

C3070
20



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL Y DE POSGRADO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Metodología del Trabajo en Equipo en la Enseñanza de Francés como Lengua Extranjera

T E S I S

Que para obtener el Grado de:
Maestría en Lingüística Aplicada

P R E S E N T A:
ROSALIA VAZQUEZ HERNANDEZ

México D.F.

TELIS CON
FALLA DE ORIGEN

1989



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

INTRODUCCION.....	i
CAPITULO 1: PEDAGOGÍA Y DIDACTICA DE LAS LENGUAS: EL AFECTO Y LA INTERACCION EN LA ENSEÑANZA.....	1
1.1. Pedagogía, educación y didáctica de las lenguas.....	4
1.1.1. Relación entre pedagogía y didáctica de las lenguas.....	7
1.2. El movimiento humanístico: su origen.....	13
1.2.1. Influencia del movimiento humanístico en pedagogía.....	20
1.3. Afecto y aprendizaje significativo.....	21
1.3.1. Enseñanza afectiva y enseñanza interactiva....	25
1.3.1.1. Enseñanza por el afecto.....	26
1.3.1.2. Enseñanza interactiva.....	29
CAPITULO 2: FUNDAMENTOS PSICOSOCIALES DEL TRABAJO EN EQUIPO.....	33
2.1. Kurt Lewin y la corriente dinamista: "teoría del campo".....	34
2.1.1. Definición de dinámica.....	37
2.1.2. Dinámica de grupos.....	38
2.2. El grupo: su formación y sus propiedades.....	39
2.2.1. Formación de los grupos: sus objetivos.....	41
2.2.2. Propiedades de los grupos.....	44
2.2.2.1. Formación del grupo de trabajo.....	45
2.2.2.2. Estructura del grupo.....	47
2.2.2.3. Rol.....	50
2.2.2.4. Estatus.....	52
2.2.2.5. Cohesión.....	52

2.2.2.6. Normas.....	53
2.2.2.7. Metas.....	54
2.2.2.8. Tarea.....	55
2.2.2.9. Interacción y comunicación.....	57
2.3. J. Moreno, el psicodrama y la sociometría.....	61

CAPITULO 3: TRABAJO EN GRUPO EN EDUCACION Y EN LA DIDACTICA DE LAS LENGUAS.....64

3.1. Importancia del trabajo en grupo en la enseñanza.....	65
3.2. Aplicaciones pedagógicas de la psicología social.....	69
3.3. Importancia de los factores psicosociales en la didáctica de FLE.....	71
3.3.1. En las metodologías dominantes.....	71
3.3.2. En las metodologías no-dominantes.....	86

CAPITULO 4: FUNDAMENTOS LINGUISTICOS Y PSICOLINGUISTICOS DEL TRABAJO EN EQUIPO.....100

4.1. Diferentes enfoques de la interacción.....	101
4.1.1. Interacción en la clase de lenguas.....	103
4.2. Interacción y comunicación.....	107
4.2.1. Modelo interactivo de la situación de comunicación.....	109
4.3. Adquisición y aprendizaje de lenguas e interacción..	114
4.3.1. Definición de términos.....	114
4.3.2. Adquisición y aprendizaje de lenguas.....	115

CAPITULO 5: HACIA UNA METODOLOGIA DEL TRABAJO EN EQUIPO EN LA ENSEÑANZA DE FLE.....130

5.1. Ubicación del trabajo en equipo dentro de una metodología.....	132
---	-----

5.2. Principios teóricos subyacentes al trabajo en equipo.....	134
5.3. Proposición de una "técnica del trabajo en equipo".....	140
5.3.1. Objetivos del trabajo en equipo.....	140
5.3.2. Fases apropiadas para su aplicación.....	141
5.3.3. Relación entre trabajo en equipo y tipo de objetivos.....	140
5.3.4. Organización y funcionamiento del trabajo en equipo.....	150
5.3.4.1. Formación de los equipos.....	151
5.3.4.2. Funcionamiento de los equipos.....	153
5.3.4.3. Evaluación del trabajo en equipo....	157
CONCLUSION.....	158
ANEXO.....	163
BIBLIOGRAFIA.....	169

SINOPSIS

"METODOLOGIA DEL TRABAJO EN EQUIPO EN LA ENSEÑANZA DE FRANCES COMO LENGUA EXTRANJERA"

En este trabajo se presenta la enseñanza del francés lengua extranjera (FLE) como un proceso que forma parte de la educación del hombre. En este sentido, los procedimientos didácticos para llevar a cabo ese cometido se plantean no sólo fundamentados en teorías lingüísticas y psicolingüísticas que valoran la comunicación y la interacción en el proceso de enseñanza/aprendizaje, sino también basados en una filosofía de la existencia.

El objetivo central de esta tesis es fundamentar, valorar y ubicar en la enseñanza/aprendizaje de FLE la alternativa didáctica conocida como "trabajo en equipo".

Para tal efecto se presenta una "Metodología del trabajo en equipo" que incluye dos aspectos: uno teórico, ubicado en el marco tanto de una teoría lingüística (comunicativa) como de una teoría psicolingüística que valora la interacción y la afectividad en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua. Estos aspectos teóricos (Cap. I, II y IV) fueron incluidos con el objeto de lograr una integración congruente de la parte práctica de la metodología antes mencionada.

El otro aspecto, el práctico, se presenta en el capítulo cinco como una técnica estructurada lógicamente destinada a

dirigir una parte del aprendizaje de FLE. En ella se encuentran una serie de principios básicos:

- a) Objetivo del trabajo en equipo.
- b) Fases apropiadas para su aplicación.
- c) Relación entre el trabajo en equipo y el tipo de objetivos.
- d) Evaluación.

Esta tesis consta de cinco capítulos:

- I. Pedagogía y Didáctica de las lenguas: El afecto y la interacción en la enseñanza.
- II. Bases psicosociales del trabajo en equipo.
- III. Trabajo en grupo en Educación y en la Didáctica de FLE.
- IV. Fundamentos lingüísticos y psicolingüísticos del trabajo en equipo.
- V. Metodología del trabajo en equipo en la enseñanza de FLE.

INTRODUCCION

El desarrollo de la didáctica del francés lengua extranjera (FLE) ha sido muy importante después de la Segunda Guerra Mundial. El objetivo de la enseñanza de lenguas, que hasta entonces había sido enfocado hacia la lengua escrita (gramática/traducción), tiene que adaptarse a las nuevas necesidades de comunicación entre los pueblos, planteadas por el desarrollo económico internacional de la post-guerra. Este cambio de dirección en la enseñanza, así como la falta de una teoría que describiera el lenguaje desde la perspectiva de la enseñanza/aprendizaje de lenguas, aspecto que no era cubierto por la lingüística general, fueron las causas más importantes que originaron el surgimiento de la Lingüística Aplicada. Las teorías lingüísticas que de ella han surgido, así como las diversas concepciones del proceso de aprendizaje verbal, han servido como marcos de referencia a diferentes orientaciones metodológicas en la Didáctica de FLE.

Es precisamente en esta disciplina, la Didáctica de FLE, donde se ubica el objetivo del presente trabajo. Es nuestra intención proponer una "metodología del trabajo en equipo en la enseñanza de FLE", para ello, centraremos nuestra atención en las investigaciones lingüísticas, psicolingüísticas y metodológicas que han tenido lugar en los últimos veinte años y en las cuales se subraya la importancia de la interacción en el

proceso de la comunicación, así como la dimensión psico-sociológica del lenguaje.

El surgimiento de la noción de "competencia comunicativa" (Dell Hymes, 1971), así como de la importancia de los aspectos pragmáticos del lenguaje (J.L.Austin, 1962 y J.R.Searle, 1969) imprimieron un cambio en la didáctica de las lenguas, el cual se manifestó por el surgimiento de los llamados "enfoques comunicativos" en la década de los años setenta. Estos enfoques se caracterizaron por visualizar la lengua a través de nuevas unidades de análisis que sobrepasaban los límites de la oración: el discurso y el momento de la enunciación. La enseñanza se enfocó desde el punto de vista del que aprende y se introdujo, en los materiales y en las prácticas didácticas, la noción de "autenticidad". Bajo ese enfoque se amalgamaron varias opciones metodológicas entre las cuales podemos citar la situacional y la funcional. Este amalgama tuvo como consecuencia una serie de cambios y ambigüedades debidas en gran parte a la poca claridad de la noción misma del término "enfoque comunicativo".

Estos cambios metodológicos consistieron, en algunas ocasiones, en "dar un baño comunicativo" a las prácticas ya existentes, reduciendo la comunicación a la repetición de fórmulas estereotipadas, manejadas en una práctica simulada de la comunicación dependiente del exterior tanto del profesor como del libro de texto.

El peso de "lo comunicativo" fue tal, que el interés de la didáctica de las lenguas se limitó a la organización del acceso

a los conocimientos (FLE). Esta manera de proceder hizo perder de vista dos aspectos importantes de la enseñanza de lenguas: el primero es que una pedagogía de la comunicación entraña necesariamente, una pedagogía de la interacción, la cual supone entrar en el complejo mundo de las relaciones interpersonales y de los factores afectivo-sociales que las determinan. El otro, es que desde el punto de vista social y humano, la enseñanza de lenguas se sitúa en un contexto educativo más amplio cuyo objetivo es el desarrollo integral del hombre, su educación. En este sentido, la didáctica de las lenguas tiene un compromiso con la realidad humana del alumno: es por ello que no debería quedar reducida a su aspecto puramente técnico, ya que forma parte de un proceso educativo que se desarrolla a través de una relación humana, la cual está necesariamente vinculada a una filosofía de la existencia.

Varios autores han resaltado la importancia de la interacción en la enseñanza/aprendizaje de lenguas, entre ellos podemos citar a H.C. Widdowson (1978) quien señala que el verdadero significado del discurso se construye en la interacción a través de diferentes niveles operatorios de la lengua.

Christopher Brumfit (1980) quien plantea que la lengua es un instrumento de comunicación social y como tal entraña un comportamiento específico de los interlocutores en la interacción. En la clase de lengua, la vía más eficaz para

experimentar ese comportamiento es el trabajo en grupo, ya que en él se integra el lenguaje con la conducta social.

Claire Kramsch (1984) y Loudger Schiffler (1984), impulsores de la enseñanza interactiva, señalan la importancia de las relaciones afectivas y sociales que favorecen la interacción dentro del grupo-clase. Kramsch enfoca su atención hacia la interacción en la clase de lenguas y Schiffler propone la "enseñanza interactiva de lenguas" en la cual el trabajo en grupo es esencial para el aprendizaje.

Las investigaciones sobre la importancia de la interacción y de los factores afectivos en el aprendizaje de una lengua han abierto nuevos horizontes y planteado nuevas problemáticas que atañen la práctica de la enseñanza de lenguas; una de ellas es la que motivó nuestro interés por el presente trabajo.

Este proyecto surgió como resultado de una inquietud pedagógica sobre la utilización de un procedimiento didáctico conocido como "trabajo en equipo". Observaciones a diversas clases de FLE, así como varios años de experiencia docente, hicieron evidente la utilización frecuente, aunque intuitiva y poco satisfactoria del procedimiento didáctico antes mencionado. Esto se explica, ya que permite variar el ritmo de la clase, ofrece la posibilidad de participar en la comunicación a un número mayor de alumnos y permite, en algunos casos, crear un ambiente ameno en el grupo. Generalmente, poco se reflexiona sobre lo que este tipo de actividad entraña: tipo de objetivos por lograr (lingüísticos, comunicativos, afectivos y sociales)

y sobre los aspectos inherentes al trabajo en grupo (organización y funcionamiento del grupo en el logro de sus objetivos).

Cabe mencionar que raros son los alumnos que trabajan en equipo espontáneamente. Lo normal es trabajar de manera individual, tratando de sobresalir cada uno por encima de los demás y, a veces, a costa de ellos. La escuela, desde los primeros niveles hasta los universitarios, reproduce este esquema no de "ser más", sino del "ser más que". Un afán de dominación, de acumulación individualista y de defensa de sí mismo explican la poca habilidad que se tiene para trabajar en grupo.

Es generalmente aceptado que la clase debe brindar la oportunidad a los alumnos no sólo de observar el funcionamiento de la lengua sino de vivirla, de experimentar! sin embargo, este reconocimiento no ha sido desarrollado en acciones que den cuerpo a formas específicas de proceder. Este ha sido el caso de la utilización del "trabajo en equipos en la enseñanza de FLE", en donde la ausencia de un marco teórico conceptual se ha reflejado en la poca satisfacción y beneficio personal que de esta práctica obtienen tanto el profesor como los alumnos.

