

Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje

Francisco Luis Hernández Reinoso
Universidad de Pinar del Río, Cuba

Resumen

Este trabajo intenta precisar las contribuciones de la psicología a la enseñanza de lenguas a partir del análisis de sus métodos de enseñanza más reconocido, destacando en ellos como una u otra visión del aprendizaje concretada en procedimientos tiene sus antecedentes en aproximaciones teóricas de la psicología al aprendizaje de lenguas en particular o al aprendizaje en general.

La idea de este trabajo surge al leer a Carroll (1966:104, citado por Donough 1989), cuando plantea: “Déjeme aclarar que ni la teoría de los hábitos del audio-lingualismo, ni la teoría del aprendizaje del código-cognitivo, están estrechamente vinculadas a cualquier teoría de aprendizaje contemporánea. La teoría de formación de hábitos del audio-lingualismo tiene una vaga semejanza a la visión primitiva de la teoría de asociación de Thorndike, mientras la teoría del código-cognitivo es reminiscente de los movimientos *geltaltistas* contemporáneos de la psicología que enfatizan la importancia de percibir la estructura de lo que va a ser aprendido, sin creer realmente en tales *movimientos*”. Ante esta situación me surge la duda de cuánto realmente ha contribuido la psicología a la enseñanza de lenguas y me presto a la tarea de hurgar en la literatura especializada en la enseñanza de lenguas en busca de precisiones y de consenso.

Si de aclaraciones se trata, es indudable que debo acudir a la revisión de los métodos de enseñanza de lenguas y buscar dentro de sus concepciones teóricas las nociones que debe a la psicología, y destacarlas como una forma de hacer justicia.

Tradicionalmente, en este campo se ha conocido como método a un cuerpo de teoría verificado científicamente o una serie de procedimientos, medios generales o técnicas usadas de forma sistemática para lograr un objetivo. También se le refiere como un conjunto de acciones dirigido por el profesor y con la finalidad de organizar la actividad cognoscitiva y práctica de los estudiantes en la consecución de la meta. El

Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, en su edición de 1997, define al método como una forma de enseñar una lengua que se basa en principios y procedimientos sistematizados que a su vez representan la concepción de cómo la lengua es enseñada y aprendida. Según el *Longman Dictionary*, los métodos difieren unos de otros en su concepción sobre la naturaleza del lenguaje y su aprendizaje, en los propósitos y objetivos de enseñanza, en el tipo de programa que promueve, las técnicas y procedimientos que recomienda y el papel que le asignan al profesor, a los aprendices y a los materiales instructivos.

En la enseñanza de lenguas se distinguen entre métodos generales y específicos, tradicionales y contemporáneos; más sin hacer válidas estas distinciones —entre otras razones por vagas e imprecisas—, la literatura ha documentado un sinnúmero de métodos que ha clasificado de acuerdo a: categorías lógicas (síntesis, análisis, inducción, deducción); el aspecto de la lengua en el que centra su atención (gramatical-léxico, fonético, etc.); las habilidades que se entrenan (traducción, oral, escrito, de lectura); la teoría base lingüística o psicológica del aprendizaje en la que se apoya (consciente, sugestopédico, estructural, etc.) y también se les llama de acuerdo a su inventor o figura más prominente (el método de Comenius, Gouin, Berlitz, Palmer, Lozano, Jorrín, etc.). Claro, que también sería necesario distinguir entre los métodos diseñados para enseñar la lengua materna (método auditivo, alfabético o fónico, lingüístico, de la oración, de la palabra, de la vista, etc.) y aquellos diseñados o utilizados particularmente para enseñar lenguas extranjeras o segundas lenguas (método de lectura, TPR o respuesta física total, audiovisual, etc.) que en ocasiones se confunden. Dada esta situación, consideramos más práctico analizar tan solo aquellos que han tenido una larga historia de influencias en la enseñanza de lenguas extranjeras y que aún mantienen vivas sus raíces en los métodos contemporáneos.

