



GESTIÓN DE AULA. DINÁMICAS DE TRABAJO Y TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN

Autor

Adriana del Socorro Álvarez Correa (adriana.alvarez@upb.edu.co)

Gustavo Jaramillo Cardona (gustavo.jaramillo@upb.edu.co)

Eliana Rodríguez Recalde (eliana.rodriguez@correo.upb.edu.co)

Título en inglés

Classroom management: dynamics of work and technical communication

Tipo de artículo

Artículo de reflexión derivado de investigación o de tesis de grado

Eje temático

Enseñanza lengua extranjera

Resumen

El artículo ejemplifica un método de enseñanza de lenguas extranjeras basado en el enfoque explicativo del análisis contrastivo (análisis comparado entre lengua materna y lengua meta) en tanto que se aprovecha el conocimiento lingüístico del aprendiz para tratar casos concretos y fenómenos reales de interacción entre ambas lenguas. Se traen a colación conceptos como la interferencia lingüística y el error, los cuales funcionan como parámetros de enseñanza y evaluación del aprendizaje. Igualmente, se estudia la competencia del docente, su actuación, su didáctica, su rol y su forma de interactuar con el grupo de estudiantes. En el texto se incluyen algunas muestras de registros de observación (no participativa) que se han realizado sobre la ejecución de un curso experimental de inglés.

Abstract

The article illustrates a foreign language teaching method based on the explanatory focus of the contrastive analysis (comparative analysis between mother tongue and target language) insofar as the linguistic knowledge of the student is taken into account in order to treat concrete cases and real phenomena of interaction between both languages. It deals with concepts such as linguistic interference and error, which serve as teaching and learning assessment parameters. Likewise, the article studies the teacher's competence, his/her action, his/her teaching style, his/her role, and his/her way to interact with the group of students. Some observation registration samples that have been carried out throughout the execution of an experimental course of English are included in the text (not participatory observation).



Palabras clave

Lingüística comparada, análisis comparado, interferencia lingüística, error, aprendizaje y enseñanza de lenguas, métodos y enfoques de enseñanza de lenguas, reacondicionamiento lingüístico.

Key words

Comparative linguistics, comparative analysis, linguistic interference, error, language learning and teaching, methods and approaches to language teaching, linguistic overhaul.

Datos de la investigación, a la experiencia o la tesis

Didáctica de la lengua: un diseño metodológico de aprendizaje del español como lengua extranjera, basado en el análisis comparado de las lenguas (L1/LE) del estudiante. Proyecto de investigación del grupo Lengua y Cultura (LyC) con apoyo del Centro Integrado para el Desarrollo de la Investigación y la Innovación (CIDI) de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín.

Traectoria profesional y afiliación institucional del autor o los autores

Adriana del Socorro Álvarez Correa

Licenciada en Español y Literatura, tiene formación posgradual en las maestrías de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y maestría en Lingüística Hispanoamericana. Es coordinadora y profesora del área de Español y miembro del grupo Lengua y Cultura de la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB, con experiencia docente en los campos de Introducción a la Lingüística, Análisis Lingüístico, Sociolingüística, Lengua y Cultura y Procesos Lectoescriturales. También es docente del convenio entre el Instituto de Antropología-IMA y la Universidad Pontificia Bolivariana.

Gustavo Adolfo Jaramillo Cardona

Profesor licenciado en lenguas modernas de la UPB en el año 1990. Obtuvo un diploma de maestría en lenguas modernas de la Universidad de París III en el año 1995. Docente de inglés y francés en diferentes colegios de secundaria de la ciudad y como profesor de español para extranjeros en varias instituciones educativas de países como Francia, Inglaterra y Japón. Coordinador del Programa de español para extranjeros de la UPB, ESPEX. Es profesor de tiempo completo del Centro de Lenguas de la UPB y miembro del grupo de investigación Lengua y Cultura de la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB.

Eliana Rodríguez Recalde

Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en humanidades, lengua castellana e idioma extranjero Inglés, representante estudiantil (2007), representante del consejo de escuela (2007), integrante activa del grupo de líderes de la UPB, participación como monitora del programa ESPEX, monitora de Español de la facultad de Educación (2010), colaboradora del grupo de investigación de Lengua y Cultura. Monitora de Idiomas Universidad Nacional (2002). Docente de Inglés Colegio Francisco Restrepo Molina.



Referencia bibliográfica completa

Álvarez Correa, Jaramillo Cardona y Rodríguez Recalde (2010). Gestión de aula. Dinámicas de trabajo y técnicas de comunicación (Artículo de reflexión derivado de investigación o de tesis de grado) Revista Q, 4 (8), 18, enero-junio. Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co>

Cantidad de páginas

18 páginas

Fecha de recepción y aceptación del trabajo

12 de febrero de 2010 – 12 de abril de 2010

Aviso legal

Todos los artículos publicados en REVISTA Q se pueden reproducir en otros medios de comunicación sin ánimo de lucro, siempre y cuando se cite la fuente completa: tanto los datos del autor del artículo como de la publicación. En medios con ánimo de lucro se debe contar con la autorización expresa del autor; en tal caso se debe citar la fuente completa de la publicación original (incluyendo los datos del autor y los de la Revista).