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es algo complejo. Por la naturaleza misma de la materia que se trata de aprender: la lengua y su utilización en la comunicación, ese proceso requiere no sólo de la transmisión de un saber, sino también de una "saber ser". Es por ello que la práctica

comunicativa en la clase es necesaria, "se aprende a comunicar comunicando", "learning by doing" (John Dewey, 1916). La experiencia directa y la interacción social, son factores importantes en el proceso de aprendizaje, sobre todo cuando se trata de una lengua.

Poca información se ha dado al profesor de lenguas sobre el aspecto de la vida psico-social de un grupo y aun menos sobre la parte afectiva, base de las interacciones en el grupo. Generalmente se da por hecho que el profesor maneja estos aspectos, motivo por el cual poco hincapié se hace en ellos.

El objetivo de este trabajo es proponer "una metodología del trabajo en equipo para la enseñanza de FLE" que amplíe la gama de posibilidades que ofrece esa alternativa didáctica, ubicándola en el lugar que le corresponde en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua.

La hipótesis de base del presente trabajo es que el trabajo en equipo bien organizado y fundamentado es una alternativa didáctica que ofrece la posibilidad a los alumnos de tener un "crecimiento integral" como personas, a través del manejo de un nuevo instrumento de comunicación social: la lengua que están aprendiendo.

Al contemplar al alumno como persona, y preocuparnos por su desarrollo no sólo intelectual, sino también afectivo, estamos contribuyendo a la educación del hombre, con lo cual intentamos mostrar que la enseñanza de lenguas puede ser también un proceso

educativo que se inserta en un marco más general, que es el marco de la educación.

Intenciones del trabajo.

1. Investigar y presentar los principios derivados de la psicología (humanística y social), y la pedagogía que han influido en el campo educativo y que forman las bases afectivas y psicosociales de la enseñanza interactiva y del trabajo en equipo. Con ello intentamos mostrar que la didáctica de las lenguas y la pedagogía entrañan procesos educativos semejantes cuya meta es la educación del hombre. Pensamos que los cambios pedagógicos que suceden en el área educativa han tenido influencia en la didáctica de las lenguas.

2. Analizar la forma en que esos principios (afectivos y psicosociales) fueron retomados por la didáctica de FLE, tanto por las metodologías dominantes (metodologías audio-visuales y enfoques comunicativos) como por las no-dominantes (Community Language Learning, Sugestopedia, Psicodramaturgia lingüística, Juego escénico, Enseñanza interactiva).

3. Destacar la importancia de la interacción en la clase. Con el objeto de subrayar el papel de la interacción en la construcción del significado del discurso, analizaremos el modelo interactivo de la situación de comunicación sugerido por C.Kramersch (1984). Con ello intentamos definir los principios lingüísticos en los cuales se basa nuestra propuesta.

Examinaremos asimismo, el modelo de "construcción creativa" del lenguaje (H. Burt, H. Dulay 1974, 1976), así como las hipótesis sobre adquisición y aprendizaje de lenguas (S. Krashen 1977) sobre el "filtro afectivo" (H. Dulay y H. Burt 1974) y la del "input lingüístico" (S. Krashen y T. Terrell 1983) ya que en ellas se encuentran las bases psicolingüísticas subyacentes al trabajo en equipo.

4. Aplicar los principios de los puntos uno y tres en la elaboración de una metodología del trabajo en equipo en la enseñanza de FLE.

Algunas precisiones:

La palabra "equipo", nos pareció la más adecuada para designar esa actividad didáctica porque ella evoca no solamente la noción de trabajo en grupo sino también de impulso, esfuerzo colectivo y solidaridad (Jean Maisonneuve 1968: 9), factores que son importantes en el desarrollo de ese tipo de trabajo.

De ahora en adelante utilizaremos la palabra equipo para designar a los grupos que se forman en el seno del grupo-clase con un propósito específico, en la enseñanza de FLE. El grupo-clase es aquel que ha sido formado por la institución para llevar a cabo la labor educativa, en un lugar, tiempo y horario determinados de antemano.

Limitaremos nuestras observaciones a los grupos de la clase de FLE formados con alumnos mayores de diecisiete años, mexicanos que aprenden francés en México. No descartamos la

posibilidad de aplicación de los principios teóricos de este trabajo a otro tipo de alumnos, sin embargo en ese caso deberán considerarse las características afectivas y cognoscitivas del público que se pretende alcanzar.

En seguida, presentaremos brevemente el contenido de cada uno de los capítulos que integran este trabajo.

En el primer capítulo buscamos destacar la importancia que el afecto y la interacción tienen en el proceso de aprendizaje, con ello intentamos señalar el origen pedagógico en el que se apoyan algunos de los principios didácticos subyacentes al trabajo en equipo. Esto nos conduce a explicitar la relación que existe entre la didáctica de las lenguas y la pedagogía. También analizamos el punto de vista filosófico en el cual se basa nuestra propuesta.

En el segundo capítulo abordamos las bases psicosociales del trabajo en equipo. Dedicamos particular atención a los principios de las investigaciones de Kurt Lewin y Jacob Moreno que se aplican a la organización y funcionamiento del grupo (equipo). Específicamente analizamos la "teoría del campo social", la formación de los grupos de acuerdo con sus objetivos y algunos de los fenómenos grupales.

En el tercer capítulo ubicamos nuestra propuesta en relación con la pedagogía. Con tal propósito examinamos los primeros intentos que se hicieron por aplicar una pedagogía de grupo en la enseñanza, lo cual nos parece necesario para situar nuestra propuesta en relación a lo que se ha hecho a este

respecto antes de las investigaciones de K.Lewin y después de ellas. También señalamos las aplicaciones pedagógicas de la dinámica de grupo, tanto en el campo educativo como en la didáctica de las lenguas. Con ello reforzaremos nuestra hipótesis de que la enseñanza de lenguas se inscribe en un contexto educativo más amplio cuyos principios pedagógicos son transferidos a ella.

El cuarto capítulo lo designamos para definir nuestros propósitos desde dos puntos de vista: el comunicativo (importancia de la interacción en la construcción del significado del discurso) y el cognoscitivo (importancia de la interacción en la adquisición/aprendizaje de lenguas). Con ello nos proponemos destacar la importancia del trabajo en equipo como medio facilitador de la interacción en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua.

Por último, en el quinto capítulo, presentamos "una metodología del trabajo en equipo" basada en los principios humanísticos (cap. 1), psicosociales (cap.2) lingüísticos y psicolingüísticos (cap.4) analizados en los capítulos precedentes. Con tal intención, dividiremos el capítulo en tres secciones: en la primera, ubicaremos nuestra propuesta dentro de una metodología, para ello nos basaremos en el modelo presentado por J.Richards y T.Rodgers (1982). Enseguida retomaremos los principios examinados en los capítulos anteriores, con la intención de mostrar concretamente las posiciones teóricas en que se fundamenta nuestra propuesta. Finalmente, presentaremos

la "metodología del trabajo en equipo" en la cual se incluyen los aspectos siguientes:

- Objetivo del trabajo en equipo.
- Fases apropiadas para su aplicación.
- Relación entre trabajo en equipo y tipo de objetivos.
- Organización del trabajo en equipo: formación y funcionamiento del equipo, papel del profesor y del alumno.
- Evaluación del trabajo en equipo.

En la conclusión señalamos las ventajas y riesgos que presenta este tipo de trabajo tanto para los alumnos como para el profesor; sugerimos asimismo, algunas posibles vías de continuación de este trabajo.

1. PEDAGOGIA Y DIDACTICA DE LAS LENGUAS: EL AFECTO Y LA INTERACCION EN LA ENSEÑANZA

El objetivo principal de la presente investigación es presentar una "metodología del trabajo en equipo" en la enseñanza de FLE, que promueva "el crecimiento integral" del alumno a través del manejo de un nuevo instrumento de comunicación: la lengua que está aprendiendo. Este crecimiento entraña el desarrollo de su potencialidad como ser humano, tanto en su dimensión cognoscitiva (aprendizaje de la lengua y su funcionamiento: los procesos de comunicación e interacción) como afectiva (valorar su experiencia, conocerse a sí mismo con sus alcances y sus limitaciones, aceptar a los demás tal como son, ser congruente con sus sentimientos, principios y comportamientos, ser tolerante frente al error de los demás, participar activa y conscientemente en su propio proceso de aprendizaje y en el de los demás) y social (aprender a trabajar en equipo).

Mediante el análisis de los factores que intervienen en esta práctica didáctica (trabajo en equipo) intentamos valorar las posibilidades que ésta ofrece tanto en el ámbito lingüístico (nuevas maneras de comunicación e interacción) como en el afectivo ("aprender a ser") y social (trabajar en equipo). Con ello pretendemos desarrollar habilidades que le sirvan al individuo no sólo en la clase de francés, sino para enfrentar

situaciones similares en su vida, es decir, pretendemos no sólo instruirle, sino educarle.

Este propósito de contemplar como meta final la educación del individuo, nos hace reflexionar sobre un aspecto que hasta ahora ha sido poco tratado por los especialistas de la didáctica de FLE: nos referimos a la relación que existe entre esta disciplina y la pedagogía. Pensamos que la enseñanza/aprendizaje de FLE entraña un proceso didáctico cuyos principios básicos tienen su origen en la pedagogía. En la bibliografía consultada encontramos sólo dos autores que hacen referencia a esa relación: Christopher Brumfit (1984) y Robert Galisson (1982), este último hace un análisis de los principios psicopedagógicos que han sido retomados por diversas metodologías de FLE y en las cuales no se encuentra revisión alguna hacia la fuente de origen.

Las apariencias muestran, según ese autor, que los teóricos de la enseñanza de lenguas (FLE) elaboran sus propuestas metodológicas sirviéndose de un léxico extraído de la pedagogía, así como de una importación clandestina de algunas ideas de esa disciplina. Sin embargo, casi nunca se encuentran las referencias bibliográficas de los autores y obras pedagógicas de donde se extrajeron. Galisson cita varios ejemplos, entre ellos: "La méthode de centres d'intérêt", que es la transferencia a la didáctica de FLE de las ideas del psicólogo belga, Ovide Decroly, quien a principios de siglo, propuso adaptar la enseñanza a las leyes de la evolución infantil para preservar el

desarrollo y la libertad del niño. La base psicológica de este método es considerar la vida mental como una unidad, por ello, la materia a estudiar se debe presentar como un todo y no repartida en disciplinas; de ahí la idea de globalización de la enseñanza. Al no haber referencia a las fuentes originales, la consecuencia más notoria es que el discurso didáctico se vuelve, en muchos casos, incomprensible para los docentes, quienes perciben la idea de manera superficial y no cuentan ni con una formación que les permita ubicarlo en su contexto pedagógico ni con los elementos que les permitan profundizar sobre el tema.

Cabe mencionar que existe un "saber pedagógico" que guarda un cúmulo de ideas que han sido experimentadas en diversas épocas de la educación elemental; de él se han transferido a la didáctica de las lenguas algunos principios que han servido de base a nuevas metodologías, estableciéndose con ello un vínculo "implícito" (no reconocido abiertamente) entre ambas disciplinas.

Al tratar de dar al trabajo en equipo un valor educativo y no sólo instruccional, nos parece necesario analizar la relación antes mencionada con el objeto de situar los principios psicopedagógicos y filosóficos fundamentales que del área educativa han sido transferidos a la didáctica de FLE y que son parte de los cimientos de nuestra propuesta final.

Es generalmente aceptado que los factores afectivos juegan un papel muy importante en el aprendizaje de una lengua; sin embargo, el resultado final de ese proceso ha sido considerado

principalmente desde el punto de vista cognoscitivo, escanoteando la importancia de lo afectivo en el proceso que condujo a ese producto final.

En este capítulo buscamos destacar la importancia que el afecto y la interacción tienen en el proceso de aprendizaje. Con ello intentamos señalar el origen pedagógico en el que se apoyan algunos de los principios didácticos subyacentes al "trabajo en equipo". Esto nos conduce a explicitar la relación que existe entre la didáctica de las lenguas y la pedagogía. Por otra parte, analizaremos también el punto de vista filosófico en el cual se basa nuestra propuesta.

