

Alternativa para el desarrollo del pensamiento

Luis Fernando Gómez J.

Resumen

En este artículo se discute, de manera general, el fenómeno de la cognición, y el pensamiento en el campo particular de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, a discusión se aborda desde la perspectiva de la teoría cognitiva y se presentan sus supuestos e implicaciones para la enseñanza de las lenguas extranjeras junto con una descripción de lo que sería una clase "cognitiva" en el campo de los idiomas citados. Finalmente, el artículo compara dos visiones curriculares opuestas para concluir que una de tales visiones, el currículo de autorealización o centrado en el estudiante, favorece el desarrollo del pensamiento.

* **255** Ph. D. Universidad de Antioquia

Abstract

This article discusses, in a general way, the cognition and thought development in the specific field of foreign language teaching. The presentation is within the frame work of cognitive code theory and the autor discusses its implications for the área of foreign language teaching together with a description of what might be considered to be a "cognitive" class in language teaching. Finally, the article compares two curricular positions to conclude that a learner-centered curriculum favors thought development.

Exposé

Dans cet article on discute, d'une maniere générale, le phénomène de la cognition et du développement de la pensée, particulièrement dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. La discussion est abordée des la perspective de la théorie cognitive et des suppositions et implications pour l'enseignement des langues étrangères.

Finalment, l'article compare deux visions curriculaires opposées pour concluire qu'une de ees visions, le curriculum d'autoréalisation qui se veut centré sur l'élève, favorise le développement de la pensée.

Introducción

Si intentáramos una definición del término cognición encontraríamos que es el proceso o facultad mental por la cual se adquiere el conocimiento. Se pueden postular varias características básicas de la cognición: primero, la cognición es un proceso; segundo, este proceso es mental; tercero, el proceso tiene un propósito; cuatro, por implicación el proceso es interno; y quinto, por implicación este proceso está bajo control del aprendiz, aún si es presionado por factores externos para el aprendizaje. Por lo tanto, el término "procesos cognoscitivos" se refiere a las operaciones internas del individuo.

En el marco de la teoría cognitiva se concibe la mente como un agente activo en el proceso de pensamiento/aprendizaje. Como tal esta teoría es dinámica y menta-lista. Mouly (1973) sostiene que el proceso cognoscitivo se puede representar como un sistema dinámico similar al de una lavadora o comparable gráficamente a un huracán. El conocimiento se adquiere, no es implantado por un profesor. En este sentido, no hay estudiantes o aprendices pasivos. Por definición, el aprendizaje conciente requiere una participación mental activa de parte del estudiante. Dada esta aproximación cognitiva al aprendizaje, la correspondiente concepción del lenguaje gana y supone dimensiones adicionales. Primero, el individuo se convierte en partici-

panic activo en los procesos de adquisición lingüística. Y segundo, la mente continúa involucrada activamente en la producción lingüística, es decir, la mente puede crear las combinaciones lingüísticas necesarias para ocasiones específicas.

Gagrié (1965) demostró la importancia de definir un número de tipos de aprendizaje que todos los humanos usamos. Estos tipos de aprendizaje varían de acuerdo con el contexto y la materia que se ha de aprender, pero aprender un idioma involucra, en mi concepto, todos y cada uno de los ocho tipos propuestos: aprendizaje de señales, estímulo-respuesta, encadenamiento, asociación verbal, discriminación múltiple, aprendizaje de conceptos, aprendizaje de principios y solución de problemas. Parece evidente que de los ocho tipos de aprendizaje citados, algunas teorías podrían explicar mejor unos tipos que otros. Por ejemplo, los primeros cinco tipos de aprendizaje parecen encuadrarse fácilmente dentro de un marco conductista de explicación, mientras que los tres últimos se explican mejor desde una perspectiva cognitiva.

No es difícil entonces, con un poco de reflexión, discernir acerca de la importancia de los diferentes tipos de aprendizaje en los procesos de adquisición de los idiomas. Profesores e investigadores a menudo han descartado ciertas teorías de aprendizaje como irrelevantes o inútiles debido a la concepción equivocada de que el aprendizaje de idiomas consiste en un solo tipo de aprendizaje. "Los idiomas son procesos de condicionamiento" dicen unos; "los idiomas son procesos de aprendizaje de conceptos" dicen otros. Tienen razón en parte, pero también, están equivocados al suponer que todo el aprendizaje lingüístico se puede clasificar tan simplemente.

En esta ponencia-taller se hará énfasis en la teoría cognitiva como modelo de aproximación teórica que favorece el desarrollo del pensamiento en el área particular de los idiomas extranjeros. No descarta el autor otros modelos de interpretación. Por el contrario, se acepta de antemano que un modelo como el conductivo, por ejemplo, es particularmente útil para explicar ciertos fenómenos lingüísticos externos (cf los primeros cinco tipos de aprendizaje en la propuesta de Gagné). Sin embargo, una aproximación cognitivista es definitivamente más útil para explicar procesos internos, mentales, tales como los tres últimos tipos de aprendizaje de Gagné: aprendizaje de conceptos, aprendizaje de principios y solución de problemas.

Esta ponencia-taller está organizada en cinco secciones básicas. La primera presenta una discusión breve de la teoría cognitiva e incluye una presentación de

las influencias desde la psicología y la lingüística para concluir con una discusión de las teorías resultantes en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. La segunda sección discute las implicaciones de la teoría cognitiva para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. La tercera sección describe las características básicas de una clase "cog-niti vista". En la cuarta sección se hace una comparación de dos visiones curriculares opuestas para concluir que la visión que favorece el currículo de autorrealización materializa la aproximación cognitiva y podría adoptarse como estrategia para el desarrollo del pensamiento en el área de idiomas extranjeros. Finalmente, la sección quinta incluye un taller para realización en grupos por parte de los asistentes al Seminario de Desarrollo del Pensamiento en el cual se presentó esta ponencia.

