

---

ECLECTICISMO, POLEMICAS Y DOGMAS: UN ENFOQUE  
RACIONAL

Anthony M. Shaw  
CELE UNAM

*Este artículo considera el problema que constituyen las modas, polarizaciones y dogmas para la enseñanza de idiomas extranjeros. Sugiere que surgen de la tendencia de polarizar a nivel de las convenciones, en contraste con la tendencia de sintetizar al nivel del salón de clase. Para dar una fundamentación racional a este proceso de síntesis, y para evitar un eclecticismo ciego, el autor propone la idea de un enfoque explícito, la cual se ilustra. El enfoque resultante se aplica a una serie de polarizaciones actualmente en boga.*

---

*This article considers the problem for the language teaching profession of fashions, polarizations and dogmas. It suggests that they arise from the tendency to polarize at the level of conventions, in contrast to the tendency to synthesize at the level of the classroom. In order to give a rational basis to this process of synthesis, and to avoid blind eclecticism, the author proposes the idea of an explicit approach, which he illustrates. The resulting approach is applied to a series of currently fashionable polarizations.*

---

*Cet article considère le problème que constituent les vogues, dogmes et polarisation, pour l'enseignement des langues étrangères. L'auteur propose qu'ils sont le résultat de la tendance à polariser au niveau des conventions, en contraste avec la tendance à synthétiser au niveau de la salle de classe. Pour donner une base rationnelle à ce procès de synthèse, et afin d'éviter un éclecticisme aveugle, l'auteur propose l'idée d'une approche explicite, laquelle est illustrée dans l'article. Il applique l'approche qui en résulte à une série de polarisations actuellement en vogue.*

---

*Dieser Artikel befasst sich mit dem Problem der Moden, Dogmen und Polarisierungen innerhalb der Fremdsprachenlehre. Diesen Autor meint, dass auf Kongressen die Tendenz zur Polarisierung immer mehr an sich greift. Dem stellt er die Praxis des Sprachunterrichts gegenüber indem die Sprachlehrer vorwiegend zur Synthetisierung gezwungen sind. Um dieser Synthese eine nationale Basis zu verleihen, und um einen blinden Eklektizismus zu vermeiden, wird die Idee von einem ausdrücklichen "Ansatz" vertreten, die auch illustriert wird. Im Rahmen dieses Ansatzes werden dann eine Reihe von aktuellen Polarisierungen diskutiert, um jeweils entsprechende Konsequenzen zu ziehen.*

---

'El Pato Dogma y el Método Eléctrico' :

1. *Introducción:* Después del dogmatismo absolutista de los años 40 a 60 se estableció una nueva flexibilidad, un eclecticismo (llamado por algunos alumnos míos el 'método eléctrico') que, basándose en un número de corrientes nuevas en los campos de lingüística, sicología y educación dio - y sigue dando - lugar a una serie de enfoques y corrientes metodológicas nuevas (ver Shaw en prensa).

Nuestra profesión, aparentemente presa fácil de las modas y polarizaciones, pareció brincar de una moda a otra. En los últimos 10 años pasamos, según Castaños (1933), del 'sílabo funcional-nocional' a la 'resolución de problemas', por medio de la 'negociación'. Al mismo tiempo surgen dogmas nuevos que no dejan de recordarnos el 'absolutismo' de antes: 'todo es resolución de problemas'; 'sólo los materiales auténticos se deben usar'; 'eso no se debe hacer, no es comunicativo', etc. (ver Shaw op cit). Y al mismo tiempo, nuestro 'enfoque ecléctico' se critica por su evidente falta de coherencia y rigor.

¿Qué debe hacer el desafortunado maestro a quien le ha tocado vivir este periodo tan turbulento? ¿Dejarse llevar por las olas de la anarquía (para naufragar en los escollos de la realidad), o buscar, si no el mismo norte, por lo menos una brújula para ayudarle a encontrar su camino?.

En primer lugar, es muy consolador pensar que los brinco dramáticos que ejecutan los eminentes acróbatas de nuestra profesión allá en las meras cumbres no deben determinar directamente lo que pasa en nuestro salón de clase. Está bien que los sigan ejecutando, porque nos obligan a pensar, a cuestionar, y, a veces, a cambiar nuestras ideas y nuestra práctica. Pero no hay que perder de vista el hecho de que la característica de los congresos y cátedras es sobre todo la de *polarizar*, o sea, de presentar las ideas en forma más o menos extremosa, mientras que la tendencia del salón de clase es la de  *sintetizar*.

---

Por lo tanto, si bien se produjeron al nivel de las polarizaciones los brincos que critica Castaños (op cit), al nivel de la práctica se han ido sintetizando y combinando. De modo que se puede decir que en muchos salones de clase se está aplicando la idea de un sílabo funcional-nocional (tal vez en forma de un sílabo *comunicativo*, donde los elementos lingüísticos y estratégicos también ocupan el lugar que les corresponde), sujeto a la negociación, aprovechando técnicas para resolver problemas... (y mucho más...).

Ahora bien, si convenimos que la función de los congresos es la de proporcionarnos ideas y formulaciones aparentemente nuevas y fogosamente presentadas, y la de la práctica (salón de clase, desarrollo de cursos y materiales) es la de sintetizarlas, ¿Quiere esto decir acaso que lo aceptamos todo para echarlo, debidamente ablandado, a la olla de nuestra metodología? Pues a veces parecía ser este el caso...