1.1. Pedagogía, Educación y Didáctica de las lenguas.

Generalmente, en la enseñanza de lenguas, por lo menos en lo que a la enseñanza de francés se refiere, cuando se hace referencia a aspectos teóricos de la enseñanza, se utilizan indistintamente los términos "didáctica" o "pedagogía" de las lenguas. R. Galisson menciona que en la enseñanza de lenguas, la didáctica ha ocupado el lugar de la pedagogía a dos niveles: "tant en ce qui concerne l'appellation (substitution de didactique des langues à pédagogie des langues) que les faits" (1982: 33). Con ello este autor manifiesta que el empleo de ambos términos va más allá de la simple substitución lexical; es decir, la realidad mostrada en el discurso didáctico hace suponer que en la didáctica de FLE los principios que

fundamentan los cambios metodológicos se originan en esta disciplina y tienen aplicación solamente en esta área: la enseñanza de lenguas. Por esta razón la didáctica de FLE ha ganado el estatus de independencia que en realidad no le corresponde, ya que gran parte de esos principios han sido tomados de la pedagogía. Esta aparente independencia se debe a que los teóricos de la enseñanza de FLE no hacen generalmente referencia a la fuente original en sus propuestas; lo cual, además de demostrar poco rigor, reduce las posibilidades de información y reflexión del público al cual van dirigidas dichas propuestas.

Otro hecho importante es que mientras la pedagogía se apoya en una filosofía de la existencia que da a la educación un carácter de "formación para la vida", la preocupación central de la didáctica de FLE ha sido la adquisición de la lengua planteada en términos de organización del conocimiento (FLE), olvidando la dimensión humana que entraña todo proceso de enseñanza/aprendizaje. Todo método, procedimiento o técnica, por valioso que sea, no garantiza el éxito si la relación humana entre docente y alumnos está deteriorada. Una apertura afectiva es necesaria para la permeabilidad del conocimiento.

Antes de continuar nos parece necesario precisar algunos términos que hemos venido utilizando, a saber: pedagogía, educación, instrucción y enseñanza.

Pedagogía, nos indica el Diccionario Larousse en español, es "el arte de instruir o educar al niño (sinónimo de

enseñanza)". Educación: "acción de desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales. La educación es el complemento de la instrucción" (Pequeño Larousse Ilustrado: 780 y 337) Para E. Durkheim, "la pedagogía es la teoría/práctica de la educación", y para G. Mialaret la pedagogía es una reflexión y la educación una acción (Galisson 1982:30).

Destacan aquí varias cosas interesantes. La pedagogía es asociada a la reflexión teórica, es el arte, simbólicamente entendido como la habilidad, el talento y la destreza aunadas a la reflexión teórica sobre la educación. La educación es la concretización de la teoría pedagógica, es una acción que tiene una finalidad humana y social: desarrollar las facultades "físicas, intelectuales y morales" del hombre, considerado éste como parte activa de la sociedad.

La pedagogía y la educación se cristalizan en la enseñanza, entendida no solamente como instrucción (información), sino también como educación, es decir, con un valor formativo. Cabe mencionar que la educación supone un proceso dinámico que se modifica de acuerdo con el contexto histórico y social en el cual se sitúa, sus metas responden a las necesidades propias del hombre y la sociedad de ese período histórico. En este sentido, Imideo Nérici la define como "un proceso que actúa sobre el individuo para llevarlo a un estado de madurez que lo capacite para enfrentar la realidad de manera consciente, equilibrada y eficiente" (Nérici 1980:3). Es evidente que la educación tiene la finalidad fundamental de conscientizar al individuo de su

realidad (sociedad en la que vive) y capacitario para que la mejore y la perfeccione a través de sus acciones como persona libre y responsable.

El dicho común: "casi todo lo que se aprende en la escuela se olvida, pero la educación permanece", nos hace ver que la educación es algo más que la simple adquisición de conocimientos. Además, es un proceso que no sólo tiene lugar en la escuela, sino a lo largo de la vida, a través de la interacción de los seres humanos. En este sentido, la educación entraña necesariamente una filosofía de la vida y del hombre, ya que mediante la acción de éste sobre su entorno, se espera una transformación del medio. Queda claro entonces que la finalidad de la educación es el desarrollo integral del hombre, la cual debería ser la meta última de todos los procesos educativos (escolares) en los que el hombre participa a lo largo de su formación académica.

La cuestión principal de todo esto es que, hasta ahora, la didáctica de las lenguas se ha presentado como una disciplina independiente de la pedagogía y ha perdido de vista la calidad educativa y humana de la enseñanza de lenguas.

1.1.1. Relación entre pedagogía y didáctica de las lenguas.

Como hemos mencionado anteriormente, existe un "saber pedagógico", fruto de la reflexión educativa, forjado a través del tiempo y la experiencia. La didáctica de las lenguas recurre

a ese saber para tomar algunos principios que guíen la enseñanza de lenguas. Nuestro propósito es señalar algunos de esos principios que tienen relación con nuestra propuesta.

La didáctica, en sentido general, es una ciencia auxiliar de la pedagogía que incluye lo relativo a los métodos, las técnicas y los procedimientos más idóneos para adquirir los conocimientos; es "el conjunto de procedimientos destinados a dirigir el aprendizaje" (Nérci 1980:21). Esta definición, enfocada desde el punto de vista del aprendizaje, establece un compromiso con el alumno y con su manera de aprender. Al buscar una estructura de base para dirigir el aprendizaje, la didáctica tiene como mira los objetivos de la educación. Advertimos una estrecha relación entre la educación y la didáctica, la primera está relacionada con la postulación de objetivos deseables, y la segunda, con la manera más eficiente de encaminar al alumno hacia ellos (Nérci 1980:22). Como se observa, la didáctica no puede ser reducida a su aspecto técnico únicamente, dado que es parte del proceso pedagógico que conduce la acción educativa.

En cuanto a la didáctica de las lenguas, es un campo interdisciplinario (lingüística aplicada, metodología, sociología, psicología, etc.) que se ocupa, efectivamente, de lo relativo a los métodos de enseñanza, pero únicamente a nivel de organización del acceso a los conocimientos de estudio, su principal preocupación ha sido enfocada hacia los objetivos inmediatos (lingüísticos y comunicativos) y ha perdido de vista la meta educativa final, a saber: el "crecimiento" del hombre

cuya finalidad es el desarrollo del potencial humano (no sólo sus capacidades intelectuales sino también afectivas y físicas) para la actuación del hombre en la vida y no únicamente en la escuela. En esta perspectiva amplia de "educación", se requiere, como ya dijimos (ver 1.1), que la didáctica de las lenguas recurra a su fuente de origen, la pedagogía, y como ella, se apoye en una filosofía educativa que fundamente los principios que justifican la enseñanza.

Al conservar su categoría de ciencia auxiliar de la pedagogía, la didáctica de las lenguas contemplaría también la misma finalidad: educar al hombre.

La realidad muestra que algunos de los principios didácticos propuestos como innovaciones por las metodologías modernas, en lo que se refiere a la enseñanza de FLE, han sido promovidos y practicados con anterioridad en el campo educativo. Todo parece indicar que en la didáctica de las lenguas se intenta ignorar que sea cuales fueren los métodos y las técnicas de enseñanza, existe una "madurez pedagógica" que se ha formado a través del tiempo y de la cual emanan ciertos principios pedagógicos. Cabe mencionar que estos principios han sido utilizados, abandonados y retomados a través del tiempo, lo cual marca un movimiento pendular en pedagogía.

Se presentan a continuación, algunos de esos principios que tienen relación con nuestra propuesta final: el trabajo en equipo en la enseñanza de FLE.

- El principio del descubrimiento consiste en orientar la enseñanza de tal manera que ofrezca al alumno, la oportunidad de ir descubriendo paso a paso los conocimientos, para que éste adquiera no solamente los "contenidos" sino también la manera de llegar a ellos. Este principio conocido actualmente en la didáctica de FLE como "apprendre à apprendre" tiene su origen en la filosofía educativa propuesta por María Montessori a principios de este siglo. Ella presenta al niño (alumno) como un ser diferente del adulto. Ese niño que aprende, atraviesa por distintas etapas de desarrollo, "períodos sensibles", los cuales deberán ser observados por el docente, ya que ellos brindan la pauta para la evolución de la enseñanza. Esta pedagoga sugiere que existe una petición implícita del niño "apprends-moi à agir seul"; es decir, enséñame a aprender, a descubrir el conocimiento por mí mismo, a ser autónomo.

- El principio de la dificultad recomienda colocar al alumno en situaciones problemáticas que exijan esfuerzos para su solución. Este esfuerzo debe estar de acuerdo con las posibilidades del alumno, de manera a evitar el fracaso continuo tan nocivo para la motivación y la auto-estima del ser humano, sobre todo en las fases iniciales del aprendizaje. Cabe mencionar que John Dewey sugería en 1916, que el alumno debería colocarse en una situación auténtica de experiencia, de la cual surgiera un problema que sirviera como estímulo de reflexión en torno al cual el alumno observara, formulara hipótesis de solución y las validara, a través de la aplicación y evaluación,

de tal manera que el nuevo conocimiento se integrara progresivamente a sus experiencias anteriores.

- El principio de la vivencia sugiere que la enseñanza parta de las experiencias anteriores del alumno y del contacto directo con el hecho que se estudia. Este principio fue innovado por J. Dewey (1916) quien proponía la experiencia directa como base del aprendizaje "learning by doing".

No pretendemos ser exhaustivos en cuanto a los principios pedagógicos que han tenido aplicación en el área de la enseñanza de lenguas, únicamente queremos hacer explícita la relación que existe entre ésta y la pedagogía.

A este respecto, R. Galisson (1982) hace una severa crítica a los teóricos franceses de la enseñanza de lenguas, quienes a diferencia de los pedagogos, lanzan al mundo sus "innovaciones" metodológicas sin previa evaluación. De estas innovaciones no explicitan, como mencionamos anteriormente, su origen psicopedagógico, lo cual redundo en detrimento de las posibilidades de una reflexión teórica por parte de los usuarios.

Las consecuencias de esa manera de proceder, para nosotros, situados al otro lado del continente, se agravan, ya que esas novedades en metodología llegan con retraso (problemas editoriales y de distribución) y como salidas de algo abstracto, sin elementos que permitan una reflexión profunda sobre los principios subyacentes. Esto significa para el profesor de lenguas en México un serio problema que se traduce en un afán de

modernización, "para estar a la moda", pero a un nivel superficial, sin reflexión ni sobre "el porqué" de esas proposiciones ni sobre el "para qué" (su dimensión educativa). Es como si se hiciera una superposición inerte de formas de proceder.

Algunos teóricos de la didáctica de las lenguas, entre los que podemos citar a R.Galisson (1982), C.Kramsch (1984), L. Schifflier (1984), ante el poco éxito de las metodologías surgidas en los años setenta (enfoques comunicativos y funcionales), se hacen oír, señalando la importancia de un cambio de actitudes tanto de los teóricos de la didáctica de las lenguas como de los profesores consumidores del discurso didáctico.

A nivel de los investigadores de lenguas, para que no pierdan el contacto con la práctica (experimentación que les dará la retroalimentación necesaria para la evaluación de sus propuestas) y para que hagan el reconocimiento explícito a los psico-pedagogos que concibieron las ideas de base de sus metodologías, el ofrecer el recurso a las fuentes pedagógicas originales daría la oportunidad a los interesados de reflexionar sobre "el porqué" de su actuación pedagógica, con lo cual se evitaría que la didáctica de las lenguas estimulara la tecnocratización de la enseñanza, es decir la utilización dogmática de las novedades metodológicas.

Para los usuarios de esas metodologías es necesario un cambio de actitud en dos aspectos: frente a la materia de

estudio, adjudicándole solamente la importancia que merece en la relación educativa maestro/alumno; y frente al ser humano que aprende, considerándolo en su dimensión tanto afectiva como cognoscitiva.

La dimensión afectiva del aprendizaje ha sido considerada en la enseñanza de lenguas sobre todo por las metodologías no dominantes (Sugestopedia, Community Language Learning, Psicodramaturgia Lingüística, entre otras). Sin embargo, actualmente existe el interés, no sólo de estas metodologías, de valorar tanto el afecto como la interacción en la práctica diaria de la enseñanza de lenguas, tratando de esta manera de humanizar la enseñanza.

Hemos señalado hasta ahora que la didáctica de las lenguas ha puesto su principal centro de interés en el logro de objetivos lingüísticos y ha perdido de vista que forma parte de un proceso educativo más amplio que tiene como meta el desarrollo del hombre. También hemos mencionado la relación que existe entre esa disciplina y la pedagogía; en esta perspectiva presentamos algunos de los principios didácticos emanados de la pedagogía y que forman parte de los cimientos del "trabajo en equipo" centro de interés de nuestra propuesta.