Introducción

El siguiente texto presenta algunas conclusiones de un proyecto de investigación titulado: *Didáctica de la lengua: un diseño metodológico de aprendizaje del español como lengua extranjera, basado en el análisis comparado de las lenguas (L1/LE) del estudiante*, que se pregunta por el papel del conocimiento lingüístico del profesor de lenguas extranjeras. Utilizando la observación, participante y no participante, de un curso de lengua extranjera planificado con base en principios metodológicos de la lingüística comparada, se proyecta realizar el estudio de variables de enseñanza derivadas del contacto de las lenguas en el aula de clase, la materna del estudiante (L1) y la extranjera (LE). La hipótesis inicial es que una sólida formación del profesor en la lengua meta (o lengua extranjera-LE), tanto como en la lengua de origen del aprendiz de lenguas extranjeras, le permitiría usar principios de la lingüística comparada aplicados a la didáctica.

En el siguiente texto se ha utilizado como base las observaciones de tres sesiones de un curso programado visto desde la óptica de una de las estudiantes integrantes del Semillero de Investigación –LyC-. Asimismo, se esbozan algunos de los presupuestos sobre la enseñanza y el aprendizaje que orientan la construcción teórica y metodológica del proyecto.



Métodos de investigación sobre la enseñanza de segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (LE)

Una revisión de los estudios actuales sobre la enseñanza de L2 y LE permite agruparlos en alguna de las siguientes categorías: teoría de la didáctica o curricular, metodología pedagógica, desarrollo de la evaluación, estudios psicológicos sobre la adquisición de L2 y LE de individuos y de sus comunidades; así como estudios lingüísticos sobre la adquisición de SL y LE de individuos y de sus comunidades; estudios sociológicos sobre la adquisición de L2 y LE de individuos y de sus comunidades; y los estudios que realizan investigación en el aula, centrada en el estudio de la enseñanza de la lengua, cuyo interés se focaliza en mostrar lo que ocurre en clase y el efecto que esto provoca en el desarrollo del uso lingüístico de los aprendices.

La hipótesis del análisis contrastivo

En el marco de las teorías estructuralista y generativo transformacional, surgen dos enfoques teóricos diferenciados que proponen el análisis lingüístico contrastivo para la enseñanza y sobre todo para el aprendizaje de L2 y LE. La diferencia básica entre ambos es que uno está encaminado a la predicción y el otro a la explicación de los fenómenos lingüísticos que se producen en el contacto de lenguas de origen y meta.

La versión fuerte o predictiva del análisis contrastivo o comparado presume la universalidad de la teoría lingüística, dado que exige un análisis profundo de las estructuras morfológicas, fonológicas, sintácticas y gramaticales tanto de la L1 como de la L2/LE; y a la vez, requiere un análisis cultural para re-conocer el contexto en donde se ubica la L2/LE. Como puede inferirse, para la enseñanza y el aprendizaje la versión fuerte exige un nivel de adecuación que ni la misma teoría alcanza. Por su parte, los teóricos de la versión débil o explicativa se diferencian en que buscan promover el aprovechamiento del conocimiento lingüístico de que disponga el aprendiz para dar cuenta de las dificultades que se observan en el aprendizaje de la L2 o LE. No exige la predicción sino que, a partir de enfoques completos y reales, toma como punto de partida de contraste la evidencia real a través de fenómenos como la traducción imperfecta y los acentos extranjeros residuales, entre otros.

Los fenómenos de lenguas en contacto, así como la hipótesis de la comparabilidad entre las mismas dan origen al estudio y aplicación, en el campo de las didácticas de las lenguas, a otros conceptos que van a servir de horizonte para la comprensión de la planificación de la enseñanza, así como de la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas. Esos conceptos, claves entonces para cualquier consideración pedagógica y mitológica, son la interferencia lingüística y el error.

La interferencia lingüística

“La interferencia lingüística es entendida en diversos fenómenos como *calco*, *préstamo*, *error*, o *cambio lingüístico*” (Domínguez, M, 2001). El origen del término se asienta en la física, concepto con el que se pretendía definir el encuentro de dos movimientos ondulatorios, cuyo contacto da lugar a un reforzamiento o a una anulación. El empleo del vocablo en el campo de la lingüística se



remite a la primera mitad del siglo XX, con los trabajos de Sandfeld (1938) y Jakobson (1938), presentados en el *IV Congreso Internacional de Lingüistas*, celebrado en Copenhague en 1936, aunque se le reconocen antecedentes en el siglo XIX.

Desde una definición amplia, la interferencia se entiende como resultante del contacto de dos lenguas o bilingüismo, como culturalmente se ha denominado el fenómeno, durante el cual el hablante tiene que sortear problemas fonológicos, morfológicos y gramaticales, entre otros.

Entre las definiciones más usadas de interferencia se encuentran las siguientes:

- "... son calcos innecesarios o incorrectos, contrarios a la norma o a la costumbre de la lengua meta, y se designan con nombres que aluden a la lengua invasora: anglicismo, galicismo, italianismo, latinismo, etc." (García Yebra, 1989: 353).

- "... la persistencia de usos peculiares de la *lengua fuente* en la *lengua meta*, cuando hay correspondencia de uso en la segunda" (Álvarez Callejas, 1991: 225, 228).

