Lo que más deberíamos hacer es cosas relacionadas con nuestra carrera específicamente."	No contesta
Adm.Empr.	Personal	Part. Al., expos. oral docente, expos. oral alumno	compren sión auditiva	Falta de desarrollo de la parte oral	uso oral - uso escrito - lectocompren sión	"Trabajar el artículo que nos dan de la carrera es lo único que encuentro interesante"	Paciencia - predisposición
Adm.Empr.	Personal	Part. Al., expos. oral docente, expos. oral alumno	compren sión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito - lecto- comprensión	"Me aburre demasiado escribir mails y leer textos en clase las cuuuuatro horas!!!"	Paciencia - predisposición
Contador	Personal	Part. Al., expos. oral docente, expos. oral alumno	compren sión auditiva	Falta de participación alumno	uso oral - uso escrito - lecto - comprension	"La parte de trabajar con el compañero para hacer situaciones sociales me gusta pero lo hacemos poco"	El docente debe ser recto y compenetrarse con el alumno y ejercitar la comunicación oral
Adm. Empr.	Personal	Part. Al., expos. oral docente, expos. oral alumno	compren sión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral- uso escrito- lecto- comprensión	"Del audio no entiendo nada"	Paciencia - inetrés - comprensión
Adm. Empr.	personal- afuturo laboral	Part. Al., expos. oral docente, expos. oral alumno	Comunic ación oral y escrita	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito- uso lectocompren sión	"Para qué me repiten 100 veces las mismas frases?"	paciencia - No todos los alumnos tienen el mismo nivel de inglés
Adm. Empr.	Personal	Participació n alumno	compren sión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito- uso lectocompren sión	"El profe habla todo el día. Cuando trabajamos en grupo o de a dos me gusta más"	Dinámico - paciente
Com. Ext.	Personal	Exposición oral docente	compren sión auditiva	Material bibliog. Inadecuado - falta práctica oral	uso oral - uso escrito - lecto- comprensión	"Cuando trabajamos con nuestros compañeros la clase es más divertida"	Hacer participar a los alumnos (somos demasiados) y hacer la clase llevadera

Com.Ext.	Personal	Part.Al, expos. Oral docente, expos. Oral alumno	comunicación oral y comprensión auditiva	Falta práctica oral - dificultades en la relación docente alumno	Uso oral	"Si tuviera que elegir un momento de clase elijo la parte que trabajo en grupo, pero es la más corta"	Paciencia y dinamismo
Com. Intern.	Personal	Participación alumno	comprensión auditiva	Dificultad en la relación docente-alumno	uso oral-uso escrito-lectocomprensión	"Siempre hacemos ejercicios gramática. Me aburro"	Paciente y compañero
Adm. Empr.	Personal	Part.Al., expos. Oral docente, expos. Oral alumno	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito-lectocomprensión	"Unir con flechas no va más..."	El docente debe promover la participación de los alumnos oralmente. Es difícil si so,os muchos
Adm. Empr.	Ninguno	Exposición oral docente	comunicación oral	Falta participación alumno - material bibliogr. Inadecuado	Uso oral	"Alguna vez escribiré 100 mails iguales en mi trabajo?"	Hacer hablar al alumno pero somos un montón
Com. Intern.	Ninguno	Exposición oral docente	comunicación escrita	Falta desarrollo práctica oral	uso oral	"Me encantaría hablar más para cuando viajo, pero hacemos todo escrito, todo aburrido"	Que podamos participar más en clase nosotros
Com. Intern.	Ninguno	Participación alumno	comunicación escrita	Falta desarrollo práctica oral	uso oral - uso escrito - lectocomprensión	"Es en la única clase en donde completo espacios en blanco durante dos horas"	Fomentar más participación oral
Adm. Empr.	Laboral	Part. Al., expos. oral docente, expos. oral alumno	comunicación oral	Falta desarrollo práctica oral	uso oral	"la profesora es más aburrida que la clase misma"	Paciencia y una mayor dedicación a la práctica oral
Contador	personal - laboral	Exposición oral docente	comunicación oral	falta de participación alumno	uso oral	"Cuando viajo no sé decir ni hello. Estamos toda la clase escribiendo"	Paciencia

Adm. Empr.	Personal	Exposición oral alumno	comunicación oral - comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito - lectocomprensión	"Si me hacen escribir 50 reports, después me corrijan, no?"	Paciencia, saber organizar la clase para desarrollar en cada uno comprensión oral y escrita
Adm. Empr.	Ninguno	Exposición oral docente	comunicación escrita	falta de participación alumno	uso oral - uso escrito-lectocomprensión	"Leer sobre temas que no me interesa me aburre. Escribir mi opinión sobre ese tema me aburre más"	No contesta
Contador	Personal	Exposición oral docente	comunicación oral	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito-lectocomprensión	"No es que está mal lo que hacemos, pero si le pedís a la profesora que te corrija todo pone caramala"	Hacer que los alumnos participen
Com. Int.	Personal	Exposición oral docente	comunicación oral	Falta de desarrollo en la práctica oral	uso oral - uso escrito - lectocomprensión	"No sé cómo estudiar a veces porque no tengo todo corregido"	No contesta
Com. Int.	Personal	Participación alumno	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito-lectocomprensión	"Tendríamos que ser menos para poder hablar más"	No contesta
Adm. Empr.	Personal	Exposición oral docente	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito-lectocomprensión	"Menos alumnos para corregir todas las actividades que hacemos sería óptimo"	Está bien como nos enseñan. Sería mejor con menos alumnos
Adm. Emp.	Personal	Participación alumno	comunicación escrita	Falta de desarrollo en la práctica oral	uso oral - uso escrito-lectocomprensión	"No me gusta inglés, pero la clase no está tan mal..Sólo que somos un montón!!"	carisma y buena predisposición

UNIVERSIDAD 1 CURSO 2

CARRERA	Uso que le da al idioma actualmente	En sus clases de Inglés predomina:	Area del idioma que presenta mas dificultades para el aprendizaje	Dificultades que observa en la enseñanza aprendizaje del idioma	Herramientas que desearía que le brinde su enseñanza del idioma inglés	Respecto a las actividades de clase:	Cualidades que debería tener un docente para ayudar al proceso de enseñanza-aprendizaje
----------------	-------------------------------------	------------------------------------	---	---	--	--------------------------------------	---

