

Rector:

Alvaro Escobar Navia

Decano División de Humanidades:

Rodrigo Romero

Jefe del Depto. Idiomas:

Héctor Ríos

ESTA REVISTA ES DE CIRCULACION CERRADA
LICENCIA EN TRAMITACION

Puede solicitar suscripción a:
APARTADO AEREO 7794

CALI - COLOMBIA

CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS IDIOMAS EXTRANJEROS

(Con base en el enfoque cognoscitivo)

Por **Tito Nelson Oviedo A.**,

Profesor de la Universidad del Valle

0. La necesidad de una base teórica que arroje luz sobre los problemas de su profesión ha llevado a los profesores de idiomas a una búsqueda en los últimos desarrollos de la psicología, la lingüística y la psicolingüística. Por ejemplo, la reseña crítica que Chomsky hizo de la obra de Skinner, *Verbal Behavior*, se ha convertido en una especie de biblia. Y la teoría de la Gramática Transformacional (Chomsky, 1957, 1965) ha figurado en casi todos los trabajos teóricos y prácticos del campo de la enseñanza de idiomas durante los dos últimos lustros. Al mismo tiempo, el trabajo de los psicólogos cognoscitivistas —al menos sus inquietudes— se ha hecho prominente en la literatura de la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

En las páginas siguientes examinaré brevemente algunos de los fundamentos y propuestas metodológicas del enfoque teórico de la enseñanza-aprendizaje de idiomas conocido como "enfoque cognoscitivo", y formularé, a su vez, mis propias inquietudes y propuestas.

1.0. Puesto que el objeto de instrucción de la enseñanza-aprendizaje de idiomas es precisamente el lenguaje, los profesores de idiomas buscan información en los desarrollos de la lingüística, cuyo objeto de investigación es el lenguaje y los idiomas. Hace unos pocos años, la teoría gramatical, como modelo del lenguaje, parecía estar firmemente establecida, con la excepción de algunos pocos detalles formales que necesitarían pulirse o elaborarse; pero a medida que esos detalles se iban estudiando, se descubrían nuevos problemas. Y estos nuevos problemas no son simplemente asunto de formalización sino algo más substancial: son problemas semánticos. En la actualidad los lingüistas generativistas están involucrados en el estudio tanto de las propiedades formales como de las propiedades semánticas que parecen desempeñar un papel más importante de lo que se había pensado originalmente en la sintaxis (y la fonología); por ejemplo, el papel que juega la "presuposición" en la restricción de ciertas transformaciones (S. Thompson y J. Hooper, 1973). Aun la existencia de reglas de transformación en



descripciones gramaticales se ha puesto en duda; algunos lingüistas proponen "reglas interpretativas" en lugar de reglas de transformación.¹

En el momento actual, pues, hay mucha agitación e inestabilidad en el campo de la lingüística. Por consiguiente, si el profesor de idiomas espera obtener luces de la teoría lingüística, debería darse por bien servido al encontrar que el valor real de ésta (para su campo profesional) tiene que centrarse en las premisas básicas y, por qué no, en lo que constituye un problema teórico y que ha sido destacado por la teoría (o teorías) de la lingüística.

Entre las premisas básicas encontramos:

- (a) la conocida distinción entre competencia y actuación (Chomsky, 1965, y casi en todos sus trabajos). La competencia es el conocimiento idealizado de la lengua; la actuación es su uso real. La competencia es creativa, i.e. le permite al hablante oyente producir y comprender oraciones nuevas, y distinguir entre expresiones gramaticales y no gramaticales.
- (b) la gramática, entendida como una representación abstracta de la competencia, es un sistema coherente que contiene tres componentes o subsistemas interactuantes: el componente semántico, el sintáctico y el fonológico.

Entre los problemas destacados por la teoría, o teorías, tenemos:

- (a) relación entre oraciones (e.g. activas \approx pasivas, etc.)
- (b) fenómenos universales del lenguaje y fenómenos de lenguas particulares².
- (c) restricciones de selección en la teoría transformacional standard (*The chair elapsed noisily, *la silla transcurrió ruidosamente).
- (d) restricciones en la aplicabilidad de reglas (e.g. ciertos verbos no pueden pasivizarse en Inglés: *The book was had by the child).
- (e) la representación semántica, y el papel de nociones semánticas y postsemánticas en el sistema gramatical.

Las implicaciones de este esquemático resumen para el profesor "cognoscitivista" están muy bien expresadas en R. Lakoff (1969); el profesor debe cuidarse de las reglas "formales" que no son reglas en absoluto, sino formalizaciones vacías que carecen de poder explicativo. También debe el profesor ser consciente de que la lengua es mucho más que un simple cambio de una descripción estructural a otra.

2.0. El campo (psicolingüístico) del aprendizaje del idioma por los niños también ha atraído mucho la atención de gran cantidad de profesores de idiomas. Ciertas premisas acerca del papel de la **imitación** en el proceso de aprendizaje de la lengua nativa han impulsado a algunos profesores de idiomas a intentar reproducir "el proce-

so" en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Esta práctica se le ha adjudicado al método Audio-Lingual: mímica y memorización (ALM: mim-mem), que, supuestamente, repite la manera en que se suponía que el niño aprendía su primera lengua.

Investigaciones recientes³ en el aprendizaje del idioma nativo realizado por los niños se interpretan como evidencia de que las viejas premisas del papel primordial de la imitación (como copia) eran un gran error. En realidad, el niño pasa por varias etapas de desarrollo gramatical (al igual que de desarrollo cognoscitivo); en cada etapa sus expresiones se acomodan al sistema gramatical que él haya "configurado" hasta ese momento; esos sistemas gramaticales se van modificando a medida que el niño va madurando cognoscitiva y lingüística-mente, y no de una manera directa de imitación de los adultos, ni necesariamente por la presión de sus correcciones. Un factor que parece pertinente en este proceso es la manera, bastante sistemática aunque inconsciente, en que las madres (o los adultos en general) **expanden** las expresiones de los niños, especialmente en las primeras etapas de desarrollo, como si quisieran destacar un rasgo específico en un momento crucial. (Este tipo de interacción puede ser observado directamente por el lector).

En resumen, el aprendizaje del idioma nativo es un proceso de maduración cognoscitiva, y la "imitación" es más un proceso de comparación entre el sistema gramatical desarrollado por el niño y el del adulto que una fiel copia de las expresiones del adulto.

2.1. El profesor de una segunda lengua (o de lenguas extranjeras), sin embargo, necesita aprender más acerca del aprendizaje de una segunda lengua. Desafortunadamente no existe una teoría de este aprendizaje, pero sí se puede lograr algún nivel de claridad sobre el asunto a partir de estudios y observación del aprendizaje de una segunda lengua.