1. Teoría cognitiva a)

Antecedentes

Hoy en día un sector amplio de los profesionales en enseñanza de idiomas suscribe una aproximación teórica de naturaleza cognitiva en este campo. Para entender mejor esta propuesta es preciso conocer al menos un poco sobre teoría audio-lingual y su método de enseñanza correspondiente, sobre el tipo de reacciones que esta metodología genera, y sobre las tendencias recientes a partir de las propuestas cognitivas en psicología y de la gramática generativo-transformacional en lingüística. Estas teorías cognitivas recientes son más complejas que aquellas que las anteceden, y le asignan al individuo un papel central en el aprendizaje en general y en la adquisición y uso del lenguaje en particular.

Tanto en el campo del aprendizaje como en el del lenguaje, el énfasis reside en los procesos internos, mentales, de los individuos y en cómo intervienen estos procesos en el aprendizaje de los individuos. Se discutirá en esta sección los principios básicos de la cognición relacionados con el aprendizaje y el lenguaje, y se examinará cómo estas teorías pueden adaptarse en el campo de la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros.

El entusiasmo con el que los profesores de idiomas abrazaron la propuesta audio-lingual fue desapareciendo desde la década de los setenta. Desde esa época la reacción contra la aproximación audio-lingual ha ido creciendo. La reacción de rechazo hacia principios previamente aceptados sin ningún cuestionamiento ha venido ocurriendo no sólo en la psicología sino también en la lingüística y en la

enseñanza de idiomas. Prestaremos atención a las críticas que se hacen a la enseñanza de corte audio-lingual.

- ° La enseñanza audio-lingual no produce estudiantes bilingües, como originalmente se sostuvo que lo hacía.
- ° Los profesores encuentran imposible suprimir el español (su lengua madre) de la clase. No consideran, tampoco, que esta práctica sea recomendable.
- ° Evitar toda discusión de gramática hasta que la estructura esté totalmente dominada es, por lo menos, frustrante para alumnos y profesores.
- ° La repetición continua que el método requiere es monótona para los estudiantes y estresa considerablemente a los profesores.
- ° Los estudiantes quieren saber lo que están aprendiendo y por qué.
- ° Eliminar la lengua nativa de la mente de los estudiantes es imposible.

b) Influencias desde la Psicología

La psicología conductista concibe el aprendizaje como un proceso de adquisición de comportamientos nuevos a través de condicionamiento y refuerzo. Los factores básicos en la conducta condicionada son los estímulos y reforzamientos que determinan cuáles respuestas se aprenden. La mente es una tabula rasa en la que se imprimen asociaciones entre estímulos y respuestas. Tal proceso es externo en cuanto factores ajenos al aprendiz determinan los estímulos y refuerzan respuestas seleccionadas. También es mecánico en cuanto al proceso de escogencia y refuerzo de estímulos.

La psicología cognitiva, de otra parte, no acepta el punto de vista conductista. El término cognición implica actividad mental, procesos mentales. Los psicólogos cognitivos enfatizan el papel de la mente en la adquisición de información nueva. Sostienen que el aprendizaje es controlado básicamente por los individuos y no por su medio ambiente. La teoría cognitiva enfatiza en la percepción de experiencias y en la organización del conocimiento. La mente no existe para ser moldeada por fuerzas ambientales exteriores, sino que es un agente activo y determinante en la adquisición y almacenamiento de conocimiento. Tal punto de vista acerca del aprendizaje se considera mentalista.

Un psicólogo cognitivista por excelencia es Ausubel. En su libro *Educational Psychology: A cognitive view* (1968), sostiene que hay dos tipos de aprendizaje: el memorístico y el significativo. También hace la distinción entre aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento y sostiene que cualquiera de estos dos tipos de aprendizaje puede ser mecánico o significativo. No es cierto, por lo tanto, que todo aprendizaje por recepción sea mecánico. El factor crucial para determinar si el aprendizaje es memorístico o significativo es la forma en la que el material se aprende. El aprendizaje memorístico es un proceso en el que el material se aprende arbitraria y verborréicamente. El material que se aprende de manera significativa se adquiere de manera no arbitraria y no verborréica.

El concepto clave en la teoría cognitiva del aprendizaje es, entonces, que éste tiene que ser significativo. El aprendiz debe entender lo que está aprendiendo. La principal responsabilidad del profesor es ayudar a que sus estudiantes aprendan significativamente. Como sostiene Ausubel (1968:89), "es tarea central de la pedagogía desarrollar formas de facilitar una variedad de aprendizaje por recepción caracterizada por una aproximación crítica e independiente a la comprensión de la materia". La implicación de la cita anterior es que el aprendizaje debe involucrar procesos mentales activos para ser significativa y que sólo a través del aprendizaje significativo pueden los estudiantes adquirir cantidades importantes de conocimiento.

En *School Learning: An Introduction to Educational Psychology* (1969), Ausubel y Robinson explican que el concepto de aprendizaje significativo depende de tres factores: Primero, sostienen que el factor más importante es la "cantidad, claridad y organización del conocimiento actual del aprendiz[...] que consiste en hechos, conceptos, proposiciones, teorías y datos perceptuales crudos". Esta colección de conocimientos constituye la estructura cognitiva del aprendiz. El segundo factor importante es el grado en el que la información nueva recibida sea relacionada con la estructura cognitiva existente. Tercero, el aprendiz debe aproximarse a la tarea de aprendizaje con la intención de relacionarlo de manera significativa con lo que ya sabe. En resumen, el aprendizaje significativo ocurre cuando el aprendiz comprende el material; cuando puede relacionarlo con su sistema de conocimiento de manera no arbitraria y no verborréica; y cuando conscientemente intenta integrar el material aprendido a su propia estructura cognitiva.

