



**PEDAGOGÍA 2005**



**CURSO 56**

***Didáctica desarrolladora para lenguas extranjeras***

**Dr. Rodolfo Acosta Padrón**

**Ciudad de La Habana, Cuba**

---

*Diseño y corrección:*

*MSc. Nelson Piñero Alonso*

*Copyright © IPLAC, 2005*

*Copyright © Educación Cubana, 2005*

*ISBN 959-18-0066-5*

---

**Título: DIDÁCTICA DESARROLLADORA PARA LENGUAS EXTRANJERAS**

**Autor: Dr. Rodolfo Acosta Padrón**

## **INTRODUCCIÓN**

En el transcurso de la última década del siglo XX y primeros años del presente siglo se han consolidado diversas tendencias en los ámbitos político, económico y tecnológico. Entre estas tendencias podemos mencionar la globalización de la información, la internacionalización de la economía, el rápido desarrollo científico y tecnológico, las múltiples aplicaciones de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), y la diversificación y movilidad física y funcional de los profesionales. Son cambios e innovaciones constantes que han tenido amplias repercusiones en todas las actividades humanas y han originado un nuevo modelo de sociedad: la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC)

Es evidente que, en este contexto socio-económico es fundamental el dominio de varios idiomas, puesto que el lenguaje es el instrumento que facilita y acelera el acceso a la información y permite la comunicación del conocimiento y del conocimiento consolidado, el saber.

La enseñanza de lenguas extranjeras está determinada por condiciones económicas, sociales y políticas, y constituye una necesidad vital en el mundo actual para la comunicación internacional y el progreso futuro de la humanidad mediante la realización de los planes de desarrollo y cooperación relacionados con el comercio, el turismo, la ciencia y la cultura.

La comunicación como objetivo de la enseñanza de lenguas es tan antigua como la misma necesidad de aprenderlas (Howatt, 1998). Sin embargo, nunca antes de la década de 1970 había existido una metodología acorde con este objetivo, debido a concepciones erróneas acerca del lenguaje y la comunicación, (Passov,

1989). Se enseñaba el lenguaje como categoría lingüística, pero no su problema desde el punto de vista psicológico que es, a decir de Rubinstein (1964), el problema de la comunicación por medio de la lengua, y el problema del pensar, el hablar y el hacer uso del lenguaje. Al respecto Leontiev A. N. y Korolieva (1982) señalan que la enseñanza de lenguas se ha caracterizado por el énfasis en la forma y la poca atención a los aspectos psicológicos.

Por otra parte el aprendizaje es un proceso activo de construcción del conocimiento en la actividad transformadora del hombre con el medio social y sus semejantes; sin embargo, la historia de la enseñanza de lenguas ha sido la historia del modelo de educación transmisivo, bancario, formal y autoritario, centrado en el maestro, el programa y los materiales didácticos, con una fuerte base conductista reflejada en un aprendizaje repetitivo, mecánico, y memorístico. Esta situación la reportan Terroux (1982), Schwartz y Pollishuke (1998), Nunan (1991), Weaver (1990), y Acosta (1991). La historia de la enseñanza de lenguas extranjeras ha estado dominada por la lingüística estructural, unida a una u otra teoría psicológica, particularmente la conductista.

La lingüística estructural, reflejada en el audiolingüismo desarrollado entre 1950 y 1965, se basa en la concepción estructural o taxonomía del lenguaje formulada por Bloomfield (1933), y por otros estructuralistas desde 1940, y considera la lengua en términos de su estructura gramatical sin mucha atención a su significado y uso. Como consecuencia, los alumnos desarrollan la habilidad de producir oraciones gramaticalmente correctas, pero son incapaces de realizar sencillas tareas comunicativas.

Por su parte, la teoría conductista (Watson, 1914; Thorndike, 1933) fue utilizada por primera vez en la enseñanza por Skinner, fundador de la enseñanza programada, quien aplicó los principios de Thorndike: ley del efecto, ley de la disposición y ley del ejercicio. Skinner (1957) concibió el mecanismo del lenguaje como un conjunto de hábitos y sostenía que el lenguaje es un hábito condicionado, y su aprendizaje se realiza a través de un proceso mecánico de estímulo-respuesta, y refuerzo de las respuestas correctas. Los alumnos son

tratados como objetos estrictamente controlados, manipulados por el maestro y no como participantes activos y conscientes en el proceso de adquisición de las lenguas.

A principios de la década de 1960 comenzó a criticarse con fuerza la enseñanza conductista de lenguas; los maestros sentían que los métodos eran aburridos, poco motivantes e ineficientes (Moore, 1989). Se les critica su inconsistencia en la aplicación de las teorías psicológicas y lingüísticas de la época. La mayor crítica fue la del lingüista racionalista estadounidense Noam Chomsky en 1966 con su Gramática Generativa y Transformacional quien impuso el concepto de competencia lingüística como capacidad innata que posee el hombre para generar el lenguaje, no creado por la relación externa de estímulo- respuesta.

No es hasta la década de 1970 que la enseñanza de lenguas comienza a liberarse de las restricciones que imponía la lingüística estadounidense. Dell Hymes (1972) desarrolló el concepto de competencia comunicativa, mucho más amplio que la competencia lingüística chomskiana. La competencia comunicativa significa que al aprender una lengua se adquiere no solo su sistema gramatical, sino también su sistema de uso, en dependencia de las personas, los lugares, los objetivos, los modos de comunicación, entre otros factores del contexto. A partir del concepto de competencia comunicativa se han desarrollado sus direcciones lingüística (o gramatical), sociolingüística, del discurso, estratégica, entre otras.

A partir de estos conceptos aparece el enfoque comunicativo, en Inglaterra y Estados Unidos primeramente, que enfatiza el desarrollo de las habilidades comunicativas en la enseñanza de lenguas. Sin embargo, sus primeras versiones mantienen una base conductista: en lugar de aprender listas de estructuras gramaticales como en los métodos audiolinguales, se aprenden de igual forma listas de funciones comunicativas, sin lograr una verdadera interacción.

Desde principios de la década de 1980 muchos enfoques y cursos de lenguas (Spectrum, Kernel, Streamline) han tratado de incorporar el aspecto social del lenguaje, desarrollado con la teoría del contexto por Leech (1983) y Levinson

(1983), entre otros, a partir de las ideas sociolingüísticas de los filósofos Austin (1962), Searle (1969), Lakoff (1971) y Grice (1975).

Bajo la gigantesca sombra del enfoque comunicativo los mercados están abarrotados de cursos y libros de texto que reflejan diversas interpretaciones de este enfoque, la mayoría de los cuales con una perspectiva restrictiva de la competencia comunicativa, aferrada a una visión lingüística de sus contenidos que, según Vez (1998), en pocos casos se diferencia de los tradicionales postulados estructuralistas. Algunos materiales han incorporado tendencias pedagógicas contemporáneas basadas en los enfoques socioculturales que en los últimos años han encontrado espacio en Estados Unidos a lo que ha contribuido el estudio de la obra de Vigotsky y el renacimiento del cognitivismo, marcado por las teorías de Bruner, Goodner y Austin (1956), Gagne R. (1962), Ausubel (1968), Bruner (1975), Talizina (1988), y Gagne E. (1991), y el humanismo desarrollado por Rogers (1951), entre otros.