A continuación analizaremos la posición filosófica subyacente al movimiento humanístico en educación y su influencia en la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

1.2. El movimiento humanístico: su origen.

En virtud de que uno de nuestros propósitos es explicitar la relación que existe entre la didáctica de las lenguas y la Pedagogía en lo referente al trabajo en equipo, nos parece importante evocar el origen del movimiento humanístico ya que, como veremos, surge como una alternativa en el campo educativo y es transferido a la didáctica de las lenguas.

Sin embargo, en la bibliografía de la didáctica de FLE, en las metodologías dominantes, no se hace alusión alguna a esta relación de influencia pedagógica.

En la década de los años sesenta, en el campo de las ciencias humanas, aparece un nuevo enfoque filosófico y en psicología, se abre una nueva perspectiva cuya base es un nuevo concepto de la naturaleza humana. La posición humanista aparece como una reacción a los principios básicos postulados por dos corrientes psicológicas: la corriente psicoanalítica, que sostiene que el hombre es producto de su historia y que su comportamiento presente está estimulado por fuerzas inconscientes resultantes de sus vivencias anteriores. Gene Stånford y Albert E. Roark (1974) destacan que el hombre posee una serie de mecanismos de defensa que le permiten conciliar lo consciente y lo inconsciente. Estos mecanismos disfrazan lo inaceptable del inconsciente para que pueda aflorar al consciente. Esto significa que sólo podemos entender parcialmente los comportamientos presentes de los individuos, ya que los estímulos del entorno sólo son parcialmente responsables de la conducta del sujeto, pues existen otros estímulos

internos, desconocidos, que están relacionados con experiencias pasadas y que son los que determinan la conducta presente.

La otra posición es la conductista. Esta teoría abarca varias corrientes de pensamiento entre las que podemos citar las investigaciones de Pavlov, Watson, Guthrie, Hull y Skinner; aunque pertenecen a diferentes épocas, todos estos investigadores coinciden en ciertas concepciones sobre la naturaleza humana. Consideran que el comportamiento del hombre depende de los estímulos externos. La importancia atribuida al medio ambiente y al comportamiento observable minimiza la voluntad del hombre, su fuerza creadora y toda su dimensión afectiva. Esta teoría considera que el aprendizaje ocurre de manera mecánica, con base en tanteos ciegos, ensayos y errores que pueden manejarse externamente. En este sentido, la vida del hombre está determinada por algo ajeno a él, ya que no posee en sí mismo la posibilidad de modificar esas presiones externas. Su comportamiento depende de los estímulos que ofrezca el medio ambiente y éste no puede ser modificado por el hombre.

La teoría del condicionamiento operante de Skinner influyó de manera decisiva en los fundamentos psicológicos subyacentes a las teorías de aprendizaje en educación y en la didáctica de las lenguas. Las principales críticas hacia esta corriente de pensamiento cuestionan su concepto sobre la naturaleza humana y la exagerada importancia atribuida a los estímulos externos, así como la manera mecánica en la cual se concibe el aprendizaje.

En reacción a estas dos posiciones teóricas surge una nueva forma de pensamiento filosófico sobre la naturaleza humana. Stanford y Roark la llaman la "psicología de la tercera fuerza" (1974:32). Esta corriente de pensamiento se sitúa en medio de un continuo en cuyos polos se encuentran las posiciones psicoanalítica y conductista.

Acepta del psicoanálisis la existencia del inconsciente, y la influencia de los mecanismos de regulación interna sobre la conducta humana. Del conductismo reconoce la importancia del medio ambiente rico en estímulos que favorezcan el aprendizaje, ya que este influye en su calidad, más no lo determina.

La psicología de la tercera fuerza valoriza el potencial humano, por esta razón se le denomina también "humanista", pues se basa en el principio de que el hombre posee, por naturaleza, los elementos que le permiten actuar sobre su medio ambiente y sobre sí mismo. Esta rama de la psicología se interesa sobre todo por los valores humanos (el amor, la dignidad, el bien, el mal, etc.), subrayando también la importancia de las relaciones interpersonales. Miguel Martínez comenta que el enfoque humanístico de la psicología es aquel que "considera al hombre en sí mismo como un ser libre y creador cuyo comportamiento depende más de su marco conceptual interno que de la coacción de impulsos internos o de la presión de fuerzas externas" (1982:8). Al referirse a la acción de "impulsos internos" este autor alude a la teoría psicoanalítica y con la "presión de fuerza externas" se refiere a la importancia que la teoría conductista atribuye a

los estímulos del medio ambiente; al subrayar esos dos polos, sitúa al enfoque humanístico como punto medio entre estas dos corrientes de pensamiento.

Asimismo, ese autor menciona que el objeto de la psicología humanística es la comprensión del hombre en su dimensión total y compleja, "la clave para la comprensión de la persona es el estudio del significado de las acciones y de la intención que las anima, más que el mero estudio de la conducta externa" (1982:9).

Al hablar de la dimensión total y compleja del hombre y de la intención que anima el significado de sus acciones, entramos necesariamente en dominios del reino no sólo del intelecto, sino también de lo que mueve toda acción humana, a saber, la esfera afectiva. Es esta valoración de la dimensión afectiva del hombre la que hace que la pedagogía de la década de los setentas contemple desde otra perspectiva la relación educativa y reubique en ella lo afectivo en relación a la meta final: el desarrollo integral del hombre. En este orden de ideas encontramos las investigaciones de Carl Rogers (1969) quien transfiere de la situación terapéutica al ámbito de la enseñanza el respeto del alumno como persona cuyo "desarrollo" produce cambios que sobrepasan los límites de la materia que aprende. Propone una actitud no directiva en la enseñanza cuyos principios de base son: la congruencia, la empatía y una apreciación positiva incondicional (ver 1.3.1.1). Asimismo, las ideas Gerald Weinstein y Mario D. Fantini (1973) quienes sitúan el

afecto como motor del aprendizaje, proponiendo la "enseñanza por el afecto" (ver: 1.3.2.1.) y también las proposiciones de Stanford y Roark (1974) quienes colocan al afecto y la interacción como factores esenciales de la enseñanza interactiva (ver 1.3.2.2).

Cabe mencionar que el afecto dentro de la teoría psicoanalítica es un elemento importante y complejo en el comportamiento humano. El afecto fue un tema tratado por Freud en varios de sus trabajos (1915). En ellos puso de manifiesto la cualidad bipolar del afecto el cual puede presentarse como algo penoso o agradable, vago o preciso que ocurre en forma de descarga masiva o como una tonalidad general (J.Laplanche y J.Pontalis 1968).

La transferencia es un concepto que, en la teoría psicoanalítica, está estrechamente vinculado con el afecto. Dicha teoría considera la transferencia como "un desplazamiento del afecto de una representación a otra" (J.Laplanche y J.Pontalis 1968:441). Se sabe que tanto la persona del profesor como la del médico se prestan frecuentemente a la transferencia de afectos tanto negativos como positivos que están relacionados con la esfera familiar del individuo. De ahí la importancia que la figura del maestro puede tener para el alumno así como el papel que el afecto y la transferencia juegan en la relación pedagógica.

Generalmente en pedagogía se ha valorado el aspecto positivo del afecto, olvidando que la manifestación negativa

del mismo puede también ser benéfica en la relación pedagógica. La presencia de un afecto negativo puede propiciar la crítica, la cual bien manejada puede ser estructurante.

La valorización de lo afectivo en la didáctica de las lenguas ha creado una división muy marcada en lo que a metodologías de lenguas se refiere. Por un lado, aquellas que lo han considerado como factor importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre las que podemos citar: Community Language Learning, Silent Way, Sugestopedia, Enseñanza Interactiva y Juego Escénico. Estas metodologías son utilizadas por una minoría en la enseñanza de lenguas, por ello las llamaremos no-dominantes.

Las otras metodologías, las que generalmente se usan para la enseñanza de lenguas, a las cuales llamaremos dominantes, parecen eludir los aspectos afectivos en la práctica de la enseñanza; aunque teóricamente en el diseño de los métodos, hacen un intento por conciliar lo afectivo con lo cognoscitivo; ello se percibe a través del interés por conocer, las necesidades lingüísticas e intereses de los futuros alumnos.

Nuestro propósito final es la elaboración de una técnica para "trabajar en equipo" que pueda ser utilizada en las metodologías dominantes que considere los aspectos afectivos y cognoscitivos que intervienen en el proceso de aprendizaje. En nuestra opinión, sólo así puede darse a la enseñanza/aprendizaje de lenguas el valor educativo que ha perdido.

A continuación, apoyándonos en este punto de vista filosófico de la naturaleza humana, analizaremos la influencia que esta corriente de pensamiento tuvo en la educación y en la didáctica de las lenguas. Destacaremos también la importancia del afecto y la interacción en el proceso de aprendizaje y las repercusiones que esta posición ha tenido en la enseñanza de lenguas.

1.2.1. Influencia del movimiento humanístico en pedagogía.

Hemos visto hasta ahora la importancia que el movimiento humanístico concede a la parte afectiva y a las necesidades del individuo.

Estamos conscientes de que, si el aspecto afectivo ha sido escamoteado por muchos teóricos de la educación y de la enseñanza de lenguas, ha sido porque entrar en el dominio afectivo es arriesgado, pues los resultados no pueden ser mensurables en función de un examen. Se trata de un aspecto más bien cualitativo que cuantitativo en el sentido de que la personalidad de alguien se observa a través de su conducta. Los actos que forman ese comportamiento pueden ser descritos en función de cualidades, no de cantidades.

Wensteln y Fantini comparan el afecto con una caja de Pandora, de la que ignora lo que pueda salir; sin embargo, mantenerla cerrada es tanto como negar la existencia de las poderosas fuerzas motivacionales que modelan la vida de cada uno

de nosotros, "mirar hacia otro lado es evitar ponerse de acuerdo con la realidad" (1970:48).

Corremos el riesgo porque pensamos que la afectividad es el motor que mueve al intelecto, separar esos dos mundos es desnaturalizar al hombre y al proceso de aprendizaje.

1.3. Afecto y aprendizaje significativo.

Aunque la meta educativa ha sido siempre buscar el desarrollo integral del hombre, la preocupación principal de los pedagogos había sido enfocada hacia la transmisión, la adquisición de conocimientos y el perfeccionamiento de aptitudes, favoreciendo con ello los objetivos que tienen que ver únicamente con el desarrollo intelectual del alumno. Con la nueva concepción del potencial humano, surgida de la psicología humanística, aparece en la educación una re-evaluación de la importancia de los elementos que forman la relación educativa en el salón de clase: el profesor, el alumno y la materia de estudio. La cuestión central de este asunto es propiciar las condiciones favorables para que el alumno logre superarse como persona; por tal motivo, un contacto más íntimo con el alumno se hace necesario. Más íntimo significa conocer y considerar sus sentimientos y emociones no sólo sobre el contenido de la materia que aprende, sino también sobre la manera en que se desarrolla la clase, lo cual incluye todo lo no verbal que también comunica. En efecto, la comunicación en clase existe, no sólo a través de las palabras, las cuales como sabemos,

constituyen sólo una pequeña parte de la comunicación ya que el resto se emite mediante mensajes que se originan por los sentimientos, actitudes y relaciones de los interlocutores.

La importancia de las actitudes en el logro del aprendizaje es reconocida. Sin embargo, hasta la fecha dicho reconocimiento ha sido parcimoniosamente desarrollado con acciones que den cuerpo a una metodología consecuente. Esto se explica ya que las actitudes no son algo que se aprenda o que se enseñe. Más bien se refieren a algo que se siente y que forma parte de la personalidad; es ese "saber ser" del género humano. Las actitudes tienen que ver con las disposiciones de ánimo (pacífico, agresivo) que se manifiestan a través del lenguaje del cuerpo, también llamado "paralenguaje" el cual incluye manifestaciones tanto kinésicas (gestos, expresiones faciales, movimientos de la cara, cejas o boca) como parakinésicas (posturas del cuerpo, cambios en la piel, torpezas, etc.). Las actitudes también se manifiestan por los aspectos paralingüísticos y proxémicos en la interacción social; los primeros se refieren al tono de voz, el acento, la coordinación del lenguaje, etc.; los segundos al valor comunicativo que tienen la distancia y el espacio entre interlocutores.

Son las actitudes en el salón de clases las que determinan, principalmente, la relación que se establece entre los seres humanos ahí presentes. Esta puede favorecer un ambiente positivo, facilitador del aprendizaje, siempre y cuando los dos polos del afecto sean encausados convenientemente. Sobre este

punto coinciden las opiniones de C.Rogers (1969), Weinstein y Fantini (1970), Stanford y Roark (1971) y en la enseñanza de lenguas Gertrude Moskowitz (1978), Earl Stevick (1980), Charles Curran (1981), S.Krashen (1981) y R.Galissou entre otros.