Para resumir la discusión hasta este punto, los psicólogos cognitivistas sostienen que la mente procesa información para ser aprendida. Para que este proceso sea máximamente eficiente, el material debe ser significativo. La mente no es un

computador y no absorbe información en bloques significativos que relaciona con información ya existente en la estructura cognocitiva del individuo. Este material es entonces almacenado para uso futuro. El hecho de que las relaciones significativas favorezcan el aprendizaje no implica que el aprendizaje mecánico sea imposible, pero es menos eficiente y menos productivo.

El aprendizaje significativo involucra la integración de material nuevo aprendido a la red cognitiva del aprendiz. El material que se ha organizado en unidades significativas se aprende más fácilmente. Tal material también se retiene más fácilmente durante periodos más largos de tiempo. Finalmente, es mucho más valioso para el aprendizaje puesto que las posibilidades de aplicación a nuevas tareas de aprendizaje son mucho mayores.

c) Influencias desde la lingüística

En 1957 Chomsky publicó *Estructuras Sintácticas* y en 1959 revisó el trabajo *Conducta Verbal* de Skinner. Estas dos publicaciones tuvieron un impacto tremendo en las concepciones acerca del lenguaje y de su aprendizaje, en ambos trabajos Chomsky argumenta que el lenguaje es más complejo de lo que originalmente se le consideraba. En efecto, rechaza teorías conductistas anteriores por ser demasiado elementales y simplistas; adopta una visión mentalista, racionalista del aprendizaje y del lenguaje que se relaciona con las premisas básicas de los psicólogos cogniti-vistas.

Las ideas de Chomsky dieron lugar a la escuela de pensamiento lingüístico conocida como Gramática Generativo-transformacional. A partir de esta escuela han surgido algunos desarrollos teóricos posteriores y alguna que otra controversia. El propósito de la Gramática Generativo-transformacional es tener un entendimiento del proceso total del lenguaje y para lograr tal entendimiento es preciso considerar los elementos básicos de la mente humana y los procesos de pensamiento. Lenguaje y procesos mentales están, entonces, íntimamente relacionados y, por lo tanto, deben estudiarse conjuntamente.

De la concepción generativo-transformacional se pueden puntualizar los siguientes elementos:

* El uso del lenguaje es controlado por reglas. En otras palabras, el conocimiento que un hablante tiene de su idioma se basa en una serie

finita de reglas. Estas reglas son activadas por el hablante para entender y producir una serie infinita de oraciones.

- El lenguaje es infinitamente variado. Los hablantes nativos de un idioma continuamente crean formas nuevas que nunca han escuchado anteriormente.
- Se debe hacer una distinción entre lo que se dice y lo que se sabe cómo decir. Esta capacidad se conoce con el nombre de competencia y la expresión de tal capacidad es actuación. La actuación se logra por y después de la competencia; es decir, la competencia es prerequisite y base de la actuación.
- El análisis de las oraciones y su gramaticalidad lleva a la formación de los conceptos básicos de estructura profunda y estructura superficial. Estructura superficial es lo que oímos, decimos y leemos; el significado se relaciona con la estructura profunda de las oraciones.
- El problema de explicar la existencia de las estructuras profundas y las superficiales se resuelve utilizando dos tipos de reglas: las generativas o ahormacionales y las transformacionales.

A pesar de que hay desacuerdo acerca de si el significado reside en la semántica o en la estructura sintáctica, hay tendencia a aceptar que se necesita un nivel de análisis de naturaleza profunda para explicar el significado y que la comunicación total se desarrolla posteriormente a través de otros dos componentes del lenguaje.

- * Todos los seres humanos nacen con una capacidad innata para aprender idiomas. Esta capacidad es universal.
- * Existen ciertos elementos básicos de gramática que son universales lingüísticos y, por lo tanto, podemos pensar en términos de una gramática universal.

d) Del pensamiento al lenguaje

A pesar de que se sabe muy poco acerca del proceso del pensamiento al lenguaje, los psicólogos cognitivistas y los lingüistas generativo-transformacionales aceptan la existencia de este proceso. Si tienen razón y si el objetivo en el aprendizaje de idiomas extranjeros es obtener un nivel de control en el que los

estudiantes puedan convertir sus pensamientos en expresión lingüística, se necesita más información en cuanto a este proceso y, también, se necesita establecer más actividades en las que los estudiantes de idiomas extranjeros puedan participar del proceso.

En un brillante ensayo relacionado con el tema, Vigotsky (1961) describe el pensamiento como un proceso llevado a cabo a nivel sensorial. El discurso extemo no coincide con el lenguaje interior. Cuando se conversa con un amigo cercano, es posible abreviar bastante debido a los vínculos de cercanía que existen entre los dos. Hablar con alguien no tan cercano requiere más palabras para expresar el mismo significado. La comunicación oral con alguien que no comparte nuestra propia experiencia requeriría aún más palabras. Y el escribir, por cuanto no presenta las ventajas de la entonación, las expresiones faciales, etc., requiere un uso aún más preciso y completo. La idea es que entre más se aleja uno del pensamiento, se requiere un uso más completo de descripciones del pensamiento.

