

ACADEMIA INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN

OFICINA INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN

Enseñanza de Idiomas Adicionales

Elliot L. Judd

Lihua Tan

Herbert J. Walberg

Traducción al Español:

Dra. Raquel-Amaya Martínez González

Prefacio

Enseñar idiomas adicionales significa enseñar un segundo, tercero o más idiomas a estudiantes residentes en sus países de origen o en países a los que han inmigrado. Puesto que hay tantos idiomas en el mundo y tantas razones por las que los estudiantes deben aprenderlos, la enseñanza de idiomas adicionales es un gran reto y una gran oportunidad para los educadores.

Aunque originalmente concebimos esta Guía centrándonos en el Inglés como idioma adicional, la modificamos posteriormente para abarcar *cualquier otro idioma* por múltiples razones. Si bien es cierto que mucha gente desea aprender Inglés, otros muchos, asimismo, también desean aprender Francés, Japonés, Swahili, y otros idiomas. Esto implicaría la elaboración de muchas guías para abarcar los principales idiomas del mundo y sus variantes, lo que estaría fuera del alcance de la presente Serie.

En segundo lugar, gran parte de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas adicionales se publica en Inglés y hace referencia al aprendizaje de este idioma. Pero no existen razones para restringir innecesariamente los principios generales que se pueden extraer de esta investigación al aprendizaje de otros idiomas. Considérese, por ejemplo, el primer principio de esta guía: “Los estudiantes necesitan ser expuestos a gran cantidad de lenguaje entendible y con sentido”. Esto puede ser aplicable no sólo al Inglés, sino también al Árabe o al Coreano, por citar algunos.

Aún más, como Editor de la Serie, he pensado en diferentes formas de satisfacer apropiadamente la necesidad que tienen los educadores de muchos idiomas y grupos culturales de todo el mundo, de llevar a cabo acciones prácticas basadas en resultados objetivos. Tener disponibles las traducciones al Chino y al Español en Internet, como hemos empezado a desarrollar, es un comienzo.

Esta guía forma parte de la Serie sobre Prácticas Educativas desarrollada por la Academia Internacional de Educación y distribuida por la Oficina Internacional de Educación y la Academia. Como parte de su misión, la Academia proporciona oportunas síntesis periódicas de las investigaciones realizadas sobre aspectos educativos de importancia internacional. Esta Guía, como las demás de la Serie, se centra en prácticas que se ha probado mejoran el aprendizaje.

Agradezco a mis coautores los borradores iniciales y el trabajo continuado sobre el material de esta guía. Elliot L. Judd es Profesor Asociado y Director del Máster en la enseñanza del Inglés para hablantes de otros idiomas (TESOL), programa de la Universidad de Illinois en Chicago. Ha sido Editor-fundador del “TESOL Journal”, ha escrito artículos y libros, y ha presentado comunicaciones sobre los métodos TESOL, el diseño del currículum y materiales, y modelos orientativos sobre la enseñanza de las Lenguas. La profesora Lihua Tan pertenece al Departamento de Inglés de la Universidad Tecnológica de Guizhou, en la República Popular China. Ha llevado a cabo estudios avanzados en la Universidad de Illinois en Chicago y ha traducido las guías IAE-IBE al Chino. Los autores de esta Guía agradecen las sugerencias aportadas para un borrador previo de la misma, por el profesor Erik De Corte, del Centro de Psicología y Tecnología para la Instrucción de la Universidad de Lovaina en Bélgica y Presidente de la Academia Internacional de Educación, y del Dr. Santiago Cueto, Director de Investigación del Grupo de Análisis para el Desarrollo en Lima, Perú.

Esta Guía ha sido traducida al Español por la Dra. Raquel-Amaya Martínez González, a quien estoy agradecido por ello. Es Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (España) y ha estudiado como

Investigadora Invitada en el Australian Institute of Family Studies de Melbourne (Australia). Los resultados de sus estudios sobre la cooperación familia-centro escolar-comunidad han sido publicados y presentados en reuniones científicas en USA y Europa. Su Tesis Doctoral sobre la implicación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje recibió Premio Nacional a la Investigación Educativa otorgado por el Ministerio de Educación y Ciencia Español en 1992.

Los profesionales de la Academia Internacional de Educación saben que esta Guía está basada en investigaciones realizadas fundamentalmente en países económicamente avanzados. Sin embargo, se centra en aspectos de aprendizaje que parecen ser universales, y en prácticas de probable aplicación en todo el mundo. Aún así, los principios que se presentan en ella deben ser evaluados teniendo como referencia las condiciones locales, y adaptados en consonancia. En cualquier marco educativo, las sugerencias y guías para la práctica requieren ser aplicadas con sensibilidad y sensatez, y ser evaluadas de forma continua.