Estos teóricos de la educación y de la didáctica de las lenguas coinciden en señalar que las actitudes y la relación afectiva que se establece en el salón de clases juegan un papel muy importante en el aprendizaje. Subrayan asimismo que, para que sea valioso lo que se aprende, debe responder a una necesidad interna. En este sentido, los conocimientos que se presenten deben estar relacionados con la estructura emocional y vivencial del alumno, estableciendo una relación de lo interno con lo externo. Este tipo de aprendizaje, por su naturaleza, entraña necesariamente un cambio en la conducta y por ende una afectación en la vida de la persona. En este orden de ideas, la consideración de lo afectivo es necesaria para que los conocimientos produzcan un cambio en el comportamiento.

Hasta ahora hemos señalado la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje; sin embargo, generalmente, cuando se habla de aprendizaje se hace hincapié en la parte cognoscitiva del proceso que este entraña; cabe entonces preguntarse ¿qué es la cognición?

La cognición "es el acto de procesar la información percibida y desarrollar órdenes superiores de abstracción y conceptualización" (Weinstein y Fantini 1970:37).

Para M. Mc Murrin, la función cognoscitiva se ocupa de las formas del conocer. Incluye la percepción y los procesos inductivo y deductivo, así como las técnicas de análisis y generalización. En ese sentido, la función afectiva se relaciona con la vida práctica: las emociones, las pasiones y los sentimientos (Wenstein y Fantini 1970:38).

En la vida real, estas dos funciones del cerebro, la afectiva y la cognoscitiva, se complementan ya que ambas se encaminan hacia el mismo propósito. Estas funciones aunque situadas en diferentes partes del cerebro (el derecho regulador de las funciones afectivas, creadoras y artísticas, y el izquierdo en el que se localizan las funciones cognoscitivas e intelectuales) en situaciones naturales de aprendizaje se complementan y no se excluyen como generalmente sucede en la situación de aprendizaje escolar.

Cabe señalar que no son los conocimientos, únicamente, los que determinan la conducta. Estos son puestos de manifiesto mediante los sentimientos y las emociones que despiertan en el individuo.

En la práctica, como hemos mencionado, lo afectivo ha sido dejado de lado; sin embargo, para que el aprendizaje produzca un cambio en la conducta del individuo, debe tener significado para el sujeto que aprende. Esto se logra mediante la orientación de los sentimientos y las emociones del ser hacia el contenido de la materia que aprende. En la medida que este contenido responda a sus interrogantes como ser humano, en esa

medida propiciará un cambio de conducta real. Nunca se insistirá suficientemente que "cognición" y "afecto" son aspectos que se complementan, su relación es necesaria para lograr que el aprendizaje le resulte valioso y significativo al alumno. Si es significativo y valioso para el alumno, contiene en sí mismo los estímulos necesarios para mantener viva la motivación, cuya importancia en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas ha sido ampliamente reconocida.

1.3.1. Enseñanza afectiva y enseñanza interactiva.

Hemos visto como la década de los sesenta en la educación estuvo marcada por el descubrimiento de las emociones, la visualización del alumno como ser humano y la concientización sobre la importancia de considerar el aprendizaje como un proceso global, en sus dimensiones afectiva y cognoscitiva. Estas investigaciones motivaron un creciente interés por desarrollar metodologías, técnicas y procedimientos didácticos enfocados hacia esas ideas.

Esto dio origen a dos tendencias que nos parece importante señalar: la enseñanza afectiva y la enseñanza interactiva. Ambas van a influir en la didáctica de las lenguas, sobre todo en las metodologías no-dominantes de los años setenta y ochenta. Estas dos tendencias tienen como fundamento principal el factor afectivo para lograr el aprendizaje significativo; sin embargo, existen entre ellas ciertas diferencias, por lo cual, las analizaremos separadamente.

1.3.1.1. La enseñanza por el afecto.

La enseñanza por el afecto fue la primera corriente (1970) que puso en práctica los fundamentos de la psicología humanística en educación en Estados Unidos.

Wenstein y Fantini llevaron a cabo un proyecto, durante cinco años, para la Educación Nacional en el país antes mencionado. Este proyecto dio origen a su obra: "Toward Humanistic Education" (1970). En ella proponen, además de las bases teóricas de la enseñanza afectiva, algunas alternativas didácticas para llevarla a cabo en la práctica.

Entre los puntos más sobresalientes de su obra se destaca la posibilidad de reestructurar el modelo educativo imperante hasta ese momento, el cual atribuía primordial importancia a los objetivos cognoscitivos y a la formación de aptitudes. Para ello, sugieren la complementariedad de lo cognoscitivo y lo afectivo en el proceso de aprendizaje. Subrayan la importancia de los sentimientos y las emociones en la significación del aprendizaje, para lo cual proponen cuatro niveles de significación que abarcan lo siguiente:

El primer nivel es conocer las actitudes de los estudiantes frente al tema que se va a tratar, el cual debe ser abordado en sus aspectos humanos.

El segundo nivel es el paso a lo analítico, analizar sus sentimientos entraña una función cognoscitiva.

El tercer nivel comprende la verbalización con miras a la concientización de sus sentimientos particulares sobre el

asunto, lo cual entraña un análisis más profundo respecto a sí mismos y a su relación con el mundo.

El cuarto nivel puede lograrse si el profesor se ocupa de ciertos interrogantes existenciales que el individuo se plantea con frecuencia: ¿quién soy? ¿por qué pienso de esta manera?, etc.

Como se advierte, existe una interrelación entre lo afectivo y lo cognoscitivo. La meta final que proponen es el crecimiento del alumno mediante la significación personal de lo que aprende. Esta significación es llevada a cabo mediante un proceso individual que el alumno puede lograr aisladamente en la relación profesor/alumno.

Estos autores atribuyen tanta importancia a lo afectivo que olvidan que el alumno en el aula no está sólo con el profesor, sino que constituye parte de un grupo que interactúa y aprende también mediante las relaciones intrpersonales con los demás miembros del grupo.

La interacción como factor para el aprendizaje es el punto clave que diferencia a las dos tendencias educativas antes mencionadas, la enseñanza por el afecto sitúa al afecto en la enseñanza como la clave para el aprendizaje; y la enseñanza interactiva, además del afecto, coloca a la interacción como factor esencial para el aprendizaje.

No podemos pasar por alto las investigaciones de C. Rogers (1969) sobre la importancia de la relación afectiva en la enseñanza, la cual puede ser fuente de crecimiento personal mediante el aprendizaje significativo. Esta nueva dimensión del

acto de enseñar se fundamenta en: una actitud no directiva, la congruencia, la empatía y una apreciación positiva incondicional. Expliquemos un poco todo esto.

Rogers analiza y compara sus experiencias como profesor y como terapeuta lo cual lo lleva a una nueva visión del acto educativo, más libre y prometedor para el desarrollo de la personalidad. En su obra "Freedom to learn" (1969), Rogers transfiere los elementos de la relación terapéutica a la situación de enseñanza, en la cual el papel del profesor se hace similar al del terapeuta. A través de un análisis de la relación de "counseling" destaca la importancia de enfocar la atención no en el problema a tratar, sino en el paciente.

Lo importante es que el terapeuta facilite el camino para que el paciente encuentre la solución, de manera que la experiencia presente le sirva en el futuro. De aquí surge la idea de una relación que desde el principio deje libre al paciente, "el paciente posee en potencia los medios necesarios para solucionar sus problemas" (Rogers 1942).

La función del terapeuta y del profesor es facilitar en el paciente/alumno ese encuentro consigo mismo mediante una relación permisiva y estructurante. Por tal razón, la actitud del terapeuta/profesor debe tener las siguientes cualidades: autenticidad, comprensión empática y una apreciación positiva incondicional.

"Autenticidad" en el sentido de congruencia consigo mismo, sin tratar de aparentar sentimientos distintos de los que se

experimentan en el momento. Esto se basa en una aceptación propia y externa de la persona en su totalidad.

"Comprensión empática" o "empatía" es otra cualidad fundamental de la relación terapéutica; es una actitud que consiste en la comprensión de los sentimientos del otro, poniéndose en su lugar y mirando a través de sus ojos, sin juzgar, manteniendo al mismo tiempo la independencia frente al otro.

Surge así la técnica de la no-directividad, centrada en el paciente, basada en una actitud de confianza e independencia en donde la congruencia y la empatía son cualidades necesarias. La finalidad última es el crecimiento del individuo mediante la liberación de su potencial.

El principal cuestionamiento que se hace a la enseñanza por el afecto es su marcada tendencia a la individualización, pues aunque el aprendizaje es un proceso individual, parte de su significación la adquiere mediante la interacción.

1.3.1.2. La Enseñanza interactiva.

La enseñanza interactiva aparece en la década de los setentas en Estados Unidos. Su objetivo es lograr que el aprendizaje sea significativo para el alumno, ello se pretende mediante la experiencia directa y la interacción. Parte del punto de vista filosófico de la psicología humanista y los principios psico-pedagógicos formulados por J. Dewey: experiencia directa, resolución de problemas e interacción y una actitud

democrática en la enseñanza que no se limite a la simple transmisión de conocimientos.

Nos parece que los principios en que se apoya esta tendencia son incompletos pues, al hablar de interacción, necesariamente alude a relaciones interpersonales y éstas no pueden ser explicadas únicamente con bases filosóficas, psicológicas y pedagógicas.

En nuestra opinión faltan los fundamentos psicosociales para comprender los fenómenos grupales.

En resumen, hemos señalado hasta ahora que existe una relación entre la pedagogía y la didáctica de las lenguas en la medida que existe un "saber pedagógico" del cual se nutre la didáctica de las lenguas para llevar a cabo el logro de sus objetivos. Esta disciplina al privilegiar el logro de objetivos lingüísticos ha olvidado que la enseñanza/aprendizaje de una lengua entraña un proceso educativo que no está aislado del contexto general de la educación, la cual se propone la transformación del hombre a través de la enseñanza.

La enseñanza es un proceso complejo que incluye tanto la transmisión de un saber como la apropiación de ese saber por parte del alumno. El éxito de la primera acción se manifiesta por el resultado de la segunda. El profesor, para transmitir su saber, sólo cuenta con su personalidad, la cual se manifiesta a través de sus actitudes; el alumno necesita cierta permeabilidad afectiva que le permita hacer suyo el conocimiento. En esta perspectiva resulta obvio que la relación humana que se

establece entre docente y alumno es un requerimiento importante para el éxito del aprendizaje.

Manifestamos asimismo que para que el aprendizaje sea valioso y significativo para el alumno debe responder a sus necesidades no sólo como estudiante sino como ser humano. De ahí la importancia de visualizar el proceso de aprendizaje como una experiencia global que requiere de la función complementaria de las esferas tanto afectiva como intelectual. Esta visión del aprendizaje surge de un movimiento reciente que pretende la humanización de la enseñanza a través de la consideración de los factores afectivos en el proceso de aprendizaje. Este movimiento ha influenciado también la didáctica de las lenguas, sobre todo a las metodologías no dominantes. Sin embargo, aunque es reconocida la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje de una lengua, en la práctica, este reconocimiento ha sido escamoteado por la importancia, casi exclusiva, que se ha dado a la parte cognoscitiva del aprendizaje.

El "trabajo en equipo", por su naturaleza, requiere considerar no sólo el aspecto cognoscitivo del aprendizaje, sino también los aspectos afectivo y social; este último es importante ya que la manifestación de actitudes depende en gran parte del tipo de relación que se establezca en el grupo. Tratar de entenderlas y analizarlas es más honesto y fructífero para la enseñanza/aprendizaje de una lengua, que evadirlas.

Como corolario al presente capítulo queremos manifestar que nuestro propósito de revaloración del trabajo en equipo en la enseñanza de lenguas considera los siguientes aspectos:

1. Una filosofía humanista de la enseñanza, en cuanto a la concepción del hombre.

2. La visualización del aprendizaje como un proceso global (que considere tanto los aspectos afectivos como cognoscitivos) y significativo para el alumno (que responda a sus necesidades).

3. La importancia de la relación pedagógica (maestro/alumno) como condición necesaria al aprendizaje.

4. La aplicación de algunos principios didácticos de la pedagogía general:

- El principio de la vivencia, aprender por medio de la experiencia, "learning by doing" John Dewey.

