

serie lineamientos curriculares

Idiomas Extranjeros

Agradecimientos

La elaboración participativa del currículo es un procedimiento que permite avanzar hacia la meta de que la educación colombiana sea asunto de interés para toda la ciudadanía.

Estos lineamientos curriculares son el resultado de una búsqueda realizada conjuntamente por docentes de Educación Básica, Media y Superior de las diversas regiones e instituciones educativas del país. El Ministerio destaca la decidida voluntad del equipo responsable para investigar y producir documentos que apoyen a los docentes en la elaboración, desarrollo y evaluación del currículo.

A todos cuantos participaron directamente en los seminarios, en la aplicación de las encuestas y en la redacción del texto, y, también a las instituciones que propiciaron su vinculación al grupo, un cálido agradecimiento y una sincera invitación para continuar liderando, en su ambiente de trabajo, la investigación sobre el tema. En esa forma los currículos alcanzarán un mayor grado de pertinencia y su desarrollo será algo interesante para docentes y estudiantes.

Presentación

Los procesos de globalización y de apertura de la economía, la comunicación intercultural y el alto ritmo de progreso científico y tecnológico, ejercen presiones sobre nuestras vidas, exigen el desarrollo de la competencia comunicativa en una o más lenguas extranjeras para posibilitar la participación en igualdad de condiciones en la cultura global, sin perder el sentido de pertenencia a nuestra cultura.

Como respuesta a esta realidad se han establecido políticas educativas sobre lengua extranjera, que incluyen su estudio desde el ciclo de primaria. Se pretende brindar la posibilidad de tener mayor contacto y experiencia con otra lengua, otra cultura, y abordarla desde una perspectiva estratégica que la conciba como un medio para acrecentar en cada estudiante sus competencias de comunicación y sus habilidades para integrar saberes, para trabajar en equipo y para comprender mejor la realidad mundial y sus efectos sobre el contexto colombiano.

Los Lineamientos de procesos curriculares en idiomas extranjeros son orientaciones pedagógicas para que los docentes del área se apropien de los elementos conceptuales básicos y hagan efectiva la autonomía para guiar los procesos, para atender las necesidades del diseño curricular dentro del Proyecto Educativo Institucional, (PEI), buscar oportunidades de manejo innovador del área y asumir y apropiarse de los avances científicos y tecnológicos. Así mismo se busca que a partir de los Lineamientos, los docentes puedan establecer logros alcanzables en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera, efectuar evaluaciones continuas y tomar decisiones que hagan que el currículo específico sea pertinente y eficaz y los aprendizajes significativos.

En este sentido la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, hace énfasis en una concepción de currículo centrado en procesos y competencias, con carácter flexible, participativo y abierto que propende por el desarrollo integral de las personas.

El capital y la riqueza que le produce a un país el plurilingüismo se traducen en capital lingüístico para cada individuo. Ese patrimonio está representado en el desarrollo integral de la personalidad y será mucho más fructífero si se propicia desde los primeros años de escolaridad. El Ministerio de Educación Nacional considera el plurilingüismo como una prioridad educativa. Es por ello que promueve la iniciación de la enseñanza de los idiomas extranjeros desde el ciclo de primaria y el fortalecimiento de los procesos educativos que se llevan a cabo en los últimos grados de la educación básica secundaria y de la educación media. Al insistir en esta empresa, partimos del principio de que aprender una lengua es también aprender a descubrir y valorar otras culturas.

El dominio u óptimo grado de competencia en idioma extranjero es un elemento de calidad de vida. En esta sociedad de culturas móviles y de acceso al conocimiento, los idiomas extranjeros se convierten en herramientas primordiales en la reconstrucción de las representaciones del mundo, en instrumentos básicos para la construcción de saberes, para llevar a cabo aprendizajes, para el manejo adecuado de las nuevas tecnologías y para el logro de una plena integración social y cultural.

Este documento es producto de procesos permanentes de consenso y construcción colectiva adelantados con docentes de universidades nacionales y extranjeras, secretarías de educación y colegios, de diversas regiones del país. Los Lineamientos Curriculares de idiomas extranjeros son una propuesta para ser examinada a luz de las experiencias particulares que caracterizan el PEI de cada institución.

Indudablemente, el docente jugará un papel determinante en la validación final de estos lineamientos y sus percepciones y experiencias sistematizadas serán un invaluable aporte para el enriquecimiento de futuras publicaciones y orientaciones para el área.



GERMÁN ALBERTO BULA ESCOBAR
Ministro de Educación Nacional

Introducción

El presente documento tiene como finalidad plantear unas ideas básicas que sirvan de orientación y apoyo a los docentes de segundas lenguas (extranjeras) en sus definiciones referentes al desarrollo curricular, dentro de los proyectos educativos institucionales. Específicamente abordamos puntos de discusión que tienen injerencia en la pedagogía de las lenguas extranjeras. Igualmente se hacen explícitos los supuestos y correlatos educativos desde los cuales se definió la propuesta de indicadores de logros curriculares correspondientes a la Resolución 2343 de 1996.

En términos generales el documento no sólo recoge las más recientes hipótesis de la apropiación de lenguas extranjeras, hipótesis que tendrán ahora una amplia posibilidad de validación, sino que señala caminos posibles para la selección de conceptos básicos y fundamentales, enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo de las lenguas extranjeras.

Para la elaboración de esta propuesta se tuvieron en cuenta reflexiones, planteamientos y experiencias nacionales y extranjeras sobre desarrollo curricular, didáctica de las lenguas, conceptos de la sociolingüística, de la psicología cognitiva y de la psicopedagogía general. Además se tomaron como referencia las experiencias que se vienen desarrollando en el ciclo de secundaria.

Los puntos centrales de este documento se organizan en cuatro capítulos: 1. Contextualización; 2. Elementos y Enfoques del Currículo de Idiomas Extranjeros; 3. Formación continuada del docente de idiomas extranjeros; 4. Las nuevas tecnologías en el currículo de lenguas extranjeras.

En el primer capítulo se hace un recorrido general por los contextos socioculturales colombiano y mundial desde los cuales se plantea la necesidad de generar en la escuela el conocimiento de la lengua extranjera con una misión prospectiva que responda a las necesidades de la multiculturalidad y especialmente la de superar las barreras idiomáticas para alcanzar logros en la comunicación y en la endogenización de la ciencia y de la tecnología.

En el segundo capítulo se presentan los elementos conceptuales del área, se describe el desarrollo de los procesos interlingual e intercultural, los principios y características metodológicos y de evaluación y finalmente se incluyen algunos modelos y esquemas de organización curricular vigentes para el área de lenguas.

El tercer capítulo trata del apoyo a la formación continuada del docente. Se hacen planteamientos básicos sobre los modelos reflexivos que parten del cuestionamiento crítico a la indagación sobre las experiencias, la relación entre la teoría y la práctica y los contextos en

los cuales se desarrollan dichas experiencias. Las instituciones formadoras de docentes pueden encontrar en los modelos reflexivos un apoyo para la toma de decisiones en relación con los currículos de pregrado, postgrado y actualización que deben tener un componente central de investigación y de trabajo colectivo que facilite la circulación de los conocimientos y de las experiencias e inquietudes que surgen en los procesos de adquisición y uso de las lenguas.

El cuarto capítulo plantea el papel de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas. Con las reflexiones metodológicas que se incluyen se espera alimentar el debate pedagógico sobre el tema y estimular la cooperación y la solidaridad entre las instituciones para compartir conocimientos y metodologías que permitan aprovechar al máximo los recursos tecnológicos.

El documento incluye dos anexos directamente relacionados con los temas centrales de los lineamientos. El primero es una propuesta de guía para la identificación de logros macro en el área de lenguas extranjeras. Ojalá se convierta en un estimulador de investigaciones sobre lo que se debe incluir en el currículo de la educación formal. El segundo es una conferencia sobre procesos psíquicos y culturales y su aplicación en el aprendizaje de una segunda lengua. Aporta elementos conceptuales muy válidos para fundamentar la metodología que se emplea en las aulas. Los planteamientos de esa conferencia son responsabilidad de su autora, Rosalía Montealegre, y no comprometen la posición del Ministerio de Educación Nacional.

La amplia bibliografía que sustenta el documento permite que los temas tratados en los diversos capítulos sean ampliados y revisados desde las fuentes.

Lineamientos Curriculares para el Área de Idiomas Extranjeros en la Educación Básica y Media

1. Contextualización
2. Elementos y Enfoques del Currículo de Idiomas Extranjeros
3. Formación Continuada del Docente de Idiomas Extranjeros
4. Las Nuevas Tecnologías en el Currículo de Lenguas Extranjeras

1. Contextualización

La clave: superar las barreras idiomáticas para encontrarnos.

Las condiciones críticas tanto económicas como ecológicas del sistema mundial, las particularidades de Colombia y la realidad de una creciente brecha entre los países con sistemas económicos consolidados frente a países que padecen precariedades económicas, requieren una redefinición del desarrollo humano y un nuevo énfasis sobre el conocimiento científico y tecnológico en la educación formal. Este es un desafío para muchas culturas con su diferenciación económica y política y con sus valores culturales - locales. Múltiples civilizaciones hoy en día se confrontan a nivel mundial, en una competencia intelectual que determina el acceso desigual a recursos, calidad de vida y creatividad. Tales procesos exigen una nueva manera de percibir el mundo, de generar una comunicación intercultural, de tal manera que los actores sociales tengan la posibilidad de afirmar su identidad, de desarrollar las habilidades comunicativas necesarias para interactuar y tener el mismo reconocimiento como creadores y fuentes de mensajes.

La Ley 115 determina, a partir del artículo 67 de la Constitución, como uno de los fines de la educación "El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad". Así

mismo, resalta la necesidad de promover la adquisición de por lo menos una lengua extranjera desde el ciclo de primaria. Siendo coherentes con esto, se hace necesario introducir en el ámbito escolar un concepto de cultura que valore la presencia de grupos étnicos claramente diferenciados de acuerdo con lenguas, religiones, valores y diferencias socio-económicas. Es necesario apoyar entonces, modelos educativos que permitan atender y desarrollar armónicamente los diferentes modelos culturales que se dan cita en el país y en el mundo promoviendo así el respeto por la diversidad cultural.

Se propende, entonces, porque la enseñanza de las lenguas extranjeras sea prospectiva para responder a las necesidades de la multiculturalidad. Corresponde esto a una visión prospectiva del siglo XXI en el que un alto porcentaje de los colombianos deberá tener acceso al conocimiento de las lenguas extranjeras como condición para mejorar el proceso de construcción de una sociedad más cohesionada, que presente las distintas identidades culturales con mayor equidad con un modelo de desarrollo sostenible personalizado.

Aunque suele pensarse que el español está llamado a una vocación de universalidad que evitaría el esfuerzo de aprender otras lenguas, también es cierto que la superioridad no está en quien presta su lengua para hacerse comprender sino del lado de quien conoce la lengua del otro y comprende en consecuencia su manera de ser, de pensar, de sentir, en una palabra, su psicología. Si se reconoce la posibilidad de practicar una enseñanza de las lenguas que sea eficaz y rentable, será necesario entonces admitir la necesidad de enseñar en el grupo nacional o monolingüe de español, el mayor número de lenguas extranjeras.

Este acceso a una o varias lenguas extranjeras le permitirá al individuo tomar una justa visión del valor relativo de su lengua materna, de sus límites, como también de sus cualidades. Es la mejor apertura que cada uno puede hacer sobre sí mismo y sobre otros. Acceder, mediante el uso satisfactorio de otra lengua a otra cultura, a otra forma de ver, de sentir y de pensar, es adquirir el sentido de lo relativo en la traducción de las ideas y de los conocimientos. Es, en fin, comprender al otro.

La condición privilegiada de nuestro país, respecto de sus recursos naturales, exige mayor inversión en la formación de recursos humanos para posibilitar la conservación de tales riquezas teniendo en cuenta los avances a nivel mundial ya que el deterioro del medio ambiente está determinado actualmente por la implementación de prácticas modernas de intervención sobre la naturaleza. De acuerdo con esto, se hace necesario promocionar la productividad inteligente, la creatividad humana, la promoción de la ciencia y la tecnología, el crecimiento económico, la calidad educativa y el bienestar socio-político y económico del hombre colombiano. Se trata, en consecuencia, de promover desde todos los ámbitos y en particular desde el educativo, la formación de ciudadanos competentes que asuman el compromiso de participar en un nuevo proyecto de vida.

Lo anterior indica que la posibilidad de que Colombia compita adecuadamente con otros países depende de la realización de un enorme esfuerzo a nivel educativo, encaminado a elevar en la población la capacidad competitiva frente a otras sociedades. Por esto, se hace necesario que un elevado porcentaje de colombianos domine por lo menos una lengua extranjera, lo cual permitiría el acceso masivo a información sistematizada concerniente a los avances científicos y tecnológicos. Esto nos permitiría dejar de ser consumidores acríticos de ciencia y tecnología y pasar a endogenizarlas o a producirlas al tenor de nuestras necesidades, de tal manera que a la par que reconozcamos y sistematicemos nuestros aportes, podamos apropiarnos de lo que se produce a nivel mundial.

También es importante acceder a una formación de alta calidad por medios de información y comunicación que permitan la integración de bases conceptuales para la adquisición de un conocimiento universal. Para ello se requiere tener acceso a materiales de aprendizaje de gran riqueza conceptual, pedagógica y creativa, tener la posibilidad de usar sistemas interactivos, redes y extensos bancos de datos permanentemente actualizados. En estos procesos cobra vital importancia la comprensión y el empleo de otras lenguas, principalmente la lengua internacional más empleada en las tecnologías: el inglés.

2. Elementos y Enfoques del Currículo de Idiomas Extranjeros

2.1. Aprendizaje de la Segunda Lengua

2.2. La Competencia Comunicativa en Idiomas Extranjeros

2.3. Estrategias de Aprendizaje

2.4. Sugerencias Metodológicas

2.5. El Proceso de la Evaluación

2.6. Acerca de los Estándares para Lenguas Extranjeras

2.7. Concepciones y Modelos Curriculares para Idiomas Extranjeros

2. Elementos y Enfoques del Currículo de Idiomas Extranjeros

2.1. Aprendizaje de la Segunda Lengua¹

- **Nuevos desarrollos, Nuevos planteamientos.**

El conocimiento de una lengua extranjera a partir del Ciclo de Primaria supone respecto de precedentes reglamentaciones y a partir de la Ley General de Educación, un cambio estructural, que obedece a razones de mercados lingüísticos y a razones psicopedagógicas. Las primeras resultan obvias: quien no domina varias lenguas es considerado en determinados ámbitos profesionales y sociales como un individuo casi analfabeto. Las segundas razones son el resultado de estudios realizados por diversos grupos, han demostrado, que es posible aventurar teorías y modelos didácticos que describen con cierta exactitud en qué consisten los procesos de desarrollo interlingüístico y de desarrollo intercultural, ejes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Aportes recientes, producto de la reconceptualización y recontextualización de planteamientos en torno a la educación en lenguas extranjeras y en educación bilingüe muestran, por ejemplo, que el aprendizaje simultáneo de diversas lenguas no perturba los demás aprendizajes sino que los favorece. Así mismo un conocimiento apropiado de la lengua materna contribuye a que las representaciones que se hacen los individuos sobre los procesos y las estrategias de su adquisición contribuyan al aprendizaje de otras lenguas así como a la reflexión sobre la incidencia de los factores individuales en los procesos de adquisición. Los aportes también hacen referencia al momento de dar inicio a una lengua extranjera y hacen énfasis en la iniciación temprana para facilitar su adquisición. Para el caso colombiano la Ley General de Educación ordena su introducción en el ciclo de primaria.

Por otra parte, ante la percepción de una enseñanza ineficaz y un aprendizaje de las lenguas extranjeras en la escuela hoy desprestigiado y limitado, muchos estudiosos del tema, opinan que el problema se halla en los planteamientos pedagógicos que se realizan y que, para no perturbar el aprendizaje, se deben tomar en cuenta aspectos tales como la edad de los alumnos, sus motivaciones, el estatus de cada lengua en cuestión y, sobre todo, proponer un enfoque metodológico adecuado. En este sentido por ejemplo en Cataluña (España) el programa de lenguas señala que el aprendizaje de una tercera lengua "puede contribuir a afianzar la competencia en Castellano y Catalán" y "a valorar de manera crítica la identidad propia". Parece entonces que la consideración del aprendizaje simultáneo de lenguas como causa de fracaso escolar carece de fundamento. Por el contrario existen muchos factores positivos para los estudiantes que se encuentran en situaciones de bilingüismo ambiental:

- Se observa mayor nivel de conciencia lingüística que suele manifestarse en el interés por comparar los sistemas lingüísticos y una mayor atención a la interferencia lingüística es decir, mayor conciencia de la posibilidad del error.
- Miembros de una comunidad en la que se usan dos códigos especialmente en forma oral, tienen que aceptar la diversidad lingüística como un fenómeno característico de la propia realidad y, por lo tanto, de la propia experiencia vital. En conclusión, conciencia lingüística y conciencia social.
- Los individuos perciben que las lenguas se aprenden mediante su uso, tanto académico como escolar o social.

Como se dijo antes, hay más claridad sobre el desarrollo de los procesos de adquisición de una segunda lengua y mayor conciencia de las limitaciones que persisten y de las nuevas inquietudes que surgen en la práctica. Por ejemplo, las hipótesis sobre apropiación de lenguas extranjeras se hallan todavía muy subordinadas a las teorías que tratan de explicar la adquisición de primeras lenguas. Así se ha dado lugar a posiciones divergentes como creer que los procesos de apropiación de primeras y segundas lenguas son semejantes mientras que otros aseguran que se trata de procesos diferentes, Gaonac'h (1987).

No se ha avanzado significativamente en la definición de las variables que intervienen en el aprendizaje de lenguas más allá de las ya estudiadas: alumno, medio social, medio escolar, profesores, material didáctico, programas, estructura institucional, entre otras. Actualmente se avanza en el estudio de la variable estatus de las lenguas.

Al hablar del estudiante aún se identifican los aspectos cognitivos (aptitud e inteligencia), los aspectos afectivos (actitud, motivación y personalidad) y otras variables individuales, que interactúan con las anteriores (edad, sexo, medio y estrategias) Este tipo de relaciones persisten en las investigaciones y evaluaciones.

La terminología todavía es confusa; términos como estrategias cognitivas y estrategias comunicativas, competencias, enfoques, métodos, técnicas y habilidades indicadores entre otros ameritan una definición de campos.

La integración de los contenidos en unidades didácticas de tipo procesual o por tareas no es un camino fácil. Murcia (1991), señala al respecto que "el modelo dista mucho de estar totalmente perfilado". Las causas lógicamente apuntan a las carencias arriba mencionadas lo que han llevado a trivializar el enfoque por tareas el cual a veces parece más un retorno a los centros de interés que propugnaba el método directo.

Lo anterior muestra algunos aspectos de los avances y sugerencias para nuevos desarrollos en la adquisición de las lenguas y es por lo tanto una invitación al debate, a la exploración de las prácticas educativas y la búsqueda de nuevas formas para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.

- **Desarrollo de los procesos Interlingual e Intercultural.**

Como se dijo anteriormente, los procesos interlingual e intercultural cumplen un papel muy importante en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Una amplia franja de la investigación que se lleva a cabo sobre adquisición de segundas lenguas consiste en estudios para describir el desarrollo interlingual y los estadios de adquisición de la segunda lengua.

En la actualidad se está en condiciones de plantear que quienes aprenden una segunda lengua deben pasar por una determinada serie de estadios para producir la versión correcta de la lengua extranjera, pero no se dispone de descripciones precisas de estos estadios para todas las estructuras de la lengua.

En desarrollo de estos procesos se describe cómo los aprendices alcanzan logros en el conocimiento de la segunda lengua para la organización y comprensión del lenguaje recibido (input)² y para la expresión espontánea (output) en la interacción. Por otra parte se dan a conocer algunas formas características de la interdependencia que existe entre estos procesos y los procesos socioculturales.

Desarrollo interlingual

Se denomina desarrollo interlingual a todo proceso por el que debe pasar quien está aprendiendo la lengua extranjera para ser capaz de hablarla tan bien o casi tan bien como un hablante nativo. Muchas facetas de este desarrollo son similares para todos, y habrán de pasar por unos estadios evolutivos obligatorios, de la misma forma que ocurre en la adquisición de la lengua materna.

Estadios

- Período silencioso

El hablante de la L2 no puede decir casi nada, sólo palabras sueltas y frases hechas. El estudiante no es capaz de producir frases espontáneamente.

I don't know

Je ne sais pas

What's new?

Quoi de neuf?

- Estadio presintáctico

Durante este periodo tienen lugar los primeros intentos de construir frases. Aparecen estructuras Sujeto-Verbo-Objeto:

I eating apple

Je mange pomme

y también formas rudimentarias de negación (no/not, pas/no) delante de aquello que se quiere negar:

no like

pas aimé

Pasa mucho tiempo antes de que aparezca la morfosintaxis propiamente dicha.

- Período sintáctico

En este periodo empiezan a aparecer sistemáticamente las primeras formas del pasado:

Yesterday

I go / went to school

Hier

Je travaille / J'ai travaillé

y las primeras formas interrogativas:

Where you go?

Où tu vas?

Aparecen también las preposiciones, los artículos:

Paul is in the car

Il est dans la voiture

They came from class

Partir pour l' étranger

También negaciones :

Mary can 't do it

Je ne mange pas aujourd'hui

They didn 't like to travel

Il ne veut pas voyager.

De manera más general se puede decir que en el desarrollo interlingual el cerebro organiza el input, lo comprende y lo pone a disposición de los mecanismos de producción del habla. Los conocimientos adquiridos pueden ampliarse en una conversación y el hablante no necesita pensar para hacerlo, al igual que ocurre en la lengua materna. Siempre que el hablante se exprese de manera fluida ya sea en la lengua materna o en la segunda usa mecanismos subconscientes. Pero no todos los que aprenden la lengua seguirán exactamente los mismos pasos, es lo que se denomina variación individual o sea el conjunto de factores que hacen que no todos los individuos sigan exactamente el mismo camino. De esta manera unas personas avanzan rápido y otras más lentamente, unas cometen más errores que otras. Por ejemplo tienden a omitir la marca del pasado en el verbo cuando aparece un adverbio o tienden a suprimir la cópula:

The teacher look/ looked around

Factores de tipo psicológico, sociológico, estilo cognitivo, personalidad, tendencia mayor o menor de aceptación de la norma entre otras, son las causas de esta variación individual.

- Input comprensible:

Durante el desarrollo del proceso interlingual y específicamente cuando el docente lo acompaña en contexto escolar, suele preguntarse: ¿Es posible modificar el orden natural descrito en el proceso de desarrollo interlingual? ¿Qué debemos hacer y no hacer para facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua? ¿Cuáles son los requisitos mínimos para que el proceso de desarrollo interlingual siga el curso natural? ¿Es posible acelerar el proceso de adquisición? ¿Es posible hacer que el alumno simplifique menos, evitar que fosilice la lengua en formas no estandarizadas? Al respecto pueden surgir muchos intentos de respuestas desde diferentes supuestos teóricos didáctico-pedagógicos, métodos, prácticas innovadoras, trabajos de pedagogos-investigadores, avances tecnológicos etc. Algunas afirman que es necesario contar con una competencia desarrollada en lengua materna antes de impulsar al estudiante a niveles lingüísticos y pragmáticos más avanzados en otro código. Otros autores hacen énfasis en la necesidad de facilitar al alumno gran cantidad de "input comprensible", es decir, alimentar los mecanismos inconscientes con suficientes ejemplos y usos de la lengua. Según Krashen, ese input debe ser básico inicialmente para que el estudiante lo entienda, pero debe contener siempre elementos nuevos para que se enriquezca. Es lo que él denomina 1+1, es decir lo que el alumno ya conoce y un poco más. El input además no debe ser secuenciado gramaticalmente, debe ser natural, sin supeditar los actos de comunicación a la gramática.

La producción en el aula se relaciona con la comprensión. En la práctica suelen darse dos tipos de actividades distintas:

- Aquellas que respetan el desarrollo interlingual natural que inciden en la expresión espontánea y significativa. Son las actividades de expresión natural.

La mayor parte del tiempo de contacto o exposición a la L2 durante el tiempo escolar deben ser momentos u oportunidades en los que el desarrollo interlingual tenga posibilidad de manifestarse de manera espontánea.

Para que la expresión sea significativa, es necesario crear situaciones en las que el alumno hable de eventos, de cosas que tengan sentido para él por ejemplo, si se formula la pregunta: Whafs this? la respuesta esperada y usual es un nombre que tanto el profesor como el alumno ya conocen, pero realmente no se está haciendo una pregunta, simplemente el alumno está demostrando si conoce o no la palabra.

Si por el contrario lo que se hace está en contexto de juego, por ejemplo la adivinanza, entonces la pregunta será significativa .

En forma más amplia las situaciones tienen que ser lo más cercanas posibles a la realidad del alumno y "provocar" la producción.

La complejidad lingüística exige que se tenga cuidado con los aspectos gramatical y lexical: La _s de la tercera persona en inglés es más difícil que el pasado regular o irregular. Si se practican los adjetivos 'bueno y malo' simultáneamente, se tiende a aprender uno sólo y el otro se tenderá a sustituir por "no bueno".

Dependiendo de la situación resulta más complejo hablar por teléfono que ver a nuestro interlocutor. Para un niño es más difícil hablar con un adulto que con otro niño y dependiendo de la función por ejemplo, es más fácil mostrar acuerdo que desacuerdo (por temor a ser diferente de los demás). Igualmente resulta más complicado narrar que describir (es más complejo ordenar temporalmente una serie de sucesos que recordemos, que enumerar lo que vemos).

En fin, que la expresión requiere de la relación input - expresión espontánea que exige procesamiento y organización del input de modo suficiente para que los mecanismos de producción de habla puedan utilizarlo. Pasará un cierto tiempo hasta que el alumno pueda utilizar en la expresión aquello que es capaz de comprender.

- Aquellas que están destinadas a una práctica mecánica o no de formas y estructuras de la lengua. Estas actividades están destinadas a pulir y mejorar la forma. Se denominan actividades de producción formal.

La causa de la tendencia a la simplificación es el desfase entre lo que se quiere decir y lo que se sabe decir. Ese desfase no se produce en los niños cuando aprenden su primera lengua: su pensamiento y sus deseos se estructuran paralelamente a los medios de los que disponen para expresarse.

Se puede suponer, por lo tanto, que si los alumnos no producen por encima de sus posibilidades (desenvolver - se en situaciones complejas) no podrán reducir de modo notable la simplificación. Cuanto más se postergue la preocupación por la forma tanto más estaremos dando a nuestros alumnos posibilidad de adquirir la lengua de una manera natural y espontánea, más similar al aprendizaje de la L1 (lengua materna).

Muchos de los planteamientos hasta aquí expuestos son resultados y consecuencias de estudios recientes y prácticas innovadoras en el aula de profesores de las lenguas inglés, francés y alemán.

Desarrollo intercultural

En el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera entran en juego: un factor interno y un factor externo. El factor interno constituido por el conocimiento y la apropiación que el hablante tiene de su lengua y su cultura y por sus expectativas frente a otras culturas y otras lenguas. El factor externo constituido por las interacciones entre las lenguas y las culturas. Los dos factores inciden en lo afectivo y en lo cognoscitivo.

Esta interdependencia afectivo-cognoscitiva, repercute en lo vivencial y se pone de manifiesto en la cantidad y calidad de la producción sociolingüística.

El factor interno abarca el aspecto cognitivo y afectivo del potencial de significado con que cuenta el individuo en su lengua materna y los conocimientos y actitudes que tenga acerca de la lengua extranjera.

El aspecto cognitivo cobija los procesos de pensamiento involucrados en la conceptualización, organización y transmisión del conocimiento como también la interrelación de dichos procesos con los

El aprendizaje simultáneo de diversas lenguas no perturba los demás aprendizajes sino que los favorece. Así mismo un conocimiento apropiado de la lengua materna contribuye a que las representaciones que se hacen los individuos sobre los procesos y las estrategias de su adquisición facilitan el aprendizaje de otras lenguas y la reflexión sobre la

lingüísticos. Lo afectivo se refiere al conjunto de actitudes, creencias y valores que en un momento dado determinan el comportamiento sociolingüístico del individuo. Es decir, que el hablante de lengua materna cuenta con un conocimiento relativo de cómo se interactúa en lengua materna y en lengua extranjera. Así mismo cuenta con una serie de creencias acerca de variedades de ambas lenguas y de valores sociales asociados con sus hablantes.

incidencia de los factores individuales en dichos procesos.

De ahí la idea de prototipos asociados con las lenguas y sus culturas. En este proceso a medida que se internaliza la lengua extranjera se intercambian conocimientos y creencias acerca de la lengua y de sus hablantes. Se modifica el potencial cognitivo y afectivo que el usuario tiene de su lengua y de la lengua extranjera.

El factor externo comprende aspectos del entorno sociocultural que determinan cuál lengua L1-L2, variedad de la lengua (coloquial, formal), clase de interacción (charla, discusión) y variedad discursiva (debate, discurso) son apropiadas para el logro de la comunicación. En otras palabras se involucran aquellos elementos del medio ambiente que rodean un evento comunicativo y que condicionan el qué, quiénes, cuándo, y cómo de una interacción.

En el contexto de la lengua extranjera la selección de las variedades y modos de interacción no es inconsciente y espontánea como en lengua materna. Su uso dentro de nuestro contexto suele ser esporádico y distanciado de su contexto sociocultural y de las situaciones donde interactúan miembros pertenecientes a la comunidad de la lengua extranjera, en este sentido el contacto se caracteriza por el distanciamiento y cierto grado de artificialidad.

El uso de la lengua es relevante, si se desprende de un contexto que dé las condiciones que propicien la interacción en dicha lengua. Por otro lado una lengua es inherente a los participantes si éstos han incorporado normas de interacción e interpretación propias de dicha lengua a su experiencia. Sólo en la medida en que se logre incorporar contextos de lengua extranjera dentro de entornos de lengua materna se logrará una interacción más genuino de la lengua segunda.

En la concepción del sujeto que conoce dos lenguas se arguye que cuando tiene que comunicarse con hablantes de uno y otro idioma no puede realmente aislar, una cultura de otra y actuar de dos maneras diferentes hasta casi constituirse en dos sujetos en uno. Este tipo de persona que se define como intercultural, término que desde los años 70 va cobrando cada vez mayor fuerza, es un individuo enraizado en su propia cultura pero abierto al mundo, un sujeto que mira lo ajeno desde lo propio, que observa e interactúa con el exterior desde su autoafirmación y autovaloración.

El aprendizaje de lenguas extranjeras comporta, una educación intercultural, es decir, el desarrollo de la comprensión, de la tolerancia y de la valoración de otras identidades culturales. El contacto con otras lenguas y otras culturas disminuye el etnocentrismo y permite contrastar y apreciar la valía del propio mundo.

Este enfoque, en general, apunta a la construcción de una actitud intercultural reforzada por una competencia interlingual lo que contribuirá significativamente al desarrollo del proceso de adquisición de una segunda lengua.

• El concepto de interculturalidad

En nuestro contexto se parte de una premisa inicial de interculturalidad en desigualdad de condiciones. Las relaciones entre culturas y lenguas no se dan en el avance, no hay equilibrio en equidad (lenguas maternas nativas-lenguas castellana o segunda). Para el caso de lengua materna y lenguas extranjeras también podemos decir que se parte de la misma premisa.

Una concepción de interculturalidad frecuente asume dentro de un enfoque político -pedagógico, que existen en el mundo encuentros inter étnicos e interculturales que son enriquecedores para ambas partes.

Otros autores la definen como el conjunto de actividades y disposiciones destinadas a superar los aspectos y resultados negativos de las relaciones entre los pueblos. También se puede entender como una contribución al establecimiento de relaciones pacíficas, al mutuo entendimiento, al derecho a disfrutar las culturas, a la tolerancia y en fin, a la autodeterminación.

En el ámbito escolar surgen preguntas sobre: cómo abarcar elementos de las dos culturas o de la cultura de la lengua estudiada en el currículo. Al respecto se sugiere el modo integrativo tendencia que parte de una visión de la interculturalidad, que da cabida y promueve todas las manifestaciones culturales. Su desarrollo requiere una apertura hacia los aportes de la lengua estudiada y exige la garantía del conocimiento y apropiación de nuestra lengua y cultura.

La interculturalidad significa culturas en constante diálogo de saberes implica hacer interpretación, decodificación es decir comprensión de las culturas involucradas.

El aprendizaje de lenguas extranjeras comporta, una educación intercultural, es decir, el desarrollo de la comprensión, de la tolerancia y de la valoración de otras identidades culturales. El contacto con otras

Encontrarán a lo largo del documento concepciones y modelos curriculares como aportes y sugerencias para la ampliación y profundización de los conceptos que hasta aquí han servido como introducción a la temática de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

lenguas y otras culturas disminuye el etnocentrismo y permite contrastar y apreciar la valía del propio mundo.

¹ La abreviatura L2 se utilizara a lo largo del documento para hacer referencia, en general, a lenguas adicionales, segundas o extranjeras. Una lengua que el aprendiz adquiere una vez que su lengua materna (1-1) ha sido ya adquirida. Dicha lengua adicional (L2) puede ser una de las habladas en una comunidad bilingüe (dentro del Estado Español, el Gallego), ya sea aprendida en dicho país o en otro donde esa lengua no sea de uso frecuente, como sería el caso de las lenguas extranjeras en nuestro país. El término lenguas extranjeras connota lenguas nacionales de otros países.

² Input: Es el lenguaje al cual se expone el estudiante. Puede ser hablado o escrito. Sirve como la información o los datos que debe utilizar el estudiante para determinar las reglas del idioma objeto de estudio. Ellis, Rod. Understanding Second Language acquisition. Oxford: University Press 1989.

