



Literatura y Lingüística

ISSN: 0716-5811

literaturalinguistica@ucsh.cl

Universidad Católica Silva Henríquez

Chile

Rosas Villarroel, Minerva
Persistencia y cambio en la enseñanza y aprendizaje del inglés
Literatura y Lingüística, núm. 10, 1997, p. 0
Universidad Católica Silva Henríquez
Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35201011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Persistencia y cambio en la enseñanza y aprendizaje del inglés

Minerva Rosas Villarroel

Resumen

En este artículo se analizan desde una perspectiva cognitiva las posibles causas de la falta de competencia de los alumnos egresados de enseñanza media en la asignatura de inglés con respecto a la comprensión y producción, tanto oral como escrita. Se detecta una confusión de tipos lógicos porque los profesores no diferenciamos entre sílabo y métodos de enseñanza. El sílabo es un constructo esquemático idealizado, que sirve como referencia para la enseñanza; en cambio, los métodos son conjuntos de procedimientos o técnicas usados de manera sistemática con el objeto de lograr un aprendizaje eficiente. Otra confusión se produce entre los enfoques centrados en el profesor y los centrados en el alumno, lo cual da origen a una inadecuada interacción en el aula. Si cambiamos el enfoque, pasamos a otro nivel y, de este modo, creamos condiciones que permiten a nuestros alumnos interactuar intercambiando puntos de vista y opiniones, proponiendo soluciones a problemas planteados y también les damos la oportunidad de descubrir conocimientos nuevos para que lleguen a ser más autónomos, críticos y creativos. Estas confusiones dan origen a paradojas que desmotivan a los alumnos en su aprendizaje de una lengua extranjera.

INTRODUCCION

En la actualidad existe una preocupación nacional acerca de la calidad del nivel medio del sistema educativo, tanto con respecto a su funcionamiento como a los logros de aprendizaje de los alumnos. Esta preocupación se vincula con las exigencias que la sociedad en su proceso de desarrollo hace a las instituciones educativas, en tanto sus egresados deberán insertarse en un futuro no lejano en la estructura laboral que constituye el aparato económico del país. Además, se hace obvio mencionar la relación entre la economía interna con el mundo industrial de los países desarrollados. Esto implica inevitablemente una necesidad de comunicación fluida entre estos dos ámbitos, que lleva a identificar al inglés como la lengua genéricamente aceptada en que se producen estos intercambios.

Por otra parte, al interior del sistema educativo siempre se ha reconocido la importancia del aprendizaje de idiomas diferentes a la lengua materna. Es así como han estado presentes en los programas nacionales para la enseñanza media tanto el francés como el inglés. Sin embargo, en los últimos años, el inglés ha adquirido una mayor preeminencia, por cuanto se lo considera como el lenguaje de los negocios, la ciencia y la tecnología, que se habla más entre hablantes no nativos que nativos en

relación a sus objetivos profesionales o en la vida cotidianaO (Pica, 1992:8).

Sin embargo, si bien no se puede objetar la importancia que esta lengua tiene en el concierto internacional como lingua franca, no es menos cierto que en un gran porcentaje, el estudiante de enseñanza media de establecimientos educacionales municipalizados y subvencionados al momento de egresar posee un dominio escaso tanto en la comprensión de la lengua escrita como en los niveles básicos de producción oral, habilidades que forman parte de los objetivos fundamentales de la enseñanza del inglés en la enseñanza media. Es factible pensar que parte de estas dificultades radica en las técnicas metodológicas de aula que no son del todo efectivas. Incluso, el tiempo que el alumno está sometido a la enseñanza y al aprendizaje de esta lengua podría hacernos suponer que al finalizar este periodo, debería haber adquirido dichas habilidades, especialmente suponiendo que los profesores conocen diversas teorías, métodos y técnicas de enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante, la realidad muestra algo muy distinto.