- El principio del descubrimiento, aprender el proceso que conduce al conocimiento, con ello se busca la autonomía del alumno. "enseñar como aprender" de M.Montessori.

- El principio del esfuerzo, colocar al alumno en situaciones que requieran sus esfuerzos para su solución.

Las situaciones deben corresponder a sus posibilidades e intereses.

2. BASES PSICOSOCIALES DEL TRABAJO EN EQUIPO.

En nuestras hipótesis de base manifestamos que el "trabajo en equipo" puede favorecer tanto el desarrollo de habilidades lingüísticas (en la lengua meta) como el "crecimiento individual" a través de la interacción grupal. Esto significa entrar en el complejo mundo de las relaciones interpersonales no sólo en su aspecto psicológico, sino también en su dimensión social.

El "trabajo en equipo" por su naturaleza entraña necesariamente una organización específica que se fundamente en una pedagogía del trabajo en grupo aplicada a la enseñanza de lenguas. Esta requerirá no sólo de bases lingüísticas y psicolingüísticas sino también de ciertos fundamentos de la psicología social de los grupos.

En el presente capítulo buscamos destacar el aspecto psicosocial del trabajo en equipo; para ello nos parece necesario precisar algunos conceptos frecuentemente utilizados en la descripción de los fenómenos grupales y que presentan a menudo distintas acepciones. El conocimiento de tales conceptos es indispensable para la percepción y entendimiento de los fenómenos que surgen en los grupos en cuanto a su formación y funcionamiento. Ellos tienen una aplicación directa a nuestro objetivo final: la elaboración de una técnica del trabajo en equipo en la enseñanza de FLE.

Dedicaremos particular atención a los principios fundamentales de las investigaciones de Kurt Lewin y Jacob Moreno, sobre la dinámica de los grupos que tuvieron incidencia directa en el desarrollo de la pedagogía de grupos.

Nos parece importante precisar que aunque conocemos la importancia que la "Técnica de los grupos operativos" de Enrique Pichon-Rivière ha tenido en la enseñanza; en virtud de que su aplicación requiere de una capacitación especial por parte del coordinador del grupo, hemos preferido no incluirla en este trabajo, ya que la formación del profesor de lenguas no contempla ese aspecto. Sin embargo, coincidimos con este autor en la consideración del grupo como elemento valioso en el proceso de enseñanza/aprendizaje; asimismo en la atención concedida a la ansiedad en dicho proceso, aunque nosotros no entramos en detalles de carácter psicológico, como son la ansiedad depresiva y la paranoide y finalmente en la búsqueda de un ambiente favorecedor del aprendizaje.

2.1. K. Lewin y la corriente dinamista: "teoría del campo".

El hombre es un ser social que vive en grupo (familia, amigos, escuela, trabajo, etc.); por ende, la influencia del grupo sobre la conducta individual es innegable. La manera como se ejerce la influencia de los demás sobre la conducta del individuo constituye el campo de estudio de la psicología social. La dinámica de grupos es una rama de la psicología

social cuyo objetivo central es el estudio de las modificaciones de la conducta individual como consecuencia de la influencia de los otros miembros de un grupo.

Inicialmente, las investigaciones a este respecto se hicieron considerando sólo la influencia, por la mera presencia, de un grupo sobre la conducta individual, más adelante el interés se orientó también hacia la interacción.

La psicociología de los grupos tuvo un gran desarrollo con las investigaciones que K.Lewin y J.Moreno hicieron sobre la vida de los grupos, el resultado de esos trabajos se cristalizó en la "teoría de campo", cimiento de la corriente dinamista, más tarde llamada "Dinámica de grupos" por su innovador: K.Lewin. Cabe mencionar que es esta rama de la psicología social la que más aplicaciones ha tenido en el área educativa en Estados Unidos a partir de 1940 y más tarde en Francia, a finales de los años cincuenta.

La "Dinámica de grupos" presenta amplia variedad de enfoques teóricos, cada uno de ellos privilegia un aspecto específico de la vida de los grupos; por lo cual nos parece pertinente señalar que para efectos de este trabajo centraremos nuestra atención en la "teoría del campo" de K.Lewin y la orientación sociométrica de J.Moreno.

K.Lewin, psicólogo de origen alemán propone el estudio de los grupos a partir de lo que él llama "campo social" o "espacio vital". La idea central es que el comportamiento individual es producto de un campo de fuerzas interdependientes denominado

"espacio social". Un grupo forma un campo social en el cual se origina una red de influencias recíprocas entre los individuos que lo forman. Cada elemento del campo percibe a los otros como individuos y como grupo, esta percepción determina en gran parte el comportamiento individual, el cual influye a su vez en el de los demás, de tal manera que entre los elementos del grupo se crea una interdependencia mutua de causa y efecto. Es por esta relación de influencia recíproca que Lewin considera al grupo como un recurso importante de transformación del hombre. Esta transformación resulta esencialmente de la comunicación que se establece en el grupo, tanto a nivel verbal como no verbal. Este es un punto clave para el desarrollo de nuestra propuesta final, en la cual pretendemos la modificación de los alumnos a través de la interacción grupal, utilizando una lengua diferente a la propia. Cabe mencionar que al tratarse de una lengua extranjera el enriquecimiento de la persona sobrepasa los límites de lo afectivo, lo social y lo lingüístico, ya que la lengua, por su naturaleza, abre también una dimensión cultural.

Esta idea de percepción del "campo social" tiene su origen en la teoría de la Gestalt; esto se explica por el hecho de que Lewin, antes de dedicarse al estudio de los grupos humanos, trabajó en la "Escuela de la teoría Gestalt" en Alemania.

La teoría de la Gestalt, también conocida como teoría de la forma, se originó en Alemania en 1912 y llegó a Estados Unidos a finales de los años veinte. Su fundador oficial fue M. Wertheimer y entre sus más cercanos colaboradores, considerados

como líderes de esta escuela de pensamiento, se encuentran W. Kohler, K.Koffka y K.Lewin (E. Hilgard y G. Bower 1973: 261).

Las bases de la teoría de la Gestalt son: la consideración del aprendizaje como un proceso "holístico" (global) en el cual se destaca la conducta activa del sujeto que aprende. Dicha conducta se manifiesta en la búsqueda de soluciones apropiadas, así como en la organización perceptual del conjunto de elementos del entorno en el cual se sitúa el individuo. Este conjunto de elementos y las leyes de organización perceptual que los rigen dieron origen a lo que Kohler (1920) llamó "teoría del campo" (Hilgard y Bower 1973: 288-89). Esta teoría sustentaba que la percepción del entorno se lleva a cabo de una manera global, a través de relaciones que se establecen entre los elementos que lo conforman. Es precisamente esta idea la que Lewin transfirió al estudio de los grupos humanos para explicar su dinámica.

La Dinámica de grupos es un término que puede presentar diversas acepciones, razón por la cual nos parece necesaria su definición.

2.1.1. Dinámica, grupo y Dinámica de grupos.

2.1.1.1. Definición de dinámica.

El concepto de dinámica corresponde al área de la física, según el diccionario Larousse, "es la parte de la mecánica que estudia y calcula el movimiento y las fuerzas. Entraña cambio, fuerza y movimiento" (Pequeño Larousse Ilustrado: 362).

Desde una perspectiva psicosocial, Gustavo Cirigliano y Anibal Villaverde la definen como "las fuerzas que actúan en cada grupo a lo largo de su existencia y que lo mueven a comportarse en la forma en que lo hace" (Cirigliano y Villaverde 1966:64).

Es evidente que la dinámica está relacionada con las fuerzas que interactúan en el interior de los grupos, las cuales influyen en su comportamiento interno y externo. Este despliegue de fuerzas existe en todos los grupos y en todo momento es experimentado por todos los miembros del grupo aunque su atención no esté puesta en ello.

2.1.1.2. Definición de Dinámica de grupos.

"La Dinámica de grupos" ha sido definida en dos sentidos, uno amplio y otro restringido. Roger Mucchielli menciona que en sentido amplio, "la Dinámica de grupos" "c'est l'ensemble des phénomènes psychosociaux qui se produisent dans les petits groupes, ainsi que les lois naturelles qui régissent ces phénomènes" (1980: 15). En sentido restringido la "Dinámica de grupos" se refiere a "l'ensemble des méthodes qui permettent d'agir sur la personnalité par le moyen des groupes" (1980:15). Estas dos perspectivas han dado origen a diversas definiciones según el objetivo que se pretende, la comprensión de los fenómenos grupales o las técnicas que permiten una acción psicosociológica. Entre ellas podemos citar las de G. Malcom, H. Knowels (1962) y Elton Reeves (1970) quienes se refieren a la "Dinámica de grupos" en su sentido amplio. Por otro lado, las de

Mary Bany, Lois Johnson (1964) y Carlos Zarzar (1980) que incluyen en sus definiciones ambos sentidos.

Nuestra intención es destacar que la Dinámica de los grupos se refiere tanto al conjunto de fuerzas que actúan en el seno de los grupos como a un conjunto de técnicas encaminadas a la modificación del individuo a través de grupo.

Para nuestros propósitos, nos referiremos principalmente al sentido amplio de la "Dinámica de grupos", ya que éste nos brinda los elementos para la comprensión y estudio de los fenómenos grupales. Este aspecto ha sido poco difundido en el área de la enseñanza de lenguas, en la cual se ha optado sobre todo por la divulgación y aplicación de ciertas técnicas (tandem, philips 46, etc.) que favorecen la interacción en el grupo clase y mediante las cuales se pueden lograr ciertos objetivos lingüísticos. Cabe mencionar que las técnicas son la parte práctica de una teoría que es necesario conocer, para percibir y comprender los fenómenos grupales.

La observación y el estudio de los grupos han puesto en evidencia dos aspectos: uno referente a los objetivos por los cuales se forman y otro que remite a las características y propiedades comunes a todos los grupos. Ambos aspectos han tenido una incidencia directa en el desarrollo de la pedagogía de grupo, por ello los mencionaremos a continuación.

2.2. El grupo: su formación y sus propiedades.

El "grupo" presenta una variada gama de definiciones, según el ángulo desde el cual se enfoque. Desde el punto de vista psicosocial, es considerado como la unidad básica para el estudio de la organización de los seres humanos. Su definición incluye diversos aspectos como la interacción, la sensación de pertenencia al grupo y las metas que se persiguen. En este sentido convergen las ideas de Olmsted (1963) G. Homans (1950) y R.F. Bales (1950) quienes plantean que un grupo puede ser definido como un conjunto de individuos que están en contacto unos con otros, "que tienen en cuenta la existencia de los demás y que tienen conciencia de cierto elemento común de importancia" (Olmsted 1963: 22), el contacto entre los miembros debe ser "frente a frente".

Homans menciona, al igual que Olmsted, que un grupo está formado por un cierto número de personas lo suficientemente pocas para que se comuniquen entre sí "frente a frente" de manera directa y durante cierto tiempo (1950: 29).

Bales, al igual que los autores antes mencionados, también hace hincapié en la importancia de la interacción directa al definir al grupo como un conjunto de personas que "interactúan entre sí, frente a frente, en un encuentro o en una serie de encuentros, en donde cada miembro recibe alguna percepción de los demás participantes" (1950:32).

Como se destaca, para estos tres autores el criterio más importante para la existencia de un grupo es la interacción directa, frente a frente.

Por otra lado, Darwin Cartwright y Alvin Zander señalan que las personas son afectadas de alguna manera por el simple hecho de pertenecer a un grupo: "es de esperarse que los efectos de la pertenencia sobre una persona sean mayores cuanto más fuerte sea el carácter de grupo de la serie de individuos que lo constituyen" (1971: 71).

Como se observa, diversos son los criterios que se han tomado en cuenta para definir al grupo: duración, tamaño, actividades, estructura interna, objetivos, pertenencia, interacción, etc.

Para nuestros propósitos, un grupo es un conjunto de personas que interactúan frente a frente, que tienen conciencia de la presencia de los otros miembros y que se encuentran reunidos para el logro de un objetivo común.

2.2.1. Formación de los grupos: sus objetivos.

Los grupos se forman para lograr objetivos determinados los cuales determinan su funcionamiento. Existen múltiples intentos por elaborar una clasificación de los grupos. Como ninguna resulta exhaustiva y siendo nuestra intención valorar la interacción, centraremos nuestra atención en aquellas definiciones que valoran este aspecto, ya que de él depende la red de comunicaciones que se establece en el grupo. Así tenemos: los grupos institucionales y los espontáneos. En los primeros, el lugar donde se lleva a cabo la interacción y los objetivos que se persiguen dependen de manera directa de una estructura

social determinada; en los segundos, pueden provenir de una serie de proyectos individuales.