Pero la interferencia lingüística no es un fenómeno exclusivamente individual, pues también se presenta cuando dos o más lenguas entran en contacto en una zona específica, ocasionando ciertas transferencias de tipo idiomático; en el caso en el que los cambios afecten la estructura de la lengua, ésta se transforma generando fenómenos como los *pidgins* o lenguas mixtas, lenguas criollas o los *patois*.

La interferencia es un indicio del contagio lingüístico, afecta a la lengua más débil ocasionando ciertos cambios en ella.¹ Sin embargo, desde tiempos remotos, las lenguas siempre han estado en permanente contacto, alimentándose unas de otras, creciendo y fortaleciéndose hasta formar las lenguas que conocemos hoy en día, que probablemente en un futuro, gracias a las interferencias, serán diferentes.

Para abordar el problema de las lenguas en contacto y el de la interferencia lingüística, es necesario partir de dos principios de la lengua establecidos por Ferdinand de Saussure. El primero hace referencia a que la lengua es una estructura y como estructura puede tanto modificar a otras estructuras como ser modificada por otras. El segundo hace referencia a que la lengua es un hecho social, su desarrollo y evolución depende de su contexto y de sus hablantes, los cuales debido a razones culturales, históricas y sociales tienden al cambio.²

El error en lengua extranjera

Desde esta perspectiva, el término interferencia ha permitido plantear como objeto de estudio el error en el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

¹ GAVRICH, Olga. Traducción e interferencia lingüística. Congreso Regional de Ciencia y Tecnología NOA 2002. Sección: Educación y Sociedad. Secretaría de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Catamarca. Pág 3.

² MARIUS Sala. Actas XII (1995). Actas XII. AIH. Lenguas en contacto en el ámbito hispánico. En: http://cvc.cervantes.es/obref/aih/pdf/12/aih_12_1_006.pdf, consultado el 1 de junio de 2009.



James (1998)³ afirma que si tanto errar como hablar son acciones inherentes al ser humano, entonces el hecho de errar al hablar o de cometer errores de lengua debe ser la marca más representativa del ser humano. Según este autor, el error podría definirse, de manera sencilla, como una parte del lenguaje que no ha sido exitosa. De manera analógica, prosigue el autor, si los epistemólogos de la lengua (los lingüistas) se dedican a estudiar la naturaleza y el desarrollo del conocimiento (tácito) que la gente tiene de la lengua, los 'analistas de errores' se encargan de estudiar el 'desconocimiento' (ignorance) lingüístico, es decir, aquello que la gente no conoce y lo que hace para resolver tal desconocimiento. Por otro lado, el error puede ser entendido como un recurso para el aprendizaje y en esa medida, el profesor puede transmitirle al alumno la idea de que es posible aprender a través del error.

Punto de partida: la competencia docente

¿Qué entiende el profesor *por* la lengua que enseña?

Las múltiples respuestas a esta pregunta determinan aspectos relacionados con la didáctica misma; por ejemplo, le permitirán al profesor preguntarse si debe o no enseñar el sistema formal de la lengua y sobre cómo hacerlo. Desde una perspectiva actual de la lingüística aplicada, se entiende que es su deber, aunque no de manera explícita; es decir, se entiende que este conocimiento puede ser pasivo, lo que implica la posibilidad de abordarlo mediante estrategias indirectas, como se intentará demostrar más adelante.

El segundo aspecto importante es que hoy cobra relevancia la necesidad de alcanzar objetivos funcionales o comunicativos, es decir, que la clase debe favorecer la competencia pragmático-discursiva del estudiante. Y, en la medida que la comunicación está afectada por aspectos culturales como la entonación o las formas de hacer una solicitud, expresar los afectos, llamar la atención sobre algo, entre otros, y estos aspectos pueden suponer barreras de comunicación e impedir que se logre el objetivo comunicativo, entonces, la concepción de lengua del profesor deberá permitirle contar en la planificación de su clase con objetivos relacionados con la cultura y la sociedad de la lengua en cuestión.

Así, en la competencia comunicativa se encuentran relacionadas otras competencias que requieren el trabajo con los distintos niveles de la lengua desde distintas perspectivas atendiendo a su funcionalidad en los distintos contextos socioculturales. Desde esta óptica, es de resaltar el abandono metodológico a que han sometido los enfoques actuales al aprendizaje de los aspectos fonético-fonológicos de las lenguas.

Acerca de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

¿Cómo se adquiere una lengua?

El profesor se encontrará en la necesidad de reconocer las teorías que han dado respuesta a esta pregunta, tanto para las lenguas maternas, como para las lenguas extranjeras o las segundas

³ JAMES, Carl (1998). Errors in language learning and use, Exploring error analysis. Addison Wesley Longman Limited, London. Pág. 1, 62 a 64.



lenguas. De manera tal que, en primer lugar, habrá de comprender la situación de su objeto de enseñanza.

Pero, en general, con independencia de la condición sociocultural y psicolingüística de la que se trate, se acepta el principio según el cual la lengua es primeramente oral, así que se debe empezar por proporcionar al aprendiz oportunidades de familiarización con la base fonética y con los segmentos de entonación, al tiempo que se le crean los espacios para que reconozca, además, que se trata de un sistema funcional. Éste se aprende por el uso, por la práctica, pues con la lengua se cumple con objetivos extralingüísticos.

El aprendizaje de patrones básicos de una lengua supone el trabajo didáctico articulado con aspectos formales ligados a la funcionalidad de los mismos, a la vez que interdependientes de aspectos fonéticos.