2. Elementos y Enfoques del Currículo de Idiomas Extranjeros

2.2. La Competencia Comunicativa en Idiomas Extranjeros

En esta sociedad de movilidad de culturas y acceso al conocimiento, los idiomas extranjeros se convierten en una herramienta primordial para construir una representación del mundo; en un instrumento básico para la construcción de conocimiento, para llevar a cabo aprendizajes, para el manejo óptimo de las nuevas tecnologías y para el logro de una plena integración social y cultural. Así mismo, y como consecuencia del papel que desempeña en la construcción del conocimiento, el lenguaje está estrechamente vinculado a los procesos de pensamiento y al dominio de habilidades no estrictamente lingüísticas como, por ejemplo, las habilidades cognitivas, las habilidades motrices o las habilidades relativas a la planificación y control de la propia actividad de aprendizaje.

Ser capaz de utilizar un idioma extranjero para comunicarse con los hablantes cuya lengua sea distinta de la propia y para entender textos orales y escritos, incrementa la confianza del alumno en sí mismo en sus posibilidades para superar obstáculos y para sacar el máximo provecho de sus conocimientos. Además, el dominio de un idioma extranjero amplía considerablemente el horizonte intelectual que supone el hecho de acceder a los aspectos culturales, científicos y tecnológicos que se comunican a través de una lengua extranjera.

Lingüistas como Cummins (1984), Hakuta y Díaz (1984, 1986) y Oller (1981), plantean los beneficios del conocimiento de una segunda lengua, luego de haber alcanzado cierto avance cognoscitivo en una primera lengua, por cuanto el individuo desarrolla un mayor grado de conciencia metalingüística y un incremento de la habilidad para apreciar lo arbitrario y lo convencional de los símbolos lingüísticos.

Cuando los alumnos empiezan el aprendizaje de una lengua extranjera en los primeros años de la educación formal, poseen ya alguna competencia comunicativa en su lengua materna. De lo que se trata, por tanto, en un currículo de idiomas extranjeros, es de promover esta competencia para comunicarse en otras lenguas, dentro de sus propias limitaciones, tal como ya lo saben hacer en su lengua materna. El propósito fundamental es lograr que adquieran y desarrollen su competencia en ese código de tal manera que utilicen el idioma extranjero para relacionar saberes, para comprender e interpretar la realidad circundante y para compartir ideas, sentimientos y opiniones en situaciones de comunicación en las que rigen unas pautas de comportamiento lingüístico y social propias de las culturas donde se habla el idioma extranjero.

El bagaje de conocimientos y las creencias personales llevan a los usuarios de un idioma a adoptar ciertas actitudes hacia lo que dicen y a modificar sus mensajes de tal manera que se ajusten al contexto social.

Puntos de referencia actuales para la mayoría de los planteamientos teóricos relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa han sido los trabajos de Canale y Swain (1980) y Canale (1983), quienes generan un constructo de competencia comunicativa conformado por cuatro componentes o subcategorías: la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. La primera se refiere al grado de dominio del código lingüístico, incluyendo el vocabulario, la pronunciación, la gramática y la sintaxis. La segunda tiene que ver con la capacidad de producir enunciados adecuados, tanto en la forma como en el significado, a la situación de comunicación. En otras palabras, la competencia sociolingüística es el conocimiento de las reglas socioculturales del lenguaje. Por su parte, la competencia discursiva es la capacidad para utilizar diversos tipos de discursos y para organizarlos en función de los parámetros de la situación de comunicación en la que son producidos e interpretados. Finalmente, la competencia estratégica refleja el potencial de los interlocutores para definir y matizar progresivamente los significados que transmiten, para realizar ajustes, formular aclaraciones, llevar a cabo precisiones; es decir, para utilizar todos los recursos lingüísticos y extralingüísticos de que

disponen con el fin de evitar que se rompa la comunicación o que transcurra por rutas no deseadas.

En la última década, la conceptualización presentada por Canale y Swain ha sido objeto de algunas modificaciones, entre las cuales se destaca el esquema de Lyle Bachman (1990) donde reorganiza y desglosa los componentes, de manera más detallada. El modelo consta de tres componentes principales: la competencia en el lenguaje, la competencia estratégica y los mecanismos psicofisiológicos. El primer componente abarca varios tipos de conocimiento que usamos en la comunicación a través del lenguaje. Por su parte, los otros dos componentes incluyen las capacidades mentales y los mecanismos físicos mediante los cuales se logra dicho conocimiento en el uso comunicativo del lenguaje.

La competencia en el lenguaje se describe como el conocimiento del mismo y sus componentes se presentan en la figura 1:

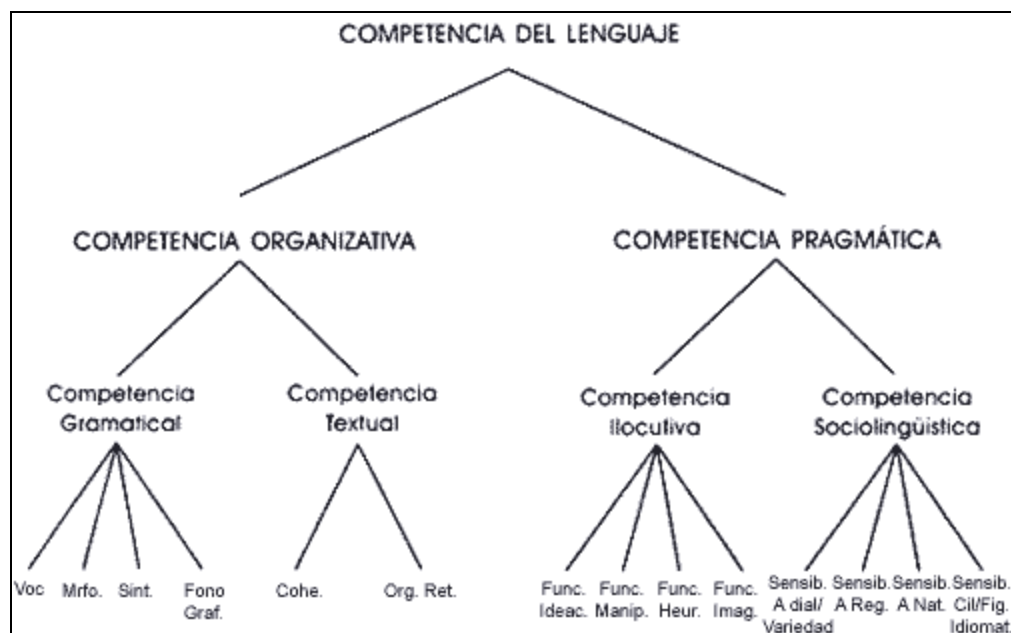


Figura 1. Componentes de la competencia del lenguaje. (Tomado de Bachman, 1990)

La competencia en el lenguaje incluye dos tipos de habilidades: las competencias organizativa y la pragmática. La primera hace referencia tanto al dominio de la estructura formal del lenguaje (competencia gramatical) como al conocimiento acerca de cómo se construye el discurso (competencia textual). En la competencia gramatical se incluyen el control del vocabulario, la morfología, la sintaxis y los elementos fonémicos y gráficos. En la textual, se contemplan la cohesión y la organización retórica.

El segundo tipo de habilidad se conoce como competencia pragmática, la cual se refiere al uso funcional del lenguaje, es decir la competencia ilocutiva y al conocimiento de su apropiado uso, según el contexto en el cual se emplea, o sea, la competencia sociolingüística. La competencia ilocutiva comprende el control de rasgos funcionales del lenguaje tales como la habilidad para expresar ideas y emociones (funciones ideacionales), para lograr que se lleve a cabo algo (funciones manipulativas), para usar el lenguaje para enseñar, aprender y resolver problemas (funciones heurísticas) y para ser creativo (funciones imaginativas). Finalmente, la competencia socio-lingüística considera aspectos como la sensibilidad hacia tipos de dialectos y registros, la naturalidad o cercanía a los rasgos característicos de la lengua y la comprensión de referentes culturales y figuras idiomáticas.

Es importante destacar que la competencia estratégica se desarrolla como un componente integrador donde se conjugan las interrelaciones entre el conocimiento del mundo, el conocimiento del lenguaje, los mecanismos psicofisiológicos y el contexto de la situación para la toma de decisiones sobre el uso del lenguaje comunicativo.

Los estudiantes de otros idiomas desarrollan estrategias para comunicarse más efectivamente y para remediar problemas causados por interferencias en la comunicación (Freeman y Freeman: 1994).

En este orden de ideas, no podemos asociar la competencia estratégica únicamente con estrategias de compensación. En los procesos de comunicación se pueden activar estrategias de comunicación ya sea para garantizar la efectividad de la comunicación o para superar impases puesto que, en realidad, la competencia estratégica corresponde a la forma como "manipulamos" el lenguaje con el propósito de alcanzar los fines de la comunicación.

Competencias estratégicas: Manera como el aprendiz locutor logra superar las dificultades lingüísticas y situacionales en una situación

de comunicación.

Finalmente, no hay que olvidar que la competencia comunicativa debe contemplarse de manera integrada en sus aspectos tanto oral como escrito. Así pues, establecer la competencia comunicativa como finalidad última del aprendizaje de una lengua extranjera, obliga a tener en cuenta de manera simultánea e integrada los diferentes elementos antes citados.

2. Elementos y Enfoques del Currículo de Idiomas Extranjeros

2.3. Estrategias de Aprendizaje

Hemos hecho referencia al uso de estrategias para garantizar la efectividad en la comunicación. Por lo tanto, es pertinente considerar en qué medida los procesos pedagógicos prevén su aprovechamiento o brindan algún tipo de orientación al estudiante para descubrir alternativas que faciliten, a través de estas estrategias, el desarrollo de su competencia comunicativa.

Las estrategias de aprendizaje son los procedimientos específicos que usan los estudiantes para desarrollar determinados procesos de aprendizaje (Richards y Lockhart: 1994). Por su parte, Oxford (1990) define las estrategias de aprendizaje como las acciones específicas emprendidas por el estudiante para hacer el aprendizaje más fácil, más agradable, más rápido, más autodirigido y más factible de ser transferido a nuevas situaciones de aprendizaje.

Resultan importantes para "aprehender" un idioma puesto que son herramientas para la participación auto-dirigida y activa. Así pues, adecuadas estrategias de aprendizaje generan un incremento en la competencia y una mayor auto-confianza se caracterizan porque: contribuyen al logro de la competencia comunicativa; amplían el papel del profesor; permiten la solución de problemas; involucran diversos aspectos del estudiante, no solamente el cognitivo; apoyan el aprendizaje tanto directa como indirectamente; no son siempre observables; a menudo son conscientes; pueden ser aprendidas; son flexibles y están sujetas a diversos factores (personalidad, naturaleza de las tareas de aprendizaje, entre otras).

La figura 2 muestra seis tipos generales de estrategias, tal como las presenta Oxford:

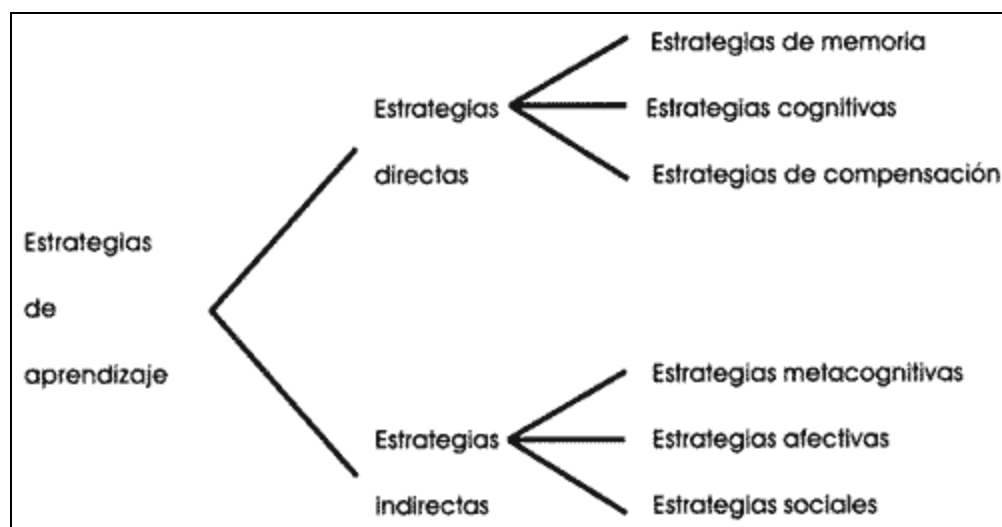


Figura 2: Visión del sistema de estrategias (Oxford: 1990)

- Las estrategias de memoria ayudan a los estudiantes a guardar y recuperar información. Implican la creación de nexos mentales (por ejemplo, la ubicación de nuevas palabras en un contexto); la aplicación de imágenes y sonidos (como la representación de sonidos en la memoria); la revisión correcta (revisión estructurada); y el uso de acciones (uso de respuesta física o sensaciones).
- Las estrategias cognitivas nos permiten comunicarnos a pesar de las limitaciones en el conocimiento del idioma. En este grupo encontramos la práctica de patrones; la recepción y envío de mensajes (por ejemplo, la concentración en la idea central de un

mensaje); el análisis y el razonamiento (como el análisis de expresiones).

- Las estrategias de compensación hacen posible la comunicación a pesar de las deficiencias o limitaciones en el conocimiento del lenguaje. Estas abarcan la conjetura o aproximación inteligente (el uso de claves no lingüísticas para adivinar el significado) y la superación de limitaciones en el habla y la escritura (como el uso de circunloquios o sinónimos).
- Las estrategias metacognitivas hacen posible el control del propio aprendizaje mediante la organización, la planeación y la evaluación. Hay tres tipos de estrategias metacognitivas: la concentración de la atención (conexión de nueva información con material ya conocido), la planeación del aprendizaje (determinación de objetivos) y la evaluación del propio aprendizaje (automonitoreo).
- Las estrategias afectivas ayudan a los estudiantes a ganar control sobre sus emociones, actitudes, motivaciones y valores. A este grupo de estrategias pertenecen la disminución de la ansiedad (mediante el uso de música o la risa, por ejemplo), la propia estimulación (premiarse uno mismo) y la medición de nuestra temperatura emocional (discusión de los sentimientos con otra persona).
- Las estrategias sociales apoyan a los estudiantes en su interacción con otros y comprenden la formulación de preguntas (por ejemplo, para aclarar o verificar o para corregir), la cooperación con otros (la cooperación con usuarios efectivos del idioma o con otros compañeros), y la empatía con otros (el desarrollo de la comprensión de aspectos culturales y de las ideas y sentimientos de otros).

El conocimiento de cómo recurrir a estas estrategias puede resultar particularmente útil en las etapas iniciales del aprendizaje lingüístico, y cabe esperar que la necesidad de usar ciertas estrategias pueda cambiar en función de la edad y del nivel de conocimiento de la lengua. M. Canale y M. Swain (1984).

Podemos preguntar a qué se deben estos cambios; en qué se basa esta nueva visión del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras desde la primaria. Examinaremos, entonces algunas de las tendencias recientes en la pedagogía actual, para luego ubicar más precisamente las consideraciones metodológicas apropiadas para el área de Lenguas Extranjeras.

2. Elementos y Enfoques del Currículo de Idiomas Extranjeros

2.4. Sugerencias Metodológicas

2.4.1 Principios del aprendizaje

2.4.2 Recomendaciones metodológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras

2.4.3 Características y principios de algunas metodologías

2.4. Sugerencias Metodológicas

2.4.1 Principios del aprendizaje

El aprendizaje es un proceso de construcción de capacidades cognoscitivas, afectivas y sociales que permite que los alumnos sean reconocidos como personas dotadas de una inteligencia y personalidad en desarrollo. Por ello, las intervenciones educativas se deben concebir en función del desarrollo de las capacidades.

En relación con el lenguaje es importante considerar los planteamientos de Goodman et. Al (1987) quienes destacan que "la responsabilidad básica de las instituciones educativas es fomentar el lenguaje y pensamiento y que los conocimientos se adquieran a

través del uso de ellos" (p.2). En tal sentido, el contenido del currículo desarrolla pensamiento y capacidad lingüística y el desarrollo de nuevos conocimientos siempre implica el uso de lenguaje y pensamiento.

Basándose en los escritos de Bruner, Vygotski y Piaget, Seaver y Botel (1991) proponen cuatro principios del aprendizaje, a saber: el aprendizaje tiene como eje el significado, tiene lugar en un contexto social, implica relaciones entre los distintos procesos del lenguaje, es algo muy personal y particular del ser humano. Según estos autores, el aprendizaje se logra por medio de participación activa, colaborativa y reflexiva en cinco experiencias críticas que pueden ser incluidas en cualquier metodología empleada en la enseñanza de una lengua extranjera dentro del currículo integrado. Ellas son: leer textos, componer textos de varios géneros, usar la lectura y la escritura para adquirir nuevos conocimientos fuera de la escuela, analizar las funciones lingüísticas y aprender a aprender.

Si es indispensable que el significado sea central al aprendizaje de una lengua extranjera, entonces es indispensable también que los actos comunicativos sean comprensibles para el educando (Krashen, 1982).

Frank Smith (1989) menciona algunas características del lenguaje comprensible: es real y natural, está integrado y no fragmentado o aislado de un contexto, es interesante y relevante al aprendiz, es parte de un evento real y tiene utilidad social, pertenece al aprendiz y tiene propósito para él, es accesible y el aprendiz elige su uso porque tiene la capacidad y el poder para utilizarlo. En cambio cuando el lenguaje es artificial, carece de sentido e interés, es irrelevante y fuera de contexto, carece de valor social y propósito y se vuelve difícil de aprender.

A veces a pesar de que la lengua extranjera sea comprensible para el aprendiz, éste no la aprende. Según Krashen (1982), factores afectivos sirven como un filtro que puede bloquear el proceso de aprendizaje, en general, y de la lengua extranjera en particular. Algunos de estos factores son el temor, la angustia, la ansiedad, la pena, la confusión, la presión. Por eso es importante tomar en cuenta el estado afectivo y emocional del aprendiz y aliviar estos factores en lo posible.

Así mismo, los procesos sociales como los procesos lingüísticos influyen en el aprendizaje de la nueva lengua (Fillmore: 1979). En los procesos sociales entran no sólo las estrategias empleadas por el aprendiz sino también las que utiliza el hablante de la lengua extranjera. En cuanto a los procesos lingüísticos Wong Fillmore, encontró que los alumnos tratan de dar sentido a lo que los hablantes de la nueva lengua dicen utilizando sus conocimientos previos sobre cómo funciona su propia lengua. Los estudiantes analizan lo que hacen y formulan una relación entre lo que dicen y los eventos o actuaciones, adivinan un significado (educated guesses) sobre actos de comunicación y las funciones lingüísticas, buscan la manera de emplear la lengua extranjera para lograr lo mismo.

Hemos analizado mucho sobre el aprendizaje en esta sección, sin referirnos en mayor proporción a la enseñanza. Destacamos ahora cinco principios según Brown (1995), son indispensables en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Según estos principios, se debe:

- Reconocer y aprovechar en cuanto sea posible la motivación intrínseca del niño, su curiosidad para aprender algo nuevo.
- Recordar la importancia que tiene la conducta arriesgada en el desarrollo de la lengua extranjera para dar oportunidades a los alumnos, arriesgarse en el manejo de la lengua extranjera, tanto en lo oral como en lo escrito.
- Reconocer que el lenguaje y la cultura están estrechamente relacionados.
- Fomentar la auto-confianza de los alumnos porque ésta es importante para el desarrollo de la lengua extranjera.
- Finalmente, tener muy en cuenta que los alumnos exitosos son los que hacen una inversión estratégica en su propio aprendizaje.

Por otra parte, el docente y la institución deben ser realistas en cuanto al tiempo que se necesita para aprender una lengua extranjera. Dos a tres horas semanales durante siete u ocho años no van a producir hablantes avanzados. Hay que invertir tiempo y esfuerzos en un currículo integrado donde haya muchas oportunidades para utilizar el nuevo idioma, para leer y escribir en lengua extranjera en otras disciplinas como las ciencias, la informática, las matemáticas y ambientes educativos que permitan su utilización en la cotidianidad.

2.4. Sugerencias Metodológicas

2.4.2 Recomendaciones metodológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras

El propósito al hacer unas recomendaciones metodológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras es, simplemente, ofrecer unos puntos de reflexión y análisis para la construcción y desarrollo de los currículos correspondientes. No se pretende presentar una metodología en especial como la única acertada. Sabemos bien que las metodologías tienden a optimizar los procesos de aprendizaje, resultado esperado de los procesos de enseñanza.

Investigadores, teóricos y docentes en ejercicio concuerdan al señalar algunas características que hacen que ciertas prácticas pedagógicas sean más acertadas que otras en nuestro esfuerzo por facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras. Podemos decir que las metodologías para trabajar con niños y jóvenes son más efectivas si presentan las siguientes características:

- **Metodologías activas e interactivas que tienen en cuenta el factor lúdico.**

La metodología activa e interactiva permite aprender cuando se participa en actividades en las cuales el objetivo principal no es mostrar o ejemplificar el funcionamiento de estructuras gramaticales sino realizar acciones en la lengua extranjera. Estas metodologías permiten que los alumnos sean actores que usan la lengua extranjera para comunicarse activamente tanto en el aula como en circunstancias del entorno que lo requieran. De esta manera se propician procesos de socialización y de construcción del conocimiento y se construyen nexos con los demás, lo cual les permite desarrollar tolerancia, respeto, solidaridad y aprecio por ellos mismos y por los demás seres humanos.

El factor lúdico es un elemento de gran importancia en la vida del estudiante por cuanto establece una conexión entre sus actividades usuales en el hogar y en la vecindad con lo que sucede en el salón de clases. Las actividades lúdicas tienen la ventaja de poseer esquemas conocidos de antemano por los niños y por las niñas y por lo tanto proporcionan un marco familiar para desarrollar el nuevo aprendizaje. Además llevan a la creación de un contexto compartido y reconocido por todos que permite a los alumnos anclar significativamente los nuevos elementos en algo que ya dominan.

- **Actividades interesantes y significativas centradas en el alumno.**

Si el alumno es el centro del proceso de aprendizaje, como se dijo anteriormente, es apenas lógico que las actividades seleccionadas para la enseñanza-aprendizaje reflejen sus intereses y necesidades; de esta manera serán significativas para ellos y se relacionarán con experiencias concretas de su vida cotidiana.

- **Actividades que permiten el desarrollo potencial de cada alumno.**

Con el fin de permitir el desarrollo potencial del estudiante, las actividades deben ser apropiadas para las edades y grados.

Las actividades seleccionadas para fomentar el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras en niños deben desarrollar un sistema de apoyo o andamiaje ("scaffolding", de acuerdo con Bruner: 1975). Mediante este sistema, las actividades se dividen y organizan de manera secuencial, para facilitar el proceso de aprendizaje. La explotación pedagógica de las actividades escogidas exige tomar en cuenta el estado de desarrollo cognoscitivo y lingüístico en lengua materna actual de los aprendices y las contribuciones de adultos (docentes y/o padres de familia). De igual manera, para que los niños puedan alcanzar su desarrollo potencial.

Dentro de este proceso, como se dijo anteriormente, el maestro asume un papel de orientador, usando estrategias que permitan al estudiante el descubrimiento de sus propios medios y estilos de aprendizaje. Estas estrategias deben tener en cuenta la formación y desarrollo integral del niño y permitirle hacer, sentir, observar, reflexionar, descubrir, organizar, suponer, verificar, decidir, resolver, proponer y sobre todo responsabilizarse de sus acciones en la medida de lo posible.

- **Metodologías que integran lo conocido con lo nuevo.**

Como parte del proceso metodológico se puede incluir un elemento de reflexión, donde el niño sea conducido periódicamente a una síntesis personal de lo que está aprendiendo. Este proceso de reflexión está orientado a hacerle consciente de la relación que hay entre lo que está aprendiendo con lo que ya sabe, para dar cabida a los conocimientos y experiencias que él o ella traen al aula de clase y mostrarles que éstos conforman un todo coherente.

En el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, lo que el niño conoce es el uso de su primera lengua. Se debe entonces considerar su lengua materna como un recurso valioso para facilitar el acceso a la lengua extranjera.

- **Metodologías flexibles.**

Las metodologías flexibles permiten al estudiante el uso de sus estrategias de aprendizaje sin las rigideces extremas de algunas

metodologías tradicionales y ofrecen al docente una variedad de actividades y la selección de técnicas y procedimientos apropiados para cada caso. Una escogencia informada, basada en el conocimiento de los principios pedagógicos y metodológicos, permite al docente ejercer un eclecticismo positivo y benéfico para su labor que se constituye más bien en una síntesis que integra lo mejor de cada enfoque o método propuesto.

- **Metodologías ricas en contenidos culturales.**

La lengua y la cultura son elementos inseparables. El uso de metodologías que faciliten el acercamiento a las culturas asociadas con las lenguas extranjeras, es de suma importancia, ya que las lenguas son la mejor ventana a las culturas de los pueblos que las hablan. La familiaridad con las culturas extranjeras permite no sólo una mejor valoración de la propia sino también la comprensión, el respeto, el aprecio y la tolerancia por la cultura foránea.

- **Metodologías que valoran los factores afectivos.**

Teniendo en cuenta el papel primordial que juega la afectividad en el desarrollo de los niños (Bruner: 1975; Halliday: 1978) se destaca la importancia de crear una atmósfera afectiva en el salón de clase y de reducir el filtro afectivo para que el nivel de motivación e interés se maximice (Krashen: 1981). La creación de un ambiente en igualdad de condiciones para niños y niñas da confianza y crea condiciones apropiadas para que en conjunto desarrollen su autonomía y creatividad.

Una revisión de las metodologías que han sido empleadas en las últimas décadas permite identificar aquellas que muestran las características arriba mencionadas, lo cual las hace adecuadas para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. De acuerdo con esto, esbozamos a continuación sus más importantes características y principios.

2.4. Sugerencias Metodológicas

2.4.3 Características y principios de algunas metodologías

- **Enseñanza comunicativa de lenguas (enfoque comunicativo):**

Este enfoque, de origen británico, se popularizó en el resto de Europa en los años 70 y más tarde se difundió en otros continentes.

La enseñanza comunicativa de lenguas, tal como su nombre lo indica, privilegia el uso del lenguaje como elemento básico en la comunicación a través de la interacción. Mediante la apropiación del lenguaje, el educando se ubica en un lugar dentro de una compleja red de relaciones que lo definen tanto a él como a la sociedad. La ubicación en dicha red depende del grado de desarrollo de la competencia comunicativa.

Los siguientes son los rasgos principales del enfoque comunicativo:

- La comunicación es su propósito primordial.

- Los contenidos son contextualizados, de tal manera que reflejen lo que sucede en la comunicación real; usualmente no utilizamos palabras o frases aisladas sino unidades de discurso más complejas, con múltiples relaciones determinadas por la naturaleza de los interlocutores, el grado de familiaridad que hay entre ellos, el lugar, la situación, etc.

- Los intercambios llevan una gran carga personal: los interlocutores expresan sus opiniones, intereses, deseos, gustos, disgustos, temores, planes y sueños.

- Se enfatiza el uso de situaciones de comunicación reales o que simulan la realidad, tanto en la cotidianidad como en los que surgen de manera eventual.

- Se enfatiza el uso de materiales auténticos para permitir un mayor acercamiento a la realidad de los hablantes nativos de la lengua estudiada. Como materiales auténticos se consideran, generalmente, aquellos que fueron creados con propósitos comunicativos, por hablantes nativos. Los libros, periódicos, folletos y revistas en lengua extranjera, las grabaciones de radio y televisión originadas en países donde estas lenguas se hablan, temas de propagandas, avisos, anuncios e impresos o registros grabados, son considerados

materiales auténticos.

- Se privilegia el manejo de situaciones o contenidos comunicativos impredecibles, tal como sucede generalmente en la vida real, en las conversaciones y en los textos escritos intercambian información y usualmente no sabemos con exactitud aquello que nos quieren decir.

- Se hace énfasis en el uso de la lengua objeto de aprendizaje y en las funciones del lenguaje; más que hablar acerca de la lengua se hace uso de ella con funciones y propósitos comunicativos específicos. En consecuencia, es importante que el profesor use, en cuanto sea posible, la lengua extranjera para comunicarse con los estudiantes en clase.

- Los contenidos y actividades tienen como centro al estudiante, no sólo como un ser social sino como un individuo con necesidades, motivaciones, intereses y dificultades particulares.

- Más que la absoluta corrección gramatical, se hace énfasis en la fluidez en el uso del idioma, es decir, en la posibilidad del hablante de comunicar un mensaje.

- Los errores son considerados parte de los procesos de aprendizaje y, como tal, son tratados de manera didáctica y como fuente de conocimientos.

• **Respuesta física total (TPR: Total Physical Response):**

Este método se originó en los Estados Unidos de Norteamérica. Su creador y principal impulsor, James Asher parte de la convicción de que cuando los estudiantes responden con acciones a las órdenes impartidas por el profesor (o por otros estudiantes) su aprendizaje es mucho más eficiente y su participación activa es más completa.

Su característica básica es la respuesta física a órdenes y este hecho permite a los estudiantes el movimiento continuo, aspecto que lo hace atractivo para el trabajo con niños.

Rasgos fundamentales:

- Se hace énfasis en la actividad física como respuesta al mensaje lingüístico.

- El profesor hace uso de órdenes la mayor parte del tiempo y la comunicación con sus estudiantes en clase se hace de esta manera.

- Las actividades en clase privilegian el desarrollo de la comprensión auditiva, la adquisición de vocabulario y el habla. Los estudiantes escuchan constantemente las órdenes de el profesor y de esta manera adquieren gran familiaridad con los sonidos del idioma que se estudia, al mismo tiempo que aumentan de manera considerable su vocabulario, mediante la observación de las acciones del docente.

- El método respeta el silencio inicial de los estudiantes (período silencioso). Este período silencioso ayuda a que los estudiantes tomen confianza en sus conocimientos ya que mediante la observación y la escucha pueden asociar sonidos, acciones y significados. Cuando los estudiantes se sienten más seguros inician, generalmente de manera espontánea, el uso del lenguaje hablado y toman el lugar del profesor para impartir órdenes.

- La corrección de errores es flexible e indirecta, imitando lo que generalmente sucede cuando los niños adquieren su lengua materna.

• **El Método Natural:**

Este método fue el resultado de la aplicación de las teorías de Krashen sobre la adquisición de la lengua extranjera. Uno de sus colegas, Drecy Terrell, aplicó las teorías de orden natural en el desarrollo gramatical y del período de silencio en lo que llamó el método natural. Utiliza en la primera fase del método (preproducción) aspectos de respuesta física total de Asher. Luego en la fase de producción inicial, utiliza fotos y objetos concretos que el maestro describe o formula preguntas y los niños responden en frases cortas de una o dos palabras. Posteriormente, en la etapa de producción oral (speech emergence), el maestro pide al niño que describa un cuadro o un objeto y el niño contesta empleando el lenguaje que ha desarrollado, de manera completa y aún con "errores". La última fase implica cierta fluidez por parte del alumno para describir algo o intercambiar ideas con compañeros.

Rasgos principales:

- Se hace énfasis en las fases del desarrollo lingüístico y en el uso de lenguaje comprensible.

- Respeta el silencio inicial de los estudiantes cuando se sienten más seguros y les permite utilizar la lengua de acuerdo con su desarrollo personal.
- Respeta los ritmos y estilos personales de aprendizaje de los alumnos.
- Permite al alumno cometer errores en su producción. La corrección de errores es flexible e indirecta.
- Utiliza materiales visuales y concretos, actividades como juegos, dramas y trabajos en grupos pequeños.

Las metodologías o principios metodológicos que se presentan a continuación tienen una característica común: enfatizan la integración del aprendizaje de lenguas con el de las demás áreas del currículo, propiciando así un aprendizaje integral.

- **Aprendizaje basado en tareas y proyectos:**

Aunque sus inicios pueden encontrarse en el trabajo de Kilpatrick (Project Method : 1918) en los Estados Unidos de Norteamérica, el aprendizaje basado en proyectos y tareas se ha popularizado en las dos últimas décadas, especialmente en programas de segunda lengua (en contextos bilingües, de educación a grupos de inmigrantes, etc.).

El aprender haciendo cobra especial importancia dentro de esta metodología. Igualmente importante es la relación estrecha que se establece entre la clase de lengua y las de las demás áreas, hasta el punto en que el aprendizaje y la enseñanza no se presentan necesariamente en lecciones individuales para áreas o asignaturas diferentes sino que se integran en temas que se desarrollan de manera activa, generalmente a través de actividades (tareas) y proyectos investigativos llevados a cabo por los estudiantes.

Las características y principios más importantes de esta metodología se pueden resumir así:

- Se hace énfasis en la libertad, igualdad y democracia en el salón de clases, tanto en la selección de temas y proyectos como en la organización, asignación y desarrollo de tareas.
- La metodología se centra en el estudiante.
- La investigación es el procedimiento más usado para desarrollar los temas y proyectos.
- Se da gran importancia a la contextualización, significado y propósito de tareas y proyectos, de manera que contribuyan al desarrollo de un todo coherente.
- La cooperación entre los estudiantes, representada en el trabajo grupal, es de gran importancia ya que permite la socialización, la negociación, el consenso, el respeto por las diferencias y el logro de un trabajo armónico, con un producto común.
- La autonomía y responsabilidad de los estudiantes en la planeación y ejecución de tareas permite el desarrollo de comportamientos y actitudes positivas y de gran valor para su vida futura.
- Se da igual valoración a los procesos y a sus productos, en la creencia de que un proceso entusiasta, serio, responsable y bien llevado debe tener como resultado un producto de características similares y de igual valor.
- El carácter interdisciplinario de la metodología es uno de sus rasgos más importantes; los temas se exploran desde la perspectiva de diferentes áreas, permitiendo a los estudiantes tener una visión total de ellos, más acorde con la realidad. Esta manera de desarrollar los temas requiere también una integración de los docentes para planear sus clases.
- Todo lo anterior contribuye a la formación integral del aprendiz, ya que a la vez que desarrolla sus habilidades lingüísticas refuerza la adquisición y el desarrollo de conceptos y de habilidades cognitivas y sociales y la formación de una competencia que permita establecer, coordinar y cultivar relaciones con los demás.