Actualmente las investigaciones en el campo de lenguas extranjeras se mueven alrededor de teorías interaccionistas como reacción a las teorías mentalistas y conductistas que le han antecedido (Ellis, 1995). Las teorías interaccionistas conciben la lengua como actividad social y se centran en la dimensión social de la comunicación. El principio que subyace es que la interacción verbal tiene una importancia crucial para el aprendizaje de lenguas.

El objetivo del presente texto es el esbozo de algunas ideas para la construcción de un modelo metodológico desarrollador para la enseñanza de lenguas extranjeras, elaborado a partir de la relación interna de un conjunto de principios metodológicos de corte histórico-cultural, y donde se destaca la tarea docente interactivo-comunicativa como célula del proceso docente educativo, y que ofrece oportunidades al alumno para interactuar con la lengua en la solución de problemas que requieren atención tanto en el significado como en la forma y que están relacionados con la vida y cultura de los pueblos.

Esta visión de la enseñanza desarrolladora de lenguas extranjeras se deriva de las interpretaciones dialéctico materialistas, desde diversas dimensiones, de las

categorías de aprendizaje, educación, actividad, interacción, cultura y comunicación que permiten la determinación de un conjunto de principios metodológicos que van a regir el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua.

Finalmente vale la pena una nota al lector: este material se ha escrito como apoyo al curso pre-evento del Congreso Internacional Pedagogía 2005, y por problemas de espacio no resulta explícito, razón por la cual en ocasiones solo presenta teorías, conceptos y principios, sin explicarlos. Estos constituyen parte del aparato categorial del curso y servirán de referencia en los debates, demostraciones y comentarios. Por otra parte se espera que el lector y el auditorio sean maestros de lenguas y estén familiarizados con la terminología utilizada.

## DESARROLLO

### La enseñanza desarrolladora de lenguas extranjeras

Una didáctica desarrolladora de lenguas extranjeras concibe la enseñanza y el aprendizaje contemporáneos de excelencia como un proceso social **interactivo** de comunicación, **formativo, holista, e integrador**, con una fuerte base **cognitiva** y esencialmente **humanista**, donde un grupo de alumnos disfruta, y se responsabiliza en condiciones favorables de aprendizaje, con la solución de tareas que satisfacen sus necesidades, en un marco de socialización y cooperación que les permite auto-realizarse y experimentar cambios duraderos en su actitud, actuación y pensamiento, transferibles a nuevas situaciones y producidos por la actividad práctica e intelectual en un proceso de desarrollo de competencias, creado, facilitado y dirigido por el maestro.

En esta definición se caracterizan tres conceptos básicos: la clase, y los alumnos y el maestro quienes asumen nuevas funciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno será un sujeto actuante que realiza las siguientes acciones explícitas en la definición: disfrutar, solucionar, satisfacer, auto-realizarse, socializar, cooperar, experimentar y desarrollar. También realiza las funciones de interactuar, comunicar, formar, integrar, globalizar, aprender, pensar, hacer, sentir, crear, buscar, diseñar, negociar, conducir, dirigir, controlar, reflexionar, monitorear, comparar, utilizar, analizar, generalizar, compartir, correr riesgos, discutir y comprometerse. El maestro asume las funciones de director, facilitador y creador de una realidad de aprendizaje. También las funciones de diseñar, conducir, ejecutar, controlar, coparticipar, negociar, compartir, motivar, estimular, proveer, guiar, ayudar, cooperar, comunicar, observar, reflexionar, monitorear, investigar, escuchar, comprender, elaborar, respetar y amar.



## **Algunos fundamentos teóricos**

### **El enfoque histórico-cultural y la enseñanza desarrolladora de lengua**

El científico ruso Lev. Vigotsky (1896-1936) desarrolló sus tesis acerca del lenguaje y formuló los postulados de la comunicación como actividad verbal determinando su estructura, su contenido psicológico y sus mecanismos psicofisiológicos.

### **La organización estructural de la actividad verbal**

En la organización estructural de la actividad verbal Vigotsky retoma la estructura de toda actividad y expresa la interrelación entre las necesidades comunicativas, los motivos, las acciones, las operaciones y las condiciones de la comunicación. Al sintetizar la organización estructural de la actividad verbal en sus tesis fundamentales, Vigotsky destaca que el lenguaje debe ser considerado como una acción verbal incluida en la actividad humana, productiva, cognitiva o de cualquier tipo; que la actividad tomada globalmente (de la cual la acción verbal es una parte), está orientada por una jerarquización de motivos, que esta actividad tiene un fin establecido con antelación, el cual está determinado en el caso del lenguaje por un contexto no verbal. Vigotsky señala además que conviene asociar la acción verbal a la solución del problema cognoscitivo, tratando el lenguaje como el proceso de solución de un problema el cual implica que posee las fases de orientación, de planificación y de ejecución. La ejecución de la actividad verbal puede expresarse de manera externa (expresión oral y escrita) o de manera interna (comprensión auditiva y escrita) y se realiza en dos niveles de comunicación: el de reconocimiento (comprensión auditiva y escrita) y el de reproducción (expresión oral y escrita). La lectura oral y la traducción pertenecen a un llamado nivel intermedio.

## **El contenido psicológico de la actividad verbal**

Por otra parte, Vigotsky también determinó el contenido psicológico de la actividad verbal, donde distingue los siguientes componentes:

- El objeto: Es el pensamiento como forma de reflejar las relaciones entre los fenómenos y objetos de la realidad objetiva, y determina la actividad en su conjunto.
- El medio: Es la lengua en particular formada por los componentes fonéticos, gramaticales y léxicos. La lengua constituye el medio para expresar el pensamiento.
- El procedimiento: Es el habla para formar y formular el pensamiento. Según Vigotsky (1979), el habla es una unidad de lo individual y lo social. Y el habla exterior (externa) es el proceso de convertir un pensamiento en palabras. El habla es la materialización y objetivización de un pensamiento en su relación con el proceso de la actividad verbal. La unidad de la lengua y el habla forman un mecanismo interno para la realización de los procesos de comprensión auditiva y escrita, y expresión oral y escrita. Al respecto Mitrofanova (Leontiev A. N., 1982), apunta que el habla debe estar relacionada con una temática, y tener un carácter personal.
- El producto: Es aquello que objetiviza, materializa la acción. En el caso de las formas receptoras serían las deducciones o conclusiones a las que arriba el receptor, en las formas productivas se trata de los enunciados orales o escritos.
- El resultado: Es la reacción del sujeto o del interlocutor ante los estímulos verbales.