Las preguntas anteriores han conducido a los teóricos y estudiosos a plantear diferentes métodos y enfoques de enseñanza de las lenguas extranjeras (LE/L2). Entre ellos, en nuestro medio los más citados suelen ser: el comunicativo, por competencias, por contenidos, el gramatical, o el llamado *Focus on form*, es decir, centrado en el significado pero atendiendo a la forma. Así, mientras unos enfoques se han desarrollado bajo la bandera del uso y los otros parecieran priorizar el conocimiento explícito del sistema formal lingüístico, para unos y otros sigue siendo prioritario comprender el papel de la gramática en el uso, desde una perspectiva sociocultural (es decir, pragmática).

Desarrollo curricular (planificación y evaluación)

Para la elaboración de planes curriculares para el área de lenguas extranjeras es necesaria una directriz. Todo currículo se plantea en la lógica macrocurricular, establecida por el Estado colombiano como ocurre para las demás áreas básicas de conocimiento. En Colombia, contamos con los lineamientos curriculares y con los estándares para la calidad, que parecen resultar insuficientes para proponer a los profesores de LE/L2 un derrotero común y, por lo tanto, se ha recurrido a la consulta de los niveles de referencia establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia –MCER⁴–, para de esta manera asegurar el seguimiento de unos lineamientos comunes en relación con los objetivos y los contenidos básicos para distintos niveles (graduales) de aprendizaje.

⁴ Instituto Cervantes (2002). Marco Común de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de las Lenguas Extranjeras. Consejo de Europa. Versión en español disponible: <http://www.cervantes.com>.



Técnicas de enseñanza de los distintos aspectos de la lengua (gramática, léxico, pronunciación, pragmática, discurso, cultura)

La didáctica supone el uso de distintos recursos, entre ellos, el trabajo en grupo (distintos tipos de agrupamiento de acuerdo con las necesidades), como también el empleo de diversidad de estrategias que le permitan al estudiante hacer uso de la lengua en situaciones controladas de aprendizaje, en las cuales pueda centrar su atención en la funcionalidad, al tiempo que aprende aspectos gramaticales, expresiones básicas, léxico, entonación, entre otros.

Técnicas de gestión del aula

El uso de las técnicas de gestión del aula de clase está a su vez determinado por creencias y saberes previos del profesor, entre otras. Por esto, se hace necesaria una autoevaluación permanente que le permita indagar por sus creencias sobre la enseñanza. Algunas preguntas que pueden orientar ese autodiagnóstico pueden ser las siguientes⁵: ¿qué pienso sobre cómo debe ser una enseñanza de idiomas? (métodos, tipos de actividades, recursos utilizados, modelos...), ¿cuál creo que es el papel del profesor?, ¿qué debe saber?, ¿qué debe hacer en clase?, y ¿cuál creo que es el papel del alumno?

El profesor ha de ser un planificador y evaluador de sus propias clases, pero no pueden concebirse ninguno de estos aspectos reflexivos de la enseñanza por fuera de un marco general que le permita reconocer la dinámica del campo de saber que enseña, una especie de visión epistemológica del mismo, el reconocimiento de las teorías a las que obedece su práctica, de manera consciente o no.

¿Qué pensamos sobre cómo debe ser una enseñanza de idiomas (métodos, tipos de actividades, recursos utilizados, modelos...)?

En un enfoque comunicativo holístico humanista, se selecciona el método de presentación de lengua (inductivo, deductivo o de aprendizaje guiado por descubrimiento) de acuerdo con la finalidad didáctica, los objetivos –comunicativo y lingüístico- y los estilos de aprendizaje predominantes.

Toda clase debe posibilitar la realización de actividades de conocimiento, negociación y reflexión sobre el aprendizaje; que sean motivadoras, que involucren al estudiante con sus experiencias, sentimientos, conocimientos, etc., que contemplen diferentes modos de aprender y que permitan usar distintas estrategias de aprendizaje y promuevan el aprendizaje significativo.

Respecto a los recursos, es claro que se debe seleccionar un material motivador; además, tener en cuenta el currículo oculto, es decir, el tipo de imagen y valores que se pueden transmitir de manera indirecta o intencional. Es necesario hacer explícitas las instrucciones acerca de las actividades y las tareas: *qué tiene que hacer el alumno y cómo.*

⁵ Documentos de clase. Sonia Eusebio.



El profesor es un tutor, monitor, organizador, facilitador, moderador, en suma, un estimulador y provocador del aprendizaje. Debe ser un profesional, es decir, tener conciencia de sus creencias sobre el aprendizaje y debe mantener el interés permanente por su formación y el desarrollo profesional de sus competencias entendidas como habilidades, conocimientos y actitudes. Debe favorecer la participación activa del estudiante en el uso de las estrategias y con la planeación de las actividades, de manera tal que, el estudiante pueda asumir la responsabilidad gradual sobre su aprendizaje, ser activo, participativo y reflexivo. El alumno debe ser responsable, autónomo, cooperativo y tener la iniciativa, para lo cual es condición necesaria que el profesor lo deje participar en la toma de decisiones.

A partir de una serie de instrucciones orientadas por una concepción de aprendizaje cooperativo, el alumno puede, paulatinamente, llegar a gestionar el desarrollo de las tareas necesarias para el logro de una finalidad didáctica.