Valenzuela, 1995–1996 menciona algunos hechos que han deteriorado la enseñanza de lenguas extranjeras en las últimas tres décadas. Por ejemplo, la introducción de la Prueba de Aptitud Académica que eliminó el control de conocimientos de una lengua extranjera; la masificación de la educación con el consiguiente aumento de doble jornada fue en desmedro de asignaturas consideradas menos importantes; la municipalización de establecimientos educacionales y, finalmente, el carácter de electivas que tuvieron las lenguas extranjeras en un determinado momento.

En este artículo, adoptando una perspectiva cognitiva, vamos a analizar las posibles causas de la falta de competencia, respecto a la comprensión y producción oral y escrita, de los alumnos egresados de enseñanza media en la asignatura de inglés como lengua extranjera.

ENFOQUES, TECNICAS Y METODOS

Es muy importante discutir brevemente la diferencia entre tres términos que a menudo se usan cuando nos referimos a la enseñanza del inglés como lengua extranjera (TEFL): enfoques, técnicas y métodos.

Los enfoques se refieren a ideas o teorías que se están aplicando: todo lo que el profesor hace está relacionado con ciertos principios teóricos. Cuando hablamos de una técnica, nos referimos a un procedimiento usado en la clase.

Por último, un método es un conjunto de procedimientos o un conjunto de técnicas usados de manera sistemática con el objeto de lograr un aprendizaje eficiente. Entonces, una técnica es el término más restringido, significa un solo procedimiento. Un método consistirá en un número de técnicas, probablemente ordenadas de una manera específica.

La palabra enfoque es mucho más general y consecuentemente cualquier método o técnica que el profesor utilice no lo compromete, su compromiso es sólo con la teoría en la cual cree. Si puede encontrar técnicas o métodos nuevos y mejores que estén de acuerdo con su enfoque, entonces los adoptará (Hubbard et al., 1983:31).

Hasta hace un tiempo, aunque existen diferentes enfoques para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, los planes y programas oficiales estaban basados en el enfoque comunicativo o funcional-nocional (MEN, 1985:59-63; MEN, 1992). No sólo los planes y programas oficiales adoptaron el enfoque comunicativo sino prácticamente todos los materiales de enseñanza del inglés están basados en este enfoque (Salimbene, 1983: 4). Podríamos decir que hasta el presente, la mayoría de los textos de estudio sigue basada en el enfoque comunicativo, aunque una rápida revisión de los libros editados en 1997 por las principales editoriales (Oxford, Cambridge, Richmond, etc.) revela, además, un mayor énfasis en el desarrollo de la comprensión lectora y de la escritura.

En el enfoque comunicativo, la presentación de las unidades se estructura de acuerdo a las funciones comunicativas o al uso que se le dará al lenguaje, por ejemplo, O Pedir información O, O Expresar opiniones O, O Dar direcciones O, y otras. El orden de presentación de estas funciones se basa en las necesidades comunicativas de los estudiantes; en consecuencia, los materiales funcionales toman como punto de partida las necesidades que el estudiante tenga de la lengua extranjera para determinar cómo se realiza cada acto de habla. En otras palabras, qué formas lingüísticas se usan para expresar cada función. Las formas gramaticales no se enseñan como un fin, sino como un medio para llevar a cabo el intento comunicativo. Todos reconocemos que la gramática tiene una importancia fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera, es un marco dentro del cual los alumnos pueden operar, sin ella no habría comunicación, porque no habría acuerdo acerca de las formas aceptadas para transmitir los significados (Widdowson, 1990; Arnold, 1991). No obstante, no puede ser el único objetivo en la enseñanza del inglés, como lo fue hasta la década del '60. Desgraciadamente, para una gran mayoría de los profesores del país, éste sigue siendo el único objetivo. Por esta razón, los estudiantes frecuentemente dominan las formas sin dominar el uso de las estructuras

para realizar un acto comunicativo. Salimbene (1983:3) afirma que Oa menudo nos encontramos con alumnos que saben gramática, pero no pueden usar la lenguaO.