- **Enseñanza enfocada en el contenido académico:**

Este modelo ha surgido de la necesidad que existe en programas de inmersión en la lengua extranjera de enseñar el currículo general al mismo tiempo que enfocan la enseñanza de una segunda lengua. En este enfoque, las metas del currículo de la lengua extranjera son ampliadas para incluir el refuerzo de las metas del currículo general de la escuela. En una lección de la lengua extranjera se centra en el contenido, el docente selecciona cuidadosamente algunos conceptos del currículo general que son claramente definidos y

que no requieren muchos conocimientos de vocabulario. Entonces el docente considera las habilidades lingüísticas, académicas y cognitivas requeridas por los alumnos para lograr éxito en la sesión. Este tipo de instrucción permite que el docente de lengua extranjera pueda enfocar las necesidades académicas y las habilidades de pensamiento crítico a la vez que enfoca las necesidades lingüísticas. Además, provee muchos más contextos para comunicación entre los alumnos que no serían posibles si la lengua extranjera se enseña como área aparte en el currículo de la escuela.

Las investigaciones sobre este método demuestran que los alumnos adquieren tanto la lengua como los conocimientos del área que están estudiando por cuanto se provee acceso al tipo de lenguaje que necesitarán los alumnos para usar la lengua extranjera como lengua que vehiculiza saberes e información.

Los principios de este modelo se pueden resumir así:

- La adquisición de conocimientos es tan fundamental como la adquisición de la lengua.
- Los contenidos provienen de una área del currículo general de la escuela y son contextualizados para la comunicación real y académica.
- Se enfatiza la integración del lenguaje académico dentro de un área de conocimiento con el aprendizaje de nuevos conocimientos de la lengua extranjera. Como puede observarse, el enfoque principal es el contenido y no la estructura lingüística.
- Enfatiza la transferencia de conceptos que tiene el alumno en su lengua materna a la lengua extranjera.
- Utiliza materiales auténticos³ dentro del área de enfoque.
- Los contenidos y actividades se centran en las necesidades del alumno de usar la lengua extranjera como medio para ampliar sus conocimientos en otras áreas del currículo.

- **Lenguaje integral (Whole Lenguaje):**

Lenguaje integral es un movimiento pedagógico surgido en los Estados Unidos de Norteamérica en la década de los 80 y que originalmente se usó especialmente en la enseñanza del inglés como lengua materna. Luego se extendió a contextos bilingües y recientemente algunos de sus principios se han utilizado en situaciones de enseñanza de lenguas extranjeras. Sus proponentes prefieren referirse a este conjunto de principios como "...una filosofía, un conjunto de creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje" (Freeman y Freeman 1992: 8) y no como un método, ya que no hay un currículo ni una secuencia de actividades en clase que se asocie exclusivamente con lengua integral.

Los principios de este movimiento pedagógico se pueden resumir así:

- El lenguaje se aprende del todo a las partes. En nuestros inicios como usuarios de un idioma percibimos e intentamos usar⁴ secuencias de sonidos y palabras. Más tarde adquirimos conciencia de las partes que conforman ese todo.
- Siguiendo esa creencia, las lecciones deben desarrollarse del todo a las partes, empezando con textos completos (usualmente cuentos e historias) para luego proceder al estudio de los detalles.
- El lenguaje es personal y social: las actividades del aula de clase deben desarrollar ambos aspectos, permitiendo al aprendiz su desarrollo personal y su integración a la sociedad mediante la interacción y el compartir con los demás. Las lecciones deben centrarse en el aprendiz y éste debe usarlas para entender, crear, descubrir y explorar el mundo que le rodea, construyendo de esa manera su aprendizaje.
- Las lecciones deben ser significativas y útiles aquí y ahora. Las motivaciones que los niños tienen para aprender difieren de las de los adultos, entre otros aspectos, por su inmediatez. Mientras que los adultos aprenden con miras al futuro, los niños tienen, usualmente, interés y motivaciones presentes y quieren resultados inmediatos. Esta opinión es reforzada por autores como Pluckrose (1979 citado por Dunn 1983: 1), quien se refiere a los niños como criaturas del momento, que trabajan mejor y con más éxito cuando los objetivos son claros, de fácil comprensión e inmediatos.
- El desarrollo de lecto-escritura no debe descuidarse o posponerse, sobre todo en situaciones de adquisición-aprendizaje de una segunda lengua, en situaciones de bilingüismo escolar o social.
- Los conceptos básicos deben ser adquiridos en la lengua nativa del estudiante y luego reforzados en la segunda lengua.

- Las lecciones deben reforzar la autonomía y la confianza en el estudiante para así aumentar su autoestima y seguridad, aspectos determinantes en el aprendizaje.

- La buena literatura tiene un papel primordial en el aprendizaje de lenguas: la lectura de cuentos por parte del profesor es una actividad básica en el aula. Los niños seleccionan luego las historias y cuentos que desean leer y de los que se derivan muchos de los aspectos lingüísticos que más tarde se desarrollan en clase.

- Las composiciones orales y escritas siguen a la lectura de cuentos y su complejidad dependerá del nivel de los estudiantes; así el estudiante escribirá palabras, oraciones, o párrafos para mostrar su comprensión, gusto, identificación o las asociaciones relacionadas con lo leído.

- Las unidades temáticas ofrecen perspectivas diferentes a los temas y refuerzan los conceptos, permitiendo además la interrelación e integración con otras áreas.

La integración de la lengua extranjera con las otras áreas del currículo no tiene que ser exclusividad de los contextos educativos o sociales bilingües. Aunque en situaciones claras de enseñanza de lengua extranjera el objetivo no es enseñar esta lengua mediante las otras áreas del currículo, sí es aconsejable establecer un nexo entre las clases de lengua extranjera y las de otras áreas.

Lo anterior va a permitir un aprendizaje más integral, por cuanto el establecimiento de estos nexos refuerza los conceptos y conocimientos desarrollados y adquiridos en otras áreas, contribuye a la consolidación de un proyecto pedagógico e inclusive puede servir de modelo para otras instituciones educativas.

La planeación basada en temas amplios, desarrollados mediante proyectos investigativos y tareas específicas y combinados con el trabajo en el aula de clase facilitará también esta integración. Será necesario además depender menos de un texto guía y utilizar más recursos del medio, tanto del salón de clases como de la escuela o colegio y de la comunidad en general. Puesto que la mayoría de los niños en el ciclo de primaria están en la etapa concreta de desarrollo cognitivo, los enfoques más exitosos en la enseñanza de lenguas extranjeras enfatizan experiencias concretas y el uso de materiales visuales y de actividades físicas.

³ Material auténtico: producto de una situación enunciativa corriente, normal (emisión de radio, periódico, aviso publicitario). Programa de francés, 1989

⁴ Aunque los infantes utilizan con frecuencia una sola palabra, en sus Inicios lingüísticos, usualmente esa palabra tiene para ellos un significado completo y diferente en situaciones diversas.

2. Elementos y Enfoques del Currículo de Idiomas Extranjeros

2.5. El Proceso de la Evaluación

Entre las metas fundamentales de los procesos de enseñanza-aprendizaje corresponde a la institución educativa garantizar al estudiante un óptimo desarrollo de dichos procesos y brindar la oportunidad para aprovechar a través de ellos su potencial educativo. En consecuencia, las prácticas de valoración y evaluación son legítimas solamente en la medida en que sirvan de apoyo para lograr tales metas.

Los estudiantes llegan a las aulas con una extraordinaria habilidad para dar sentido al mundo que los rodea, para construir su significado y conocimiento y para crear sus propias realidades. Durante estos procesos, muestran una innata habilidad para pensar, para comprender, recordar, imaginar, crear historias en sus mentes, preguntar, hablar y por supuesto, para aprender. Traen consigo su propio bagaje de conocimiento personal, sus propias disposiciones y un cúmulo de experiencias, intereses y fortalezas que conforman un potencial sobre el cual deben basarse la enseñanza y el aprendizaje.

Así mismo, no se puede desconocer que, durante el proceso de "aprender", y en ese esfuerzo por desarrollarse en todas sus dimensiones, niños y jóvenes manifiestan estilos que plasman su sello personal, sus ritmos diferentes para avanzar en los procesos y unos procedimientos, o un "saber hacer" natural, que traducen esos mundos interiores y particulares. Si conocemos estas especificidades de cada persona, podemos re-crear y organizar todas las acciones pedagógicas en el área de idiomas extranjeros.

Los anteriores rasgos no sólo permean los componentes curriculares más trabajados como las metodologías y los contenidos etc., sino que son parte constitutiva del proceso mismo de la evaluación.

Evaluación

Los términos (en inglés) 'assessment' y 'evaluation' como relativos a los sistemas por medio de los cuales "damos cuenta" de procesos educativos, son frecuentemente asumidos en español como uno sólo y con el mismo significado. Esta interpretación ha dificultado la comprensión de la dinámica del proceso y de los propósitos de una evaluación formativa.

Algunas de las definiciones que hacen carrera actualmente corresponden a la pedagogo Leanna Traill (1995), quien plantea las siguientes conceptualizaciones:

'Assessment' (Valoración): Proceso de observación y acumulación objetiva de evidencias del progreso individual de aprendizaje en los estudiantes.

'Evaluation' (Evaluación): Proceso en el cual se hacen estimaciones acerca de la pertinencia y efectividad de la enseñanza para el aprendizaje, sobre las bases de una valoración objetiva y veraz. La evaluación, en este contexto, es tanto un componente del proceso como el proceso mismo.

Lo deseable es que la elaboración del currículo específico del área en su parte organizativa sea producto de la reflexión de la práctica para que no presente distanciamiento de formatos con lo que ocurre en la escuela.

El aprendizaje puede y a menudo tiene lugar sin el beneficio de la enseñanza - y algunas veces a pesar de ella - pero no puede haber enseñanza efectiva en ausencia de aprendizaje.

Otras conceptualizaciones sobre el propósito de la evaluación en el aula surgen de la observación a estudiantes durante el proceso de aprendizaje, de los contenidos, de muchos informes de retroalimentación sobre el aprendizaje y del diseño de experiencias con diferentes enfoques metodológicos. De esta manera los docentes han logrado comprender y aprender mucho sobre cómo los estudiantes aprenden, más específicamente, cómo los estudiantes responden a ciertos enfoques de enseñanza.

La evaluación de aula ayuda a cada docente en la institución a obtener retroalimentación útil sobre el qué, sobre el cómo, sobre el cuánto, y con cuánto éxito sus estudiantes están aprendiendo. El cuerpo de maestros puede así usar esta información para reenfocar su enseñanza para hacer que los estudiantes hagan su aprendizaje más eficiente y más efectivo.

Las instituciones educativas a través de los docentes y los estudiantes, comparten una meta fundamental: producir la más alta y posible calidad de aprendizaje y formación. En otras palabras, hacer que los estudiantes aprendan más efectiva y eficientemente de lo que ellos podrían hacer por sí mismos.

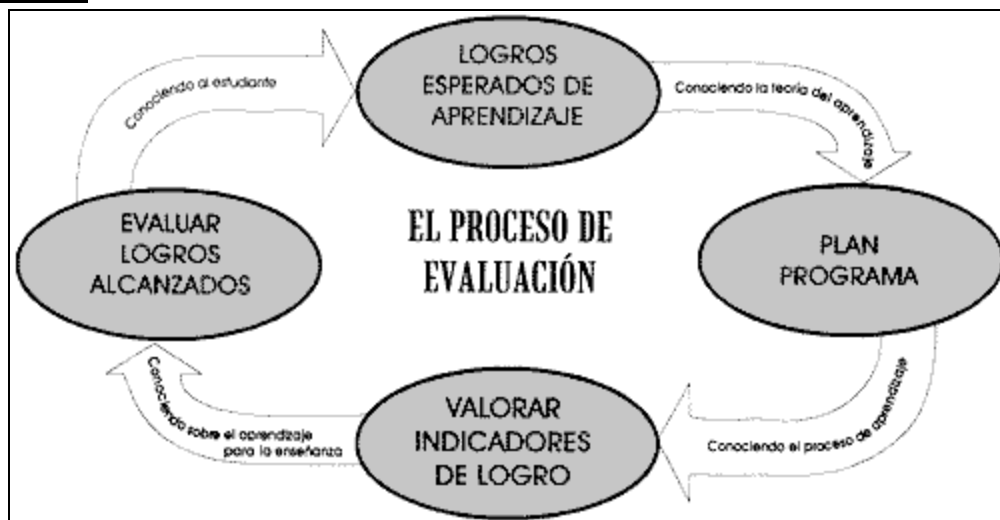


Figura 3. El proceso de evaluación. (Leanna Traill: 1995)

El aprendizaje puede y a menudo tiene lugar sin el beneficio de la enseñanza - y algunas veces aún a pesar de ella - pero no puede haber enseñanza efectiva en ausencia de aprendizaje. Los docentes que han asumido que sus estudiantes han aprendido lo que ellos han tratado de enseñarles regularmente se encuentran con evidencias que muestran lo contrario o algún grado de desacuerdo con lo que inicialmente se esperaba lograr. Por otra parte o los estudiantes no han aprendido o sus expectativas de aprendizaje no se cumplen. Con el fin de evitar estas desagradables sorpresas, docentes y estudiantes necesitan mejores maneras de "monitorear" el

aprendizaje. Específicamente los docentes necesitan un continuo flujo de información puntual o precisa sobre el aprendizaje del alumno o alumna. Si la meta del profesor es ayudar a sus estudiantes a aprender puntos de la A hasta la Z durante un curso, entonces el profesor necesita primero saber si todos los estudiantes están realmente comenzando en el punto A y, mientras el curso prosigue, si los estudiantes han alcanzado puntos intermedios B, F, L, S, W, etc. Para asegurar alta calidad de aprendizaje, no es suficiente evaluar a los estudiantes cuando el programa ha llegado a los puntos L y Z. La evaluación en el aula es particularmente útil para saber cuan exitoso es el aprendizaje de los estudiantes en los puntos inicial e intermedios, para proveer información y para fomentar el aprendizaje.

A través del proceso de la evaluación, los docentes se hacen más competentes en la comprensión y en la promoción del aprendizaje, y su habilidad en la ayuda a los estudiantes hace que el aprendizaje alcanzado por ellos mismos, llegue a ser más efectivo, auto - evaluado, y que finalmente sean aprendices auto - dirigidos.

En este sentido y siguiendo la línea de Triall (1995), el proceso de evaluación comprende cuatro fases claramente definidas e interdependientes y en él la cualidad de una afecta la cualidad de las otras: formulación de logros esperados de aprendizaje, diseño de un plan o programa, valoración a partir de indicadores de logros y evaluación con base en los logros alcanzados. El óptimo desarrollo de estas fases depende del dominio de unos saberes específicos por parte del docente en cuanto a: el estudiante, la teoría del aprendizaje de la lengua y el dominio del código en sí; el proceso de aprendizaje y su constante aprendizaje para enseñar.

En la primera fase del proceso de evaluación el docente formula los logros esperados en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Con base en estos logros, diseña un plan o programa y orienta los procesos de aprendizaje mediante unos indicadores de logros. Así mismo, y de manera continua verifica, mediante la interpretación de las señales e indicios (indicadores), en qué estado de desarrollo se encuentran los procesos para, finalmente hacer una evaluación donde constata los logros alcanzados frente a los logros esperados de aprendizaje. Es en este momento cuando se realiza la evaluación por niveles de logros en lo que atañe a determinadas competencias y el docente determina las acciones que seguirá una vez examine los efectos de sus acciones pedagógicas. A partir de entonces, los indicadores se convierten en reguladores del currículo por cuanto los resultados obtenidos conducen al docente a reflexionar en torno al mismo y a verificar que el currículo no es un producto definitivo, sino un plan de intención que está sujeto a constantes ajustes.

A continuación se precisan algunas conceptos para guiar la comprensión del proceso de evaluación antes presentado.

- Conjunto de logros esperados del aprendizaje: Especifica los logros deseables durante el proceso de aprendizaje con base en el conocimiento previo y las características de los estudiantes.
- Plan o programa: Organización de las experiencias de aprendizaje que permitirán a los estudiantes avanzar hacia la consecución de logros esperados.

Valoración

Valorar (Assess): Observar y recolectar información de diversas maneras y en variedad de contextos, para indicar el avance de los estudiantes en los logros previstos.

Propósitos

- Conocer los niños y los jóvenes.
- Identificar las fortalezas del niño o joven.
- Observar las interacciones del niño o joven con los otros.
- Observar intereses personales en actividades determinadas.
- Observar y registrar actitudes y desempeños de los alumnos en los diferentes ambientes educativos (aula de clase, aula de informática).
- Brindar retroalimentación y refuerzo al estudiante.
- Identificar dificultades en el alumno para hacer una temprana y adecuada orientación de quienes presenten dificultades consistentes.

- Emitir juicios éticos, profesionales y objetivos.

Requerimientos

- El esencial respeto a cada estudiante como ser único que requiere una formación integral y quien es el eje de todos los procesos de valoración.
- Se hace sobre la marcha, es objetiva, integral, integrada, reflexiva, descriptiva y justa.
- Se valoran tanto el proceso como el producto.
- Es un proceso colaborativo e interactivo que conduce al estudiante a desarrollar hábitos como la reflexión crítica y la auto-evaluación.
- La información es recolectada y registrada en una variedad de contextos y momentos.
- Un análisis de los desempeños durante los procesos de aprendizaje establece las bases para las decisiones sobre la enseñanza.
- El profesor es el observador, colaborador y quien toma decisiones acerca del proceso de enseñanza.

Procedimientos en el proceso de valoración

La preocupación creciente en torno a la ineficacia de las pruebas tradicionales ha generado interés hacia las evaluaciones por logros mediante actividades o tareas que al ser presentadas de manera natural propicien una actitud positiva del estudiante frente a las instancias de valoración y evaluación. De esta manera se espera que llegue a comprender que dichos momentos son esenciales y autorreguladores de su aprendizaje.

El uso de actividades tales como proyectos, exposiciones, portafolios, solución de problemas, entre otros, permite determinar en qué medida los estudiantes pueden aplicar su conocimiento, habilidades y comprensión en contextos reales e importantes. No obstante, el incremento en el uso de estos procedimientos evaluativos por sí solos no mejorará significativamente el desempeño del estudiante. Si esperamos que ellos incrementen su desempeño en las evaluaciones citadas debemos involucrarlos en procesos periódicos de aprendizaje de la misma naturaleza que los mecanismos evaluativos.

A continuación se presentan siete principios pedagógicos recopilados por McTighe (1996) que pueden guiarnos en el proceso de valoración del desempeño de los estudiantes:

- Establecimiento de indicadores de logros claros. Para esto debemos conocer lo que esperamos que entiendan y hagan los estudiantes como resultado de los procesos educativos. Así mismo, necesitamos especificar cómo demostrarán ellos el conocimiento, la comprensión y la competencia en determinado aspecto.
- Búsqueda de la autenticidad en los productos y en los desempeños. Se insiste en que las actividades de desempeño requieran que los estudiantes demuestren su conocimiento y habilidades de tal manera que reflejen el mundo circundante. La composición de oraciones, por ejemplo, puede ayudar a los estudiantes a comprender las estructuras de las oraciones y los componentes del lenguaje, pero ésta no es necesariamente una situación real de comunicación por cuanto pocas personas fuera de la escuela estructuran las oraciones de esa manera. Así mismo, la valoración de los productos presentados por los estudiantes en la comunicación oral debería tener en cuenta la capacidad para producir mensajes fluidos, coherentes y comprensibles para el interlocutor más que la insistencia en patrones fonéticos que requieren, para su perfeccionamiento, un mayor tiempo de contacto con la otra lengua. Al respecto, no se puede desconocer la posibilidad de que el alumno acceda a otros medios auténticos y reciba de ellos la práctica natural de esos patrones (radio, cine, televisión, informática).
- Publicación de los criterios y estándares de desempeño. Al igual que en el mundo real, en pocas ocasiones las actividades llevadas a cabo en el aula tienen una única y correcta respuesta. En consecuencia, nuestra valoración de los resultados de los estudiantes debe basarse en juicios y ser guiada por criterios específicos. A su vez, los criterios de evaluación se traducen en diversas herramientas de valoración: una letra, una escala o una lista de desempeños.
- Suministro de modelos de excelencia. Además de los criterios y estándares de desempeño los estudiantes deben conocer lo que se entiende por trabajos acertados, de calidad o marcados por el sello de la excelencia.

- Enseñanza explícita de estrategias. Los estudiantes también se benefician de estrategias específicas que pueden incrementar su desempeño en tareas académicas. Por ejemplo, las técnicas empleadas para el uso de las redes semánticas les ayudan a ver conexiones y a aumentar la comprensión. No obstante, pocos estudiantes generan y usan espontáneamente las estrategias por iniciativa propia. Urge, entonces, enseñarles de manera explícita estas estrategias de pensamiento y de aprendizaje.
- uso de análisis crítico constante para obtener retroalimentación y realizar ajustes. Sabemos que rara vez los estudiantes alcanzan altos niveles de desempeño en el primer intento por realizar una actividad que implica un reto. Ellos comprenden claramente o logran altos niveles de competencia como resultado cíclico de ensayos, prácticas y ajustes basados en la retroalimentación.
- Registro del proceso y reconocimiento del mismo. Se promueve la recopilación de los trabajos del estudiante a lo largo del proceso educativo de tal manera que no se centre la atención de la medición del progreso del estudiante solamente en las pruebas.

Los anteriores principios reflejan alternativas para orientar las estrategias pedagógicas y curriculares de tal manera que se supere la práctica de la evaluación como una actividad más que se efectúa al final de una unidad o de un período académico.

Por lo anterior, los cambios educativos generados en el país y que a su vez impulsan nuevas perspectivas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, han suscitado la necesidad de explorar nuevos procedimientos de evaluación. Estas nuevas tendencias exigen más que nunca una gran preparación por parte de los maestros, puesto que deben articular los logros esperados con los procesos de aprendizaje, los contenidos del área y las prácticas evaluativas.

Las nuevas tendencias en el proceso de evaluación hacen reflexionar en torno a cambios tales como:

1. Superación de un enfoque conductista tanto en el aprendizaje como en la evaluación.

- Del énfasis exclusivo en el producto o el resultado del aprendizaje del alumno, a la preocupación por el proceso del mismo y por los resultados.
- De la actitud pasiva a la construcción activa del significado.
- De la evaluación de destrezas por separado y aisladas, a la evaluación integrada y multidisciplinaria.
- Énfasis en la metacognición (autorregulación, habilidad para aprender) y destrezas conativas (la motivación y otras áreas afectivas que influyen en el aprendizaje y el éxito escolar).
- Cambio de lo que se entiende por saber y estar bien preparado, es decir, de la acumulación de hechos y destrezas aisladas, a la importancia de la construcción de los saberes y su aplicación.

2. De la evaluación basada únicamente en exámenes escritos a la evaluación auténtica.

- Pertinente y significativa para los alumnos.
- Problemas contextualizados.
- Énfasis en los procesos complejos.
- En los procesos de interacción se pueden presentar varias respuestas correctas.
- Criterios conocidos con anticipación y preferiblemente formulados por consenso.
- Énfasis en el avance individual y grupal.

3. De la evaluación en una sola instancia al desarrollo de muestras de trabajo a largo plazo.

- Proyectos que tienen en cuenta los productos parciales y finales.

No obstante, el incremento en el uso de estos procedimientos evaluativos por sí solos no mejorará significativamente el desempeño del estudiante. Si esperamos que ellos incrementen su desempeño en las evaluaciones citadas debemos involucrarlos en procesos periódicos de aprendizaje de la misma naturaleza que los mecanismos evaluativos.

4. De la evaluación de un solo atributo a una evaluación multidimensional.

- Reconocimiento de las múltiples habilidades y aptitudes de los alumnos.
- Mayor sensibilidad a la maleabilidad de la capacidad del alumno.
- Oportunidades para que el alumno demuestre y desarrolle diversas habilidades.
- De un énfasis casi exclusivo en la evaluación individual a la evaluación colectiva.
- Destrezas para trabajar en equipo.
- Logro de productos en colaboración.

Evaluación

Evaluar (Evalúate): Hacer estimaciones sobre la efectividad y pertinencia de la enseñanza para el aprendizaje, sobre la base de la información recolectada durante el proceso de valoración. Estos juicios valorativos se constituyen en guías y nuevas alternativas para hacer ajustes o formular nuevos logros esperados.

Propósitos

- Garantizar un óptimo proceso de enseñanza para todo los estudiantes.
- Perfeccionar contextos y ambientes para el aprendizaje y la enseñanza.
- Perfeccionar la selección y utilización de recursos y materiales.
- Determinar enfoques y estrategias apropiados.
- Establecer objetivos para apoyar al profesor, de tal manera que promuevan su desarrollo profesional y personal.
- Orientar la toma de decisiones en la escuela sobre política institucional, gerencia o dirección, organización, currículo y vinculación de la comunidad en la misma.
- Evaluar la pertinencia y efectividad de los procesos de valoración en la obtención de información útil acerca del desarrollo de procesos de aprendizaje.

Requerimientos

- La evaluación debe estar basada en el valor y el mérito.
- Es un componente de la práctica educativa que permite detectar y sopesar los logros y dificultades de manera profunda.
- Debe ser conocedora de los estilos preferidos de aprendizaje individual y grupal, de las diferencias culturales, expectativas, actitudes, valores y conocimientos.
- Es un proceso colaborativo, interactivo y descriptivo que involucra a la comunidad educativa en general.

Complementando la información se presenta un ejemplo que alimenta la reflexión sobre la integración curricular.

Estándar: Los estudiantes muestran evidencias de ser aprendices a lo largo de sus vidas mediante el uso de la lengua extranjera para su conocimiento y disfrute personal.

Logro esperado: Incrementar la habilidad en expresión escrita en lengua extranjera.

Indicadores de logro: Narra eventos en lengua extranjera en forma escrita, a partir de los conocimientos adquiridos en otras disciplinas.

Establece vínculos entre los saberes que posee (lengua materna) y las nuevas elaboraciones (lengua extranjera) a través de procesos de confrontación.

En esta experiencia el profesor concibe la evaluación de la habilidad de expresión escrita en lengua extranjera dentro de un proyecto a mediano plazo. La perspectiva de trabajo se enmarca en un proceso de aprendizaje interdisciplinario expansivo con el uso de la lengua extranjera.

Tanto el docente como los alumnos parten de un interés común: el estudio de las mariposas. El marco de referencia proporciona un tópico de ciencias naturales: "los animales y su hábitat".

Con este proyecto el docente liga todos los momentos de aprendizaje a la experiencia, a la acción continua de los estudiantes, crea nuevos intereses y expectativas. Así, al mismo tiempo que aprenden nuevos conceptos, se estará propiciando el desarrollo de la competencia estratégica que es la que hace que el alumno supere los "impases" que le impiden una participación auto-dirigida y activa con el uso de la lengua extranjera estudiada.

El profesor sabe que al desarrollar un proyecto lingüístico y comunicativo no puede centrarse solamente en un trabajo sobre lo escrito pues reconoce que la comprensión y la producción tanto oral como escrita a veces se dan simultáneamente. Sin embargo, tiene una intención pedagógica y hará énfasis en la producción escrita sin detrimento de las otras habilidades.

El docente inicia su acción pedagógica creativa y flexible. Con la ayuda del profesor de arte, los estudiantes reciben instrucciones en lengua extranjera sobre cómo hacer mariposas en origami. En esta interacción poco a poco hacen caracterización de sus creaciones, identifican sus partes, las describen, les crean entornos. Esta parte se lleva a cabo en forma oral. El profesor de español por su parte, con base en consultas y lecturas hace que se documenten y elaboren informes acerca de la vida de las mariposas. Con apoyo del profesor de sociales, elaboran mapas y dibujan los recorridos de vuelo de las mariposas y aprenden sobre los países donde se encuentran con mayor frecuencia y en mayor variedad. En clase de inglés, con apoyo de un video, aprenden acerca del ciclo de vida de las mariposas, escuchan y practican poemas relacionados con el tema, elaboran pequeñas composiciones en forma oral y escrita. En otro momento tendrán conversaciones sencillas en inglés guiadas sobre lo que sienten, rechazos, afectos, vivencias. Esta parte del trabajo se hace durante un paseo, en un parque, van consignando apuntes, ideas en inglés y a continuación redactan párrafos.

Todo este trabajo colaborativo le va dando indicios al docente sobre los avances en el proceso de construcción del texto: primero, para la construcción del párrafo, los estudiantes trabajan la adecuación del uso de la lengua extranjera en las oraciones, las relaciones existentes entre las palabras y dentro de éstas y finalmente consiguen una idea global del manejo de los elementos de coherencia y cohesión del texto. En esta forma se evaluará un aprendizaje significativo por parte del estudiante.

Este es un ejemplo de currículo integrado del área de lenguas en el cual desde cada área se proveen oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. El aprendizaje diario es reforzado no sólo a través de las diferentes disciplinas sino a través de diferentes modalidades de aprendizaje. Este aspecto interdisciplinario es particularmente pertinente en lenguas ya que los estudiantes hacen conexiones entre las disciplinas y ven un inmediato uso y aplicación en otro código.

El ejemplo permite ver cómo los logros se asocian a desempeños o actuaciones exitosas o un saber hacer que se refleja en una "seguridad" o alta autoestima en los estudiantes en su saber-ser. Finalmente y con relación a los niveles de logros alcanzados en cada uno de los subprocesos corresponde al docente plantearse y buscar respuestas a los siguientes interrogantes:

- ¿Por qué los estudiantes aprendieron lo que saben ?
- ¿En qué circunstancias lo aprendieron?

Los cambios educativos generados en el país y que a su vez impulsan nuevas perspectivas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, han suscitado la necesidad de explorar nuevos procedimientos de evaluación. Estas nuevas tendencias exigen más que nunca una gran preparación por parte de los maestros, puesto que deben articular los logros esperados con los procesos de aprendizaje, los contenidos del área y las prácticas evaluativas.

2. Elementos y Enfoques del Currículo de Idiomas Extranjeros

2.6. Acerca de los Estándares para Lenguas Extranjeras

Durante el proceso de construcción de los Lineamientos Curriculares del área de Lenguas Extranjeras: el para qué se enseña, en qué momento se inicia el aprendizaje, cómo se aprenden la lengua materna y la lengua extranjera, cuál es el enfoque pedagógico, cómo evaluamos el progreso de los alumnos, qué señalan o manifiestan los indicadores, son preguntas que surgen en los seminarios-talleres, en los congresos y en las instituciones educativas. Así mismo, la comunidad educativa ha intentado dar respuestas desde la propia experiencia, o desde la literatura, o con base en otras experiencias. Las respuestas, en su mayoría, se derivan de las reflexiones de la práctica personal o desde los avances pedagógicos y didácticos que orientan muchas de las innovaciones que se gestan en nuestro país y fuera de él desde las diferentes concepciones teóricas del área.

Como se observa, las preguntas más frecuentes se refieren a currículo y evaluación: ¿desde el área, en qué esperamos que los estudiantes sean competentes?; en ese mismo sentido, ¿qué tan competente debe ser el docente como facilitador de procesos y como intérprete de indicadores de logro? Estas dos caras de la misma moneda currículo y evaluación, en el momento del diseño curricular han remitido a los docentes a los objetivos de la Ley, a los objetivos del PEI, a los indicadores de logros, a la consulta y trabajo en equipo y, como dijimos antes, a la reflexión sobre su propia práctica, y a la discusión abierta en foros, seminarios-talleres y congresos a nivel local, regional, nacional e internacional.

Si bien es cierto que el debate no ha proporcionado las "recetas" tan esperadas, a la manera tradicional, sí ha sido escenario para llegar a consensos sobre la visión del "qué hacer con el conocimiento de las lenguas extranjeras", desde la escuela y para la vida.

En esta visión se entiende que el lenguaje y la comunicación están en el corazón de la experiencia humana y que por lo tanto el país debe educar a sus estudiantes para que estén equipados tanto lingüística como culturalmente y logren comunicarse con éxito en una sociedad colombiana pluralista o en las extranjeras. El desarrollo de esta competencia hace imperativo prever un futuro en el cual todos los estudiantes desarrollen y mantengan un nivel alto de proficiencia en su lengua materna y al menos en una lengua extranjera.

Los diferentes grupos humanos ubicados indistintamente en veredas, resguardos, ciudades, pasamos el tiempo en contacto con el otro, con la información que toca a nuestras puertas para cuestionarnos o enriquecernos, la misma que nos traslada a muchas direcciones alrededor del mundo y nos invita a conocer y a interactuar en otros códigos, a hacer nuevos amigos y a hacer nuevas transacciones. Este hecho exige adquirir la habilidad de comprender y ser comprendido en los lenguajes del entorno mundial.

Formalmente la mayoría de los programas de la enseñanza de lenguas extranjeras hace énfasis en el cómo (gramática) para decir qué (vocabulario). Estos componentes del lenguaje rigen aun el desarrollo curricular del área, sin embargo el principio organizador del estudio del lenguaje es la comunicación, el cual resalta el porqué, el quién y el cuándo (aspectos sociolingüísticos y culturales del lenguaje). Este enfoque facilita una interacción genuina con los otros, así estén en otro continente, en otra ciudad o en un país vecino.

El conocimiento de una lengua extranjera acrecienta el nivel de educación personal de muchas maneras. Solamente durante el aprendizaje de un nuevo sistema lingüístico es que una persona adquiere la visión objetiva del lenguaje de un nativo. Para quien nunca haya aprendido una segunda lengua, este punto es difícil de comprender. Las relaciones estructurales de una segunda lengua, los rangos de ideas expresables en esa lengua, la marcada interdependencia de lenguaje y cultura, son conceptos que emergen cuando la adquisición de otra lengua tiene lugar. Aspectos como el volumen, tono, velocidad, maneras efectivas afloran y el contacto visual, expresiones faciales y gestos juegan un papel vital en la pertinencia y eficacia del mensaje que se transmite.

Los estudiantes que ya han alcanzado cierto desarrollo cognoscitivo en su primera lengua adquieren la posibilidad de alcanzar este mismo nivel de desarrollo en una segunda lengua, un mayor grado de conciencia metalingüística y un incremento de la habilidad de apreciar lo arbitrario y lo convencional de los símbolos lingüísticos. En particular, la evidencia parece sugerir que las personas que manejan dos lenguas con ciertos niveles de logro en bilingüismo, alcanzan más flexibilidad en el proceso de razonamiento y una mayor capacidad de establecer ciertas clases de relaciones abstractas. Oller, (1988).