Pero creo que existe un remedio. No es necesario entregarse a un eclecticismo ciego, maniático, ni perderse en las polarizaciones. Lo que nos hace falta es un *enfoque*, un "compromiso con puntos de vista específicos y explícitamente especificados... sobre la enseñanza de lenguas" (Strevéns 1977). En la formulación original, Anthony (1963) lo define como un "conjunto de postulados interrelacionados que tienen que ver con la naturaleza de la lengua y la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Un enfoque es axiomático... Afirma un punto de vista, una filosofía, un artículo de fe, algo que uno cree, pero no necesariamente puede probar" (traducción Ammmlex 1984). Allwright describe un enfoque como "el fundamento relativamente estable, a menudo colectivo, de teorías y experiencias, que puede ser importante en una situación dada para encontrar una forma basada en ciertos principios de alcanzar objetivos establecidos" (citado en Ammmlex op. cit.). En cuanto al contenido del enfoque Strevens menciona la 'enseñanza de lengua's en general, y Anthony especifica, todavía en términos bastante generales, que tendría que ver con 'la naturaleza de la lengua y la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje de la lengua'. Lo que esto implica se discute brevemente en el inciso 3.

Teniendo un enfoque sólido, basado en nuestras convicciones y conocimientos acerca del aprendizaje y de la lengua (entre otros), abiertos estos últimos también a modificaciones y novedades, podemos desarrollar criterios para determinar en una manera más o menos rigurosa, que vamos a aceptar, y como lo vamos a aplicar.

Por lo tanto, lo que propongo hacer en este artículo es precisamente demostrar el valor de un enfoque de este tipo para hacer la diferencia entre un *eclectisismo ciego* y un *eclecticismo razonado*, con base en principios explícitos. Un enfoque de este tipo nos brinda la posibilidad de enfrentarnos a ideas nuevas con confianza, escogiendo lo que nos parece que nos puede servir, y que además está de acuerdo con nuestro enfoque. A veces hasta tendremos que modificar al mismo enfoque...

Primero discutiré algunos modelos para llegar al modelo que forma la base para este artículo, y luego daré una ejemplificación de un enfoque. Lo presento como ejemplificación por tres razones: En primer lugar, no quiero proponerlo como algo normativo, por temor de crear otro conjunto de dogmas; en segundo lugar, es importante que cada maestro vaya desarrollando su propio enfoque; y en tercer lugar, no tendría espacio en un artículo de esta brevedad para describir con lujo de detalles un enfoque 'completo'.

Después de haber presentado el enfoque, consideraré una serie de cuestiones polémicas a la luz del mismo, para demostrar la manera en que el enfoque puede orientarnos frente a cuestiones de esta índole. Claro está que no es mi intención profundizar demasiado en cada cuestión -cada una necesitaría un artículo por sí- sino más bien ilustrar el procedimiento para estudiar este tipo de cuestiones en el marco de un enfoque.

## 2. *Enfoque, Diseño y Procedimiento.*

Como punto de partida tomo las ideas que expusieron Richards y Rodgers (1982) con el objeto de poner al día las de Anthony (1963), y de ajustarlas mejor a la tarea de analizar las metodologías actuales. Anthony había propues-

to las tres categorías de 'enfoque', 'método' y 'técnicas' (approach, method and technique). Richards y Rodgers criticaron ciertos aspectos de su esquema, sugiriendo el siguiente:

TABLA No. 1		
ENFOQUE	DISEÑO	PROCEDIMIENTO
Lengua Aprendizaje de lenguas	Contenido  Papel de Maestro y Alumno:  Material es didácticos	Técnicas del maestro (para presentar etc.)  Ejercicios/actividades en los materiales  Recursos de tiempo/es- pacio/equipo en el sa- lón de clase

Es importante subrayar que todo lo que se refiere a 'Diseño' o 'Procedimiento' está sujeto a los criterios del 'Enfoque', o sea a nuestras ideas sobre lengua y aprendizaje (e incluso habría que añadir, sobre la educación en un sentido más amplio - ver inciso 3)

### 3. *Adaptación del modelo de Richards y Rodgers.*

Mi propósito aquí difiere algo del de Richards y Rodgers, quienes pretenden proporcionarnos un marco analítico para el estudio de metodologías. Para este propósito, la columna del 'enfoque' conserva su importancia primordial como fundamento del modelo. Pero la columna de 'diseño' contiene demasiados componentes, los cuales prefiero separar.

En primer lugar, necesito distinguir más netamente entre la naturaleza del programa y la de los objetivos por un lado, y el proceso en el salón de clase por otro, aunque sí puede haber un traslape entre los dos en la medida en que el proceso en el salón de clase incluya la negociación, la elaboración, o aun la 'generación' de objetivos (como hace resaltar el modelo de Richards y Rodgers).

En segundo lugar, no me conviene la separación en su modelo entre materiales y técnicas (aunque ellos se concentran aquí en el *papel* de los materiales, y no en los materiales por sí mismos).

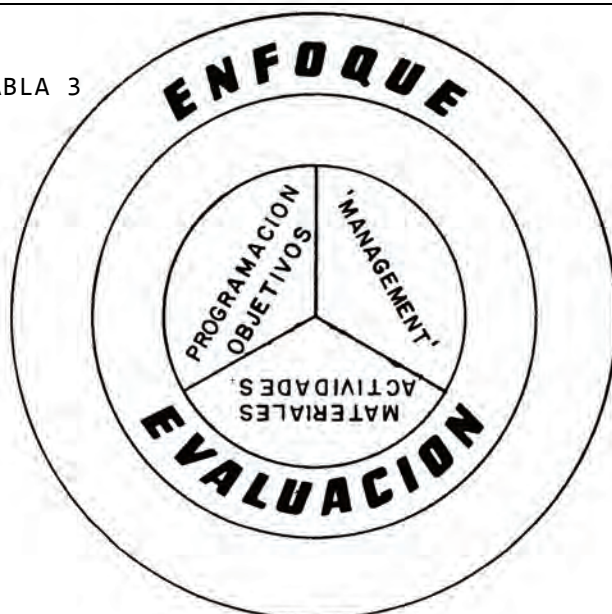
Un tercer problema constituye el hecho de que se limita el 'enfoque' a 'una teoría de lenguaje y aprendizaje de lenguas', mientras que en mi opinión entran otros elementos, como por ejemplo las ciencias de la educación-filosofía sociología y tecnología educativa, por lo menos.- elementos que, a pesar de su importancia, no tendré tiempo de discutir en este artículo.