1. El método Gramática-Traducción (G-T)

Este es el más viejo y ortodoxo de los métodos de enseñanza de lenguas que reinó durante el siglo XVIII y parte del XIX, y debe su origen a las escuelas de latín donde fue ampliamente usado para enseñar las lenguas “clásicas” (Latín y Griego) aunque más tarde se utilizó también para enseñar algunas lenguas modernas (Francés, Alemán e Inglés). En él se le presta atención a la asimilación de reglas gramaticales, para ello se auxiliaba de la presentación de una regla, el estudio de una lista de vocabulario y la ejecución de ejercicios de traducción. La traducción de una lengua a la otra servía como técnica principal para explicar las nuevas palabras, las formas y estructuras

gramaticales, y como vía óptima de llegar al dominio de la lengua en general. Para los seguidores de este método la mejor vía para decir una oración en la lengua extranjera (LE), era comenzar una oración en la lengua materna (LM), analizar sus componentes gramaticales y luego encontrar sus equivalentes en la LE. Dicho análisis se hacía en términos de la gramática de la (LM) a partir del principio erróneo de que los patrones gramaticales son universales y pueden, por tanto, pasar de una lengua a la otra. Las explicaciones se hacían en lengua materna desaprovechándose la oportunidad de desarrollar hábitos auditivos y orales y de estimular el pensamiento en la lengua extranjera (Antich, 1986); no obstante, aquí se exigía tremendamente de la memoria pues había que recitar todos los patrones estructurales y aprender cientos de miles de palabras así como oraciones no naturales y descontextualizadas con el propósito de entrenar y desarrollar habilidades. Una sola mirada al almanaque nos deja saber que la influencia de la psicología (hablando en términos de teorías del aprendizaje propiamente dichas) no se hizo sentir. Sin embargo, no se descarta la influencia de nociones más o menos intuitivas pertenecientes a teorías que conformaban la protopsicología, como la psicología de las facultades mencionadas por Carroll (1966) citado por Donough (1989).

2. El método Directo

El método directo (muy popular al final del siglo XIX y principios del XX) surge como una reacción al G-T y deviene hijo menor de los métodos prácticos; dentro de los que se destacan: el método natural; el psicológico; el fonético; y el de lectura. Es innegable que el acelerado crecimiento industrial, la internacionalización del comercio y la expansión colonial constituyeron pre-requisitos de su surgimiento. Se le llama método directo porque trata de establecer una conexión directa entre la palabra extranjera y la realidad a la que esta denomina; en otras palabras, asociar las formas del habla con las acciones, objetos, gestos y situaciones, sin la ayuda de la lengua materna (LM). Aquí el profesor repite una palabra apuntando al objeto que esta denota y lo hace tantas veces como sea necesario hasta que el estudiante la pueda reproducir.

Este método centró su atención en el desarrollo de las 4 habilidades, comenzando por las orales, donde la expresión oral se convierte en la habilidad básica. Se ignora la existencia de la (LM), asumiendo que el aprendizaje de la (LE) y la (LM) constituyen procesos similares, solo que comenzados en diferentes edades. Se elimina la traducción como procedimiento de enseñanza, otro tanto así le pasa a la lectura; estimula la enseñanza inductiva de la gramática y el uso de los medios visuales, ejercicios orales

y escritos. Se evitan los errores a toda costa, asumiendo que un error genera un hábito incorrecto. Existen criterios de que este método estimuló la curiosidad de los aprendices por aprender y progresar. También se dice que con él se puede aprender en 200 horas (Pekelis 1987).

