

Enseñanza de idiomas adicionales

*Elliot L. Judd, Lihua Tan
y Herbert J. Walberg*



CENEVAL®



Cinvestav
Departamento de
Investigaciones
Educativas



CONSEJO MEXICANO DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C.



Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación



INTERNATIONAL
ACADEMY OF
EDUCATION



SERIE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - 6

Enseñanza
de idiomas
adicionales

*Elliot L. Judd, Lihua Tan
y Herbert J. Walberg*

Instituciones participantes

Oficina Internacional de Educación

Academia Internacional de Educación

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Universidad Pedagógica Nacional

El original de este folleto fue publicado en 2000 por la Academia Internacional de Educación, Palais des Académies, 1, rue Ducale, 1000 Bruselas, Bélgica, y la Oficina Internacional de Educación (IBE), P.O. Box 199, 1211, Ginebra 20, Suiza.

Puede ser traducido y reproducido libremente a otros idiomas. Enviar por favor una copia de cualquier publicación que reproduzca parcial o totalmente este texto a la IAE y el IBE. La publicación también está disponible en internet en su forma impresa en <http://www.ibe.unesco.org>

El autor es responsable por la elección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación y por las opiniones expresadas en ella, las cuales no necesariamente son compartidas por la IBE-UNESCO y no comprometen a la organización de modo alguno. Las denominaciones empleadas y la presentación del material de esta publicación no implican la expresión de cualquier opinión de parte de IBE-UNESCO concerniente al estatuto legal de cualquier país, ciudad o área, de sus autoridades, fronteras o límites.

La traducción al español fue realizada por la doctora Raquel Amaya Martínez González, profesora titular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (España). Ciudad de México, mayo de 2006.

Distribución gratuita

Contenido

Prefacio	5
Introducción	9
1. Información significativa	11
2. Oportunidades para el aprendizaje de los idiomas	13
3. Prácticas del idioma	15
4. Estrategias de aprendizaje	17
5. Comprensión oral	19
6. Expresión oral	21
7. Lectura de comprensión	23
8. Expresión escrita	25
9. Gramática	27
10. Pronunciación en la expresión oral	29
Conclusiones	31
Referencias bibliográficas	33

Prefacio

Enseñar idiomas adicionales significa enseñar un segundo, tercero o más idiomas a estudiantes residentes en sus países de origen o en naciones a las cuales 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 reto y una oportunidad para los educadores.

Aunque originalmente concebimos esta Guía centrándonos en el inglés como idioma adicional, ésta ha sido modificada con el ánimo de abarcar *cualquier otro idioma* por múltiples razones.

Si bien es cierto que mucha gente desea hablar y escribir en inglés, muchos otros, asimismo, 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.

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. Empero, 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 sometidos 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 sólo un par de idiomas.

Aún más, como editor de la serie *Prácticas educativas*, de la cual forma parte esta guía, 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 –acciones que hemos empezado a desarrollar– es un comienzo.

Prácticas Educativas ha sido creada por la Academia Internacional de Educación (IAE, por sus siglas en inglés) y distribuida por la Oficina Internacional de Educación y la Academia (IBE). 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 orientadores 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 por el profesor Erik De Corte, del Centro de Psicología y Tecnología para la Instrucción de la Universidad de Lovaina (Bélgica) y presidente de la Academia Internacional de Educación, y el doctor Santiago Cueto, director de Investigación del Grupo de Análisis para el Desarrollo en Lima, Perú.

Esta Guía ha sido traducida al idioma español por la doctora Raquel-Amaya Martínez González, a quien estoy agradecido por ello. Es Profesora Titular 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-escuela-comunidad han sido publicados y presentados en reuniones científicas en Estados Unidos y Europa. Su tesis doctoral sobre la implicación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje recibió el 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. En todo

caso, los principios que aquí se presentan deben ser evaluados y consecuentemente adaptados, teniendo como referencia las condiciones de cada lugar. En cualquier marco educativo, las sugerencias y guías para la práctica requieren ser aplicadas con sensibilidad y sensatez, además de ser evaluadas de forma continua.

HERBERT J. WALBERG

Editor, Serie IAE de Prácticas Educativas

Universidad de Illinois, Chicago

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, a 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*, y todas estas son 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 fundamentales en 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.

Referencias: Celce-Murcia (1991), Hadley (1993) y Nunan (1999).

I. Información significativa

Los estudiantes necesitan ser sometidos a gran cantidad de lenguaje entendible y con sentido.

Resultados de la investigación

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.

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 deberán 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.

Referencias: Ellis (1988), Krashen (1982) y Lightbown y Spada (1993).