HERBERT J. WALBERG
Editor, Serie IAE de Prácticas Educativas
Universidad de Illinois en Chicago

Índice

Introducción

1. Información significativa
2. Oportunidades para el aprendizaje de los idiomas
3. Prácticas del idioma
4. Estrategias de aprendizaje
5. Comprensión Oral
6. Expresión Oral
7. Lectura comprensiva
8. Expresión escrita
9. Gramática
10. Pronunciación en la expresión oral

Conclusión

Referencias Bibliográficas

Introducción

Por múltiples razones hemos escogido las dos últimas palabras del título de esta guía “Enseñanza de idiomas adicionales” en vez de los términos más comúnmente utilizados “Segundo Idioma” o “Idioma Extranjero”, ya que es posible que los estudiantes estén aprendiendo más de uno o dos idiomas. La palabra “adicional” los abarca a todos excepto, por supuesto, la lengua materna. Un idioma adicional, además, podría no ser extranjero ya que mucha gente en su país puede hablarlo cotidianamente. Por otro lado, el término “extranjero” puede sugerir la idea de extraño, exótico o, incluso, intruso, todas ellas con connotaciones no deseables. La elección del término “adicional” está basada en nuestra creencia de que los idiomas adicionales no son necesariamente inferiores, superiores o un sustituto de la primera lengua del estudiante.

Nuestra posición es que se debe enseñar a los estudiantes cómo utilizar una lengua adicional con claridad, precisión y efectividad para conseguir una comunicación *genuina*. Deben leer y escuchar el lenguaje real y directo de la vida cotidiana; deben hablarlo y escribirlo de forma que pueda ser entendido por hablantes nativos y no nativos. Además, los estudiantes deberían ser capaces de expresarse y comprender lenguas adicionales de modo independiente, sin la ayuda de un profesor.

Comenzamos presentando algunos principios generales claves de la enseñanza de este “lenguaje comunicativo” y continuamos con otros acerca de formas particulares de enseñanza. En cada uno de ellos resumimos brevemente los resultados de las investigaciones y proponemos las prácticas de aula que se derivan de ellos. Al final de cada principio sugerimos una lista de lecturas que amplían lo ya presentado y proporcionan información adicional, resultados concretos de investigaciones y actividades para el aula.

Lecturas sugeridas:

- Celce-Murcia, M. 1991. *Teaching English as a Second or Foreign Language, 2nd edition*. New York: Newbury House.
- Hadley, A. 1993. *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle and Heinle.
- Nunan, D. 1999. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle.

1. Información Significativa

Principio: Los estudiantes necesitan ser expuestos a gran cantidad de lenguaje entendible y con sentido.

Hallazgos de las investigaciones:

La expresión “Información Significativa” hace referencia al lenguaje oral y escrito que resulta comprensible, y que se encuentra un poco por encima del nivel actual adquirido por el estudiante. Esta información permite la adquisición de vocabulario y gramática, los cuales, a su vez, facilitan una mejor comprensión de la información adicional recibida. La mera exposición al lenguaje no es suficiente; los estudiantes necesitan darse cuenta de las características fundamentales de la información para que ésta resulte útil. Aunque esta información es necesaria, por sí misma no es suficiente, tal como se comenta en la próxima sección dedicada a las oportunidades de interacción.

Sugerencias para la práctica en el aula:

De la idea de Información Significativa se derivan varias estrategias para la enseñanza en el aula:

- a. Los profesores pueden presentar a sus alumnos materiales de lectura y audición cuyo nivel de dificultad sea un poco superior al de su competencia lingüística actual.
- b. Se espera que los estudiantes entiendan el material y no solamente que lo reproduzcan.
- c. Los profesores deberían centrar la atención de los estudiantes en puntos clave del vocabulario y la gramática.
- d. Se debe pedir a los estudiantes que intenten captar el significado de la información basándose en su conocimiento previo del tema y en otras palabras y conceptos ya conocidos que se encuentren en el texto.
- e. Los profesores deberían tratar de crear situaciones, dentro y fuera del aula, que expongan a los estudiantes a fuentes de información significativa.

Lecturas sugeridas:

Ellis, R. 1988. *Classroom Second Language Development*. London: Prentice-Hall.
Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
Lightbown, P. y N. Spada. 1993. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

2. Oportunidades para el aprendizaje de los idiomas

Principio: Las actividades en el aula deberían permitir a los estudiantes comunicarse con sus compañeros en un lenguaje natural y significativo.

Hallazgos de las investigaciones:

Los estudiantes necesitan oportunidades para practicar el idioma entre sí. Las conversaciones son importantes ya que requieren su atención e implicación. Con la conversación pueden adaptar el vocabulario y la gramática a una situación particular y agregar elementos propios que hagan más comprensible la comunicación.