En la última versión para consulta nacional sobre el nuevo curriculum para la Educación Media de OObjetivos Fundamentales y Contenidos Minimos Obligatorios de la Educación MediaO (MEN, 1997), el énfasis está en la comprensión lectora y auditiva, y en forma secundaria, en el desarrollo de la producción oral y escrita. El enfoque comunicativo deja de ser prioritario y se le da igual importancia tanto a la comprensión lectora como a la comprensión auditiva. Sin embargo, el primer punto de los Contenidos Minimos de los cuatro años de la Educación Media se organiza en torno a funciones comunicativas, nociones, léxico y elementos morfosintácticos (MEN, 1997: 73–86).

Por consiguiente, cuando se desea enseñar un enfoque determinado, se estipulan los programas de enseñanza que definen una asignatura determinada para un grupo determinado de estudiantes. Esta especificación se denomina un silabo y no sólo provee una descripción del contenido, la formalización en términos pedagógicos de un área de conocimiento o conducta, sino también este contenido se arregla en una sucesión de objetivos provisorios. Tanto la selección como el ordenamiento de lo que se va a enseñar es importante para la especificación de un silabo. Concebido de esta manera, un silabo es un constructo esquemático idealizado que sirve como referencia para la enseñanza (Widdowson, 1990).

De este modo, el objetivo primordial de un silabo comunicativo no apunta sólo a construir una competencia lingüística —o sea, el dominio del sistema de reglas que gobiernan las relaciones entre los sonidos y los significados— sino a utilizar esta competencia lingüística, a través del uso, en una comunicación efectiva (Widdowson, 1990). Esta habilidad para lograr una comunicación efectiva, ya sea oral o escrita, es lo que se denomina competencia comunicativa. Por lo tanto, el punto de partida de un silabo comunicativo es qué se está expresando y qué propósito comunicativo conlleva la emisión. Sin embargo, Widdowson (1990) argumenta que ningún silabo como quiera que esté concebido o diseñado, puede producir una competencia comunicativa.

Según Widdowson (1990), la tarea del profesor es darse cuenta de que el silabo es un curso de acción y que puede usar cualquier técnica metodológica que sea apropiada para activar el aprendizaje. El silabo en si mismo es un objeto abstracto, inerte. Su función es proporcionar un conjunto de orientaciones para la acción del profesor y no un conjunto de instrucciones para las actividades de los alumnos. Las actividades que los

alumnos realizan no están directamente determinadas por el silabo sino es consecuencia de cómo el silabo es metodológicamente negociado por el profesor en la búsqueda de su propio modo de instrucción. Sólo se producirán cambios si el profesor introduce innovaciones metodológicas en la planificación y ejecución de actividades en el aula que sean consistentes con la concepción de contenido y ordenamiento propuesto en el nuevo silabo. De lo cual se desprende que hacer cambios en el silabo como tal no tiene necesariamente ningún efecto en el aprendizaje.

Entonces, de acuerdo a lo que Widdowson (1990) afirma, al ser el silabo una fuente de referencia para el profesor, sólo se puede producir aprendizaje a través de la mediación metodológica, o sea, por medio de las actividades de la clase. Esta confusión ha conducido hasta este momento a la suposición errada (pero bastante común) de que un silabo funcional-nocional es sinónimo de un enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas y que, generalmente, la pedagogía comunicativa es primordialmente un asunto de diseño de un silabo. Sin embargo, un silabo funcional-nocional no es en si mismo más comunicativo que uno estructural.

Rivers (Arnold, 1991) plantea que los estudiantes necesitan bastante práctica para aprender los elementos gramaticales de manera funcional. La clase tiene que ser muy activa, muy interactiva, para que los alumnos puedan aprender a través de la ejecución de tareas, o en actividades de grupo, o en cualquier actividad, siempre que la lengua se use tanto como sea posible. En lo que respecta al alumno, lo que importa para que éste pueda desarrollar su competencia comunicativa es que el profesor cree las condiciones en el aula que le permitan interactuar intercambiando puntos de vista y opiniones, imaginando o proponiendo soluciones alternativas a los problemas planteados y descubrir conocimientos nuevos para que pueda llegar así a ser más autónomo, crítico, imaginativo y creativo. Lo anterior coincide con las exigencias mucho más ambiciosas que ha planteado el Ministerio de Educación para mejorar la calidad y equidad de la educación. Estas apuntan a lograr un alumno con mayores capacidades de abstracción; mayores capacidades de pensar en sistemas; mayores capacidades de experimentar y aprender a aprender; mayores capacidades de comunicarse y trabajar colaborativamente (MEN, 1996:18).