Observación de actuación del profesor y reflexión

Como se enuncia en la introducción, este texto emerge de la reflexión que profesores y estudiantes de lenguas se hacen acerca de los efectos que puede tener sobre la didáctica la aplicación de principios de la lingüística comparada. Para buscar respuestas a este interrogante, que puede tener consecuencias sobre la planificación curricular para la formación de profesores de lenguas (L1, LE, L2), el proyecto de investigación viene utilizando como recurso investigativo la planificación y ejecución de un curso de inglés como LE.

El curso es dictado por un lingüista con tradición en la aplicación de principios del paradigma comparativo.

El profesor tiene dominio de lenguas occidentales como el alemán y el inglés, al tiempo que es especialista en lengua española, su filología y su historia; asimismo, ha acompañado procesos de construcción de alfabetos y gramáticas de lenguas amerindias, como el huitoto, y es profesor de fonética y fonología en la Licenciatura en Etnoeducación –convenio Instituto Misionero de Antropología y UPB- que permite que en la situación del aula de clase se encuentren hablantes nativos de distintas lenguas indígenas, por ejemplo, en una clase en la amazonía colombiana pueden encontrarse hablantes de hasta 10 lenguas distintas y más dos o tres dialectos de una misma lengua.

En todas estas experiencias, la base pedagógica del profesor está siempre establecida en claros principios comparativos entre las lenguas que entran en contacto en el aula de clase. Es por estas razones que se ha considerado el estudio de caso como principio de oportunidad sobre el cual podrían levantarse nuevas comprensiones para la aplicación didáctica y curricular de criterios propios de la lingüística comparada.

Como parte del diseño metodológico, el curso es grabado en video y luego observado por tres grupos de personas, los profesores vinculados al proyecto y los estudiantes, organizados por parejas. Para el registro de la observación, se han diseñado plantillas que permitirán cotejar los resultados en un momento posterior; sumado a lo anterior, los estudiantes han realizado otros ejercicios de registro narrativo o utilizando la técnica del mapa conceptual.



A continuación, se presentan tres muestras del registro de observación narrativo de una de las estudiantes*.

Muestra 1

Tema: *plural nouns*

En el estadio en que se encuentra la clase, el profesor está creando en sus estudiantes un reacondicionamiento lingüístico y está ofreciendo buenos modelos orales a seguir. La clase, en un primer momento, consiste en la presentación del tema.

La clase se basa en la repetición de patrones y de esta manera se construye, entre el maestro y alumno, la distinción del plural y del singular. Ocurre un fenómeno interesante y es que no se trata entonces de la explicación gramatical tradicional en donde al alumno se le enseña que el plural se forma de la siguiente manera:

Nouns that end in *-ch, -x, -s, -sh, z or s-like sounds*, the plural is formed by adding 'es' to the end of the word. **Nouns** that end in a single *-z*, the plural is formed by adding 'zes' to the end of the word.

El profesor primero, antes de llegar a esta parte, se preocupa porque sus alumnos, con un recurso enteramente práctico, aprendan cómo funciona el plural y reconozcan qué excepciones se encuentran. Además, como recurso extra, el profesor aporta una explicación de orden gramatical relativa a que en inglés no existe correspondencia entre sonido y letra.

Además, enseña los distintos sonidos fonéticos de las consonantes, para indicar cuándo hay correspondencias y cuándo no, cuáles consonantes se aspiran, cuáles son nasales, entre otras cosas.

El profesor Serna utiliza en su metodología un *teaching drill*, el cual consiste en crear en el aula un *juego de rol* entre él y sus estudiantes. Estos siguen al profesor cumpliendo con los patrones de repetición que él les está enseñando. El ejercicio consiste entonces en repetir por partes; ejemplo:

Cada una de estas frases es pronunciada por Serna para que los alumnos la repitan: "They are watching T.V". "Are watching T.V", "What are they doing?", "They are watching T.V", "Watching T.V".

De esta manera, permite que el alumno construya un buen modelo oral. En este ejemplo podemos apreciar de igual manera que los temas que el profesor propone vienen pensados para que el alumno los comprenda fácilmente; el profesor les da una secuencia lógica; a partir de la repetición, el profesor introduce en este caso el tema PAST (el tiempo pasado).

* Se trata de observación no participante.



Preguntas resultantes de esta observación:

¿Debe existir por parte del maestro una planificación específica de su clase o el puede introducir el tema y darle a él cualquier manejo?

Muestra 2

Continuamos con la creación de la destreza oral. El profesor plantea como principio didáctico que ésta es la base para que luego el estudiante escriba lo que ha escuchado y entendido bien. Por esa razón, hace hincapié en el uso de ejercicios que permitan generar el reacondicionamiento lingüístico, en donde él actúa en un segundo momento como guía. Se puede ver cómo este papel de guía del profesor ayuda al estudiante.

El maestro, entonces, no se limita a ofrecer una explicación tradicional, sino que explica los tópicos por su uso, los contextualiza y los compara con el uso de la lengua materna, en este caso entre español e inglés.

El profesor hace hincapié en que el inglés, a diferencia del español, utiliza un presente real, es decir, son comunes las expresiones que usan siempre el verbo con el gerundio, *ando*, *endo*.

Ejemplo:

What are you doing? I'm playing cards.

