

APLICACIONES ACTUALES DE LAS TEORÍAS PSICOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Slava López Rodríguez¹
Sara Julia Castellanos Quintero²

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma *panorâmica* das correntes psicológicas de aprendizagem que servem de base para o ensino da língua inglesa como língua estrangeira.

Palavras-chave: teorias psicológicas, ensino, inglês como língua estrangeira.

Introducción

El objetivo de este trabajo es presentar un panorama de las corrientes psicológicas del aprendizaje que han incidido en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera (LE) y han marcado una ruta crítica que permite comprender los enfoques y métodos asumidos por la linguodidáctica e integrar conceptualizaciones procedentes de distintas perspectivas teóricas.

Las corrientes psicológicas

El conductismo ha sido catalogado como la primera teoría de aprendizaje que surge en oposición a los métodos subjetivistas e introspectivos vigentes hasta la primera década del siglo XX. Esta teoría se encuentra encabezada por Watson y Skinner, quienes se apoyan en los trabajos pioneros de Pavlov sobre reflejo condicionado en animales.

Sin embargo, dentro del conductismo pueden diferenciarse dos grandes corrientes. Aquella conducida por Watson y conocida como conductismo clásico-asociativo, que hace énfasis en las asociaciones estímulo-respuesta, y la otra, dirigida

¹ Vicerrectorado de Estudiantes. Centro de Promoción de Empleo y Prácticas. Universidad de Granada, España. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada, España. E-mail: slavalr@ugr.es

² Universidad Valladolid, Xalapa, Veracruz, México. Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Academia de Ciencias de Rusia. E-mail: sarajulia2412@yahoo.com.br

por Skinner, denominada conductismo operante que concibe el refuerzo de las asociaciones como factor determinante del aprendizaje.

Ambas corrientes persiguen una psicología objetiva, basada en la conducta observable. El paradigma central del conductismo es, entonces, el asociacionismo estímulo-respuesta. Este asociacionismo basado en las conductas constituye, en términos de Lakatos, el núcleo central del programa conductista. Igualmente, forma parte de este núcleo el principio de correspondencia entre el aprendizaje y la realidad externa y el principio de que todo aprendizaje se lleva a cabo de la misma manera, en todos los contextos y para todos los sujetos mediante procesos de asociación.

La psicología conductista estadounidense reduce los fenómenos psíquicos a un proceso de estímulo-reacción y niega el papel de la conciencia, lo que condujo a la enseñanza mecanicista, cuyos objetivos se planteaban solamente en forma de desarrollo de hábitos y habilidades, sin que se tomara en cuenta la significación de lo que se aprendía.

Bajo la teoría conductista destacan varios métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Entre ellos se pueden citar:

El Método Oral comienza a utilizarse en la década de los años veinte. Se enfatiza el aspecto oral de la lengua el cual se desarrolla a través de la práctica situacional. La lectura y la escritura se consideran aspectos secundarios y sólo se abordan una vez que el alumno ha adquirido suficiente competencia lexical y gramatical en el medio oral. Se caracteriza por principios sistemáticos de selección de vocabulario y presentación gradual y progresiva de estructuras gramaticales. Debido a que se centra en las situaciones particulares en las cuales se adquiere la lengua, este enfoque se conoce también como enseñanza situacional de la lengua. Es el docente el encargado de modelar la ejercitación, controlando la presentación del contenido gradualmente. El alumno es fiel imitador de los estímulos orales recibidos. Su progreso depende de la precisión en su habilidad imitativa.

El Método Oral o Enseñanza Situacional está enfocado en la selección minuciosa y esmerada de situaciones reales que sirven de marco para la enseñanza de los contenidos lingüísticos. Dichas situaciones conforman los contextos necesarios para que el alumno construya significados lingüísticos, lo cual favorece notablemente la efectividad del aprendizaje. Por otro lado, el uso de la lengua meta en contextos

apropiados contribuye a que el aprendizaje de la misma se desarrolle de forma natural, lo que a su vez facilitará la aplicación de dichos conocimientos en situaciones reales.