En un estudio que yo efectué⁴ sobre el aprendizaje del Inglés como segunda lengua realizado por mis dos hijos mayores en un ambiente natural (en Los Angeles, California), encontré que el aprendizaje de la lengua nativa y el de una segunda lengua realizado por los niños (mis hijos tenían 5½ y 4½ años cuando comenzaron a aprender el Inglés), tienen ciertos rasgos comunes. La morfología de la segunda lengua, por ejemplo, está sujeta a "sobre-generalizaciones" del tipo **goed and teached**, etc. (en lugar de las formas irregulares **went** y **taught**), tal como ocurre con los niños que aprenden el Inglés como lengua nativa. El sistema sintáctico, en algunas estructuras, se desarrolla progresivamente; por ejemplo, el sistema de Auxiliares (AUX) comenzó con las formas negativas **don't** y **can't**; más tarde aparecieron **could**, **should** y **must** casi simultáneamente con **have to**; posteriormente, **can** y **might**; y así sucesivamente; el último AUX en aparecer fue **have** como auxiliar de los tiempos perfectos.

Los dos procesos también difieren en ciertos aspectos. Por ejem-



plo, al joven aprendiz de una segunda lengua se le facilita comenzar a producir oraciones (o frases) desde el primer momento del proceso de aprendizaje; a diferencia del niño que aprende su lengua nativa, no progresa de expresiones de una palabra a expresiones de dos palabras, etc. Por otra parte, mientras que en el aprendizaje de la lengua nativa son las capacidades innatas las que guían al niño, en el aprendizaje de una segunda lengua su conocimiento de la lengua nativa tiende a imponerse sobre sus capacidades innatas con la consecuencia de que ese conocimiento tanto ayuda como interfiere en su proceso de aprendizaje; lo ayuda a distinguir clases de palabras (lo que describen los gramáticos como nombres, verbos, adjetivos, etc.); interfiere el conocimiento de la lengua nativa en algunas estructuras sintácticas y elementos lexicales (como cuando mis hijos decían *I have six years old, en vez de: I am six years old, lo que muestra una interferencia evidente de la construcción del Español **yo tengo seis años**).

De todas maneras, el aprendizaje de una segunda lengua por los niños, es al igual que el aprendizaje de la lengua nativa, un proceso de maduración, caracterizado también por la "creatividad" en el sentido Chomskyano.

2.2. Qué sucede en el aprendizaje de una segunda lengua realizado por adultos? Steve Krashen (1973) informa que en un estudio adelantado por Krashen y Seliger, en contraposición a lo que se afirma en algunos artículos informales acerca de adultos que aprenden una segunda lengua como los niños lo hacen en un contexto natural, ellos encontraron que:

en adultos que estaban aprendiendo una segunda lengua en el país en el cual se habla esa lengua, la proficiencia en la lengua hablada estaba significativamente relacionada con los años de estudio formal y no con la intensidad del uso de la lengua por el aprendiz.

Queda, sin embargo, la posibilidad de que los adultos logren alguna "habilidad" para comunicarse en la segunda lengua simplemente por medio de la interacción con hablantes de esa lengua; por ejemplo, el caso de inmigrantes que no tienen ningún conocimiento de la segunda lengua pero que se ven forzados a familiarizarse por lo menos con algún tipo de "lengua especializada", específicamente, lo esencial para desarrollar su trabajo; pero ellos normalmente entienden más que lo que hablan la segunda lengua. En otras palabras, **no son proficientes** en la segunda lengua.

En resumen, después de revisar el campo de la investigación del aprendizaje de idiomas, el profesor de idiomas queda casi exactamente en el punto al que lo ha llevado su propia intuición; los seres humanos tienen la capacidad de aprender idiomas; los niños pequeños aprenden una segunda lengua con mayor efectividad y facilidad que los adultos, ya que mientras que los niños pequeños no necesitan de una

instrucción formal (profesor, explicaciones, etc.), los adultos requieren de la guía de un profesor para lograr "proficiencia" en la segunda lengua.

3.0. Los psicólogos contemporáneos le dicen al profesor de idiomas que:

el aprendizaje no es una gama de respuestas condicionadas a estímulos previamente encontrados, sino que es la adquisición y acumulación de conocimientos; en otras palabras, el énfasis no se hace en la respuesta del individuo, sino más bien en los procesos mentales que subyacen esa respuesta. (K. Chastain, 1970).

O, en palabras de Wardhaugh (1971: 18), "Hoy los psicólogos se ocupan de la innataz, de las preferencias y estilos de aprendizaje, de la cognición, y las estructuras cognoscitivas de una clase u otra, y de los factores tanto sociológicos como psicológicos pertinentes al aprendizaje".

La lingüística y la psicología están de acuerdo en relieves los procesos mentales como aspectos creativos del conocimiento.

Aun cuando están enfrentados a serios problemas, los psicólogos han logrado señalar algunos factores (o variables) específicos que parecen desempeñar un papel en el proceso de aprendizaje. Entre otros factores, tenemos las posibles diferencias que existen entre los aprendices: las actitudes, la aptitud, las maneras de aprendizaje preferidas por el aprendiz, etc. Con el fin de obtener información acerca de las variables envueltas en aprendices particulares, los psicólogos han diseñado algunas baterías de tests bastante elaborados. (Véase Jakobovits, (1970), Capítulo 5, pp. 223-317).

3.1. También se están realizando algunas investigaciones en el campo de la neuro-psicología. Krashen (1973) informa que:

Bakan (1969, 1971) ha demostrado que la dirección del movimiento de los ojos en respuesta a preguntas que demandan reflexión es un indicio de la predominancia hemisferial; el movimiento de los ojos hacia la derecha refleja un pensamiento con base en el hemisferio izquierdo (pensamiento proposicional, analítico, lineal) y el movimiento de los ojos hacia la izquierda refleja un pensamiento con base en el hemisferio derecho (pensamiento analógico, inductivo). Krashen y Hartnett han encontrado que estudiantes que tienen éxito con el método de Bull para aprender Español, un método deductivo, analítico, exhibieron significativamente más Movimiento Ocular Lateral Conjugado hacia la derecha que estudiantes del método de Barcia, un método más inductivo".

Puesto que no he tenido oportunidad de ver la versión completa del trabajo aquí citado, no puedo analizarlo en detalle. Debo, pues, con-



tentarme con formular algunas preguntas. Qué tan significativo será "significativo" en el informe de Krashen? Los investigadores observaron también a los estudiantes que no tenían éxito con cada método? Qué tan confiable es la prueba aplicada? Qué otras variables —además de los textos mencionados— se tuvieron en cuenta? Sería más valioso observar si un cambio de método con los estudiantes de bajo rendimiento les ayuda en su aprendizaje, y si un cambio de método con los estudiantes aventajados los perjudica en su proceso del aprendizaje de la lengua.

A pesar de estos interrogantes, con este estudio podemos confirmar nuestra intuición (surgida de la experiencia docente directa) de que no todos los aprendices de una segunda lengua tienen éxito en su aprendizaje, y que gran parte del fracaso podría tener su origen en la tendencia o estilo particular de aprendizaje (o clase de pensamiento) de algunos estudiantes, lo que requeriría un tratamiento pedagógico adecuado que no se ha tenido en cuenta en nuestro enfoque.