Investigaciones en la Región Metropolitana (Urenda y Villarroel, 1992); en la Novena Región (Rosas et al., 1991) y en la Décima Región (Rosas y Torres, 1994) han comprobado que la práctica pedagógica más comúnmente empleada por los profesores es de tipo tradicional, es decir, centrada en el profesor; se basa en un aprendizaje memorístico y en una evaluación en la cual se enfatiza la medición del volumen de

conocimiento retenido por el alumno. El alumno participa sólo cuando el profesor le hace una pregunta, por lo tanto, la clase de lengua es una clase frontal, en la cual la actividad más utilizada es la interacción profesor-alumno. En otras aulas el problema es aún peor, el profesor traduce absolutamente todo y los alumnos ni siquiera escuchan algún sonido producido en la lengua inglesa, o sea, se usa el método gramática-traducción, cuyo origen se remonta a los comienzos del siglo.

Sin embargo, situándonos desde la perspectiva de los profesores de inglés, hay argumentos que aluden a una falta de motivación por parte de los alumnos de Educación Media hacia la asignatura debido a que no está incluida en la Prueba de Aptitud Académica.

Igualmente, con respecto a la interacción en el aula, los profesores se quejan de que, debido a la gran cantidad de alumnos por curso, es imposible hacerlos trabajar en pares o en grupos, como se debería desarrollar una clase de lengua extranjera. Los alumnos no trabajan cuando se juntan en grupos, sólo se dedican a conversar y no prestan atención a sus compañeros cuando cada grupo informa sobre la actividad en la cual ha estado trabajando. La mayoría del curso se desentiende, no escucha a sus compañeros y conversan entre ellos.

Así, por una parte, tenemos el fracaso de los profesores para lograr que sus alumnos alcancen una competencia adecuada en la asignatura de inglés y, por la otra, tenemos la falta de motivación que muestran los alumnos hacia la asignatura.

Los problemas mencionados se van a analizar desde el punto de vista de la teoría de los tipos lógicos y de las metáforas ateniéndonos, como dijimos al comienzo, al marco de la Psicología Cognitiva.

LOS TIPOS LOGICOS

En Watzlawick et al. (1989:26-30) se afirma que la teoría de los tipos lógicos puede darnos un modelo para aquellos tipos de cambio que trascienden de un determinado sistema o trama de referencia. Esta teoría se refiere a que Ocuualquier cosa que comprenda o abarque a todos los miembros de una colección, no tiene que ser un miembro de la mismaO. En otras palabras, hay que saber la primordial diferencia entre miembro y clase y el hecho de que una clase no puede ser un miembro de si misma. Así, nos enfrentamos constantemente con las jerarquias de los niveles lógicos y los riesgos creados por las confusiones de nivel y sus extrañas consecuencias se hallan omnipresentes.

En primer lugar, con respecto a la falta de competencia comunicativa, hay una confusión de tipos lógicos, los profesores confunden el silabo comunicativo con los métodos de enseñanza.

Como se mencionó anteriormente, el término método se refiere a un procedimiento o conjunto de procedimientos. Silabo, por otra parte, es un concepto de tipo lógico inmediatamente superior; es un curso de acción, un conjunto de orientaciones para el profesor y puede usar cualquier técnica o método que sea apropiada para activar el aprendizaje. Por lo tanto, para resolver este problema se debe a) separar los niveles lógicos a fin de evitar paradojas y confusiones, y b) pasar de un nivel a otro inmediatamente superior, lo cual supone una variación, es decir, un cambio que proporciona un camino fuera del sistema.