Sobre este método se dice que la pedagogía, la lingüística y la psicología aperceptiva, jugaron en él un papel singular y que el mismo dio origen a múltiples variantes. Pero que fue entre las dos guerras mundiales que se revivieron sus principales principios y se llevaron a cabo estudios de experimentación con los nuevos descubrimientos de la lingüística (Ferdinand de Saussure) y de la psicología (Thorndike). Entonces se puede hablar de la influencia del conductismo ortodoxo y otras psicologías que ayudaron a esclarecer que el aprendizaje de lenguas es una actividad psicológica más que lógica donde existe la necesidad de despertarle y sostener el interés de los estudiantes. Hablamos de conductismo ortodoxo y la presencia de la estimulación como vía para elicitación de una reacción verbal en los aprendices y el cuidado en no formar hábitos incorrectos nos sirven como elementos para confirmar nuestra tesis.

3. El método Audio-lingual

Este método, que también se le conoce como *aural-oral* y *mim-mem*, data de la segunda guerra mundial. La expansión del imperialismo, necesidades políticas y estratégicas, así como los éxitos en la investigación aceleran el desarrollo de esta metodología (heredera incuestionable del método directo).

En él se le da prioridad a la lengua hablada (expresión oral y audición) considerándola como un sistema de sonidos usado para la comunicación social. Se busca la corrección lingüística y se trata de que el individuo aprenda el nuevo vocabulario por asociación de la palabra hablada y la imagen visual, fundamentalmente mediante la repetición. Hace mucho énfasis en ejercicios mecánicos y de imitación de patrones nativos para lo cual se usan medios tecnológicos avanzados (audiogramófonos, grabadoras) y una guía de estudio bien detallada que modele todas las posibles situaciones donde el individuo deba usar la lengua para que le sirva de ejemplo; toda esto a fin de lograr un modelo lo más preciso posible.

Es evidente la presencia de Skinner y el neo-conductismo, en tanto se trata al lenguaje como un conjunto de hábitos y como una forma de conducta social, una forma de reacción del organismo ante el medio. No se le da importancia a la parte racional y consciente del aprendizaje. A pesar de estas deficiencias, aquí ya se habla de una

teoría de aprendizaje coherente que triunfó en determinados contextos; particularmente con los militares. Skinner y sus seguidores entendían que aquellos que aprenden el lenguaje como una forma de expresión verbal no podían llegar a un entendimiento de los hablantes nativos. Para él, saber una lengua era algo más que saber sobre qué hablan y cómo hablan o conversan sus nativos.

La teoría conductista E-R y reforzamiento adoptada en la enseñanza de lenguas ha resultado en repeticiones mecánicas de ciertos patrones lingüísticos, y un uso excesivo y extensivo de la imitación hasta el nivel de obviar la creatividad y la espontaneidad. Para tal fin se han diseñado los laboratorios de lenguas y la enseñanza programada, a pesar de que los resultados no han sido satisfactorios.

Según Bolinger (1972), la invasión del conductismo llegó hasta la lingüística. Una de sus autoridades más prominentes, Harol Palmer y representantes de la lingüística estructural americana (ie. Bloomfield) bebieron y pidieron prestada al conductismo la idea de que el lenguaje era un conjunto de hábitos y que el aprendizaje era esencialmente un proceso de condicionamiento. Así es fácil entender la necesidad de ejercicios mecánicos y de reforzamiento. El aprendiz es llevado a través de una serie de situaciones de estímulo-respuesta que lo conducen poco a poco al objetivo deseado y minimizan la posibilidad del error. El aprendizaje ocurre en tanto el lazo entre el estímulo y la respuesta a la que este se asocia es formada. Cuando el aprendiz puede dar la respuesta deseada o correspondiente al estímulo, se asume que él ha aprendido esa conexión (Markle 1969:3-12). Las conductas aprendidas consisten en una nueva cadena de respuestas condicionadas.