4.0. Los estudiosos de la enseñanza-aprendizaje de idiomas que se han inspirado en los avances de hipótesis y teorías cognoscitivas han tomado como el corazón de sus métodos la idea de la creatividad, i.e. la adquisición de una competencia (o conocimiento) de la lengua que se manifieste en una actuación amplia. Esta idea puede interpretarse de maneras diferentes, según el extremo de la escala desde el que se mire. Se puede concebir desde el punto de vista exteriorizante, o desde el punto de vista interiorizante; en otras palabras, se puede concebir la creatividad en el desarrollo de una tarea (e.g. producción de expresiones nuevas), o en la estructura del conocimiento que debe internalizarse (e.g. estructura sintáctica, semántica, etc.), o también, más racionalmente, en una combinación de los dos extremos. Estos puntos de vista pueden conducir a distintos métodos de enseñanza, todos los cuales comparten un objetivo común amplio.

4.1. El objetivo general dentro del enfoque cognoscitivo de la enseñanza de idiomas parece ser el de **ayudar al estudiante a adquirir un conocimiento de la lengua para que lo emplee creativa y significativamente**. Usar el conocimiento creativamente es poder entender y producir —como auto-expresión libre— oraciones (y aún semi-oraciones) en la forma que lo hacen los hablantes nativos; este objetivo es evidentemente demasiado ambicioso! Usar el conocimiento significativamente quiere decir utilizarlo de acuerdo con los requerimientos del contexto social y del conocimiento del mundo, a la manera de los hablantes nativos; también es un objetivo ambicioso!

4.1.1. Teóricamente, el orden de aprendizaje en los cuatro frentes particulares de la actuación (comprender la lengua hablada, hablar, leer y escribir), no es crucial en el enfoque cognoscitivo (que sí lo es en el enfoque [conductista-estructuralista]). Lo que importa realmente es la adquisición del conocimiento de la lengua. En la práctica, el orden —y el énfasis en los niveles de actuación— está supeditado a las condi-

ciones dadas para el aprendizaje (materiales programados, objetivos específicos, trabajo en el salón de clase, etc.).

De la revisión de la literatura acerca del enfoque cognoscitivo no queda claro si la concentración exclusiva en un objetivo particular (tal como la comprensión de lectura) es legítima; pero, por definición, parece que esto se permitiría siempre y cuando que la lectura, por ejemplo, estuviera orientada por un conocimiento estructurado de la lengua, lo que significa que en este caso sería preferible que el estudiante se beneficiara igualmente de las otras manifestaciones de la actuación (comprensión y producción oral, y producción escrita). En realidad, dentro del enfoque cognoscitivo, la auto-expresión (i.e. el habla) tiende a maximizarse.

4.2. Cómo lograr el objetivo? Veamos las principales maneras de hacerlo.

4.2.1. Existe un consenso general de que debe prestarse atención consciente a las diversas actividades ligadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Parte de esta "atención consciente" se centra en explicaciones gramaticales (completas y exactas, dice R. Lakoff, 1969), en explicaciones semánticas, y socio-culturales. Un ejemplo de la naturaleza de esta actividad lo encontramos en Wardhaugh (1971: 20), quien sugiere que:

los sistemas de tiempos gramaticales pueden explicarse y relacionarse con varias dimensiones temporales, las distinciones aspectuales pueden discutirse y parafrasearse en la lengua nativa, y las sutilezas de los honoríficos y los sistemas pronominales pueden describirse. En cada caso puede haber tanto discusión como práctica.

Una de las mayores preocupaciones es la forma que pueden tomar las reglas gramaticales para que el estudiante las internalice. R. Lakoff (1969) le advierte al profesor de una segunda lengua sobre los peligros que encierran las reglas y las explicaciones pseudo-formales. Ella prefiere que se utilicen descripciones informales pero completas y exactas para que los estudiantes las memoricen. Jakobovits (1971: 73) también apoya la enseñanza de "verbalizaciones" de las reglas y relaciones implícitamente conocidas.

Evidentemente, pues, el enfoque cognoscitivo se propone para estudiantes adultos, no para niños pequeños. La base implícita de la cual se parte parece ser que los niños todavía tienen la capacidad innata de aprender una lengua, i.e. pueden aprender una segunda lengua sin (mucho) instrucción formal; y esto es, en realidad, un hecho, cuando el niño aprende la segunda lengua en un ambiente natural (o casi natural), i.e. ya sea en el país en el que se habla la lengua, o en una institución educativa donde la segunda lengua es el medio de instrucción e interacción (como se evidencia en Lambert y Tucker, 1972).



Volviendo sobre el uso de reglas y explicaciones, me parece a mí que este es un excelente punto de partida. De esta manera se centra la atención sobre diversos factores cognoscitivos que convergen, o se manifiestan en un acto lingüístico: significación, contenido cultural, valor afectivo, etc. Estos factores no los capta fácilmente un adulto en una situación como la del salón de clase; se hace necesario explicitarlos. El problema que yo veo es cómo explicitar estas variables sin caer en "discusiones" inútiles acerca de los hechos que se están aprendiendo. Se hace necesario, entonces, presentar esos factores sintéticamente; de otra forma, estaríamos ante el peligro de caer en la conducción de un seminario de psico y socio-lingüística en lugar de enseñar la segunda lengua.

4.2.2. En el afán por llevar a los estudiantes a utilizar el conocimiento de una manera creativa, muchos teóricos cognoscitivistas ven con buenos ojos el principio de aprendizaje por medio del "ensayo y error". Me parece que hay una contradicción entre aquello de enseñar reglas gramaticales y permitir el ensayo y el error; si se enseña una regla se espera que esa regla se internalice, y de esta manera se evite el error. Si ocurre un error habrá por lo menos dos causas posibles: o bien la regla presentada es inexacta, o bien el estudiante no la ha internalizado. En cualquiera de los casos, no creo que sea motivo de satisfacción para el profesor el hecho de que los estudiantes estén cometiendo errores simplemente porque están "ensayando". Los errores no se deben pasar por alto. El profesor debe revisar la regla o la explicación cuidadosamente; si ésta es exacta, entonces es necesario hacer algo para ayudar a los estudiantes a internalizar la regla: o bien se desaprueba la actuación del estudiante y se le envía a "ensayar" otra vez, recordándole la regla y señalándole dónde está el error, o bien se ataca el problema con más ejercicios; lo uno no descarta lo otro.

4.2.3. La práctica es esencial en el enfoque cognoscitivo (tanto como lo es en otros enfoques). Sin embargo, hay discrepancia entre los teóricos en cuanto a la clase de ejercicios que deben realizarse. Jakobovits (1971: 74) indica que el dominio de los sonidos del habla es independiente del conocimiento que el estudiante pueda tener del sistema fonológico y de la gramática en general y que para lograr un alto grado de automaticidad del sistema fonético se necesita práctica y repetición; el problema interesante, para Jakobovits, está en cuándo sería valiosa la práctica para la automaticidad y qué forma debe tomar dicha práctica. De todas maneras, Jakobovits acepta la posibilidad de utilizar la repetición para automatizar los sonidos fonéticos; pero rechaza el uso de los ejercicios de patrones porque son semánticamente vacíos; el único posible valor de los ejercicios de patrones sería, dice Jakobovits (1971: 75), "para automatizar las habilidades de producción fonológica, y para este propósito puede suceder que otros métodos resulten igualmente, si no más, efectivos". Pero él no especifica qué métodos podrían ser más efectivos para la automatización del sistema fonético; podríamos suponer que es la repetición?

Otro punto de vista es el expresado por W. D. Donaldson (1971: 132), quien propone que:

las cuatro habilidades deben practicarse simultáneamente después de la presentación de reglas gramaticales explícitas.

Practicar todas las habilidades —pero practicarlas con base en el estudio y el análisis— es un objetivo de primer orden.

La práctica, sin embargo, no quiere decir repetición, o mímica-memorización. Quiere decir retadoras combinaciones de ensayo y error nunca antes oídas o expresadas...

Me parece a mí que el cuadro aquí pintado por Donaldson raya en lo absurdo. Nunca he visto un ser humano que estuviera simultáneamente escuchando—y—entendiendo el habla=hablando=leyendo=escribiendo. Además, Donaldson combina dos conceptos que son mutuamente excluyentes: el de "ensayo y error", que implica que no existe el "conocimiento" de la lengua, y el de "creatividad" (producir "combinaciones nunca antes oídas o expresadas"), que implica la existencia del "conocimiento" de la lengua. Con una visión así, uno puede estar seguro de que el resultado de la práctica será, ineludiblemente, "combinaciones de ensayo y error nunca antes oídas o expresadas", pero que no corresponden, tampoco, a lengua alguna. Por otra parte, el rechazo de Donaldson a la repetición, o a la mímica-memorización, me hace preguntar cómo haría el profesor para lograr que los estudiantes practiquen, por ejemplo, los sonidos del habla sin presentarles y hacerlos imitar, al menos, un modelo; la única manera sería que sus estudiantes fueran fonetistas a quienes se les pudiera proveer descripciones de los sonidos; y aún así, la automatización tan necesaria para la comunicación oral, no se lograría sino con un alto grado de mímica-memorización, así sea como práctica en privado y sin modelo a imitar.

4.2.4. Se puede ver, pues, que el papel de los ejercicios de patrones está cuestionado en el enfoque cognoscitivo. Jakobovits (1971: 75) cree que los ejercicios de patrones no pueden lograr lo que se supone que deben lograr (i.e. automatizar la estructura a través de la práctica del patrón específico que se está trabajando), porque en el habla usamos una variedad infinita de patrones, y el estudiante no se puede ejercitar en una variedad infinita de patrones, y, por tanto, no podría desarrollar un habla automatizada. En lugar de los ejercicios de patrones, Jakobovits afirma que "desde un punto de vista teórico, el desarrollo de una competencia gramatical debería facilitarse haciendo que el estudiante realice un conjunto de transformaciones sobre familias de oraciones (e.g. **I cannot pay my rent because I am broke; If I weren't broke I could pay my rent; given the fact that I have no money, I cannot pay my rent...** [aumentando la complejidad])." Agrega Jakobovits que la noción de ejercicios de transformación es igualmente aplicable a la fonología y al vocabulario; pero desafortunadamente, no explica cómo se haría este tipo de ejercicios.

Lipson (1971: 231-2) piensa que "gran parte del tiempo que se emplee en la memorización y la práctica de patrones se gasta ineficientemente ya que: (a) no prepara directamente a los estudiantes para



construir sus propias oraciones en nuevos contextos... y (b) tiende a inhibir a los estudiantes para construir sus propias oraciones al entrenarlos para memorizar e imitar en lugar de crear..."

R. Lakoff (1969= 1972: 65) tiene una opinión un poco diferente acerca de la práctica de patrones. Puesto que ella aboga por la presentación de reglas (informales) para que se memoricen —asumiendo que la regla se ha explicado completamente y con exactitud debe esperarse que no se cometan errores— ella afirma que "los ejercicios de práctica de patrones tienen gran valor en estos casos. No hay nada malo en construir ejercicios para facilitar la memorización de hechos acerca de la pluralización, selección de complementizadores... elevación del sujeto... o pronombres relativos restrictivos vs. no-restrictivos". Ella agrega que "en todos estos casos el hablante, o el estudiante, o el profesor necesitan conocer solamente la forma superficial de la oración en cuestión. No tiene por qué preocuparse por factores contextuales que escapan al alcance de las reglas..."

En resumen, todas estas posiciones relacionadas con el uso de la práctica de patrones están inspiradas en un punto de vista racionalista. A un ser racional un enfoque racional. Me parece a mí que aquí hay algo extraño; es sorprendente que uno proclame la racionalidad del ser humano, y al mismo tiempo lo considere un tonto; el método Audio-Lingual (dentro del cual se inscribe la práctica de patrones) es enfáticamente condenado por algunos profesores de idiomas de orientación cognoscitivista porque tiene como objetivo "condicionar" al aprendiz de tal manera que responda a una pista (un estímulo); se alega que este tipo de condicionamiento no conduce al estudiante a aprender la lengua creativamente. Tienen razón en criticar los fines que se propone el Método Audio-Lingual, puesto que la teoría no corresponde a los hechos observados en el aprendizaje de idiomas naturales, ni a la naturaleza del conocimiento humano en general. Pero lo que los críticos cognoscitivistas parecen dejar a un lado es que si el estudiante es un ser racional, alguien que "intuitivamente sabe" qué es una lengua, debe esperarse que pueda usar cualquier tipo de conocimiento que pueda adquirir —sin importar cómo lo adquiere— en situaciones totalmente nuevas. De aquí que alegar que el estudiante de un idioma es "condicionado" —en el Método Audio-Lingual— para que opere ante la pista de un estímulo particular es asumir que el estudiante no tiene cerebro, ni iniciativa, ni intuiciones, ni poder creativo. Una cosa es condenar la teoría dentro de la cual surgió la idea de la práctica de patrones, y otra comprobar que dicha práctica realmente condiciona al estudiante y por ende anula su producción de "conocimiento" y su creatividad lingüística. Y todavía queda por probarse que los ejercicios de patrones son totalmente inútiles, o no logran nada.

Algunos profesores de idiomas orientados por el enfoque cognoscitivo parecen ignorar la evidencia de que los estudiantes tienen diferentes preferencias y estilos de aprendizaje; algunos tienen una mente inductiva, mientras que otros tienen una mente deductiva. Algunos estudiantes se sentirán frustrados al tener que memorizar reglas y apli-

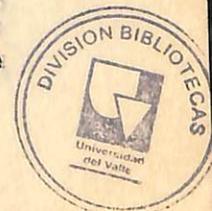
carlas a situaciones totalmente nuevas sin práctica previa, mientras que otros se sentirán más cómodos de tener esas reglas como su guía en la actuación; algunos estudiantes serán muy eficientes (en el sentido de la creatividad) en una clase orientada inductivamente (a base de ejemplos para que ellos induzcan a su manera la "regla" general), mientras que otros estarán enteramente perdidos en este tipo de clase.

Todas estas consideraciones nos orientan para asignarle a los ejercicios de práctica de patrones su valor real. No pueden ser la única actividad de la clase; pero parecen ser básicos para que los estudiantes mismos comprueben las reglas, que vean cómo funcionan las reglas en expresiones reales; también puede conducir a la inducción (en los estudiantes inductivos) e internalización (tanto en los estudiantes inductivos como los deductivos) de principios gramaticales —tanto en la sintaxis como en la fonología o fonética. El peligro está en la tendencia que puedan tener ciertos profesores a excederse en el uso de esta práctica, exceso que conduce inevitablemente a la ineficiencia por fatiga física y mental de los estudiantes; pero este peligro real existe en cualquier tipo de ejercicio.

4.2.5. Otros tipos de ejercicios sugeridos por profesores de idiomas orientados por el enfoque cognoscitivo son muy estimulantes. Tal es el caso de los ejercicios de transformación delineados en Jakobovits (1971), donde se producen conjuntos de oraciones emparentadas sobre una base semántica (ver Sec. 4.2.4.). Sin embargo, se hace evidente que antes de realizar este tipo de ejercicios es necesario tener otros de manipulación de las estructuras, pues, de lo contrario se perderá tiempo en este tipo de "actividad creativa", ya que sería casi imposible y demasiado pesado para el estudiante "crear nuevas oraciones" sin tener el conocimiento necesario; los estudiantes se sentirían frustrados y no animados para "crear".

Otro tipo de actividad interesante es el sugerido por Lipson (1971), en el que se aprenden y manipulan creativamente algunas expresiones —cargadas culturalmente— por medio de discusiones (como diálogos) en el idioma que se está aprendiendo. Pero, una vez más, creo que se requeriría la manipulación (i.e. práctica previa), puesto que no está nada claro que, a partir de discusiones únicamente, los estudiantes sean capaces de internalizar las reglas implícitamente representadas en el material que se discute. El ejercicio de Lipson aparentemente tuvo éxito en su demostración con los miembros del taller (un taller de enseñanza de idiomas), quienes posiblemente eran instructores de idiomas (Lipson no especifica el nivel de las personas con quienes hizo la demostración); si asumimos que los miembros del taller eran en realidad personas que tenían algún nivel de preparación en lingüística, o eran, al menos, bilingües, no hay razón para maravillarse del éxito de la demostración. Cabe preguntar, entonces, si estudiantes "normales" de una lengua extranjera tendrían un éxito semejante. Podríamos responder que podrían o no, según sus aptitudes individuales.

4.2.6. Un aspecto que tiene gran aceptación entre los profesores de



idiomas orientados por el enfoque cognoscitivo es la espiralización de los materiales (Cf. F. Bosco and R. J. DiPietro (1971)). Esta idea se opone a la característica de linealidad que encontramos en la mayoría de los textos disponibles. Mientras que en una organización lineal se practica una sola construcción particular en un momento específico, en la organización espiralizada en cada paso se estudian conjuntos de estructuras pero sin insistir en "aprender exhaustivamente" (lo que sí se busca con una organización lineal) ya que se volverá sobre esas estructuras más adelante. El fenómeno de "aprendizaje exhaustivo", en una organización espiralizada, será el producto final del proceso total, y no el resultado de un solo paso. La organización espiralizada, creo yo, causará en el estudiante la ilusión de estar progresando continuamente en el aprendizaje de la segunda lengua, lo que podría ayudar a motivar al estudiante a asistir a la clase. Sin embargo, uno de los factores importantes en la enseñanza-aprendizaje de un idioma es el **tiempo**, que, en las instituciones educativas, es relativamente escaso; y si éste se emplea en "presentar" a grandes pasos la estructura, y estructuras relacionadas de la lengua, aun cuando se repita varias veces el proceso en etapas diferentes, puede suceder que, al final del curso completo, los estudiantes tengan un cuadro general de la lengua, pero no hayan "aprendido exhaustivamente" —ni siquiera hayan aprendido superficialmente— la lengua. El principio de espiralización, sin embargo, es, en cuanto a motivación para el estudiante, superior a la organización lineal, puesto que es menos "aburridor", especialmente para los estudiantes impacientes, que bien podrían ser la mayoría.

4.2.7. El enfoque cognoscitivo en la enseñanza de idiomas atrae poderosamente la atención de la mayoría de los profesores que hemos estado batallando en nuestra labor para ofrecer a nuestros estudiantes todo lo que tenemos en nuestro repertorio para facilitarles su aprendizaje de la segunda lengua. No obstante, en las secciones anteriores, he señalado algunas deficiencias, o dificultades para la aplicación de algunos de los conceptos.

Quiero agregar simplemente que algunos teóricos —talvez la mayoría— hacen mucho énfasis en la **producción** de nuevas expresiones, pero parecen prestarle poca atención al aspecto fonético de la lengua. El aspecto creativo de la lengua es la capacidad no solamente de **producir** expresiones nuevas, sino también de **comprenderlas**. Esta puede ser una brecha accidental, pero es necesario cerrarla; de otra manera estaríamos "preparando" hablantes sordos de una lengua híbrida: los componentes sintáctico y semántico de la segunda lengua disfrazados con el traje fonético de la lengua nativa. En efecto, estos no serían unos hablantes muy eficientes.

Este hecho deja la puerta abierta para que las técnicas audio-linguales se cuele en la enseñanza-aprendizaje de idiomas, ya que nadie ha probado que éstas no produzcan buenos resultados en el aspecto fonético; por el contrario, hay buenas razones para creer que son las mejores técnicas para lograr una buena comprensión y producción

oral. (Scherer y Wertheimer (1964), según lo informan Jakobovits (1970), y Valdman (1971).

4.3. La literatura del enfoque de la enseñanza-aprendizaje de idiomas orientado cognoscitivamente da la impresión de que estuviéramos presenciando el surgimiento de una concepción completamente nueva en la enseñanza de idiomas; sin embargo, cuando se echa un vistazo al trabajo de L. G. Kelly (1969), uno se da cuenta de que las 'nuevas' preocupaciones no son nada más ni nada menos que el resurgimiento de viejas concepciones, pero, esta vez, iluminadas por preguntas más profundas planteadas en teorías psicológicas y lingüísticas remozadas. La diferencia real entre las preocupaciones tradicionales y la 'nueva' versión de la enseñanza-aprendizaje de idiomas parece ser que a través de la historia la enseñanza de idiomas se ha orientado hacia los objetivos hacia los cuales la presión social la ha obligado a orientarse, y, por lo tanto, la enseñanza realizada anteriormente se había centrado en un objetivo particular que debía alcanzarse en la segunda lengua: comunicación, arte, filosofía, análisis de la lengua, etc.; el enfoque cognoscitivo simplemente incorpora todo el conjunto de objetivos particulares en un solo objetivo: la **competencia lingüística**, e insiste, consecuentemente, en la molaridad (o integridad) de todos los aspectos de la lengua, de tal manera que, sin importar si uno trabaja con el habla o con las manifestaciones escritas, el objetivo de la enseñanza del idioma es ayudar a los estudiantes a aprender el sistema mismo de la lengua, como conocimiento básico de y para la actuación.

4.4. De la discusión anterior debe quedar en claro que yo encuentro que algunas de las intuiciones del 'nuevo' enfoque son valiosas para la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua cuando los estudiantes son adultos. También creo que algunos de los procedimientos son muy sugestivos y deben emplearse en las actividades del salón de clase. Pero puesto que soy consciente de que no todos los estudiantes aprenden de una manera idéntica, al igual que muchos profesores experimentados me inclino a aceptar un método que acoja lo que ofrecen de positivo las diversas corrientes, i.e. un método que dé cabida no solamente a la racionalización —en términos de reglas y explicaciones de varias clases, siempre y cuando sean breves, claras y exactas— sino también a variados ejercicios manipulativos efectivos (substituciones, transformaciones), y que impulse igualmente las actividades creativas. Las actividades a desarrollarse en la clase seguirían exactamente este orden, que no difiere mucho de Prator (1965) en formato general.

4.4.1. En mi visión del desarrollo del método, entonces, un plan de lección incluiría, en líneas generales, las siguientes actividades:

- (1) Presentación informal exacta de las reglas que intervienen en la estructura sintáctica particular o en el conjunto de estructuras relacionadas que van a aprenderse.
- (2) Información explícita de los factores semánticos que aparecen en

los materiales sobre los cuales se organiza la lección. Esto incluye contextos sociales pertinentes, etc. Puede utilizarse la lengua nativa de los estudiantes (en las primeras etapas debe utilizarse) para cerciorarse de que los estudiantes entienden el contenido tanto de (1) como de (2). Se pueden utilizar ayudas visuales si éstas les ayudan a los estudiantes a progresar más rápidamente hacia las actividades creativas en la segunda lengua.

- (3) Actividades manipulativas. Ejercicios diseñados para ayudar a los estudiantes a internalizar el conocimiento de la lengua. Las repeticiones breves no causan ningún daño; al contrario, yo he encontrado en mi propia experiencia que éstas ayudan a los estudiantes a mejorar tanto su producción, como su comprensión oral a través del curso; los ejercicios con pares mínimos son menos útiles cuando se realizan fuera de un contexto, i.e. en "palabras" aisladas, pero son útiles cuando se usan en oraciones completas, y, específicamente, cuando la situación lo requiere (e.g. cuando los estudiantes cometen errores).

Los ejercicios de sustitución, si son breves y ágiles, también les ayudan a los estudiantes a internalizar las reglas gramaticales; también ayudan para probar el grado de internalización realizado por los estudiantes cuando, por ejemplo, se les pide que produzcan únicamente las sustituciones "gramaticales" y que no produzcan las sustituciones que violarían las reglas gramaticales.

La manipulación de oraciones interrogativas y negativas (a la par con las afirmativas) se convierte en una necesidad básica para la comunicación dinámica; estos ejercicios deben basarse en una situación dada, i.e. en un contexto dado, y no como un conjunto de oraciones aisladas que deben transformarse.

Ejercicios de comunicación. Incluyen reconocimiento pasivo de oraciones y producción de oraciones (como en descripciones de cuadros, situaciones, etc.), sin forzar al estudiante más allá del conocimiento adquirido.

- (4) Ejercicios esencialmente "creativos". Comprensión y producción de oraciones nuevas; discusión de temas escogidos, etc. Aunque estos ejercicios están autorrestringidos a causa del grado de proficiencia ("conocimiento" y "actuación") logrado hasta el momento de cada clase, no es necesario controlar estrictamente estas actividades; e.g. se debe tomar nota de los posibles errores cometidos por los estudiantes pero no se debe interrumpir la actuación con correcciones, las correcciones se harán preferentemente a través de la revisión de las "reglas" que deberían haberse internalizado hasta el momento de la actividad creativa, pero solamente cuando se hayan terminado los ejercicios.

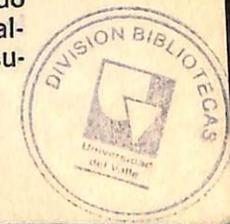
5.0. La enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua contiene demasiadas variables que deben tenerse en cuenta, ya que van más allá del simple enfoque que oriente la enseñanza. El aprendizaje de una

segunda lengua es un proceso de maduración (esencialmente lingüística, y en mucho menor grado cognoscitiva); requiere internalización del conocimiento de la lengua, internalización que se logra con mayor o menor rapidez según la coincidencia entre el enfoque teórico-método y las preferencias de aprendizaje de los estudiantes. Entonces, el enfoque ideal para la enseñanza de idiomas se determinaría sobre la base del conocimiento que se tenga de los estudiantes. Esto quiere decir que, en teoría, las instituciones educativas deberían ofrecer clases "especializadas" de acuerdo con las variables pertinentes de los estudiantes; i.e. clases para estudiantes cuya motivación es instrumental, clases para estudiantes cuya motivación es integracional, clases para estudiantes etnocentristas, etc. Desafortunadamente, esto no es práctico por varias razones; por ejemplo, en cada individuo se encontrará una concurrencia de variables que, probablemente, no coincidirán con todas las variables de otros individuos, lo que hace extremadamente difícil configurar grupos de estudiantes totalmente homogéneos. Además, aún si se pudiera configurar grupos al menos parcialmente homogéneos, sobre alguna variable común tal como la preferencia de método, se encontraría el problema adicional de que la gran mayoría de las instituciones educativas no contarían con el personal docente adecuado para satisfacer las necesidades de la población estudiantil. Por consiguiente, se hace necesario ajustarse a la realidad inmediata; todo lo que se puede esperar es lograr incluir en nuestro método tanto un enfoque inductivo como uno deductivo para la enseñanza-aprendizaje de la gramática, acompañados de explicaciones de propiedad social —o contexto social, etc.— y hacer todo el esfuerzo para ayudar a aprender a nuestros estudiantes. Y para esto se necesitan profesores especialistas o muy versátiles.

5.1. Puesto que algunos estudiantes "madurarán" más rápido que otros según sus aptitudes, motivación, interés, tiempo dedicado al estudio y práctica del idioma, etc., sería conveniente facilitar los medios para que cada estudiante progrese a su propio paso; esto será posible en la medida que cada institución esté preparada para satisfacer las necesidades de los estudiantes, en términos de laboratorios de idiomas, materiales apropiados, profesores capacitados, etc. Desafortunadamente esta parece ser la excepción y no la regla general en las instituciones del mundo.

5.2. El éxito de un programa de aprendizaje de una segunda lengua —en términos del conocimiento logrado por los estudiantes— depende en gran medida de la continuidad de un sistema de enseñanza dado. Me parece que la mejor manera de asegurar la continuidad es la elaboración de un conjunto (o varios conjuntos) de materiales de cada idioma que se enseñe, que puedan utilizarse en las instituciones educativas, y la capacitación de los profesores para el uso de esos materiales en la situación del salón de clase.

Los materiales en cuestión serían tan completos como fuera posible en cuanto a "explicaciones" de diverso orden (gramática, contenido semántico, social y cultural, etc.), y en términos de ejercicios (especialmente ejercicios manipulativos); deberían también ser firmemente su-



gestivos acerca de actividades "creativas" (e.g. discusiones). La razón para sugerir que los materiales contengan explicaciones completas es que no todos los profesores estarían capacitados para proveer a sus estudiantes explicaciones completas y exactas —pero concisas y claras— acerca de los temas pertinentes a discutir (o presentar), ya porque ellos mismos carecen del conocimiento necesario, o ya porque tienen un "conocimiento excesivo" y tenderían a excederse en las explicaciones, causando así confusión y frustración en sus estudiantes. Además, puesto que a los estudiantes les agrada (y en esto tengo una fuerte dosis de optimismo!) estudiar fuera de la clase, su mejor guía sería el texto preparado por un equipo de especialistas, en lugar de los apuntes incompletos e inexactos tomados apresuradamente en clase. Por otra parte, los textos ahorrarían tiempo para dedicarlo a una práctica más eficiente en clase, ya que el profesor podría asignarles a sus estudiantes un tema —o un conjunto de temas relacionados— para que lo estudiaran por su cuenta antes de trabajarlo y practicarlo en clase. Los ejercicios manipulativos de los textos también permitirían a los estudiantes practicar individualmente (ya sea por escrito, o audio-oralmente en el laboratorio, o de ambas maneras), de tal suerte que la actividad de la clase pudiera concentrarse más libremente en ejercicios "creativos".

6.0. La duración de un programa de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua se decidirá sobre la base del grado de dificultad que se anticipe que pueda tener esa lengua para el estudiante promedio, y de acuerdo con los objetivos trazados para el curso (además del contenido social y geográfico donde se realiza el aprendizaje). Por ejemplo, si se busca que el conocimiento del Inglés que deban adquirir los estudiantes hablantes nativos del Español (en Colombia) se traduzca en actuación proficiente tanto en lo oral como en lo escrito, se puede calcular un programa de un mínimo de seis semestres de duración con una intensidad de cinco horas semanales de actividad de clases, más aproximadamente diez horas semanales de trabajo individual fuera de clase.

6.1. Como no todos los estudiantes aprenden al mismo paso, el curso se dividiría en tantos niveles cuantos semestres se consideren necesarios, y a cada estudiante se le daría crédito por lograr proficiencia en cada nivel. La proficiencia en cualquier nivel se verificaría por medio de un examen que los estudiantes podrían presentar en el momento que se sientan listos para presentarlo. Algunos estudiantes podrían aprobar el examen final de proficiencia (i.e. lograr los objetivos finales del programa global) en un tiempo menor que el estipulado, mientras que otros necesitarían más tiempo para lograr el nivel de proficiencia esperado. Al aprobar el examen final de proficiencia los estudiantes recibirían crédito completo por el número provisto de niveles de estudio sin importar el número de semestres cronológicos que hubieran necesitado para lograr el objetivo.

6.1.1. El programa esquemático que se presenta aquí requiere que los profesores de idiomas estén dispuestos a dedicar suficiente tiempo a ayudar a sus estudiantes en su **lucha individual** con sus tareas, y que

los estudiantes, a su vez, estén dispuestos a trabajar con seriedad en su programa (sin estos requisitos básicos no puede desarrollarse el programa).

También se hace necesario que las instituciones estén preparadas para "reubicar" a los estudiantes de acuerdo con su progreso, ya que un grupo, por ejemplo, de principiantes, pronto debería dividirse en dos o más niveles según su éxito o fracaso en el logro de la "competencia lingüística" (i.e. conocimiento) buscada. De esta manera, al menos teóricamente, todos los estudiantes resultarán gananciosos; los estudiantes lentos no sentirán que están fracasando cuando sus compañeros más rápidos apuren el paso, y los estudiantes más rápidos no se desmotivarán al tener que avanzar a un paso promedio para acomodarse aproximadamente al paso de los estudiantes más lentos. En efecto, me temo que es precisamente el "paso promedio" lo que causa la ineffectividad de la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros en la mayoría de las instituciones educativas; los estudiantes más lentos siempre se retrasan, y los más rápidos se ven obligados a progresar a una velocidad menor de la que les permiten sus capacidades; a la larga, tanto los unos como los otros se ven frustrados, y terminan abandonándose a su suerte, con el resultado de que ni los unos ni los otros logran los objetivos del programa.

La conclusión es que se hace necesario brindarle a cada estudiante la oportunidad de aprender a su propio paso, de tal manera que, a la larga, todos los estudiantes logren el objetivo de aprender la segunda lengua.

6.2. La implicación de los niveles de instrucción esbozados aquí es la de que los materiales requieren gradación de algún tipo. No tengo claro sobre qué base se podría establecer esta gradación. Comúnmente se propone que la enseñanza debe proceder de estructuras simples a estructuras complejas; pero, hasta donde yo se, nadie ha definido la simplicidad o la complejidad en el aprendizaje de idiomas en general, o en el aprendizaje de una segunda lengua en particular. Tampoco en la teoría lingüística se ha definido con precisión lo que es (o sería) la simplicidad. Aparentemente la noción de simplicidad que tiene la mayoría de los profesores de idiomas, y que es la base normal de la gradación, es el menor número de elementos superficiales contenidos en una oración. Pero esto no nos da pie para juzgar que las oraciones de estructuras superficiales más "simples" sean, en realidad, las más simples de aprender en una segunda lengua. Por la observación directa yo sé que para un hablante nativo del Español que esté aprendiendo Inglés, por ejemplo, las oraciones (A) y (B) son "igualmente fáciles" (i.e. simples) de aprender, y que la oración (C) es todavía más fácil que (A) y (B):

- (A) I don't think that this is a difficult problem.
- (B) This is not a difficult problem.
- (C) This problem is not difficult.

Una descripción formal de estas oraciones indicará que (C) es más simple que (B) y (B) es más simple que (A), por el número de transformaciones que se aplican en cada cadena. Pero la simplicidad de la descripción no coincide necesariamente con la simplicidad en el aprendizaje de una segunda lengua, debido, talvez, a que existe una correspondencia (ya sea total o parcial) entre las estructuras de la lengua nativa y la segunda lengua.