Esta teoría señala que hay una discontinuidad lógica entre los miembros del conjunto y el conjunto total, de modo que un conjunto no puede ser, a su vez, un miembro de si mismo. Muchas veces actuamos de forma tal que confundimos los tipos lógicos en que se da la experiencia y no nos damos cuenta de lo que hemos hecho. Estas confusiones constituyen paradojas pragmáticas, es decir, Osituaciones interaccionalmente insostenibles cuyos efectos por lo general son problemáticosO (Vidal, 1995:69). De acuerdo a Watzlawick et al., (1989), existen dos tipos diferentes de cambios: uno que tiene lugar dentro de un determinado sistema, que en si permanece sin modificarse (el cambio 1), y otro, cuya aparición cambia el sistema mismo (el cambio 2).

En el primer problema enunciado, como dijimos, hay una confusión de tipos lógicos, existe una tendencia a creer que si usamos textos o materiales comunicativos, vamos a conseguir que nuestros alumnos alcancen una competencia comunicativa, es decir, confundimos el silabo con los métodos. En cambio, lo que tenemos que hacer es introducir innovaciones metodológicas en la planificación y ejecución de nuestras actividades en el aula que sean consistentes con la concepción de contenido y ordenamiento propuestos en el nuevo silabo. Mientras los contenidos de los textos, organizados en torno a funciones, se enseñen usando métodos mecánicos, no se va a poder producir el cambio 2. Estamos operando dentro del mismo sistema, cualquier combinación, transformación u operación de los miembros del grupo resulta en otro miembro del grupo, manteniéndose asi la estructura de éste.

Muchos profesores prefieren enseñarle a toda la clase controlando, de esta manera, todas las actividades y, por ende, disminuyendo el margen de error. A menudo, escuchamos lo siguiente (Byrne, 1987:8):

— OYo tengo que enseñarle a mis alumnos gramática, vocabulario, pronunciación y no pueden aprenderlo en grupos.O

— OTengo demasiados alumnos, ¿cómo podría hacer trabajo en pares y en grupo? No podría controlarlos ni corregirlos.O

Hablamos de una clase centrada en el profesor cuando éste tiene el control de la clase, las lecciones se basan en la presentación que el profesor hace de las estructuras, a menudo en forma de diálogos o narraciones, para seguir luego con una práctica (ejercicios y drills) también controlada por él. El control disminuye a medida que el estudiante usa las estructuras sin cometer errores. La comprensión de las estructuras por parte del estudiante depende de cuán adecuada es la presentación del profesor. La clave de este aprendizaje está dada por el fluir desde el control a etapas de mayor libertad. El profesor es el OsabelotodoO y los estudiantes aprenden a decir lo que él puso en sus cabezas más que lo que ellos, como seres inteligentes, desean expresar. øResponde este patrón a la idea de comunicación? (Salimbene, 1983).

Con el objeto de conseguir los objetivos planteados en los planes de estudio, tenemos que cambiar de nivel, pasar de un enfoque centrado en el profesor a uno centrado en el alumno. El proceso enseñanza-aprendizaje pertenece a dos tipos lógicos diferentes. Los profesores hacemos un cambio¹, no nos salimos de la categoría, en la cual usamos sólo ejercicios mecánicos y repetitivos en una clase centrada en el profesor. El cambio 2 significa pasar a otro nivel, cambiar el enfoque centrado en el profesor por un enfoque centrado en el alumno, puesto que así le damos la oportunidad de descubrir por él mismo las respuestas, ya sea en grupos, en pares o individualmente. El estudiante no se transforma en un ser dependiente de un profesor Oproveedor de conocimientosO. El profesor puede conocer la lengua pero sólo el estudiante sabe lo que quiere expresar a través de esa lengua. La relación profesor-alumno cambia: es más igualitaria al tener ambos algo que ofrecerse; la disposición de la sala de clases también se modifica. De esta manera, el proceso de aprendizaje no es un flujo unidireccional de información. Las necesidades del estudiante se ubican en el centro del quehacer pedagógico, además de los roles tradicionales, el profesor facilita la comunicación convirtiéndose en un consultor.