Las etapas iniciales y de desarrollo de cada clase están dominadas por las prácticas orales, las cuales persiguen la presentación de las situaciones o contextos en los que tendrán lugar los actos comunicativos, la introducción de las nuevas formas lingüísticas en los contextos seleccionados, las interacciones entre el docente y los alumnos, los trabajos de interacción en parejas o pequeños grupos, entre otras estrategias. Por lo general, las prácticas en el medio escrito se llevan a cabo después que las realizaciones lingüísticas han sido ejercitadas oralmente y casi siempre tienen lugar en la última parte de la etapa de desarrollo o en la etapa de cierre de la clase.

El Método Audiolingual surge en los años cincuenta. Se fundamenta en la teoría lingüística estructural, el análisis contrastivo, procedimientos audio-orales y la psicología conductista. Parte de la premisa de que la lengua es, en esencia, comportamiento verbal.

Persigue la comprensión y producción automática de la lengua. Promueve el entrenamiento audio-oral, es decir, precisión en la discriminación auditiva y en la pronunciación.

El entrenamiento, a cargo del profesor, ocurre secuencialmente e incluye las siguientes etapas: reconocimiento, discriminación, imitación, repetición y memorización. El alumno, por su parte, sigue rigurosamente estas etapas.

El Método Audiolingual, a consideración de Bueno (2002), tiene como principales precursores a Fries (1941), Bloomfield (1942) y Skinner (1957), cuyas teorías lingüísticas acerca del lenguaje sirven de base al método. El objetivo final es la lectura o la traducción, habilidades que deben posponerse hasta que se domine el sistema de sonidos de la lengua y la correspondencia sonido-grafía. Las habilidades a desarrollar son la comprensión auditiva y expresión oral. Desde los presupuestos lingüísticos y metodológicos, se trabajan los patrones de la lengua, sistematizándolos de forma mecánica, se le dedica gran atención a la corrección fonética y gramatical a partir de modelos que se acercan a la forma en que hablan los nativos. Se enseña la gramática mediante la práctica sistematizada de patrones, primero de forma oral y después de forma escrita. La lectura se desarrolla a partir de lo aprendido y ejecutado oralmente.

Se coincide con Irizar (1996) al expresar que este método, constituye la primera teoría acerca de la enseñanza de un idioma extranjero que se deriva de la lingüística y la psicología y rebasa los presupuestos teóricos de métodos anteriores para contar en estos momentos con una concepción renovadora para la integración de las habilidades comunicativas.

La precisión en la pronunciación se logra mediante la repetición sistemática de patrones, lo cual persigue la formación de hábitos fonéticos. Si bien en los actuales momentos la formación de hábitos mediante la repetición no se considera como objetivo en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, es evidente que la repetición, como técnica, tiene un valor importante en lo que concierne a la adquisición de patrones de acentuación y de entonación en el discurso conectado. Esta es una de las instancias del aprendizaje de una lengua extranjera en la cual la repetición sucesiva y prolongada del input lingüístico sigue siendo esencial.

Delmastro y Salazar (2000) distinguen la importancia atribuida a la memoria y resaltan su rol protagónico en la década de los sesenta en el marco del audiolingualismo, cuya premisa central estaba apoyada en un concepto de aprendizaje como proceso de condicionamiento, a través de la repetición de asociaciones estímulo-respuesta. Posteriormente, la importancia de este tipo de memoria mecanicista de los enfoques estructuralistas y métodos audiolinguales decreció en los enfoques y metodologías racionalistas.

En los años ochenta, con el predominio de los enfoques comunicativos, la memorización como estrategia de enseñanza-aprendizaje desapareció casi por completo. Delmastro y Salazar (2000, p. 70-71) señalan que en los procesos contemporáneos de enseñanza de LE, “ha resurgido nuevamente la memoria como factor relacionado con los estilos individuales de aprendizaje. Se ha retomado el uso racional de la memorización como estrategia de aprendizaje de algunos aspectos de LE como el vocabulario y las realizaciones lingüísticas fijas y semi-fijas”.