Para los conductistas también fue muy significativa la noción de tiempo. Dos eventos que se repiten, se asocian si están cercanos en el tiempo. Es por eso que el A-L se apoyaba mucho en realia y figuras para lograr primero una identificación de la palabra y su representación visual y luego una asociación duradera, también buscaba estimular al aprendiz inmediatamente después de haber respondido correctamente y censuraba y corregía los errores en el acto. La noción fuerza también guarda relación con Skinner y el método A-L. Sus teóricos insisten en que las nuevas estructuras deben ser practicadas hasta la automatización antes de ser contrastadas con otras o ser usadas en diálogos o conversaciones libres. También insisten en la idea de segmentar el contenido a aprender a fin de garantizar que fueran solo pequeñas porciones de contenido a asociar, a aprender y automatizar.

Los conductistas conciben el lenguaje como una conducta verbal condicionada, un proceso mecánico y no racional, que consiste en una colección compleja de cadenas

de E-R. Por lo tanto la visión de proceso de aprendizaje consiste en brindarle al estudiante la cantidad de práctica necesaria para aprender la respuesta apropiada en correspondencia con el estímulo. Del estudiante se espera que use la mayor parte de su tiempo respondiendo activamente al estímulo seleccionado.

La concepción del aprendizaje que manejan los conductistas, además está decirlo, es mecanicista ya que a la mente no se le ha asignado un rol en este proceso de condicionamiento. De ellos es importante destacar (aunque no es lo único) la importancia de aprender haciendo y la idea de la individualización del aprendizaje que generalmente no se les reconoce,

4. Algunos métodos poco populares

La segunda mitad del siglo XX fue próspera en la aparición de métodos de enseñanza y aunque no marcaron hitos en la historia vale la pena revisar algunos, sobre todo por lo que aportan o otros de más trascendencia.

4.1. La sugestopedia de Lozanov: Este método data de los 60's y guarda estrecha relación con el surgimiento de los métodos intensivos y "sin esfuerzo" del aprendizaje de lenguas, partiendo de la idea de explotar las grandes reservas de capacidades del ser humano (Morales y Pérez, 1989). Para este método y sus variantes es importante la tesis de que el individuo reacciona consciente y paraconscientemente ante cualquier estimulación y que la pedagogía no ha sabido explotar este fenómeno. Lozanov (citado en Morales y Pérez, 1989) define la sugestopedia como un sistema de instrucción que intenta llegar a la libertad interna y la autodisciplina basado en la psicoterapia comunicativa y otras disciplinas psicoterapéuticas.

Con la sugestopedia a los estudiantes se les sienta en muebles confortables, escuchando música barroca o instrumental, se les da nombres nuevos y escuchan extensos diálogos presuponiendo que esto los lleve a una asimilación más rápida y duradera. Según Pekelis (1987) la sugestopedia enfatiza el desarrollo de una memoria exigua y expone al aprendiz a un conjunto de efectos psíquicos con el objetivo de sumergirlo en el contexto del nuevo idioma y hacerlo que se sienta con más libertad de hablar. Aún pobremente, con errores y una pésima articulación, los estudiantes comienzan a hablar su hasta ese momento desconocido lenguaje tan pronto como el tercer día. En opinión de este mismo autor, un curso de tres semanas genera tal dominio del idioma que solo se compara con tres meses o más de un entrenamiento convencional.

Esta metodología se concentra en los estudiantes y sus estados mentales, prestándole atención a sus deseos, sus estados afectivos (la evitación del temor y la ansiedad del estudiante), la solución de problemas ordinarios y necesidades diarias, y su relajación como factores de importancia en el aprendizaje. Algunas variantes de la sugestopedia son: la hipnopedia, la ritmopedia, la relaxopedia, la sugestocibernética, etc.

4.2. La vía silente de Gattegno: Aquí el profesor ofrece un input limitado, modelando el lenguaje que va a ser aprendido e indicando a los estudiantes lo que deben hacer mediante señales, gestos, medios visuales, láminas, punteros de madera de diferentes tamaños y colores y otros medios silentes. El profesor no censura a los estudiantes ni los recompensa, su posición consiste en indicarle que lo hagan de nuevo y se esfuercen más. De este método se dice que lleva a los estudiantes a confiar en sus propios recursos, aún estando bajo la dirección del profesor.