What is he doing? He's driving a car.

Con estos ejemplos, el profesor logra abarcar dos temas: el primero de ellos, el uso y el reconocimiento de los pronombres personales, y además, introdujo la estructura, sin que los estudiantes lo noten aún, acerca de cómo realizar las preguntas en inglés. De manera que, aprovechando la coyuntura, el profesor introduce un nuevo modelo en la frase, que a su vez introduce un nuevo tema.

Ejemplo:

He is playing the piano.

Luego, él dice a sus estudiantes: *When we saw the picture, he was playing the piano.*

She was ironing, when we saw the picture. She was ironing.

Serna pregunta luego a sus estudiantes si saben lo que significa lo que están diciendo y si notaron el cambio de presente a pasado. Él aprovecha e introduce, sin comunicárselo previamente a sus estudiantes, el uso del verbo *TO BE* en pasado, es decir el uso de *WAS/WERE*. Luego de varias repeticiones al final de la clase, él se va al tablero a dar la explicación gramatical funcional y de uso de este verbo.



Preguntas resultantes de la segunda observación:

¿Será posible lograr en una sola clase solo realizar actividades de forma oral?

¿La metodología debe variar de acuerdo al público objetivo de la clase?

Muestra 3

TEMA: countries, nationalities, yes, no questions, wh questions

El curso ha avanzado un poco y el profesor se encuentra introduciendo a sus alumnos en el tema de las nacionalidades. Para esto, él lleva a cabo ejercicios de reacondicionamiento lingüístico, basado en patrones. Trata de ser muy cuidadoso con la gramática y de no abordar muchos temas, de manera que el estudiante no se sature de información.

La primera parte se enfoca en la repetición de preguntas de este tipo:

Do you speak Italian? No, I don't speak Italian.

Do you speak French? Yes, I do.

I'm from Colombia. Where are you from?

La idea es acostumbrar a los alumnos siempre a la marca, es decir, si estamos preguntando con *Do*, ése es el auxiliar que debemos utilizar para responder. La marca en inglés es importante porque el estudiante se debe acostumbrar a ella, precisamente porque la estructura del español, lengua materna de los estudiantes, no comparte este rasgo con la gramática inglesa.

El profesor invierte gran parte de su clase en la repetición de estos modelos de preguntas, pues de acuerdo con su modelo, de esta forma el alumno aprende a reconocerlas, las interioriza y es capaz de seguir reproduciéndolas de manera correcta e interactiva en una conversación cotidiana; una vez interiorizado el modelo, puede usarse sin necesidad de “pensar” la gramática que se requiere para el logro de un objetivo comunicativo.

Los ejercicios de repetición se realizan de manera individual y colectiva. Una de las diferencias a la hora de hacer preguntas es que en español se pregunta y se niega directamente, mientras que en inglés se utiliza un auxiliar; y es ahí en donde está la clave para responder correctamente una pregunta, usted simplemente debe utilizar la misma marca.

En las nacionalidades existen algunas excepciones; algunos países no tienen distinción de género; el profesor se encarga de que sus alumnos reconozcan cuáles son. En el caso de Brasil, el sonido de la Z es diferente; él explica la diferencia fonética y enseña que la mejor manera es hacerlo como una [z] continuada, para que suene de forma correcta. El profesor explica, además, que este sonido se produce en las cuerdas vocales, en otras palabras es sonoro.

De las creencias y teorías a la actuación en el aula de clase

Sirva de marco para el inicio de esta reflexión el interrogante del que se valen Llovet y Cerrolaza, acerca de hasta qué punto ha penetrado en la práctica, la formación de docentes, la metodología,



los currículos y programas de enseñanza de lengua extranjera el enfoque comunicativo y humanista de la enseñanza y aprendizaje. Quizá una manera de responder a esta pregunta sea observar a los profesores de LE.

Las autoras presentan las categorías desde las cuales podría darse respuesta al interrogante a partir de tres principios básicos; en sentido lato, pueden enunciarse como: *los alumnos son el centro del proceso; el enfoque de enseñanza debe estar orientado al aprendizaje significativo; y, la función del profesor en la clase debe oscilar entre ser tutor, monitor, organizador, facilitador, estimulador y provocador.*

El estudio de caso nos permite comprender que se ha tratado al enfoque comunicativo con un reduccionismo, que ha implicado dejar de lado los aprendizajes alcanzados por diversas propuestas.

Otro aspecto relevante referido a los estilos de aprendizaje que, de acuerdo con Peris (1998), incluyen comportamientos cognitivos y afectivos como indicadores de características y maneras de percibir, interactuar y responder. Peris llama la atención sobre las actividades presentadas por el profesor, pero especialmente la pedagogía y las competencias de la docente para ponerlas en acto.

El enfoque metodológico es igualmente relevante en esta muestra. Es evidente que para *sondear y fijar conceptos* existen diversos tipos de práctica controlada y libre, pero como ha quedado bien establecido, el profesor debe determinar cuáles son más eficaces en el aula. El apoyo visual es básico; como sugiere Eusebio, *"lo primero es saber si te están entendiendo"*⁶ y por ello también es indispensable para el profesor saber recibir el *feed back* o la retroalimentación de esta comprensión, por lo que la postura corporal del mismo también es relevante. Es parte de la pedagogía del profesor buscar que quienes participan menos se atrevan a lanzar sus hipótesis, a "cometer sus errores"; en este sentido, el profesor debe parecerse a un *director de orquesta*.