Otros enfoques, más específicamente desde los campos de la enseñanza y el aprendizaje, llaman la atención sobre los aspectos semánticos de la lengua objeto de estudio y problemas de comprensión intercultural necesarios en la negociación de significados. El desarrollo de procesos de comprensión intercultural garantiza al estudiante de una segunda lengua o de una lengua extranjera alcanzar logros en la competencia sociolingüística lo cual favorece, significativamente, la competencia pragmática y, por ende, la competencia comunicativa.

El lenguaje y la comunicación están en el corazón de la experiencia humana y por lo tanto el país debe educar a sus estudiantes para que estén equipados tanto lingüística como culturalmente y logren comunicarse con éxito en una sociedad colombiana

En el desarrollo de esta competencia sociolingüística, que corresponde al ámbito de la pragmática, el estudiante alcanzará logros en cuanto al uso funcional del lenguaje en un contexto o situación de comunicación específica. Un nivel de logro estaría representado por ejemplo, en la cercanía de la pronunciación a los rasgos característicos naturales de la lengua estudiada.

El desarrollo de estas competencias requiere además procesos pedagógicos orientados a superar obstáculos en la organización curricular del área como son la presentación del conocimiento de la lengua en forma fragmentada con relación a las otras áreas y desintegrado en sus partes. Esta práctica que se viene dando a lo largo de los años de escolaridad, no ha dado lugar a un trabajo inter áreas pero por otra parte el no percibir el área como una totalidad ha marcado una ruptura entre el componente gramatical y el componente pragmático (uso), lo que ha limitado la producción espontánea y coherente en los estudiantes de segunda lengua.

El empeño por promover la reflexión en torno al establecimiento de unos logros nacionales para el área y el de definir unos campos o ámbitos globales que los aglutine y desde los cuales se puedan alcanzar mediante acciones pedagógicas integradas e integradoras para que dicho conocimiento tenga sentido hizo que a partir de los aportes y discusiones que se dieron en el país desde 1995, se recopilaran y agruparan algunas ideas orientadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Un primer esfuerzo mostró de una parte, cómo el conocimiento de otra lengua permite a las personas desarrollos significativos en las competencias del lenguaje y cultura y el éxito que pueden alcanzar. De otra parte mostrar cómo la educación en lenguaje y cultura es eje del currículo y en consecuencia debe estar ligado a modelos de programas educativos que incorporen estrategias efectivas de integración, procedimientos de evaluación y nuevas tecnologías. Finalmente se obtuvo una lista muy general de habilidades básicas de comunicación y de pensamiento superior requeridas en el área.

Otros aportes, producto de la aplicación del instrumento 'Hacia la identificación de logros para el área de lenguas extranjeras' arrojaron como resultado un orden jerárquico de agrupaciones de las habilidades básicas requeridas en el aprendizaje de una segunda lengua.

El siguiente cuadro resume la clasificación obtenida para los grados 10 y 11 de algunos establecimientos de Educación Media Técnica:

No.	Nombre de la agrupación	Logros incluidos en la agrupación	No. total de logros "esenciales" en cada agrupación
I	Habilidades de pensamiento de orden superior.	1 -8	Cuarto lugar
II	Habilidades básicas académicas de éxito.	9- 17	Primer lugar
III	Conocimiento específico de las disciplinas y habilidades.	18-25	Quinto lugar
IV	Artes liberales y valores académicos.	20-35	Sexto lugar
V	Preparación para el trabajo y una carrera.	30-43	Segundo lugar
VI	Desarrollo personal.	44-51	Tercer lugar

Jerarquía de habilidades seleccionadas:

ORDEN	No.	METAS
Primer lugar	II	Habilidades académicas básicas de éxito
Segundo lugar	V	Preparación para el trabajo y una carrera
Tercer lugar	VI	Desarrollo personal
Cuarto lugar	I	Habilidades de pensamiento de orden superior

Es claro que no se pretende con este ejercicio "imponer" esta jerarquización. Sólo se quiere mostrar una manera de seleccionar metas

pluralista o en las extranjeras. El desarrollo de esta competencia hace imperativo prever un futuro en el cual todos los estudiantes desarrollen y mantengan un nivel alto de proficiencia en su lengua materna y al menos en una lengua extranjera.

sobre grandes logros que se pueden alcanzar en el área de lenguas extranjeras. Son muy amplios pero permiten dibujar un perfil del docente de Educación Básica y Media que trabaja unas bases comunes en su área y que son como "nortes" hacia dónde pueden caminar los docentes y estudiantes de una misma institución de acuerdo con el PEI.

La determinación de las habilidades requeridas para el conocimiento y uso de la lengua extranjera exige su ubicación en unos ámbitos o campos dentro de los cuales en situaciones más específicas los estudiantes desarrollarán sus competencias comunicativa y tecnológica entre otras.

En estos ámbitos se entrelazan aspectos del conocimiento del sistema del lenguaje y aspectos culturales dentro de los cuales se entretajan los elementos curriculares indispensables en la organización del proceso de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua extranjera.

Los elementos de la figura 4 son una muestra que puede ser ampliada por los docentes como resultado de la indagación y prácticas innovadoras en el aula.

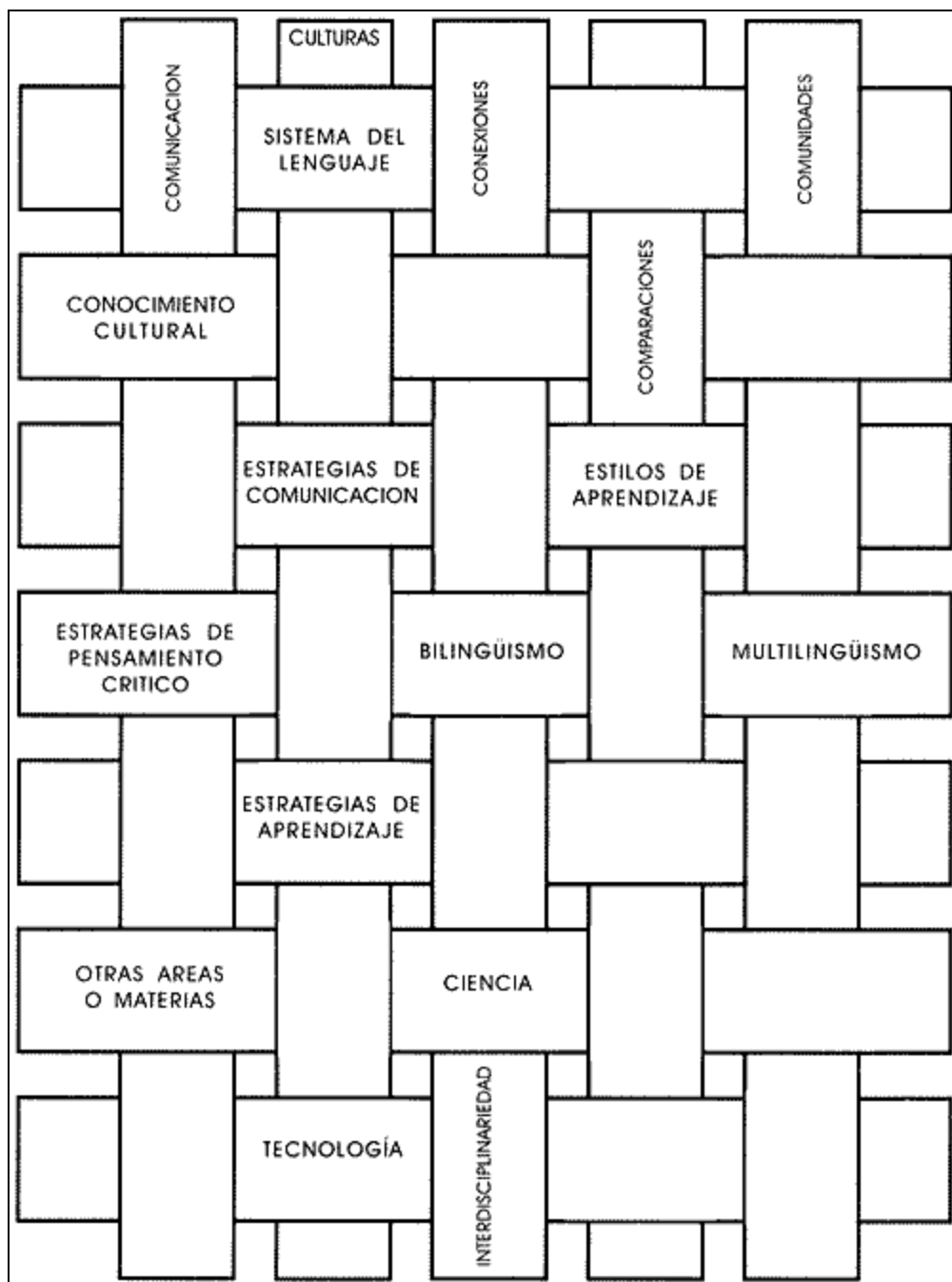


Figura 4. El tejido de los elementos curriculares. (National Standards for Foreign Language Education Project: 1996)

Algunos de estos elementos son sugerencias del proyecto de estándares nacionales en educación de lenguas extranjeras que en 1996 trabajó un equipo norteamericano.

Los elementos se pueden distribuir en 5 ámbitos generales: el de la comunicación, el de la cultura, el de las conexiones, el de las comparaciones y el de las comunidades. Esta distribución obedece a un sentido más práctico que formal, como áreas dentro de las cuales podemos alcanzar logros de excelencia sin que perdamos de vista las diferentes dimensiones en el desarrollo integral de la persona que aprende una lengua extranjera.

• **Ámbitos:**

- Comunicación: Comunicarse en otras lenguas diferentes de la materna. Para comunicarse exitosamente en otra lengua los estudiantes deben desarrollar facilidad en el manejo de una segunda lengua, familiaridad con las culturas que usan esas lenguas y

conciencia de cómo el lenguaje y cultura interactúan en las sociedades. Los estudiantes deben aplicar este conocimiento hasta donde ellos puedan expresar e interpretar eventos e ideas en una segunda lengua y reflexionar a partir de las percepciones de las otras culturas.

Por lo tanto alcanzar los estándares en la meta de la comunicación es esencial para el logro de las otras metas.

Para el logro de altos estándares comunicativos, los estudiantes debe tener diversas oportunidades para aprender por la experiencia la lengua extranjera hasta donde la lengua estudiada sea hablada y escrita en su contexto real. El lenguaje en contextos reales llega a constituirse en la base para el desarrollo de habilidades expresivas.

La gente que crece en diferentes culturas adquiere su primera lengua en un contexto cultural particular; debe aprender constructos y conductas culturales comparadas para comunicarse efectivamente, creativamente y en forma ética en los nuevos lenguajes adquiridos. Adicionalmente en el estudio de una lengua extranjera los estudiantes deben desarrollar competencias en el uso de estrategias que mejoren la efectividad de su comunicación y la compensación en momentos en que deficiencias lingüísticas y culturales tengan lugar. La empresa de aprender una segunda lengua se facilita cuando los estudiantes conscientemente desarrollan estrategias efectivas para leer, escuchar, hablar, escribir y para apreciar y analizar las culturas.

Ejemplos de estándares e indicadores de logros

1. Los estudiantes establecen comunicación, proveen y obtienen información, expresan sentimientos y emociones e intercambian opiniones.

Indicador de logro.

Los estudiantes hacen preguntas y dan respuestas sobre tópicos como la familia, la escuela, los amigos, personalmente o por vía de carta, correo electrónico, audio o video cintas.

2. Los estudiantes comprenden e interpretan el lenguaje hablado y escrito en una variedad de tópicos:

Indicador de logro.

Los estudiantes identifican personas y objetos en su ambiente basados en la descripción oral y escrita.

3. Los estudiantes presentan información, conceptos e ideas a una audiencia de escuchas y lectores en una variedad de tópicos.

Indicador de logro.

Los estudiantes preparan narraciones de pequeñas historias o de informes académicos para compartir con los compañeros.

- Culturas: Ganando conocimiento y comprensión de otras culturas. El estudio de otra lengua posibilita a los estudiantes la comprensión de una cultura diferente en sus propios términos. Las exquisitas conexiones que se dan entre la cultura que se vive y el lenguaje que se habla son entendidas por quienes poseen el conocimiento de ambas. Los estudiantes colombianos necesitan desarrollar plena conciencia de las visiones del mundo de otras personas, de su única forma de vida y de los patrones de conducta que rigen su mundo, así como aprender acerca de las contribuciones de otras culturas al mundo y de las soluciones que ellas ofrecen a los problemas comunes de la humanidad. El rol específico del estudio de otra lengua en este ámbito obliga a una participación actual en el intercambio de información e ideas entre miembros de varias culturas mediante el uso de la lengua extranjera.

Mientras una gran cantidad de información sobre otras culturas puede obtenerse a través del estudio de otras disciplinas, tales como las ciencias sociales y las artes, solamente el estudio de una segunda o más lenguas hace competentes a los estudiantes para que se vinculen exitosamente en una interacción directa significativa en forma oral y escrita con miembros de otras culturas.

Las perspectivas, prácticas y productos de las culturas históricas o contemporáneas pueden ser compartidos de manera especial con los miembros de la cultura en la cual tienen su origen.

Ejemplos de estándares e indicadores de logros

1. Los estudiantes manifiestan comprensión de la relación que hay entre las prácticas y perspectivas de las culturas estudiadas.

Indicador de logro.

Los estudiantes participan en actividades culturales apropiadas a su edad tales como juegos, canciones, celebración de cumpleaños, dramatizaciones.

2. Los estudiantes manifiestan comprensión de la relación que se da entre los productos y las perspectivas de la cultura estudiada.

Indicador de logro.

Los estudiantes leen en lengua extranjera acerca de los productos expresivos de la cultura estudiada como tecnología, artesanía, comidas, ciencia.

- Conexiones: La relación con otras disciplinas y la adquisición de información. El aprendizaje de la lengua extranjera amplía la experiencia educativa de todos los alumnos a través de la conexión con las otras áreas en el currículo escolar formal e informal. El conocimiento es poder, y ampliar el acceso del estudiante a la información a través del uso de otro código lingüístico incrementa su sensibilidad en el saber y en el hacer. Por otra parte provee a los estudiantes de habilidades e intereses que les permiten ver más allá de los límites de sus experiencias de educación formal.

Los niños y las niñas que conocen otras lenguas aparte del español llevan a la escuela experiencias lingüísticas y culturales adicionales a sus aulas. Con la meta de adquirir información y establecer conexión con otras disciplinas, el docente puede enfocar el aprendizaje de lenguas extranjeras en los estudiantes a partir del conocimiento y experiencias previas de contacto con otras culturas para beneficiar su crecimiento y profundización en disciplinas diferentes de la del lenguaje, promover la transformación de conocimientos, enriquecimiento y fortalecimiento de la información, todo ayudará al estudiante a "aprender a aprender".

Ejemplos de estándares e indicadores de logros

1. Los estudiantes refuerzan y amplían conocimientos de otras disciplinas a través del uso de la lengua extranjera.

Indicador de logro.

Los estudiantes comprenden cortos videos en lengua extranjera donde se habla de tópicos estudiados en otras áreas.

2. Los estudiantes adquieren información y reconocen los distintos rasgos característicos que subyacen en la lengua extranjera y su cultura.

Indicador de logro.

Los estudiantes escuchan y hablan sobre contenidos apropiados a su edad, cuentos populares, canciones folclóricas, poemas.

- Comparaciones: Desarrollar intuición acerca de la naturaleza del lenguaje y de la cultura. Los estudiantes se benefician del aprendizaje de una lengua extranjera a medida que descubren los diferentes patrones entre los sistemas lingüísticos y las culturas. A través del estudio de un nuevo sistema lingüístico y la manera como un sistema expresa significados en formas culturalmente apropiadas, los alumnos ganan intuición (insight) de la naturaleza del lenguaje de los conceptos lingüísticos y gramaticales y de las funciones comunicativas del lenguaje en la sociedad así como de la complejidad de las interacciones entre lenguaje y cultura.

Los estudiantes a través de este proceso comprenden que aprender una lengua no es simplemente cuestión de adquirir vocabulario, palabras aisladas sino la adquisición de un nuevo conjunto de conceptos asociados con ese vocabulario o palabras.

En conclusión, a través de la comparación de los sistemas lingüísticos y culturales, los estudiantes desarrollan sus habilidades de pensamiento crítico de muchas maneras.

Ejemplos de estándares e indicadores de logros

1. Los estudiantes manifiestan comprensión de la naturaleza del lenguaje mediante la comparación de la lengua estudiada y la lengua materna.

Indicador de logro.

Los estudiantes establecen diferencias y semejanzas entre los sonidos de la lengua materna y la lengua aprendida.

2. Los estudiantes manifiestan comprensión del concepto de cultura a través de las comparaciones de las culturas estudiadas y la propia.

Indicador de logro.

Los estudiantes comparan matices de significado de las palabras y modismos en la lengua extranjera y la propia.

- Comunidades: Participar en comunidades multilingües en el país y alrededor del mundo. Ante la necesidad de una fuerza de trabajo

productivo y competitiva muchas instituciones educativas preparan a sus estudiantes para la escuela, el trabajo, la escuela o la educación superior. Estos esfuerzos educativos encauzan la clase de lengua hacia la preparación de estudiantes competentes y autodirigidos para trabajar en comunidades multilingües que exigen el dominio al menos de una segunda lengua.

Una sociedad colombiana cambiante y un mundo de comunicación global instantánea requieren una fuerza de trabajo fuerte, sólida que entienda las necesidades de los consumidores que no hablen español. El conocimiento de otra lengua y cultura ubica a los trabajadores en una mejor posición para satisfacer las necesidades de una sociedad global. La competencia en una segunda lengua se constituye en una nueva habilidad requisito para desempeñarse en el campo laboral actual.

Ejemplos de estándares e indicadores de logros

1. Los estudiantes usan la lengua extranjera en la escuela y fuera de la institución.

Indicador de logro.

Los estudiantes participan en celebraciones comunitarias.

2. Los estudiantes evidencian el aprendizaje para la vida por el uso de la lengua extranjera para enriquecimiento personal y como medio para disfrutar.

Indicador de logro.

Los estudiantes disfrutan de participar en juegos por computador.

En resumen: A través del estudio de otros idiomas los estudiantes ganan en conocimientos y comprensión de las culturas que usan ese lenguaje. De hecho, los estudiantes no podrán tener un verdadero dominio de la lengua hasta tanto ellos no tengan un dominio de los contextos culturales en los cuales la lengua tiene lugar. El aprendizaje de las lenguas provee conexiones a cuerpos adicionales de conocimientos que no son muy accesibles para un hablante monolingüe. A través de las comparaciones y contrastes con la lengua estudiada, los estudiantes desarrollan la percepción en el interior de su propia lengua y cultura y descubren que hay múltiples maneras de ver el mundo que existe. Todos estos elementos en conjunto habilitan al estudiante de lenguas para participar en comunidades multilingües en el país y alrededor del mundo, en una variedad de contextos y en formas culturalmente apropiadas.

Como podemos ver, ninguno de estos logros a los que se apunta, puede estar separado del otro. Todos los logros están necesariamente interconectados y sugieren implícitamente la riqueza del lenguaje humano.

Los estándares incluidos en estas páginas son genéricos, no están escritos para una lengua específica. Las lenguas extranjeras o segundas que los estudiantes colombianos aprenden hoy en sus colegios abarcan tradicionalmente el Inglés, el Francés, el Alemán y el Castellano. Otras como el Japonés, el Hebreo, el Portugués atraen a los estudiantes con propósitos que incluyen lazos étnicos o por conocimientos regionales, planes próximos de carreras profesionales, curiosidad personal o como reto lingüístico.

Los estándares para lenguas extranjeras se proponen teniendo en cuenta muchas audiencias y con muchos propósitos implícitos y no describen el estado de arte de la educación en lenguas extranjeras en el país, así mismo no serán alcanzados de la noche a la mañana; mas bien, proveen una medida o se constituyen en una pauta para el mejoramiento de la valoración en la educación en lenguas extranjeras. No son una guía curricular aunque de manera implícita sugieren contenidos y experiencias curriculares necesarias para permitir a los estudiantes alcanzarlos. A pesar de que promueven el ideal de secuencias prolongadas de estudio, no describen el contenido específico de un curso, ni una perspectiva única, ni son una secuencia impuesta.

Estas metas no son un componente único; deben trabajarse en integración con las orientaciones curriculares y pedagógicas nacionales y locales para definir los enfoques mas adecuados y las expectativas razonables en las propuestas de los distritos, municipios y en cada institución educativa, tienen el poder de actuar como un faro, como orientaciones para que la comunidad educativa organice el currículo específico del área en el PEI. En este proceso, cada componente influenciará sobre el otro y también informará a cada uno de los miembros de la comunidad educativa para que lleven a cabo trabajo individual o en equipo y así garantizará a los estudiantes un desempeño competente en un mundo cada vez más intercomunicado.

El desarrollo de los componentes que integran los lineamientos, permanece como un trabajo en proceso que podrá ser ampliado y enriquecido en los años venideros en la medida en que más y más estudiantes completen cursos de estudios en otras lenguas y cuando aclaremos y aprendamos más sobre la naturaleza del aprendizaje de la segunda lengua y acerca de cómo promover mejor, altos estándares en nuestras aulas.

Frente a los estándares los indicadores de logros de la Resolución 2343 de junio 5 de 1996 son las señales que nos indican que avanzamos hacia la consecución de esas metas en los diferentes ámbitos y en todas las dimensiones del ser humano.

2. Elementos y Enfoques del Currículo de Idiomas Extranjeros

2.7. Concepciones y Modelos Curriculares para Idiomas Extranjeros

La formulación de unos lineamientos curriculares para las lenguas extranjeras plantea a la comunidad educativa en general, el desarrollo de unos procesos de recontextualización y reconceptualización de sus prácticas pedagógicas en cuanto a: la manera como se vienen aplicando los enfoques y métodos pedagógicos, las tendencias curriculares actuales y en fin, a la razón de ser de un currículo específico en el PEI. Igualmente, se hace perentoria una reflexión en torno a los componentes y elementos del PEI que se conjugan como parte de su dinámica para ser trabajados en forma sistemática en las prácticas educativas. En este sentido, el espíritu de la reforma impulsada por la legislación educativa, se enmarca en cuanto a la concepción de currículo, en un enfoque de procesos y competencias con carácter participativo, abierto y flexible y que tiene como objeto el desarrollo integral del individuo y la construcción de la identidad cultural.

Los enfoques de currículo por procesos, tanto en su concepción como en su organización y desarrollo vienen generando modelos y diseños que contemplan características de flexibilidad, apertura y consenso.

Algunos de tales modelos se referencian brevemente a continuación para que los docentes del área, en forma autónoma y con una actitud crítica y reflexiva, tomen los elementos necesarios para la elaboración de su propuesta didáctica.

Como una hipótesis de trabajo (Stenhouse: 1991).

Hipótesis que se pone a prueba en la práctica cotidiana del aula dando así cabida a la indagación e investigación para transformar no sólo la práctica sino los ambientes en los cuales se lleva a cabo. Algunas de estas transformaciones recaen en el desarrollo de competencias más que de tópicos específicos o temáticos muy concretos que limitan el currículo. Aquí se entiende que se centra en el desarrollo del sujeto en sus diferentes dimensiones y con relación al aula como el o los ambientes en los que no solamente se tejen relaciones sociales, sino como los espacios que ofrecen "vivencias" de múltiples formas (intercambio de saberes, formas de comprensión, maneras nuevas de interacción).

Este planteamiento tiene en cuenta la dinámica comunicativa del aula, la pertinencia de los aprendizajes y el interés porque la calidad curricular sea producto de la investigación y el seguimiento.

Como modelo: Adquisición de una segunda lengua en la escuela.

El rápido incremento demográfico de las minorías lingüísticas en USA durante los últimos 20 años causó impacto en las escuelas motivando la búsqueda de estrategias que provean una "educación significativa" para estos grupos. Surgió así un trabajo arduo de lingüistas investigadores, educadores de ciencias sociales y maestros de lenguas quienes diseñan un modelo conceptual que explica muchos de los factores complejos que interactúan durante la experiencia de adquisición de una segunda lengua en los años de escolaridad.

Este grupo también identificó durante el proceso de investigación las variables claves que tienen mayor impacto en la adquisición de una segunda lengua. En relación con los contextos se limitaron a dos tipos de experiencia, una cuando la segunda lengua es usada en la escuela con propósitos instruccionales a través del currículo y otra cuando la segunda lengua se enseña como lengua extranjera y se constituye en área o asignatura.

El modelo conceptual puede también ser aplicado a estudiantes de una lengua mayoritaria que hablan una lengua dominante pero son escolarizados en "clases bilingües".

El modelo tiene cuatro componentes interdependientes y complejos: procesos socioculturales, lingüísticos, académicos y cognitivos. Para entender las interrelaciones entre estos componentes la figura 5 ilustra el desarrollo del proceso de adquisición de la segunda lengua que se da en contexto escolar.

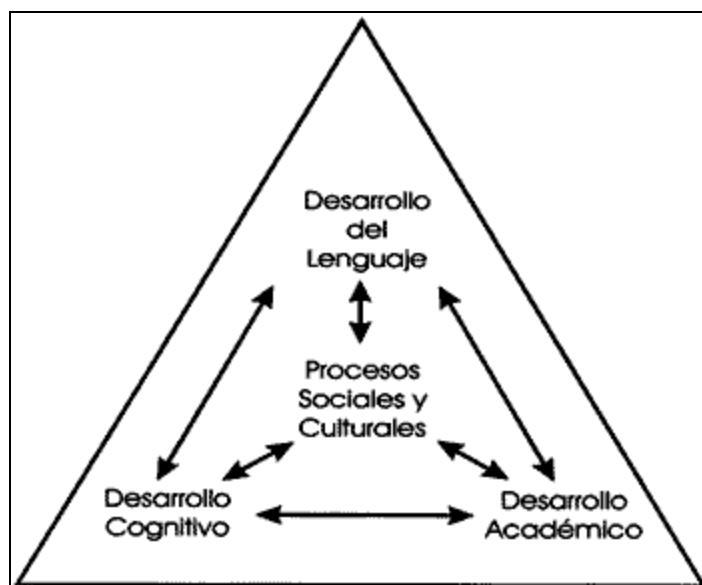


Figura 5. Adquisición del Lenguaje en la Escuela (Virginia Collier: 1994)

Procesos Socioculturales

En el centro de la figura se hallan los procesos sociales y culturales que se dan en la vida cotidiana del estudiante con su pasado, presente y futuro, en todos los contextos (hogar, escuela, comunidad y foráneos). Por ejemplo, el trabajo del proceso sociocultural en la adquisición de una segunda lengua debe incluir variables del estudiante tales como autoestima, ansiedad y otros factores afectivos, así como también los externos, patrones sociales, características del grupo minoritario, etc. Todos estos factores pueden influenciar la respuesta del estudiante hacia la nueva lengua, afectando el proceso positivamente sólo si se encuentra en un ambiente socioculturalmente favorecedor.

Desarrollo del lenguaje

Los procesos lingüísticos como segundo componente del modelo, son los aspectos subconscientes del desarrollo del lenguaje (una habilidad innata que los humanos tenemos para la adquisición del lenguaje oral), así como el metalingüístico y la adquisición del sistema escrito del lenguaje. Dichos procesos incluyen la adquisición de los sistemas oral y escrito de la segunda lengua a través de todos los dominios del lenguaje, tales como fonología (sistema de pronunciación), vocabulario, morfología y sintaxis (sistema gramatical), significación (sentido), pragmática (contexto del uso del lenguaje), paralingüística (patrones de pensamiento formal). Para asegurar éxito cognitivo y académico en una segunda lengua, el estudiante debe haber desarrollado su sistema oral y escrito en un nivel cognitivo alto de su lengua materna al menos durante los primeros años de escolaridad.

Desarrollo académico

Este componente incluye el trabajo de las áreas: lengua materna, matemáticas y ciencias sociales en lengua extranjera en su totalidad. A medida que se avanza en los grados a través de las actividades escolares se amplía el vocabulario, el dominio sociolingüístico y las dimensiones del lenguaje a niveles cognitivos altos. El conocimiento académico y el desarrollo conceptual se transfieren de la primera lengua a la segunda lengua.

Desarrollo cognitivo

La dimensión cognitiva como trabajo específico desde las lenguas, segunda y extranjera ha sido dejada un poco de lado por parte de los educadores. Durante los años 70 se simplificó en estructuras y secuencias del lenguaje.

En los 80 se agregó contenido académico en las lecciones. Ahora sabemos que debemos manejar todos los componentes equitativamente si queremos desarrollar proficiencia (proficiency)⁵ académica en una segunda lengua.

Los cuatro componentes son interdependientes. Es importante que los educadores provean un ambiente escolar socioculturalmente favorecedor que permita un lenguaje natural, desarrollo académico y cognitivo para el crecimiento personal e intelectual.

El rol del input y de las interacciones en el desarrollo del lenguaje así como el énfasis en la solución de problemas y el aprendizaje por

descubrimiento a través de experiencias temáticas son algunas de las circunstancias que posibilitan la adquisición de un lenguaje natural, el desarrollo cognitivo y académico simultáneos, así como la interacción colaborativa en la cual el sentido es negociado con los compañeros y docentes en las formas orales y escritas (Freeman & Freeman: 1992, Wilde: 1992).

Como el desarrollo sistemático de un currículo del lenguaje (Brown: 1995)

Considera la enseñanza del lenguaje y el desarrollo de planes y programas como un sistema de elementos (fases y actividades) interrelacionados (planeación, desarrollo, implementación y evaluación) de la enseñanza del lenguaje.

En el área de lenguas extranjeras un abanico de "métodos" ha clamado por su autoridad con relación a lo que los estudiantes necesitan para aprender, la mejor manera para armonizar sus estilos de aprendizaje, o en algunos casos la verdad sobre cómo presentar o practicar las lenguas. Aunque no todos presentan el mismo tipo de actividades, para la mayoría de profesores de idiomas extranjeros no son desconocidos "métodos o enfoques" como el audiolingual, comunicativo, funcional, enfoque estructural, sugestopedia, respuesta total física (TPR).

Inicialmente autores como Anthony (1963), Richards y Rodgers (1986), y Mackey (1978) intentaron destacar y dar sentido a una gran variedad de términos que por muchos años los docentes vienen acuñando para describir las actividades dentro de las cuales se ajustan y se sustentan los saberes que dominan. Así se inicia con un método que incluye tres componentes en una estructura para relacionar las diferentes actividades de la enseñanza: enfoque, diseño y procedimientos. Figura 6. Más adelante Richards y Rodgers (1986) presentan un modelo que provee una respuesta a la necesidad de comprender las diferencias entre los conceptos asociados y las actividades de la enseñanza de lenguaje existentes.

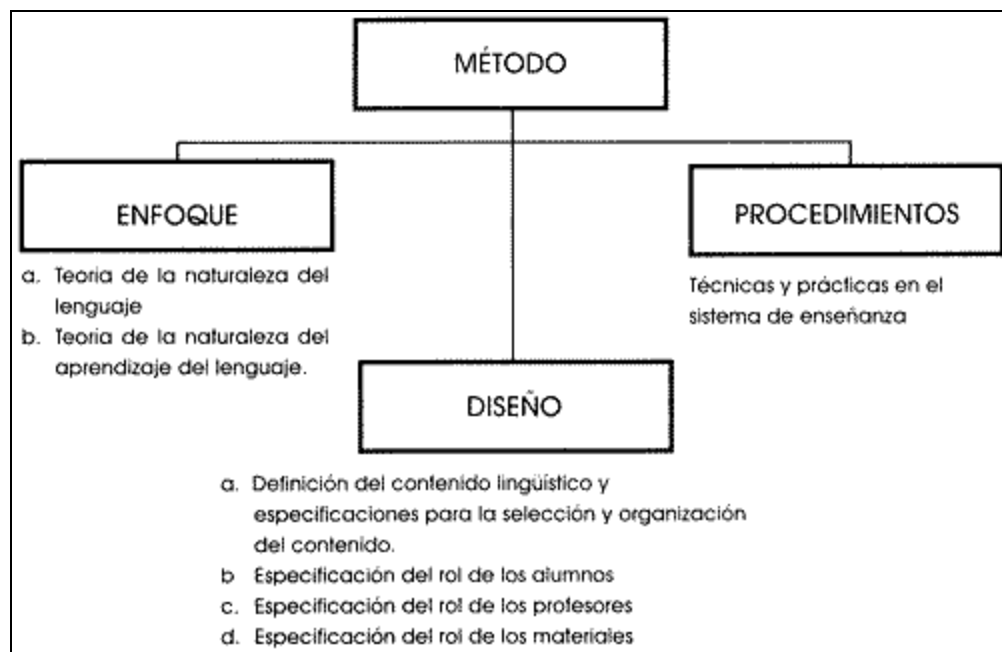


Figura 6. Enfoque, Diseño y Procedimiento. (Adaptado de Richards & Rodgers: 1986)

Las estructuras de sistemas para un desarrollo del currículo de lenguas integran actividades de la enseñanza con actividades del currículo no obstante, éstas guardan cierta independencia.

Estas estructuras permiten al docente una mejor organización en el desarrollo de sus actividades pedagógicas, sin embargo, hay que llamar la atención sobre la necesidad de llegar a una aplicación reflexionada y consciente de estos modelos que exigen de antemano un conocimiento de las necesidades reales de nuestros estudiantes desde el punto de vista de los procesos de aprendizaje y competencias comunicativas para que en forma autónoma los docentes diseñen el currículo específico, pertinente en cada uno de los PEI.

Como modelo que asume la relación educativa como un sistema didáctico. (Figura 7).