Analícemos ahora las características de la Teoría Cognoscitiva que surgió en los años 50 del siglo XX como reacción a la teoría conductista. Existen dos corrientes acerca del surgimiento de la teoría cognoscitiva. Por un lado, en 1956 aparecen los trabajos presentados por Chomsky, Newell, Miller y Simon. Otra señala la aparición de

esta teoría mucho antes, en Europa. Los representantes son: Piaget, los integrantes de la escuela Gestalt (Wertheimer, Koffka, Köhler), Vygotsky, Bruner, Bartlet, entre otros.

Cualquiera que haya sido la fecha de su surgimiento, ambas posiciones coinciden en el hecho de incorporar el concepto mentalista para explicar las múltiples anomalías que aquejaban al conductismo.

El núcleo central de la teoría cognoscitiva lo conformarían las representaciones mentales y la descomposición recursiva de los procesos mentales en elementos significativos.

El Código Cognitivo se desarrolla a partir del supuesto central de que el aprendizaje es un procesador activo de información (Hutchinson y Waters, 1987). El aprendizaje tiene lugar cuando el sujeto trata de crear interpretaciones o significados sobre la base del análisis de una determinada situación o un conjunto de datos para descubrir o inferir las reglas o patrones subyacentes. Aprender una regla y luego aplicarla a nuevas situaciones implica una serie de operaciones mentales. En otras palabras, se aprende cuando se trata de darle sentido a lo que se ve, lo que se siente y lo que se escucha.

La teoría cognitiva en situaciones de enseñanza de lenguas extranjeras aportó el uso de la lengua materna para establecer relaciones gramaticales en la lengua meta, el uso de la metacognición y el logro del aprendizaje a través de la solución de problemas (Mitchell and Myles, 2004).

Igualmente importante para el desarrollo de LE es la habilidad del aprendiz para comprender el alcance de tales reglas gramaticales. El hecho de estar consciente de cuáles son los límites de cada regla contribuye a disminuir gradualmente los errores de generalización en los estudiantes, especialmente en los niveles básicos e intermedios. De esta manera, la transición de un nivel de interlenguaje a otro ocurre con mayor prontitud.

La exposición constante y sistemática al input lingüístico en el marco de situaciones de aprendizaje apropiadas, lleva a los alumnos a inferir los patrones y las reglas que subyacen en LE, permitiéndole a la vez crear los significados necesarios para establecer la comunicación.

La técnica de solución de problemas es una excelente herramienta para fomentar la interacción de los estudiantes con el segundo idioma. De allí la implementación de actividades variadas entre las cuales se incluyan tareas específicas que involucren la

solución de problemas por parte del estudiante, bien en forma individual o con la ayuda de sus compañeros. Se promueve la concientización de los procesos mentales (metacognición) involucrados en el procesamiento de información para facilitar el aprendizaje.

El enfoque comunicativo de la enseñanza de inglés también estuvo basado en la teoría cognitiva. Este parte de la consideración a las limitaciones derivadas de la dicotomía competencia-ejecución plasmada en la teoría de Chomsky, sobre las cuales Hymes (1972) desarrolla el concepto de competencia comunicativa que posteriormente se convertiría en el núcleo del enfoque comunicativo para la enseñanza de los idiomas extranjeros. No se pueden soslayar las aportaciones de Hallyday (1961) que se apoyan en tres ejes fundamentales: lo que el hablante puede hacer con la lengua, lo que puede decir con ella y lo que con esto pueda significar. Estos tres ejes conforman lo que Hallyday (1961) denomina potencial comportamental del hablante y expanden el concepto de conocimiento de lengua imperante hasta ese entonces. Estos autores apelan no sólo a la estructura oracional, sino al conocimiento de las funciones discursivas en el acto comunicativo en un contexto social. Fueron Canale y Swain (1980) los que equilibraron y refinaron la relación lenguaje-contexto social, con lo cual las competencias lingüística y comunicativa se situaron en una posición de igual relevancia dentro de la concepción del lenguaje como acto comunicativo.