Las ideas, entonces, son una serie de impresiones, y la conversión de ideas en palabras es un proceso que consiste en ir del pensamiento —que a su vez consiste en imágenes a través del lenguaje interior— al lenguaje exterior que consiste en palabras más o menos concisas y que depende de la persona con la que estamos hablando.

e) Teorías resultantes en la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros

Las teorías más recientes sobre el aprendizaje se han apartado de los modelos de condicionamiento de los conductistas.

Los psicólogos cognitivistas no aceptan los resultados de experimentos con conductas animales como modelos válidos para el aprendizaje humano. Más bien han vuelto su atención hacia modelos neurofisiológicos y de procesamiento de información como base para tratar de entender el proceso de aprendizaje humano. La definición conductista de aprendizaje enfatiza la conducta; la definición cognitivista enfatiza el papel de la mente en el proceso de información adquirida. Una definición cognitivista de aprendizaje en términos simples supondría que éste es la percepción, adquisición, organización y almacenamiento de conocimientos de tal forma que lo aprendido se convierte en parte activa de la estructura cognoscitiva del individuo. Dentro de esta concepción del aprendizaje, el componente central en

el proceso es el aprendiz y no los agentes del entorno que controlen los estímulos y los refuerzos.

Esta misma tendencia de distanciamiento de las definiciones conductistas es evidente en lo que concierne al lenguaje. Los modelos teóricos recientes reflejan una concepción del lenguaje mucho más compleja que la aceptada por la psicología conductista y hoy parece imposible aceptar que el comportamiento lingüístico sea una cuestión de hábitos lentamente adquiridos por refuerzo, asociación o generalización (Chomsky, 1966). De forma similar a las definiciones cognitivistas de aprendizaje, las definiciones cognitivistas de lenguaje enfatizan los procesos mentales. La definición de lenguaje en tanto respuestas verbales condicionadas no parece explicar adecuadamente el vasto e infinito repertorio de un hablante nativo. El lenguaje se concibe, pues, como comportamiento creativo gobernado por reglas. Así como en las definiciones cognitivistas de aprendizaje, en esta definición de lenguaje se le asigna un papel central al aprendiz.

Implicaciones y supuestos de la teoría cognitiva en la enseñanza-aprendizaje de idiomas

Ni los psicólogos cognitivistas ni los lingüistas generativo-transformacionales se interesan en la pedagogía de los idiomas extranjeros como tal. Su principal preocupación reside en el ámbito del aprendizaje y del lenguaje en general. De hecho, los generativistas sostienen que con el estado actual del conocimiento en lingüística no tendrían nada que ofrecerle al profesor de idiomas extranjeros. Ausubel sí discute acerca de la enseñanza de idiomas desde un punto de vista general, pero no ofrece ninguna propuesta de aplicaciones prácticas de sus teorías en el salón de clase. Tal vez esta situación sea saludable pues la teoría y la práctica deben complementarse, y son los profesores quienes deberían preocuparse por la aplicación de las teorías en la escuela.

a) Psicología cognitiva

Las interpretaciones cognitivas del aprendizaje asignan un papel central y dominante a los procesos mentales que están sujetos al control del individuo. El conocimiento del individuo no consiste en conductas condicionadas sino en información asimilada que hace el comportamiento del individuo posible y lo controla.

Se considera que el aprendizaje mecánico y motor son relativamente poco importantes en la explicación de la actividad mental básica y superior.

El papel del profesor es reconocer la importancia de la actividad mental del estudiante en el aprendizaje puesto que, finalmente, el aprendizaje reside en el individuo. La tarea del profesor está en organizar el material a estudiar de tal manera que pueda ser aprendido por el estudiante de manera significativa. Para hacer esto, el profesor está obligado a considerar la estructura cognoscitiva del estudiante. ¿Qué sabe éste ya? ¿Qué información trae consigo a la situación de aprendizaje? La obligación que sigue es organizar el material de tal manera y en contextos tales que los estudiantes puedan relacionar los contenidos con su base de conocimientos preexistentes. La información nueva, si el aprendizaje es significativo, debe ser relacionable con el pasado y experiencias de los estudiantes. Por medio de sus procedimientos de enseñanza y evaluación, el profesor debe mostrarle a los alumnos que no se espera aprendizaje memorístico ni verborrérico del material. Además, el profesor impulsará una actitud cuestionante activa de parte de sus estudiantes que les ayudará a entender y a relacionar lo que están aprendiendo con lo que ya saben. Las sesiones periódicas de aplicación en las que los estudiantes recuerden y usen lo que han aprendido son básicas para asegurar que la información es funcional y que puede utilizarse para aprendizajes adicionales o para la solución de problemas.

b) Lingüística generativo-transformacional

A pesar de que los lingüistas generativo-transformacionalistas desconocen la aplicabilidad de su teoría en la enseñanza de idiomas extranjeros, se podrían considerar, al menos, las siguientes extrapolaciones:

- * Enseñar todas las oraciones y expresiones que los estudiantes puedan necesitar es imposible. El lenguaje es demasiado complejo y variado como para anticipar todas las situaciones que se puedan enfrentar en el futuro.
- ° Puesto que no se puede enseñarla totalidad del lenguaje, el profesor puede concentrarse en enseñar a los estudiantes el sistema que hace posible la producción lingüística. Y puesto que la competencia precede a la actuación, antes de pedir a sus alumnos que "actúen", es decir, que hablen,

el profesor debe establecerlos fundamentos básicos que hacen posible la actuación.