## **La interacción**

La interacción constituye uno de los conceptos claves en la relación del hombre con el mundo, en la actividad transformadora del hombre con los demás objetos y sujetos. El enfoque histórico cultural de Vigotsky ofrece la primacía a la actividad,

la interacción y la práctica social del hombre. Importantes científicos como Freire P. y Leontiev A. N., han enfatizado en el papel de la actividad del alumno en el aprendizaje. Actualmente muchas tendencias pedagógicas focalizan la actividad y la participación activa del alumno para lograr un aprendizaje significativo a partir de la zona de desarrollo próximo Vigotskiana.

### **La interacción en la comunicación**

La actividad verbal, o comunicación, fue definida por Zimnaya (en Passov, 1996) como un sistema lingüístico, activo, orientador y mediador utilizado en el proceso de transmisión y recepción de información condicionado por una situación comunicativa.

Pichón-Riviere (en de Quiroga, A. 1995) plantea su hipótesis sobre la dialéctica mundo-interno, mundo-externo, y escribe que el hombre es un ser con necesidades que se satisfacen socialmente, en relaciones que lo determinan, y que nada hay en él que no sea resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases. Este autor entiende al hombre como configurándose en una actividad transformadora, en una relación dialéctica, mutuamente modificante con el mundo, según él, entretejido de vínculos y relaciones sociales.

La visión Vigotskiana de la interacción como actividad humana y social está presente en sus ideas esenciales acerca del desarrollo histórico social del hombre: su desarrollo integral, su relación con el medio, su plasticidad y adaptación, el carácter activo e integral de los procesos psíquicos, la apropiación de la cultura humana, el papel de la comunicación, la relación entre la conciencia y la actividad, el carácter interpsicológico e intrapsicológico de los procesos psíquicos y la relación entre proceso educativo y desarrollo intelectual.

V. Ya Liaudis a partir de los trabajos de Vigotsky y Leontiev A. A sobre el papel de las relaciones interpersonales y de la actividad social en la determinación de la personalidad humana, propone un modelo de actividad conjunta que concibe la enseñanza como interacción entre el alumno y el profesor (diálogo) y como solución colectiva de tareas interesantes.

Para Vigotsky el aprendizaje es una actividad social mediante la cual el individuo asimila los modos sociales de actividad mediante la interacción. Este concepto de aprendizaje pone en el centro de atención al sujeto activo, consciente, orientado hacia un objetivo, su interacción con otros sujetos, sus acciones con el objeto, con la utilización de diversos medios en condiciones socio-históricas determinadas.

La multiformidad de los aprendizajes se expresa entonces a nivel de tres dimensiones particulares: el contenido (el qué), los procesos a través de los cuales las personas se apropian de estos contenidos (el cómo), y las condiciones que es necesario estructurar y organizar para que los educandos puedan activar esos procesos al apropiarse de aquellos contenidos (el cuándo, dónde, en qué situaciones, con quién, etc., que conforman el contexto y la situación de aprendizaje). La combinación de estos tres componentes define una variedad inmensa de contextos, situaciones, tipos y prácticas de aprendizaje, y consecuentemente, de habilidades, capacidades y actitudes necesarias para desplegarlos.

Si bien por su naturaleza el proceso de aprendizaje es social, por sus mecanismos es sumamente personal; constituye un reflejo de la individualidad de cada persona. El perfil singular de las potencialidades y deficiencias del estudiante, sus capacidades, su ritmo, sus preferencias, sus estrategias y estilos de aprendizaje, unidos a su historia personal, sus conocimientos previos y su experiencia anterior (que va conformando un conjunto de concepciones, actitudes, valoraciones y sentimientos con respecto a sí mismo), condicionan el carácter único e individual de los procesos que pone en juego cada persona para aprender.

En su obra clásica Pensamiento y Lenguaje (1934) Vigotsky precisa la función primaria del habla: la comunicación, la interacción social, y critica la separación de los componentes de la lengua para su análisis disociándose así la función intelectual del habla. Señala que el significado de la palabra es la unidad de ambas funciones: la comunicativa y la intelectual, es decir, el intercambio social y el pensamiento generalizado. Para Vigotsky cada palabra es una generalización y la generalización es un acto verbal del pensamiento. El significado es parte

inseparable de la palabra y pertenece al mundo tanto del lenguaje como del pensamiento. Señala además que el habla humana nació de la necesidad de la interacción durante el trabajo, y que la comunicación real requiere tanto significado como signo lingüístico.

Vigotsky criticó el estudio separado de los elementos de la lengua en tanto que no provee una base adecuada para el estudio de las relaciones concretas multiformes entre pensamiento y lenguaje. Efectivamente la lingüística tradicional, tal y como señala Vigotsky, con su concepción del sonido como elemento independiente del habla, usaba el sonido aislado como unidad de análisis concentrándose en lo fisiológico y acústico más que en lo psicológico del habla. Opuesto radicalmente a este análisis, Vigotsky propuso el análisis de unidades, un producto de análisis que retiene las propiedades básicas del todo y que no puede ser dividido sin perder esas propiedades.

El análisis de unidades propuesto por Vigotsky demuestra la existencia de un sistema dinámico de significado en el cual lo afectivo y lo intelectual se unen, y muestra que toda idea contiene una actitud afectiva hacia la realidad a que se refiere. Permite, según Vigotsky, seguir las huellas desde las necesidades e impulsos personales a las direcciones específicas del pensamiento, y del proceso inverso, del pensamiento a la conducta y la actividad del individuo. El lingüista y psicólogo norteamericano Stephen Krashen retoma la relación entre lo cognitivo y lo afectivo y la explicita en su hipótesis del filtro afectivo relacionada con la enseñanza de lenguas.

### **La relación entre el todo y las partes**

En este sentido Harste y Burke (1977), Ken y Yetta Goodman (1981), y Watson (1989) mencionados por Rigg P. (en Byrd, D. S. 2000:85), fundadores del término "lenguaje total" aseguran que la lengua es un todo y cualquier intento por fragmentarla en partes, ya sea en patrones gramaticales, lista de vocabulario, o

familias fónicas, la destruye, y señalan que si la lengua no se mantiene como un todo, ya no es entonces la lengua.

También la filosofía griega holista pregonaba la unidad material y dialéctica de los fenómenos y no admitía la reducción del conocimiento de un todo al conocimiento de las partes que lo componen, en tanto que la organización del todo produce cualidades nuevas en relación con las partes consideradas por separado. Al respecto Mauss (1996) señala la necesidad de un paradigma de complejidad que preconice reunir sin dejar de distinguir, es decir, orden-desorden-orden, en sus propias palabras, "hay que recomponer el todo". Esta idea la demuestra Vigotsky con el análisis químico de los componentes del agua en Pensamiento y Lenguaje (op. cit: 3) y ha contribuido a la enseñanza holista, globalizadora o totalizadora que se ha experimentado en los últimos años en Estados Unidos y otros pocos países.

La reducción del conocimiento la señala Morin E. (1999) como uno de los problemas de la educación actual, junto a la especialización cerrada y la falsa racionalidad. También se refiere a la pertinencia del conocimiento en sus dimensiones de contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo, relacionadas todas estas con la relación entre el todo y las partes.