4.3. El método de respuesta física total (TPR): Este método, desarrollado por James Asher, favorece la teoría de Krashen de la entrada de información comprensible que precisa entre otros principios la necesidad de un adelantamiento en comprensión auditiva como prerequisite para aprender a hablar. En él, el profesor le da las instrucciones a los estudiantes, estos no hablan pero realizan lo que se les haya dicho (es decir, bailan, se mueven, saltan, etc.). Cuando los estudiantes estén listos comenzarán a dar órdenes también a otros estudiantes. Aquí se aprende a través de acciones y respuestas físicas en lugar de ejercicios mecánicos. Este método permite fases de preparación para la expresión oral donde los estudiantes no hablan hasta que no se sientan confiados y deseen hacerlo.

Pienso que lo más importante a destacar aquí es que en ocasiones a estos métodos se les han llamado en algunos círculos metodologías humanistas por su relación con esta teoría psicológica de partida. Para la teoría humanista el estudiante es una persona integral; por lo que el objetivo más que aprender la lengua es ayudarlo en su crecimiento personal, a desarrollar valores humanos, el movimiento hacia el autoreconocimiento y la comprensión de los otros. Para los humanistas cuenta la experiencia del aprendiz, sus creencias, sus percepciones, sus valores, el desarrollo de su personalidad, la estimulación de sentimientos positivos y la sensibilidad ante los sentimientos y emociones de los demás. Una constante en estos métodos es la realización de actividades de relajamiento, de autocontrol, de autoestima para lograr un clima de confianza, de solidaridad, que favorezca un ambiente positivo; en fin, para que el aprendiz se sienta feliz y pueda contribuir mejor a su autodesarrollo. En este

método se ve también la leve influencia de la psicología cognitiva, pero no en forma de escuela psicológica que hace un abordaje al aprendizaje; la influencia de los cognitivistas se nota en hipótesis que manejan estos métodos como la teoría del input comprensible que maneja Krashen.

5. El enfoque comunicativo.

Los años 70s han dado a la luz una propuesta de método de enseñanza de lenguas más novedosa. En realidad no es un método sino un enfoque que entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo más sustancial no son las formas lingüísticas, sino las intenciones comunicativas (el aspecto funcional) y su propiedad. Esta metodología utiliza muchos de los procedimientos e incluso algunas de las ideas básicas de los métodos que la antecedieron (léase, la sugestopedia, la traducción, la respuesta física total, etc.) como procedimientos suyos, en este sentido es muy abierta, y se orienta al logro de la competencia comunicativa. El enfoque comunicativo, en opinión de Richards (1997), ha sido desarrollado por los lingüistas aplicados británicos como una reacción a los enfoques basados en la gramática.

Este enfoque no escapa de las largas garras del conductismo, asimila sus aciertos al mismo tiempo que hereda alguno de sus desaciertos, y manifiesta en la práctica una alta dosis de cognitivismos y de humanismo. Vale la pena destacar que en este enfoque se sintetiza lo mejor del cognitivismos, que por cierto, al menos en la enseñanza de lenguas no se conoce ninguna metodología destacada que se halla basado estrictamente en las teorías cognitivas o los trabajos de Chomsky asociados a estas. Atención aparte merece la propuesta del psicólogo soviético B.V. Beliyev con su método práctico consciente que buscaba el automatismo mediante la práctica exigiendo la comprensión como componente básico del trabajo con las habilidades. Dicho método, aunque intrascendental, concibió el empleo de procedimientos activos y ejercicios significativos que obligaran a los alumnos a participar activamente en el proceso de comunicación.