2. Oportunidades para el aprendizaje de los idiomas

Las actividades en el aula deberán permitir a los estudiantes comunicarse con sus compañeros en un lenguaje natural y elocuente.

Resultados de la investigación

Los estudiantes necesitan oportunidades para practicar el idioma entre ellos mismos. Las conversaciones son importantes ya que requieren su atención y participación. Durante una 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 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 ayuda. 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.

En el aula

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

- a) Los profesores deberán ir más allá de los simples ejercicios de repetición y crear en el salón de clases oportunidades para la interacción significativa, organizando actividades en las que los estudiantes tengan que emplear ejemplos lingüísticos naturales aplicables a situaciones reales.
- b) Se deberá promover el trabajo en parejas o en pequeños grupos; el profesor tendrá que ser más un observador que un controlador.
- c) Los profesores deberán emplear actividades que estimulen la mente de los estudiantes, y en las que éstos, divididos en gru-

pos, tengan que resolver problemas cuya solución requiere que unos proporcionen información que los otros no poseen.

- d) Siempre que sea posible, las tareas deberán 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 no deben intervenir durante el transcurso de estas actividades, pero pueden propiciar su retroalimentación una vez que hayan concluido.

Referencias: Doughty y Pica (1986), Ellis (1990) y Long y Porter (1985).

3. Prácticas del idioma

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

Resultados de la investigación

La enseñanza de un lenguaje comunicativo incorpora actividades que preparan a los estudiantes para el uso natural del idioma adicional fuera del aula. Se considera al 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 deberá 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.

En el aula

- a) Los profesores no deberán utilizar solamente 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 la fluidez oral y escrita.

- b) Es conveniente que los maestros utilicen 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 ordinarias. Las tareas de aprendizaje introducidas por el profesor deberán reflejar el uso del lenguaje de la vida cotidiana.
- c) Los docentes deberán propiciar en los estudiantes la retroalimentación sobre cómo se han desarrollado las actividades de comunicación y aportar sugerencias para mejorarlas. Es necesario centrarse, en primer lugar, en destacar los aspectos positivos de la realización de la tarea y, después, en las formas utilizadas por los estudiantes.

Referencias: Brumfit (1984), Nunan (1991) y Savignon (1991).

4. Estrategias de aprendizaje

Se debe enseñar a los estudiantes estrategias que les permitan aprender el idioma por sí mismos, de forma progresiva e independiente, así como a través de sus compañeros de aula y otras personas, sin la ayuda continua del profesor.

Resultados de la investigación

En las clases no se dispone del tiempo suficiente para enseñar todo sobre los idiomas adicionales. Si se prepara a los estudiantes a aprender por sí mismos, podrán adquirir vocabulario y destrezas lingüísticas sin la ayuda 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, así como maximizar las oportunidades para la práctica del idioma.

En el aula

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

- a) Observar a los estudiantes para averiguar qué estrategias conducen a un mejor aprendizaje.
- b) Instruir a los alumnos en estrategias que les ayuden a aprender con éxito y a 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 permitan aprender con éxito.
- e) Enseñar a los alumnos estrategias que les ayuden a encontrar otras opciones, cuando no entiendan o no se les ocurra una palabra o una frase.

Referencias: O'Malley y Chamot (1990), Oxford (1990) y Wenden (1991).

5. Comprensión oral

Los estudiantes deberían realizar prácticas para comprender el lenguaje natural con que se habla el idioma adicional.

Resultados de la investigación

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 frente a frente. 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? El procesamiento *abajo-arriba* 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 entender, en ese orden, frases, oraciones y 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 (una conferencia o una película, por ejemplo) y, otras veces, es bidireccional e implica escuchar y hablar (una conversación). Algunas formas de escuchar incorporan, principalmente, intercambio de información; otras son más sociales o emocionales y en ellas predominan más los sentimientos.

En el aula

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

- a) Antes de que escuchen un texto, se deberá preguntar a los estudiantes cuestiones sobre el tema elegido para activar conocimientos previos. Asimismo, el profesor puede anticipar y presentar las ideas o el vocabulario difícil que se va a encontrar en la audición.
- b) Tras la audición, conviene preguntar a los estudiantes acerca de los aspectos generales del texto.
- c) Si posteriormente se van a pedir detalles del texto, 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.

Referencias: Brown (1992), Mendelsohn (1994) y Rost (1990).

6. Expresión oral

Los estudiantes deben realizar prácticas orales para conseguir que su habla sea comprensible para los demás.