- ° El profesor puede establecer oportunidades para que los estudiantes creen lenguaje. Para que las expresiones utilizadas sean creativas, las oportunidades deben ser lingüísticamente ricas y únicas.
- * Los profesores deben ser concientes de que con sólo un periodo de reglas, los estudiantes pueden generar cientos de oraciones. Esta generación no es, sin embargo, automática y los profesores llevan en gran parte la responsabilidad de que esto ocurra realmente.
- * Por la existencia de universales lingüísticos, los profesores deben recordar que existen estructuras comunes entre las lenguas y deben enfatizar las similitudes más que las diferencias.

c) Del pensamiento al lenguaje

A pesar de ser altamente especulativo el postulado de Vigotsky acerca del pensamiento y el habla, es aceptablemente lógico y corresponde íntimamente con la experiencia introspectiva de la mayoría de los hablantes de idiomas. Su interpretación de los procesos del pensamiento al lenguaje implicaría por lo menos:

- * Las destrezas de hablar y escribir (mal llamadas productivas) se desarrollan desde el pensamiento, y a través del lenguaje interior, hasta la expresión extema de estas ideas en palabras. Las destrezas de oír y leer son el reverso de las anteriores.

A los estudiantes de idiomas extranjeros se les debe dar oportunidades de participar en este tipo de proceso si se espera que desarrollen destrezas lingüísticas reales.

- * El lenguaje se origina en el deseo y la necesidad. El profesor de idiomas extranjeros debe, por lo tanto, preocuparse por la capacidad de los estudiantes de comunicarse, sino también por el deseo de comunicación. El establecimiento de alguna razón para comunicarse y de una atmósfera de comunicación adecuada se vuelve, entonces, necesario.

d) Supuestos básicos de teoría cognitiva en la enseñanza aprendizaje de idiomas extranjeros

A continuación aparecen unos supuestos básicos de la aproximación cognitiva a la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros:

- " El objetivo es desarrollar en los estudiantes el mismo tipo de capacidades que poseen los hablantes nativos. En otras palabras, se debe desarrollar la capacidad de los estudiantes a tal punto que tengan un control mínimo de las reglas que permiten a los hablantes nativos crear el lenguaje necesario para comunicarse.
- * Se procede desde la competencia hasta la actuación. Es decir, se establece primero en la estructura cognocitiva de los estudiantes los prerrequisitos que les capacitan para la actuación.
- " Los materiales y los profesores introducen situaciones que promuevan el uso creativo del lenguaje.
- ° El carácter infinitamente variado y la naturaleza innovadora del lenguaje, exige la enseñanza del sistema de reglas del idioma, no el idioma *per se*.
- ' El aprendizaje debe ser significativo. El estudiante debe entender siempre lo que se le pida que haga o diga; debe entender siempre lo que está escribiendo, diciendo, leyendo u oyendo. El material nuevo debe organizarse de tal manera que pueda relacionarse con el conocimiento que los estudiantes ya poseen acerca de su propio idioma, del idioma extranjero y de los conceptos del mundo que tales idiomas expresan.

Características básicas de una clase cognitiva

Los procedimientos de clase que se basan en teorías cognitivas de aprendizaje enfatizan la comprensión más que la formación de hábitos. La tarea del profesor en una clase cognitiva es facilitar la adquisición, organización y almacenamiento de conocimientos por parte del estudiante. El objetivo en este tipo de clase consistirá en expandir la capacidad de los estudiantes para crear respuestas significativas a cualquier circunstancia dada más bien que emitir respuestas condicionadas. El profesor reconoce una jerarquía de tareas en el desarrollo de destrezas lingüísticas.

En preparación para conducir a sus alumnos desde la presentación inicial de materiales nuevos hasta el uso de tales materiales en contextos comunicativos, el profesor selecciona actividades apropiadas y las organiza secuencialmente.

Los estudiantes siempre deben estar concientes de lo que están aprendiendo. Todo aprendizaje debe ser significativo. Para lograr la comprensión por los estudiantes, el profesor presenta todas las estructuras y conceptos nuevos de tal forma que se maximiza la comprensión estudiantil de patrones, funciones y relaciones lingüísticas. En estas presentaciones se procede así:

" Se construye a partir de lo que los estudiantes ya saben.

Se ayuda a los estudiantes a relacionar el material nuevo consigo mismos, con sus experiencias vitales y con sus conocimientos previos.

° Se utilizan procedimientos gráficos y esquemáticos para clarificar relaciones.

Se utiliza tanto el lenguaje oral como el escrito con el fin de apelar a tantos sentidos como sea posible.

Se selecciona la situación de enseñanza-aprendizaje más apropiada para cada tipo de grupo de estudiantes.

Se permite el uso de la lengua nativa y se emplean medios visuales o demostraciones como base a partir de la cual se construye la conceptualización del significado y la forma en la lengua extranjera.

° Se utilizan los procedimientos inductivos, deductivos y de aprendizaje por descubrimiento que amerite la situación.

° Se consideran los diversos potenciales y capacidades de los alumnos.

Se enfatiza el uso funcional de las estructuras gramaticales y no la presentación abstracta de reglas.

Se presta atención a las actitudes de los estudiantes y a la comprensión de los contenidos.

Se le da a los estudiantes oportunidad de preguntar y practicar.

Estos procedimientos y guías de clase diseñados para implementar interpretaciones cognitivas del aprendizaje y del lenguaje sólo son lineamientos generales. El sicólogo y el lingüista no pueden ir más allá de dar estos lineamientos generales,

y es el profesor quien se responsabiliza de la adaptación necesaria de la teoría a la práctica. La teoría sin la práctica es incompleta, pero también lo es la práctica sin un soporte teórico que la fundamente.