Com. Intern.	Personal	comunicación escrita	Falta desarrollo práctica oral	uso oral	"Hacer menos ejercicios escritos"	"Hacer menos ejercicios escritos"	"Más paciencia"
Com. Intern.	Personal	comunicación escrita	Ninguna	uso oral	"No haría tantos mails"	"No haría tantos mails"	"Ser menos gritona"
Contador	Personal	comunicación escrita	Falta de desarrollo en la parte oral	uso oral	"Haría más cosas que me sirvieran para comunicarme oralmente"	"Haría más cosas que me sirvieran para comunicarme oralmente"	No contesta
Com. Intern.	Personal	comunicación escrita	Material bibliográfico inadecuado	uso oral	"Menos gramática"	"Menos gramática"	No contesta
Adm.Empr.	Personal	comunicación oral	Dificultades en la relación docente-alumno	uso oral	"Menos ejercicios de llenar el blanco"	"Menos ejercicios de llenar el blanco"	No contesta
Adm.Empr.	Personal	comunicación oral	Falta desarrollo práctica oral	uso oral	"Menos audio. Más oral"	"Menos audio. Más oral"	Mejor trato
Adm empr.	Ninguno	comprensión auditiva	Falta práctica oral - dificultades en la relación docente alumno	uso oral	"Me hacen repetir como un loro mil frases para mails y conversaciones"	"Me hacen repetir como un loro mil frases para mails y conversaciones"	Para los de nivel más bajo, más paciencia .
Contador	Personal	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral	"Leer textos que no me interesan es un fastidio"	"Leer textos que no me interesan es un fastidio"	Más pedagogía, dinámica
Adm. Empr.	Personal	comunicación oral	Material bibliog.in adecuado - falta práctica oral	uso oral	"Menos mails y menos gramática"	"Menos mails y menos gramática"	Que le guste enseñar
Adm. Empr.	Personal	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la parte oral	uso oral	"Más cosas relacionadas a lo que estudio"	"Más cosas relacionadas a lo que estudio"	Que no grite

Com. Int.	Personal	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral	"Menos gramática"	"Menos gramática"	Que no sea sargento
Com. Int.	Personal	comprensión auditiva	Falta de participación alumno	uso oral - uso escrito - lecto - comprensión	"Trabajar más de a dos"	"Trabajar más de a dos"	Que le interese que uno aprenda
Com. Intern.	Personal	comprensión auditiva	Material bibliográfico inadecuado	uso oral- uso escrito- lecto- comprensión	"Menos escrito y más oral"	"Menos escrito y más oral"	Más comprensión
Adm. Empr.	Laboral	Comunicación oral y escrita	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral	"menos mails. Más oral"	"menos mails. Más oral"	Mejor trato
Adm. Empr.	Personal	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito- lecto- comprensión	"No sé"	"No sé"	Que nos trate bien.
Com. Intern.	Laboral	comprensión auditiva	Falta práctica oral	uso oral	"Leer en clase es lo más aburrido que hay. Como nadie quiere leer, lee la profe"	"Leer en clase es lo más aburrido que hay. Como nadie quiere leer, lee la profe"	Que la clase sea más divertida
Com. Intern.	Personal	comunicación oral y comprensión auditiva	Falta desarrollo práctica oral	Uso oral	"Me gusta lo que hacemos pero mejor estaría si fuéramos menos"	"Me gusta lo que hacemos pero mejor estaría si fuéramos menos"	Que nos escuche
Contador	Personal	comprensión auditiva	Dificultad en la relación docente- alumno	uso oral	"Menos mails y que pongan CDs que entiendo lo que dicen"	"Menos mails y que pongan CDs que entiendo lo que dicen"	Mejor persona

Contador	Personal	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito - lectocomprensión	"Menos gramática. No me sirve para nada!"	"Menos gramática. No me sirve para nada!"	Que le interese si entendiste o no.
Adm. Empr.	Ninguno	comunicación escrita	Falta participación alumno - material bibliogr. Inadecuado	Uso oral	"Ya me sé todas las reglas de gramática. No quiero aprenderlas más"	"Ya me sé todas las reglas de gramática. No quiero aprenderlas más"	Que no hable siempre ella
Adm. Empr.	Laboral	comunicación escrita	Falta desarrollo práctica oral	uso oral	"Hacer cosas que pueda aplicar si viajo, por ejemplo"	"Hacer cosas que pueda aplicar si viajo, por ejemplo"	Que le interese si aprendimos algo
Contador	Ninguno	comunicación escrita	Falta desarrollo práctica oral	uso oral - uso escrito - lectocomprensión	"Que todos podamos participar, pero somos demasiados"	"Que todos podamos participar, pero somos demasiados"	Esta profesora lo único que hace es gritar
Com. Int.	Laboral	comunicación oral	Falta desarrollo práctica oral	uso oral	"Que nos corrijan todas las actividades que hacemos para poder estudiar"	"Que nos corrijan todas las actividades que hacemos para poder estudiar"	Más dedicación a la práctica oral
Com. Int.	Laboral	comunicación oral	falta de participación alumno	uso oral	"Hablar más en clase"	"Hablar más en clase"	Paciencia
Adm. Empr.	Laboral	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito - lectocomprensión	"Más trabajo oral"	"Más trabajo oral"	No nos deja hablar
Adm. Empr.	Ninguno	comunicación escrita	Falta práctica oral	uso oral - uso escrito - lectocomprensión	"Que no hablen siempre los mismos"	"Que no hablen siempre los mismos"	No contesta
Adm. Empr.	Personal	comunicación oral	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral	"menos mails de memoria"	"menos mails de memoria"	Hacer que los alumnos participen