Resultados de la investigación

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 el modelo de *competencia comunicativa*; si bien 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 alumnos cómo realizar una conversación real (empezar y finalizar las conversaciones; responder apropiadamente y expresar sus creencias, opiniones y sentimientos). Los estudiantes necesitan aprender lo que es culturalmente apropiado, conocer cómo varía el idioma según las situaciones, identificar el tipo de interlocutor, sus estados de ánimo y otros factores sociales y culturales. Para expresarse con fluidez, un hablante necesita unir las palabras para crear un discurso claro y efectivo.

Los estudiantes también deben 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. El alumno debe utilizar un lenguaje espontáneo, ya que es el que se emplea en el habla cotidiana. La función del profesor es proporcionarles los patrones lingüísticos, orientarlo para que su lenguaje sea natural y proporcionarles oportunidades para que lo practique; es decir, brindarle un entrenamiento sensato e incentivarlo para que practique activamente la lengua adicional.

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 entien-

den cómo se forman, cuándo se utilizan y sus implicaciones culturales.

- b) Enseñar a los estudiantes cómo expresar fórmulas de cortesía (mostrar acuerdo o desacuerdo, ofrecer disculpas, excusarse, etcétera), maneras de manejar las conversaciones (aperturas, interrupciones y despedidas, entre otras) 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.

Referencias: Brown y Yule (1983), Bygate (1987) y McCarthy y Carter (1994).

7. Lectura de comprensión

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

Resultados de la investigación

La capacidad para leer en otro idioma textos que se encuentran en la vida cotidiana es crucial para los estudiantes. Leer, al igual que escuchar, es un proceso interactivo. Los estudiantes necesitan dominar destrezas *abajo-arriba*: reconocer letras, entender palabras y frases, y comprender oraciones (véase 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, literarios y no literarios, académicos y no académicos, formales e informales. Por ello, un programa de enseñanza de lectura no debe incluir solamente textos 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, la cual proporciona oportunidades adicionales de desarrollo de habilidades lectoras (competencia lectora).

En el aula

De estos hallazgos de las investigaciones se desprenden algunas 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, etcétera.
- e) Proporcionar abundantes oportunidades para leer, tanto dentro como fuera del aula.

Referencias: Aebersold y Field (1997), Anderson (1999) y Day y Bamford (1998).

8. Expresión escrita

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

Resultados de la investigación

En los últimos tiempos han sido materia de discusión dos enfoques principales para la enseñanza de la escritura. El primero, conocido como enfoque centrado en el *producto final*, toma en cuenta el resultado de la escritura, el cual debe ser un ensayo lógico y libre de error. Se presenta un texto modelo a los estudiantes, éstos lo estudian, lo 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 de enseñanza se incluyen la “lluvia 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.

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, etcétera. Todo ello puede ser incluido apropiadamente en las clases de escritura.

En el aula

Algunas sugerencias para la enseñanza de la escritura son:

- a) Enseñar a los estudiantes las etapas necesarias para la escritura: la “lluvia de ideas”, escribir la versión inicial, la revisión y el texto final, entre otras.
- 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 de interés para los estudiantes y representar tareas que necesitarán dominar para realizar textos posteriores.
- e) Enseñar a los estudiantes tareas de escritura de la vida real, como llenar formularios, cartas, etcétera.

Referencias: Campbell (1999), Ferris y Hedgcock (1998) y Reid (1993).

9. Gramática

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

Resultados de la investigación

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 seguir 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 cierto vocabulario, antes de apreciar y beneficiarse de una instrucción explícita en gramática. La corrección de un error aquí puede ser más benéfica.

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, así como lo relacionado con la ortografía y la pronunciación.
- b) Proporcionar numerosos ejemplos de lenguaje natural en los que se estudien las estructuras gramaticales y dar toda la información contextual necesaria sobre cómo usarlas apropiadamente.
- c) Asegurarse de que los estudiantes reconozcan 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 y 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.

Referencias: Celce-Murcia (1991), Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999) y Williams (1995).

10. Pronunciación en la expresión oral

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

Resultados de la investigación

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. 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.

Adquiere similar importancia 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* (retroalimentación) 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 materno pueden facilitar o dificultar la comunicación en el idioma adicional.

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 que utilicen patrones aisladamente y, luego, en contextos de expresiones cotidianas.
- c) Los alumnos 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; podrá ser necesario que los patrones difíciles sean re-enseñados con posterioridad.

Referencias: Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996); Kenworthy (1987) y Morley (1994).

Conclusiones

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 quizá necesiten leer y escribir. También es posible que necesiten comentar sus ideas con sus compañeros, lo cual implica escuchar y hablar. Imaginar situaciones lingüísticas particulares facilita la integración de las diferentes habilidades.
2. Puesto que un uso útil del idioma requiere comprensión y fluidez en situaciones ordinarias, no académicas, las pruebas con lápiz y papel son insuficientes por sí solas. 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

- Aebersold, 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.