Por lo tanto me tomo la libertad de modificar el esquema de Richards y Rodgers, adoptando el que aparece en la tabla 2:

ENFOQUE	PROGRAMACION/ OBJETIVOS	'MANAGEMENT'	MATERIALES Y ACTIVIDADES
Lengua Aprendizaje de Lenguas			

Otra crítica más generalizada del modelo de Richards y Rodgers se dirige al hecho de que no incluye el aspecto de la *evaluación*, el cual debe asumir una posición fundamental, en cualquier modelo que pretenda ser completo (ver p. ej. el modelo de Breen y Candlin 1980). Este aspecto abarcaría por un lado la evaluación del progreso y aprovechamiento de los alumnos, y por otro lado los aspectos de 'programación y objetivos', 'management' y 'materiales y actividades'. Se podría representar el modelo 'completo' en forma de tres círculos concéntricos: el círculo del 'enfoque' contendría todos los demás aspectos; el de la 'evaluación', dentro del primero, incluiría los tres aspectos restantes. De tal manera se representaría el hecho de que el enfoque debe determinarlo todo, incluso la evaluación (ver la Tabla 3):

TABLA 3



Tomando mi modelo original, se le podría añadir otra columna a la derecha para la evaluación, dando el siguiente resultado:

TABLA 4.

ENFOQUE	PROGRAMACION/ OBJETIVOS	'MANAGEMENT'	MATERIALES/ ACTIVIDADES	EVALUACION
---------	----------------------------	--------------	----------------------------	------------

Sin embargo, como no menciono la evaluación en la siguiente discusión, no volveré a incluirla en mi esquema.

Como señalé arriba, mi intención (en lo que queda de este artículo), es ejemplificar lo que yo entiendo por enfoque (ver inciso 4.) y luego aplicar los criterios explícitos e implícitos en mi enfoque a una serie de polarizaciones actuales (ver inciso 5). O sea, en términos de la tabla 2, voy a 'llenar' la primera columna (la del 'enfoque'), y a tratar de alumbrar con el enfoque resultante varios problemas clasificados de acuerdo a las tres columnas restantes.



#### 4. *Ejemplo de un enfoque.*

Esta exposición de un enfoque corresponde más o menos a mis propias convicciones. Sin embargo, la propongo a manera de ejemplo, sin afán de darle un valor normativo. Además, por tratarse de un ejemplo, no pretendo que sea muy completo. Mi idea ante todo es la de aclarar el *tipo* de ideas que pueden caber en un enfoque.

##### 4.1. *Sicología y aprendizaje de idiomas.*

Divido este apartado en motivación, aprendizaje y adquisición por un lado, y por otro en individuo y dinámica de grupos, y reducción de la tensión.

###### 4.1.1 *Motivación.*

Apárte del análisis clásico de la motivación en términos de 'motivación integrativa e instrumental', existe también la motivación llamada 'intrínseca', es decir el atractivo que ofrecen los objetivos, los materiales, las actividades y la manera de organizar el aprendizaje. Aquí cabe mencionar aspectos como la participación y responsabilización del alumno a través de la toma de decisiones en general y la negociación en particular, y la necesidad de darle al alumno un 'sentido de progreso', o sea, de lograr que el alumno se dé cuenta de que está alcanzando los objetivos que en cierta medida ha contribuido a formular y/o escoger (dentro de los límites de la situación).

###### 4.1.2 *Aprendizaje y adquisición.*

Uso estos términos, que representan a mi juicio una contribución/aportación muy importante a nuestro pensamiento, no en el sentido más extremo que les ha dado alguna vez Krashen (1979), sino más bien para distinguir dos aspectos relacionados -y entretreídos-; entre sí de una manera todavía no definitivamente aclarada.

Veo al 'aprendizaje' (en este sentido limitado) en términos de los procesos cognoscitivos más o menos conscientes: Es decir la, conceptualización de cómo funciona

---

la lengua, la aplicación y el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Sin embargo, veo también la memorización, y la formación deliberada de hábitos y asociaciones como parte del 'aprendizaje'. Lo que Krashen llama la 'adquisición' lo entiendo como el proceso de llegar a un dominio 'fluido' y más o menos automático que alcanzamos inconscientemente y de una manera bastante misteriosa en el curso de actividades comunicativas en un ambiente favorable (ver 'filtro afectivo', Dulay y Burt 1977).

A mi modo de ver, los hábitos y asociaciones pueden formarse también por medio de tales actividades de 'adquisición'.

#### 4.1.3 *El Individuo y la dinámica de grupos.*

En los últimos años la sicopedagogía ha ido dando cada vez más importancia al alumno como individuo. En realidad, la psicología, siempre se ha centrado en el individuo (excepto la 'psicología social'), pero la pedagogía práctica tardó mucho en reconocerlo. Seguimos tratando a nuestras clases como si todos los alumnos reaccionaran y aprendieran de la misma manera.