Contador	Personal	comunicación escrita	Falta de desarrollo en la práctica oral	uso oral	"Menos gramática . Es un plomo"	"Menos gramática . Es un plomo"	No contesta
Com.Int.	Ninguno	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral	"Inglés es siempre igual: mucha gramática sin sentido"	"Inglés es siempre igual: mucha gramática sin sentido"	No contesta
Com.Int	Personal	comunicación oral	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral	"Me canso de escribir mi opinión de todos los artículos que leo"	"Me canso de escribir mi opinión de todos los artículos que leo"	No tengo idea
Adm.Emp.	Ninguno	comunicación escrita	Falta de desarrollo en la práctica oral	uso oral - uso escrito-lectocomprensión	"Me gustaría ver más cosas relacionadas con la carrera que elegí"	"Me gustaría ver más cosas relacionadas con la carrera que elegí"	Mejor trato y predisposición

Universidad 2 Curso 1

CARRERA	Uso que le da al idioma actualmente	En sus clases de Inglés predomina:	Area del idioma que presenta mas dificultades para el aprendizaje	Dificultades que observa en la enseñanza aprendizaje del idioma	Herramientas que desearía que le brinde su enseñanza del idioma inglés	Respecto a las actividades de clase:	Cualidades que debería tener un docente para ayudar al proceso de enseñanza-aprendizaje
Adm.Emp.	Personal	Exposición oral docente	comunicación escrita	Dificultades en la relación docente-alumno	uso oral - uso escrito-lectocomprensión	"El material está re bueno. Me gusta trabajar en grupo"	"Ser dinámica"
Contador.	Personal	Part. Alumno, expos. oral docente	comunicación escrita	Ninguna	uso oral - uso escrito-lectocomprensión	"No entiendo el audio"	"Me gusta así"
Adm. Empr	Personal	expos. oral docente	comunicación escrita	Falta de desarrollo en la parte oral	uso oral - uso escrito-lectocomprensión	"No contesta"	No contesta

Adm. Emp.	Laboral	Participación alumno	comunicación escrita	Material bibliográfico inadecuado	uso oral	"Haría un poco más de trabajo en grupo"	No contesta
Contador.	Personal	Participación alumno	comunicación oral	Material bibliográfico inadecuado	uso oral	"No sé qué decir cuando me pide mi opinión sobre un tema"	No contesta
Adm. Emp.	Personal	Exposición oral docente	comunicación escrita	Dificultades en la relación docente-alumno	uso oral - escrito - lectocomprensión	Trabajaría más con mis compañeros"	Mejor trato
Contador.	Ninguno	Exposición oral docente	comprensión auditiva	Falta práctica oral - dificultades en la relación docente alumno	uso oral-escrito-lectocomprensión	"Me cuesta el audio"	Ser motivadora
Contador	Personal	Part. Al, expos. oral docente, expos. oral alumno	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral	"Me cuesta mucho el audio. Paractaría más"	Paciencia
Adm. Empr.	Personal	Part. Al, expos. oral docente, expos. oral alumno	comunicación oral	Material bibliog.inadecuado - falta práctica oral	uso oral - uso escrito - lectocomprensión	"me gusta el material y trabajar en grupo."	No contesta
Adm.Empr.	Personal	Part. Al, expos. oral docente, expos. oral alumno	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la parte oral	uso oral - uso escrito - lectocomprensión	"El audio eslo más difícil"	predisposición
Adm.Empr.	Personal	Part. Al, expos. oral docente, expos. oral alumno	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito - lecto-comprensión	"Nunca entiendo el audio!!!"	Paciencia
Contador	Personal	Part. Al, expos. oral docente, expos. oral alumno	comprensión auditiva	Falta de participación alumno	uso oral - uso escrito - lecto - comprensión	"Yo me aburro porque hablo poco"	Poder interesarse por sus alumnos

Adm. Empr.	Personal	Part. Al, expos. oral docente, expos. oral alumno	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral- uso escrito- lecto-comprensión	"Me gusta el material internet"	Comprensiva
Adm. Empr.	personal - afuturo laboral	Part. Al, expos. oral docente, expos. oral alumno	Comunicación oral y escrita	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito- lectocomprensión	"No sé"	Ser agradable
Adm. Empr.	Personal	Participación alumno	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito- lectocomprensión	"Megusta trabajar en grupo"	Dinámico
Contador	Personal	Exposición oral docente	comprensión auditiva	Material bibliog. Inadecuado - falta práctica oral	uso oral - uso escrito - lecto-comprensión	"La clase está buena"	Que la clase sea entretenida
Contador	Personal	Part. Al, expos. Oral docente, expos. Oral alumno	comunicación oral y comprensión auditiva	Falta práctica oral - dificultades en la relación docente alumno	Uso oral	"Haría más audio"	Motivadora
Adm. Emp.	Personal	Participación alumno	comprensión auditiva	Dificultad en la relación docente- alumno	uso oral- uso escrito- lectocomprensión	"No me gusta la gamática"	Paciente
Adm. Empr.	Personal	Part. Al, expos. Oral docente, expos. Oral alumno	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito- lectocomprensión	"Más la parte de mi carrera por grupos"	Dinámica
Adm. Empr.	Ninguno	Exposición oral docente	comunicación oral	Falta participación alumno - material bibliogr. Inadecuado	Uso oral	"Está bien"	Buena
Cont .	Ninguno	Exposición oral docente	comunicación escrita	Falta desarrollo práctica oral	uso oral	"Así está bien"	Que se preocupe