- Lighthorn, 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: NewburyHouse/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.

La Oficina Internacional de Educación

La Oficina Internacional de Educación (International Bureau of Education, IBE), fundada en Ginebra en 1925, se convierte en 1929 en la primera organización privada intergubernamental en el campo de la educación y, en 1969, se integra a la UNESCO sin perder por ello su autonomía. Tres líneas principales rigen su acción: organización de las sesiones de la Conferencia Internacional sobre Educación, análisis y difusión de informes y documentos relacionados con la educación (en particular sobre innovaciones en los currículos y los métodos de enseñanza) y realización de estudios e investigaciones comparativos en el campo de la educación.

Actualmente, el IBE a) administra la base mundial de datos en educación, la cual compara información de los sistemas educativos de los países; b) organiza cursos sobre desarrollo curricular en naciones en vías de desarrollo; c) recopila y difunde innovaciones relevantes en educación mediante su banco de datos INNODATA; d) coordina la preparación de los reportes nacionales sobre el desarrollo de la educación; e) otorga la Medalla Comenius a maestros o docentes destacados y a investigadores educativos y f) publica la revista trimestral sobre el tema *Prospectiva*, el periódico trimestral *Información e innovación educativa* y la guía para estudiantes extranjeros *Estudios en el extranjero*, entre otras publicaciones.

En cuanto a sus cursos de capacitación en diseño curricular, el organismo ha establecido redes regionales y subregionales sobre la administración del cambio curricular y ofrece un nuevo servicio: una plataforma para el intercambio de información sobre contenidos.

La Oficina es regida por un Consejo conformado por representantes de 28 países miembros, elegidos durante la Conferencia General de la UNESCO.

Por último, el IBE se enorgullece de colaborar con la Academia Internacional de Educación en la publicación de este material para promover el intercambio de información sobre prácticas educativas.

La Academia Internacional de Educación

La Academia Internacional de Educación (AIE) es una asociación científica no lucrativa que promueve investigación educativa, su difusión y la aplicación de sus resultados. La Academia, fundada en 1986, está dedicada a la consolidación de las contribuciones de la investigación para resolver problemas críticos de educación en todas partes del mundo y a la promoción de una mejor comunicación entre los creadores de política, investigadores y profesionales. La base de la Academia se encuentra en la Academia Real de Ciencia, Literatura y Artes en Bruselas, Bélgica, y su centro de coordinación, en la Universidad Curtin de Tecnología en Perth, Australia.

El propósito general de la AIE es patrocinar la excelencia escolar en todos los campos de educación. Para este fin, la Academia provee síntesis oportunas de evidencia basada en investigación de importancia internacional. Los actuales miembros de la mesa directiva de la Academia son:

Erik De Corte, Universidad de Leuven, Bélgica (presidente)

Herbert Walberg, Universidad de Illinois en Chicago, Estados Unidos (vicepresidente)

Barry Fraser, Universidad Curtin de Tecnología, Australia (director ejecutivo)

Jacques Hallak, UNESCO, París, Francia

Michael Kirst, Universidad de Stanford, Estados Unidos

Ulrich Teichler, Universidad de Kassel, Alemania

Margaret Wang, Universidad Temple, Estados Unidos

<http://www.curtin.edu.au./curtin/dept/smec/iae>

Con motivo de la próxima celebración de la Asamblea General de la Academia Internacional de Educación, que se realizará en nuestro país en septiembre de 2006, cinco instituciones mexicanas acordaron traducir y publicar en español la serie *Prácticas educativas*, editada originalmente por la Oficina Internacional de Educación y la Academia Internacional de Educación.

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (Geneval) ofrece servicios de evaluación a escuelas, universidades, empresas, autoridades educativas, organizaciones de profesionales del país y otras instancias particulares y gubernamentales del país y del extranjero.

El Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) es un órgano descentralizado del gobierno federal que tiene como principales actividades la investigación, la enseñanza de posgrado y la difusión.

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) es una asociación civil cuyo propósito es impulsar y consolidar la actividad de grupos de investigadores en el campo educativo. Organiza cada dos años el Congreso Nacional de Investigación Educativa y edita la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene como tarea ofrecer a las autoridades educativas y al sector privado herramientas idóneas para la evaluación de los sistemas educativos, en lo que se refiere a educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una institución pública de educación superior cuyos objetivos son contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y constituirse en institución de excelencia para la formación de los maestros.