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se dan en las aulas generan tensiones e interacciones cuya complejidad viene suscitando la necesidad de recurrir a aproximaciones teóricas, más potentes que las tradicionales, capaces de explicarlas y ampliar su comprensión con la finalidad de proponer intervenciones adecuadas posibles. Los actores de tales intervenciones son los estudiantes,

los acontecimientos y el maestro o la maestra. Dicho de otra manera, los que aprenden, el conocimiento designado como objeto de enseñanza y de aprendizaje y el que enseña. La escuela es el escenario, por excelencia, donde entran en juego tales componentes. Esta es la perspectiva desde la cual hacemos algunas reflexiones tendientes a superar concepciones basadas en la relación bipolar sujeto-objeto o estudiante -maestro, considerando de vital importancia la dimensión social, es decir, las relaciones con el otro, con el contexto y con la cultura como factores que intervienen y condicionan la construcción de significados y del conocimiento en general.

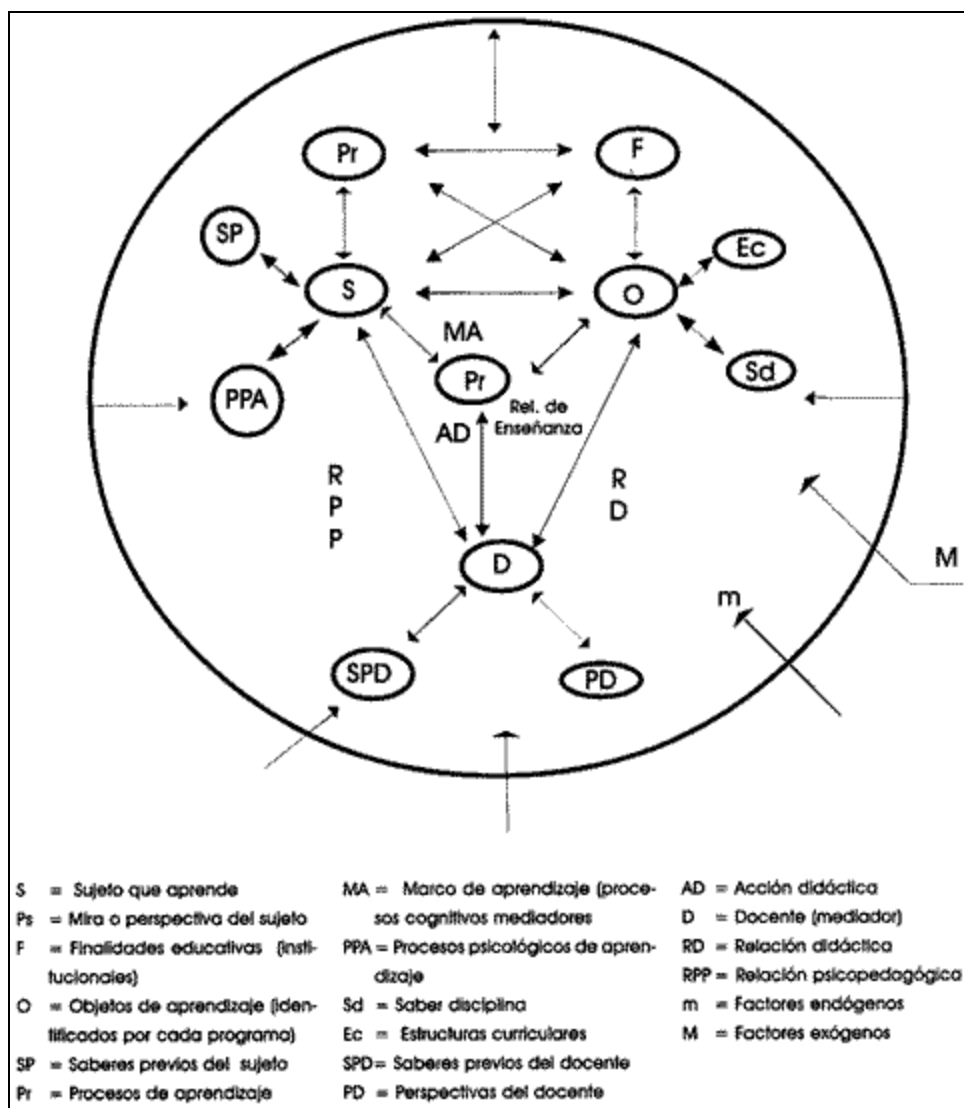


Figura 7. Los componentes de la relación educativa. (Según Yves Senoir: 1997)

Los comentarios se plantean desde una visión dialéctica de la interacción entre dichos componentes todos ellos con su historia y con las circunstancias particulares que los determinan y les dan una relativa autonomía. Muchas de estas teorías han sido desarrolladas por investigadores franceses y ginebrinos y por educadores matemáticos de otras latitudes, desde finales de los años setenta.

En el desarrollo de estas interacciones se logra claridad en cuanto al papel que juega cada uno de los elementos en la relación educativa, en la interdisciplinariedad escolar y en la integración en general. Los componentes de esta relación interactúan y la cualidad de uno afecta a otro u otros y así mismo se ve afectado por los demás.

Este planteamiento se inscribe dentro de la propuesta que Yves Lenoir (1997) viene desarrollando como práctica didáctico-pedagógica de participación y articulación que contribuye a la transformación de las experiencias y en el aula.

Esta perspectiva conduce a una nueva interpretación de la interacción educativa en la que hay que tener en cuenta:

1. Las relaciones entre los polos del sistema.

2. Los factores de contextualización social (internos y externos en el medio escolar).
3. La mediación cognitiva, intrínseca en un proceso de aprendizaje.
4. La relación "sujeto-objeto" como central, la razón de ser de la escuela.
5. Al sujeto como el actor verdadero y responsable de sus aprendizajes.
6. El aprendizaje como un proceso social que se lleva a cabo en las relaciones (interacción social) que un sujeto establece con los otros sujetos y con el mundo y que apuntan a la vez a una integración de los procesos cognitivos mediadores (los enfoques, las concepciones) y una integración de saberes (que incluye una capacidad de aplicación de esos saberes y de su transferencia a situaciones nuevas).
7. Al docente como el "mediador" que tiene responsabilidad de brindar las condiciones más favorables para suscitar, planear, orientar, mantener y evaluar los aprendizajes.
8. Las representaciones iniciales de los alumnos y su involucración en la enseñanza.
9. El desarrollo de procesos metacognitivos que lleven a los estudiantes a apelar al análisis reflexivo sobre los adelantos en sus procesos.

Las interacciones representadas en la figura 4 son:

- Las interacciones entre el sujeto y los objetos de aprendizaje (S-O), o el proceso de aprendizaje (PPA) y los programas o planes de estudio.
- Interacciones entre el docente y el sujeto (D-S) en la relación psicopedagógica (RPP).
- Interacciones entre el docente y los objetos de aprendizaje (D-O) o proceso de enseñanza en sentido restringido.
- Interacciones entre estos tres componentes de base (S-O-D) forman el sistema didáctico y los factores endógenos y exógenos del medio (M-m), o los estudios o informes socioeducativos (pedagógicos, pero también culturales, políticos, económicos, ideológicos, etc.).
- Interacciones entre las perspectivas del sujeto que aprende, las del profesor y los fines de la educación y los objetivos institucionales.
- Interacciones entre los sujetos que aprenden (S-S).
- Interacciones entre los programas de estudio en el marco curricular (O-O) la articulación entre programas (interdisciplinarios en un currículo integrador).
- Interacciones entre los saberes (Sd-Sd) o la relación interdisciplinaria.
- Interacciones entre los niveles de aprendizaje.

Las interacciones entre los diferentes componentes hacen que se produzcan niveles de integración que fortalecen la relación educativa. Así por ejemplo, desde el punto de vista del docente, la articulación curricular de los diferentes programas de estudio conduce a la conformación de un currículo integrado.

La integración es vista como un proceso interno de construcción de productos cognitivos y de procesos que pertenecen al sujeto. Estos procesos exigen el apoyo apropiado de un mediador (el profesor), además de condiciones didácticas favorables para las acciones integradoras (planear, orientar, reforzar y evaluar los aprendizajes).

Alrededor de los ejes de interacción e integración se organiza un planteamiento curricular: la interdisciplinaria escolar, esta relación se establece entre dos o más disciplinas escolares. Aquí entre las áreas hay enlaces de complementariedad y de cooperación, de interpretaciones o de acciones recíprocas entre ellas y sus diversos aspectos (objetos de estudio, conceptos y nociones, enfoques de aprendizaje, habilidades, técnicas, etc.) que favorecen la integración de los saberes en los estudiantes.

A manera de conclusión, el diseño de una propuesta curricular en la perspectiva de Lenoir requiere de una competencia interdisciplinaria que permita a la comunidad educativa abordar preguntas con una mirada plural para producir un cuerpo teórico apropiado con el fin de tratar los interrogantes bajo diferentes ángulos disciplinarios interrelacionados en el marco de un proyecto determinado. La competencia interdisciplinaria, es por lo tanto una competencia transversal.

Como construcción arquitectónica de la formación integral.

Desde esta óptica el currículo se construye sobre la base de la organización de los elementos del currículo y la arquitectura de la formación integral mediante el desarrollo y articulación de conceptos claves como los de competencia, capacidad e indicadores etc. Se busca construir un currículo centrado en la formación integral del estudiante, que vaya más allá de los interrogantes específicos de las didácticas disciplinares para penetrar en la coherencia entre las finalidades educativas, el proyecto de vida de los estudiantes, las situaciones de formación y los procedimientos de evaluación.

Se trata de re-situar las categorías de problemas y de tomar en consideración la globalidad de todo lo que está en juego en un proceso de educación. Todo esto probablemente porque el acto educativo hoy se lleva a cabo en un ambiente discordante, indeciso y contradictorio que no siempre tiene sentido para los alumnos. Sin este redescubrir de sentido y su compromiso personal dentro de cualquier proceso de formación, toda nueva disposición administrativa estará condenada a la indiferencia, al desconocimiento y al fracaso.

"Es permitiéndole a los estudiantes que sitúen en perspectiva su inversión personal dentro de un proyecto de formación integral articulado con el contexto socioeconómico y cultural que van a construir y a encontrar soluciones duraderas y respuestas objetivas acordes con sus expectativas de vida". Centro Pedagógico de Experimentación, CEPEC: 1994.

En este contexto el aprendizaje se presenta como una tarea que plantea un desafío cognitivo al estudiante; las capacidades y los conocimientos necesarios para la resolución de la situación-problema constituyen la competencia. Por lo tanto, hay en función de las situaciones problema por resolver, competencias no solamente profesionales o didácticas, sino lúdicas, cívicas, etc. Una competencia se entiende como un sistema de conocimientos conceptuales y procedimentales organizados en esquemas operatorios, que posibilitan aprendizajes complejos. Las competencias permiten dominar cierto tipo de situaciones, se pueden aprovechar dentro o fuera de la escuela. A partir de ellas se establecen "los blancos" o focos, con los cuales concebimos y construimos un proyecto de formación integral. Pero, ¿qué se entiende por una situación? Podemos decir que hay una situación cuando en función de un reto que se plantea, un sujeto activo puede, dentro de una red de eventos, tomar los datos y organizarlos en una representación coherente que le permitirá llevar a cabo dicha tarea. Una situación se hace compleja a los ojos del individuo cuando éste no domina los procedimientos (Hoc:1987).

Cuando hablamos del desarrollo de una competencia comunicativa en lenguas extranjeras, pensamos en los componentes de la competencia del lenguaje (competencias gramatical, textual, ilocutiva, sociolingüística y estratégica) que primero se desarrollan en lengua materna. Sobre esta misma base puesto que es una competencia y la misma, lo que tratamos es de promover ésta para que los estudiantes se comuniquen en otros códigos lingüísticos, dentro de sus propias limitaciones, tal como ya lo manejan en su lengua materna. Estas competencias asociadas a los procesos de significación tienen sentido si se muestran o evidencian en desempeños o actuaciones.

Competencia y Actuaciones

La diferencia entre competencia y actuación (desempeño) es tan válida en formación como en lingüística. La competencia es un modelo interiorizado, adquirido, observable a través de comportamientos, circunscritos en una actuación requerida por una situación. La competencia está pensada para una familia de situaciones; la actuación expresa la competencia en una situación singular perteneciente a esta familia. Evaluamos una competencia en una situación donde el sujeto realiza una tarea manifestando en su actividad los comportamientos adaptados, es decir las señales o indicios previstos en los indicadores. Como puede deducirse la actuación o desempeño operacionaliza la competencia.

Como se dijo anteriormente, las competencias se evidencian en desempeños y es aquí precisamente donde los indicadores de logros tienen lugar y le permiten al docente inferir información sobre el estado de desarrollo de los procesos y la madurez de las competencias, contrastar estos desempeños frente a los logros esperados y establecer así en qué niveles de logro se encuentran.

En este mismo proceso los indicadores a la vez que señalan rutas en la regulación del currículo en general, se convierten en pautas de evaluación. ¿Y las capacidades? Pues bien, sobre un plan pedagógico, podemos decir que son aptitudes, talentos o cualidades que poseen los estudiantes para realizar determinadas actividades. Con base en ellas los docentes desarrollan una práctica sistemáticas durante los años de formación. Se pueden definir en los diferentes campos de la formación (cognitivo, sicomotriz, socioafectivo).

La figura 8 muestra el conjunto de elementos del currículo y la articulación de los conceptos claves para su organización.

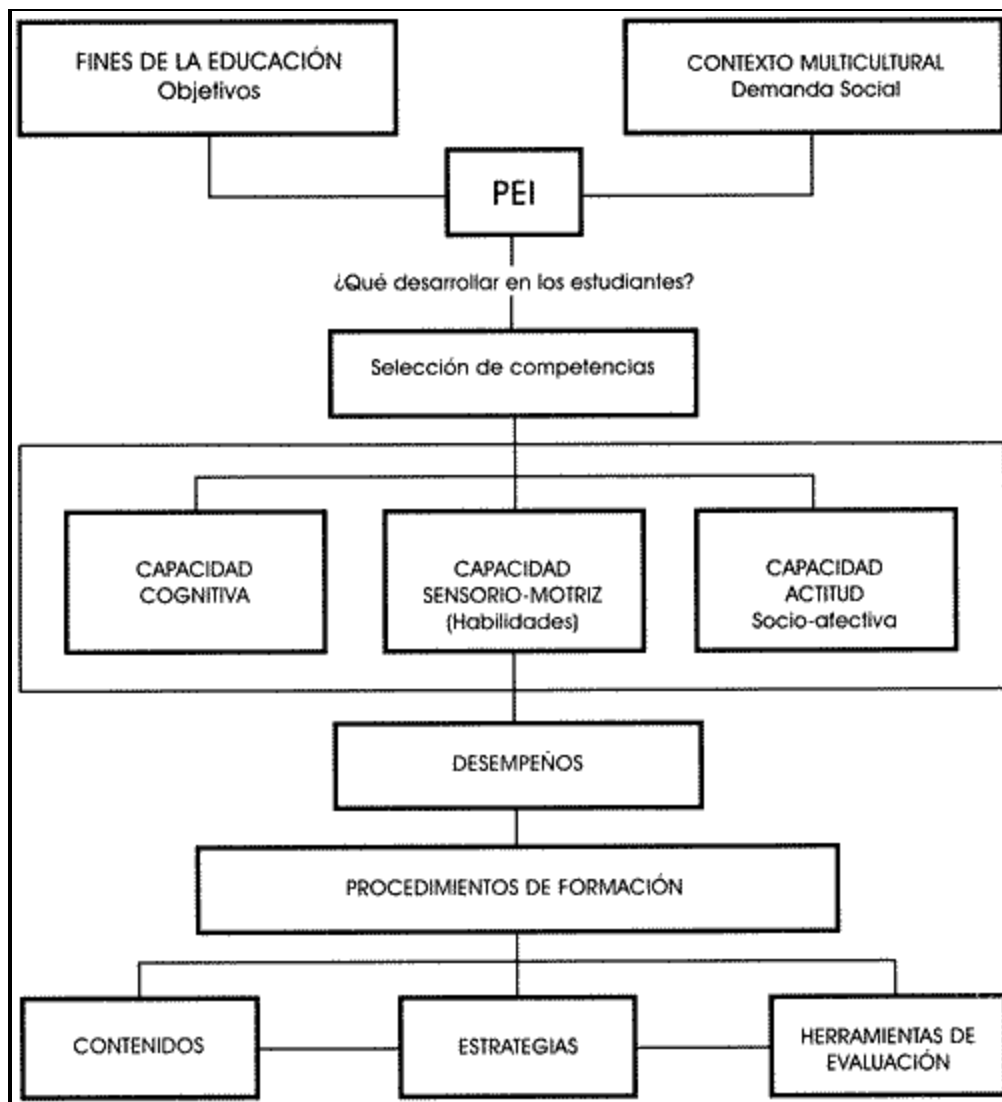


Figura 8. Marco de organización del currículo. (CEPEC: 1994)

Como un trabajo transcurricular

La existencia y la puesta en marcha de un currículo que tome en cuenta los distintos aspectos de la formación integral que hemos mencionado, no puede garantizar por sí solo el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la Educación Básica Primaria. La formación específica para los maestros, la elaboración de material pedagógico adecuado, la continuidad en la Educación Básica Secundaria y Media, la consideración de los aprendizajes externos y el planteamiento de una estrategia curricular y de investigación para asegurar este seguimiento, son elementos que deben complementar la propuesta.

Con el fin de conseguir lo anterior es necesario superar la simple noción de la clase de lengua extranjera en el aula concebida como una situación aislada. Hay que integrar la lengua extranjera con otras actividades escolares y utilizarla como vehículo de aprendizaje para otras áreas o asignaturas. Podemos proponer también un trabajo de interdisciplinariedad, ya sea mediante el uso de técnicas empleadas en la clase de lengua extranjera, como lo propone Halliwell (1992). En clase de inglés o de francés, los niños pueden trabajar con diagramas arborescentes, formularios y estadísticas (actividades empleadas en matemáticas), observar y señalar mapas, plano de ciudades (como en los cursos de geografía). Se puede trabajar también el "ver y comprender" gracias a la lectura de cuentos ilustrados, tiras cómicas, o con la ayuda de diapositivas y de películas, así como el "comprender y hacer" (respuesta física total) con todas las actividades físicas tanto en el salón de clases como en los cursos de gimnasia o en los juegos, donde los alumnos deben ejecutar las órdenes dadas. Así pues, se puede utilizar progresivamente la lengua para enseñar aspectos de otras áreas del plan de estudios.

Una competencia se entiende como un sistema de conocimientos conceptuales y procedimentales organizados en esquemas operatorios, que posibilitan

Una lengua está construida como un sistema de signos para ser usados. Estos no son palabras aisladas, sin vida, escritas en los diccionarios; sirven no sólo para hacer frases bonitas y complacer a los maestros o para formular mensajes que no se dirigen a nadie y no corresponden a ninguna intención de comunicar con el otro. El signo debe ser aprendido y utilizado en la clase y fuera de ella "como en la vida", por lo tanto hay que restituírle en la clase su función social para la acción sobre el otro, la interacción con el otro, en las actividades escolares cotidianas.

Para restituír a las palabras esta dimensión social, "la clase" de lengua extranjera no puede quedarse como un espacio o un momento semanal diferente dentro del abanico de actividades interactivas del niño en la escuela que confieren a las palabras todo su poder social, todo su poder práctico, es decir, su sentido, ya que el semantismo de la palabra (del signo) sólo puede aprenderse y medirse plenamente por sus efectos en el diálogo, en su trabajo y su cooperación, en sus juegos y en sus más diversos aprendizajes.

El currículo de lenguas extranjeras realmente integrado debe evitar la producción de mensajes sin destinatario y los destinatarios sin interacción cuando se realiza una tarea. Es en los diferentes "ambientes", donde son inseparables las razones lingüísticas de los aspectos socio y pragmalingüísticos que abogan por la transdisciplinariedad.

La interacción, entonces, no es un intercambio informativo, es un intercambio que pone en juego relaciones interpersonales que caracterizan intenciones y por consiguiente persiguen objetivos de modificación del entorno o de los interlocutores. Es obligatoria y normal cuando se asume que la lengua es un medio de expresión y de aprendizaje; en educación física, en canto, en dibujo, en expresión corporal, en el estudio del medio, en las actividades de observación y en las diferentes actividades y campos de expresión y de creación desde el jardín infantil, hasta la escuela secundaria.

En este amplio marco de actividades la segunda lengua se aprende y se explota como instrumento eficaz, normal e integrador. Es aquí también donde el niño puede a la vez involucrarse en las interacciones, personalizar su discurso y aprender poco a poco a modular su expresión accediendo naturalmente a los registros de la lengua.

Estos dos principios de aprendizaje de la lengua "en interacción" y "como instrumento de aprendizaje" de saberes, aparentemente no lingüísticos, obedecen a un principio de realismo, el cual es más decisivo en la percepción del niño que en la perspectiva del adolescente o del adulto. El niño no puede desconectar el aprendizaje del sistema, de su uso. En el aprendizaje de lenguas extranjeras, esto significa que el niño continúa socializándose en varias lenguas en lugar de una sola y que debe encontrar en los nuevos lenguajes al menos una parte o al menos unas áreas sociales e intelectuales de utilización que ya conocía en su experiencia con lengua materna.

A diferencia del adolescente y del adulto, el niño "no aprende" de manera voluntaria una lengua extranjera, lo que en realidad hace es impregnarse de ella para adaptarse al ambiente, para hacer significativo ese ambiente y sus experiencias.

Aunque es verdad que nuestra realidad social no ofrece la posibilidad de generar ambientes bilingües para motivar la práctica de las lenguas extranjeras en contextos extraescolares, no por esto debe considerársele como un elemento de escasa utilidad comunicativa o como un elemento decorativo, ocasional, al margen de las evaluaciones y de los aprendizajes cotidianos.

En síntesis, el objetivo de la enseñanza, de una lengua extranjera no puede ser el aprender la lengua como un sistema cerrado sobre sí mismo. No podemos contentarnos con reproducir, imitar, conceptualizar y hacer algunas aplicaciones simples o producciones convergentes. Es necesario utilizar la lengua como herramienta para algo más que su manipulación formal y ponerla al servicio de otros saberes y disciplinas ya que el aprendizaje no se detiene en las aplicaciones simples o formales; él continúa privilegiando producciones divergentes, orales o escritas y soluciones a problemas nuevos en situaciones complejas de trabajo.

La utilización interdisciplinaria de la lengua extranjera es en realidad la única garantía de sobrepasar las fases iniciales de comprensión y de reproducción.

La implicación del alumno en situaciones complejas, en actividades para resolver problemas, pero al mismo tiempo ricas en contenidos y en estrategias, tiene un doble efecto : el de movilizar otra forma de memoria, la memoria afectiva que viene a reforzar y hasta a incrementar el potencial de la memoria cognitiva y el de aportar al niño retroalimentaciones naturales y relaciones diversificadas con su

aprendizajes complejos. Las competencias permiten dominar cierto tipo de situaciones, se pueden aprovechar dentro o fuera de la escuela. A partir de ellas se establecen "los blancos" o focos, con los cuales concebimos y construimos un proyecto de formación integral.

Cuando hablamos del desarrollo de una competencia comunicativa en lenguas extranjeras, pensamos en los componentes de la competencia del lenguaje (competencias gramatical, textual, ilocutiva, sociolingüística y estratégica) que primero se desarrollan en lengua materna.

Hay que integrar la lengua extranjera con otras actividades escolares y utilizarla

manipulación de la lengua extranjera.

Las situaciones planteadas a niños y jóvenes deben partir del conocimiento de sus necesidades, las cuales se articulan en tres ejes: necesidades lúdicas, necesidades de expresión y necesidades de descubrimiento de sí mismo y del mundo.

Muchas experiencias pedagógicas concretadas en proyectos muestran cómo a partir de preocupaciones utilitarias, pequeños grupos de maestros, guiados esencialmente por su conocimiento de las necesidades de los niños y del entorno, pueden poner en marcha un currículo integrado en el que las lenguas extranjeras encuentran su función en la medida en que se constituyen en herramientas de juego, de expresión y de construcción de saberes. Reconociendo este principio, podremos entender que el niño aceptará una lengua en función de su utilidad social (por lo menos tiene un interlocutor al comienzo : el maestro o los padres) o como instrumento intelectual, valorizado por el medio, al menos parcialmente (en la escuela o en la familia).

En esta perspectiva se percibe claramente la importancia otorgada a la "persona" del alumno. Los currículos que en ella se inspiran tienen como fundamento las nociones de "tareas significativas", de "caminos" y de "estrategias de descubrimiento".

Como argumento final en torno a las modalidades que debe poseer un currículo integrado para la motivación, la sensibilización, la familiarización y el aprendizaje de lenguas extranjeras en la Educación Básica primaria, queremos insistir en la idea de que un currículo no es un camino de fuerza que ahoga con sus impedimentos toda la creatividad.

Muy al contrario, a menudo la creatividad se agudiza ante los obstáculos. Pero no olvidemos que el modelo curricular está ante todo, al servicio del alumno y que éste último es más importante que el modelo.

A manera de conclusión como podemos ver el sentido de una propuesta curricular está dado por la concepción y las prácticas curriculares que dependen de los avances de las ciencias sociales, las investigaciones pedagógicas y el desarrollo de las disciplinas y sus didácticas.

Algunos de los modelos aquí presentados tienen vigencia en nuestras escuelas a pesar de que contemplan el conocimiento como eje organizador del currículo, pero así mismo modelos más recientes toman como base los procesos de construcción de los saberes y las formas de socialización, interacción y comunicación como ejes de organización curricular. En los procesos de interacción docentes-alumnos-saberes emergen del consenso concepciones, enfoques, competencias, habilidades, criterios de evaluación e intereses que confluyen en un modelo flexible y participativo.

Lo deseable es que la elaboración del currículo específico del área en su parte organizativa sea producto de la reflexión sobre la práctica para que no presente distanciamiento con lo que ocurre en la escuela y fuera de ella.

⁵ Proficiencia: término que indica un alto grado de competencia a través de una formación y práctica implícita, en consecuencia, en esta definición está la idea de proficiencia la cual se refiere a un nivel ideal de competencia y desempeño que consiguen los expertos, Alice Omaggio Hadley. Teaching language in context. Bostón, Heinle & Heinle Publishers, 1993.

como vehículo de aprendizaje para otras áreas o asignaturas. Podemos proponer también un trabajo de interdisciplinariedad, ya sea mediante el uso de técnicas empleadas en la clase de lengua extranjera para la enseñanza de otras áreas o utilizando las técnicas de otras disciplinas en la clase de lengua extranjera.

3. Formación Continuada del Docente de Idiomas Extranjeros

En primera instancia, vale la pena considerar los elementos de la formación de docentes, los cuales incidirán en los contenidos y enfoques pedagógicos que elijan. Freeman (1989) hace referencia a cuatro elementos fundamentales: los conocimientos que posee, sus habilidades y actitudes así como la atención que pueda darle a aspectos particulares de los procesos pedagógicos. Si bien los primeros elementos determinan su quehacer diario, es necesario observar que si los programas de formación de docentes hacen énfasis únicamente en sus conocimientos y habilidades, se optaría por una interpretación de desarrollo profesional como sinónimo de entrenamiento, según la cual su papel se limita a ser recipiente pasivo del conocimiento científico de su área para lograr el dominio

técnico del medio laboral.

Sin duda alguna, las actitudes influyen en la efectividad del docente. Se espera que cualquier programa de desarrollo profesional docente tenga como resultado cambios en conductas observables, es decir, nuevas actitudes. Estos cambios se logran con base en la reflexión sobre experiencias y la relación entre teoría y práctica. La atención que preste a los anteriores elementos de su formación es lo esencial para que sea consciente de sus fortalezas, logros y necesidades, con miras a la permanente búsqueda de su desarrollo profesional.

Ahora bien, para motivar el óptimo desempeño del docente es pertinente propender por programas de formación continuada basados en modelos filosóficos que den prioridad al desarrollo del cuestionamiento en torno a la docencia y a los contextos en los cuales ella se realiza. El modelo reflexivo destaca el proceso de cuestionamiento crítico como un complemento necesario para desarrollar las mismas pedagogías (Zeichner: 1983). Según Wallace (1991) la reflexión es una forma de respuesta del profesional ante su trabajo en la que se dedica a explorar su conocimiento profesional con el propósito de llegar a nuevas apreciaciones y de prepararse para nuevas experiencias. Así pues, los profesionales vuelven a tomar sus experiencias, las analizan, reflexionan en torno a las mismas y las evalúan. Como puede observarse, el modelo reflexivo da importancia tanto a la experiencia como a las bases científicas de la profesión.

El conocimiento profesional abarca dos dimensiones: el conocimiento recibido y el conocimiento experimental. El primero abarca, entre otros, los datos, hechos y teorías relacionadas con algún tipo de investigación, el segundo se relaciona con la práctica profesional que posee el docente.

Entre las ventajas educativas que ofrece el modelo reflexivo para el desarrollo profesional docente podemos citar: El modelo permite la exploración de lo que se va a adquirir, agudiza la capacidad para juzgar la práctica, brinda espacios para superar las alternativas y la toma de decisiones, garantiza la retroalimentación correctiva en torno al desempeño, y hace que los docentes relacionen la teoría con la práctica.

Pero a pesar de lo que se ha expuesto, hay ciertos supuestos del modelo reflexivo que no se pueden lograr fácilmente en las condiciones de capacitación que han prevalecido en nuestro contexto educativo. La reflexión presupone la disposición de tiempo para practicar y vivenciar, la existencia de suficiente conocimiento práctico por parte de los docentes y un facilitador de procesos (comúnmente conocido como capacitador) muy bien informado respecto al área y con habilidad tanto para el pensamiento reflexivo como para el juicio crítico. Adicionalmente, el desarrollo de la reflexión también exige diversas actitudes y habilidades como la capacidad de observar bien, la introspección, una mente abierta hacia el cambio de actitudes y creencias, la disposición para intercambiar ideas con colegas y para aceptar responsabilidades por los propios actos y decisiones.

Lo anterior implica que, para promover una actitud crítica, precisamos comprender y aplicar los procesos que están implicados en la reflexión: la identificación de un dilema educativo; la respuesta al mismo, a través del reconocimiento tanto de las similitudes con otras situaciones, como de las cualidades peculiares de la situación particular; la enmarcación y reenmarcación del dilema; la experimentación con el dilema con el fin de descubrir las consecuencias e implicaciones de diversas soluciones; el examen de las consecuencias deseadas y no deseadas de una solución implementada y la evaluación de la solución (Ross: 1989). Los resultados de la reflexión pueden incluir una nueva forma de hacer algo, la clarificación de un asunto, el desarrollo de una habilidad o la solución de un problema. Por lo anterior se hace necesario involucrar a los maestros participantes en los programas de formación, en actividades que hagan recíproca la relación entre el "conocimiento recibido" y el "conocimiento experiencial". Así pueden ellos probar la validez conceptual de la teoría y evaluarla a la luz de la experiencia en el aula de clases.

Otro modelo que nos puede servir en la formación continua de los docentes es el modelo de indagación sobre currículo propuesto por Pahl y Monson (1993). Estos autores plantean el dilema de ciertas preguntas fundamentales que tienen que surgir en cada institución educativa: ¿Qué debe aprenderse? ¿Cómo debe aprenderse? y ¿Cómo debe evaluarse lo aprendido? Ellos proponen que algunas de las decisiones que hay que tomar en la comunidad educativa deben ser colectivas y otras son individuales por parte del docente.

Las decisiones colectivas incluyen el propósito central de la institución y los logros esperados. Las decisiones dentro del currículo y la formación docente incluyen decisiones individuales y decisiones colectivas. Cada docente decide sobre las estrategias que quiere emplear para el aprendizaje, los temas y conceptos que presentará, los materiales que utilizará y las necesidades de capacitación. Decisiones colectivas, por su parte, deben incluir las estrategias que emplearán para evaluar los logros, los criterios e indicadores de logros, la manera como informarán a la comunidad educativa sobre logros alcanzados y la formación continua de los docentes.

Este modelo incluye la necesidad de apoyar a los docentes en su nuevo papel de construir currículo y establecer indicadores y logros para la evaluación del aprendizaje. Por lo tanto, hay que darles tiempo y espacio para la investigación y el diálogo con colegas.

A partir de los planteamientos de los modelos para la formación de docentes, se observa que para responder a las exigencias del nuevo concepto de sociedad y de educación se prevé un profesional de idiomas extranjeros tipificado por las siguientes características:

Identidad Profesional

El logro en este aspecto estará representado por la presencia de un profesional de la educación, caracterizado por un alto nivel en su autoestima, con clara identidad profesional y cultural, consciente de su función de agenciar la transformación social y en permanente búsqueda del perfeccionamiento de su competencia pedagógica.

En términos de su competencia pedagógica se propone el desarrollo, entre otras, de las siguientes:

- Manejo -por lo menos en grado aceptable -de la naturaleza, uso y trascendencia cultural del idioma extranjero que ayuda a aprender.
- Conocimiento del sujeto de la educación, es decir, de sus características individuales (biológicas, psicológicas, económicas y culturales) determinantes en el aprendizaje significativo del idioma extranjero.
- Vasto conocimiento y manejo de los procesos de aprendizaje-enseñanza en general y de la lengua extranjera en particular.
- Conocimiento y manejo de técnicas didácticas y estrategias efectivas para facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera.
- Empleo funcional de las competencias comunicativas, propias del idioma extranjero.
- Empleo objetivo e imparcial de los valores propios de cada cultura.
- Práctica sistemática de las lecturas informativas de investigación, de profundización de la cultura en la que se inscribe la lengua extranjera y la pedagogía específica para facilitar su aprendizaje.
- Reconocimiento de sus deberes, responsabilidades y compromisos con la profesión y con la comunidad educativa.
- Actitud de reflexión sobre la práctica docente.
- Investigación del alcance de sus decisiones como docente en las situaciones de aprendizaje.

A partir de las anteriores consideraciones es pertinente destacar que para que el docente se desempeñe como facilitador del aprendizaje de la lengua extranjera, se hace necesaria su participación en programas profesionales que promuevan el mejoramiento del dominio del código lingüístico en sí, así como de la metodología para la enseñanza de idiomas extranjeros a niños y jóvenes.