Para la metodología comunicativa la lengua es más que un sistema de hábitos que pueden ser formados a través de ejercitación mecánica. Esta es un sistema específico y el aprendiz debe saber cómo es que este sistema acciona en la comunicación real como medio para lograr un fin. Sus materiales, básicamente con una organización nocional, a menudo ilustran el lenguaje necesario para expresar y entender diferentes funciones, y enfatizan el uso del lenguaje apropiadamente en diferentes tipos de situaciones y para solucionar diferentes tipos de tareas.

La propuesta comunicativa parece una creación más acabada y sofisticada del método G-T, aunque en realidad, este enfoque intenta integrar el "hacer" de los conductistas desde la óptica de un hacer con sentido y significado, el "pensar" propio de los cognitivistas y el "sentir", la afectividad, la empatía y el ambiente relajado de los humanistas.

Para la psicología cognitiva, el aprendizaje es un proceso activo y propone que la enseñanza facilite el procesamiento mental activo por parte de los estudiantes. Los procesos cognitivos implican el reconocimiento de la forma, percepción del significado, relación de los universales y particulares, generalización y analogización. La influencia de esta corriente psicológica, por demás, opuesta al conductismo, generaliza el uso de ejercicios diseñados para garantizar una comprensión de los conceptos gramaticales introducidos, a través de una explicación deductiva anterior a cualquier práctica de la estructura. Las ideas del enfoque del código-cognitivo, que por cierto no devino en ningún método particular de enseñanza de lenguas, están en total armonía con las ideas básicas del cognitivismo.

Algunas de las teorías de las psicologías cognitivas tienen una base neuropsicológica que consideran el aprendizaje como un proceso mental y así se enfatiza. Ausubel (1963) declara que las explicaciones del conductismo al aprendizaje (entiéndase: leyes del efecto Thorndike (1913); principios del refuerzo Skinner (1938)) se ajustan a los niveles más simples del aprendizaje. Pero no pueden explicar los procesos complejos como el aprendizaje representativo (la habilidad de simbolizar el mundo por medio de palabras). Los cognitivistas proponen un aprendizaje significativo; para ellos la información adquirida memorísticamente (arbitraria y verbal) es de poco uso y rápidamente se olvida. Para el lingüista Noam Chomsky (1965) está claro que la multitud de intenciones comunicativas del repertorio de un hablante nativo no puede aprenderse basado en una cadena E-R.

El criterio más importante es si el nuevo conocimiento puede ser incorporado a la estructura cognitiva ya existente en el aprendiz. Para que así sea el nuevo material debe ser relacionable a la estructura cognitiva previa del aprendiz de un modo no verbal y no arbitrario para que pueda ser transferible a nuevos contextos. Ausubel declara la total imposibilidad de adquirir amplios núcleos de información en ausencia de un aprendizaje significativo.

Además de haber asimilado al cognitivismo, el enfoque comunicativo ha tomado del humanismo el énfasis en el trabajo de grupos, la búsqueda de la sensibilidad, las dinámicas grupales y el sentido de la necesidad del crecimiento personal (Chase,

1975). De ella también viene el énfasis en la selección, la libertad para que el alumno se enfrente, sin el control directo del maestro, a los problemas que debe resolver.

Este movimiento, por su visión de enfoque, es menos cerrado; y recoge de sus antecesores algunos elementos, pero además le pide a la lingüística la teoría del contexto y los actos del habla, se centra en el desarrollo de habilidades y el aprendizaje de la realización de funciones comunicativas y sigue la filosofía del uso de la lengua para la comunicación.

A pesar de los atinos de esta variante, ella no da la solución universal a la enseñanza de lenguas pero si incorpora una nueva visión del aprendizaje, que se da en la actividad comunicativa y para ella. En esta el intercambio de ideas y la producción y transmisión real de información no es igualable a la asimilación de un conjunto de respuestas condicionadas sin significado o sentido para el aprendiz. El lenguaje se ve como una creación individual, que a menudo se aprende a través del ensayo-error.