Uno de los aspectos más difíciles de controlar y percibir en el aula tiene que ver con las *creencias*. El *desarrollo profesional* de los profesores de lenguas extranjeras debe contemplar la formación en el reconocimiento de dichas creencias, dado que éstas están relacionadas con distintos subtemas de enseñanza y aprendizaje entre los cuales se deben considerar: *el enfoque metodológico, la motivación, la naturaleza del profesor, el material didáctico, el tipo de agrupamiento, el ambiente de la clase, lo que debe y cómo debe ser el profesor, la planificación, la adquisición de la lengua, la actitud del profesor y cómo establecer la relación en el sentido del poder que le confiere ser el docente.*

⁶ "Recomendaciones para dar unas buenas instrucciones a las actividades de clase: tener contacto visual con todos/as los/as alumnos/as; ayudarse con gesto y mímica, usar el tono, volumen y velocidad adecuados, mostrar claramente el material, utilizar palabras que conocen o pueden entender, siempre hacer demostración o ejemplo, dosificar la instrucción si la actividad tiene varios pasos y no extenderse más de lo necesario". Tomado de: Material de Apoyo Didáctico. Módulo sobre Dinámicas de Trabajo y Técnicas de Comunicación en el Aula. EUSEBIO, Sonia. 2007.



Los aspectos mencionados involucran otros, incluso más sutiles de percibir, si se quiere. Estos están relacionados con tendencias ideológicas, raciales, sexistas, etc. La siguiente cita, tomada de Escandell, V. (2005)⁷, aporta algunos aspectos a esta preocupación:

"(...) conviene hacer una precisión: el conocimiento de cuál es el tipo de registro (íntimo/informal, casual, elevado, solemne) al que se asocian los términos del léxico, forma parte del conocimiento de la lengua, y, en consecuencia, el dominio del idioma pasa por conocer y poder manejar adecuadamente estas diferencias; la atención a la forma y a la estructura, en cambio, son reflejos directos del grado de institucionalización de las situaciones, y no representan, por tanto, parcelas específicas del conocimiento lingüístico." Pág.49.

Estos y otros cuestionamientos irán teniendo respuesta a lo largo del desarrollo del proyecto de investigación; al expresarlas, solo se busca hacer visible el interés que ha suscitado en el grupo la pregunta sobre qué lengua enseñar en las clases de LE y cómo enseñarla.

El desarrollo de la competencia en los tres ámbitos (cognitivo, habilidades, actitudes) plantea para el profesor una doble tarea: saber en términos teóricos sobre el objeto de conocimiento, en este caso la lengua, y saber en términos pedagógicos, lo cual demanda su comprensión epistémica de las razones de sus actuaciones en el aula de clase. Esta competencia, a la que llamaremos "competencia docente", implica comprender su papel en la dinámica de los grupos, una dinámica compleja porque está formada por personas, cada una con su carácter, sus particularidades culturales, necesidades, competencia, etc.

Los grupos están influenciados por múltiples factores, antes no considerados por los enfoques educativos de enseñanza de lenguas, como: las actitudes de los estudiantes hacia el proceso mismo de aprendizaje, la interacción de los miembros de ese grupo –como se ha tratado de explicar antes muy mediada por el profesor–, la solidaridad y responsabilidad de los miembros del grupo –también puede ser o no motivada por las actividades y la actitud del profesor–, el orden y la disciplina –ser un buen profesor implica tener los recursos para crear ambientes adecuados para el aprendizaje y el orden y la disciplina son factores concomitantes como la motivación de los estudiantes para aprender la lengua en dependencia directa con la confianza y satisfacción de los participantes en el acto de enseñanza y aprendizaje.

En un marco más general, el modelo de competencia comunicativa de Alcón, desarrollado con base en análisis de la competencia discursiva oral en el aula de clase de L2, se describen tres subcompetencias relacionadas que nos permiten acercarnos desde una comprensión teórica a la

⁷ Las manifestaciones de estas dos propiedades (improvisación, atención relajada y planificación, control estricto) pueden observarse en las diferentes vertientes que configuran el enunciado: atención a la estructura del enunciado; la elección del léxico; y, la atención a la forma. ESCANDELL VIDAL. M^a V. La Comunicación. Madrid, Gredos. 2005.



complejidad de las acciones de los profesores y sus implicaciones en el aprendizaje; esas subcompetencias son:

- la competencia discursiva: que incluye la competencia lingüística – entendida como el conocimiento de los niveles del sistema lingüístico, no solo el gramatical-, la competencia textual y la competencia pragmática;
- las competencias y habilidades psicomotoras, que según se cita, están al servicio de determinadas habilidades lingüísticas (hablar, escribir, leer y escuchar), interrelacionadas entre sí, a fin de usar la lengua con función comunicativa;
- la competencia estratégica, observable en las competencias y habilidades psicomotoras, incluye tanto las estrategias de comunicación como las estrategias de aprendizaje.