Paulo Freire (1985) también se cuestionó el método que fragmenta la lengua para su aprendizaje, cuando expresaba en un auditorio de maestros, "¿Quién de los presentes ha visto algún niño que comience a hablar diciendo P. M. F. R.? " y añadía que cuando el niño dice " mamá", lo que quiere decir es " mamá, tengo hambre, estoy mojado", y se preguntaba por qué entonces queremos que los niños comiencen a aprender con letras aisladas. De igual forma, podría añadirse que utilizando el lenguaje total, los niños se comunican con corrección y propiedad antes de ir a la escuela, sin haber estudiado la gramática.

La enseñanza de la lengua total se basa en un principio del psicolingüista Ken Goodman, quien señaló en 1976, que la lengua es lengua solo cuando es total en tanto que el todo es mayor que la suma de sus partes y es el todo el que da significado a las partes. En términos de la enseñanza de la gramática, las palabras, las frases y las oraciones, no son islas en sí, sino que, por el contrario,

solo adquieren significado cuando se ubican en un contexto y son usadas en un todo (Shrum y Glisam, 1994:93).

Según Goodman, una vez que los alumnos tengan la experiencia con el lenguaje total, estarán mejor preparados para analizar sus partes. Este autor destaca el papel de la comprensión y la interacción en la formación teórica de la lengua, y señala que otros especialistas prestan más atención a la instrucción basada en los contenidos que a la comunicación en sí.

### **La relación entre forma y contenido.**

El dilema de la relación entre forma y contenido, fluidez y corrección continúa en el campo de la enseñanza de lenguas. Weaver, C. (1990), en su libro Understanding Whole Language, señala que el enfoque global enfatiza la comprensión y construcción de mensajes, es decir, el contenido, y no trae consigo una reducción del conocimiento de la forma lingüística en los alumnos, en comparación con los métodos que enfatizan las formas de la lengua. Apunta además que el enfoque del lenguaje total aumenta las necesidades y las motivaciones de aprendizaje de la lengua en los alumnos.

Por otra parte Weaver (op. cit.) plantea que los niños aprenden a usar el lenguaje para dar sentido a sus experiencias y comunicar sus conocimientos mediante sus interacciones con los demás. Se comunican escuchando, hablando, leyendo y escribiendo. En la vida cotidiana el individuo utiliza estos componentes interrelacionados, entrelazados, de manera que se apoyan unos a otros, y se complementan. La teoría del lenguaje total considera también el aprendizaje como una experiencia total y no como algo fragmentario. Las letras, los sonidos y las palabras no constituyen un auténtico lenguaje hasta que se reúnen para conformar y formular los pensamientos, las ideas y los significados.

### **El significado y el contexto**

En la interacción social, en el habla socializada, el individuo intenta el intercambio de significados con los demás: preguntan, piden, ordenan, amenazan, informan, decía Vigotsky, al comentar la teoría de Piaget sobre el lenguaje y el pensamiento

del niño, y afirmaba que el adulto piensa socialmente aun cuando está solo. A diferencia de Piaget, pensaba que la dirección del desarrollo del pensamiento iba de lo social a lo individual, y no al revés.

Tan temprano como en 1934 Vigotsky se refería ya al concepto de contexto cuando escribía que el habla interior del adulto fuera de contexto sería incomprendible para otros porque no mencionaría lo que sería obvio para él. En su análisis en Pensamiento y Lenguaje Vigotsky demuestra cómo el significado depende del contexto.

Es el contexto el concepto clave en la teoría del significado del lingüista inglés Firth (1957) quien escribió que es a través de la lengua que el hombre realiza su papel y expresa su personalidad dentro de la sociedad donde vive. (en Hunter A.:1995:14).

Los trabajos de Vigotsky, Malinowski y Firth en la década de 1930 ya reconocían la importancia del estudio de la lengua en su contexto social, aunque no es hasta la década de 1960 que, según Stern (1983), aparece la sociolingüística a la que contribuyó decisivamente, con su fuerte y reiterativa insistencia en la naturaleza social del lenguaje, la publicación en Estados Unidos en 1962 de la obra cumbre de Vigotsky: **Pensamiento y Lenguaje**.

Según Byram M. y Fleming M. (2001) adquirir un idioma significa aprender los significados, valores y prácticas de determinada sociedad expresados a través del idioma; significa adquirir experiencia de sociedades distintas a las del estudiante; significa comprender otros entornos y otros idiomas en contexto y compararlos con el propio, lo que lleva al alumno a desarrollar un entendimiento de sí mismo y de su propio modo de vivir. Sin la dimensión cultural, una comunicación eficaz a menudo se ve dificultada, puede ser parcial o aproximada, y puede que los hablantes no consigan expresarse adecuadamente, e incluso ofendan a su interlocutor.

Por otra parte el aprendizaje de la cultura está estrechamente relacionado con la motivación. Byram y Fleming (op. cit.) señalan que varios estudios sobre la



motivación del estudiante universitario concuerdan en la importancia de interesarse por el pueblo extranjero y su cultura. Igualmente señalan que el entendimiento cultural dará como resultado actitudes más positivas, lo cual se vinculará directamente con una mejor adquisición lingüística.

### **Las funciones del lenguaje**

De igual forma contribuyó Vigotsky a la teoría de los actos del habla en 1930 con su obra Tools and Symbols in Child Development, donde se refiere no solo a las funciones cognitiva y comunicativa del lenguaje sino también a la función emotiva. Las funciones del lenguaje han sido objeto de investigación desde entonces por Bühler y Jackson, 1960; Austin, 1962; Searle, 1969; Halliday, 1970; y Lyons, 1975; entre otros. Halliday (1970) expresa la función social del lenguaje mediante la interacción así: **"It serves to establish and maintain social relations.....and also for getting things done, by means of the interaction between one person and another "** y añade que a través de la función social y la interacción, **"the individual is identified and reinforced, since enabling him to interact with others, language also serves in the expression and development of his own personality. "**

Para Vigotsky, la conciencia humana es el efecto entre la interacción social y el individuo en tanto que este se forma y desarrolla en la sociedad, de manera que la educación es el efecto de la comunidad. Un grupo de comunidades contribuye a la educación del individuo, y la comunidad escolar es una de ellas.

Su enfoque, enriquecido por muchos otros psicólogos, lingüistas y pedagogos, concibe el aprendizaje como resultado de la interacción entre el hombre y el medio, y en particular mediante la interacción comunicativa en el contexto social.

### **La interacción en algunas teorías de la enseñanza de lenguas**

La interacción aparece como una necesidad social de dimensión interpersonal en el aula como reacción a la pedagogía tradicional unilateral centrada en el maestro que aísla al alumno de los demás. Según Prodl, G. M. (en Brubacher y otros, 1990:15) es en la interacción social donde se revelan las emociones y las

acciones, donde se unen las intenciones y las acciones, donde una persona contribuye al proceso de construcción de otra persona y asume un papel que involucra a la otra persona en un proceso social. De aquí la importancia del método cooperativo.