El currículo de autorrealización en el desarrollo del pensamiento

En las secciones anteriores de esta ponencia hemos discutido la teoría cognitiva en general y sus implicaciones para la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros. En esta sección discutiremos cómo esta teoría favorece el desarrollo del pensamiento. Sin descartar otros modelos de interpretación, se propone que la teoría cognitiva es definitivamente más útil que otras aproximaciones teóricas para explicar procesos lingüísticos al proponer un modelo interno-mentalista de análisis. Una forma en la que la teoría en cuestión podría favorecer el desarrollo del pensamiento sería a través del currículo de autorrealización o de realización personal. Esta aproximación curricular es una materialización pedagógica de la teoría discutida y, como ella, pone todo su énfasis en el estudiante. Haremos, en primer lugar, unas consideraciones generales sobre currículo, luego definiremos lo que es un currículo de autorrealización para notar que no es otra cosa que un currículo centrado en el estudiante. Al comparar esta aproximación curricular con otras, concluiremos que el currículo de autorrealización, por sus características, favorece el desarrollo del pensamiento.

Todo el que esté enfrentado con el problema de la enseñanza de las lenguas extranjeras, debe resolver, de antemano, el qué y el cómo enseñar. Estos dos integrantes se podrían resolver desde la perspectiva del desarrollo del pensamiento. Dicho de otra forma, se trata de aproximar el problema de la enseñanza de idiomas pensando en el estudiante, es decir, el aprendizaje como centro de la actividad pedagógica. El énfasis que hoy en día hacen las diferentes metodologías en la enseñanza comunicativa de los idiomas ha llevado a un cuestionamiento explícito de los supuestos que subyacen en el enfoque teórico de un currículo de autorrealización. En tal cuestionamiento se examinan varios componentes curriculares: los objetivos, los contenidos, la metodología, el papel de los profesores y los alumnos, y, finalmente, la evaluación

a) El currículo: una definición

El concepto de currículo se ha definido de múltiples maneras. Integraremos varias definiciones para sostener que el concepto supone planear lo que se va a

enseñar (los objetivos, el contenido) y cómo debe enseñarse tal contenido (los procesos, los recursos, la evaluación). También se supone que se debe considerar tanto el papel del profesor como el del alumno. Esta aproximación al currículo lo considera entonces como un instrumento público que es a veces una guía para el quehacer diario del profesor, y a veces una materialización pedagógica de una o varias teorías. Con esta definición se hace referencia, entonces, a lo que se enseña y al cómo enseñarlo, y se supone que en el diseño curricular se incorporan tanto el método como el programa: mientras el método presta atención especial al cómo se aprende una lengua, en el programa se presta atención al qué se aprende. En suma, un currículo proporciona un foco de atención a lo que se va a estudiar junto con una justificación de cómo se debe escoger y ordenar ese contenido. Además, ofrece una posición acerca de los roles del profesor y el estudiante, y una justificación y marco para la evaluación del proceso total.

Así, los currículos se pueden caracterizar como una de las siguientes posibilidades (Correa, 1986): 1) currículo como plan de estudio; 2) currículo como producto; 3) currículo como proceso; 4) currículo como educación; 5) currículo como disciplina

Podemos adoptar una definición integrada de currículo: "Conjunto integrado de actividades, experiencias y medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Involucra la participación de los estudiantes, los profesores y la comunidad para lograr los objetivos del proceso educativo".

b) El currículo centrado en el estudiante o currículo de autorrealización

Correa (1993) sostiene que en las relaciones de poder a las que se pueden circunscribir lo educativo y lo curricular, el "currículo puede plantearse como una opción que desarrolla el máximo del potencial del individuo y [...], ofrece posibilidades de acción. Es igualmente cierto que para algunos grupos el currículo se presenta como sincrónico con los intereses que representan a dichos grupos y para otros muy distantes y ajenos a dichos intereses, cuando la sincronía es alta, el poder que se ejerce es productivo y armónico; cuando la sincronía es baja, entonces el poder puede asumir características violentas y represivas.

[...] El currículo de autorrealización o currículo de realización personal, enfatiza en los valores, actitudes, sentimientos y afectos, se refiere al propósito personal y a la necesidad de integración personal". (Correa, 1993:4)

Conviene observar en esta concepción de realización personal cómo el currículo es un fin en sí mismo que está ligado al proyecto de desarrollo personal que cada individuo se ha trazado para sí, y cómo la escuela provee los medios para que este desarrollo se alcance. Aparece, entonces, un concepto subyacente: el desarrollo máximo del potencial individual. El estudiante "se desadapta, fracasa, se margina en la medida que no se desarrolló al máximo dicho potencial. Fracasado es el individuo incapaz de desarrollar su propio potencial" (Correa, 1993:4).

La función del currículo es, por lo tanto, proporcionar experiencias que sean satisfactorias a cada estudiante. Esta aproximación es centrada en el estudiante y orientada a la autonomía y el crecimiento. La educación se entiende como proceso facilitador que aporta significado al desarrollo y liberación personales y se convierte en fuerza liberadora que ayuda a los individuos a descubrir las cosas por sí mismos.

Desde la perspectiva de un currículo centrado en el estudiante, la enseñanza se concibe como experiencia vital potencialmente rica en sí misma y los contenidos se entienden como experiencia basada en la realidad. Con tal criterio, los contenidos y el aprendizaje se vuelven significativos.