El grupo formal y el informal se definen en función de las reglas que los rigen. En el primer caso las reglas observadas por los miembros son preexistentes al grupo y en el segundo, las reglas surgen gradualmente de las interacciones de los miembros.

El grupo de trabajo se forma "cuando se trata de realizar una acción, una prueba o adoptar una decisión, cuando los miembros están centrados en la tarea y predominan los factores operativos" (Jean Maisonneuve 1968:24). En la opinión de Giles Ferry estos grupos "sont centrés sur la tâche: il s'agit d'apprendre un ensemble de notions, acquérir une technique ou résoudre un problème" (1970:86). Como se percibe, este autor pone en evidencia la posibilidad que tienen estos grupos de funcionar, si así lo desean, a dos niveles: sobre el tema de estudio o sobre el funcionamiento del grupo. Estos niveles pueden realizarse de manera alternativa o simultánea (1980:92).

El grupo de base, también llamado de diagnóstico, surge cuando puede ser considerado por sus miembros como un fin. Cuando se trata, en esencia, de "estar juntos"; los miembros están centrados en el grupo y predominan los factores afectivos. Su objetivo explicita Ferry "est la formation à la relation et à la communication à partir de l'expérience vécue entre les participants" (1980:86); por lo tanto, el grupo centra su atención en su funcionamiento. La interacción tiene entonces por

objeto enriquecer la personalidad a través de la elucidación de lo que está sucediendo tanto a nivel de los procedimientos, como de las relaciones interpersonales.

El grupo de estudio es típico de la clase escolar, su actividad se centra en un tema de estudio, su objetivo es el aprendizaje de ese tema y su norma es el rendimiento. La comunicación que se establece va en torno al tema, cualquier divagación se juzga tiempo perdido.

Existen también los grupos naturales y los de laboratorio o artificiales. En los primeros, los naturales, los miembros del grupo se encuentran reunidos en su marco habitual (una comunidad étnica). En los segundos, los artificiales, el grupo se organiza y se observa en un lugar determinado, fuera de su contexto habitual.

El grupo primario es el que resulta de una integración íntima, en el cual sus miembros realizan una interacción directa, frente a frente, tienen conciencia de la existencia del grupo y de su pertenencia a él, así como de la presencia de los otros miembros. Su realidad es la vida común y los objetivos de grupo (Mucchielli, 1980:13).

El grupo secundario, por oposición al primario, es aquél donde sus miembros mantienen relaciones impersonales, frías y más formales. La existencia de los otros es global o vaga, las comunicaciones pasan por intermediarios; se les llama también organizaciones (Mucchielli, 1980:13).

Finalmente el grupo de estudio, típico de la situación escolar en la cual el trabajo en grupo se utiliza para "aprender" o "practicar" un tema de estudio específico, su objetivo es el aprendizaje y el interés está puesto en el rendimiento.

Cabe mencionar que un mismo grupo puede perseguir simultánea o sucesivamente varios objetivos, es el caso de nuestro "equipo" en la enseñanza de FLE, el cual puede funcionar como grupo de base, como grupo de estudio o como grupo de trabajo; de ello hablaremos en el capítulo cinco.

Por otro lado, los grupos humanos en general (grupo religioso, grupos de jóvenes, pandillas, grupos scouts, etc.) muestran ciertas características comunes relacionadas con las actitudes, expectativas y metas que cada miembro espera como individuo y como parte del grupo. Estas características pueden ser aplicadas al grupo-clase. Sin embargo, nuestro interés está puesto en los equipos de trabajo que se forman en el interior del grupo escolar para un propósito específico cuya duración es limitada.

2.2.2. Propiedades de los grupos.

Al estudiar los grupos, K.Lewin se dio cuenta que en todos ellos existen propiedades semejantes, su conocimiento es necesario para poder percibirlos y analizarlos. Mucchielli lo explicita diciendo que para poder observar un fenómeno se requieren dos condiciones: una es la de ponerse como observador

y la otra es poseer un bagaje de conceptos y conocimientos que permitan reconocer y nombrar dichos fenómenos (1980:19).

En este orden de ideas, la definición de las propiedades que tienen aplicación directa en nuestra propuesta final nos parece necesaria para la comprensión de los equipos y del trabajo grupal en la enseñanza de lenguas. Este aspecto de la corriente dinamista así como la teoría de determinismo del "campo social" y el estudio de la formación de los grupos en función de sus objetivos forman la base psicosocial de nuestro proyecto.

2.2.2.1. Formación del grupo de trabajo.

Desde el punto de vista psicosocial, la formación de un grupo es un proceso continuo que requiere de tiempo; un grupo no nace, se hace. Nosotros utilizaremos la expresión "formación del grupo" en el sentido de Marvin E. Shaw (1976) quien se refiere a ella como el establecimiento de una relación entre dos o más personas. Esta relación inicial es una condición necesaria para la existencia del grupo. Este mismo autor señala que hay algunos factores que favorecen la formación de los grupos, como por ejemplo la proximidad, la simpatía y la interacción.

Cuando los grupos se forman libremente, como sucede en la realidad social, puede existir otro tipo de atractivos para unirse en grupo, entre éstos podemos citar: la atracción hacia los miembros del grupo (atracción interpersonal), la atracción hacia las actividades del grupo, la atracción hacia los

objetivos y la satisfacción por la pertenencia a determinado grupo (Cartwright y Zander, 1960).

En la enseñanza de FLE los equipos de trabajo se forman dentro de una estructura en la cual es el docente quien decide el momento y el objetivo de ese tipo de actividad (ver 5.3.4.1.). Sin embargo, las relaciones afectivas existentes en el grupo clase (simpatía, antipatía, indiferencia) así como la proximidad de los alumnos en la clase, juegan un papel importante en la formación de los equipos.

Una vez formados los equipos, con frecuencia sucede que algunos alumnos llegan tarde, cuando el equipo ya ha empezado el trabajo. En la opinión de Mucchielli (1980) existen varios factores que influyen en la aceptación de un nuevo miembro por parte del equipo. Aunque este autor no hace referencia a grupos escolares, creemos que su aplicación a este campo es pertinente.

El primer factor se refiere a si "el nuevo" es impuesto a un equipo o si se le une voluntariamente. En ambos casos se trata de un fenómeno de aceptación o no aceptación mutuas. Mucchielli refiriéndose a este fenómeno explícita, "le groupe comme organisme vivant doit absorber le nouveau, et l'assimiler. A la limite, il doit être phagocyté, c'est-à-dire digéré par le groupe ou rejeté et vomí par le groupe" (1980:29). En tal situación, "el nuevo" atraviesa por un estado de alerta angustiante, cuidando al máximo sus reacciones, ya que de ellas dependerá la aceptación o el rechazo por parte del grupo. Algunos de los factores que interfieren a los ojos de los demás

son: su personalidad, su estatus dentro de la clase, su carácter y sus expectativas en relación al grupo. Al principio resultará muy sensible a las reacciones del grupo, pero poco a poco al centrar su atención en la meta propuesta su ansiedad disminuirá esos primeros contactos determinaran su actuación futura en el grupo.

En los equipos de trabajo corresponde al docente intervenir, si el caso lo requiere, para integrar al alumno recién llegado al grupo que más convenga, informándole sobre el objetivo de la actividad y sobre la manera para lograrlo.

La decisión de guiarlo hacia un equipo determinado puede obedecer a razones de orden práctico: número de alumnos, equipos incompletos o a razones de orden didáctico: en función de sus conocimientos, si el alumno es "fuerte" puede favorecer la dinámica de un equipo débil o viceversa; también puede ser en función de su personalidad: carácter introvertido o extrovertido. Sea cual fuere el motivo de la decisión tomada por el docente, su éxito estará en función del conocimiento que él tenga de sus alumnos, como estudiantes y como personas.

2.2.2.2. Estructura del grupo.

La estructura grupal es una realidad determinada por factores sociales, psicológicos y afectivos, que cada uno de los miembros percibe de manera singular.

Tanto Bany y Johnson (1964) como Mucchielli (1980) coinciden en señalar que la estructura del grupo es algo

complejo, que tiene que ver con la manera como cada miembro vive su situación dentro de ese campo social que es el grupo. Asimismo, es importante la percepción que cada miembro tiene de los demás, individualmente y como grupo, de la misma manera en que el grupo lo percibe a él como individuo y como parte del grupo.

Esta compleja red de percepciones y vivencias, que conforman la estructura grupal, se nutre de dos factores importantes: la afectividad, la cual se manifiesta por "la posición" (jerárquica) que se le atribuye a cada elemento del grupo y la idea que cada miembro se hace sobre los conocimientos de los demás y de él mismo. Estas percepciones forman la estructura latente dentro del grupo, la cual se modificará a través de las interacciones que conducen al logro de las metas fijadas. E. Shaw señala que la estructura grupal "consiste en una parte organizacional integrada que refleja la totalidad de las partes separadas que radican en cada individuo miembro del grupo" (1980: 272). Esa "parte organizacional" hace referencia a la estructura latente, presente en todo momento de la vida del grupo, susceptible de modificarse por las relaciones que los integrantes tienen entre ellos y por la progresión hacia el logro de la meta.

La red de interacciones que se establece en el grupo ejerce una presión sobre el individuo en dos direcciones: de él hacia los otros y de los otros hacia él. Es en este sentido que K. Lewin destaca la importancia del grupo como factor de

transformación de los individuos. Este aspecto de la teoría dinamista, como mencionamos anteriormente (ver 2.1), tuvo una incidencia notable en la pedagogía de grupo, en el sentido de considerar la relación pedagógica no sólo verticalmente (enseñanza profesor/alumnos) sino también horizontalmente (entre los alumnos).

Al aceptar la complejidad de la estructura, hay que considerar con especial atención el tamaño del equipo, pues a mayor número de individuos, mayor complejidad de la estructura. Este es un aspecto importante digno de tomarse en cuenta en la organización de los equipos de trabajo de nuestra propuesta final, ya que de la estructura depende en gran parte el funcionamiento del grupo.

Cabe mencionar que Ferry (1980) señala tres niveles en los que el grupo puede trabajar, a cada uno de ellos corresponde una función. Al nivel de los objetivos atañe la función de producción; al de los procedimientos la función de organización y al nivel de los procesos la función de regulación. Al analizar el funcionamiento de un grupo de acuerdo con estos niveles se pueden ubicar los obstáculos que se presenten en el plano que les corresponde. En la práctica, la identificación de estos aspectos de la vida de los grupos sólo puede realizarse si se tiene idea de su existencia. En este sentido, un mínimo de teoría es necesaria para poder percibir y comprender los fenómenos grupales, ya que tratar de ignorarlos no nulifica su existencia. Por otro lado, para que los alumnos logren una

vivencia de grupo, es necesario que tomen conciencia de su papel dentro del grupo, así como de la importancia de los procesos que el trabajo grupal entraña.

2.2.2.3. Rol.

Este término ha sido extraído del lenguaje del cine y del teatro. En ese contexto evoca un disfraz por medio del cual se asume una personalidad distinta de la propia.

En el campo de la psicología social, cada elemento dentro de una estructura social ocupa un lugar de acuerdo con su sexo, edad, profesión, etc. Este lugar se denomina "posición". A cada posición se le atribuye un rol, es decir, una conducta que se espera de quien la ocupa.

Una misma posición puede asumir varios roles a la vez, Shaw (1980) comenta que hay varios tipos de roles: el rol esperado, el rol percibido y el rol ejercido. El primero, como su nombre lo indica, es aquel que se espera de una persona. El segundo es el conjunto de conductas que el ocupante de la posición cree que debe llevar a la práctica. El tercero, el ejercido, es aquel que es realmente ejecutado por el sujeto. Este puede corresponder o no al esperado, ya que este último no depende del sujeto mismo, sino de la idea que de él se han formado los otros miembros del grupo.

Puede suceder que el rol ejercido tampoco corresponda al rol percibido, es decir, entre lo que el sujeto cree hacer y lo que hace verdaderamente existe una distancia. Los roles se

expresan a través de actitudes manifestadas durante el trabajo en grupo, la interacción entre ellos forma la dinámica de un grupo.

El trabajo en equipo ofrece al individuo la posibilidad de cambiar de roles para afrontar nuevas situaciones, ello permite posibilidades no sólo de afirmación de la personalidad sino también de "crecimiento". En este sentido, nuestra personalidad se verá enriquecida por el conjunto de roles que podemos asumir de acuerdo con la situación que se presente.