Claro está que la psicología conductista clásica tiene una buena parte de culpa. Pero, con la creciente importancia de la psicología cognoscitiva, los psicólogos y psicopedagogos empezaron a dar mayor reconocimiento a los distintos que son los modos de ser y de pensar, los estilos y estrategias de aprender, los procesos mentales y los intereses de los alumnos como individuos (ver por ejem. Bruner et. al. 1956; Bruner 1959 y 1961, Sperry 1972 y Ausubel 1976)

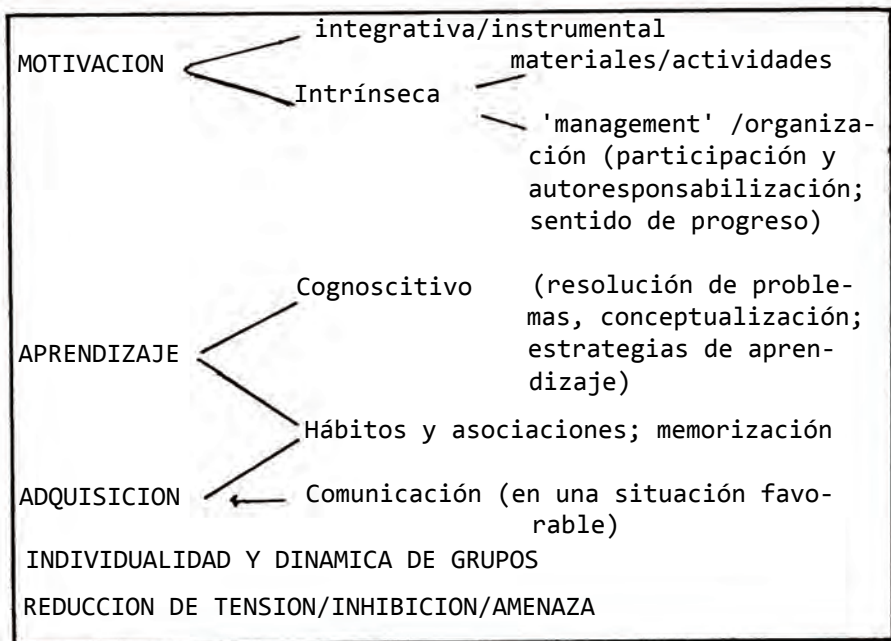
Pero por otro lado tuvo que admitirse que, en general, el aprendizaje se organiza en grupos, y que además es casi imposible llevar a cabo a solas todo el proceso de aprender a comunicarse en una segunda lengua. De ahí la importancia de la dinámica de grupos, que nos lleva a un entendimiento más detallado de lo complejas que pueden ser las relaciones maestro-alumno(s) y alumno(s)-alumno(s), y nos brinda una serie de técnicas para manejarlas (ver p. ej. Ciri-gliano y Villaverde 1975, y Schmuck y Schmuck 1974).

#### 4.1.4 Reducción de la tensión.

Varios autores han hecho hincapie en la frecuencia de los 'bloqueos' de los alumnos como resultado de la tensión (por ejem. Stevick 1980 y 1984). Los alumnos se sienten amenazados, tienen miedo de cometer errores y ponerse en ridículo delante del maestro y de sus compañeros, y por eso no se atreven a hablar. Y sin comunicarse es muy difícil que se produzca la 'adquisición'. Por lo tanto, muchos autores proponen maneras de conseguir una reducción de tensión (ver p. ej. Stevick op cit, Meskowitz 1978). Sin embargo, hay que admitir que una ausencia total de tensión podría reducir la motivación y resultar contraproducente.

#### 4.1.5 Resumen

Los aspectos que acabo de mencionar se resumen en Tabla 5:



## 4.2. Lengua y uso de la lengua.

Aquí menciono los aspectos más importantes, o sea el discurso, los componentes lingüístico-semánticos, las estrategias de la comunicación, y los aspectos socio-culturales.

### 4.2.1 El discurso.

Se destaca cada vez más la importancia del discurso, tanto para la investigación lingüística como para la enseñanza de idiomas. Por cierto, cada 'escuela' de lingüistas utiliza la palabra de una manera distinta, incluyendo o excluyendo el análisis de la conversación, el análisis de textos, etc. Pero lo importante para la enseñanza de lenguas es el hecho de que vamos adquiriendo conocimientos más adecuados sobre la clasificación y estructura de distintos tipos de comunicación o discurso, sobre 'reglas del habla' (Hymes 1972) 'patrones de acción verbal' (Hamel 1982), coherencia y cohesión (Halliday y Hasan 1976, Widdowson 1978), etc. Llegamos a considerar al lenguaje no sólo como una serie de sistemas estrechamente lingüísticos, sino más bien como opciones de actuación o comportamientos en contextos sociales. Es obvio que esto tiene implicaciones muy importantes para la enseñanza de idiomas extranjeros.

### 4.2.2 Componentes lingüísticos-semánticos.

A los elementos tradicionales de las estructuras, el léxico y la pronunciación (y en ciertas situaciones la 'grafología') se han agregado en años recientes unidades pragmáticas y semánticas como las funciones y nociones - todavía no muy bien aclaradas, pero aún así útiles para nosotros.