Es a partir del concepto de zona de desarrollo próximo de Vigotsky, que Ausubel (1978) creó el concepto de aprendizaje significativo que ocurre a través de la interacción humana. A decir de Rogers (1969) las personas derivan el significado de sus relaciones con los demás. Para el aprendizaje significativo es esencial aprender mediante la experiencia en la interacción social de manera que el descubrimiento del significado puede ocurrir solo con el involucramiento de las personas en el contexto social.

Según Sharon Sh. (en Brubacher y otros. Op. Cit.:30) el aprendizaje en pequeños grupos donde los alumnos se ayudan mutuamente, intercambian ideas, definen puntos de vista y colaboran para resolver una tarea colectiva, tiene sus raíces en la filosofía de la educación del pedagogo norteamericano John Dewey, propulsor del método de proyecto y uno de los fundadores de la escuela nueva a la cual contribuyó con un conjunto de ideas pedagógicas que aún perduran, como son el aprendizaje activo, reflexivo, experimental, democrático, en pequeños grupos, socializador y científico.

Actualmente, los grupos de investigación de aprendizaje colaborativo en Europa y Estados Unidos prestan especial atención a los procesos interpersonal e intrapersonal que surgen y se desarrollan por la influencia del medio social y educacional.

La interacción es un concepto rector del aprendizaje autodirigido y el método de proyecto fuertemente experimentado en Estados Unidos y Europa desde principios de la década de 1990. Así Confessore and Confessore (1992:4) confirman la idea del aprendizaje humano como un proceso natural a partir de la necesidad de modificar el medio, como un proceso de satisfacción personal donde el individuo interactúa con la nueva información para lo cual establece sus propias estrategias de aprendizaje. La limitación de este enfoque, a nuestro juicio, radica en

engrandecer la interacción personal y marginar su carácter social. Así lo expresó también Houle en 1961 (en *Confessore and Confessore*, 1992:30) cuando escribió, **“The social nature of much self directed learning has often been obscured by an excessive emphasis on individualism”**.

Houle valora altamente la interacción en el aprendizaje como medio de aprender a aprender para toda la vida y formarse valores. Por su parte Long H. B., en 1975, enfatiza en la interacción en la solución de problemas y tareas dentro del aprendizaje autodirigido, así como su relación con la autoestima, el pensamiento crítico y la responsabilidad del alumno. Long también enfatiza en nuevas funciones para el maestro y el alumno, los cuales encuentran el marco propicio en su actividad e interacción que les permite involucrarse en el aprendizaje como auténticos seres humanos, con sentimientos, esperanzas, aspiraciones, inseguridades, preocupaciones, valores y debilidades.

Para Weaver, uno de los fundadores en Estados Unidos de la enseñanza globalizadora o total, (op.cit.:21) es evidente que los alumnos estarán más activos, involucrados y comprometidos en un contexto de aprendizaje que refleje un modelo transaccional, global, e interactivo donde diseñen, monitoreen y controlen su propio aprendizaje. Otro promotor del aprendizaje holista y activo, Kenneth Goodman (1989) señala que este modelo es más real, natural y relevante en tanto que el aprendizaje tiene sentido para el alumno en un contexto de uso relacionado con sus experiencias y necesidades. Este autor añade que la lengua se aprende en la comunicación, en actividades auténticas y educativas. Para él aprender una lengua es aprender a significar, encontrarle sentido al mundo en el contexto de la comunidad y la cultura. Este autor concluye que el aprendizaje de lenguas es una actividad holista socio-personal, un proceso activo de construcción de significados.

Según Weaver (op.cit) el aprendizaje transaccional se basa en el modelo cognitivo-social de Holliday y Vigotsky y es el resultado de procesos complejos cognitivos que pueden ser facilitados por el maestro e intensificados por la interacción con los demás en un proceso donde se corren riesgos y se cometen errores. Tanto Goodman como Weaver enfatizan en la habilidad de utilizar

estrategias generales a través de una amplia variedad de tareas y contextos. También confieren relevancia al papel de las estrategias en el aprendizaje con acciones para aprender, Monereo (1994), Oxford R. (1990), Gagne (1991), Wright T. (1987), Bialystock (1983), Chamot A.V. (1987), y Cohen A.D. (1987).

Para Ellis, R. (1995:26) el aprendizaje de una lengua extranjera solo puede ocurrir cuando el alumno tiene acceso a la información de entrada en la lengua que estudia, y esta puede solo ocurrir en el contexto de interacción verbal o escrita que permite aprender el proceso de comunicación. La interacción, según este autor, provee al alumno con oportunidades para encontrarse con información de entrada o practicar la lengua extranjera y crea en él un estado de “receptividad” definido como “an active openness”, es decir, una disposición para encontrarse con la lengua y la cultura.

Por su parte Allwright (1984:156) ve la interacción como **“the fundamental fact of classroom pedagogy”** en tanto que **“everything that happens in the classroom happens through a process of live person-to-person interaction”**. Esta perspectiva ha influido fuertemente en las investigaciones y teorías recientes acerca de la relación entre interacción e información de entrada (input) y de salida (output) y la influencia de la interacción en el aprendizaje de lenguas, aunque en este sentido aún no se reportan resultados en términos de aprendizaje precisos y convincentes que demuestren que un enfoque es mejor que otro, según expresa Ellis (op. cit.: 572)

Aunque todas las teorías sobre el aprendizaje de la segunda lengua reconocen la necesidad de la información de entrada, ellas difieren en cuanto a la importancia que le atribuyen, de manera que el papel de la información de entrada es un tema controversial. Ellis (op. cit.:243) reconoce tres puntos de vista al respecto: el conductista, el mentalista y el interaccionista.

Los argumentos conductistas proponen una relación directa entre la información de entrada y la información de salida en tanto que rechazan la idea de la mente como objeto de cuestionamiento e ignoran los procesos internos que ocurren

dentro del aprendiz. El sujeto internaliza imitando. El aprendizaje es controlado por factores externos y el aprendiz es visto como un medio pasivo.

Las teorías mentalistas enfatizan la importancia de la caja negra del aprendiz, aunque reconocen que la información de entrada es esencial en el aprendizaje, pero la ven solo como un provocador o estimulador de una serie de procesos internos del lenguaje. Los aprendices están equipados con un conocimiento innato de las posibles formas de cualquier lengua y utilizan la información de entrada para llegar a las formas de la lengua que estudian. Según ellos la información de entrada es suficiente para llegar a las reglas de la lengua.

El tercer tipo de teoría es la interaccionista, concepto más bien aplicado a dos tipos de teorías: las teorías interaccionistas cognitivas, según las cuales la adquisición se concibe como un producto de la compleja interacción entre el medio lingüístico y los mecanismos internos del aprendiz, sin considerar primario ninguno de los dos elementos. Los modelos interaccionistas cognitivos han sido derivados de la psicología cognitiva y tienen de común que le confieren una función determinante a la información de entrada en el aprendizaje de la lengua, pero solo dentro de los marcos impuestos por los mecanismos internos del aprendiz.