Las mejores conversaciones para este tipo de aprendizaje son las que permiten intercambiar información real, ideas y sentimientos entre los participantes; de esta manera, los estudiantes tienen la oportunidad de tratar de hacerse entender por sí mismos, sin ayudas. La retroalimentación inmediata que reciben les muestra si han utilizado bien el lenguaje o si necesitan utilizar otras alternativas lingüísticas. Al integrarse en estos intercambios, también reciben información significativa adicional, lo que facilita aún más la adquisición del idioma.

Sugerencias para la práctica en el aula:

De los hallazgos de estas investigaciones se derivan diversas estrategias para la enseñanza en el aula:

- a. Los profesores deberían ir más allá de los simples ejercicios de repetición y crear en el aula oportunidades para la interacción significativa organizando actividades en las que los estudiantes tengan que emplear ejemplos lingüísticos naturales aplicables a situaciones reales.
- b. Se debería promover el trabajar en parejas o en pequeños grupos, actuando el profesor más como observador que como controlador.
- c. Los profesores deberían emplear actividades que estimulen la mente de los estudiantes, y en las que éstos, divididos en grupos, tengan que resolver problemas cuya solución requiere que unos proporcionen información que los otros no poseen.
- d. Siempre que sea posible, las tareas a realizar deberían estar relacionadas con las necesidades y los intereses de los estudiantes, de manera tal que los motiven y les permita desarrollar un lenguaje de calidad.
- e. Los profesores deberían evitar intervenir durante el transcurso de estas actividades, pero deben proporcionar retroalimentación sobre las mismas una vez que han concluido.

Lecturas sugeridas:

- Doughty, C. y T. Pica. 1986. 'Information Gap' Tasks: Do They Facilitate Second Language Acquisition? *TESOL Quarterly*, 20: 305-325.
- Ellis, R. 1990. *Instructed Language Acquisition*. London: Blackwell.
- Long, M. y P. Porter. 1985. Group Work, Interlanguage Talk and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly* 19: 207-227.

3. Prácticas del idioma

Principio: Las actividades del aula deberían estimular en el estudiante el uso del idioma adicional para establecer una comunicación genuina.

Hallazgos de las investigaciones:

La enseñanza de un lenguaje comunicativo incorpora actividades que preparan a los estudiantes para el uso natural del idioma adicional fuera del aula. Se contempla el idioma como algo más que ejercicios de gramática y memorización de palabras. El objetivo es entrenar a los estudiantes en habilidades lingüísticas que les permitan desenvolverse por sí mismos, sin la ayuda de sus profesores. Los estudiantes necesitan aprender qué lenguaje es efectivo y culturalmente apropiado en un determinado contexto. Los errores en el aprendizaje de idiomas adicionales son una parte natural del aprendizaje, pero deben ser detectados y corregidos con prontitud. Los estudiantes pueden practicar entre sí, detectando y corrigiéndose los errores mutuamente, bajo la supervisión de los profesores.

La misión del profesor no es controlar y dominar el aula. En vez de esto, puede presentar a los estudiantes modelos de lenguaje real (información significativa), centrarse en las formas lingüísticas que se están estudiando, utilizar un número limitado de ejercicios controlados para que los estudiantes adquieran confianza, y permitirles que interactúen utilizando el idioma en funciones comunicativas naturales. Así, el aula no debería estar completamente centrada en el estudiante ni completamente controlada por el profesor; más bien, ambas aproximaciones deben contribuir al aprendizaje. Además de las implicaciones para el aula que siguen a continuación, hemos incluido más estrategias específicas de enseñanza en secciones posteriores de esta Guía.

Sugerencias para la práctica en el aula:

- a. Los profesores no deberían utilizar en el aula sólo ejercicios de lenguaje basados en la repetición, sino también introducir actividades más libres, abiertas (con más de una solución), que permitan a los estudiantes experimentar con el uso del idioma para desarrollar fluidez oral y escrita.
- b. Los profesores deberían utilizar materiales que representen un lenguaje real, natural, y no un lenguaje artificialmente elaborado para un libro de texto que muestre patrones no utilizados por los hablantes en situaciones naturales. Las tareas de aprendizaje introducidas por el profesor deberían reflejar el uso del lenguaje de la vida cotidiana.
- c. El profesor debería proporcionar a los estudiantes retroalimentación significativa sobre cómo han desarrollado las actividades de comunicación y aportar sugerencias para mejorarlas. Debería centrarse, en primer lugar, en destacar los aspectos positivos de la realización de la tarea y, después, en las formas utilizadas por los estudiantes.