Cont.	Ninguno	Participación alumno	comunicación escrita	Falta desarrollo práctica oral	uso oral - uso escrito - lectocomprensión	"La clase es larga pero está buena"	Que corrija lo que hacemos y nos ayude a mejorar
Adm. Empr.	Laboral	Part. Alumno, expos. oral docente, expos. oral alumno	comunicación oral	Falta desarrollo práctica oral	uso oral	"la clase es dinámica"	Paciencia
Contador	personal - laboral	Exposición oral docente	comunicación oral	falta de participación alumno	uso oral	"Nunca hablé tanto inglés en toda mi vida"	Paciencia
Adm. Empr.	Personal	Exposición oral alumno	comunicación oral - comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito - lectocomprensión	"Me gusta trabajar en grupo"	Paciencia
Adm. Empr.	Ninguno	Exposición oral docente	comunicación escrita	falta de participación alumno	uso oral - uso escrito - lectocomprensión	"La clase es interesante"	No contesta
Contador	Personal	Exposición oral docente	comunicación oral	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito - lectocomprensión	"El material está bueno"	No sé.
Cont. .	Personal	Exposición oral docente	comunicación oral	Falta de desarrollo en la práctica oral	uso oral - uso escrito - lectocomprensión	"Así está bien. Trabajamos mucho en grupos"	No contesta
Cont	Personal	Participación alumno	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito - lectocomprensión	"Me gusta la clase"	No contesta
Adm. Empr.	Personal	Exposición oral docente	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito - lectocomprensión	"Más actividad oral"	Dedicada
Adm. Emp.	Personal	Participación alumno	comunicación escrita	Falta de desarrollo en la práctica oral	uso oral - uso escrito - lectocomprensión	"Trabajaríamos en grupo"	buena predisposición

Universidad 2 Curso 2

CARRERA	Uso que le da al idioma actualmente	En sus clases de Inglés predomina:	Area del idioma que presenta mas dificultades para el aprendizaje	Dificultades que observa en la enseñanza aprendizaje del idioma	Herramientas que desearía que le brinde su enseñanza del idioma inglés	Respecto a las actividades de clase:	Cualidades que debería tener un docente para ayudar al proceso de enseñanza-aprendizaje
Contador.	Personal	Exposición oral docente	comunicación escrita	Dificultades en la relación docente-alumno	uso oral - uso escrito-lectocomprensión	"Trabajar sobre temas de actualidad es lo más interesante"	"ganas de escuchar a todos los alumnos"
Adm. Emp.	Personal	Part. Alumno, expos. oral docente, expos. oral alumno	comunicación escrita	Ninguna	uso oral - uso escrito-lectocomprensión	"Me gusta trabajar en grupo"	"Buena onda"
Adm. Empr	Personal	Part. Alumno, expos. oral docente, expos. oral alumno	comunicación escrita	Falta de desarrollo en la parte oral	uso oral - uso escrito-lectocomprensión	"Cuando lees sobre temas de tu carrera te dan mas ganas de hablar"	No contesta
Adm-Emp.	Laboral	Participación alumno	comunicación escrita	Material bibliográfico inadecuado	uso oral	"La parte que a veces hacemos de audio me aburre un poco"	No contesta

Contador.	Personal	Participación alumno	Comprensión auditiva	Material bibliográfico inadecuado	uso oral	"Si fuéramos menos en clase sería mejor pero trabajamos bien en grupo"	No contesta
Adm. Emp.	Personal	Exposición oral docente	Comprensión auditiva	Dificultades en la relación docente-alumno	uso oral - escrito - lectocomprensión	"Siento que aprovecho la clase; sobre todo la parte de grupo"	No sé
Adm. Empr.	Ninguno	Exposición oral docente	comprensión auditiva	Falta práctica oral - dificultades en la relación docente alumno	uso oral - escrito - lectocomprensión	"Hablo bastante en inglés. Adquirí bastante fluidez"	Dispuesta
Contador	Personal	Part. Al, expos. oral docente, expos. oral alumno	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral	"La parte de gramática me aburre"	Simpática, dinámica
Adm. Empr.	Personal	Part. Al, expos. oral docente, expos. oral alumno	Comprensión auditiva	Material bibliog.inadecuado - falta práctica oral	uso oral - uso escrito - lectocomprensión	"Lo que más hacemos es cosas relacionadas con nuestra carrera específicamente y está bueno.Me gusta trabajar en grupo"	No contesta
Adm. Empr.	Personal	Part. Al, expos. oral docente, expos. oral alumno	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la parte oral	uso oral - uso escrito - lectocomprensión	"Trabajar el artículo que nos dan de la carrera es lo único que encuentro interesante"	Paciencia - predisposición
Adm. Empr.	Personal	Part. Al, expos. oral docente, expos. oral alumno	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito - lecto-comprensión	"Me aburre escuchar audio y la parte de gramática. El resto me gusta"	Paciencia - predisposición
Contador	Personal	Part. Al, expos. oral docente, expos. oral alumno	comprensión auditiva	Falta de participación alumno	uso oral - uso escrito - lecto - comprensión	"Social English está bueno"	Ayuda a todo el grupo

Adm. Empr.	Personal	Part. Al, expos. oral docente, expos. oral alumno	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral- uso escrito- lecto-comprensión	"Aprendo mucho vocabulario aunque a veces las listas me aburren"	Carismática
Adm. Empr.	personal - afuturo laboral	Part. Al, expos. oral docente, expos. oral alumno	Comunicación oral y escrita	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito- lectocomprensión	"Hacer trabajo en grupo es bueno. Me ayuda a soltarme"	Motivadora
Adm. Empr.	Personal	Participación alumno	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito- lectocomprensión	"ES la primera vez que siento que aprendo algo útil"	Dinámico - paciente
Adm. Emp	Personal	Exposición oral docente	comprensión auditiva	Material bibliog. Inadecuado - falta práctica oral	uso oral - uso escrito - lecto-comprensión	"El trabajo no es muy variado"	Hacer participar a los alumnos hacer la clase llevadera
Adm-Em-	Personal	Part. Al, expos. Oral docente, expos. Oral alumno	comunicación oral y comprensión auditiva	Falta práctica oral - dificultades en la relación docente alumno	Uso oral	"Está bueno aprender vocabulario nuevo pero a veces me aburro"	Paciencia y dinamismo
Contadoer.	Personal	Participación alumno	comprensión auditiva	Dificultad en la relación docente- alumno	uso oral- uso escrito- lectocomprensión	"Siempre hacemos article retelling. Me gustaría variar"	Tiene paciencia
Adm. Empr.	Personal	Part. Al, expos. Oral docente, expos. Oral alumno	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito- lectocomprensión	"En mi grupo el único que habla inglés soy yo. Igual trabajar de a grupos es bueno"	No contesta
Adm. Empr.	Ninguno	Exposición oral docente	Comprensión auditiva	Falta participación alumno - material bibliogr. Inadecuado	Uso oral	"Buen desarrollo de la parte oral"	Hace que todos hablemos en inglés
Cont.	Ninguno	Exposición oral docente	comunicación escrita	Falta desarrollo práctica oral	uso oral	"Me encantaría hablar más para cuando viajo"	Nos motiva