### 4.2.3 Estrategias de la comunicación.

Canale y Swain (1980) destacaron la importancia de lo que bautizaron la 'competencia estratégica', junto con las competencias lingüística y sociolingüística, como objetivo de la enseñanza de idiomas. En el pasado hasta se castigaba el uso de tales estrategias como inventar palabras, usar estructuras todavía no vistas en el curso, mezclar  $L_1$  con

L<sub>2</sub>, usar mímica etc. Todavía no tenemos un inventario muy completo de las estrategias comunicativas (ver Shaw 1983, Faerch and Kasper 1983, Gumperz 1982, etc.), pero sabemos que hay que conseguir que los alumnos se den cuenta de lo que son las estrategias, y que tengan abundantes oportunidades de desarrollarlas.

#### 4.2.4 Aspectos socio - culturales.

Existe todo un continuum de aspectos culturales y socio-culturales, desde los conocimientos sobre, p. ej. historia, arte y economía del 'país meta' hasta las normas socioculturales para cada tipo de comunicación.

Aquéllos tienen su importancia como base y trasfondo común para la comunicación con nativos; estas (las normas), obviamente, deben dar forma y sustancia a la comunicación misma. Y entre estos dos polos hay toda una gama de conocimientos socio-culturales que podrían incluirse en un curso de lengua extranjera.

#### 4.2.5 Resumen: Tabla 6

DISCURSO	(escrito/ hablado)
COMPONENTES LINGÜÍSTICOS Y SEMANTICOS	(estructuras, léxico, pronunciación, grafología; <i>funciones, nociones</i> )
ESTRATEGIAS DE LA COMUNICACION	
ASPECTOS SOCIO -CULTURALES	

#### 5. Polémica y polarizaciones.

Como ya señalé, se van a considerar algunos de los dogmas y polarizaciones que han surgido y van surgiendo, a la luz del 'enfoque' que acabo de esbozar.

En la tabla 7 se ven las ideas que se van a tratar, clasificadas según el marco de Tabla 2: (ver siguiente página).

TABLA 7

<p>5.1 PROGRAMACION Y OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.1 Programación vs metodología (producto y proceso)</li> <li>.2 Comunicación vs aprendizaje de sistemas</li> </ul>
<p>5.2 MANAGEMENT:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.1 Autoritarismo vs anti-autoritarismo</li> <li>.2 Programa fijo vs negociación</li> <li>.3 Individualización vs 'lockstep'</li> </ul>
<p>5.3 MATERIALES Y ACTIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.1 Procesos cognoscitivos vs sugestión y adquisición</li> <li>.2 Resolución de problemas vs diversiones o pasividad</li> <li>.3 Aprendizaje inductivo vs deductivo</li> <li>A Materiales auténticos vs no-auténticos</li> </ul>
(5A GENERAL: LA COMPUTADORA)

### 5.1 Programación y objetivos.

#### 5.1.1 Programación vs metodología (producto y proceso)

Como ya señalé, Castañes (op cit) describió el brinco del sílabo funcional-nocional a la negociación. Un Premio Nobel escribió (Canetti 1970) que 'el poder de las ideas equivocadas reside en la extremosidad de su equivocación' ('Die Kraft falscher Gedanken Liegt in ihrer extremen Fal schheit'). De hecho, el desarrollo del sílabo funcional-nocional, -en sí mismo una respuesta a la entonces nueva preocupación por el ¿Qué enseñar?,- provocó una respuesta bastante fuerte (y tal vez necesaria) en el sentido de que lo importante no era la programación (supuestamente anterior al curso), sino que era preferible fijarse en lo que realmente sucede en los salones de clase, y de ir elaborando el curso según las necesidades e intereses que revelaba el proceso de negociación. Se cristalizó el debate en los dos polos de 'producto' (objetivos) y 'proceso' (metodología y aprendizaje) (ver p. ej. Early 1982).

Ahora bien. Si fuera necesario incluir en nuestro enfoque una sección llamada 'sentido común', contendría la aseveración de que la enseñanza en todos sus aspectos se debe apegar a las realidades de la situación. En este caso ('proceso' vs 'producto') se trata de tomar en cuenta la política de la institución, los deseos y necesidades presentes y futuras de los alumnos, su proceso de aprendizaje y los recursos disponible (humanos, materiales, tiempo).

Según nuestro enfoque (4.2.2), la lengua consiste en varios elementos, ( funciones y nociones entre otros,) los cuales el alumno debe dominar según sus objetivos y los de la institución. Por otro lado, creemos en la participación del alumno por medio de la negociación (4.1.1). Además, nuestra creencia en la importancia del individuo (4.1.3) nos obliga a llevar a cabo, de ser posible, análisis de necesidades y deseos. Pero aquí no hay ninguna tradición. Se hace el análisis (dentro de los límites de la situación, tiempo etc.), se elabora un programa, pero en la forma más flexible que permita la situación, y este programa se negocia con los alumnos. En ciertas situaciones y con ciertas metodologías (p.ej. Community Language Learning), no es necesario preparar el programa de antemano, pero en muchas situaciones es imprescindible desarrollar materiales antes de empezar el curso. De modo que la polarización fue fructífera, pero sólo para llevarnos a una solución equilibrada, basada en nuestro enfoque.

### *5.1.2 Comunicación vs aprendizaje de sistemas.*

Ya en los años 40, André Malraux dijo que la palabra 'comunicación' no tardaría en perder todo sentido. Tal vez nos hacen falta 'academias, las cuales tuvieran la tarea de abolir ciertas palabras...' (Canetti, op cit). De todos modos, el concepto de la comunicación se nos ha impuesto con tal fuerza que, casi antes de desaparecer la sonrisa de bienvenida de nuestra cara, tenemos que defendernos contra él. Ya cite el dogma, según el cual "no se puede hacer eso - no es comunicativo".