Antes de proceder a hipotetizar y/o predecir que puede suceder en el futuro, es preciso esclarecer un aspecto de singular relevancia. Hasta hoy, que se sepa, en la enseñanza de lenguas no ha surgido ningún método que se ajuste a la visión del aprendizaje de la psicología histórico-cultural, independientemente de que algunas ideas que se han manejado en este texto sean congruentes con los postulados de la psicología histórico-cultural. Quizás una explicación del porqué las escuelas de lenguas no se han aproximado a la psicología histórico-cultural sea por su relación estrecha con la filosofía marxista que en opinión de González Rey y Valdés Casal (1994) “tiene un sistema de pensamiento unido a la economía política y la historia que derivó en una praxis político-transformadora, generadora de múltiples prejuicios hacia ella, los cuales han determinado el carácter subversivo de cualquier acercamiento a la misma incluso como fuente del conocimiento humano”. Quizás sean otras las razones y no necesariamente estas.

6. Proyecciones futuras

La visión futurista de la enseñanza de lenguas se mueve en la dirección de enfoques; la idea del método idóneo ha quedado atrás por utópica e inalcanzable. Considero que en el futuro habrá que vincular más la instrucción formal que genera aprendizaje con la instrucción informal que permite la adquisición de la lengua –hablando en términos Krasheanos-. En lugar de enseñar elementos gramaticales se les pedirá a los estudiantes que resuelvan situaciones problemáticas utilizando la lengua. No habrá “cacería” de errores, pues se terminará por entender que son parte del proceso. El

aprendizaje se centrará en la tarea que bien puede ser encontrar una ruta, en un mapa in situ, o hacer la reservación de boletos para un viaje en tren a partir de la discusión del itinerario, etc. También tendrán mucha fuerza actividades que se centren en los valores, actitudes, sentimientos, autoestima, comunicación interpersonal, y así sucesivamente. Se enfatizará el significado, las estrategias de aprendizaje y el aprendizaje incidental. Los estudiantes aprenderán a ser buenos aprendices de lenguas, a hacer el máximo con sus propios recursos, a tomar sus propias decisiones sobre que hacer y como estudiar mejor. El programa sería una mezcla de trabajo en el aula y autoestudio y donde el input guiado por el profesor se reducirá diariamente y aumentarán las oportunidades para que el estudiante trabaje por su cuenta y el profesor sirva de supervisor. La idea sería enseñarle a los estudiantes a ocuparse de su aprendizaje y a responsabilizarse por el mismo. No se les puede enseñar todo a los estudiantes, máxime cuando lo más importante es crear una actitud positiva hacia todo aprendizaje y equiparlos para que puedan enfrentarlos. Ya se han hecho experimentos en la Universidad de Essex (Inglaterra), Bangalore (India del Sur), Columbia University (USA) y en Francia con notables resultados (Oxford, 1990).

7. Conclusiones

Cuando se habla de información sobre el aprendizaje, la comprensión y la producción del lenguaje y los procesos sociales asociados al diseño, la ejecución y la evaluación de la enseñanza; la ciencia a la que se acude es la psicología, aún a pesar de que los psicólogos no tienen el monopolio de este fenómeno entre otras cosas porque no existe ninguna teoría de aprendizaje con un cuerpo teórico exquisitamente articulado y libre de tensiones internas (Donough, 1989) y que sea capaz de responder todas nuestras inquietudes sobre el aprendizaje.

La filosofía de base de esta tendencia es muy precisa, cuando se usa la información que la psicología nos proporciona, el asunto que nos preocupa deja de ser un poco una cuestión de ensayo-error para convertirse en una posibilidad de éxito.