Cont.	Ninguno	Participación alumno	comunicación escrita	Falta desarrollo práctica oral	uso oral - uso escrito - lectocomprensión	"La parte de ytabajo oral es interesante"	Nos motiva a la participación oral
Adm. Empr.	Laboral	Part. Alo, expos. oral docente, expos. oral alumno	comunicación escrita	Falta desarrollo práctica oral	uso oral	"Cro que las actividades están bien"	Está bien así
Contador	personal - laboral	Exposición oral docente	comunicación oral	falta de participación alumno	uso oral	"No mesirve"	Paciencia
Adm.Empr.	Personal	Exposición oral alumno	comunicación oral –	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito - lectocomprensión	"Si sepudiera variar un poco, sería mejor"	Organiza bien la clase
Adm. Empr.	Ninguno	Exposición oral docente	comprensión auditiva				
Contador	Personal	Exposición oral docente	comunicación escrita	falta de participación alumno	uso oral - uso escrito-lectocomprensión	"Leer sobre temas que no me intersa me aburre. Decir mi opinión sobre ese tema me aburre más"	No contesta
Cont.	Personal	Exposición oral docente	comunicación oral	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito-lectocomprensión	"Me parece bien"	No contesta
Cont..	Personal	Participación alumno	comunicación oral	Falta de desarrollo en la práctica oral	uso oral - uso escrito - lectocomprensión	"Tratar temas de actualidad es bueno.Después entiendo el diario cuando lo leo"	No contesta
Adm. Empr.	Personal	Exposición oral docente	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito-lectocomprensión	"Si fuéramos menos se aprovecharía todavía más la clase"	Trate de solucionar todas nuestras dudas
Adm. Emp.	Personal	Participación alumno	comprensión auditiva	Falta de desarrollo de la práctica oral	uso oral - uso escrito-lectocomprensión	"Está bien lo que hacemos en grpo"	Creo que nos enseñabien.

Anexo 5. Matriz de cruce de datos

En el cuadro se incluyen los datos que se han obtenido luego de cruzar la información de los tres instrumentos utilizados: encuestas alumnos, observación docente y entrevista docente.

<p>Universidad 1. Curso 1.</p> <p>Inglés 1</p>			
<p>Actividad- Propuesta didáctica</p>	<p>Alumnos (Encuesta)</p>	<p>Docente (Observación clase)</p>	<p>Docente (Entrevista)</p>
<p>Juego de roles para situaciones sociales</p> <p>Trabajo de a dos</p>	<p>61% encuestados manifiestan que son muchos en clase para realizar esta actividad: “Si bien hacemos actividades de role play, que es divertido, a veces no llegan a escucharnos porque somos muchos en clase”</p>	<p>El docente pide que los alumnos trabajen de a dos para representar, por medio de juego de roles, diferentes situaciones sociales. Al ser un grupo muy numeroso, se hace difícil la corrección de la actividad de todos los alumnos.</p>	<p>“A mí me encanta que los alumnos trabajen de a dos o en grupo. Es muy motivante. Por eso los hago trabajar de a dos para preparar distintas situaciones sociales. Mi único problema es que no puedo escuchar todas las conversaciones de todos los alumnos porque son muchos. Somos como 60 en clase...”</p>
<p>Discusión en grupos de artículos periodísticos relacionados con sus carreras</p>	<p>71% encuestados manifiestan que lo que más les gusta de Inglés es trabajar con los artículos relacionados con sus carreras.</p>	<p>Los alumnos se reúnen en grupos según carreras y trabajan los artículos relacionados a sus carreras subrayando ideas principales y buscando vocabulario en diccionarios. Arman pequeñas discusiones sobre el tema a tratar dentro de los grupos.</p>	<p>“Los alumnos preparan entusiasmados los artículos. Basado en lo que arman en grupos , después preparan un power point de tarea para exponer como evaluación dinámica.</p>

<p>Trabajo de grupos de 4 o 5</p>	<p>“Lo que más deberíamos hacer es cosas relacionadas con nuestra carrera específicamente. Trabajar el artículo que nos dan en grupo es lo único que encuentro interesante”.</p>		<p>Las presentaciones son muy buenas”.</p>
<p>Escritura de emails y reports</p> <p>Trabajo individual</p>	<p>73 % alumnos se quejan por tener que escribir mails y reports :</p> <p>“Me aburre escribir los mismos emails y los mismos reports utilizando las mismas frases 1000 veces y a veces ni me corrigen a mí .”</p>	<p>El docente es marcadamente conductista al pedir que escriban los emails y reports basados en frases ya armadas. El docente les pide que realicen la actividad de manera individual y luego les pide a dos alumnos que pasen al pizarrón y escriban sus versiones. Corrige esas dos versiones y les dice a los alumnos que se auto corrijan. No se puede chequear el escrito de todos porque son muchos.</p>	<p>“La tarea de escribir emails y reports es la que, en general, menos les gusta.</p> <p>Hoy en día es necesario porque en el traba-</p> <p>Jo es muy común que se les pida que sepan desenvolverse en ese area”</p>

<p>Audio – Listening Comprensión</p> <p>Trabajo individual</p>	<p>68% alumnos manifiestan que la parte de comprensión auditiva es la que más les cuesta.</p> <p>“No entiendo nada cuando me pasan el audio”.</p>	<p>El docente les pasa un audio tres veces y les pide que escriban la idea principal. De la información más general a la más específica. Se nota en el aula que los chicos no pueden descifrar lo que dice el audio. Pasan cuatro a escribir sus versiones. Dos versiones son correctas y dos no.</p>	<p>“La parte del listening es la parte que más les cuesta. Al tomar nota generalmente hacen muchos errores.No llegan a entender la idea principal y y si se concentran en el contenido hacen muchos errores en el área gramatical.”</p>
<p>Reading Comprehension_ lecto- comprensión</p> <p>Trabajo individual</p>	<p>80% encuestados manifiestan sentirse seguros en esta área,</p> <p>“No me molesta escribir mi opinión sobre un texto X si el texto me interesa. Lo único que de las 10 opiniones que escribimos las profesoras nos corrigen dos a cada alumno. Es una preca.”</p>	<p>El docente les pide a los alumnos que lean un texto y den su opinión personal sobre el mismo. Explica brevemente el vocabulario del mismo y una vez finalizada la actividad, corrige tres versiones en el pizarrón.</p>	<p>“Me interesa ver qué opinan y cómo se expresan los alumnos sobre distintos temas.</p> <p>Al ser un grupo numeroso, lamentablemente llego a mirar dos escritos por alumno.</p>