Lecturas sugeridas:

Brumfit, C. 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching* Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. 1991. *Language Teaching Methodology*. London: Prentice-Hall.

Savignon, S. 1991. Communicative Language Teaching: State of the Art. *TESOL Quarterly*, 25: 261-277.

4. Estrategias de aprendizaje

Principio: Se debería enseñar a los estudiantes estrategias que les permitan aprender progresivamente el idioma por sí mismos, de forma independiente, y a través de sus compañeros de aula y otras personas, sin la ayuda continua del profesor.

Hallazgos de las investigaciones:

En las clases no se dispone del tiempo suficiente para enseñarlo todo sobre los idiomas adicionales. Si se enseña a los estudiantes cómo aprender por sí mismos, pueden adquirir vocabulario y destrezas lingüísticas solos, sin sus profesores. Las estrategias que tienen éxito incluyen la respiración lenta para reducir la ansiedad, formular preguntas pertinentes sobre aspectos difíciles y ser sensible a las dificultades de los demás. Otras estrategias son el empleo de trucos para memorizar palabras, adivinar y después comprobar significados, y maximizar las oportunidades para la práctica del idioma.

Sugerencias para la práctica en el aula:

Los profesores pueden emplear varias técnicas como estrategias para incentivar el aprendizaje del idioma:

- a. Observar a los estudiantes para ver qué estrategias conducen a un mejor aprendizaje.
- b. Instruir a los estudiantes en estrategias que les puedan ayudar a aprender con éxito y que les permitan ser independientes.
- c. Ser conscientes de las emociones de los estudiantes y utilizar técnicas para reducir su ansiedad.
- d. Animar a los estudiantes para que compartan las estrategias que les permiten aprender con éxito.
- e. Enseñar a los estudiantes estrategias que les ayuden a encontrar alternativas cuando no entiendan o no se les ocurra una palabra o una frase.

Lecturas sugeridas:

- O'Malley, J. y A. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House/Harper & Row.
- Wenden, A. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.

5. Comprensión Oral

Principio: Los estudiantes deberían realizar prácticas para comprender el lenguaje natural hablado en el idioma adicional.

Hallazgos de las investigaciones:

Los estudiantes necesitan comprender el idioma hablado en situaciones reales como, por ejemplo, en conferencias, medios de comunicación (radio, cine y televisión) y en conversaciones cara a cara. Muchos estudiantes tienen mayor necesidad de entender que de hablar un idioma adicional. La comprensión oral es crucial para la adquisición del idioma porque proporciona “información significativa” (aspecto tratado previamente).

¿Cómo comprendemos el lenguaje hablado? Un modelo es el del procesamiento “abajo-arriba”. Este modelo establece que comprendemos un mensaje entendiendo, en primer lugar, las unidades más pequeñas del lenguaje, los sonidos. Después, conectamos unos sonidos con otros para formar palabras. Nuestro conocimiento de las palabras nos permite, luego, entender frases, después oraciones y, finalmente, párrafos enteros. Un punto de vista alternativo se conoce como procesamiento “arriba-abajo”. En este modelo, basado en nuestro conocimiento del tópico y de la situación, captamos primero el significado específico de un párrafo; y, después, las frases y palabras que forman el mensaje.

La teoría actual sugiere un modelo “interactivo”, en el cual los oyentes utilizan simultáneamente ambas estrategias, “abajo-arriba” y “arriba-abajo”. Cada estrategia compensa las lagunas de comprensión de la otra hasta que se entiende el mensaje completamente.

Hay muchas formas de escuchar. Algunas veces escuchamos el significado general de un mensaje, otras veces la información específica. Escuchar es, en ocasiones, un proceso unidireccional (ej. una conferencia o una película) y, otras veces, es bidireccional e implica escuchar y hablar, como en una conversación. Algunas formas de escuchar incorporan, principalmente, intercambio de información; otras son más sociales o emocionales y, en ellas, predominan más los sentimientos.

Sugerencias para la práctica en el aula:

Para hacer significativa la comprensión oral se pueden recomendar las siguientes estrategias de enseñanza:

- a. Antes de que escuchen un texto, se debería preguntar a los estudiantes cuestiones sobre el tema a tratar para activar conocimientos previos. Asimismo, el profesor puede anticipar y presentar previamente las ideas o el vocabulario difícil que se va a encontrar en la audición.
- b. Tras la audición, preguntar a los estudiantes acerca de los aspectos generales del texto.
- c. Si se van a pedir detalles del texto con posterioridad, se debe permitir a los estudiantes que tomen notas.
- d. Utilizar un lenguaje natural para la audición. Es mejor emplear relatos cortos con lenguaje real en los niveles principiantes que lenguaje artificial creado por el profesor.
- e. Utilizar una variedad de actividades diferentes de audición, tanto unidireccional como bidireccional, informativa y emocional.

Lecturas sugeridas:

- Brown, G. 1992. *Listening to Spoken Language, 2nd edition*. London: Longman.
Mendelsohn, D. 1994. *Learning to Listen*. San Diego: Domine Press.
Rost, M. 1990. *Listening in Language Learning* London: Longman.

6. Expresión Oral

Principio: Los estudiantes deben realizar prácticas orales para conseguir que el habla sea comprensible para los demás.

Hallazgos de las investigaciones:

Anteriormente, la enseñanza de idiomas adicionales consistía en la memorización de diálogos y en la práctica de ejercicios gramaticales de repetición. Las investigaciones actuales apoyan un modelo conocido como “competencia comunicativa”, ya que, aunque los estudiantes deben aprender gramática y vocabulario, esto, por sí sólo, no garantiza la fluidez en la expresión. Como el lenguaje natural no es predecible y los hablantes se hacen entender a través de la comunicación activa, se debe enseñar a los estudiantes cómo realizar una conversación real – cómo empezar y finalizar las conversaciones, cómo responder apropiadamente, y cómo expresar sus creencias, opiniones y sentimientos. Los estudiantes necesitan aprender lo que es culturalmente apropiado y cómo el idioma varía según las situaciones; necesitan identificar el tipo de interlocutor, sus estados de ánimo, y otros factores sociales y culturales. Para expresarse con fluidez, un hablante necesita conocer cómo unir las palabras para crear un discurso claro y efectivo.

Los estudiantes también necesitan aprender a controlar conversaciones en las que existan interrupciones en la comunicación. Estos puntos de vista modernos provocan cambios en la enseñanza de la lengua oral. Los estudiantes deben aprender a utilizar un lenguaje espontáneo, ya que éste es el natural en el lenguaje hablado usual. La función del profesor es proporcionar los patrones lingüísticos que se necesitan, orientar a los estudiantes sobre cómo producir un lenguaje natural y crear oportunidades para su práctica; es decir, deben proporcionar un entrenamiento sensato e incentivar a los estudiantes para que practiquen la lengua activamente.

Sugerencias para la práctica en el aula:

Para la enseñanza de la expresión oral se recomiendan las siguientes estrategias de instrucción:

- a. Mostrar a los estudiantes los patrones lingüísticos y de vocabulario apropiados para cada situación y asegurarse de que entienden cómo se forman, cuándo se utilizan y sus implicaciones culturales.
- b. Enseñar a los estudiantes cómo expresar fórmulas de cortesía (mostrar acuerdo o desacuerdo, pedir disculpas, excusarse, etc.), maneras de manejar las conversaciones (aperturas, interrupciones, despedidas, etc.) y estrategias para utilizar expresiones alternativas cuando no se conoce una palabra específica.
- c. Proporcionar prácticas controladas para que los estudiantes se sientan cómodos con los patrones lingüísticos.
- d. Hacer que los estudiantes utilicen los patrones en situaciones naturales de uso del lenguaje que sean relevantes para sus necesidades de comunicación. Por ejemplo, simular que están preguntando por alguna dirección o solicitando una habitación en un hotel.
- e. Permitir que los estudiantes cometan errores, pero proporcionarles también información sobre el tipo de error y cómo subsanarlo.

Lecturas sugeridas:

- Brown, G. y G. Yule. 1983. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate, M. 1987. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- McCarthy, M. y R. Carter. 1994. *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London: Longman.

7. Lectura comprensiva

Principio: Los estudiantes deben practicar la comprensión de textos que se encuentran en la vida cotidiana.

Hallazgos de las investigaciones:

La capacidad para leer en idiomas adicionales textos que se encuentran en la vida cotidiana es una habilidad crucial que los estudiantes deben alcanzar. Leer, como escuchar, es un proceso interactivo. Los estudiantes necesitan dominar destrezas “abajo-arriba”: reconocer letras, entender palabras y frases, y comprender oraciones (ver también el principio 5); pero al mismo tiempo, el proceso “arriba-abajo” es también importante para la comprensión lectora porque el conocimiento de base permite a los lectores entender un párrafo y captar el significado de una palabra o frase no conocida. Los lectores eficientes utilizan ambas estrategias, “abajo-arriba” y “arriba-abajo”; el uso de una de ellas compensa las lagunas de comprensión de la otra. Por ello, los profesores deben proporcionar instrucción en ambos tipos de estrategias en un programa de lectura comprensiva.

Los lectores más hábiles pueden adaptar su velocidad de lectura a su propósito y al texto. Algunas veces leen lenta y cuidadosamente todo un párrafo buscando las ideas principales, detalles, inferencias e implicaciones. Otras veces ojean rápidamente un texto para localizar los puntos principales o para responder a una pregunta. Se deben enseñar ambas formas de trabajar. Para adquirirlas, los estudiantes necesitan leer una amplia variedad de textos naturales, tanto literarios como no literarios, académicos como no académicos, formales e informales. Por ello, un programa de enseñanza de lectura no debe incluir solamente textos de lectura tradicionales, sino también otros como mapas, horarios, menús o signos. Finalmente, un curso de lectura debe incluir tanto lectura intensiva, llevada a cabo en el aula enfatizando destrezas lectoras específicas, como extensiva, realizada por los estudiantes fuera del aula, y que proporciona oportunidades adicionales de desarrollo de habilidades lectoras (competencia lectora).

Sugerencias para la práctica en el aula:

De estos hallazgos de las investigaciones se pueden derivar varias estrategias generales de enseñanza:

- a. Enseñar habilidades de lectura tipo “abajo-arriba”, como el procesamiento rápido de palabras y frases comunes, y llamar la atención sobre expresiones retóricas como “sin embargo” y “por lo tanto”.
- b. Revisar conocimientos previos sobre el tema antes de leer un texto.
- c. Utilizar textos con lenguaje natural como material de lectura y seleccionar material que se corresponda con diferentes tipos de lectura con los que el estudiante se va a encontrar.
- d. Enseñar estrategias de lectura apropiadas para los textos y las tareas de la vida cotidiana: extraer el significado general de una lectura, buscar información específica, entender inferencias e implicaciones, hojear, explorar, etc.
- e. Proporcionar abundantes oportunidades para leer, tanto dentro como fuera del aula.

Lecturas sugeridas:

- Aebersold, J. y M. Field. 1997. *From Reader to Reading: Issues and Strategies for Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, N. 1999. *Second Language Reading: Issues and Strategies*. Boston: Heinleand Heinle.
- Day, R. y J. Bamford. 1998. *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

8. Expresión escrita

Principio: Debe proporcionarse a los estudiantes abundante práctica en el uso de un lenguaje natural y efectivo, que les permita comunicar el mensaje deseado.

Hallazgos de las investigaciones:

En los últimos tiempos han estado en discusión dos enfoques principales para la enseñanza de la escritura. El primero, conocido como enfoque centrado en el “producto final”, tiene en cuenta el resultado de la escritura, el cual debe ser un ensayo lógico, libre de error. Se presenta un texto modelo a los estudiantes, éstos lo estudian, analizan y luego lo reproducen. Para los diferentes tipos de escritura se les presentan diferentes modelos.

En contraste, el enfoque centrado “en el proceso” enfatiza los diferentes pasos que sigue un escritor al elaborar un texto bien escrito. Entre las etapas a enseñar se incluyen la “tormenta de ideas”, es decir, escribir todas las ideas que a uno se le ocurran; el bosquejo inicial, para organizar las ideas en una secuencia lógica; el borrador, en el que el escritor se concentra en el contenido del mensaje más que en la forma; las revisiones, para adaptar al texto nuevas ideas del escritor o las proporcionadas por profesores o compañeros; la lectura de pruebas, con el énfasis en la forma; y la versión final. Todos estos procesos deben ser explicados, enseñados y luego practicados por los estudiantes.

Algunas investigaciones recientes muestran el valor de un tercer enfoque: centrarse en diferentes “géneros” de escritura, para identificar, comparar y contrastar escritos sobre diferentes campos como la ciencia y la literatura.

Los tres enfoques no son incompatibles; un programa de escritura debe integrar el enfoque en el producto, en el proceso y en los géneros en un todo coherente. Además, puede que muchos estudiantes necesiten practicar adicionalmente en textos no académicos como cartas, resúmenes, listas, formularios, etc. Todo ello puede ser incluido apropiadamente en las clases de escritura.

Sugerencias para la práctica en el aula:

Algunas sugerencias para la enseñanza de la escritura son:

- a. Enseñar a los estudiantes las etapas necesarias para la escritura: la “tormenta de ideas”, escribir la versión inicial, la revisión, el texto final, etc.
- b. Proporcionar ejemplos de modelos de escritura correcta y comentar las características que los han hecho efectivos.
- c. Discutir las expectativas de la clase sobre lo que entienden por una escritura aceptable y cómo los diferentes “géneros” utilizan diferentes estilos lingüísticos.
- d. Seleccionar tópicos de escritura que sean de interés para los estudiantes y que representen tareas que necesitarán dominar para realizar escritos posteriores.
- e. Enseñar a los estudiantes tareas de escritura de la vida real, como rellenar formularios, cartas, etc.

Lecturas sugeridas:

Campbell, C. 1999. *Teaching Second Language Writing: Interacting with Text*. Boston: Heinle and Heinle.

Ferris, D. y J Hedgcock. 1998. *Teaching ESL Composition: Purpose, Process and Practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Reid, J. 1993. *Teaching ESL Writing* Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall, Regents.

9. Gramática

Principio: La enseñanza formal de la gramática puede ser beneficiosa en algunas situaciones y no serlo en otras.

Hallazgos de las investigaciones:

En los cursos tradicionales de idiomas adicionales, los profesores emplean mucho tiempo en la enseñanza de la gramática formal. Sin embargo, la mera presentación de las estructuras gramaticales aisladas, seguidas de ejercicios de repetición pueden no conducir a su uso correcto, y los estudiantes pueden que continúen cometiendo errores gramaticales al intentar comunicarse. La investigación actual sugiere que la enseñanza del idioma necesita ser algo más que instrucción gramatical. Los estudiantes necesitan entender el significado de las estructuras gramaticales tanto como el discurso en el que éstas aparecen. Además, necesitan practicar y dominar algo de vocabulario antes de que puedan apreciar y beneficiarse de una instrucción explícita en gramática. Entonces es cuando la corrección de un error puede ser más beneficiosa.

Sugerencias para la práctica en el aula:

Los siguientes procedimientos son básicos para la enseñanza de patrones gramaticales:

- a. Presentar las estructuras gramaticales en discursos naturales, explicar cómo se construyen, identificar las estructuras irregulares que existan, y lo relativo a la ortografía y pronunciación.
- b. Proporcionar numerosos ejemplos de lenguaje natural en los que se puedan estudiar las estructuras gramaticales y dar toda la información contextual necesaria sobre cómo usarlas apropiadamente.
- c. Asegurarse de que los estudiantes pueden reconocer las estructuras gramaticales y sus funciones antes de pedirles que las utilicen.
- d. Proporcionar actividades que permitan a los estudiantes utilizar las estructuras gramaticales en comunicaciones naturales, no sólo en simples ejercicios de repetición.
- e. Si se producen errores, proporcionar información clara sobre qué estructuras gramaticales deberían haberse usado y por qué, pero recordar que los estudiantes necesitan tiempo para dominar una estructura completamente.

Lecturas sugeridas:

- Celce-Murcia, M. 1991. Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 25:459-480.
- Celce-Murcia, M. y D.Larsen-Freeman. 1999. *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course*, 2nd edition. Boston: Heinle and Heinle.
- Williams, J. 1995. Focus on Form in Communicative Language Teaching: Research Findings and the Classroom Teacher. *TESOL Journal*, 4,4: 12-16.

10. Pronunciación en la expresión oral

Principio: La enseñanza de la pronunciación debe realizarse de modo que los estudiantes puedan llegar a hacerse entender por los hablantes del idioma adicional.

Hallazgos de las investigaciones:

Los investigadores han debatido sobre la posibilidad de que un estudiante adulto de un idioma adicional obtenga o no un acento como el de un nativo. La mayoría opina que son pocos los que lo consiguen. Aún así, esto no es importante para alcanzar la mayoría de los propósitos de comunicación. Los estudiantes necesitan desarrollar la habilidad de hacerse entender por otros hablantes, y no necesariamente la de pronunciar como un nativo. No obstante, la pronunciación debe ser comprensible para facilitar que se entienda el mensaje. Por ello, los profesores deben trabajar la pronunciación de sonidos aislados, tanto vocales como consonantes, y las diferentes combinaciones entre ellos.

De igual importancia es la enseñanza de los patrones de entonación, énfasis y ritmo del idioma adicional, cuya falta a menudo bloquea la comunicación efectiva. La falta de destrezas en estas áreas conduce a mayores problemas de comunicación que la pronunciación imprecisa de sonidos individuales.

En la enseñanza de la pronunciación, los estudiantes necesitan practicar en contextos naturales. El feedback es una parte esencial de la instrucción en pronunciación ya que los estudiantes por sí mismos pueden no ser capaces de evaluar el grado de corrección que consiguen al producir los sonidos. Al seleccionar una característica de pronunciación, el profesor debe mostrar cómo los patrones del idioma nativo pueden facilitar o dificultar la comunicación en el idioma adicional.

Sugerencias para la práctica en el aula:

Múltiples estrategias pueden ser de utilidad en la enseñanza de la pronunciación:

- a. Enseñar a los estudiantes a escuchar cuidadosamente la pronunciación. Contrastarla con otros patrones permite reconocer las diferencias más importantes.
- b. Estimular a los estudiantes para la utilización de patrones aisladamente y, luego, en contextos de expresiones cotidianas.
- c. Los estudiantes también deben utilizar el patrón en oraciones elaboradas por ellos mismos.
- d. Enseñar a los estudiantes cómo lograr una entonación, énfasis y ritmo correctos.
- e. El aprendizaje de la pronunciación es difícil y requiere tiempo; los patrones difíciles pueden necesitar ser re-enseñados con posterioridad.

Lecturas sugeridas:

- Celce-Murcia, M., D. Brinton y J. Goodwin. 1996. *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kenworthy, J. 1987. *Teaching English Pronunciation*. London: Longman.

Morley, J. 1994. *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Dimensions*. Alexandria, VA: TESOL.

Conclusión

Al terminar esta breve Guía sobre la enseñanza efectiva de idiomas adicionales, deben enfatizarse tres puntos:

1. Las diferentes habilidades lingüísticas que se han comentado deben integrarse en situaciones reales. Por ejemplo, para preparar un informe los estudiantes pueden necesitar leer y escribir. También puede que necesiten comentar sus ideas con sus compañeros, lo cual implica escuchar y hablar. Imaginar situaciones lingüísticas particulares puede facilitar la integración de las diferentes habilidades.
2. Puesto que un uso útil del idioma requiere comprensión y fluidez en situaciones ordinarias, no académicas, los tests de lápiz y papel son insuficientes por sí solos. La evaluación de los estudiantes requiere un enfoque más amplio, que incluya la comprensión de varios pasajes de un lenguaje hablado de forma natural y la habilidad para responder con fluidez en las conversaciones.
3. Al diseñar y desarrollar cursos de idiomas adicionales, los educadores deben evaluar las habilidades lingüísticas previas de los estudiantes y su experiencia cultural, sus necesidades lingüísticas específicas, las situaciones en las que utilizarán el idioma adicional y el nivel de competencia que se espera alcanzar. A partir de esta evaluación pueden seleccionarse materiales apropiados para el curso y actividades que se ajusten a sus necesidades y que sean motivadoras.

Referencias Bibliográficas

- Aebbersold, J. y M. Field. 1997. *From Reader to Reading: Issues and Strategies in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, N. 1999. *Second Language Reading: Issues and Strategies*. Boston: Heinle and Heinle.
- Brown, G. 1992. *Listening to Spoken Language, 2nd edition*. London: Longman.
- Brown, G. y G. Yule. 1983. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C. 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate, M. 1987. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, C. 1999. *Teaching Second Language Writing: Interacting with Text*. Boston: Heinle & Heinle.
- Celce-Murcia, M. 1991. *Teaching English as a Second or Foreign Language, 2nd edition*. New York: Newbury House.
- Celce-Murcia, M. 1991. Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 25: 459-480.
- Celce-Murcia, M., D. Brinton y J. Goodwin. 1996. *Teaching Pronunciation: A Reference for Teaching of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. y D. Larsen-Freeman. 1999. *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Guide, 2nd edition*. Boston: Heinle and Heinle.
- Day, R. y J. Bamford. 1998. *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. y T. Pica. 1986. 'Information Gap' Tasks: Do They Facilitate Second Language Acquisition? *TESOL Quarterly*, 20: 305-325.
- Ellis, R. 1988. *Classroom Second Language Development*. London: Prentice-Hall.
- Ellis, R. 1990. *Instructed Language Acquisition*. London: Blackwell.
- Ferris, D y J. Hedgcock. 1998. *Teaching ESL Composition: Purpose, Process and Practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hadley, A. 1993. *Teaching Language in Content*. Boston: Heinle and Heinle.
- Kenworthy, J. 1987. *Teaching English Pronunciation*. London: Longman.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Ligth bown, P. y N. Spada. 1993. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M y P. Porter. 1985. Group Work, Interlanguage Tasks and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly* 19: 207-227.
- McCarthy, M. y R. Carter. 1994. *Language as Discourse: Perspectives for Language Teachers*. London: Longman.
- Mendelsohn, D. 1994. *Learning to Listen*. San Diego: Domine Press.
- Morley, J. 1994. *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Dimensions*. Alexandria, VA: TESOL.
- Nunan, D. 1991. *Language Teaching Methodology*. London: Prentice-Hall.
- Nunan, D. 1999. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle.
- O'Malley, J. y A. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House/Harper and Row.
- Reid, J. 1993. *Teaching ESL Writing*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Regents.
- Rust, M. 1990. *Listening in Language Learning*. London: Longman.
- Savignon, S. 1991. Communicative Language Teaching: State of the Art. *TESOL Quarterly*, 25: 261-277.
- Wendon, A. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Williams, J. 1995. Focus on Form in Communicative Language Teaching: Research Findings and the Classroom Teacher. *TESOL Journal* 4, 4: 12-16.