De hecho, la mayoría de los más influyentes métodos de enseñanza de lenguas han incorporado muchas de las ideas de las escuelas de psicología dominante en el momento. En opinión de Carrol (1966, citado por Donough 1989), lo que se toman "son solo algunas ideas muy selectas", opinión que ha originado este trabajo y que por los argumentos que he dado, no nos queda más que entender que la idea no es la más feliz. Así aunque en no toda la literatura se registra; el método Gramática-Traducción (G-T) apeló a la llamada " psicología de la facultad" en su énfasis por entrenar la

mente. El método directo bebió del conductismo ortodoxo, el Audio-Lingual (A-L) se ligó a un conductismo un poco más refinado (fundamentalmente al concepto de hábito y la ley del efecto), algunos métodos de poca trascendencia se ligaron al humanismo (Chase, 1975), y el enfoque consciente, así como el Comunicativo –en la mayoría de sus variantes– acudió al área potencialmente rica de la solución de problemas, aunque el último como más abierto también asimiló mucho del humanismo y del mismo conductismo.

Por otra parte, estos métodos también se acercaron a una escuela lingüística y se acogieron a cierta filosofía de la educación. De este modo, el método (G-T) usó la descripción de las palabras y el análisis de las oraciones desde el punto de vista lingüístico; y en lo pedagógico, enfatizó el análisis, el aceleramiento de los procesos intelectuales y la gramática como una facultad mental. El método directo y el audio-lingual usaron versiones de la lingüística estructural y el segundo enfatizó el desarrollo de habilidades y el uso del lenguaje con propósitos bien definidos.

En cuanto al futuro, todo parece indicar que nos movemos en la dirección de métodos más abiertos y menos estandarizados; hacia un eclecticismo informado que abrirá espacio para metódicas que incorporen todo lo más positivo de los diferentes abordajes psicológicos al aprendizaje.

Referencias

- Acosta et al. 1996. *Communicative Language teaching*. 1ed. Belo- Horizonte. Brasil.
- Antixh de León, R. et al. 1986. *Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. La Habana: Editorial Pueblo y Eucación.
- Ausubel, D. A. 1963. *The psychology of meaningfull verbal learning: an intruduction to school learning*. New York: Grune & Stratton.
- Bolinger Dwight. 1972. *The Theorist and the Language Teacher. Teaching English as a Second Language*. 2 ed. T M H edition. 20-36.
- Caballero Perez. M. 1989. *Methodology of English Language*. Teaching. Escuelas Pedagógicas. Pamphlets I & II.
- Chastain Kenneth. 1972. *Behavioristic and Cognitive Approaches in Programmed Instruction. Teaching English as a Second Language*. 2 ed. T M H edition. 45-59.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of theory of syntax*. Cambridge, MA: I.I.T. Press.
- Ellis. R. 1994 . *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

- González Rey , F. y Valdés Casal, H. 1994. *Psicología Humanista: Actualidad y desarrollo*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.
- Gagné, Ellend. 1991. *La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar*. Visor Distribuciones. SA. Madrid.
- Irizar, Valdés, A. 1996. *El Método de la Enseñanza de Idiomas*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1996.
- McDonough y Ste ven. 1989. *Psychology in Foreign Language*. Teaching Edición Revolucionaria. La Habana.
- Morales Calvo, A. H. y Pérez García, M. 1989. *Sugestopedy in Foreign Language Training*. Editorial Pueblo y Educación.
- Morani L. Alberto. 1985. *Diccionario de Psicología*, 4 ed.. Ediciones Grijalbo: Barcelona.
- Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers. USA.
- Pekelis, V. 19879. *Realize your potential!* Mir Publishers.
- Richards, J.C. et al. 1997. *Longman Dictionary of Language and Applied Linguistics*. (7ma ed). Longman. Malaysia.
- Rogova. G.V. 1983. *Methods of Teaching English*. Mockba.
- Wardhaugh,R. 1972. *TESOL: Current Problems and Classroom Practices Teaching English as a Second Language*. 2 ed. T M H. Editorial Pueblo y Educación