Una experiencia significativa se orienta hacia los procesos y formula los objetivos de la educación en términos de procesos personales y dinámicos. Esta aproximación enfatiza el crecimiento personal y, por lo tanto, es una visión reformista que implica la necesidad de cambiar y obtener no sólo desarrollo e integridad personales, sino también autonomía. En suma, el currículo de realización personal es un "currículo de trascendencia que proporciona el contexto para el nacimiento, gestación, expectativa y celebración de los momentos de confrontación singular e iluminación interna, cuando cada persona toma conciencia de su inevitable ser" (Correa, 1993:5).

c) Currículo y desarrollo personal

Comparamos ahora el Currículo de Autorrealización (CA) con otras visiones curriculares clásicas o tradicionales (CC). A lo largo de esta comparación notaremos cuáles son sus características básicas y cómo se materializan en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Resulta obvio que el objetivo de nuestra comparación es notar cómo el CA no sólo es posible sino también cómo materializa los supuestos de teoría cognitiva discutidos en las primeras secciones de esta ponencia.

Características generales

CC

- ¿Qué se debe aprender?
- Externo al estudiante
- Dirigido por otros
- Determinado por la autoridad y los estudiantes
- Los profesores toman las decisiones
- Contenidos: lo que la materia es para el experto
- Contenidos: regalo para el estudiante de parte del profesor.
- Objetivos definidos por adelantado
- Énfasis en la materia
- Evaluación por logros y dominio de materia
- Se le "hacen" cosas al estudiante

CA

- ¿Cómo se debe aprender?
- Interno al estudiante
- Dirigido internamente
- Negociado entre los profesores
- Los profesores y los estudiantes toman decisiones conjuntamente
- Contenidos: lo que la materia es para el estudiante
- Contenidos: lo que estudiante trae a clase y desea
- Objetivos definidos a posteriori
- Énfasis en el proceso
- Evaluación en relación con criterios de éxito del aprendiz
- Se hacen cosas para y con el estudiante

Objetivos curriculares

CC

- Conocimiento de la estructura lingüística
- Dominio de destrezas

CA

- Procesos de uso lingüístico
- Desarrollo personal

CC

- Expresión formal (criterios basados en la "lógica" del idioma)
- El idioma como un fin en sí mismo fines diversos

CA

- Expresión creativa de significado (criterios basados en el valor del idioma para el estudiante)
- El idioma como un medio para

Contenidos auriculares

CC

- Organizados por el profesor
- Centrados en el idioma y relevantes para él
- Estructuras
- Paso a paso
- Particularísticos
- Acumulativos
- Secuencia de destrezas
- Basadas en el "producto"

CA

- Organizados por el estudiante
- Centrados en contextos e integrados con otras formas de comportamiento
- Experiencias
- Cíclicos
- Totalísticos
- Agregativos
- Simultaneidad de destrezas
- Basadas en el "proceso"

Metodología de la enseñanza

CC

- Transmisión por el profesor
- Instruye -graba- recuerda creativamente

CA

- Interpretación por los estudiantes y los profesores
- Involúcrese -utilice- generalice

CC

- Competitividad divisora
- Enfocada al grupo
- Todos los estudiantes aprenderán lo mismo, al mismo tiempo y de la misma forma

CA

- Cooperativa de apoyo
- Enfocada al individuo
- Todos los estudiantes aprenderán cosas distintas, en diferentes oportunidades y de forma diferente

Papel del estudiante

CC

- Recibe-practica-almacena
- Sigue (a otros)
- Responde correctamente
- Se guarda el conocimiento para sí
- Se acomoda a los criterios del profesor y la materia
- Es un acólito desinformado
- Espera que el aprendizaje será difícil y sistemático que ya posee

CA

- Interpreta-produce hipótesis-crea
- Descubre
- Se hace concierne
- Comparte con otros
- Es original, corre riesgos
- Se compromete con la interpretación
- Usa el conocimiento relevante

Papel del profesor

CC

- Supone que actuación y aprendizaje son una sola cosa

CA

- Distingue entre la actuación y el aprendizaje

CC

- Espera que el éxito resida en el grado en que el estudiante hace lo que el profesor desea
- Se concentra en logros a corto plazo
- Corrige los errores inmediatamente

- Evalúa explícitamente la actuación del estudiante de acuerdo con criterios de los que él es guardián

- Implícitamente dirige al estudiante por la ruta de sus objetivos

- Supone que el aprendizaje "verdadero" ocurre solamente en el salón de clase.

CA

- Cree que el estudiante aprenderá
- Percibe el proceso a largo plazo
- Espera que los errores ocurran y aprende de ellos acerca de los estudiantes
- Anima explícitamente la creación de un medio comunicativo en el que el aprendiz puede moldear su propio conocimiento vía interacción con otros.
- Implícitamente adopta tácticas que le ayudan al estudiante a desear continuar aprendiendo.
- Supone que el aprendizaje ocurre en cualquier parte y a cualquier hora

La evaluación

CC

- Dirigida al estudiante
- Exámenes regulares "puestos" por el profesor
- Es un medio de motivación extrínseco

CA

- Dirigida al currículo
- Autoevaluación por el estudiante de acuerdo con sus criterios
- Es un medio para el autoexamen de los estados de conocimiento por el propio estudiante.

Conclusión

Hemos comparado dos visiones curriculares con el fin de sostener que una de ellas —el currículo de autorrealización— materializa una aproximación cognitivista al aprendizaje tal que favorece el desarrollo del pensamiento. En la primera parte se discutió la teoría cognitiva del aprendizaje y su supuesto fundamental de la mente como agente activo en el proceso de pensamiento-aprendizaje. En tal aproximación el conocimiento es adquirido por los alumnos, no es implantado por los profesores y, por lo tanto, los sujetos aprendices (o estudiantes) se convierten en sujetos activos de todos los procesos de aprendizaje. En la segunda parte se propone el currículo de autorrealización, o de realización personal, o centrado en el estudiante, como una alternativa pedagógica que materializa los supuestos teóricos de la aproximación cognitiva discutida inicialmente.