METAFORAS

Para la mayoría de las personas, las metáforas son un recurso de la imaginación poética y de la retórica; más aún, se piensa que las

metáforas son características pertenecientes exclusivamente al lenguaje. De acuerdo a Lakoff y Johnson (1980), las metáforas son importantes en la vida diaria, no sólo en el lenguaje sino en el pensamiento y en la acción. Nuestro sistema conceptual común, en términos del cual pensamos y nos comportamos, es por naturaleza esencialmente metafórico. Los conceptos que gobiernan nuestro pensamiento no son sólo asuntos del intelecto, también gobiernan nuestro funcionamiento diario hasta en los más mínimos detalles. Esto significa que nuestros conceptos estructuran lo que percibimos, cómo nos movemos en el mundo, cómo nos relacionamos con otras personas y tienen un rol importante al definir nuestras realidades diarias. Puesto que la metáfora existe en el sistema conceptual de una persona, nosotros nos desempeñamos de acuerdo a conceptos metafóricos.

Por ejemplo, una metáfora muy común es pensar que los alumnos son containers vacíos. Los profesores creemos que nuestro deber es llenarlos con vocabulario y estructuras gramaticales. En otras palabras, estamos apuntando sólo a la competencia lingüística y, por lo tanto, estamos muy lejos de lograr que nuestros alumnos alcancen una competencia comunicativa. Y la confusión de tipos lógicos continúa. Por medio de ejercicios gramaticales mecánicos, repetición y memorización no vamos a conseguir que nuestros alumnos logren comprender y usar la lengua en situaciones de comunicación.

Otra metáfora común es considerar el proceso enseñanza-aprendizaje como un proceso burocrático.

Los alumnos y los profesores son funcionarios que hacen su trabajo. Los profesores usan la nota como coerción y los alumnos estudian para la prueba por la nota y no se preocupan si entienden o no. El funcionario-alumno aprende la materia para poderla reproducir, no para aprender.

La metáfora del funcionario-alumno correspondería a una paradoja del tipo O°sé espontáneo!O (Watzlawick et al., 1989: 89). Esta paradoja impone la orden de que el comportamiento no obedezca a una orden, sino que sea espontáneo. Es decir, la exigencia de un comportamiento que por naturaleza tan sólo puede ser espontáneo, pero que no puede serlo, a causa precisamente de la exigencia. Los profesores quieren que los alumnos se interesen en las materias, pero no existe un modo democrático por medio del cual puedan pedir a los alumnos que se comprometan al estudio de ellas. De acuerdo a Watzlawick et al. (1989:97), Otodo lo que podrían hacer es utilizar medios sutiles para influir en los estudiantes en el sentido de encauzar sus mentes en la dirección 'debida', convenciéndolos y convenciéndose desde luego a si mismos de que se trata de algún modo de 'técnicas didácticas' y no de

medios encubiertos de coerción, ya que la coerción es un concepto anatemizado desde el punto de vista del caro ideal de la espontaneidad. Es la misma situación que cuando se le solicita a alguien que cuente un chiste o sea cariñoso con la persona amada. El componente paradójico radica en que la única forma de cumplir la prescripción es no cumplirla, ya que si se prescribe ser espontáneo y cumplirla por un acto voluntario ante la demanda transgrede la prescripción de espontaneidad (Vidal, 1995:72).

En cuanto a la falta de motivación de los alumnos, ésta tiene relación con la forma de enseñanza. Al guiarse por un texto dado, el profesor está decidiendo lo que tienen que aprender sus alumnos, sin tomar en cuenta sus intereses y/o necesidades. Además, el modelo frontal de enseñanza enfatiza la actitud de los estudiantes como carentes de conocimientos, los cuales están en posesión del profesor, quien concibe el aprendizaje como subordinado a la enseñanza (Vidal, 1995:68). Finalmente, la actitud de muchos profesores hacia los errores que cometen los alumnos generalmente es muy estricta, los corrigen inmediatamente cuando están tratando de comunicarse en la lengua extranjera, lo cual inhibe la participación de los más tímidos. Pocos profesores aplican los principios del enfoque cognitivo que postula que se debe tener una actitud positiva hacia los errores porque los alumnos constantemente están formulando hipótesis acerca de la lengua que están aprendiendo y, por lo tanto, los errores son normales durante el aprendizaje. Deberíamos utilizar los errores de nuestros alumnos como indicaciones sobre lo que necesitan aprender y para saber en qué etapa de su aprendizaje se encuentran y, al mismo tiempo ayudarlos a que se auto-corrijan.