Sin embargo, podemos responder, apoyándonos en nuestro enfoque, en el sentido de que:

- i. La lengua consiste en sistemas gramaticales, fonológicos, etc. además de las funciones comunicativas y las nociones.
- ii. Para llegar a un aprendizaje que le dé una base sólida para apoyar y (a mi juicio) facilitar la adquisición, el alumno debe utilizar sus capacidades cognoscitivas para dominar los sistemas lingüísticos. Pero también tendrá que comunicarse, para que sea posible la adquisición (4.1.2). Además, creemos que necesita objetivos comunicativos para la motivación (4.1.1) y, en muchos casos, para maximizar la utilidad del curso,
- iii. Ya que nuestro enfoque reconoce la importancia de la 'competencia estratégica' (4.2.3), será necesario incluir objetivos comunicativos para permitir que se desarrolle dicha competencia.

Por lo tanto, según nuestro enfoque, necesitamos objetivos no sólo comunicativos, sino también lingüísticos. O sea que, otra vez, el enfoque nos indica, no una polarización, sino una sintetización.

## 5.2 *Management.*

### 5.2.1 *Autoritarismo vs anti-autoritarismo.*

En el periodo que siguió a los estallidos de 1968, hubo una reacción muy fuerte contra el autoritarismo, la cual no pudo no repercutir en las relaciones maestro-alumno. Muchos maestros, marcados por la experiencia del 68, quisieron abandonar la autoridad, entregarse a los alumnos, muchas veces con resultados desastrosos (que aún se hacen sentir).

Según nuestro enfoque, vemos que por un lado la motivación y autoresponsabilización del alumno hacen necesaria su participación, a través de la negociación, y también de otras maneras, en la toma de decisiones. (4.1.1). Por



otro lado, la dinámica de grupos (4.1.3) nos sugiere la necesidad de alguien que organice y maneje, y en el caso de actividades de aprendizaje de una L<sub>2</sub> de una persona que 'sepa'. Si nadie asume estos papeles, el alumno se siente inseguro, y su motivación y sentido de progreso sufren (4.1.1.).

De modo que, en este caso, el enfoque nos sugiere de nuevo una solución de compromiso, o sea que el maestro organice las actividades de manera que el alumno pueda participar en la toma de decisiones; pero que no abandone el papel del que 'sabe'. En otras palabras, que la 'autoridad' se comparta (Shaw y Emilson por publicarse).

### 5.2.2 *Programa fijo vs negociación.*

Este problema acaba de tratarse en otros términos en 5.1.1 y 5.2.1. Según la situación, y las soluciones metodológicas que se adoptan, y de acuerdo con nuestro enfoque, puede haber varios tipos de relación entre programación y negociación - desde una metodología como el Community Language Learning, donde todo el contenido es resultado del 'proceso' y de la negociación, hasta una situación donde muchos aspectos del programa no se pueden cambiar. Sin embargo, casi siempre es posible negociar ciertos aspectos de un curso - la organización del trabajo, ciertos contenidos, actividades, objetivos complementarios, etc.

### 5.2.3 *Individualización vs 'lockstep'.*

El enfoque subraya la variabilidad de los individuos y la dinámica de grupos (4.1.3). ¡Qué bueno si se pudiera corresponder a todos los deseos y necesidades de cada individuo, a sus estilos de aprendizaje, intereses, etc! Pero en primer lugar el individuo es miembro de un grupo, y se supone que aprovecha la dinámica del grupo para apoyar su propia motivación. En segundo lugar, el desarrollo de cursos y materiales individualizados, (ver p. ej. Mariani 1981), especialmente en los niveles inferiores (principiantes e intermedio), requiere de recursos humanos, materiales y de tiempo, de los cuales muchas instituciones disponen en medida muy limitada.

---

Sin embargo, se puede llegar a soluciones de compromiso - cursos parcialmente modulares, o con materiales complementarios optativos, organización del trabajo por grupos y a veces en plan individual - todo esto nos brinda la posibilidad de llevar a la práctica los criterios de nuestro enfoque (ver Dickinson 1978 y Henner-Stanchina 1978).

### 5.3 *Materiales y actividades.*

#### 5.3.1. *Procesos cognoscitivos vs Sugestión y adquisición.*

Ya discutimos (4.1.2) la relación entre el 'aprendizaje' por los procesos cognoscitivos y la 'adquisición' más o menos inconsciente por medio de la comunicación. Sin embargo, las ideas sobre la explotación del inconsciente a través de la 'sugestión' empiezan a preocuparnos cada vez más. De hecho, existen indicios de que la capacidad del ser humano para el aprendizaje y, supuestamente, la adquisición de idiomas (y otras materias), puede ser increíblemente superior a lo que suponíamos. Galisson (1933), en un libro interesantísimo sobre la historia de la sugestión y el desarrollo por Lozanov de la Sugestopedia, cita p. ej. la adquisición de 1200 vocablos en un día (con la capacidad de utilizarlos correctamente en la comunicación). Existen todavía muchos problemas. No obstante, puesto que (casi) todos los maestros ya utilizamos en alguna forma la sugestión, aunque sea inconscientemente, es probable que pudiéramos llegar a una aplicación más sistemática. Y no es del todo imprescindible que sigamos al pie de la letra los procedimientos de Lozanov, aunque desde luego necesitamos unos conocimientos muy sólidos para impedir el abuso de la sugestión. Pero, sí es posible que logremos integrar la sugestión en nuestro enfoque y desarrollar nuestros propios criterios y procedimientos para su explotación.