Si se espera que los docentes puedan suscitar motivación en los niños para el desarrollo de la competencia comunicativa, entonces deben poseer un alto grado de dominio del idioma extranjero. Por tal razón, el componente de lenguas se constituye en uno de los pilares de los programas para docentes en ejercicio, de tal manera que, a la vez que se abordan aspectos didácticos, se puedan identificar dificultades en el manejo de aspecto de la lengua y generar el propio interés por profundizar en la naturaleza y uso del código lingüístico.

Así mismo, es importante integrar en los programas de formación continuada de los docentes aquellas disciplinas que contribuyen al mejor desarrollo del quehacer del docente de idiomas extranjeros tales como la lingüística, la psicolingüística y la sociolingüística. Como la teoría lingüística está íntimamente relacionada con la metodología para la enseñanza-adquisición de la lengua, es conveniente tener presente que la lingüística aplicada proporciona herramientas para comprender la naturaleza de la lengua, para describir su estructura y uso. Por su parte, la psicolingüística acerca al docente al proceso de adquisición de la lengua y a otros factores que influyen en ese proceso, y la sociolingüística permite entender cómo se usa la lengua en los contextos sociales.

Lo anterior no implica que se propenda por la formación de lingüistas puros o teóricos pedagogos. Lo que hay que tener en cuenta es que los principios que subyacen en la práctica pedagógica no existen como generalizaciones abstractas. Tales principios sólo tienen valor en la medida en que se conciben sobre la base de la práctica pedagógica efectiva y por ende, como generadores de procesos efectivos. En otras palabras, el uso de principios teóricos debe estar explícitamente relacionado con la necesidad de resolver problemas prácticos.

Autoevaluación de la competencia profesional

La revisión franca del desempeño docente con criterios de proficiencia comunicativa en la lengua extranjera; la identificación de falacias y prejuicios; la comprobación de desfases en la actitud personal de cara a la actividad educadora; la reflexión para ponderar los aciertos y desaciertos en la práctica pedagógica; entre otros, son indicadores de actitud positiva en la búsqueda del mejoramiento mediante la autoevaluación. La autoevaluación de la competencia profesional docente promueve la observación sistemática del propio

desempeño, la reflexión crítica, la solución de problemas y la constante relación entre los aspectos abordados en los programas de desarrollo profesional y el verdadero contexto educativo (Aparicio et al: 1995). Por ello, es pertinente que los programas de formación de docentes incluyan el componente de evaluación como una estrategia que guíe a los docentes en la toma de decisiones y los motive a desarrollar su competencia evaluativa en la vida profesional (Murphy: 1996). En tal sentido los programas de formación permanente apuntarían al logro de tres objetivos fundamentales: ayudar a los docentes a desarrollar sus habilidades en la planeación y diseño de evaluaciones; a interpretar los datos y a comprender de qué manera los resultados de las evaluaciones pueden ser usados en los procesos en los cuales participe el docente, ya sea en el campo administrativo o en el desarrollo de currículos (Murphy: ibid).

Práctica investigativa

Se sabrá de la apropiación de esta función cuando el docente manifieste la necesidad de validar las iniciativas innovadoras, a través de la contrastación, verificación, rediseño, reconceptualización y redimensionalización de su saber pedagógico, mediado por la búsqueda de habilitación técnica para garantizar la calidad en la práctica investigativa.

Teniendo en cuenta que las instituciones educativas tienen su propio proyecto pedagógico, los programas de formación continuada de docentes de idiomas extranjeros propenderán por la promoción y orientación para el desarrollo de proyectos de aula que incluyan, por ejemplo, el diseño, evaluación o adaptación de materiales y trabajos de investigación en pequeña escala. En cualquier caso, se requerirá la planeación, el pilotaje, la evaluación y la presentación de evidencias documentales como recolección de datos o muestras representativas.

Habilidades innovadoras

Se podrá confirmar el desarrollo de estas habilidades cuando surjan en concreto el aprovechamiento de los aspectos creados con el propósito de diseñar y desarrollar proyectos novedosos; se planteen y ejecuten eventos de intercambio de experiencias; se construya la cultura de la expresión escrita; se haga cotidiana la postulación de alternativas para remediar problemas existentes; y cuando se aporte al mejoramiento integral de la educación.

En este contexto, surge la necesidad de apartarse de la tradición del "entrenamiento" según el cual el docente recibe una especie de doctrina metodológica para que mediante la aplicación de técnicas, enseñe o entretenga a sus alumnos. Urge, por el contrario, dirigir la atención del docente hacia los principios que fundamenten el aprendizaje exitoso y hacia los procesos de investigación e innovación de lo que ocurre en el contexto educativo.

Es vital explorar lo que acontece en el ámbito educativo, en la situación de clase, con miras a atender la solución de problemas, la comprensión, cambio e innovación de los procesos que allí ocurren y al mismo desarrollo profesional. Sólo así se hace recíproca la relación entre la fundamentación teórica y el conocimiento experiencial de los docentes, se prueba la validez conceptual de la teoría se descubren o construyen conocimientos y se evalúan a la luz de experiencias de aprendizaje.

Actitud integracionista del área con el PEI

Estará evidenciada por los aportes a la construcción y evaluación permanente del currículo percibido por parámetros orientadores de un sentido institucional globalizante y flexible, coherente con las propuestas de reconceptualización y el espíritu de la legislación vigente. En consecuencia y teniendo en cuenta que los idiomas extranjeros empiezan a incidir en el proceso educativo desde el ciclo de primaria, es fundamental que en las propuestas curriculares para esta área se aborden no solamente los contenidos específicos del idioma extranjero por el cual opte la institución educativa, sino que también se reflexione en torno a aspectos tales como: la función de la escuela en la sociedad, las formas de favorecer el desarrollo personal de los estudiantes, los mecanismos para facilitar el desarrollo de aptitudes y el aprendizaje del idioma, la temática más adecuada para el contexto escolar, los objetivos del área a la luz de la realidad de este último y la forma de valoración de los logros de los educandos.

4. Las Nuevas Tecnologías en el Currículo de Lenguas Extranjeras

4.1 Nuevo Orden Mundial

Uno de los efectos de los procesos de globalización y mundialización es la ubicación de la educación en el plano de las prioridades

políticas a corto y a mediano plazo en todo el mundo.

Dos razones permiten comprender este resurgir educacional: La primera es que los procesos de globalización colocan en primer término el valor -incluso económico- del conocimiento y, por consiguiente, de los mecanismos que permiten su progreso y su diseminación en suma de la investigación y de la educación. La segunda razón es que los procesos de globalización no serían posibles, con el ritmo y extensión con que hoy se están dando, sin la concurrencia de la tecnología.

En esta perspectiva, las transformaciones tecnológicas tienen considerable impacto en el conocimiento. La naturaleza del conocimiento no puede sobrevivir estática en este contexto de transformación general; el conocimiento podrá circular por nuevos canales y ser operativo. Así mismo los usuarios tendrán acceso a ideas útiles, a nuevos conocimientos que no se generan o crecen directamente en sus culturas. Estas formas alternativas de conocimiento superarán o complementarán los conocimientos que están limitados en muchos casos por la propia educación. Seymour Papert (1999).

Los productores y usuarios del conocimiento deben poseer ahora y en el futuro inmediato, los medios para "traducir" a lenguajes computacionales todo lo que ellos quieren inventar o aprender.

La relación de proveedores y usuarios del conocimiento y el conocimiento que ellos proporcionan y usan tiende ahora y seguirá tendiendo, a asumir la forma ya tomada por la relación entre productores y consumidores. El conocimiento es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en un nuevo modelo de producción. El conocimiento deja de ser un fin en sí mismo, pierde su "uso-valor". Este es un hecho ampliamente aceptado, el conocimiento ha llegado a ser la principal fuerza de producción en las últimas décadas. (Lyotard: 1993).

Todas estas razones sitúan, pues, a la educación como factor determinante para sacar el mayor partido posible de los procesos de globalización. En este proceso y, gracias a los beneficios de las redes de informática, se espera que los servicios educativos tengan un mayor alcance y abran caminos hacia el desempeño de nuevas profesiones u oficios alternativos y por ende se afiance el compromiso de construcción de una identidad cultural en un mundo más internacionalizado.

Más allá de una función secundaria de la educación frente a las políticas económicas, los sistemas educativos son potentes mecanismos para garantizar la cohesión y la integración social y aún más, para dotar a la ciudadanía de los instrumentos necesarios que les permitan interrogarse acerca de las implicaciones que procesos como la globalización pueden tener para su propia identidad y bienestar.

• **Implicaciones en materia educativa.**

Hay que reconocer la gran influencia que tienen los sistemas educativos europeos modernos sobre los modelos educativos latinoamericanos. El tradicional enlace educación -identidad nacional, que sitúa a cada ciudadano en el marco de su identidad cultural más genuino, próxima y, en definitiva, local, debe ampliarse, superarse y equilibrarse mediante la construcción de currículos escolares que abarquen los objetivos propios de los procesos de modernización y la mundialización.

La definición de los currículos desde una perspectiva ya no estrictamente nacional, sino a partir de las necesidades de comprensión del mundo en que los estudiantes viven, a escala local, nacional, regional e internacional, hace que las comunidades educativas desde el ámbito escolar pongan mayor énfasis en los procesos de aprendizaje, debidamente contextualizados, para diseñar adecuadamente los procesos de la enseñanza.

El currículum deseado en la educación básica y media debe posibilitar y fomentar la exploración de alternativas. La escuela debe ofrecer caminos alternativos para no poner en desventaja a las personas que los transitan (Seymour Papert). Para alcanzar este ideal tenemos que superar el esquema que asume que el contenido debe ser como siempre fue. El contenido del aprendizaje futuro tendrá que evolucionar como un proceso social y de hecho no debería haber ningún contenido que "todos tengan que aprender". El asunto no es sólo de decisión, es más amplio, es ver cómo funcionan los contenidos en el mundo de hoy.

En este marco las nuevas tecnologías de la información y la comunicación representan una oportunidad, una ocasión irrepetible para redefinir los principios pedagógicos básicos en los que actualmente se apoya nuestra educación escolar.

Experiencias recientes de la aplicación de las nuevas tecnologías en el aula demuestran la necesidad de explorar usos imaginativos de las potencialidades de éstas en sectores y circunstancias críticas, antes que forzar la adopción de planteamientos descontextualizados. Es en esta línea en la que la preparación de los docentes debe ser encauzada.

• **Capacidades tecnológicas para el aprendizaje en la era de la información.**

En el momento actual se requieren 'lectores' competentes que puedan responder a la exigencia contemporánea multimedial que

avanza a pasos vertiginosos. Nos corresponde pensar en la exploración y explotación de las nuevas tecnologías y suplir necesidades de capacitación en producción y recepción textual de acuerdo con los avances de la electrónica y las telecomunicaciones. Para el caso de la educación en lenguas extranjeras las capacidades visual, informacional, cultural y multimedial se ponen en práctica y especialmente cuando convergen en la multimedia.

Múltiples prácticas de lectura y escritura emergen en forma variada y en muchas combinaciones que hacen que una alfabetización multimedial le aporte al usuario conocimiento en el manejo de muchas fuentes (televisión, sonido), que implican interactividad y selección. La capacidad multimedial requiere multifacéticas habilidades para descifrar: semiótica del filme y el video, iconografía y un amplio rango en las prácticas de lectura visual, analítica, crítica y gráfica. Todo esto sin olvidar los aspectos culturales y lingüísticos propiamente dichos.

Estos hechos hacen que habilidades como la interpersonal y algunas estrategias de lectura crítica sean vitales en el campo de la tecnología, donde la lectura no es una actividad solitaria sino que a menudo involucra al lector en interacciones con otros textos, lectores y autores. (A través de un simple click, el lector puede llegar a tomar parte de una discusión).

Todo lo anterior conlleva cambios radicales en la forma de aprender.

La capacidad multimedial también implica una apertura a nuevas tecnologías, a nuevas herramientas, tales como los "buscadores" (browsers) y programas. Se requieren maneras diferentes de trabajar, transportar y organizar la información que se "persigue". No sólo vamos a necesitar "marcadores" y bases de datos, sino conocer los límites de un sistema de rastreo de un browser en un sitio, o el sistema multilateral de un computador y el manejo de memoria. (Murphy: (1997).

La capacidad multimedial es un dinámico set de prácticas que no siempre se maneja en su totalidad. A continuación presentamos algunas ideas que nos llevan a promover la adquisición efectiva de la lectura en una segunda lengua mediada por la tecnología:

- Hipertextos: Es una modalidad de texto electrónico que está transformando radicalmente la manera de producir y de leer libros y que tiene consecuencias importantes para la enseñanza y el aprendizaje. Una de ellas es la que hoy se llama la no-linealidad, es decir, que no hay un orden determinado y único para leer un documento. Ello se debe a que se puede acceder a él a través de múltiples entradas, es reversible, no tiene un comienzo, ni un final fijos. Otra característica es que permite reconocer vínculos o conexiones entre las partes del texto. Las conexiones que permite establecer la tecnología del hipertexto se asemejan bastante a las asociaciones que hacemos los humanos cuando razonamos sobre algún tema. Por eso se considera como un puente natural entre la manera de pensar y la forma de representar el conocimiento. (Henao, 1994)

Muchos textos se convierten en hipermedia (enciclopedias en CD-ROM, documentos web) la familiaridad con la navegación, especialmente en el aprendizaje, en el cómo no alejarse y perderse del objetivo de lectura, resulta ser una meta crucial en el desarrollo de la competencia tecnológica.

Los diseñadores de hipertexto deben tener en cuenta las variables del aprendiz, del hardware, las últimas investigaciones en la adquisición del lenguaje, las tecnologías emergentes, el diseño de plataformas así como también el diseño de semiótica de página y el conjunto multimedia. De cualquier manera tres características sobre los textos (la utilidad, la información que pueda brindar y el placer que proporciona) deben contribuir a la tarea de un buen lector: "construir una representación mental de la situación presentada en el texto y relacionar la nueva información con el conocimiento previo". (Resnick: 1990).

El aprender a encontrar información lleva a los estudiantes a aprender acerca de las diferencias culturales, las informaciones en algunos países no son "objetivas" y la capacidad multilingüe intercultural es importante para operar competentemente en el mundo de hoy.

La lectura puede ser comunicativa de varias maneras: primero, los estudiantes pueden producir significado desde un texto por medio del trabajo en equipo. Se puede también promover lectores a través de la escritura cuando se pide a los estudiantes que escriban a otros. Otra forma es la de optimizar la modalidad interaccional de la Web puesto que provee autopistas para que los estudiantes se comprometan en construcciones de sentido interpersonales a través de una comunicación activa con autores y otros lectores.

Para ser competentes en la era de la información, los estudiantes tienen que aprender a encontrar sus propios caminos a través de múltiples fuentes y medios. Sus caminos podrán ser construidos cooperativamente entre ellos, con sus profesores y los medios de información y comunicación. La postmodernidad incluye la autodirección así como las interacciones sociales. Nuestra tarea es múltiple también en el sentido de que debemos trabajar con el fin de que los estudiantes desarrollen sus capacidades y competencias para usar las nuevas tecnologías.

Los estudiantes deben aprender a aprender. Por lo tanto nosotros debemos aprender a guiar, a facilitar y desde luego debemos también aprender a aprender.

Entornos de aprendizaje

Los entornos se pueden definir como: "...un lugar donde los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas" (Wilson, 1995). Son contextos significativos, situaciones de la vida real que ayudan a poner en práctica la solución de problemas y su posterior transferencia a otras situaciones reales. Contribuyen a superar la presentación de información de manera lineal, el memorismo como tal y la adquisición de conocimientos y habilidades de manera aislada y muchas veces fuera de contexto. Los entornos deben permitir la construcción de conocimientos, organizando los contextos con actividades más cercanas al mundo real y que impliquen trabajo en grupos de discusión.

Papert propuso que, cuando pensemos en el uso de la computación en educación, hagamos de cuenta, real y metafóricamente, que estamos creando países. Así por ejemplo, en clase de idiomas "lengualandia" sería un micromundo geopolíticamente insólito pero razonable dentro de la computación. De hecho, las modernas técnicas de simulación computarizadas permiten la creación de micromundos, en los cuales todos los estudiantes pueden explorar, viajar, interactuar y jugar, espacios que brindan algo de suma importancia: la alegría de aprender.

Usos de la computación

Los usos de los computadores se pueden categorizar de muchas maneras. De acuerdo con las funciones más recientes, Frank Smith, (1994) señala que los computadores se emplean como:

- máquinas de jugar
- fuentes de información
- máquinas de enseñar
- herramientas creativas
- medios de comunicación

Algunas reflexiones sobre estos puntos nos permiten develar aspectos de la incidencia directa o indirecta que los computadores pueden tener en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Resulta innegable que los juegos de computación se constituyen en un poderoso incentivo para que niños y jóvenes se concentren en actividades momentáneas pero también es cierto que la gratificación que les ofrece es a corto plazo. Una vez se "aprende" el juego, el usuario pierde interés frente al mismo. De la misma manera muchos ejercicios que se realizan con programas de computador para manejo de vocabulario en lengua extranjera son un conjunto de procedimientos que en forma aislada definen términos en diferentes contextos. Así fácilmente el usuario se acostumbra a unas definiciones preestablecidas. "El lenguaje es, ante todo, una cuestión de personas, no de máquinas. Hay muchas maneras directas para que un estudiante adquiera familiaridad con una nueva lengua, escrita o hablada y en muchas de estas alternativas puede intervenir la computación, pero siempre de una manera inmediata y práctica y no como recompensa por la ejecución de ejercicios sin sentido". (Frank Smith, p. 87,1994).

Otra utilidad la dan los efectos de simulación. Los "simuladores" de estados y situaciones de la vida real, pueden ofrecer ricas oportunidades para el aprendizaje y la práctica de la lengua extranjera por cuanto los estudiantes pueden ser puestos directamente en contacto con los usuarios y los usos de la lengua extranjera (On Une, chat-room, e-mail).

Los juegos y efectos de simulación pueden constituir usos visibles y atractivos de las computadoras pero eso no garantiza que sean pertinentes para la enseñanza de la lengua. Los computadores como sistemas de manejo de información se constituyen en fuentes para la adquisición, la organización, almacenamiento y consulta de información pero no pueden reemplazar a las bibliotecas, a los tilines o a las personas en el aporte de experiencias. Tanto la experiencia como las vivencias son la esencia del aprendizaje de la lengua. Si quiero dialogar, o, como se dice ahora, "chatear", el computador puede buscar, las personas, identificar grupos, comunicar muchas personas de manera simultánea permitiendo la selección de(l) o los receptores. Así mismo provee sitios virtuales de encuentro. Pero la experiencia de "conversar" con la otra persona situada en otro computador, es mía.

Cuando los datos y la información almacenada son puestos al servicio de ejercicios mecánicos y sin significación pueden surgir algunos problemas relacionados con la información.

Un programa de computador siempre listo a ofrecer tiempos verbales necesarios en los momentos en que se los requiere puede llegar a ser muy práctico para el estudiante, pero si es usado como herramienta para que repase lo mismo y memorice conjugaciones,

entonces deja de ser una ayuda flexible para convertirse en un ritual sin sentido.

Detrás de una gama de múltiples ejercicios fragmentarios y descontextualizados cuya presentación se hace rápida y sumamente atractiva para docentes y alumnos, hay un magnetismo que persuade a los docentes a considerar que son valiosos. La inseguridad generada por el desconocimiento que se pueda tener de las herramientas multimediales hace que se deleguen en los programadores y en los programas las tareas del diseño, de la enseñanza y la evaluación del proceso de aprendizaje. En muchos de estos programas se encuentran ejercicios repetitivos para responder falso o verdadero. Ofrecen corrección de errores, pruebas de puntajes (scores), párrafos con espacios en blanco, grabación de archivos para registro, un manejo de contenidos que no guarda conexión con la forma en que naturalmente se aprende y se usa la lengua. "Nadie en situación real de comunicación deja espacios en blanco para completar, ni añade palabras extrañas para que el interlocutor las detecte y las elimine, ni habla en desorden para que el otro ordene las palabras en frases coherentes" (Smith: 1994).

El aprendizaje en ambientes tecnológicos

El aprendizaje de la lengua asistido por computador denominado "interactivo" a menudo suele ser "interpasivo" (Borchard: 1995). Al respecto Michelangelo Conoscenti (1994) profesor de la Universidad de Turín, afirma que el aprendizaje del lenguaje es activo y que el estudiante siempre debe hacer más con este conocimiento adquirido. En consecuencia nuestro desafío es el de diseñar software que tenga más en cuenta al estudiante y a los nuevos estilos de aprendizaje, buscando un ambiente tecnológico de aprendizaje caracterizado por la integración y la interacción.

Este cambio de perspectiva es importante porque significa que gradualmente movemos la tecnología hacia la estructura pedagógica, redefiniéndola como herramienta para mejorar el proceso de interpretación.

Papert habla del computador como herramienta cognitiva, como simulador universal a través del cual los profesores pueden crear y dejar a la disposición de cualquier persona una variedad de conceptos utilizables para la construcción mental. Así el computador de Papert creó micromundos que permitían al estudiante crear autónomamente, pero la experiencia ha mostrado que los ambientes tecnológicos de aprendizaje son efectivos solamente cuando los diseñadores proveen contextos significativos y relevantes. Pask (1987) describe la interacción entre el estudiante y el sistema de educación tecnológica como una conversación. La comprensión exitosa puede ser definida como el reconocimiento que un estudiante hace de que un concepto es útil para la construcción de su conocimiento.

De las prácticas actuales se infieren algunos principios psicológicos:

- El aprendizaje de las lenguas extranjeras debe tener lugar en un contexto rico, real, complejo y estimulante. Al estudiante debe permitírsele "operar" en un ambiente de aprendizaje apropiado y significativo.

- Los elementos de complejidad y riqueza deben ser dados típicamente por el contenido de la lengua.

- Durante el aprendizaje formal en clase y en el ambiente tecnológico de aprendizaje, la atención debe centrarse en actividades cotidianas que los estudiantes comprendan como importantes para sus propias vidas.

Lo anterior implica que:

- La construcción del conocimiento, como un proceso en el cual el estudiante es responsable debe ser asumido libre y autónomamente. El aprendizaje no es un proceso de instrucción. Como lo señalan Mercer (1995) y Wolff (1994), es más bien un momento de construcción donde lo que es necesario es asumir lo complejo de la interacción docente-estudiante-grupo.

Una vez más aceptamos que el aprendizaje es un proceso que requiere ejercicio de autonomía y libertad. Reconocemos que puede ser influenciado o modificado por medio de la asesoría o apoyo que se ofrezca al estudiante durante la construcción del conocimiento. Las técnicas del "aprendiendo a aprender" son un importante elemento de los ambientes tecnológicos de aprendizaje.

El aprendizaje de las lenguas extranjeras cambia con los tiempos. Según las necesidades sociales contemporáneas tenemos que hay un énfasis en el pragmatismo, en la enseñanza.

Los juegos y efectos de simulación pueden constituir usos visibles y atractivos de las computadoras pero eso no garantiza que sean pertinentes para la enseñanza de la lengua. Los computadores como sistemas de manejo de información se constituyen en fuentes para la adquisición, la organización, almacenamiento y consulta de información pero no pueden reemplazar a las bibliotecas, a los filmes o a las personas en el aporte de experiencias.

El aprendizaje de la lengua y los Medios

- El computador es capaz de ejecutar determinadas tareas únicamente. Por ejemplo, reproduce y graba sonidos al tiempo, puede cortar un mensaje temporalmente y reenviarlo después, etc. El ratón, el teclado, las tarjetas de reconocimiento de la voz hacen del computador una "psicotecnología" una extensión de la receptividad humana. A veces estas caracterizaciones "humanas" hacen que la evaluación del software también se haga en forma exigente. Dos elementos son necesarios para tener en cuenta en el momento de clasificar y evaluar software: el control de flujo de la información y el nivel de interactividad entre el usuario y la tecnología misma. Así mismo, es pertinente tener presentes algunas particularidades en el uso.

- La información que fluye está bajo el control del estudiante, pero la interacción está basada aún en tareas programadas. Estos programas de calidad intermedia serían aquellos que no están centrados totalmente en la máquina, pero tampoco están totalmente centrados en los alumnos. En esta área están los tradicionales hipertextos, en los cuales el usuario hace "barrido" a través de las páginas, pero en las cuales un intercambio de información real no es permitido.

- En un aprendizaje de lengua por computador éste "dirige" y determina tanto el flujo de la información como los modos de interacción.

- En un aprendizaje de lengua controlado por el computador, el computador controla la interacción del estudiante. La interacción tiene lugar en lenguaje natural, en preguntas y respuestas abiertas aunque en áreas convencionales muy limitadas. Aquí el uso de la máquina no está muy lejos del concepto de la psicotecnología. El programa puede controlar y evaluar (aunque no comprender) la estrategia usada por el estudiante. Como consecuencia, es capaz de comentar sobre las escogencias del estudiante a través de respuestas programadas por el diseñador del curso. La información que fluye está dirigida hacia un camino predeterminado de aprendizaje.

- En un aprendizaje de lengua asistido por computador (CALL) el computador es una ayuda para la extensión de las habilidades cognitivas. La interacción toma lugar en lenguaje natural y la estructura del sistema es abierta. En CALL el estudiante tiene un alto grado de autonomía. En estos programas la tendencia es a incrementar el grado de autonomía del estudiante. Los diseñadores de estos programas tienden cada vez más a conseguir un diálogo más natural entre la máquina y el estudiante. La comunicación a través de la www (World Wide Web) seguramente ayudará en el diseño de unos materiales cada vez más auténticos y efectivos. La world wide web es una red de cubrimiento mundial que utiliza sistemas de comunicaciones de larga distancia y alta velocidad o satélites para conectar computadores ubicados en diferentes ciudades, países y continentes.

Actualmente se requiere formar navegantes para que recorran mares de información teniendo la posibilidad de decidir el rumbo sin zozobrar ni desorientarse. Deben aprender a conducir nuevas embarcaciones y a manejar enormes depósitos de información como los discos compactos, CD.

Hacia una taxonomía de estrategias de aprendizaje en lenguas.

En el modelo propuesto por expertos de la Universidad de Queensland, el cual se basa en la taxonomía de Oxford, (1990), se adiciona un nivel a la clasificación entre directas e indirectas, de manera que se producen 3 estratos que reflejan una reclasificación de las estrategias internas en el estudiante, las que están involucradas en el proceso del lenguaje y las que están implicadas en la negociación interaccional y creación de significados. A continuación se presenta la figura 9 que ilustra este tema.

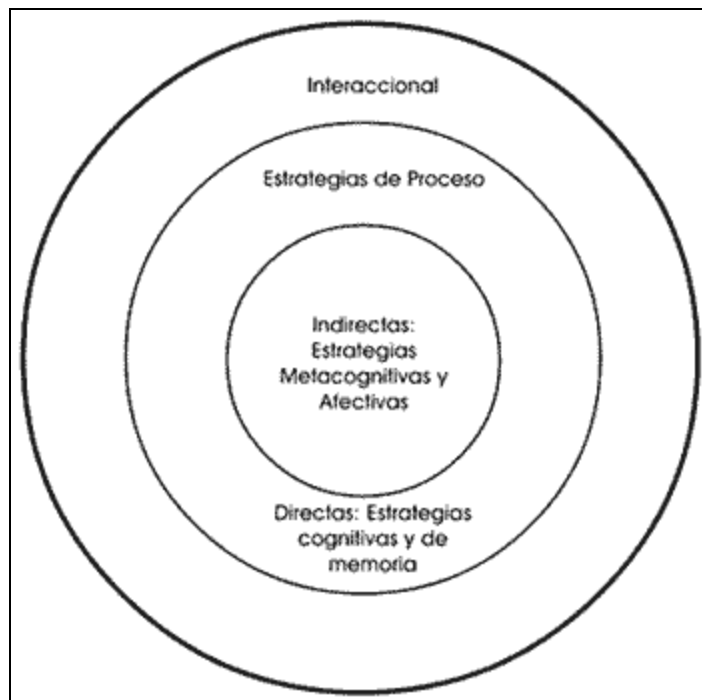


Figura 9: Taxonomía de estrategias de aprendizaje: (Rebeca Oxford: 1990)

En el círculo central están representadas las estrategias que pueden ser vistas como las más internas en el estudiante. Corresponden a las indirectas de la taxonomía de Rebecca Oxford: estrategias metacognitivas y afectivas. El segundo círculo abarca la estrategias de los procesos y son aún más internas en el estudiante y comprende las estrategias directas de memoria y cognitivas de Oxford. El círculo de afuera representa la interfase entre los estudiantes y sus contextos: el campo interaccional. Las estrategias aquí están externamente orientadas y predominantemente involucradas en la negociación e intercambio de significados. Estas estrategias incluyen las estrategias sociales y de compensación, y una nueva categoría, la paralingüística.

El campo interaccional establece un puente entre las estrategias para el manejo del aprendizaje del lenguaje (metacognitivo/metalingüístico y afectivo), en contraste con las del proceso del lenguaje (cognitiva y memoria).

Las estrategias sociales, de compensación y paralingüísticas tienen que ver con los aspectos interpersonal, inter o intratextual e interaccional del uso del lenguaje. Las estrategias paralingüísticas se refieren a un hecho cultural. Algunos estudiantes usan gestos, expresiones y entonación como estrategias creativas en la comunicación y no meramente para compensar dificultades en la comunicación.

En el manejo específico de un paquete de software o programa que promueva en los estudiantes el desarrollo de procesos superiores mentales, se debe proveer un ambiente que haga viable un rango de tareas estratégicas que faciliten la autorreflexión en los estudiantes y proporcione nuevas orientaciones estratégicas en sus acciones.

Idealmente los alumnos usuarios de esos paquetes serían capaces de escoger sus pro-pías tareas sobre las bases de la información dada y de sus metas. En otras palabras, las escogencias que ellos hacen median su interacción con los materiales.

Más allá Donato y McCormick: (1994) destacan la importancia de la investigación socio-cultural de la génesis de los fenómenos en la "actividad específica situada culturalmente". Afirman además, que las estrategias de aprendizaje del lenguaje están situadas en los niveles superiores de los procesos mentales y promover su uso favorece procesos cognitivos y metacognitivos de orden superior.

Televisión: Usos Didácticos

El país ha empleado la televisión educativa tanto para la educación formal como para la no formal. En lo relacionado con lenguas extranjeras algunos programas como por ejemplo Bienvenu en France elaborado por el Gobierno francés, o el de inglés basado en una adaptación de Follow Me, hicieron recorrido por los hogares colombianos y algunas veces fueron aprovechados en las aulas de clase. Otros programas basados en los mismos formatos tuvieron aplicación a nivel regional como English For a New Society, en Antioquia.

A la pregunta por qué los docentes en el país usan tan poco la televisión y el video para su tarea en el aula, algunas respuestas plantean:

- falta de capacitación de los docentes en su aprovechamiento;
- carencia de mantenimiento para los equipos en las instituciones educativas;
- escasez de programas de video. Una vez agotados los existentes no se sabe cuáles materiales proyectar;
- falta de difusión de un marco teórico para su utilización en el aula.

En nuestro medio, la programación educativa ligada a propuestas curriculares de la educación formal, recurre cada vez menos a la televisión de canal por aire como medio de difusión. En el ámbito escolar lo frecuente es el uso del video educativo ya que ofrece flexibilidad a los horarios de los alumnos y permite la planificación de diversas situaciones de recepción. Sin embargo, el déficit de docentes licenciados en idiomas para el ciclo de primaria, nos hace pensar que una propuesta de enseñanza del inglés por televisión sería una posibilidad para que tanto la comunidad educativa como el público, en general, se beneficiaran de los cursos de sensibilización en lenguas extranjeras.

Las necesidades educativas de cobertura y equidad, así como de las recientes disposiciones de la Ley General de Educación sobre la introducción de una lengua extranjera desde el Ciclo de Primaria, la trascendencia que la comunicación por satélite y cable está adquiriendo en la sociedad tecnológica, la necesidad de modelos de capacitación a distancia que contribuyan en la formación continuada en inglés de los docentes nos obliga a hacer replanteamientos acerca de la utilización didáctica y educativa de la televisión.

La posibilidad de resolver estos problemas con métodos y estrategias de educación a distancia y flexibles, sin olvidar que la televisión ha sido uno de los medios de los que se ha hablado mucho, sobre el que se han vertido muchas críticas, y sobre cuyo uso y diseño didáctico se ha avanzado más bien poco, hacen rescatables dos aspectos que en nuestro contexto han sido válidos: el papel socializador que desempeña el medio y la experiencia que tenemos con televisión educativa en lo formal, lo no formal y lo informal.

En los modelos de televisión interactiva tanto la televisión como el video implican modelos de comunicación. La primera pertenece al grupo de los "mass media" y el segundo a los "self-media", lo que supone que tienden a diferenciar cuantitativa y cualitativamente a los receptores. Mientras la televisión va dirigida a grupos grandes y heterogéneos, el video va destinado a grupos más reducidos y homogéneos. Con el primero, el usuario es exclusivamente receptor y con el segundo, puede convertirse en emisor de mensajes, lo que facilitará usos diferenciados en el contexto educativo.

Como características que se destacan en cada uno de estos medios tenemos:

TELEVISION	VIDEO
<ul style="list-style-type: none">● Dispone de un horario y un tiempo fijo de transmisión.● Se emite simultáneamente para colectivos amplios.● Su carácter no repetible y revisable.● La difusión suele ser a distancia.● Su alto costo de transmisión.● El tipo de estructura en la organización de sus mensajes es lineal y progresiva.● No favorece la participación de los receptores durante la observación del programa.	<ul style="list-style-type: none">● Es repetible y revisable.● Disponible en el momento requerido.● Tiende a la heterogeneidad y sus mensajes se encuentran focalizados hacia grupos definidos.● Facilita la intervención sobre el mensaje propiciando la participación de los receptores.

En cuanto a la utilización didáctica de la T.V. escolar es necesario que el docente tenga el conocimiento necesario del programa, sus contenidos y estructura. Por esto es necesario que exista una buena y estrecha colaboración entre el profesor del programa y el profesor usuario, de manera que el último conozca de antemano los objetivos y características de la emisión. Para ello suelen utilizarse dos estrategias:

- 1) El diseño de material impreso complementario.
- 2) Emisiones del programa exclusivas para profesores.