Y por último, la teoría psicológica constructivista considera que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (Carretero, 1997). En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Dicha construcción es realizada por la persona fundamentalmente, con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

Sobre la base de esta premisa, dentro de la teoría constructivista destacan aquellos rasgos relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera en forma natural e integral. La calidad y cantidad del input lingüístico (interesante, relevante y auténtico) son algunas de las dimensiones que favorecen el aprendizaje de lenguas

extranjeras bajo los postulados teóricos constructivistas. La integralidad involucra tener una concepción del lenguaje como un todo, a partir del cual se promueve la construcción de significados basados en las experiencias previas del individuo.

Las realizaciones de esta teoría en los métodos de enseñanza del inglés se pueden apreciar en el Enfoque Natural y el Enfoque Integral del Lenguaje, y también influyó en el Enfoque Comunicativo en lo que se refiere a etapas posteriores de su evolución, a la que algunos autores han querido llamar enfoque postcomunicativo, donde se manifiesta mejor la naturalidad y la integralidad del abordaje de la enseñanza de la lengua inglesa.

Del Enfoque Natural, desarrollado por Krashen (1987) destaca fundamentalmente el contenido que deberá manejarse para elevar los niveles de motivación hacia el aprendizaje del inglés, lo que se traduce en el tipo de input destinado a diferentes audiencias: niños, jóvenes, adultos. Mientras más oportunidades tenga el estudiante de estar en contacto con el input lingüístico, mayores posibilidades tendrá de ejercitar y desarrollar cada una de las habilidades.

En definitiva, la adquisición de habilidades serán tales cuando puedan ser usadas automáticamente, en forma natural y en situaciones reales.

En cuanto al Enfoque Integral, este se orienta a fomentar el uso del lenguaje como un todo (mediante el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas) y promover la construcción de significados. Los procedimientos de enseñanza parten de las experiencias previas y se orientan hacia la construcción de significados. De esta forma la adquisición de una segunda lengua contribuye a la formación integral del individuo que la sociedad compleja reclama. Se potencia el aprendizaje grupal y colaborativo, asume responsabilidad hacia su propio aprendizaje.

El uso de lenguaje auténtico y variado en situaciones reales promueve la ejercitación de las habilidades. El desarrollo de las cuatro habilidades de una segunda lengua capacita al individuo para integrarse más fácilmente a las nuevas situaciones reales de uso de LE (Goodman, 1989).

Conclusiones

La enseñanza del inglés como lengua extranjera se ha desarrollado pasando por varios enfoques o métodos que han permitido apreciar la lengua desde diferentes

perspectivas teniendo como fundamento las teorías del aprendizaje que han marcado los derroteros del análisis e interpretación de los procesos afectivos y cognitivos que intervienen en el aprendizaje.

Los métodos para la enseñanza del inglés desarrollados en distintos períodos históricos reflejan las circunstancias sociales, políticas, científicas y tecnológicas, así como los intereses predominantes de cada época. De allí que en los métodos conductistas tales como el enfoque oral y el método audio-lingual, predominen procedimientos que pretenden controlar la conducta lingüística de los estudiantes a través la imitación, la repetición y la ejercitación mecánica, con el propósito de formar hábitos.

Los métodos derivados del paradigma cognitivo, reflejan la inclinación hacia la generación de conocimientos a través de procesos de razonamiento deductivo. Por su parte, los métodos constructivistas, como el enfoque natural y el enfoque integral, atienden las necesidades cognitivas y afectivas de los estudiantes como seres integrales y sociales.

En la práctica actual de la enseñanza del inglés como lengua extranjera aún tienen vigencia realizaciones de los métodos que se han presentado en este trabajo.