En este desarrollo se ha sostenido que el currículo es parcialmente un documento público que está determinado por la selección previa de un modelo o aproximación teórica de alguna naturaleza. La pregunta crucial ahora es, desde una perspectiva de desarrollo del pensamiento, si debemos asumir una posición de "todo o nada", o si tenemos otras opciones.

El problema de cuál currículo es posible no es un problema de selección sino uno de integración. Esta integración supone una consideración de varios factores sicolingüísticos (tales como quién es el estudiante: su lengua nativa, su edad, su estilo de aprendizaje; cuál es la forma más efectiva de presentación del material: deductiva o inductivamente; cuál es la posición pedagógica que se asume frente a los errores; cuál frente al uso de la lengua nativa, etc.). Esta integración también supone la consideración de diversos factores sociales: el grado de uso de la lengua y las actitudes de la comunidad hacia su adquisición y uso. La propuesta de un currículo de autorrealización en lenguas extranjeras que aquí se favorece, refleja una visión particular acerca de la estructura del lenguaje y una concepción acerca del aprendizaje. Ambas aproximaciones son de orientación cognitivista. Además, la propuesta de un currículo de autorrealización como herramienta que favorece el desarrollo del pensamiento delinea lo que se debe enseñar y en qué orden, y se ofrece como medio para el logro de los objetivos de un currículo centrado en el estudiante. Este, y sus procesos internos de pensamiento-aprendizaje, constituyen el factor central de una aproximación cognitivista al aprendizaje.

Taiier

1. Revisemos nuestra propia historia de enseñanza de idiomas:
 - a) ¿En cuál tradición se nos preparó inicialmente?
 - b) ¿Han evolucionado nuestras ideas como resultado de nuestra experiencia como maestros? ¿Cómo ha sido esa evolución?
 - c) ¿Cómo han cambiado nuestras ideas por la influencia de escritores o conferencistas en la profesión?
 - d) ¿Cuál es nuestra posición actual en la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros?
2. Discuta las respuestas a estas preguntas con sus compañeros de grupo. Compare y contraste sus experiencias.
3. ¿Cuál modelo de currículo refleja más claramente la forma de operación en su propia institución?
4. ¿Qué beneficios cree usted que resultarían al tratar de adoptar los procedimientos descritos en cada modelo? Sea puntual y especifique.
5. ¿Cuál modelo refleja más claramente su forma preferida de trabajo en la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros?
6. ¿De qué forma se podría organizar el material en una unidad "cognitiva" para que los estudiantes progresen desde las primeras etapas de comprensión hasta un estado de competencia y luego hasta un nivel de actuación funcional?
7. Suponga que debe preparar una unidad con orientación cognitiva para un grupo dado de estudiantes. El nivel es de principiantes y el tema a enseñar es "los artículos y el plural". Describa brevemente cómo presentaría usted tal tema de forma que los estudiantes puedan comprender los conceptos utilizados. Recuerde que una clase cognitiva supone énfasis en aprendizaje significativo, práctica significativa y expresión de significado.
8. ¿Cree usted que se puede "evaluar" al estudiante de lenguas extranjeras sin que éste tenga que manipular formas lingüísticas necesariamente? Podría proporcionar un ejemplo en el cual un estudiante demuestre comprensión sin que manipule formas lingüísticas?

9. ¿Podría establecer contextos comunicativos en los que la respuesta estudiantil revele si se ha comprendido un concepto o no?

10. Proporcione ejemplos de práctica "real" de lenguaje.

11. Una enseñanza "cognitiva" supone un profesor cuyo papel es más bien el de un "facilitador". ¿Puede proporcionar ejemplos prácticos de formas en las que podríamos cumplir con ese papel en una clase de lenguas extranjeras?

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANDERSEN, Roger W. *New Dimensions in second language acquisition research*. Rowley, MA: Newbury House Publishers. 1981.
- AUSUBEL, David A. *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1968.
- AUSUBEL, David A. y ROBINSON, F. *School learning: An introduction to educational Psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston 1969.
- BIALYSTOK, Ellen. "The compatibility to teaching and learning strategies". En: *Applied Linguistics* 6: 255-262. 1985.
- CORNALÉ, Michael y MERRILL, Swain. *Theoretical Basis of communicative Approaches to second language teaching*. En: *Applied linguistics* 1:1-47.1990.
- CORREA, Santiago. "En búsqueda de la excelencia académica en la universidad: El currículo". En: *Revista Estudios Educativos APE* 25:51-64.1986.
- . "Informe de Comisión para la creación del Liceo Antioqueño". Material fotocopiado sin pie de imprenta. Medellín, 1993.
- CHOMSKY, Noam. *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace and World. 1968.
- GAGNE, Roberto. *The conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1965.
- LARSEN FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. New York; Oxford University Press. 1986.
- MOULY, G.J. *Psychology for effective teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1973.
- RICHARDS, Jack and RODGERS, Theodore. *Approaches and Methods in language teaching*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press. 1992.
- SAVIGNON, Sandra. *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, Mass: Addison Wesley publishing Co, 1989.
- WENDEN, Anita. "Learner Strategies". En: *Tesol Newsletter* 19:1-7.
- WHITE, Ronald. *The ELT Curriculum*. Cambridge, Mass: Basil Blackwell. 1988.
- VIGOTSKY, L.S. "Thought and Speech". En: Sol Saporta *Psycholinguistics: A book or readings*. New York: Holt, Rinehart and Winston 1961.