El segundo tipo de teoría interaccionista es más social en su orientación. El principio que subyace en estas teorías es que la interacción verbal tiene una importancia crucial para el aprendizaje de lenguas ya que ayuda a destacar los hechos de la lengua para el alumno, aunque Ellis apunta que incluso muchas teorías cognitivas interactivas consideran la interacción social como el mecanismo primario de la reorganización mental.

Ellis (op. cit.) distingue cuatro grandes enfoques en los estudios que han investigado la relación entre la información de entrada (input), la interacción y la adquisición de la segunda lengua. El primer grupo busca si la frecuencia de **las** características lingüísticas en el input está relacionada con la frecuencia de dichas características en la lengua del alumno, el segundo trata de fundamentar la importancia del input que es comprensible para el alumno, el tercer tipo enfatiza el papel de la información de salida del alumno en la interacción y el cuarto mira más

holísticamente al discurso preguntándose cómo el proceso de construcción del discurso ayuda a la adquisición.

### **La teoría de monitoreo de Krashen**

La teoría de monitoreo de Krashen, la más importante de sus cinco hipótesis, establece dos tipos de conocimientos en el aprendizaje "el sistema adquirido" y "el sistema aprendido" que posee el alumno, y que están totalmente separados el uno del otro. El sistema adquirido o implícito se desarrolla mediante la adquisición, un proceso subconsciente que aparece cuando los alumnos utilizan la lengua para la comunicación, mientras que el sistema aprendido o explícito, es el resultado del aprendizaje, proceso de prestar atención a la lengua en un esfuerzo por comprender y memorizar sus reglas. Lo controversial en Krashen no es la existencia de dos tipos de conocimiento sino el hecho de que él insiste en que son dos sistemas completamente separados y que el aprendido no puede convertirse en adquirido. Según Krashen el monitoreo es posible cuando los alumnos focalizan la forma más que el mensaje y tienen suficiente tiempo para acceder a su sistema aprendido.

### **La interacción y el contexto educativo**

En la sociología de la educación el concepto de contexto de aprendizaje ha ocupado un primer plano en las últimas décadas debido a la influencia de Vigotsky. Según Vigotsky el contexto afectivo para el aprendizaje y la transferencia de conocimientos implica la interacción entre el alumno y el maestro. El contexto interactivo es la clave, para las investigaciones sobre el aprendizaje inspiradas en Vigotsky que han florecido desde la década de 1980.

Este énfasis en el contexto educativo y la influencia que en el aprendizaje ejercen tanto los factores externos como internos ha permitido que la psicolingüista norteamericana Diane Larsen-Freeman, 1991, (en Byrd D. S. y otros, 1996) proponga un análisis integrador de cómo ocurre el proceso de aprendizaje de la lengua, que considere tanto los factores externos como internos, los relacionados

con el proceso y aquellos relacionados con el aprendiz, en virtud de la complejidad de dicho proceso.

Siguiendo la dimensión social, el modelo socioeducacional de Gardner (1985), centra su atención en la interacción socializadora del alumno para facilitar la comunicación con alguna comunidad cultural para lo cual se requieren ajustes emocionales los cuales no existen sin una base social. De igual forma Schumann en su modelo de aculturización (en Byrd y otros, 1996) justifica la incapacidad de Alberto, de 33 años, para aprender inglés con la falta de interacción con los hablantes ingleses de la comunidad.

### **La interacción en la pedagogía democrática y liberadora**

La interacción es un concepto clave en la pedagogía democrática y liberadora del eminente pedagogo brasileño Paulo Freire (1987) quien aboga por el destierro de la concepción napoleónica de la enseñanza escolástica formal y autoritaria y por la revolución en la educación. Freire expresó que una escuela revolucionaria tenía que ser una escuela de alegría, pero no de irresponsabilidad y que uno debía despertarse contento porque iba al trabajo o a la escuela y regresar feliz porque volvía a la casa. Expresó que la escuela tiene que ser un espacio y un tiempo de satisfacción y que el acto de conocer que la escuela debe hacer, debe crear, debe estimular, no puede ser un acto de tristeza ni dolor solamente; crear una disciplina seria, rigurosa, pero que no olvide la satisfacción. De igual forma señalaba que la escuela había que hacerla más dinámica, más creativa, que provoque desafíos en los niños para que corran riesgos y lleguen a crear.

Freire, en su libro Hacia una Pedagogía de preguntas, critica la educación de la contestación, de la respuesta, que tradicionalmente ha caracterizado la enseñanza, por eso defiende la pedagogía dialogada donde el alumno pregunte, se cuestione, intercambie, negocie y comparta con el maestro.

Freire le asigna un papel esencial a la concientización y la acción en el aprendizaje. Por ello es necesario saber cómo los alumnos conocen y saben,

cómo sienten, piensan y hablan. Su lenguaje, personalidad, pensamiento y sintaxis no es igual a la de los maestros e intelectuales.

El Héroe Nacional de Cuba, José Martí (1853-1895) también asignó un papel primordial a la interacción cuando previó hace más de un siglo una enseñanza para la vida activa, relacionada con la práctica formativa, significativa, socializadora, diagnosticada. Pensó en el aprendizaje responsable, afectivo, lleno de amor y respeto, y anticipó la idea de aprender a aprender. A decir de Cintio Vitier en el prólogo a los Cuadernos Martianos III (1996) ser martiano es interiorizar, asumir, encarnar, poner en práctica en todo momento, por convicción íntima, el ideario que se expresa en la obra martiana (Vitier, 1996:1). José Martí dejó explícito en su ideario pedagógico los conceptos de práctica, actividad, aprender por sí, relación entre educación e instrucción y como otros pensadores cubanos, fue ejemplo de la unidad de ideas y acción y de la hermosa relación entre el individuo, la colectividad y la sociedad.

### **Implicaciones metodológicas**

Los fundamentos teóricos antes expuestos permiten derivar un conjunto de implicaciones metodológicas que constituirán las bases sobre las cuales se construirá el modelo metodológico interactivo. Estas implicaciones son las siguientes:

La comunicación y el aprendizaje son procesos de interacción social históricos, cognitivos, reflexivos, dinámicos, activos y complejos que ocurren siempre en contexto.

El lenguaje y el pensamiento forman una unidad indisoluble. La lengua es el medio para formar y formular el pensamiento.

El aprendizaje ocurre mediante la solución de tareas relacionadas con la vida.

El aprendizaje de la lengua abarca dimensiones de forma, significado y uso en contexto.



El individuo construye el conocimiento mediante la práctica social y su actividad consciente durante su intercambio con el mundo (incluye otros sujetos).

La comunicación se aprende mediante los procesos de comprensión, análisis y construcción de textos.

Las habilidades y estrategias se integran en el proceso de comunicación y aprendizaje.

Las habilidades se desarrollan mediante su realización, es decir, se aprende a leer, leyendo; a escribir, escribiendo; a hablar, hablando y a escuchar, escuchando.

La comunicación y el aprendizaje ocurren ambos en el marco de la cultura y la sociedad que impone necesidades a los alumnos.