La repetición e imitación de patrones lingüísticos y la memorización se utilizan como procesos de apoyo de la enseñanza del inglés lo que propicia un aprendizaje mecanicista, rígido y gradual derivado de los principios psicológicos de la teoría conductista.

El uso de recursos auditivos y visuales como los equipos reproductores de sonido, las cintas de videos, los anuncios comerciales y programas de televisión y radio, láminas ilustrativas, fotografías, imágenes y dibujos provenientes de diversas fuentes, continúan siendo una práctica cotidiana e indispensable en los cursos de lenguas extranjeras. Tales recursos tienen su origen en los métodos audiolingual y audiovisual.

Si bien es cierto que la enseñanza de la gramática en sí no es el propósito fundamental de los cursos de lenguas extranjeras en la actualidad, se sigue reconociendo la relevancia de las operaciones mentales ejecutadas por los estudiantes para lograr descifrar las reglas gramaticales que operan en la lengua meta, las cuales les permiten interactuar y comunicarse eficientemente en esa lengua. Las estrategias didácticas contemporáneas están dirigidas a la enseñanza implícita de los aspectos gramaticales del

idioma, de modo que la habilidad del estudiante para comprender e incorporar dichas reglas a sus esquemas cognitivos es crucial para alcanzar los niveles de competencia en LE deseados.

En la actualidad los materiales curriculares con enfoque comunicativo se siguen usando en España, Cuba, México, Brasil, por solo citar prácticas que las autores conocen de su experiencia profesional. No obstante, el docente continúa haciendo esfuerzos para propiciar situaciones reales de aprendizaje, para desprenderse de las formas conductistas y mecanicistas de enseñar la gramática, y para propiciar la formación y desarrollo de competencias comunicativas.

References

CANALE, M. y SWAIN, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*: 1(1), 1980, p. 1-47.

CARRETERO, M. *Desarrollo cognitivo y aprendizaje. Constructivismo y educación*. En: Carretero, Mario (Ed.). *Constructivismo y Educación*. México: Progreso, 1997.

DELMASTRO, A. L. y SALAZAR, L. *La memoria como variable individual en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. *Revista LAURUS: Vicerrectorado de Docencia de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, N. 9. Año VI, 2000, p. 58-75.

GOODMAN, K. *Lenguaje Integral*. Mérida: Editorial Venezolana, S. A, 1989.

HALLYDAY, M. *Categories of the Theory of Grammar*. *Word*: 17(3), 1961, p. 241-292.

HUTCHINSON, Tom y WATERS, A. *English for Specific Purposes: a learner-centered approach*. England: Cambridge University Press, 1987.

HYMES, Dell. *On Communicative Competence: Directions in Sociolinguistics* / Dell Hymes, J. J. Gumpers. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972, p. 39-41.

IRÍZAR, Antonio. *El Método en la enseñanza de idiomas*. La Habana: Ed. Ciencias Sociales, 1996.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall International, 1987.

LAKATOS, I. *La Metodología de los programas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial, 1981.

MITCHELL, R. y MYLES, F. *Second Language Learning Theories*. Londres: Oxford University Press, 2004.

PÉREZ Parrado, R. y SARDIÑAS Companioni, J. L. *Del método al enfoque en el desarrollo de habilidades comunicativas en idioma inglés*. Disponível em: http://www.ucp.ca.rimed.cu/edusoc/index.php?option=com_content&view=article&id=230&Itemid=218. Acesso em: 10 de maio 2011.

SALAZAR, Leonor y BATISTA, Judith. *Hacia la consolidación de un enfoque ecléctico en la enseñanza de idiomas extranjeros*. *Paradigma*, vol. 26, n.1, jun. 2005, p. 55-88. Disponível em: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011. Acesso em: 03 maio 2011.

CURRENT APPLICATIONS OF PSYCHOLOGICAL THEORIES OF LEARNING IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

In this article the authors make a background about the psychological theories of learning and its influence on the teaching methods and approaches of the English as a foreign language.

Keywords: psychological theories of learning, english as a foreign language.