Aunque no son contradictorias la elaboración de documentación impresa tiene una serie de ventajas como :

- Rango de edad de los alumnos a los que va destinado el programa.
- Calendario-horario de las emisiones.
- Objetivos generales que se persiguen.
- Actividades pertinentes después de la emisión del programa.
- Refuerzos que es aconsejable que el profesor realice.
- Sucinta ilustración gráfica del tema.
- Detalle de la documentación visual que se va a ofrecer.
- Estrategias que el profesor puede aplicar para relacionar los contenidos del nuevo programa con los ya observados.
- Sugerencias de actividades de evaluación.
- Posibles términos técnicos que los alumnos desconozcan.
- Bibliografía de referencia para el profesor y de ampliación para los alumnos.

Si el programa se ha emitido en otros canales, puede ser aconsejable aportar en esta guía los resultados de esta experiencia y los comentarios realizados por aquellos profesores. Como es lógico, estas guías adquieren más relevancia en los modelos de educación a distancia.

El equipo técnico experto (Martínez, 1992), podría estar compuesto por tres tipos de profesionales: técnicos en el medio televisivo y en sus lenguajes, profesionales de diseño didáctico con medios de enseñanza y expertos en los contenidos. Cada uno de los profesionales, asumirá parcelas específicas de trabajo, que se concretarán en diversos guiones: televisivo, de contenido, didáctico y de acompañamiento.

En el área de lenguas extranjeras el video ha tenido un uso didáctico fundamental. Aunque estos materiales son diseñados en otros países, aunque centran sus actividades en contextos específicos foráneos, no dejan de aportar abundantes fórmulas y soluciones narrativas. Cualquier aproximación a las claves de la narración a través de imágenes, pasa por un conocimiento actualizado de lo que el lenguaje cinematográfico ha aportado y sigue aportando a la hora de contar historias a través de imágenes (Wyver: 1992).

Desde un punto de vista educativo, la integración del video en la acción pedagógica se debe justificar fundamentalmente por el hecho de que su contribución suponga una alternativa, una innovación para la propuesta curricular que el profesor proponga. La utilización lineal de recursos técnicos en el aula no entraña, por sí misma, un cambio curricular.

Anexo A. Hacia la identificación de logros macro de aprendizaje en lenguas extranjeras

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL
Grupo de Investigación Pedagógica
Área Lenguas Extranjeras

Con el fin de establecer unos logros macro de aprendizaje en el área de lenguas extranjeras basados en su experiencia, solicitamos a usted diligenciar el siguiente cuestionario.

Para cada uno de los ítems, encierre en un círculo el número correspondiente al nivel de logro esperado que usted estime conveniente:

1. No importante: un logro que usted nunca trata de alcanzar o no es pertinente.
2. No muy importante: un logro que usted rara vez trata de alcanzar.
3. Importante: un logro que usted algunas veces trata de alcanzar.
4. Muy importante: un logro que usted a menudo trata de alcanzar.
5. Esencial: un logro que usted siempre trata de alcanzar.

Grupo de grados en que enseña (si usted enseña en dos grupos de grado diferentes, por favor llene un cuestionario para cada grupo de grados) :

_____ 1,2 y/ó 3
 _____ 4,5 y/ó 6
 _____ 7,8 y/ó 9
 _____ 10 y/ó 11 académica
 _____ 10 y/ó 11 técnica
 Ciudad - Departamento _____

I	1. Desarrolla habilidad para aplicar principios y generalizaciones ya aprendidos a nuevos problemas y situaciones.	1 2 3 4 5
	2. Desarrolla habilidades analíticas.	1 2 3 4 5
	3. Desarrolla habilidades para la solución de problemas.	1 2 3 4 5
	4. Desarrolla habilidades para hacer inferencias razonables a partir de la observación.	1 2 3 4 5
	5. Desarrolla habilidad para sintetizar e integrar información e ideas.	1 2 3 4 5
	6. Desarrolla habilidad para pensar balísticamente: para ver el todo y también las partes.	1 2 3 4 5
	7. Desarrolla habilidad para pensar creativamente.	1 2 3 4 5
	8. Desarrolla habilidad para distinguir entre la verdad y la opinión.	1 2 3 4 5
II	9. Incrementa habilidad para prestar atención.	1 2 3 4 5
	10. Desarrolla habilidad para concentrarse.	1 2 3 4 5
	11. Incrementa habilidades de memoria.	1 2 3 4 5
	12. Incrementa habilidades de escucha.	1 2 3 4 5
	13. Incrementa habilidades de habla.	1 2 3 4 5
	14. Incrementa habilidades de lectura.	1 2 3 4 5
	15. Incrementa habilidades de escritura.	1 2 3 4 5
	16. Desarrolla habilidades de estudio, estrategias y hábitos.	1 2 3 4 5
	17. Incrementa habilidades matemáticas.	1 2 3 4 5
	18. Aprende terminología y supuestos de la disciplina.	1 2 3 4 5
	19. Aprende conceptos y teorías de la disciplina.	1 2 3 4 5
	20. Desarrolla habilidad en el uso de materiales, herramientas, o tecnologías propias de esta disciplina.	1 2 3 4 5
	21. Aprende a comprender las perspectivas y valores del área.	1 2 3 4 5
	22. Prepara para continuar de manera progresiva hacia otros niveles de estudio.	1 2 3 4 5
	23. Aprende técnicas y métodos que serán usados para obtener nuevo conocimiento en esta área.	1 2 3 4 5
	24. Aprende a evaluar métodos y materiales en esta disciplina.	1 2 3 4 5
	25. Aprende a apreciar contribuciones importantes en el área.	1 2 3 4 5
26. Desarrolla la apreciación por las artes liberales y las ciencias.	1 2 3 4 5	
27. Desarrolla apertura hacia nuevas ideas.	1 2 3 4 5	

	28. Desarrolla un interés basado en los asuntos sociales contemporáneos aprendidos.	1	2	3	4	5
	29. Desarrolla un compromiso para ejercer los derechos y responsabilidades de ciudadano.	1	2	3	4	5
	30. Desarrolla el amor al aprendizaje para la vida.	1	2	3	4	5
III	31. Desarrolla apreciaciones estéticas.	1	2	3	4	5
	32. Desarrolla perspectiva histórica fundada en lo aprendido.	1	2	3	4	5
	33. Desarrolla una comprensión del papel de las ciencias y las tecnologías basada en lo aprendido.	1	2	3	4	5
	34. Desarrolla una apreciación de las otras culturas derivada de lo aprendido.	1	2	3	4	5
	35. Desarrolla la capacidad de tomar decisiones éticas.	1	2	3	4	5
<hr/>						
	36. Desarrolla habilidad para trabajar productivamente con otros.	1	2	3	4	5
	37. Desarrolla habilidades de gestión.	1	2	3	4	5
	38. Desarrolla habilidades de liderazgo.	1	2	3	4	5
IV	39. Desarrolla un compromiso para un trabajo preciso.	1	2	3	4	5
	40. Incrementa habilidad para seguir instrucciones, programas y planes.	1	2	3	4	5
	41. Incrementa habilidad para organizar y utilizar el tiempo efectivamente.	1	2	3	4	5
	42. Desarrolla un compromiso para alcanzar logros personales.	1	2	3	4	5
	43. Desarrolla habilidad de desempeñarse competentemente.	1	2	3	4	5
<hr/>						
	44. Cultiva un sentido de responsabilidad para su propia conducta .	1	2	3	4	5
	45. Incrementa su auto-estima y su auto-confianza .	1	2	3	4	5
	46. Desarrolla sentido de compromiso con sus propios valores.	1	2	3	4	5
V	47. Desarrolla respeto por los demás.	1	2	3	4	5
	48. Cultiva su salud emocional y de bienestar.	1	2	3	4	5
	49. Cultiva un compromiso activo para ser honesto .	1	2	3	4	5
	50. Desarrolla capacidad para pensar por sí mismo .	1	2	3	4	5
	51. Desarrolla capacidad para tomar decisiones juiciosas.	1	2	3	4	5
<hr/>						
	52. En general, como ve usted su rol principal como docente de Lenguas Extranjeras: (encerrar en un círculo una sola opción)					
VI	1. Enseñando supuestos y principios del área.					
	2. Proveyendo un modelo de rol para sus estudiantes.					
	3. Ayudando a sus estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento superior.					
	4. Preparando a sus estudiantes para trabajos o carreras.					
	5. Facilitando al estudiante crecimiento y desarrollo personal.					
	6. Ayudando a los estudiantes a desarrollar habilidades básicas de aprendizaje.					

Nombre (si lo desea) _____

ROSALIA MONTEALEGRE* y MARIA ELVIA DOMINGUEZ*

In order to set out the application of psychological and cultural process in learning a second language from the perspective of an identity narrative construction it is necessary start looking different aspects such as: language psychic activity; the instrument and cultural sign conception, the importance of memory, meaning, speech and gesture. Learning a second language involves a subjective múltiple transformation process in relationship with the cognitive, affective, pragmastic and communicative tieids. In first place is necessary the assimilation of: scientitic and daily concepts, thought patterns, cultural forms of behavior (linguistic, social, logic and mnemonic). Second, the construction of meanings and the narrative recreation of each person. Third, the application of comprehensive language modeis in order to use speech and writing efficientiy. Finally, the second language speaker shouid compenétrate with the cultural narrative and the particular forms of individual communication without rest valué to his or her original culture.

Key words: psychic processes, cultural processes, social identity and narrativity, second language learning.

LA ACTIVIDAD PSIQUICA DEL LENGUAJE.

El ser humano supera a los animales vertebrados (primates no humanos) en general gracias a su manera conceptual de pensar ya su lenguaje articulado. El uso de la palabra distingue al hombre del animal: la palabra es el signo o símbolo que sustituye al objeto percibido o imaginado sensorialmente. Además, el ser humano supera a los primates no humanos por la capacidad que tiene de poder comunicar sus invenciones y creaciones a los de su misma especie. El primate no humano: no posee el proceso de dominio o apropiación de la experiencia acumulada en el curso de su historia social; aunque presenta funciones psíquicas elementales de pensamiento, lenguaje, memoria, emociones, sensaciones, percepciones, etc. no desarrolla procesos psíquicos superiores (a partir de los elementales) como la conciencia, el pensamiento lógico verbal, la memoria mediatizada, etc. Se afirma, actualmente, que existe una diferencia de grado cualitativo en el ser humano con respecto al animal: el ser humano tiene la capacidad de reflexionar sobre sus propios procesos psíquicos y tomar conciencia sobre sus propias reflexiones. En conclusión, en el ser humano a diferencia del animal se desarrollan procesos psíquicos superiores.

Para la psicología histórico-cultural de Vygotski (en Montealegre, 1996) la actividad psíquica en los primates es una función del cerebro y es el reflejo del mundo objetivo. En otras palabras, el cerebro es el reflejo del mundo objetivo. El mundo objetivo se compone del mundo interno del organismo y del mundo externo que lo rodea. El medio externo se refleja a través de una sensación general del sujeto en sus imágenes y en sus conceptos. Las acciones que el sujeto realiza sobre la base de la orientación en el plano de la imagen son actos de conducta, son conducta.

La actividad psíquica conduce a una actividad orientadora en el plano de las imágenes que conlleva: a) a la comprensión de la situación con sus características y señales; b) al establecimiento de una nueva relación entre las cosas para lograr determinados resultados; c) a la adaptación de la acción a las condiciones del momento, a la determinación de su contenido y a la orientación hacia un fin; d) a la regulación de la acción a partir de la imagen de la situación (Montealegre, 1996).

La teoría de formación prolongada de las acciones mentales, de Galperin (en Shuare y Montealegre 1991/1994), sostiene que la actividad psíquica es el resultado del paso de las acciones materiales externas al plano de lo mental: de la percepción, de las representaciones y de los conceptos. El proceso de este paso se realiza mediante una serie de etapas, en cada una de las cuales tiene lugar un nuevo proceso mental y una reproducción de la acción.

Las etapas señaladas por Galperin (en Montealegre, 1992/1994) son: a) la base orientadora de la acción: conocimiento de la tarea y de sus condiciones; b) apoyo de la acción en objetos materiales (dibujos, diagramas, cálculos etc.); c) la acción basada en el lenguaje hablado social, sin apoyo en objetos; d) la acción conducida por el lenguaje externo; el habla se utiliza en la ejecución de las operaciones mentales (en esta etapa la acción no debe ser abreviada); e) la acción se realiza en el plano mental.

El método de formación por etapas de las acciones mentales ha sido aplicado con enorme éxito a los más diversos campos de investigación de la psicología evolutiva y pedagógica: etapas del desarrollo del pensamiento infantil; formación de conceptos; problemas de la formación del pensamiento teórico (pensamiento lógico-verbal); dirección de la actividad de aprendizaje; mecanismos psicológicos de la asimilación tanto de la lengua natural como de una segunda lengua.

El ser humano por medio del pensamiento conceptual, de la habilidad del habla y del dominio de los instrumentos materiales y psicológicos (signos, símbolos, significados) amplía, cada vez más, sus potencialidades naturales. Respecto al lenguaje, podemos precisar dos funciones fundamentales en el proceso de la actividad humana: la función cognoscitiva y la función comunicativa. Estas dos funciones guardan una relación con el pensamiento.

En cuanto a la función comunicativa, en el aprendizaje de una segunda lengua se desarrolla un primer nivel de habla pragmática, la

cual corresponde a los actos lingüísticos de los guiones para conversar en situaciones como comer en un restaurante, ir a sitios recreativos, desenvolverse en espacios laborales, públicos y privados. El segundo nivel, implica el desarrollo de la competencia comunicativa propiamente dicha, la cual posibilita adentrarse en las diversas expresiones culturales que conforman la identidad de un pueblo, como es el caso de la producción literaria, artística y escritural

Montealegre (1991/1994) muestra en la obra de Gabriel García Márquez la interiorización de los valores histórico-sociales en Colombia con respecto a lo permitido y prohibido sexualmente, a lo religioso y a lo moral en general. Sin embargo, existen personas que pueden lograr una comunicación adecuada en el plano laboral, público y privado, pero no logran integrarse por completo a la nueva aculturación.

Al lenguaje lo podemos clasificar en: a) lenguaje natural o espontáneo: se usa en la vida cotidiana y sirve como medio de comunicación entre las personas. En el análisis de este lenguaje se han trabajado aspectos del desarrollo gramatical, de la complejidad de las oraciones; b) lenguaje artificial: creado por el ser humano con el fin de llenar sus necesidades concretas y limitadas. El lenguaje artificial se denomina también lenguaje científico o lenguaje no espontáneo.

Al considerar la generalización como la función básica del lenguaje, Montealegre (1989/ 1994) considera que el estudio del lenguaje espontáneo y del lenguaje artificial se debe abordar desde los conceptos. Existen, por lo tanto, dos tipos de conceptos diferentes en el origen y estructura psicológica: los usuales y los científicos. Los conceptos usuales son adquiridos por el niño en el proceso de la experiencia práctica y los conceptos científicos son asimilados durante la enseñanza escolar y las operaciones mentales del niño son diferentes en la asimilación de los conceptos cuando los adquiere mediante la instrucción o libremente.

En este punto del lenguaje y la construcción de conceptos es importante señalar las investigaciones de Piaget (1927/1973) sobre Gramática y Lógica donde estudió las palabras conectivas: porque o puesto que, por lo tanto, entonces, pero, etc. Piaget trabajó con los niños frases como: "El niño se cayó de la bicicleta porque...", "Mañana no quiero ir a la escuela porque..."

Vygotski (1934/1993), siguiendo estas primeras investigaciones de Piaget, ideó la construcción de historias a partir de una serie de historias que mostraban el comienzo de la acción, su continuación y su final, además el niño debía completar fragmentos de oraciones que terminaban en "porque" y "aunque". Una de sus conclusiones es que el niño puede aprender a usar conscientemente las palabras de relación "porque" y "aunque" sólo cuando ya las domina en el uso espontáneo. Vygotski concluye también que una vez se adquiere conciencia y control en un tipo de conceptos, todos los formados previamente se reconstruyen de acuerdo a él; los conceptos nuevos y superiores transforman a la vez el significado de los inferiores.

En la lengua natural los aspectos primarios del habla se adquieren antes de los más complejos, pues estos últimos presuponen cierto conocimiento de las formas fonéticas, gramaticales y sintácticas. En el lenguaje natural como en una segunda lengua, el niño puede conjugar correctamente, e incluso utilizar adecuadamente el idioma, pero sin darse cuenta de ello. En otros términos, el niño ha aprendido espontáneamente.

En las investigaciones psicolingüísticas de Romero (1996) acerca de la formación de conceptos cotidianos y científicos en la lengua Nasa Yuwe de la comunidad Paez, los hablantes interpretan las acepciones del idioma español, en el código de su lengua.

A manera de ilustración, veamos el siguiente enunciado (citado en Romero, 1996, p. 61):

"El castellano es el idioma oficial de Colombia":

Wass/yuwe/ Ku!ubiyate/nasa/ h' ukaysahTI. (blanco/idioma/Colombia/persona/todos)

Apoyándose en las ideas de Vygotski afirma que entre las dos lenguas no existe una simetría conceptual significativa porque los conceptos científicos siguen un camino particular en comparación con los conceptos cotidianos. Este camino está condicionado por el hecho de que en los paezes, la definición verbal constituye el aspecto principal de su desarrollo.

En conclusión, consideramos que el aprendizaje del lenguaje debe tener en cuenta la problemática del desarrollo de los conceptos cotidianos y científicos asimilados desde el habla materna. Estos permiten las operaciones mentales de transferencia, análisis y síntesis, tanto en el proceso espontáneo como en el planificado de adquisición de una segunda lengua.

INSTRUMENTOS Y SIGNOS CULTURALES

En los instrumentos desde el más simple hasta el computador más sofisticado, desde el idioma hasta los lenguajes artísticos y las indagaciones científicas (los objetos que nos circundan -las herramientas o instrumentos con los que trabajamos- el idioma que utilizamos, etc.) se condensa la experiencia social. Por lo tanto debemos dominar los instrumentos culturales para lograr, como afirma Vygotski (en Montealegre, 1996) un desarrollo cultural o una edad cultural cada vez más mayor, esta edad se observa en el grado de

dominio que tiene un sujeto de las formas culturales del comportamiento.

Para el dominio de los instrumentos culturales es de gran importancia la educación, la interacción con un adulto o un par significativo. El profesor francés Piéron (en Montealegre, 1989b/1994) señala cómo la historia de la humanidad quedaría destruida, si sobrevivieran solamente los niños, pereciendo toda la población adulta; a pesar de que el género humano no hubiera dejado de existir, no habría posibilidad de que se dieran a conocer a las nuevas generaciones ni los tesoros de la cultura, ni las máquinas, ni los libros, ni las obras de arte: /a historia de la humanidad tendr ía que comenzar de nuevo.

Vygotski (1930/1984) hace una distinción entre instrumento y signo: el instrumento (herramienta material) al interponerse entre el ser humano (sujeto de la operación) y el objeto externo (a transformar) es un mediatizador de la acción del sujeto sobre el objeto; en cambio el signo (instrumento psicológico) mediatiza la relación del ser humano consigo mismo, como con otro. El sujeto al interiorizar las acciones motrices instrumentales (estas se convierten en operaciones mentales) y el signo cultural amplía sus procesos psíquicos. El signo cultural por excelencia es el lenguaje.

Por lo tanto, en el aprendizaje de una segunda lengua se deben asimilar no sólo el contenido de la experiencia cultural de un pueblo, sino también los medios del pensamiento cultural, los procedimientos y las formas culturales de comportamiento formas lingüísticas, lógicas, sociales, mnemotécnicas, etc.

Desde Vygotski y siguiendo a Bruner (1995 y 1997) afirmamos que nada está libre de cultura, es ella la que moldea la vida y la mente humana y la que confiere significado a los actos individuales, sin embargo no podemos decir que son los individuos simples espejos de sus culturas. Para Bruner (1997) la educación es la puerta de la cultura, e insiste que en la captación del significado cultural es de gran importancia la educación. Considera Bruner (1995) dentro de las formas simbólicas de la cultura: las modalidades de lenguaje y discurso; las formas de explicación lógica y narrativa; y los patrones de vida comunitaria mutuamente interdependientes. El significado adopta una forma que es pública y comunitaria; los significados no le sirven al ser humano de nada al menos que consiga compartirlos con los demás.

Las guiones de los textos narrativos en la experiencia humana se obtienen por el contacto con la tradición oral, los medios de comunicación, las obras de arte y los materiales impresos. El contenido de los relatos en la vida cotidiana, se nutre de signos culturales que integran varios códigos en forma simultánea, como en el caso de la Internet, la televisión, las obras de arte o las escénicas. Y también, se adquieren significados a partir de códigos donde predominan la linealidad, la abstracción y la secuencia, como en el caso de la escritura.

Cuando se aprende una segunda lengua es preciso una comprensión empática con la experiencia cultural de los hablantes de aquella. Esta comprensión implica identificarse con modelos, guiones y pautas de conducta de la comunidad local, lo cual transforma nuestro universo interior y replantea significaciones culturales previas. Sin embargo, también se operan procesos de resistencia cultural, que determinan marginación y exclusión social por incompatibilidades étnica, religiosa, políticas, de posición social y sexual.

Al respecto, queremos destacar la interesante investigación etnográfica de Key (1998), acerca de las causas del fracaso de la aculturación (literacy shutdown) en hablantes extranjeros o migrantes naturalizados en los Estados Unidos. Como profesora de cursos de mejoramiento de la lengua inglesa para adultos, estudió seis historias de vida de mujeres latinas y afroamericanas de diferente precedencia cultural, quienes abandonaron o fueron expulsadas de la escolaridad primaria, y adoptaron una vida silenciosa frente a su comunidad local. Ella demuestra cómo en la enseñanza del inglés, el profesorado asume actitudes de "arrogancia" donde se valora la cultura de la lengua oficial, frente a las llamadas subculturas minoritarias o culturas de guetto. Estas posturas en la enseñanza reflejan una intolerancia a la multiculturalidad, y ocasionan sentimientos de inferioridad en el estudiantado que se encuentra en situaciones de desigualdad económica, cultural o política debido en algunos casos a la xenofobia y/o al desplazamiento forzado.

Key (1998) concluye que el fracaso en la alfabetización en una segunda lengua, puede entenderse como un fenómeno de resistencia cultural y silenciamiento que conlleva a la negación de sí mismo y a la negación del derecho de participar activamente en la cultura oral y escrita. Por tanto, recomienda deponer las percepciones arrogantes en relación con los y las hablantes de una segunda lengua, y aceptar sus patrones culturales como parte de su identidad.

LA MEMORIA EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

En el aprendizaje de una segunda lengua, la memoria juega un papel importante. Vygotski (1932/1993) considera a la memoria una función psíquica tan compleja que no puede ser estudiada en el desarrollo ontogenético de una manera lineal, debido a que: a) el pensamiento del niño pequeño se determina por la memoria, para el pequeño pensar es recordar, para él pensar no es tanto la estructura lógica de sus propios conceptos como su recuerdo; b) el pensamiento del adolescente y del adulto establece relaciones lógicas y recordar consiste en ubicar aquello que debe ser encontrado, para el adolescente recordar es pensar, en esta edad la memorización de un material se realiza con ayuda del pensamiento en conceptos. Vygotski (1930/ 1989) en el desarrollo de la memoria distingue dos tipos: a) la natural o inmediata, por medio de ésta el sujeto se relaciona directamente con los estímulos internos; b) la memoria mediatizada o mediada, la cual consiste en incorporar estímulos artificiales o complementarios con el objeto de recordar.

Los estudios de memoria permiten clasificarla de diversas maneras: 1. la memoria natural y la memoria mediatizada propuesta por Vygotski; 2. la memoria a corto y largo plazo propuesta por los psicólogos cognitivos, los cuales con base en observaciones de carácter empírico concluyen la existencia de dos tipos de memoria cualitativamente distintos; 3. la memoria semántica (M.S) y la memoria episódica (M.E) propuesta por Tulving y Thomson (1973), los cuales definen la memoria semántica como un vasto almacén de conocimientos acerca de los significados de las palabras y las relaciones entre esos significados, y a la memoria episódica como la organización de experiencias personales o episodios (diferente a las categorías semánticas abstractas).

Aquí insistimos en el estudio de la memoria mediatizada en el aprendizaje de una segunda lengua, al niño se le debe enseñar a trabajar con mediatizadores como tarjetas, dibujos, cuadros, pinturas, poesías y toda clase de juegos verbales y además debe valerse de ellos al hablar o al escribir.

Dentro del aprendizaje de una segunda lengua, la memoria episódica y la memoria semántica juegan un papel importante. La primera, permite almacenar los eventos o episodios codificados explícitamente, organizar los contenidos de manera espacio-temporal e incorporar y perder información con mayor facilidad que la memoria semántica. La segunda, establece relaciones entre conceptos (causalidad, inclusión, pertenencia, etc.), representa aspectos del mundo que conocemos y expresamos con palabras; y por medio de ella, se crean las relaciones entre los símbolos de lenguaje y los fenómenos del mundo.

Los enunciados de un relato pueden olvidarse o desaparecer si se elimina el contexto semántico que los integra. En la articulación de una segunda lengua el hablante puede cambiar oraciones y enlaces preposicionales, pero si se mantiene la estructura global perdura el texto narrativo.

A continuación transcribimos el caso del hablante indígena, Gerardo Liz, Región de López Adentro (Departamento del Cauca), citado por Romero (1996):

"Cuando una vez un señor y una señora que venían de San Andrés de vender Coca en Silvia, y ellos llegaron al centro del Páramo de Pis'nu. Cuando estaba durmiendo la esposa ella despertó y el marido duerme y duerme. Y los Pijáos venían con la música de flauta, tambor, que venían esos Pijáos a comer los hombres, y cuando al rato llegaron bien contentos, vieron al hombre y buscaban leña para asar esa gente en el fogón..."

En este recuento podemos observar que a pesar de las dificultades de competencia lingüística en idioma castellano se mantiene una secuencia de enunciados y situaciones que permiten acceder a las proposiciones centrales del mito expuesto.

Así todos los seres humanos tenemos la capacidad metalingüística de construir significados en cualquier lengua sin embargo el aprendizaje de una segunda lengua se mantiene si el sujeto:

1) Hace una evocación permanente de actos lingüísticos en situaciones específicas, y 2) sabe cómo registrarla en un código escritural.

Desde la infancia la memoria semántica incorpora "lo que se hace y lo que se dice". Los recuentos de niños y niñas acerca de acontecimientos sucedidos previamente tienen siempre un carácter de narración histórica. En estas historias se acercan o se distancian del modelo "canónico" (modelo aceptado) en una comunidad de hablantes adultos. Sin embargo, en la progresión del discurso infantil se combinan elementos lingüísticos de normatividad cultural, como también de transgresión.

Bruner y Weisser (1995) afirman que la preferencia del niño por la violación y los desequilibrios produce un torrente narrativo dos veces superior al canónico. A manera de ilustración transcribimos a continuación el registro de Emmy de 33 meses de vida que aparece en la investigación de estos autores sobre la autobiografía y las formas de invención del yo (p. 190):

"A veces mamá, papá se ocupa de Emmy en la casa. A veces mamá, a veces tía se ocupan de Emmy en la casa. A veces Jeannie y Annie y tía y Emmy y Mormor y mi papá y Cari. Mamá. Luego viene tía y Jeannie viene. Y a veces Jeannie saca mi viejo pañolera en casa y toma el pañal y lo pone... A veces Jeannie me cambia el pañal".

En consonancia con lo anterior, Romero (1996), muestra una grabación de una conversación de dos niñas de cuatro y cinco años (p. 47):

Sujeto 1: ¿...En donde lo escondiste en la cocina? (se refiere al novio de la sujeto 2).

Sujeto 2: Espera y te sigo contando, y mi mamá llega y dice voy a cocinar unos huevos en la estufa y yo lo metí en el horno, pero no lo calenté ni nada, cuando en preciso momento mi mamá dijo voy a asar unos pollos en el horno, y lo dije salite porque casi lo va a calentar, y entonces en preciso momento lo metí a la pieza de mi mamá, va a entrar y entonces yo le dije a mi mamá, no entre no entre y entonces lo llevé para un potrero cuando llegó mi mamá le dije me perdonas por haber dicho una cosa, mami voy a salir con mi novio, entonces fue cuando me pegó más duro y cuando entonces mi mamá se fue yo lo saqué de donde lo tenía escondido y me dijo

qué pasó qué pasó y yo le dije, no,... me pegaron; entonces él me dijo tranquila al parque y no volvemos más a la casa y nos fuimos y mi mamá no me pudo pegar más".

En la reconstrucción espontánea del mundo de la vida, operan esquemas de interpretación a través de los cuales la memoria semántica otorga coherencia a los elementos de la memoria episódica. Las esquematizaciones están guiadas por reglas discursivas y de convención cultural, las que a su vez imponen reglas de uso lingüístico y construcción narrativa. Tal es el caso de la autobiografía, la cual crea la necesidad de ubicación, identificación e individuación, y al mismo tiempo, satisface, la necesidad de una correcta autorrepresentación.

LA GESTUALIDAD, EL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS, LA ORACIÓN Y EL DISCURSO

El lenguaje está conformado por unidades lingüísticas como son las palabras, las oraciones y el texto o discurso; teniendo en cuenta estas unidades se ha trabajado una serie de modelos de comprensión del lenguaje encaminados o a la comprensión de las palabras o a la comprensión de las oraciones o a la comprensión del texto. Un texto puede ser oral o escrito, el texto oral se apoya en gestos, en entonación; y el texto escrito se apoya en signos de puntuación, en determinadas señalizaciones o ayudas intratextuales. El componente texto se encuentra conformado por tres tipos de informaciones: lingüísticas, textuales y discursivas. La información lingüística contiene los códigos y las reglas de la lengua; permite conocer y analizar elementos: macroestructurales (letras, palabras, oraciones), macroestructurales o intertextuales (el tipo de texto y sus relaciones) y supraestructurales (circunstancias que enmarcan el texto). La información textual es la estructura, organización y coherencia del texto. La información discursiva es la situación comunicativa, el tipo de discurso y las relaciones entre el texto y el contexto del sujeto (intenciones, vivencias, creencias, etc.).

En el aprendizaje de una segunda lengua pensamos que es necesario apropiarse no sólo de la fonética, la entonación de palabras y oraciones sino desarrollar la competencia kinésica de los gestos existentes en esa cultura (ejemplo gestos de coqueteo o flirteo, de saludo, de superstición, de sentimiento, etc.) Así también cómo de otras competencias socio-lingüísticas como la proxémica, usar las distancias entre personas de acuerdo a la situación social, edad, experiencia, etc. de los hablantes y la paralingüística, que corresponde al uso de las muletillas, entonaciones y silencios aceptados socialmente por los nativos de una comunidad lingüística.

Ante todo, el gesto cultural es lectura y es escritura, afectivamente para interactuar con alguien leemos sus gestos: sonrisa, expresiones, emociones, movimientos corporales, etc. Consideramos, también, que las entonaciones y el ritmo en una lengua son gestos culturales que nos muestran aspectos de la estructura de esa lengua.

Por ejemplo, la entonación en el discurso, el ritmo, las melodías, las letras de las canciones nos presentan significados culturales compartidos por un pueblo. Así, bajo este punto de vista, es necesario aprender canciones, melodías y ritmos en la segunda lengua.

Vygotski (1935/1989) nos señala el comienzo de la escritura en el niño con la aparición de los gestos como signos visuales. "Los gestos son escritura en el aire y los signos escritos suelen ser gestos que han quedado fijados", sostiene Vygotski. Además, este autor encuentra parentesco entre los gestos y los primeros dibujos y garabatos en el niño; y entre los gestos y el juego infantil. Vygotski señala que la escritura se enseña como una habilidad motora y no como una actividad cultural compleja y sostiene que "a los niños debería enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras".

En cuanto a las palabras, siguiendo a Vygotski (1934/1993), enfatizamos su significado, teniendo en cuenta que el significado de cada palabra es una generalización o un concepto. Una palabra sin significado es un sonido vacío, el significado es un criterio de la palabra y su componente indispensable. Pero puede existir entendimiento perfecto en la comunicación, a pesar de la omisión de palabras. Montealegre (1991/1994) nos presenta buenos ejemplos con base en la Obra de Gabriel García Márquez es el caso de la interrelación entre Bolívar y Palacios en El General en su laberinto y el episodio de la infidelidad del doctor Juvenil Urbano descubierta por su esposa, en El amor en los tiempos del C ólera.

Por medio de la literatura aprendemos el discurso cultural existente en una lengua, aquí es evidente cómo una palabra toma su sentido de la frase, la que a su vez lo toma del párrafo, éste de la obra y ésta del contexto histórico-social. En concreto, una palabra toma su sentido en un discurso, en un texto; por tal motivo el aprender palabras sin tener en cuenta el contexto, en su sentido y en su significado, no lleva al dominio de una segunda lengua.

Existen varios modelos que explican la comprensión de las palabras. Los podemos clasificar en tres: 1) modelos interactivos de procesamiento léxico; 2) modelos autónomos de reconocimiento de palabras; y 3) modelos mixtos.

Los primeros modelos recurren a la "activación" como constructo explicativo de los procesos de identificación léxica, postulan la existencia de una influencia de las representaciones supraléxicas (semántica y pragmática) y de la información perceptiva sobre los procesos de identificación de palabras. En esta área, encontramos el modelo del logogén de Morton (1969). En este sistema cada palabra está representada en el léxico mental por un logogén, éste puede ser considerado como un depósito que acoge, por una parte información acústica, visual y contextual; y por otra, responde a la información acumulada hasta alcanzar un "punto de saturación", es decir, a medida que el logogén recibe información, su nivel de activación aumenta hasta alcanzar un nivel óptimo, momento en el cual el logogén se impulsa y la palabra es reconocida.

Otro modelo de activación interactiva es el TRACE de reconocimiento de palabras de Elman y McClelland (1984,1986), está compuesto por una red de nodos que representan rasgos acústicos, fonemas y palabras; cada nodo tiene un nivel de activación que puede ser modificado. La palabra que en virtud de las conexiones excitatorias e inhibitorias obtenga mayor activación será finalmente reconocida por el sujeto.