Trabajo oral sobre el artículo leído.	45 % manifiestan que les resulta útil realizar trabajo oral.		“Me gustaría hacer más trabajo oral y ver qué opinan los chicos sobre determinado tema.
Grupo total	“Hablar sobre lo que escribimos me sirve porque la profe me corrige. Sería mejor si fuéramos menos en clase”	Al terminar de corregir en el pizarrón el trabajo de opinión escrito, la profesora les pide que den su opinión oralmente. Los alumnos trabajan entusiasmados pero no pueden hablar todos porque son muchos.	Veo que a ellos les gusta. Lástima que no puedo escuchar a todos”
Universidad 1 curso 2. Inglés 2			
Actividad. Propuesta didáctica.	Alumnos (Entrevistas)	Docente (Observación)	Docente (Entrevista)
Ejercitación gramatical (trabajo individual)	79% encuestados manifiestan que están cansados de estudiar gramática. Les parece que no es adecuado para nivel Universitario:	El docente les pide que completen reglas gramaticales sobre el Presente Perfecto. Luego, les dice que completen tres ejercicios de “fill in the blanks”. Se sienta en el escritorio y cuando los alumnos terminan les pide a dos que lean las respuestas.	“Nunca enseñé con grupos tan numerosos . La verdad esa que por más que les parezca aburrido, lo más organizado que puedo hacer con los 60 alumnos que tengo por curso es ejercitación de completar blancos, reglas, etc. Y después corregir todos juntos...”

	<p>“Mil veces en mi vida estudié las millones de reglas que hay en inglés. Estoy harto de estudiar estructuras que no puedo aplicar en ningún lado después.”</p>		
<p>Ejercitación Audio</p> <p>(Trabajo individual)</p>	<p>74 % encuestados manifiestan que no les interesa completar conversaciones que deben escuchar en un CD.</p> <p>“No hay nada peor y más aburrido que escuchar una conversación y tener que completar las palabras que faltan..Me siento en primario...”</p>	<p>Los audios que utiliza la docente no son difíciles y son conversaciones muy estandarizadas. Los alumnos no prestan atención . Se copian las respuestas cuando el compañero lee las opciones correctas.</p>	<p>“Si les paso audios para que escriban la idea principal, dicen que es demasiado difícil. Si les paso audios para que completen espacios en blanco se aburren...En realidad nada les viene bien..”</p>
<p>Escritura de emails y reports</p>	<p>70% encuestados manifiestan que escribir mails y reports no les sirve.</p>	<p>El docente copia las frases que se utilizan en los mails en el pizarrón y les pide que escriban uno en clase y que realicen otro de tarea. Mientras los alumnos escriben el mail, la profesora entrega correcciones de la clase anterior de otros mails solicitados como tareas..</p>	<p>“La escritura de mails para mí es fundamental . Sé que en los trabajos hoy en día les piden que sepan redactar mails en inglés. La idea es que escriban dos por clase..”</p>

<p>(Trabajo individual)</p>	<p>“Me hacen escribir 50 mails usando las mismas frases siempre. Está bien saber qué frases se usan para escribir mails pero no hace falta escribir 100 veces la frase en 100 mails iguales.”</p>		
<p>Lecto comprensión.</p> <p>(Actividad individual)</p>	<p>65% encuestados manifiestan que no es útil leer en clase sobre un tema para luego escribir su opinión. “No entiendo para qué me hacen leer un montón de artículos para luego escribir mi opinión..”</p>	<p>La Profesora pide a los alumnos que abran sus cuadernillos en la pag. 48 y lean un artículo sobre compañías aéreas. Luego, les da veinte minutos para escribir un resumen de 100 palabras y otros veinte para escribir su opinión. Los alumnos trabajan individualmente y cuando terminan tres alumnos pasan al pizarrón para escribir sus versiones. La profesora corrige esas versiones con marcador rojo en el pizarrón y cierra la actividad preguntando si alguien escribió algo muy diferente...Nadie contesta.</p>	<p>“Creo que hacerlos leer artículos sobre temas actuales trae como resultado una buena adquisición de vocabulario. Los alumnos deben tener vocabulario variado y deben ser capaces de poder volcar su opinión sobre temas variados.”</p>

<p>Ejercitación gramatical basada en los errores cometidos al escribir la opinión del texto leído anteriormente. (Trabajo individual)</p>	<p>75% dicen que no quieren realizar más ejercicios gramaticales. "Es lo que hice durante toda mi vida. Estoy cansado de ver gramática".</p>	<p>La Profesora les indica una página del cuadernillo y les dice que realicen la ejercitación correspondiente a Pasado Simple. Les dice que en veinte minutos corrigen . Después de corregir la actividad sistematiza en el pizarrón las reglas básicas del Pasado Simple.</p>	<p>"A los chicos nunca les gusta hacer tarea de gramática pero tienen que hacerlo igual porque de lo contrario no pueden expresar correctamente lo que quieren decir".</p>
<p>Ejercitación de preguntas y respuestas utilizando el tiempo verbal Pasado Simple. (Ejercitación de a dos)</p>	<p>67 % encuestados manifiestan que trabajar de a dos es más dinámico en clase.</p> <p>"Cuando trabajamos con nuestros compañeros, la clase se hace más divertida".</p>	<p>La Profesora les reparte una fotocopia con un cuestionario y les pide a los alumnos que de a dos trabajen. Uno debe realizar preguntas y el otro responder y luego intercambian los roles. Las preguntas son, por ejemplo, ¿Dónde estuviste el fin de semana?</p>	<p>"Se que hacerlos trabajar de a dos es muy enriquecedor pero me cuesta ver el curso desordenado. Siempre opto por hacerlos trabajar individualmente para que no se me desordenen. Sin embargo, la poca ejercitación que hago de a pares, es muy fructífera".</p>
<p>Universidad 2 curso 1. Inglés 1 Actividad. Propuesta didáctica</p>	<p>Encuestas (Alumnos)</p>	<p>Observación(Docente)</p>	<p>Entrevista (Docente)</p>