Se aprende mediante los procesos de información de entrada (input), internalización y acomodamiento (intake), e información de salida (output).

Los nuevos esquemas de conocimiento se forman sobre la base de los esquemas ya establecidos en el cerebro (aprendizaje significativo).

### **Algunas generalidades**

La historia de la enseñanza de lenguas modernas no es otra que la del inglés, la cual ha dado origen a una amplia variedad de métodos de enseñanza de lenguas agrupados en el enfoque tradicional, con los métodos: de gramática-traducción, de lectura, el directo y los audio-orales, entre otros, y el enfoque comunicativo en el que se reconocen dos versiones, la fuerte y la débil, y tres corrientes (en Rivera, S. 2001):

- 1- La pre-comunicativa (hacia las habilidades discretas).
- 2- La comunicativa pura (hacia la habilidad general).
- 3- La sistémico-comunicativa (hacia la habilidad general y discretas).

Bajo el enfoque comunicativo se inscriben: el enfoque de Respuesta Física Total, (TPR, de James Asher), el enfoque natural (de Tracy Terrell), el método sugestopédico (de George Lozanov), el modelo Joyful Fluency (de Lynn Freeman, 1998), y la educación holista de lenguas de Kenneth Goodman en su libro, What's Whole in Whole Language (1989). En estos momentos existe una fuerte tendencia en Estados Unidos a crear modelos pedagógicos compatibles con el cerebro que tienen una base fisiológica. Según la revista norteamericana The Brain Store (2000) el 90 % de todos los libros sobre el cerebro han sido escritos en los últimos cinco años debido a los sorprendentes descubrimientos de la neurociencia en materia de autoestima, stress, inteligencia, amenaza, memoria, medio ambiente, papel de las emociones, atención y aprendizaje.

Existe además, un problema de método de investigación que se resume en la relación del todo y las partes. La historia de la investigación científica en la enseñanza de lenguas presentada por Ellis R. en su libro The Study of Second Language Acquisition (1995) demuestra que las investigaciones han focalizado elementos aislados de la comunicación y aspectos aislados del proceso docente como objetos de estudio a favor de determinados objetivos de investigación.

En sentido general podemos decir que los avances en la enseñanza de lenguas dependen en gran medida de las posibilidades que se tengan para la formación y recalificación de profesores, actualización de la bibliografía, disponibilidad de recursos materiales, número de alumnos por aula, y sobre todo de la política educacional de cada país.

### **Principios Metodológicos**

Los principios metodológicos regirán la planificación, la ejecución y el control del proceso docente de lenguas extranjeras. Ellos son los siguientes:

La comunicación como medio de educación, coeducación y autoeducación del alumno.

La comunicación como objetivo rector de la enseñanza de lenguas.

La tarea docente comunicativo-interactiva como célula de enseñanza.

El contexto como factor determinante en la comprensión, análisis y construcción de mensajes.

El intercambio de significado y su relación con la cultura de todos los pueblos.

La integración de las habilidades lingüísticas y las direcciones de la competencia comunicativa.

El diagnóstico con dimensión social y permanente

El aprender a aprender y a enseñar.

La unidad del aprendizaje escolar (explícito) y el aprendizaje informal (implícito).

La consideración de la lengua materna en los estudiantes extranjeros.

### **La tarea docente interactivo-comunicativa**

La tarea docente interactivo-comunicativa como célula de enseñanza significa plantear al alumno contradicciones y problemas que simulan aquellos que ocurren en la vida real, y que los alumnos resuelven utilizando la lengua y prestando más atención al contenido que a las formas lingüísticas. La solución de una tarea supone una etapa de preparación, de ejecución y de control en la que puede particularizarse el tratamiento metodológico de los elementos de la lengua.

Este principio de la enseñanza por tareas docentes interactivo-comunicativas facilita un aprendizaje que avanza en una dirección más humanística, sociocultural y holística que aquellos enfoques o modelos tradicionales. Este principio nos indica que se atiende no solo a la comunicación como fenómeno lingüístico, sino también a cuestiones sociales, relacionadas con la personalidad de quien aprende la lengua, a fin de contribuir a su desarrollo integral como persona: autoestima, capacidad crítica, autonomía, equilibrio afectivo y social, actitudes para la convivencia, y otras.

En este principio cobran vigencia dos ideas; por una parte, la consideración de que el conocimiento del lenguaje no es un fin en sí mismo, sino un medio para conseguir otros fines, como son todas aquellas actividades que demandan la comunicación humana; y por otro lado la idea de que solo se aprende de un modo efectivo haciendo conscientemente aquello que se pretende aprender (aprender haciendo).

La interacción social es la dinámica de la tarea docente interactivo-comunicativa y significa brindar oportunidades a los alumnos para que produzcan la construcción conjunta de significados mediante los procesos de cooperación y socialización. La interacción ha de lograrse entre alumnos, y entre estos y el texto que ofrece el maestro, ya sea oral o escrito. La cooperación y la socialización son estrategias de necesidad vital para la formación humanista de los alumnos, el desarrollo de estrategias y la simulación de situaciones, la autoestima y la motivación. La interacción social en el proceso docente implica acción y reflexión, intercambio de información, solución de problemas, trabajo en equipo, en pareja y en colectivo.

Este principio significa que los alumnos construyen el conocimiento cuando interactúan con los contenidos en situaciones facilitadas por el maestro, donde utilizan técnicas de búsqueda, procesamiento y construcción de la información; significa que en la clase se modela y se experimenta la comunicación con sus procesos de vacío de información, selección, retroalimentación y monitoreo.

En la tarea docente interactivo-comunicativa se dan los procesos de comunicación e interacción y se concretan los componentes personales y no personales que intervienen en el objeto de estudio. Esta tarea docente se define como comunicativa en tanto que ofrece oportunidades al alumno para que mediante su actividad comprenda, modele y experimente el proceso de comunicación, y se ha definido como interactiva porque facilita que este interactúe con los demás y con el texto en busca de solución a un problema.

La tarea docente desarrolladora debe centrarse en la interacción como vía para lograr la educación del estudiante, desarrollar su pensamiento, su competencia comunicativa, las estrategias de aprendizaje y el aprendizaje de la cultura de los

distintos pueblos. La tarea docente principal interactivo-comunicativa se diseña a partir de las necesidades de los alumnos y la sociedad en las áreas de formación de valores, desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos, a diferencia de los modelos tradicionales que ofrecen ejercicios y no tareas y que no consideran las necesidades de los estudiantes en tanto que se centran en los contenidos y programas. La tarea se elabora a partir de las necesidades de los estudiantes, las necesidades sociales y el desarrollo interno de la ciencia de la comunicación.

La tarea docente interactivo-comunicativa principal, con sus respectivas tareas de apoyo, ofrecen la oportunidad al alumno de resolver problemas relacionados con sus necesidades formativas que requieren su concentración en el significado tanto como en las formas de la lengua, y de estrategias comunes y generales relacionadas con la búsqueda, el procesamiento y la representación de la información. En este sentido las tareas de apoyo favorecen el análisis lingüístico que necesitan los estudiantes para poder resolver la tarea docente principal. El análisis constituye un continuo viaje del texto al contexto y del contexto al texto con énfasis en la situación comunicativa, el uso y significado de las formas lingüísticas, a diferencia de otros modelos que focalizan el código lingüístico y su estructura, aislados del proceso de comunicación.