Dentro de esta concepción interactiva encontramos también los modelos de activación y de eficiencia verbal.

El modelo de activación fue diseñado por Mc.Clelland y Rumelharf (1981), deriva del modelo de logogén de activación mental y de recuperación de información, además se basa en la investigación sobre el reconocimiento de palabras. Durante la activación mental del sujeto, los rasgos individuales, las letras, las combinaciones, el contexto, la sintaxis, la semántica, los temas del discurso, el conocimiento anterior, etc., activan grupos de posibilidades léxicas para el significado o la selección de comprensión. A medida que el estímulo aumenta, las posibilidades no activadas se bloquean dejando pasar sólo una o dos palabras al umbral de la conciencia del sujeto. Este proceso automático le permite al oyente o lector concentrarse más en la comprensión que en la selección activa o predicción de palabras.

El modelo de eficiencia verbal, propuesto por Perfetti y Vurtis (1985), considera que la comprensión no debe igualarse con el proceso de pensar, con sus estrategias de inferencias y solución de problemas, sino más bien con procesos específicos del lenguaje. Los autores plantean que los procesos de acceso lexical del sujeto y la integración de proposiciones constituyen el centro de su modelo de eficiencia verbal.

El segundo grupo de modelos de comprensión de palabras son los modelos autónomos de reconocimiento de palabras, dentro de este grupo está el modelo de búsqueda de Forster (1976,1990), el cual se debe entender como una caracterización abstracta de las operaciones léxicas. Se insiste en este modelo en la búsqueda serial léxica (representación formal de la palabra) en los archivos periféricos (ortográfico, fonológico y semántico); y en la dirección hacia el archivo central o principal, donde están representadas las propiedades sintácticas y semánticas de la palabra.

Los terceros modelos son los mixtos que postulan una fase inicial de carácter autónomo y otra posterior de interacción entre diferentes clases de información. Ejemplo, el modelo de "cohorte" de Marslen-Wilson (1984,1987), la etapa autónoma tiene por objeto la activación simultánea de un conjunto finito de candidatos léxicos (cohortes); y en la etapa interactiva, se produce la selección del candidato óptimo mediante un proceso de "desactivación" de los candidatos que sean incompatibles.

Otros autores han desarrollado una serie de modelos de comprensión del lenguaje teniendo en cuenta las oraciones o el discurso.

Para comprender una oración se deben emplear conocimientos y estrategias que van más allá de combinar significados léxicos individuales es necesario analizar también la estructura de los mensajes, es decir, su sintaxis y su semántica. Por medio del análisis sintáctico se establecen relaciones estructurales entre las palabras y constituyentes oracionales más amplios como los sintagmas y las cláusulas. La representación semántica o contenido preposicional de las oraciones incluye el componente pragmático o comunicativo (contexto interpersonal). Este componente es la capacidad del lenguaje para transmitir, más allá del contenido inmediato o explícito del enunciado, las creencias, actitudes y expectativas del sujeto hacia un interlocutor.

Para que la comprensión sea efectiva es necesario que tanto el hablante o escritor como el oyente o lector compartan un mismo código lingüístico, una serie de conocimientos ex-tralingüísticos relativos al discurso, a la situación y a los estados mentales de cada uno de los interlocutores.

En el procesamiento de oraciones se destacan modelos provenientes de la inteligencia artificial. Existen, también modelos de verificación de frases, dentro de éstos encontramos el Modelo de Clark (1974), el cual postula dos estadios relevantes: el de codificación, que a su vez consta de dos subestadios, codificación de la frase y codificación del dibujo que representa la frase; y el de comparación de la frase con relación al dibujo. Por medio de este modelo, los sujetos deben modificar frases muy sencillas relacionadas con dibujos simples.

Respecto al discurso, sabemos que en el texto o discurso tanto oral como escrito se enuncia la idea de manera verbal desplegada (con un número mayor de palabras), esto lleva a una comunicación viva.

Entre los modelos que intentan enunciar el proceso de comprensión del discurso, encontramos el preposicional de Kintsch y Van Dijk (1978) cuyo objetivo es explicar los fenómenos de la memoria y la comprensión. Este modelo establece una distinción entre el texto superficial, compuesto por palabras y oraciones, y el texto base, constituido por conceptos y proposiciones ordenadas jerárquicamente. Mediante él, se afirma que las proposiciones tienen una mayor influencia en el recuerdo y en la comprensión. Van Dijk y Kintsch (1983) señalan que comprender implica darle a los textos y discursos una coherencia global; para comprender la globalidad del texto se extraen las ideas particulares y el conjunto organizado de conocimientos y esquemas sobre el mundo a los que éste se refiere. Cuando el sujeto comprende se activan las ideas y se someten a procesos de aclaración, abstracción y elaboración que permiten otorgarle al texto coherencia global.

Otro de los modelos, que explican el proceso de comprensión del discurso es el denominado "gramática de narraciones" (una teoría influyente es la de Rumelhart, 1977) el cual afirma que dicho proceso ocurre gracias a la relación activa entre el discurso y la memoria. Un modelo que también analiza la comprensión del texto o discurso, es el de los "esquemas" (teoría predominante la de Schank, 1977), éste enfatiza que la comprensión es posible porque el sujeto activa sus conocimientos referentes a la estructura del discurso y del mundo; y muestra cómo se organiza el conocimiento humano.

En el estudio del procesamiento del discurso, también encontramos los modelos "mentales" (Johnson-Laird, 1983) y "escenarios" (Sanford y Garrod, 1981), éstos afirman que la comprensión está guiada por representaciones sobre las situaciones a las que el texto hace referencia, más que por representaciones de los propios discursos. El sujeto crea modelos mentales y escenarios que, una vez activados, guían el procesamiento del discurso para mantener aspectos alusivos a los "mundos" representados, identificar personajes, sucesos, entre otros.

En la enseñanza planificada de una segunda lengua, es conveniente tener en cuenta los modelos de comprensión del lenguaje. Luego de la conceptualización vygotskiana del "significado de la palabra" como unidad de análisis del lenguaje significativo o pensamiento verbal se vuelve a enfatizar a finales de los 60's en la comprensión a partir del reconocimiento de palabras. Y en las últimas décadas surgen las explicaciones desde las oraciones o las proposiciones, las cuales permiten establecer relaciones entre la memoria, la comprensión y el significado en la perspectiva de la globalidad del texto.

Así, la elaboración de guiones, representación de situaciones y otros ejercicios de simulación permiten adentrarse en los procesos sociosemánticos. Observamos que en los textos de enseñanza de lenguas extranjeras, aparecen ejercicios para recordar el guión de hablar por teléfono, de comprar en el supermercado, de pedir en un restaurante, entre otras situaciones cotidianas. Hemos considerado esta función comunicativa como un primer nivel de habla pragmática.

LA IDENTIDAD Y LA NARRATIVA EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

A diferencia de los modelos anteriores, Bruner (1988 y 1995) nos precisa el texto y su elaboración narrativa. Considera Bruner que la narrativa es un acto de habla, es un texto cuya intención guía una búsqueda de significados dentro de un marco de mundos posibles. Lógicamente Bruner hace diferencia entre el texto narrativo y el texto científico o paradigmático. Según Bruner; cuando el lector o el receptor lee o escucha un texto, éste lo afecta al identificarse con el tema o las situaciones; esta circunstancia lo conduce a ordenar los hechos tal como su esquema de pensamiento le indica; por lo tanto, toma en cuenta su visión personal del mundo.

Luna (1980) también destaca dos tipos de textos: el texto explicativo o científico y el texto literario de creación. El primero es difícil de entender, ya que por una parte, se debe descifrar el significado de cada una de las frases que lo integran, y por otra, confrontarlas y desglosar la idea fundamental y sus detalles secundarios. Y en el segundo, el proceso de comprensión es camino que lleva desde el texto exterior al sentido interno, por lo tanto implica descubrir el sentido de la obra, esclarecer las motivaciones de los personajes y la actitud del autor.

Al estudiar los actos de significado, Bruner (1995) afirma que la disposición para el significado social es producto de nuestro pasado evolutivo, analiza cómo entran los niños desde muy pequeños en el significado, cómo aprenden a dar sentido, especialmente sentido narrativo, al mundo que los rodea. En síntesis, Bruner presenta una explicación a lo que él llama la biología del significado. Esta biología la concibe con relación a algún tipo de sistema precursor que prepara al organismo prelingüístico para entrar en tratos con el lenguaje, es un tipo de sistema protolingüístico.

Este autor invoca una capacidad innata para el lenguaje, ante la pregunta ¿cómo capta el niño el significado? se centra en lo que él define como la "sensibilidad del niño al contexto", además considera que las reglas sólo se pueden aprender instrumentalmente, es decir, como instrumentos con los que se llevan a cabo ciertos objetivos y funciones operativas. Insiste que la disposición prelingüística para el significado es selectiva su plena realización depende del instrumento cultural que es el lenguaje (un paréntesis, no olvidemos la incorporación que hace Bruner, al respecto, de la teoría vygotskiana).

Teniendo en cuenta la narrativa, consideramos que en el aprendizaje de una segunda lengua se deben trabajar textos o discursos: cuentos, pequeñas historias, relatos con pocas oraciones y proposiciones que den cuenta de los esquemas canónicos.

Con base en las narrativas se pueden precisar intencionalidades, buscar significados. Por otra parte, la comprensión del texto lleva a la construcción de significados por parte del lector o del escucha ya/a construcción de un texto virtual (lógicamente sin perder el texto real). La idea de texto virtual es concebida por Wolfgang Iser en la década de los 70's y es interpretada por Bruner (1988) como "subjuntivar la realidad", un acto de habla narrativo "logrado" o "aceptado" produce un mundo subjuntivo.

Estas posturas a favor de la narrativa y en contra de la teoría, corresponden al giro postmoderno en las ciencias sociales. Este giro radical da cuenta de un sujeto escindido, contingente e irreductible a esencialismos biológicos o a determinismos sociales. Se rescatan las múltiples posiciones de la subjetividad al entrecruzar categorías como la clase, la raza, el género o la edad. Desde esta perspectiva, el lenguaje permite articular las dimensiones personales y sociales de la identidad, al reunir aspectos de nuestra vida mediante referentes léxicos.

Desde la perspectiva discursiva, las identidades de las personas se estructuran como una red compleja de significados y de interpretación. Se construyen en contextos sociales históricamente específicos, son complejas y plurales, y cambian con el transcurso del tiempo. Tener una identidad social, ser hombre o mujer, por ejemplo, es sencillamente vivir y actuar de acuerdo a una serie de descripciones, las cuales se extraen de los guiones culturales disponibles. Por tanto, somos mujeres o varones de diferentes formas, por ejemplo, una mujer blanca, joven, pobre, presidenta de un sindicato puede, de acuerdo con ello, adoptar posiciones destacadas y/o periféricas según cada situación. Finalmente, insistimos en que la identidad no se construye de una vez y para siempre, posee una dinámica propia, la cual no es posible reducir a la psicología, la biología, la antropología o a la misma sociología.

En este sentido, la psicología narrativa afirma que el sentido identitario se expresa en narraciones que conectan el presente y el pasado, y las utopías futuras. Son relatos en primera persona, los cuales contienen construcciones virtuales que se validan en la práctica. El discurso se hace cuerpo sin mediación consciente de quién lo actúa. Estas narrativas grupales y los relatos individuales se encuentran condicionados por características como la lengua, la religión, el ciclo vital, el deseo sexual, la etnia, la posición socioeconómica, opciones personales y políticas, enmarcadas finalmente en una historia concreta.

La creación de sí mismo precisa de la intersubjetividad para la aprehensión del universo simbólico. Es decir, la constitución de la identidad es precaria porque depende de las relaciones del individuo con otros significantes que varían o desaparecen. Berger y Luckman (1995) plantean que esta dimensión de precariedad aumenta en situaciones de marginación social. "La aprehensión de uno mismo como poseedor de una identidad se ve amenazada de continuo por la metamorfosis realista de sueños y fantasías, así se siga con una coherencia relativa en la interacción social cotidiana. La identidad se legitima situándola en un orden simbólico" (p. 139).

Las narrativas de la identidad: son enunciaciones dirigidas hacia otros congéneres y nos permiten autoevaluarnos y autoestimarnos de acuerdo al peso sociojerárquico de las demás personas (leamos clase social, posición económica, política, de saber). En este sentido, se destaca la posición activa del sujeto señalando los guiones culturales que estructuran un sentido de realidad personal. Cada uno de nosotros tiene la posibilidad de moldear su propia posición subjetiva, y abrir las vetas para construir identidades alternativas, dentro de los moldes de otras culturas.

Las estructuras reconstructivas del yo se presentan en forma de "autoimágenes" evocadas por el yo narrador para dar cuenta de determinantes sociales y personales que a su criterio han marcado la orientación vital. Los actos lingüísticos que caracterizan la narración de sí mismo son: la referencialidad y la evaluación. La función referencial consiste en la descripción de los acontecimientos en orden temporal. La función evaluativa, los refiere al presente para clasificar su significado.

Para ilustrar los actos lingüísticos característicos de las narraciones de sí mismo, a continuación presentamos un fragmento de la autobiografía escrita de una profesora universitaria, mayor de 45 años, que nació y creció en Espinal, Departamento del Tolima (citado en Domínguez, 1998):

Los relatos de la historia de vida y la historia social de los pueblos en la adquisición de nuevos códigos, nos permiten asimilar los valores culturales frente a los hechos colectivos y los individuales.

"Me veo de nuevo como una chiquilla de 16 años, aún vestida con el uniforme del colegio con unas feas medias tubulares y zapatos de goma importada, con ese estrecho uniforme de color zapote, demasiado ceñido al cuerpo después de haberlo portado en los últimos tres años del bachillerato porque la pobreza de mi hogar no me permitía renovarlo lo que a la postre ya no hacía falta, pues ya salía del colegio" (p. 55).

La autobiografía le permite al narrador ganar mayor conciencia de sí mismo, al constituirse como objeto de reflexión. En el aprendizaje de una segunda lengua, posibilita transponer la imagen de sí mismo, a los cañones de otra lengua y adoptar así la perspectiva de la comunidad de hablantes. Los relatos de la historia de vida y las narraciones de la historia social de los pueblos en la adquisición de nuevos códigos, nos permiten asimilar los valores culturales frente a los hechos colectivos y los individuales.

Ilustremos estos aspectos en otros registros de un educador y una educadora. El primero de ellos, es un docente universitario, oriundo de Albán (Domínguez, 1998):

"Quiero presentar imágenes y reminiscencias de mi vida para así lograr establecer la manera como llegué a la docencia, profesión de la que me siento orgulloso y satisfecho. La primera imagen es la del nacimiento de un lindo niño el cuatro de enero de 1948 a eso de las once de la noche en un municipio de Cundinamarca que todo el día respira niebla..." (P.54)

El segundo, es extractado de la historia de vida de Margaret, una de las autoras de *La cultura popular en el salón de clase* de Alverman y Col. (1999):

"I am a product of the television and computer era. I grew up watching cable Television, specifically MTV and playing Atari Video games. As a part of my elementary school curriculum, I was taught how to write basic five-line computer programs including the commands "Go to" and "Run" and how to type on a word processor... Then everything changed. I went to college and decide to

become an educator. During that developmental period of becoming an adult who influence children in the classrooms, I began think that scholastic activities and educational entertainment held merit it (p. 8).

En las anteriores narraciones el contexto nos permite captar diferentes sentidos de la forma de vida de estas personas y darles sentido. Sin embargo, no se puede afirmar que el significado esté siempre relacionado con la perspectiva y el contexto, lo cual implicaría negar el componente abstracto de la significación. En el ser humano está presente la capacidad de distanciarse de las formas preestablecidas de significado para negociar un sentido particular de elementos de mundo. Así el contexto, y la secuencia de un relato de vida contada por personas de diferentes clases sociales etnias y sexos dan cuenta de diferencias en la referencialidad.

Desde muy temprano aprendemos a hablar de nosotros mismos. Aprendemos en el seno de nuestras familias el género las temáticas, el léxico, los actos lingüísticos esenciales. El autorretrato familiar ofrece el modelo y las constricciones de la oposición público y privado. Desde muy temprano, debemos aprender a inventar historias para poder convivir con otros.

En el proceso de adquisición de otra lengua, el yo narrador debe contar con una motivación de logro para ganar nuevas autoafiliaciones que impelen a negociar con el sentido particular de las formas lingüísticas del idioma que es objeto de aprendizaje. Sensibilizarse frente al reconocimiento de escenarios y profundizar en el conocimiento de la polisemia del discurso.

Las enunciaciones del aprendiz de una segunda lengua además de estar condicionadas por el contexto, deben ser reconocidas por oyentes próximos de la familia o grupos de pares significativos. De acuerdo con Bruner y Weisser (1995), la familia construye el manejo de la autoconciencia y la acción. A la antinomia del yo narrador y el yo como sujeto, el grupo familiar agrega la del hogar y el mundo, la responsabilidad y la individualidad, las cuales también representan elementos de restricción.

En el caso de familias migrantes y/o refugiadas, el dominio de la lengua del país destino es indispensable para la sobrevivencia. La presión por la adquisición se hace más patente hacia los miembros más jóvenes, que para los de mayor edad, "se reconocen unos a otros como individuos que comparten un dilema o dificultad particular" frente al mundo externo (Bruner y Weisser; 1995).

Adquirir una segunda lengua transforma nuestra identidad. Entendida ésta como la aprehensión contingente y pluridimensional del universo simbólico, o la red compleja de descripciones culturales, que permiten la autorrepresentación y la autoafiliación. Hablar acerca de nosotros mismos, nos permite conectar el presente y el pasado, para elaborar nuevas auto definiciones. En este proceso reconstructivo, las redes familiares y sociales nos proveen de las construcciones necesarias para incursionar en el proceso de aculturación en una lengua extranjera.

Otra narrativa es el cuento, la cual puede utilizarse para el aprendizaje y la enseñanza de la segunda lengua. Tomemos la narrativa del test "ABC", de Lourenco Filho (1937/1960), sobre verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura: "María compró una muñeca. Era una linda muñeca de loza. La muñeca tenía los ojos azules y un vestido amarillo. Pero el mismo día en que María la compró, la muñeca se cayó y se partió. María lloró mucho". Como muy bien señala Filho, la narración implica unas acciones (compró, cayó, partió, lloró) y unos detalles de la muñeca (de loza, ojos azules, vestido amarillo). Los sujetos, para ser evaluados, deben indicar con precisión el personaje, las acciones y los detalles.

Pero a diferencia de Filho, en el aprendizaje de una segunda lengua se puede reemplazar el personaje por Manuela, Ana, Patricia, Marta, etc. las acciones por consiguió, rodó, rompió, sollozó, etc.: y los detalles de la muñeca por ojos cafés (negros, verdes), vestido rojo (azul, morado, etc.).

Rojas (1997) destaca la importancia del cuento infantil como recurso pedagógico para la adquisición de la competencia comunicativa tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera, considera que los cuentos son fuente del "input lingüístico" necesario para interiorizar la lengua extranjera.

El cuento, el mito y la leyenda son elementos de transmisión cultural, de utilidad en el aprendizaje de una segunda lengua.

En conclusión, hemos reflexionado sobre la aplicación de procesos psíquicos y culturales en el aprendizaje espontáneo y planificado de una segunda lengua. Aprender un segundo idioma conlleva a una transformación subjetiva en los planos cognitivo, afectivo y comunicativo. Destacamos como aspectos relevantes: la formación de conceptos cotidianos y científicos, los instrumentos y signos como medios culturales de transmisión, la gestualidad, el significado de las palabras, la oración y los modelos de comprensión del discurso. Estos niveles de adquisición se inscriben en la construcción narrativa de la identidad, como proceso integrador de la cultura de origen y del nuevo proceso de aculturación.

Bibliografía

ALDERSON J., BERETTA, Alan. Evaluating second language education Cambridge University press, 1992.

ALONSO, M. y MATILLA, L. Imágenes en acción. Madrid: Akal, 1997.

ALVERMAN, D. E., MOON, J. S., y Hagood, M (1999). Popular Culture in the Classroom. Teaching and researching critical media literacy. Literacy Studies Series. Delaware: International Reading Association, National Reading Conference.

ANTHONY, EM. Approach, method and technique. English language teaching. 17:63-7. 1963.

APARICIO, B. Benavides J, CÁRDENAS, ML y Ochoa, J. Ospina, C. Zuluaga O. Learning to teach-teaching to team. Cofe Project Document 5. Mimeo. Londres: Thames Valley University, 1995.

ASHER, J. Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook. California: Sky Oaks Productions, 1982.

BACHMAN, L.F. Fundamental considerations in language testing. Reading M.A. : Addison-Wesley Publishing Company, 1990.

BROWN, H.D. Principles of language learning teaching 3a. edición. Englewood cliffs: NJ: Prentice Hall Regents, 1995.

BELLO, R FERIA, A. y Otros. Didáctica de las segundas lenguas. Madrid: Santillana, 1998.

BERGER, R & LUCKMAN, T. La construcción narrativa de la realidad. Buenos Aires: Amorrorto. 1995.

BROWN, James D. The element of language curriculum, Heinle 8 Heinle publishers, 1995.

_____. The ontogenesis of speech acts. Journal of child language. 1975.2(1), 1-20.

_____. Realidad mental y mundos posibles. Madrid: Gedisa. 1988.

_____. ¿.os actos del significado. Mas alia de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza. 1995.

_____. La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor. 1997.

BRUNER, J. yWEISSER, S. "La invención del yo: la autobiografía y sus formas". En D. Olson, y N. Torrance (Comp.), Cultura escrita y oralidad. Madrid: Gedisa. 1995.

CALICO. The convergence of language teaching and research using technology. Series, 1997V4.

CÁRDENAS, Rosalba; CAMPO, Ivon; ARÉVALO, Guillermo y otros. Subject Disciplines project management young learners, cote project, document 4. Mimeo. Londres : Thames Valley University, 1995.

CANALE, M. and SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics. 1, 1047, 1980.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J. Richards and R. Schmidt (Eds). Language and Communication. London: Longman,1983.

CLARK, H. H. Semantics and Comprehension. En: T. A. Sebeok (Ed.) Current trends in Linguistics: Linguistics and adjacent arts and sciences, vol. 12, La Haya: The Hague Mouton. 1974.

CUMMINS, Jim. "Language development and academic learning En : Language, Culture & cognition. Bristol: Multilingual Matters Ltd, 1991.

—. Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. England: Multilingual Matters, 1984.

DOMÍNGUEZ, M. E. Género y docencia universitaria en Colombia. Santa Fe de Bogotá: Tesis de Maestría en Estudios de Género: área Mujer y Desarrollo, Universidad Nacional de Colombia, Centro de Estudios Sociales, Departamento de Trabajo Social. 1998.

DUARTE, M. Cleotilde PAPPENHEIM, M. Ruth. "Un replanteamiento de la formación de docentes de lenguas extranjeras fundamentado en

una perspectiva psicosociolingüística. En forma y función. Número 6, 1992.

DUNN, O. Beginning English with young children. Londres : Mcmillan, 1983.

DULAY, H. M. Burt, y S. Krashen. Language Two. Oxford : Pergamon, 1982.

ELMAN, J. L, y MC CLELLAND, J. L. The interactive activation model of speech perception. En N. Lass (Ed.). Language and speech, Vol. 10, New York Academic Press. 1984.

ELMAN, J. L., y MC CLELLAND, Exploiting lawful variability in the speech wave. En J. S. Perkell, y D.H. Klatt (Eds.). In variance and variability in speech processes. Hillsdale N.J.: LEA. 1986.

FILHO, L. Tests ABC de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y, to escritura. Buenos Aires: Kapelusz. 1937/1960.

FILLMORE, L.W. 'Individual differences in second language acquisition'. 1979 : 203-28. 1979 Fillmore, C.J. Kempler, D. y Wang, W.S.Y. (eds.) Individual differences in language ability and language behavior. New York : Academic Press, 1979

FORSTER, K. I. Accessing the mental Lexicon. En R.J. Wales y E.C.T. Waiker (Eds.) New Approaches to language mechanisms. Amsterdam: North-Holland. 1990.

_____. Lexical processing. En D. N. Osherson y H. Lasnik (Eds.). Language. Cambridge, MA: The MIT Press. 1990.

FREEMAN, D.E. y FREEMAN, Y.S. Between Worlds. Access to Second Language Acquisition. Portsmouth : Heinemann, 1992.

FREEMAN, D. Teacher training, development, decision-making: A model of teaching and related stages for language teacher education, TESOL QUARTERLY, 23(1) : 31-43, 1989.

GOODMAN, K. SMITH, E. Meredith, R. y Goodman, Y. Language and Thinking in school. 3a. edición. NY. Richard C. Owen, 1987,

GUILLET, Pierre. Construir la formation, París: Cepec, 1994.

GROS, Begoña. Diseños y programas educativos. Barcelona: Editorial Ariel S.A., 1997.

HAKUTA, K. DIAZ, R.M. The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some new longitudinal data. En K.E. Nelson (ed). Children's language, vol. 5 Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985.

HALLIDAY, M. Language as Social Semiotics - Londres: Edward Arnold, 1978.

HALLIWELL, S. Teaching English in the primary classroom. Londres: Longman, 1992.

HARLEY, Alien. CUMMINS, Swain. The development of second language proficiency, New York: Cambridge University Press, 1994.

HENAO, Octavio. El hipertexto: un nuevo espacio para la lecto-escritura. En: II Congreso Iberoamericano de Informática educativa. 1994.

HERMAN, Joan L, A practical guide to alternative assessment USA, Association for supervision and curriculum development, 1997.

HYMES, D. "On communicative competence". En Pride, J.B. y Holmes, J. (eds). Sociolinguistics: Selected Readings. Harmondsworth: Penguin Books.1972.

JOHNSON-LAIRD, P N. (1983). Mental Models. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.

KEY, D. Literacy Shutdown Stories of six American women. Literacy Studies Series International Reading Association, National Reading Conference.1998.

KINTSCH, W ,y Van Dijk, T.A. Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review 85, 363-394.1978.

KRASHEN, S.A. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford : Pergamon, 1981.

KRASHEN, S. Principles and Practices in Second Language Acquisition NY, Prentice Hall, 1982.

LENOIR, Yves, L'interdisciplinarité à l'école. Mimeo, Université de Sherbrooke, 1997.

LUNA, A, R. Lenguaje y Pensamiento. Barcelona: Fontanella. 1980.

LYOTARD, Jean Francois. The postmodern condition: A report on knowledge, Minneapolis: University of Minnesota Press. Vol. 10,1993.

MACKEY, W.F. Organizing research on bilingualism: The IRCB story. Me Gilí journal of education 13:116-27

MARSLER-WILSON, W D. Function and process in spoken word recognition. En H. Bouma, y D. G. Bouwhuis (Eds.), Attention and performance. Vol. X, Control of language processes. Hillsdale.N.J.: LEA. 1984.

MCCLELLAND, J.L., y RUMELHART, D. An interactive activation model context effects in letter perception: part 1. An account of basic finding. Psychological Review, 88. -375407.1981.

MCT16HE, J. What happens between educational leadership. California: 1996.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA CULTURE, La maîtrise de la langue à l'école, Paris: Savoir Lire, 1992.

MONTEALEGRE, Rosalía. "El lenguaje y la construcción de conceptos en el niño" ;en : Serie cuadernos de trabajo No.8, 1994. Bogotá, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional, 1994.

_____. Lo psíquico o mental en el hombre. Un enfoque social-histórico. En R. Montealegre. Vygotski y la concepción del lenguaje. Serie Cuadernos de Trabajo 8 (PR 8492). Santa Fe de Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. 1989b/1994.

_____. Análisis del lenguaje como proceso de asimilación histórico-cultural. Ejemplos con base en la obra de García Márquez. En R. Montealegre. Vygotski y la concepción del lenguaje. Serie Cuadernos de Trabajo 8 (pp. 23-29). Santo Fe de Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. 1991/1994.

_____. La actividad comunicativa y el papel regulador del lenguaje en el niño. En R. Montealegre. Vygotski / la concepción del lenguaje. Serie Cuadernos de trabajo 8 (pp. 30-42). Santa Fe de Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. 1992/1994.

_____. Comparación de la actividad psíquica humana desde una perspectiva evolutiva. En R. Montealegre (Ed.). El siglo de Vygotski y de Piaget. Revista Latinoamericana de Psicología, 28, 3, 435453 1996.

MORTON J., Interaction of information in word recognition. Psychological Review, 76 165-178.1969.

Ministerio de Educación Nacional

MURILLO, Julio. CABEZAS, Manuel y otros. La enseñanza de las lenguas. Madrid: Agisa, 1996.

MURPHY, D.F. "The Evaluator's Apprentices. Learning to do evaluation, en : Evaluation. The international journal of theory, research and practice. Londres : SAGE Publications. Vol2(3) : 321-338 (1996).

NARCY, Jean-Paul. Apprendre une langue étrangère. París: Les éditions d'organisation, 1990.

NUSSBAUM, LUCÍ "Aprender a Aprender lenguas en la educación primaria", en: Revista SIGNOS Año 4, Número 8/9, 1993.

O'KEEFE, Virginia. Speaking to think, Thinking to speak, Portsmouth: Boynton/Cook publishers Inc. 1995.

OLLER, J.W. Language as intelligence: Language team/na 31,465-92 1981.

OXFORD, Rebecca L. Language Learning Strategies. New York : Newbury House Publishers, 1990.

PAHL, M. M. y MONSON, R.J. Who creates curriculum? New roles for teachers' educational leadership, 1993.

PIAGET, Jean, LORENZ, Konrad y otros. Juego y desarrollo, Barcelona: Grijalbo, 1988.

PIAGET, Jean. El juicio y el razonamiento en el niño. Estudios sobre la lógica del niño (11). Buenos Aires: Biblioteca Pedagógica, Editorial Guadalupe. 1927/1973.

PLUCKROSE, H. Children in their Pymary Schools. Londres: Penguin, 1979.

PERFETTI, Ch., y VURTIS, M.E. Reading. En R.E. Dillon y R.J. Sternberg (Eds.) Cognition and instruction. New York: Academic Press. 1985.

RICHARDS, Jack C. y LOCKHART, Charles Reflective Teaching in Second Language Classrooms. Cambridge University Press, 1994.

RICHARD, Jean Francois: Les activités mentales. Comprendre, raisonner, Trouver des solutions. Paris: Armand Colin, 1990 (Col). U. Serie Psychologie).

RICHARD, J. y RODGERS, T. Approaches and methods in language teaching. New York: Cambridge University Press. 1986.

RODRÍGUEZ, José Luis; SAENS, B. Oscar y otros. Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. España: 1995.

ROMERO, F. Superficies y Relieves. Pereira: Instituto Risaraldense de Cultura. 1996.

ROJAS, L. M. Los cuentos infantiles: una estrategia pedagógica en la enseñanza de los idiomas extranjeros. Forma y Función, 10, 113-130 Bogotá: Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. 1997.

ROSS, D.D. Firststeps in developing a reflective approach. Journal of teacher education, 40: 22-30. 1989.

RUMELHART, D. Introduction to human information processing. New York: Willey. 1977.

SANFORD, A.J., y Garrod S.C., Understanding written Language: Explorations in comprehension beyond the sentence. Chichester: Wiley. 1961

SCHANK, R. C. y ABELSON, R. P Scripts, plans, goals and understanding. Hillsdale: New Jersey: Erlbaum. 1977.

SHUARE, M., y MONTEALEGRE, R. Consideraciones sobre la psicología genética histórico-cultural. En R. Montealegre. Vygotski y la concepción del lenguaje. Serie Cuadernos de trabajo 8 (pp. 9-19). Santa Fe de Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. 1991/1994.

SEAVER, J. y BOTEL M. Reading, writing, talking across the curriculum. Levitown PA : Morton Botel Assoc, 1991.

- SMITH, Frank De cómo /a educación le apostó al caballo equivocado. Buenos Aires: Aique, 1989.
- SQUIRES, D. Me DOUGALL, A. Cómo e/eg/r / utilizar software educativo. Ediciones Morata.S.L. Madrid: 1997.
- STENHOUSE, L. An Introduction to curriculum re-search and development. Londres: Heineman, 1975.
- TANGUY, Lucie. "Les usages sociaux de la notion de compétence", en : Revista Sciences Humaines, No. 12, París: 1996.
- THOMAS, A. Angelo; K. Patricia, Cross. C/ass-room-Assessmen^ Techniques. Jossey-Bass Editor secondedition,. 1993.
- TULVING, E., y THOMSON. D. M. Encoding specificity and retrieval processing in episodio memory. Psychological Review, 80, 352-373.1973.
- VAN DIJK, T.A. y KINTSCH, W. Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press. 1983.
- VIYGOTSKI, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona: Crítica, 1989.
- . Obras escogidas [Incluye Pensamiento y Lenguaje]. Aprendizaje. Visor, Madrid: 1993.
- . Instrumento y signo en el desarrollo del niño. En L. S. Vygotski. Obras Escogidas, Vol. VI. Moscú: Ediciones de la Academia de las Ciencias Pedagógicas (En ruso). 1930/ 1984.
- . Dominio de la memoria y el pensamiento. En L.S. Vygotski. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (pp. 6786). Barcelona: Crítica Grupo Editorial Grijalbo. 1930/1989.
- . La prehistoria de] lenguaje escrito. En L.5.Vygotski. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (pp. 159-178). Barcelona: Crítica Grupo Editorial Grijalbo. 1935/ 1989.
- . La memoria y su desarrollo en la edad infantil. En 1.. 5. Vygotski. Obras Esco-gidas, Vol. II, Conferencias sobre Psicología (PR 349-381). Madrid: Aprendizaje Visor. 1932/ 1993.
- WALLACE, Michael Training foreign language teachers: A reflective approach. Cambridge. University Press, 1991.
- WINNICOTT, D.W. Realidad y juego. Barcelona: Gedisa.S.A.1995.
- ZEICHNER, K. Alternative paradigms of teacher education, Journal of teacher education, 34(3) : 3 -9, 1983.
-