Como se mencionó anteriormente, los procesos de enseñanza y aprendizaje están clasificados en dos tipos lógicos diferentes (Vidal, 1995): el alumno tiene que descodificar información codificada en otra lengua, mientras que el docente tiene la facultad de enseñar todo y utiliza su propio código tanto en la clase como en la evaluación; el alumno está experimentando un proceso de adquisición de una lengua extranjera, mientras que el profesor administra la información y su significado de un modo que le es familiar y cómodo; el alumno lucha por comunicarse en la lengua extranjera, mientras que el profesor, olvidándose de las dificultades que él experimentó en su propio aprendizaje, no toma en cuenta sus esfuerzos al corregirle la emisión completa que le ha costado tanto esfuerzo formar. Todos estos factores hacen que los alumnos pierdan la motivación por tratar de comunicarse en forma oral o escrita en una lengua extranjera al constatar que sus esfuerzos no son realmente apreciados y recurren al aprendizaje burocratizado, a la memorización y a la repetición de los patrones lingüísticos que les hemos enseñado.

CONCLUSIONES

No es nuestra intención proponer recetas efectivas para solucionar los problemas descritos anteriormente. Sin embargo, pensamos que el análisis realizado merece una propuesta de investigación.

Van Lier (1996) indica que podemos distinguir tres tipos de investigación: aquellas realizadas por académicos (tal vez en el aula, con la colaboración pasiva, como sujetos, de profesores y estudiantes), la investigación realizada por académicos y profesores en colaboración activa y la investigación hecha por los propios profesores (en conjunto con otros profesores y estudiantes). Además, tenemos un tipo de investigación llamada investigación-acción que realizan los profesores, por su cuenta o en colaboración con otros académicos u otros profesores. Es una de las formas de investigación en el aula más recomendada por cuanto es una manera de trabajo que une la teoría y la práctica en un todo: ideas en acción. Por último, van Lier (1996) señala el estado menos obvio, con respecto a la investigación, de la reflexión como parte integral de la práctica profesional. Pensamos que uno de los mayores desafíos de la educación es crear espacios y oportunidades para la reflexión.

Los docentes de Enseñanza Media pueden teorizar acerca de sus prácticas pedagógicas y alcanzar soluciones propuestas por ellos mismos. La investigación, hecha por profesores, los capacita para mejorar su propia enseñanza y la de sus colegas, para comprobar los supuestos de las teorías educacionales en la práctica y para implementar y evaluar el desarrollo de su unidad educativa (Hopkins, 1993).

Si los docentes llevan a cabo sus propias investigaciones, pueden pasar de un estado pasivo, receptivo a uno activo, generativo, explicativo, etc., o sea, se produciría un cambio 2. Los proyectos MECE son una excelente instancia para lograrlo.

Si cambiamos el foco de la clase, desde el profesor hacia los alumnos, quizás encontraríamos la solución a las metáforas del container vacío y a la del funcionario-alumno. Al tener una clase centrada en el alumno, el profesor coordinaría la relación entre los alumnos y, por lo tanto, existiría otro manejo de la relación al establecerse una mejor comunicación con ellos. Podríamos sustituirla por la metáfora del explorador o del negociador.

También habría que generar esquemas en los cuales los que fracasan o tienen éxito sean los grupos y no los individuos. Sería interesante

hacerlos trabajar en grupos para cumplir una actividad que fuera similar a un puzzle. Cada pieza sería fundamental para armar el rompecabezas, de esta manera, todos tendrían que poner atención a sus compañeros porque la solución dependería de todos ellos.