La tarea docente interactivo-comunicativa supone un conjunto de procedimientos de enseñanza que posibilitan la puesta en práctica de las estrategias de aprendizaje de los alumnos, la formación de valores, el desarrollo de la competencia comunicativa, la interacción social y la reproducción del proceso de comunicación. La tarea docente se centra en el alumno y facilita que este piense, haga, sienta y cree. Relaciona la teoría con la práctica y la escuela con la vida y crea condiciones favorables de aprendizaje cooperativo y democrático basado en el amor y el respeto entre los participantes en el proceso docente.

## **CONCLUSIONES**

El análisis del enfoque histórico-cultural de Vigotsky y sus seguidores en relación con los conceptos de educación, aprendizaje, cultura, interacción y comunicación, entre otros, permite determinar un conjunto de regularidades como base para la construcción de un modelo metodológico de enseñanza desarrolladora cuyos principios metodológicos conciben un proceso docente-educativo interactivo, formativo, reflexivo, comunicativo y socializador con un profundo carácter humanista, social y cultural de la enseñanza de lenguas extranjeras.

La tarea docente interactivo-comunicativa significa que los alumnos tengan oportunidades de interactuar en la solución de problemas relacionados con sus necesidades, que requieran de su atención, tanto en el significado y uso de la lengua como en sus formas lingüísticas, enmarcados en ambos casos, en el contexto histórico cultural de los pueblos.

Un modelo metodológico de enseñanza desarrolladora a partir de las regularidades de las ciencias pedagógicas y afines y de los principios metodológicos derivados de ellas, es factible en los contextos educativos actuales en tanto que no requiere de grandes recursos materiales y de costosas tecnología sofisticada.

Un modelo didáctico desarrollador para la enseñanza de lenguas ofrece espacios para instruir, educar y formar; aborda integralmente la unidad de conocimientos, habilidades, y valores; se centra en el desarrollo de la comunicación como instrumento de desarrollo emocional y cognitivo; enfatiza las estrategias de aprendizaje del alumno, y valora la cultura de toda la humanidad como contenido de enseñanza, sin discriminación de raza, género, o grupos sociales.

## BIBLIOGRAFIA

- 1- Acosta, R., Rivera, S., Pérez, J. E., y Mancini, A. (1998) Communicative Language Teaching. Sumptibus Publications Newcastle, New South Wales, Australia.
- 2- Acosta, R. y Mancini, A. (1998) Didáctica Contemporánea de Lenguas. Universidad de Panamá.
- 3- Acosta, R. y Alfonso, J. (2001) Didáctica Interactiva de Lenguas. Universidad Estatal de Haití. Haití.
- 4- Acosta, R. y García, C. (2001) Aprende o Enseña el Español de América ! Interactivamente. Escuela Normal de la Universidad Estatal de Haití.
- 5- - Acosta, R., Alfonso, J., y Pérez, J. E. (inédito) Tareas Docentes Profesionales para la Formación de Maestros de Lenguas.
- 6- Acosta, R. Y Valdés, L. (2000) Un Enfoque Didáctico Interactivo. Escuela Normal de la Universidad Estatal de Haití. Haití.
- 7- - Ausubel, D. P. (1968) Educational Psychology. A cognitive view. New York Holt, Renebar & Winston.
- 8- Batelaan, P. (1996) Editorial European Journal of Intercultural Studies. IAIE Volume 7 Number 3.
- 9- Brubacher, M., Payne, R., Rickett, K. (1990) Perspective on Small Group Learning. Theory & Practice. Rubicon Publishing Inc. Canadá.
- 10--Byram, M., Fleming M. (2001) Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoque a través del teatro y la etnografía. Cambridge University Press. España.
- 11-Byrd, D.; Bailey, N.; Gitterman, M. S. (2000) Landmarks of American Language and Linguistics. Volume 2. United States Department of State. Washington.
- 12-- Chomsky, N. (1968) Language in Mind. New York.

- 13-Ellis, R. (1995) The Study of the Second Language Acquisition. OxfordUniversity Press.
- 14-- Freire, P. (1987) Pedagogia Do Oprimido. Río de Janeiro, Paze Terra.
- 15-Freeman, D. L. and Jensen, E. (1998) Joyful Fluency. Brain Compatible Second Language Acquisition.
- 16-Gagne, E.D. (1991) La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar Aprendizaje Visor. España.
- 17-Howatt, A. P. R. (1984) A History of English Language Teaching. Oxford University Press.
- 18-Hutchinson, T. y Waters, A. (1992) English for Specific Purposes. Cambridge University Press.
- 19-Hymes, D. (1970) On Communicative Competence: Directions in Sociolinguistics. Gumpers, J. J. and Hymes, D. (eds) New York: Holt. Rinehart and Winston.
- 20-Krashen, S. (1996) Second Language Adquisition en Landmarks of American Language and Linguistics. Byrd, D.; Bailey, N.; and Gitterman, M. (editors). United States Department of State. Washington D. C.
- 21-Lozanov, B. (1979) Suggestology and Outlines of Suggestology. New York.
- 22-Lefrancois, Guy. R. (1988) Psychology for Teaching. Sixth Edition. Wadsworth Publishing Company. California.
- 23-Leech, G. N. (1983) Principles of Pragmatics. Longman. London and New York.
- 24-- Martí, J. (1995) A los niños que lean la Edad de Oro en Cuadernos Martianos. Primaria I Selección de Cintio Vitier. Editorial Pueblo y Educación MINED.
- 25-Mauss, M. (1996) "Hay que recomponer el todo". Correo de la UNESCO.
- 26-Morin, E. (1999) Los siete saberes de la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



- 27-Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2002) Hacia Una Didáctica Desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba.
- 28-Oxford, R. (1990) Language Learning Strategies. What every teacher should know. University of Alabama. USA.
- 29-UNESCO (1996) La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. México.
- 30-Vigotsky, L. (1971) Thought and Language. The M. I. T. Press.
- 31----- (1978) Mind in Society. Cambridge, M. A. Harvard University Press.
- 32----- (1975) Tools and Symbols in Child Development. The MIT. Press. Massachussets Institute of Technology. Cambridge.
- 33-van Dijk T. (1982) Text and Context. Explorations in the semantics and Pragmatics of Discourse. University of Amsterdam. New York.
- 34-Vez, J. M. (1998) Didáctica del ELE. Teoría y práctica de su dimensión comunicativa. Grupo Editorial Universitario. España.
- 35-Whithaker, P. (1998) Cómo gestionar el Cambio en Contextos Educativos. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid.
- 36-Weaver C. (1990) Undestanding Whole Language. From principle to practice. Heinemann Portsmouth. NH. Canada.

ISBN 959-18-0066-5



9 789591 800664