<p>Lecto comprensión y discusión de noticias actuales. (Trabajo individual)</p>	<p>87% encuestados manifiestan que es interesante para ellos leer noticias de actualidad. Sin embargo, consideran que podrían discutir su contenido en clase si el grupo fuera menos numeroso.</p> <p>« A mí me encanta el material que la profesora nos trae, el único tema es que después de leer el artículo, al querer opinar oralmente sobre el artículo, terminan hablando siempre los mismos)</p>	<p>El docente trae material actual y relacionado al área de estudio de los alumnos de Marketing, Adm. Empr y Contador. Los separa en grupos según carreras y les pide que lean un artículo relacionado a su campo de estudio. Los alumnos trabajan de manera individual leyendo y subrayando el artículo. Preguntan vocabulario. La docente responde y luego comienza a hacer preguntas sobre el artículo. Responden siempre los alumnos más avanzados en el idioma.</p>	<p>« Para mí lo más importante es traer noticias de actualidad. Si los alumnos se enganchan con el contenido del texto, la tarea asignada es un éxito. Si les resulta aburrido el texto, no se puede empezar a trabajar...La parte de discusión oral es la que más me cuesta organizar. Me resulta difícil que todos participen por igual porque son un montón »</p>
---	--	--	--

<p>Resolución de ejercicios de vocabulario basado en el texto leído(Trabajo individual)</p>	<p>80 % encuestados manifiestan que trabajar en vocabulario los ayuda a entender mejor el texto que están leyendo. Sin embargo, la ejercitación de unir con flechas, por ejemplo, les resulta aburrida.</p> <p>“Unir con flechas para aprender vocabulario me resulta de lo más aburrido..Tendría que haber una forma más divertida de aprenderlo”.</p>	<p>La Profesora reparte material para poder explicar mejor el vocabulario que se encuentra en los textos que repartió al principio de clase. Los alumnos lo resuelven rápidamente y comienzan luego a hablar entre ellos. La profesora pide que dos alumnos lean las respuestas correctas. Muchos de los alumnos que no habían resuelto el ejercicio, copian las respuestas. Sobre todo, los alumnos de las filas de atrás.</p>	<p>« Preparo bastante ejercitación sobre el vocabulario que quiero que aprendan. Como es sobre el area que estudian, creo les resulta interesante... »</p>
<p>Ejercitación audio basada en el vocabulario aprendido en la ejercitación previa (Trabajo individual)</p>	<p>82 % encuestados, manifiestan que no entienden el audio. « Lo que nunca entiendo es el audio. Sobre todo, cuando tiene vocabulario técnico »</p>	<p>La Profesora pasa un audio relacionado con el tema tratado en clase. El vocabulario es muy específico. Se los ve perdidos a los alumnos. Consultan entre ellos, lo que dificulta aún más escuchar a la persona que habla a través del audio.</p>	<p>« Siempre la parte de audio es la que más les cuesta. Es que en los colegios secundarios no se utiliza demasiado el grabador..Es una lástima porque es una parte fundamental del idioma. Imaginate que no podés sostener una conversación si no entendés lo que el otro te quiere decir »</p>

<p>Ejercitación gramatical. Presente Perfecto. (Ejercitación individual)</p>	<p>82% encuestados se quejan porque tienen que resolver ejercicios gramaticales.</p> <p>« Lo que menos me gusta es hacer ejercicios gramaticales. Además no sé ni para qué me sirve »</p>	<p>La profesora les reparte unas fotocopias con ejercitación gramatical para resolver. El tiempo verbal que presenta es el Presente Perfecto. Se nota que es un repaso porque les pide a los alumnos que pasen al pizarrón y escriban ejemplos relacionados al tiempo presente Perfecto. Muchos alumnos escriben en el pizarrón ejemplos dados la clase anterior por la Profesora. La Profesora vuelve a explicar el tema.</p>	<p>« A los alumnos de inglés nunca les gustó ni les gustará la gramática. Sin embargo, para evitar que terminen hablando como Tarzán, tienen que aprender los tiempos verbales básicos, aunque sea.. »</p>
<p>UNIVERSIDAD 2 CURSO 2.</p> <p>Inglés 2</p> <p>Actividad. Propuesta didáctica</p>	<p>Alumnos (Encuestas)</p>	<p>Observación (Docente)</p>	<p>Entrevista (Docente)</p>
<p>Ejercitación audio (Trabajo individual)</p>	<p>77 % encuestados manifiestan que no entienden el audio que la Profesora pasa en clase. « Nunca entendí ni un audio de los que nos pasaron en clase »</p>	<p>La Profesora pasa un audio muy complejo. Los alumnos claramente no comprenden parte importante del listening a pesar que su nivel es Avanzado.</p>	<p>« Como el audio está relacionado con el area de estudio de los alumnos, es bastante técnico. Todavía no logré que los chicos comprendan de qué se trata el listening »</p>