Sería casi imposible hacer una clasificación exhaustiva de los tipos de roles que existen, sin embargo, la propuesta por José González, Ananelli Monroy y Ethel Kupferman (1978) nos parece, por su claridad, la más apropiada para nuestra propuesta.

- Roles para la tarea de grupo. Su propósito es facilitar y coordinar los esfuerzos del grupo en el desarrollo de la tarea. Entre ellos tenemos: el iniciador, el contribuyente, el inquiridor de información, el que solicita opiniones, el informante, el coordinador, el orientador, el crítico-evaluador, el dinamizador y el secretario.

- Roles de constitución y mantenimiento del grupo. Su objetivo es mantener la cohesión del grupo. Entre ellos podemos citar: el estimulador, el conciliador, el transigente, el comentarista y el seguidor.

- Roles individuales. Su propósito es algún objetivo

individual, que puede no ser importante ni para la tarea ni para el funcionamiento del grupo como tal. Entre ellos tenemos: el agresor, el obstructor, el buscador de reconocimiento, el confesante, el mundano, el dominador, el silencioso, el francotirador y el monopolizador.

Esta clasificación aunque no es exhaustiva, refleja lo complejo que puede ser el comportamiento individual y las relaciones interpersonales en el seno de un grupo.

2.2.2.4. Estatus.

Al igual que el rol, este término ha sido utilizado con distintos significados que le han atribuido varias concreciones con connotaciones diferentes. Muchas veces se le confunde y se le utiliza como sinónimo de "posición". Nos parece preciso señalar que la posición es el lugar que cada individuo ocupa en el grupo de acuerdo a sus características individuales.

El estatus, en cambio, se refiere a la valoración afectiva de dicha posición; es el lugar jerárquico que los miembros del grupo conceden a la posición, es el prestigio de la posición.

El estatus es un fenómeno que juega un papel importante en la formación de la estructura de los equipos de trabajo, ya que la percepción de los miembros del grupo entre sí se basa, en gran parte, en la valoración afectiva que hacen unos de otros.

2.2.2.5. Cohesión.

La noción de cohesión está íntimamente relacionada con el vínculo de pertenencia que experimentan los miembros hacia el grupo mismo. Las relaciones interpersonales juegan en ella un papel muy importante, ya que el grado en que los miembros del grupo se sienten atraídos mutuamente es lo que determina su cohesión. González, Monroy y Kupferman (1978) se refieren a este fenómeno como un conjunto de fuerzas motivantes que actúan sobre los miembros para mantenerlos en el grupo. En general, la cohesión grupal hace referencia a las fuerzas que actúan sobre los miembros para hacerles permanecer en el grupo, por ello, la relación interpersonal es de suma importancia. Como se percibe, la "cohesión" está íntimamente ligada a las fuerzas afectivas que determinan la pertenencia al grupo, cualidad necesaria para encauzar los esfuerzos hacia el logro de la meta fijada. Sin embargo, su consecuencia más notoria es el mantenimiento del grupo como tal.

Se hace evidente que existe una relación estrecha entre cohesión, tarea y meta.

2.2.2.6. Normas.

De una manera general, las normas se refieren a las reglas de conducta que rigen el comportamiento de los individuos que forman el grupo. Estas pueden ser implícitas o explícitas: las primeras son las que los individuos ya conocen, ellas son necesarias para poder trabajar en grupo; las segundas necesitan ser mencionadas pues surgen de una necesidad del momento y

varían de acuerdo con el objetivo que se pretende alcanzar (Nuñez, Monroy y Kupferman 1978:201). E.T. Reeves coincide también con esta definición, para él las normas son "estándares de comportamiento aceptados por un grupo bajo un estímulo dado" (1971: 344). En todo caso, las normas marcan los límites de aceptabilidad de los comportamientos individuales dentro del grupo, lo que es permitido y lo que no.

2.2.2.7. Metas.

Los grupos se constituyen y persisten con algún propósito; si éste deja de existir el grupo se desintegra. Este propósito se llama comúnmente "objetivo de grupo" o "meta" y se logra mediante la tarea. Las metas del grupo deben satisfacer también necesidades e intereses individuales ya que ello estimula la motivación y la optimización en el rendimiento individual y grupal.

Cabe mencionar que las metas orientan las actividades del grupo hacia ciertas direcciones. Por ello es necesario reflexionar sobre sus características, así como sobre el tipo de tarea que mas conviene para lograrlas. Las metas deben ser bien definidas y comunicadas a todos los miembros, ellas son el punto hacia el cual convergen todos los esfuerzos; son también la referencia para evaluar los logros y progresos del grupo, ya que ellas representan los objetivos que éste persigue.

La meta está vinculada a la formación del grupo y a su funcionamiento en la medida que de su naturaleza depende el

trabajo en grupo y la organización que en él se lleve a cabo para alcanzarla.

En los "grupos de trabajo y de estudio" las metas son el motivo que los origina. Por ello deben ser seleccionadas con especial cuidado, considerando que el grado de dificultad esté al alcance de los alumnos. Es importante que ellos sepan que todo lo que sucede en el camino que conduce a la meta (desarrollo de la tarea) reviste también una gran importancia, de tal manera que su atención no sólo esté puesta en el producto final, sino también en el proceso que condujo a él. En este sentido la explicitación del objetivo grupal (meta) es tan necesaria como la de los diferentes niveles (tareas) que entraña.

La intensidad de los objetivos individuales y grupales y el grado en que ambos puedan lograrse a través de las mismas actividades, determina el grado de eficiencia que tendrá el grupo en el alcance de sus metas. En este sentido, el logro de las metas debe ser objeto de satisfacción tanto individual como grupal. Por ello, una de las funciones más importantes del coordinador de grupo es la observación continua del vínculo existente entre el grupo, la tarea y las metas.

2.2.2.8. Tarea.

Este término ha sido muy utilizado en el bagaje de la enseñanza, generalmente se refiere a un trabajo escolar que debe realizarse. A menudo se le confunde con la "meta". Nosotros

emplearemos este término en el sentido que le da la psicología social. La definiremos como la actividad por medio de la cual el grupo trata de alcanzar su meta. Afrontar una tarea sin tener una meta no tiene sentido. El propósito de llevar a cabo la tarea es que su realización facilita el logro del objetivo final (meta); en otras palabras, la tarea es aquello que el grupo debe hacer (organización) para lograr su cometido (meta).

Frecuentemente una misma meta es dividida por un grupo en diferentes tareas. Los especialistas en dinámica de grupos coinciden en la importancia de la tarea para el buen funcionamiento del grupo; sin embargo, a pesar de los esfuerzos que se han hecho por definir los tipos de tareas que pueden llevarse a cabo por el grupo y la relación entre éste, la tarea y la meta, no hay una sistematización en torno a este asunto. Algunas veces se dividen en fáciles y difíciles, en simples y complejas, otros las llaman administrativas, de discusión de construcción, de coordinación matriz y de razonamiento.

I. D. Steiner (1972) propone la siguiente tipología:

Tareas divisibles: cuando la tarea puede ser dividida en subtareas.

Unitarias: cuando la tarea es indivisible.

Maximizadora: cuando la tarea requiere que el grupo haga lo que más puede en un mínimo de tiempo.

Optimizadora: cuando el objetivo consiste en formular una predicción que coincida con la realidad.

Si se toman en consideración los procesos que intervendrán para llevar a cabo la tarea, entonces tendremos:

Tareas disyuntivas: cuando se exige una decisión seleccionada entre diversas posibilidades.

Conjuntiva: cuando todos los miembros realizan la tarea al mismo tiempo.

Aditiva: cuando el éxito del grupo depende de los productos individuales.

Podemos apreciar que las tipologías pueden basarse en factores muy diversos; ésto depende de los propósitos de quien la formule. Es preciso señalar que el tipo de tarea que el grupo afronte tiene importantes efectos sobre la interacción, la satisfacción individual y grupal, la cohesión interna y el logro de las metas.

2.2.2.9. Interacción y comunicación.

Como mencionamos anteriormente (ver 2.2), el concepto central de algunas definiciones de grupo es el de "interacción" entre los miembros. Cartwright y Zander (1968) consideran que la interacción es una forma de interdependencia, esencia de la "grupalidad". Para Stanford y Roark (1971) la interacción es un proceso que entrafía las reacciones de cierto número de personas entre sí; las relaciones sociales que surgen promueven una estimulación recíproca y una respuesta entre seres humanos, lo cual modifica sus comportamientos.

Para Mucchielli, la interacción es un intercambio entre los interlocutores. Supone comunicación y acción en los dos sentidos. Refiriéndose al funcionamiento de los grupos, este autor agrega que la participación se mide por la calidad y la frecuencia de las interacciones (1980:69).

Para Bany y Johnson, la meta final de la comunicación es la interacción humana. La comunicación hace posible la interacción y proporciona a los participantes el medio por el cual se pueden afectar el uno al otro (1969:54). Es evidente que la interacción y la comunicación están vinculadas estrechamente. El eje central de la interacción es la comunicación, entendida en sentido amplio; es decir, no sólo como una transmisión de información mediante las palabras, sino a través de todos los factores no verbales que rodean a las palabras y que significan comunicación más allá de las mismas palabras. Es indiscutible que el verdadero significado de las palabras no se encuentra en el diccionario sino en la interacción personal. El significado es asignado a las palabras por los individuos que las utilizan. Las palabras son un excelente medio para transmitir una información; sin embargo, ellas expresan el significado de una pequeña parte de lo que se comunica. Existen mensajes no verbales que complementan, modifican y a veces substituyen el significado de las palabras entre los interlocutores.

Edith Chehaybar refiriéndose al trabajo en grupo, establece una distinción entre interacción e intervención disociada. Sitúa la interacción como el intercambio que existe en un grupo a lo

largo de una discusión: "es la relación inter-humana por la cual una intervención verbal o una actitud, provocan una respuesta" (1982:118). Esa misma autora señala que la intervención disociada "es la participación verbal que no está relacionada con las participaciones anteriormente expresadas" (1982: 118), lo cual refleja que los individuos que las expresan no están participando realmente de lo que sucede en el grupo. Esta distinción nos parece importante pues afirma aun más el concepto de interacción.

Varios autores, entre ellos Bany y Johnson (1964), Ferry (1970), B.Grandcolas (1980), Galisson (1982) y F.Cicurel (1985) coinciden en señalar que la comunicación que surge en la situación pedagógica cotidiana en el grupo-clase se establece en dos planos: uno vertical entre el docente y los alumnos y otro horizontal que tiene lugar entre los alumnos. Ferry agrega que entre estos dos planos comunicativos existen cuatro maneras de funcionamiento de la comunicación; éstas se sitúan entre dos polos extremos, uno marcado por la comunicación vertical (la horizontal se evita) y el otro por la comunicación horizontal en la cual se inserta la vertical; en este extremo, el grupo asume la organización de los contenidos de aprendizaje considerando los requerimientos de la institución. La enseñanza/aprendizaje pasa a ser responsabilidad del grupo; la función del docente es auxiliar al grupo en el logro de sus metas. Entre estas dos situaciones extremas se ubican otras dos maneras de funcionar menos radicales. Una de ellas sigue privilegiando la

comunicación vertical, pero permite actividades de grupo (comunicación horizontal) fuera de la clase. La otra, es la que nos interesa para nuestra propuesta final, ya que permite la comunicación horizontal al interior de una estructura vertical; es decir, el docente conserva la iniciativa y el poder en la clase, pero permite momentos que favorecen la comunicación horizontal.

Cabe mencionar que privilegiar la comunicación vertical da seguridad al docente, ya que la transmisión del saber es la justificación de su función como profesor. En la enseñanza de una lengua esta situación se afirma aún más por el hecho de que el profesor es considerado como el principal modelo (lingüístico) a imitar.

F.Cicurel (1985) hace un señalamiento importante al subrayar que en la clase de lengua las informaciones en la comunicación vertical se vehiculan en la lengua meta y los intercambios entre alumnos (comunicación horizontal) en lengua materna. De esto se destaca que el uso de la lengua materna se reserva a cuestiones que responden a necesidades reales de los alumnos, mientras que la lengua extranjera se usa con fines de enseñanza/aprendizaje.

Nuestra propuesta de "trabajo en equipo" intenta ampliar la utilización de la lengua extranjera (FLE) para que ésta sea utilizada no sólo con fines didácticos sino también para responder a necesidades de los alumnos.

2.3. J. Moreno, el psicodrama y la sociometría.

Por su incidencia en la pedagogía, transcribimos a continuación las ideas manejadas por J. