

cativa'. Estos dos desarrollos no están, naturalmente, aislados. Cuando se enseña Inglés en el contexto general de la educación primaria y secundaria no hay manera de verificar la asunción de que la habilidad comunicativa emerge o no del conocimiento de la lengua como sistema, dada una necesidad de comunicación. Los objetivos de esta enseñanza se determinan internamente, en relación con las exigencias del 'examen'. Cuando los objetivos se determinan externamente, en relación con propósitos específicos, tal como ellos se establecen en E. S. P. (English for Special Purposes) se espera un rendimiento inmediato a la inversión en enseñanza, en términos de una habilidad comunicativa efectiva. Preocuparse por 'propósitos especiales' o por 'ciencia y tecnología' en la enseñanza del Inglés implica, necesariamente, preocuparse por una 'competencia comunicativa'.²

La tarea que corresponde al lingüista en este propósito se plantea en estas citas tomadas de un artículo de Keith y Peter Row,³ acerca de la necesidad de desarrollar una lingüística utilizable en la enseñanza de las lenguas.

"Escribir diagramas estructurales de las oraciones tienen cierta fascinación; pero E. S. T. (English for Science and Technology) se centra en el significado y en el texto; y ni el significado crece en los árboles ni se confina a los límites de la oración".

"Es claro que necesitamos un modelo aún más rico; una lingüística basada en el discurso más que una lingüística basada en 'fragmentos oracionales ilustrativos'. [...] un modelo que nos capacite para entender de qué manera el propósito comunicativo se descarga mediante una estrategia retórica al servicio de su plan retórico". ()

2. Widowson, H. G., EST in Theory and Practice, material para lectura y discusión en Seminario de Profesores, U. V.
3. Jones, Keith y Peter Row, material mimeografiado entregado como material de trabajo en un seminario de la U. V.

Universidad del Valle.
Cali, Colombia, 1978.

Bases Sicológicas del Proceso Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

Antonio Navarrete N.
Universidad del Valle

Instrucción efectiva en lenguas extranjeras implica un buen conocimiento de las leyes sicológicas del pensamiento y del discurso junto con la habilidad de aplicar estas leyes en la práctica. La sicología proporciona al profesor un conocimiento de las propiedades, peculiaridades y leyes de la mente humana. Por esto se incluye en el currículo de las normales, facultades de educación, universidades pedagógicas y a veces en los cursos de entrenamiento y capacitación de profesores. El aprendizaje de idiomas, siendo en gran parte un problema sicológico, debe beneficiarse del conocimiento que posea el profesor sobre teorías sicológicas de la enseñanza y procesos sicológicos del aprendizaje.

Hace relativamente poco que la sicología se preocupa de la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Usualmente la atención estaba enfocada hacia el aprendizaje verbal de sílabas sin sentido, rara vez con aspectos sistemáticos del idioma; es decir, los sicólogos estaban más interesados en las anomalías de la conducta lingüística. Sin embargo, mucho se ha avanzado en investigación sicológica, especialmente en la naturaleza del aprendizaje, evaluación de la habilidad lingüística y desarrollo de la conducta en el individuo.

Uno de los principios básicos en educación es el acercamiento individual. Sin la ayuda de los datos sicológicos, sin conocimiento de la teoría sicológica, es difícil cuando no imposible, establecer las diferencias sicológicas entre los estudiantes. Y un método que no contemple estas diferencias será inadecuado. Para tener éxito en la enseñanza, el profesor debe ver los problemas del aprendizaje a través de los ojos de sus pupilos quienes difieren en su conformación general, en sus procesos mentales, en sus actitudes. Algunos aprenden con facilidad, otros arduamente; algunos poseen la determinación para vencer obstáculos que detienen a otros; algunos recuerdan mejor lo que hayan visto, otros tienen excelente memoria auditiva.

Una breve reseña histórica sobre las teorías sicológicas que han contribuido a la enseñanza de idiomas puede orientar al profesor en sus lecturas e investigaciones en este campo. El trabajo más influyente (en orden cronológico), fué el de Pavlov (1927) y el de Thorndike (1933). Ambos se referían a la relación estímulo-respuesta en el orga-

nismo bajo investigación. Los experimentos realizados por ellos buscaban establecer las condiciones en que una respuesta dada se repetía más frecuentemente, y también, en la posibilidad de crear reflejos condicionados a un estímulo especial. Los experimentos demostraron que la recompensa era un elemento importante en el establecimiento de relaciones estímulo-respuesta y en la prevención de su olvido y desaparición. Según W. A. Bennett (1968, ps. 160-169), la psicología del comportamiento impuso un orden a la investigación al dedicarse solamente al estudio de la existencia de estímulos y respuestas y a las características observables de su asociación. Hay semejanza entre la conducta que Pavlov y Thorndike trataban de inducir y la enseñanza de idiomas, al menos en las etapas iniciales del aprendizaje.

El psicólogo que más ha influido en los modernos métodos de enseñanza ha sido B. F. Skinner (1957, 1958, 1968), quien rechaza totalmente la intuición y trabaja exclusivamente con lo que se puede observar. Hace hincapié en la estrecha relación que existe entre la respuesta y el refuerzo. La teoría de Skinner se desarrolla alrededor del concepto de **refuerzo**. Cualquier cosa que aumente las probabilidades de que una respuesta se repita en el futuro es considerada como un buen refuerzo.

Los behavioristas han sugerido la posibilidad de aumentar, por asociación, el número de estímulos y el número de respuestas. Otra posibilidad importante es el entrenamiento del alumno para hacer discriminaciones cada vez más sutiles por medio de estructuras o puntos cada vez más parecidos, acompañados de una retención y otorgamiento de recompensas de manera más y más específica. Los principios establecidos por Skinner: división de la información en porciones lo más pequeñas posible pero que conserven un significado; participación activa por parte del alumno; confirmación inmediata de la respuesta, han sido la base para la instrucción programada y para el diseño de la mayoría de las máquinas de enseñanza y la elaboración de gran parte del material.

La psicología de la enseñanza distingue dos aspectos básicos: educación e instrucción. En la práctica ninguno existe aisladamente. Los dos forman una unidad orgánica pero es necesario distinguirlos teóricamente dice Belyayev (1964, ps. 2-3). La educación debe entenderse como guía y ayuda en el desarrollo del alumno en tanto que la instrucción consiste en enriquecerlo con conocimiento teórico y con habilidades y destrezas prácticas. Familiaridad con las características del proceso del raciocinio en el desarrollo psicológico del estudiante es base importante para el éxito en las instrucciones. Conocimiento de la naturaleza psicológica de la voluntad y del carácter es indispensable para guiar su formación y

La instrucción, por otra parte, se compone de tres fases: (a) presentación del tema acompañada de las explicaciones necesarias para su (b) asimilación y (c) presentación de material nuevo que el alumno asimila con el anterior para hacer uso creativo y activo del conocimiento adquirido.

Las teorías del aprendizaje de acuerdo con Mackey (1967, p. 125) se dividen en cognitivas y asociativas. Las primeras conciernen al conocimiento y sostienen que el aprendizaje es producto de la intuición, desarrollo.

la interpretación y la solución de problemas. Ven el aprendizaje como una organización mental central. Las segundas se refieren a las respuestas y afirman que se aprende por medio de intentos y errores; el aprendizaje es una cadena de respuestas.

Dentro de cada teoría hay tendencias que difieren en cuanto al número y tipo de aprendizaje. Algunas reconocen un solo tipo, otras dos y algunas hasta siete tipos diferentes. Las diferencias suelen ser diversas interpretaciones de los hechos, terminología diferente o grados de refinamiento en el análisis.

W. Penfield y L. Roberts (1959, ps. 235-255) tratan de explicar el aprendizaje de la lengua como el resultado del conocimiento y uso del mecanismo especializado del habla que se encuentra localizado en la mitad dominante del cerebro. Según esta teoría la comprensión precede a la expresión y esto es posible debido a la presencia en el cerebro de unidades conceptuales y unidades de sonido. Cuando ambas se interconectan la persona entiende. El hombre trata de imitar lo que oye y su habilidad para lograrlo es la base del habla. El habla es el resultado de la interacción del mecanismo articulatorio y del mecanismo de ideas, conceptos o formas de representación. El mecanismo de la articulación tiene, en ambos lados del cerebro (en la corteza) una área de control para la voz y áreas adicionales para manipular órganos de fonación como la lengua y los labios. El hombre nace con este mecanismo pero no con el de formas de interpretación. Esta área está en blanco y rápidamente se llena con unidades que adquieren posición permanente después de los primeros diez años. El aprendizaje de idiomas se logra mediante la formación de patrones nerviosos en estas áreas. Impulsos eléctricos alteran las células nerviosas y forman patrones de sonido, verbales, visuales y manuales. La habilidad para escribir usualmente la realiza la mano del lado opuesto a la mitad dominante del cerebro. La teoría no explica si este proceso se puede realizar sin idioma y no muestra como se podría verificar la presencia de unidades lingüísticas y conceptuales ya que éstas son distintas de las células nerviosas o de los impulsos eléctricos.

Los principios psicológicos que un profesor de idiomas debe conocer incluyen:

1. **La edad del alumno.** Esta no es barrera para el aprendizaje de un idioma extranjero. Es cierto que la adquisición de la pronunciación, la entonación, la intuición del significado, se efectúan mejor en edad temprana, pero la habilidad del profesor de bachillerato está en saber escoger aquellas tareas del aprendizaje de idiomas que dependen de la capacidad del alumno para analizar, discriminar y generalizar sobre el conocimiento adquirido. En situaciones naturales, los niños aprenden el idioma más rápidamente que los adultos pero hay diferencias psicológicas. Los niños encuentran deleite en el juego verbal, son menos conscientes de los errores y generalmente reciben más práctica. El adulto que estudia un idioma extranjero ya posee un código lingüístico y una serie de hábitos que interfieren con el aprendizaje. El éxito del profesor consiste en poner todo ese conocimiento al servicio del aprendizaje de idiomas.



2. La percepción. Según Belyayev (1964, ps. 6-7) es a la vez general y particular. La enseñanza por medio de la traducción peca justamente porque da al alumno lo general. Por otra parte, una explicación que se reduzca a la forma fonética aislada de cada palabra o a una enumeración de los morfemas que componen una oración, especifica los detalles pero descuida lo general. El material debe presentarse de tal modo que cubra los dos aspectos y basarse en las experiencias previas o el conocimiento general del alumno.

3. La asimilación. Requiere el concurso activo de la memoria. La relación exacta entre lenguaje y pensamiento aún permanece insoluble y por consiguiente para enseñar idiomas es más importante no si pensamos en palabras sino cómo las recordamos. Para Mackey (1967, p. 130) la memoria no es un depósito de sucesos pasados. Es más bien una interacción entre impresiones previas y demandas presentes. No es una facultad sino un proceso o mejor un grupo de procesos relacionados mutuamente.

El aprendizaje memorístico conduce al mecanismo o formalismo en el conocimiento. La asimilación por medio del aprendizaje mecánico puede ser bastante sólido pero el estudiante que interpreta un texto basándose en la memorización de la traducción dada por el profesor se engaña a sí mismo. Recuerda muy bien en su lengua pero no aprende el idioma extranjero. Las traducciones sin sentido en la lengua materna son el resultado de este aprendizaje mecánico. Desgraciadamente este tipo de aprendizaje es el más extendido en Colombia especialmente en materias como humanidades, ciencias sociales y ciencias de la educación. Basta cerrar los ojos y recordar la primera palabra de un texto para reproducir lecciones y párrafos enteros. El estudiante recibe buena calificación pero no ha participado conscientemente en el proceso del aprendizaje. Su conocimiento se queda en los límites del libro y no contribuye a su desarrollo intelectual. Recita conjugaciones verbales o párrafos de historia como repite maquinalmente oraciones religiosas.

4. El olvido. Es parte fundamental de la estabilidad emocional. La desventaja radica en la indiscriminación de este proceso que envuelve lo bueno y lo malo de las experiencias humanas. En el aprendizaje de idiomas hay factores que aceleran el olvido como lo son el material inadecuado, la falta de ejercicio de los patrones aprendidos, métodos inapropiados para la edad del alumno o para los objetivos del curso.

5. La comprensión. En el aspecto semántico del idioma desempeña un papel preponderante. La semántica no es solamente el sentido del contexto. La palabra expresa conceptos que a su vez no existen sino en virtud del idioma que es el único medio de manifestar su existencia. Sin embargo, no es temerario decir que un concepto y el significado de una palabra están íntimamente relacionados pero no son la misma cosa. Un buen conocimiento del proceso de formación de conceptos, de las diferencias entre ideas, percepciones y conceptos de sus interrelaciones, facilitará al profesor el difícil manejo del aspecto semántico. Por ejemplo, la psicología del aprendizaje distingue entre saber reglas de gramática y habilidad práctica para usar reglas gramaticales en la conversación o en la escritura. Solamente

cuando la percepción está acompañada de asimilación y de una inmediata comprensión del significado, y cuando los estudiantes pueden a voluntad, utilizar las construcciones gramaticales y el vocabulario adquiridos, en expresar sus propios pensamientos, se puede decir que han aprendido el idioma en forma lógico-consciente, que poseen un nuevo medio de comunicación. Dominio verdadero de un idioma presupone el uso intuitivo e inmediato de sus componentes. La gente que usa un idioma extranjero y con mayor razón el propio, nunca reflexiona en la naturaleza de las peculiaridades gramaticales sino que concentra su atención en el contenido semántico. Esta es una manera de explicar el dicho popular de que "una vez aprendida la lengua se olvida la gramática".

6. La asociación. Es muy importante en la adquisición y fijación del vocabulario. El aprendizaje del vocabulario foráneo requiere la asimilación, en muchos casos, de un sistema conceptual diferente. La psicología opina que la mejor manera de fijar el vocabulario es por medio de la asociación de la palabra extranjera, no con el referente designado ni con el equivalente léxico de la lengua nativa, sino con el concepto apropiado.

7. El entrenamiento. Es la parte central del proceso instructivo. "La práctica hace al maestro" encierra una ley psicológica muy importante para la enseñanza y el aprendizaje de cualquier tema. En la enseñanza y aprendizaje de idiomas constituye el núcleo de cualquier método. El entrenamiento auditivo, el ejercicio estructural, la memorización de diálogos, la escritura y los hábitos de lectura, en una palabra, el aprendizaje y dominio de un idioma extranjero, son el producto de un prolongado entrenamiento basado en constante y continua repetición y revisión. El profesor debe recordar, sin embargo, que hábitos y habilidades son cosas distintas. La repetición produce hábitos usualmente de carácter inconsciente. Los hábitos pueden usarse en la adquisición de habilidades lingüísticas que se apoyan también en procesos inteligentes. En las primeras etapas del aprendizaje de un idioma extranjero, el procedimiento estímulo-respuesta y su repetición puede ser suficiente. Sin embargo, a medida que avanza el curso el profesor debe tener en cuenta las propiedades psicológicas del raciocinio.

Es importante considerar algunas de las ideas sobre la relación entre lenguaje y actividad razonadora porque muchos métodos y procedimientos de enseñanza se basan en ellas. Para algunos el hablar y el pensar son independientes; para otros, la dependencia del raciocinio en el idioma es un principio fundamental. De acuerdo con Saussure (1955), la estructura de la lengua no se puede explicar por la estructura del pensamiento, ya que el idioma es un sistema cerrado al que no se puede agregar nada lo que sí se puede hacer con el proceso del pensamiento. Los signos lingüísticos obedecen a reglas de la lengua, no del pensamiento. Su valor depende de sus propias e internas relaciones. D. O. Hebb (1950, ps. 116-120) afirma que el hablar y el pensar son dos funciones distintas de la mente puesto que existen pensamientos no verbalizados y no todos los conceptos son verbales necesariamente. Por su parte G. Révész (1950, ps. 122-131), sostiene que no se puede pensar sin idioma así como no se puede hablar sin los

procesos mentales del pensamiento. El poder del raciocinio se manifiesta mejor cuando el alumno se enfrenta a un problema cuya solución le exige inventar algo nuevo. Cuando el profesor estimula a los estudiantes para que ejerciten sus poderes de raciocinio en una libre especulación midiendo siempre el grado de dificultad del material, es decir, que no sea demasiado fácil ni demasiado difícil, los alumnos en la mayoría de los casos adquieren buena habilidad para descifrar el significado de palabras nuevas y descubrir reglas gramaticales:

El conocimiento de las leyes psicológicas es doblemente necesario para el profesor de Idiomas porque la enseñanza de lenguas extranjeras es un fenómeno relacionado íntimamente con la actividad razonadora del hombre. El profesor de física transmite a sus alumnos conocimiento sobre cosas que existen independientemente y fuera de la consciencia humana. Tal es la posición del profesor de historia, matemática, botánica, química, zoología, etc. El profesor de idiomas encara un problema diferente. Cuando enseña un idioma, el profesor: a) comunica a sus alumnos información teórica acerca de la lengua como fenómeno social independiente de la consciencia individual, mientras que b) imparte instrucción y ayuda a crear destrezas y habilidades verbales de carácter práctico y trata de asegurar en sus alumnos un dominio de la lengua estudiada. Pero la maestría del idioma forma una unidad orgánica con la actividad razonadora. En consecuencia, cuando el profesor enseña un idioma extranjero, modifica de algún modo los procesos de raciocinio en sus alumnos. Por consiguiente, él debe reconocer y entender bien no solo las propiedades psicológicas del idioma en sí, sino las del habla que es la manera individual de usar el idioma en la práctica. (Belyayev, 1964, ps. 14-15).

Cualquier respuesta o trabajo que depare recompensa o satisfacción se aprende más fácilmente. Si el estudiante sabe lo que hace y por qué, experimenta placer al darse cuenta de que es capaz. Una sonrisa de aprobación o un gesto de asentimiento es mejor recompensa que algo más caro pero pospuesto por mucho tiempo. En la enseñanza de idiomas el refuerzo es fundamental para consolidar el aprendizaje. Este refuerzo debe darse a tiempo para que sea efectivo. De ahí la importancia de un constante contacto con la lengua extranjera y demás oportunidades para practicar lo aprendido. El número de refuerzos y repeticiones condiciona la solidez del aprendizaje siempre que no se hagan mecánicamente. Es mejor que al rehacer una tarea mal hecha, el estudiante encuentre otras frases nuevas dentro del mismo patrón, que hacerlo escribir varias veces la misma frase. No se consigue nada positivo con castigar a un alumno a escribir cien o quinientas veces una frase en el tablero o en el cuaderno de tareas. El resultado es negativo, generalmente de rechazo al profesor y a la materia que dicta.

Según Ausubel (1967, ps. 100-105) es posible aprender una habilidad perfectamente pero en forma tan diferente de la realidad en que se aplica que muchas veces la transferencia del aprendizaje a la práctica es poco menos que imposible. Tal ocurre en el aprendizaje de

idiomas por lo general. Los estudiantes conjugan, o declinan o recitan listas de vocabulario pero son incapaces de aplicar estos conocimientos a la conversación libre. No hay transición directa del estudio de un idioma a su dominio práctico. Bastante conocido es el caso de profesores que saben acerca de un idioma, de su estructura, de su historia, de su evolución y sin embargo no pueden hablarlo. El dominio práctico es siempre el resultado de mucha práctica lingüística previa. El caso contrario es también común. Hay muchas personas que pueden hablar dos o tres idiomas e ignorar por completo los aspectos culturales que esas lenguas representan. En el caso de nuestros estudiantes, es mayoría el número de los que pueden recitar y repetir listas, diálogos y aún canciones y poemas pero que no entienden ni hablan el idioma. Esto se debe a que la transformación está obstaculizada por interferencias de la lengua materna y principalmente por la diferencia entre la situación de la vida real y la situación del salón de clase. Hay transferencia cuando los elementos de las situaciones son similares o cuando el estudiante tiene la capacidad de generalizar y aplicar lo aprendido a situaciones nuevas.

Finalmente, el aspecto fundamental para el éxito en el aprendizaje es la motivación y el interés del estudiante. En los casos en que la actitud de la familia, la escuela, los compañeros y la comunidad, es negativa o indiferente con respecto al aprendizaje de idiomas, la tarea del profesor es extremadamente difícil si se la compara con el trabajo del profesor que enseña en un medio donde todo el mundo está interesado en aprender idiomas extranjeros. El interés y la motivación son cruciales en cualquier programa que se extienda por cierto periodo de tiempo. Para el aprendizaje de idiomas la voluntad es de la mayor importancia. La motivación es ese complejo de actitudes que están en relación dinámica con el trabajo del alumno. Según W. A. Bennett (1968, ps. 56-90), el peligro de cualquier teoría que trata del aprendizaje humano al nivel de la estructura o de la palabra es ignorancia de la personalidad del alumno. Gran parte de los cursos se quedan a nivel de estructuras y de palabras. En el análisis de su éxito o fracaso se olvidan muchísimos factores que tienen relación con la personalidad del alumno, su interés y motivación.

Cualquier ser humano normal que conozca su idioma nativo, es en mi opinión, capaz de aprender un idioma extranjero si tiene el suficiente interés y motivación. El fracaso se debe a deficiencias en el profesor, en el método, en el material o en las técnicas de enseñanza. De aquí se deduce que el profesor debe capitalizar en la curiosidad del alumno, sus intereses, su inteligencia y personalidad. Debe desarrollar en el alumno un interés permanente por el idioma. Si el estudiante adquiere consciencia de la importancia y utilidad de aprender un idioma extranjero, su motivación será buena. El profesor tiene la responsabilidad de sostener y acrecentar esa motivación inicial. Lo más contagioso es sin duda el entusiasmo e interés del profesor por su materia y por sus estudiantes en grupo e individualmente. La explicación clara de los objetivos del curso y la planeación, con los mismos estudiantes, de los medios para alcanzarlos, interesan y motivan a los estudiantes. Por ejemplo, un diálogo sugerido por los mismos alumnos o que les interese, facilita la retención. Relaciones del trabajo en la clase de idiomas con las demás materias del currículo, con otras activida-



des académicas y sociales de los alumnos, puede ser fuente de material interesante. La labor más importante del profesor de idiomas es evitar que el alumno se **pasme** por temor de cometer errores. Hay que convencerlo de que casi ninguna actividad se aprende sin cometer errores. Cuando el estudiante se da cuenta de que los errores no suponen castigo automático sino que forman parte del proceso de aprendizaje, estará más dispuesto a realizar los ejercicios que le ayudarán a corregir esas equivocaciones.

Claro que el profesor tendrá cuidado de minimizar la posibilidad de cometer errores cuando elabora o selecciona ejercicios para la enseñanza. Pero la confianza del alumno en sí mismo fomentada y desarrollada por un buen profesor hará del aprendizaje de idiomas una etapa realmente agradable de su educación.

BIBLIOGRAFIA

- AUSUBEL, David P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York, Grune & Stratton.
- , (1967). "Adult vs. Children in Second Language Learning: Psychological Considerations" *Foreign Language and the Schools. A Book of Readings*. Ed. by Mildred Donoghue. Dubuque, Iowa, W. M. C. Brown Co. Publishers. ps. 100-105.
- BELYAYEV, B. V. (1964). *The Psychology of Teaching Foreign Languages*. Translated from Russian by R. F. Wingley. New York, The Mac Millan Co.
- BENNETT, W. A. (1968). *Aspects of Language and Language Teaching*. Cambridge at the Univ. Press.
- HEBB, D. O. (1950). *The Organization of Behavior. A Neuropsychological Theory*. New York, MacMillan.
- MACKEY, William Francis. (1967). *Language Teaching Analysis*. Bloomington, Indiana Univ. Press.
- PAVLOV, Ivan P. (1927). *Conditioned Reflexes*. Transl. and ed. by G. V. Enrep. Oxford Univ. Press, Humprey Milford.
- PENFIELD, W. & L. Roberts. (1959). *Speech and Brain Mechanism*. Princeton, Princeton Univ. Press.
- PIAGET, Jean. (1975). *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona, Editorial Seix Barral.
- REVESZ, G. "Thought and Language". *Archivum Linguisticum*. Vol. 2, Fasc. 2, 1950. ps. 122-131.
- SAUSSURE, Ferdinand de. (1955). *Cours de Linguistique Générale*. Paris, Payot.
- SKINNER, B. Frederic. (1957). *Verbal Behavior*. New York, Appleton-Century-Crofts.
- THORNDIKE, Edward L. (1933). *An Experimental Study of Rewards*. New York, Teachers College, Columbia Univ.