De todas maneras, en este momento no existe una respuesta concreta a este problema. La gradación real de los materiales se basa en la mayoría de los casos en intuiciones de una u otra clase, y no en un principio (pragmático) bien definido de la simplicidad. Estas intuiciones están ligadas normalmente con las nociones de oraciones simples y compuestas; ante la necesidad de prestar mayor atención a la morfología de la segunda lengua (determinantes, formación del plural, marcadores de tiempo, concordancia, etc.), las primeras unidades de instrucción se construyen sobre oraciones simples, y allí se acumula el estudio, casi exhaustivo, de la morfología, esperando que este conocimiento se "reforzará" a medida que el curso se desarrolle (linealmente). Sin embargo, parece que no existe un argumento sólido para sustentar que tal noción de simplicidad simplificará en efecto el aprendizaje de la segunda lengua. Lo que sí parece simplificar (en el sentido de facilitar) el aprendizaje de una segunda lengua es la relación que media entre el conocimiento y su utilización inmediata en la comunicación; el conocimiento (así sea parcial) se refleja en la actuación, y ésta, a su vez, facilita la internalización (o sea la fijación permanente) del conocimiento.

De todas maneras, la base real para una noción de simplicidad debe surgir de la investigación en el aprendizaje de una segunda lengua; pero este campo todavía no ha adquirido el desarrollo necesario.

NOTAS

- 1 Tim Shopen (1972). Disertación doctoral, UCLA. Informalmente hablando, en esta "teoría" una oración como:

I want him to shave his head

se tomaría como se representa en la estructura superficial, y una "regla interpretativa" nos dice que **him** es el sujeto de la construcción verbal que le sigue. En otras palabras, esta oración no se derivaría transformacionalmente a partir de la estructura subyacente de las cadenas siguientes:

[I want [He shave his head]]

sino que sería generada directamente por el sistema. Así, pues, "las reglas interpretativas" son simplemente otra manera de formalizar las intuiciones tradicionales.

- 2 Para ver ejemplos, remítase a Paul Schachter (1970), publicado también en Allen y Campbell (1972). También, Joseph Greenberg (1963).
- 3 Por ejemplo, el trabajo longitudinal de Roger Brown y sus asociados. Otras referencias se encuentran en la bibliografía que aparece al final de este artículo.
- 4 Trabajo no publicado.
- 5 Naturalmente, tomo el término literalmente, ya que Donaldson lo emplea libremente. Esta interpretación no es necesariamente lo que Donaldson tenía en mente. Lo que él probablemente quiere decir es 'práctica igual para todas las habilidades'.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Allen, Harold B., y R. N. Campbell (eds.), (1972). **Teaching English as a Second Language**. New York: Mc-Graw Hill International Book Company.
2. Bosco, Frederick, y Robert J. DiPietro (1971). "Instructional Strategies: Their Psychological and Linguistic Bases", en Lugton (ed.), 1971.
3. Bloom, Lois (1970). **Language Development: Form and Function in Emerging Grammars**. Cambridge: The M.I.T. Press.
4. Chastain, Kenneth (1970). "Behavioristic and Cognitive Approaches in Programmed Instruction", **Language Learning**, 20, (1970), 223-235. Publicado también en Allen y Campbell (eds.), 1972.
5. Chomsky, Noam (1957). **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton.
6. ——— (1959). "A review of B. F. Skinner's **Verbal Behavior**" (New York: Appleton-Century Crofts, Inc., 1957), **Language**, 35, N° 1, 26-58. Publicado también en Fodor y Katz (eds.) 1964: 547-578.
7. ——— (1965). **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: The M.I.T. Press.
8. Donaldson, Weber D., Jr. (1970). "Code-Cognition Approaches to Language Learning", en *Proceedings of the Sixth Southern Conference on Language Teaching*, Jacksonville, 1970 (Converse College, Spartanburg, S. C.) Publicado también en Lugton (ed.) 1971.
9. Ferguson, Charles A., and Dan I. Slobin (eds.), 1973. **Studies of Child Language Development**. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
10. Fodor, Jerry A., and Jerrold J. Katz (eds.), 1964. **The Structure of Language**. Englewood Cliffs. N. J. Prentice-Hall, INC.
11. Greenberg, Joseph H. (1963). **Universals of Language**. Cambridge: The M.I.T. Press.
12. Hayes, John R. (ed.), 1970. **Cognition and the Development of Language**. New York: John Wiley & Sons, Inc.
13. Jakobovits, Leon A. (1970). **Foreign Language Learning**. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
14. ——— (1968). "Implications of Recent Psycholinguistic Developments for the Teaching of a Second Language". Paper delivered to the 1968 convention of TESOL, in San Antonio, Texas. Publicado en Lugton (ed.) 1971.
15. Kelly, Louis G. (1969). **25 Centuries of Language Teaching**. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
16. Krashen, Steven (1973). "Two Studies in Adult Second Language Learning". Paper delivered to the LSA 48th Annual Meeting, December, 1973, San Diego, California.
17. Lakoff, Robin (1969). "Transformational Grammar and Language Teaching",

- Language Learning**, 19 (1969), 117-140. Publicado también en Allen y Campbell (eds.), 1972.
18. Lambert, Wallace E., and G. Richard Tucker (1972). **Bilingual Education of Children**. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
 19. Lipson, Alexander (1971). "Some New Strategies for Teaching Oral Skills", en Lugton (ed.), 1971.
 20. Lugton, Robert C. (ed.), 1971. **Toward a Cognitive Approach to Second-Language Teaching**. Philadelphia: The Center for Curriculum Development, Inc.
 21. McNeill, David (1966), "Developmental Psycholinguistics", in Smith, Frank, and George A. Miller (eds.), 1966, **The Genesis of Language**. Cambridge: The M.I.T. Press.
 22. ——— (1970). **The Acquisition of Language**. New York: Harper and Row, Publishers.
 23. Prator, Clifford H. (1965). "Development of a Manipulation-Communication Scale", en Allen y Campbell (eds.), 1972.
 24. Schachter, Paul (1967). "Transformational Grammar and Contrastive Analysis", in **Workpapers in English as a Second Language**, UCLA, April, 1967, pp. 1-7. Publicado también en Allen y Campbell (eds.), 1972.
 25. Slobin, Dan I. (ed.), 1971. **The Ontogenesis of Grammar**, New York: Academic Press.
 26. Thompson, Sandra A., and Joan Hooper (1973). "On the Applicability of Root Transformations". UCLA, M. S.
 27. Valdman, Albert (1971). "Toward a Better Implementation of the Audio-Lingual Approach", en Lugton (ed.), 1971.
 28. Wardhaugh, Ronald (1971). "Teaching English to Speakers of Other Languages: The State of the Art", en Lugton (ed.), 1971.