Si tenemos en cuenta todos estos aspectos cuando enseñamos, y si teorizamos acerca de nuestras prácticas pedagógicas, nuestras estrategias metodológicas pueden llegar a ser mucho más efectivas.

BIBLIOGRAFIA

Arnold, 1991 Arnold, Jane, OReflections on Language Learning and Teaching: An Interview with Wilga RiversO, English Teaching Forum, Volume XXIX, 1 (January, 1991): 2-5.

Banbrook Banbrook, Lynn and Skehan, Peter, OClassrooms and Display Questions.O En C. Brumfit y Mitchel (eds.) Research in the Language Classroom. Hong Kong, Modern English Publications., 1990: 128 - 140.

Byrne, 1987 Byrne, Donn, Techniques for Classroom Interaction. London: Longman, 1987.

Hopkins, 1993 Hopkins, David, A Teacher's Guide to Classroom Research. Great Britain, Open University Press, 1993.

Hubbard et al., 1983 Hubbard, Peter; Jones, Hywel; Thornton, Barbara and Wheeler, Rod, A Training Course for TEFL. Oxford, Oxford University Press, 1983.

Lakoff and Lakoff, George and Johnson, Mark, Metaphors we Live by. Chicago, The University of Chicago Press, 1980.

MEN, 1985 Ministerio de Educación, C.P.E.I.P., OPlanes y Programas de Educación MediaO , Revista de Educación N° 94, Julio, 1985.

MEN, 1992 Ministerio de Educación, C.P.E.I.P., Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza General Básica y de la Enseñanza Media. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, Marzo, 1992.

MEN, 1996 Ministerio de Educación, Equipo Consultores, Antecedentes y Orientaciones Básicas para el Trabajo de Elaboración de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Media. Junio de 1996.

MEN, 1997 Ministerio de Educación, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Chile, Ministerio de Educación, 1997.

Pearce and Pearce, W.B. and Cronen, V.E., Communication, Action and Meaning. The Creation of Social Realities, New York, Praeger Publishers, 1980.

Pica, 1992 Pica, Teresa, O Language Learning Research and Classroom Concerns. O English Teaching Forum, XXX, 3 (July, 1992): 2-9.

Rosas et al., 1991 Rosas, Minerva; Hermosilla, Julia; Jiménez, Pablo y Canifrú, Nieves, O La Función Comunicativa Argumento en el Aula. O En Alpha N° 7. Instituto Profesional de Osorno, 1991: 75 - 8

Rosas y Torres, 1994 Rosas, Minerva y Torres, Glauco, O Propuesta Interdisciplinaria para la Práctica Profesional. O Ponencia presentada en el 2° Congreso Nacional de Metodólogos. La Formación de Educadores para el Siglo XXI. Universidad de Concepción, 1994.

Salimbene, 1983 Salimbene, Suzanne, O From Structurally Based to Functionally Based Approaches to Language Teaching. O, English Teaching Forum, XXI, 1 (January, 1983): 12-17.

Urenda y Urenda, Macarena, Villarroel, Gladys, O El Método de Caso Etnográfico como una Propuesta para la Formación de Profesores. O, CPU, Estudios Sociales, N° 73, Trimestre 3, (1992): 137-149.

Valenzuela, 1995-6 Valenzuela, Patricia, O Enseñanza de lenguas extranjeras. O. Literatura y Lingüística N° 8-9, (1995-6): 109-111.

Van Lier, 1996 Van Lier, Leo, Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity, New York, Longman, 1996.

Vidal, 1995 Vidal, Wilson, O Construcción y Fomento de la Torpeza Ilustrada en Educación Superior. O, Perspectiva Educacional N° 25, Valparaíso, Universidad Católica de Valparaíso, Julio, 1995: 65-74.

Watzlawick Watzlawick, Paul, Weakland, Joan. and Fisch, Richard, Cambio, Barcelona, Herder, 1989.

Widdowson, 1978 Widdowson, H.G., Teaching Language as Communication, Oxford, Oxford University Press, 1978.

Widdowson, 1990 Widdowson, H.G., Aspects of Language Teaching,
Oxford, Oxford University Press, 1990.