#### 5.3.2 *Resolución de problemas vs diversiones o pasividad.*

Existe una tendencia de aseverar que 'todo es resolución de problemas'. Se ha observado (Karmiloff-Smith 1984) que, mientras los animales aprenden para conseguir alguna meta concreta, los niños parecen experimentar placer en la resolución de problemas, incluso en el aprendizaje de su lengua materna.

Admitamos que la resolución de problemas es un recurso sumamente valioso para la enseñanza de idiomas (y de cualquier otra materia), y que también es fundamental para nuestro enfoque (4.1.2). Sin embargo es posible que no abarque todas las técnicas que nos pudieran servir, por ejemplo la sugestión y ciertos tipos de actividades lúdicas o puramente divertidas. Admito que tal vez no sabemos en qué grado participa la resolución de problemas en actividades supuestamente pasivas; además, las relaciones posibles entre resolución de problemas y sugestión serían un interesantísimo objeto de estudio. Pero lo que quisiera evitar es que distorcionemos ciertas actividades que ya funcionan perfectamente bien, sólo para darles mayor apariencia de 'resolución de problemas'. Y no convertamos un recurso, por muy valioso que sea, en un dogma!

### 5.3.3 *Aprendizaje inductivo vs deductivo.*

Conocemos el valor del descubrimiento en el aprendizaje, y por eso tendemos a preferir las técnicas inductivas (ejemplo-->regla) a las deductivas (regla-->aplicación). Nuestro enfoque, con su insistencia en la participación del alumno, en la importancia de las estrategias de aprendizaje y en la independización del alumno (4.1.2), y en el desarrollo de sus poderes cognoscitivos en general (4.1,2), apoya plenamente esta preferencia.

Sin embargo, hay que reconocer que no siempre es posible un procedimiento puramente inductivo, o por lo menos, no todo el tiempo. Como dice Greene (1975), llega el momento en el que nuestro proceso inductivo nos lleva a formar una hipótesis: a partir de este momento, una parte de nuestra actividad consiste en el proceso deductivo de aplicar nuestra hipótesis, o sea de ponerla a prueba (lo que ella llama un proceso 'hipotético-deductivo'). Admitamos que todavía no se puede comparar con el proceso tradicional de aplicar (ciegamente), la regla que nos proporciona el maestro o el libro de texto: pero no seamos demasiado dogmáticos en nuestra condenación del uso de los procesos deductivos. Es más: en una clase, en el momento en que *un* alumno descubre la regla (o *una* regla), el proceso se convierte para los demás en un proceso deductivo o hipotético-deductivo.

#### 5.3.4 *Materiales auténticos vs no-auténticos.*

Nuestro enfoque subraya la importancia del discurso (4.2.1), por supuesto auténtico, y de las normas socio-culturales (4.2.4). Como me parece poco probable que lleguemos a tener descripciones muy completas de estas dimensiones de una lengua determinada, la mejor solución es trabajar con documentos auténticos grabados o impresos/escritos. Pero ¿porqué exclusivamente auténticos?, como quisieran algunos. A veces es difícil conseguir grabaciones realmente auténticas (no quiero abordar aquí las definiciones de la 'autenticidad'... ver p. ej. Widdowson 1978:80), y tenemos que simularlas.

A veces podríamos seguir un consejo de Widdowson (op. cit. cap 4) proporcionando al alumno una versión simplificada antes de darle el documento auténtico. Se puede encontrar una serie de justificaciones para la utilización de materiales no auténticos para ciertas actividades. Lo importante es que demos prioridad, como sugiere nuestro enfoque, al estudio de un discurso natural, y no violentemos por ignorancia las normas socio-culturales.

#### 5.4 *La computadora*

Por último, y tal vez como amonestación apocalíptica, quisiera discutir la amenaza y el incalculable potencial de la computadora, que a mi juicio, puede abarcar casi todos los aspectos del aprendizaje de idiomas (entre otras cosas). Ya experimentamos lo que pasó con el laboratorio de idiomas. Se inventó, se comercializó, se convirtió en un símbolo de estatus/prestigio, y se explotó generalmente con base en una psicología inadecuada. Se esperaba todo de la mera presencia del equipo, e inevitablemente hubo decepciones. Para muchas personas, ya casi no existe el laboratorio de idiomas. Lástima, porque, si lo utilizamos bien y lo desarrollamos (como ya hicieron algunos) a la luz de nuestro enfoque, tiene un potencial casi ilimitado.

Lo mismo se puede decir sobre la computadora. Se ha puesto de moda (ver p. ej. el programa de la Tesol Convention 1984, u otros). Puede seguir la misma trayectoria

del laboratorio de idiomas. Es posible que se desarrollen los aspectos que más propicien los intereses de las compañías comerciales, los investigadores académicos, y los administradores ('Ya tenemos una computadora en cada salón... No, lamentablemente no hay ningún material adecuado... Pero...').

Estoy convencido de que la computadora también tiene un potencial, en este momento casi imprevisible, para el aprendizaje de idiomas. Pero no caigamos en el dogmatismo, no pensemos que todo se hará mejor con una computadora. No dejemos que nos vendan materiales idóneos para la comercialización pero no de acuerdo con nuestro enfoque.

Actuemos según nuestras creencias, nuestro enfoque. Consideremos el potencial de la computadora en relación con las tareas de maestros y alumnos (y otros involucrados en la organización del aprendizaje de idiomas), y veamos dónde aquella puede cumplir la tarea mejor, sin sacrificios desproporcionados de lo que consideramos importante.

Actuemos de una manera racional y no dogmática.