Una clase es, pues, un complejo social y cultural. Para una clase de lengua extranjera esta complejidad debe ser un principio de oportunidad. En términos de la teoría socio cultural de Vigotsky, la creación de la Zona de Desarrollo Próximo –ZODEP- incluye además de la posibilidad de valorar el error como estadio del conocimiento, la posibilidad de observar al alumno en su actuación cooperada para resolver problemas o plantearlos en compañía de otros, más o menos habilidosos para esa tarea específica. El conocimiento se entenderá como el resultado siempre cambiante de esa interacción y de esa misma manera será evaluado. En este sentido está orientada la actuación general del profesor observado en ambas muestras.

Si este apartado lo empezamos planteando la pregunta que se hicieran Llovet y Cerrolaza, será necesario acertar a decir que la observación nos ha llevado a hipotetizar que ese cambio, implícito en una visión profesional del profesor de lengua extranjera, se da en las aulas de LE como efecto de una enseñanza más cualificada que incide en la selección de recursos y materiales y en la disponibilidad de los mismos por parte de profesores y estudiantes.

Se espera que estas tendencias tengan el arraigo y la difusión suficientes para afectar las consideraciones teóricas que vuelvan a poner sobre la mesa las viejas discusiones sobre el papel de los conocimientos del profesor de LE.

Conclusiones

Partiendo del principio de oportunidad que puede entereverse en la complejidad subyacente al hecho de 'enseñar' una lengua extranjera, las muestras analizadas nos permiten concluir, aunque de manera parcial dado que la investigación aún no ha sido terminada, que el ejercicio docente precisa de una serie de condiciones como garantía del éxito del proceso.

Por una parte, el profesor, en la construcción interminable de su 'competencia docente', debe admitir que un buen punto de partida para su práctica efectiva en el aula tiene que ver con sus creencias personales acerca de la profesión y todo lo que la rodea y con sus concepciones acerca del asunto al que se compromete en su labor a que sus alumnos aprendan: la lengua extranjera.

De allí se desprende, en segundo lugar, que el docente debe estar al tanto de los diversos tipos de métodos, enfoques y prácticas, pero no por el simple hecho de conocerlos, sino para reflexionar sobre ellos y ser capaz de elaborar su propio 'paquete' de principios metodológicos que, de nuevo, vienen a reforzar sus creencias y concepciones.



Y por último, las muestras parecen sugerir que el docente encargado de hacer que otros aprendan a comunicarse en lengua extranjera debe estar en capacidad de proveer las bases necesarias para un adecuado reacondicionamiento lingüístico en sus alumnos previendo y potenciando, gracias a su conocimiento de las lenguas que entran en contacto en el aula y a una herramienta tan valiosa como el análisis comparado, las interferencias y errores que pudieran presentarse.

Comprender que, finalmente, no existe un método infalible para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, sino que por el contrario, los métodos y enfoques que ya han sido probados se complementan, se entrelazan, se enmascaran, sin negar ni reducir al otro completamente, es una conclusión vital que cada docente debe asumir de manera firme y consciente desde su nuevo rol como guía del proceso.



Bibliografía

- ADAMSON (1993). *Academic Competence: Theory and Classroom Practice: Preparing ESL Students for Content Courses*. Nueva York. Longman, 1993.
- ALLWRIGHT & BAILEY (1999). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge, University Press, 1999.
- CHAUDRON, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Nueva York, Cambridge University Press, 1988.
- DUNKIN, M & BIDDLE, B. (1974). *The Study of Teaching*. Nueva York, Holt, Rinehart & Winston. 1974.
- ESCANDELL VIDAL, M^a V (2005). *La Comunicación*. Madrid. Gredos, 2005.
- JAMES, Carl (1998). *Errors in language learning and use, Exploring error analysis*. Addison Wesley Longman Limited, London. Pág. 1, 62 a 64.
- LLOVET, B. & CERROLAZA, M. *Una visión humanista del aprendizaje/enseñanza de E/LE: valores y principios metodológicos*. Pág. 123 a 135.
- MARTÍN, P. "Gramática y enseñanza de segundas lenguas". En: *Revista Carabela* N° 43. Madrid. Febrero de 1998. Págs. 5-32.
- NUNAN, D. (1989). *Understanding Language Classrooms: A Guide for Teaching-Initiated Action*. Nueva York, Prentice-Hall, 1989.

Cibergrafía

- INSTITUTO CERVANTES (2002). Marco Común de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de las Lenguas Extranjeras. Consejo de Europa. Versión en español disponible en: <http://www.cervantes.com>
- MARIUS Sala. Actas XII (1995). Actas XII. AIH. Lenguas en contacto en el ámbito hispánico. En: http://cvc.cervantes.es/obref/aih/pdf/12/aih_12_1_006.pdf Fecha de consulta: 1 de junio de 2009.



Revista Q

Revista electrónica de divulgación académica y científica
de las investigaciones sobre la relación entre
Educación, Comunicación y Tecnología

ISSN: 1909-2814

Volumen 04 - Número 08
Enero - Junio de 2010

Una publicación del Grupo de Investigación Educación en Ambientes Virtuales (EAV),
adscrito a la Facultad de Educación de la Escuela de Educación y Pedagogía
de la Universidad Pontificia Bolivariana, con el sello de la Editorial UPB.



<http://revistaq.upb.edu.co> – www.upb.edu.co

revista.q@upb.edu.co

Circular 1a 70-01 (Bloque 9)
Teléfono: (+57) (+4) 415 90 15 ext. 6034 ó 6036
Medellín-Colombia-Suramérica