<p>Ejercicio lecto comprensión(Trabajo grupal)</p>	<p>87 % encuestados manifiestan que les gusta leer textos relacionados a su área de estudio, « Me gusta leer artículos relacionados con mi área de estudio porque por algo elegí esa carrera... »</p>	<p>La docente reparte textos relacionados con las carreras de los alumnos. Los alumnos se nuclean según carreras y comienzan a analizar los artículos. Como son artículos extraídos de fuentes verdaderas (Diarios), a los alumnos se le dificulta la lectura. Hacen muchas preguntas sobre vocabulario técnico. La profesora responde todas las preguntas que puede, pero son tantos alumnos que muchos quedan sin preguntas contestadas. Como los alumnos son de nivel más Avanzado, se ayudan mutuamente</p>	<p>« Traerles artículos relacionados con sus carreras directamente del diario, por ejemplo, me resulta una actividad muy enriquecedora para ellos. Si bien me lleva tiempo y trabajo prepararla, vale la pena. »</p>
<p>Ejercicio sobre vocabulario técnico. (Trabajo individual)</p>	<p>64 % encuestados manifiestan que les es útil aprender vocabulario relacionado a su área de estudio, aunque aprender interminables listas de vocabulario a veces les resulta tedioso.</p>	<p>La Profesora les entrega varias fotocopias con vocabulario relacionado al texto tratado en clase y al área de estudio de los alumnos. Les pide que realicen los ejercicios y luego les pide a varios alumnos que lean en voz alta las respuestas correctas.</p>	<p>« Para mí la parte que más les sirve es la parte del vocabulario porque si quieren leer papers relacionados a su especialidad, tienen que entender el vocabulario sí o sí »</p>

	« Me doy cuenta que necesito el vocabulario para entender el texto que me dan para leer, pero a veces es aburrido ver palabras y más palabras en la hoja... »		
Ejercicio mapas conceptuales	<p>89 % encuestados manifiestan que los mapas conceptuales les ayudan a retener mejor el vocabulario presentado en clase.</p> <p>« La actividad que más me sirve es la de armar los mapas conceptuales. Con esta Profesora aprendimos a trabajar así el vocabulario y me acuerdo un poco más las palabras vistas en clase »</p>	<p>La Profesora arma mapas conceptuales en el pizarrón. Sistematiza toda la información de manera práctica para los alumnos y explica por qué armó de esa manera los cuadros.</p>	« Es tanto el vocabulario que vemos en clase que la mejor manera que tengo para que lo retengan es armando mapas conceptuales. Creo que a os chicos les gusta.. »

A partir de los datos obtenidos en las encuestas a los alumnos, entrevistas a los docentes y observaciones, también se ha podido realizar el siguiente análisis:

Cuestionarios alumnos

Uso que da hoy al idioma Inglés

	personal	laboral	Ninguno	
Universidad 1	77%	13%	10%	
Universidad 2	63%	34%	3%	

Area del idioma que presenta

dificultades

	Comunicación oral	Comunicación escrita	Comprensión auditiva	
Universidad 1	26%	2%	82%	
Universidad 2	30%	7%	63%	

Dificultades observadas en la enseñanza idioma

	Falta participación alumno	Material bibliográfico inadecuado	Falta de desarrollo práctica oral	Dificultades relación docente alumno
Universidad 1	20%	13%	79%	28%
Universidad 2	25%	6%	23%	8%

Nota: En la Universidad 2 muchos alumnos respondieron "ninguna"

Herramienta que desearía le brinde el idioma en su carrera

	Uso oral	Uso escrito	Lecto comprensión	Todas
Universidad 1	69%	7%	24%	21%
Universidad 2	42%	12%	38%	8%

Actividades realizadas en clase que ayudan a desarrollar competencias que el alumno cree necesitará al graduarse

	si	No		
Universidad 1	22%	78%		
Universidad 2	90%	10%		

En sus clases de Inglés existe un predominio de:

	Participación alumno	Exposición oral docente	Exposición oral alumno	Todas las anteriores
Universidad 1	23%	47%	15%	15%
Universidad 2	50%	25%	15%	10%

ENTREVISTA DOCENTE

Nivel promedio de inglés de los alumnos

	Docente 1	Docente 2		
Universidad 1	Pre intermedio	Pre intermedio		
Universidad 2	Pre intermedio	Interm.Plus		

Máxima dificultad de los alumnos al aprender el idioma

	Docente 1	Docente 2		
Universidad 1	Desempeño oral	Desempeño oral		
Universidad 2	Desempeño oral	Dar presentaciones orales		

Competencias básicas con las que debería contar el egresado

	Docente 1	Docente 2		
Universidad 1	Negociar-inglés social	Negociar – inglés social		
Universidad 2	Comprender textos de su especialización	Negociar – leer contratos		

Actividades realizadas

	Docente 1	Docente 2		
Universidad 1	de carácter mecánico – gramatical	Centradas en la parte gramatical del contenido		
Universidad 2	De corte comunicativo	De corte comunicativo		

Cualidades que debería tener su docente para ayudar en el proceso de enseñanza

Cambios de actividades realizadas en clase

	Curso 1 universidad 1 curso 1	Curso 2 universidad 1 curso2	Curso 1 universidad 2 curso1	Curso 2 universidad 2 curso2
Amigable	42%	37%	20%	30%
Paciente	48%	47%	40%	25%
Dinámico	10%	16%	40%	45%
	Curso 1 Universidad 1	Curso 2 Universidad 1	Curso 1 Universidad 2	Curso 2 Universidad 2
No hacer tanta gramática	68%	75%	36%	29%
Material bibliográfico inadecuado	35%	39%	5%	3%
Fomentar más participación oral	72%	76%	34%	29%

Ejemplos de indicadores y categorías

Cuestionarios alumnos

Indicadores respecto a cualidades docentes	Componentes de cada categoría
1 – Amigable	<ul style="list-style-type: none"> - “Que no grite” - “Que no sea sargento”
2 – Paciente	<ul style="list-style-type: none"> - “Que tenga buena predisposición” - “Que se preocupe si nos cuesta”
3 – Dinámico	<ul style="list-style-type: none"> - “Divertido” - “Buena onda” - “Motivador”
Indicadores respecto a las actividades realizadas en clase	Componentes de cada categoría
1 – Falta de desarrollo de la práctica oral	<ul style="list-style-type: none"> - “Hacer hablar al alumno” - “Desarrollar la parte oral”
2 – Predominio de ejercicios gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> - “Estoy cansado de unir con flechas” - “no quiero escribir mas 100 mails iguales”
3 – Dificultades que observa en la enseñanza del idioma	<ul style="list-style-type: none"> - “Usamos fotocopias de hace 10 años” - “El libro es un embole”