## B I B L I O G R A F I A

- AMMMLEX (Asociación Mexicana de Maestros y Maestras de Lenguas Extranjeras), un documento de trabajo titulado "XI Encuentro Ammmlex" (mayo 1984); con definiciones de los términos 'Enfoque', 'Metodología', 'Método' y 'Técnica', de varios autores.
- ANTHONY EM, (1963): "Approach, method and technique", *English Language Teaching* 17, p63-66.
- ANDERSON RC y AUSUBEL Dp (1965) (ed.): *Reading in the psychology of cognition*, (New York) Holt, Rinehart and Winston.
- AUSUBEL D, (1976): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitiva*, (México) Trillas.
- BREEN M and CANDLIN C, (1980): "The essentials of a communicative curriculum in language teaching", *Applied Linguistics* Vol. 1 No. 2 Summer.
- BRUNER JS, (1959): "Learning and thinking", *Harvard Educational Review* 29, (Anderson and Ausubel 1965, P.184-192).
- BRUNER JS (1961): "The act of discovery", *Harvard Educational Review* 31 (also in Anderson and Ausubel, 1965, p606-621)
- BRUNER JS, GOODNOW JJ and AUSTIN GA, (1956): *A Study of thinking*, John Willey and Sons.
- CANALE M y SWAIN M, (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics* Vol. 1 No. 1 Spring, p1-47
- CANETTI E. (1970): *Alle vergeudete Verehrung: Aufzeichnungen 1949-1960*(Munich) Hansa.

- CASTAÑOS F, (1984) "Más que comunicación" *Mextesol Journal* Vol. 8 No. 1 Abril, pag. 13-29.
- CIRIGLIANO y VILLAVERDE, (1975): *Dinámica de grupos y educación*, (Buenos Aires) Ed. Humanidades.
- DICKINSON L, (1978): "Autonomy, self-directed learning and individualization", *ELT Documents 103, Individualization and language learning*, (London) British Council.
- DULAY M and BURT M, (1977): "Remarks on creativity in second language acquisition", in Burt, Dulay and Finocchiaro (ed.), *Viewpoint on English as a second language*, (New York) Regents.
- DULAY M, BURT M y KRASHEN S, (1982): *Language Two*, (New York) Oxford, University Press.
- EARLY P, (1982): "Designer's needs versus learner's needs: conversation in the L<sub>2</sub> classroom", *ELT Documents 113, Humanistic approaches: an empirical view*, (London) British Council, p92-101.
- FAERCH C y KASPER G, (1983): *Strategies in interlanguage communication*, Longman.
- GALISSION R, (1983): *La suggestion dans l'enseignement*, (Paris) CLE.
- GREENE J, (1975): *Thinking and language*, Methuen.
- GUMPERZ JJ, (1982): *Discourse strategies*, (Cambridge) Cambridge University Press.
- HALLIDAY MAK y HASAN R, (1976): *Cohesion in English*, Longman.
- HAMEL R.E. (1982): "Constitución y análisis de la interacción verbal", *Estudios de Lingüística Aplicada* Vol. 1 No. 2 CELE/UNAM (México), Enero, p31-80.
- HENNER-STANCHINA C, "Aspects of autonomous learning", *ELT Documents 103* (ver referencia de Dickinson).

- 
- HYMES D, (1972): "Models of the interaction of language and social life", in (ed.) Gumperz JJ and Hymes D, *Directions in sociolinguistics*, (New York) Holt, Rinehart and Winston.
- JOHNSON K, (1982): *Communicative Syllabus design and Methodology*, (Oxford) Pergamon.
- KARMILOFF-Smith A, (1984): citada en un artículo "Order from the Tower of Babel" de la revista *The Economist*, 28 Abril - 4 Mayo, p98-99.
- KRASHEN S, (1979): "A response to McLaughlin, the Monitor Model: some methodological considerations", *Language Learning*, Vol. 29 No. 1.
- LITTLEWOOD WT, (1975): "The acquisition of communicative competence in an artificial environment" *Praxis* No. 1.
- MARIANI L, (1981): "The place of modular systems among foreign language teaching materials", *System* Vol. 9 No. 1, p41-49
- MOSKOWITZ G, (1978): *Caring and sharing in the foreign language class*, (Rowley, Mass.) Newbury House.
- RICHARDS JC y RODGERS, (1982): "Approach, design and procedure", *TESOL Quarterly* June.
- SCHMUCK y SCHMUCK, (1974): *Técnicas de grupo en la enseñanza*, (México) Ed. Pax.
- SHAW A.M., (1983): "Strategies for oral interaction and learning", *Mextesol Journal* Vol. 8 No. 1 Abril, p58-74.
- SHAW A.M., (en prensa), "Raíces de los enfoques comunicativos" (Por publicarse en el primer número de la revista del AMMMLEX).
- SHAW A.M. y EMILSSON E., (1984): (en prensa), "Negotiation, strategies, and whose fault was it anyway?" -por publi-



carse en la Mextesol Journal (también en forma de un capítulo del manual del maestro del proyecto de materiales del inglés del CELE/UNAM).

SPERRY L., (1972): (ed.), *Learning performance and individual differences*, (Glenview, 111) Scott, Foresman and Co.

STEVIK EW, (1980): *Teaching languages: a way and ways*, (Rowley, Mass.) Newbury House.

STEVIK EW, (1984): "Talking shop: Humanism and harmony in language teaching" (entrevista con R Rossner y P Early), (*English Language Teaching Journal*) Vol. 38 No. 2, Abril, p79-85.

STREVS PD, (1977): "A theoretical model of the learning-teaching process", en (ed.) Strevs PD, *New orientations in the teaching of English*, Oxford University Press.

WIDDOWSON HG, (1978): *Teaching language communication*, Oxford University Press.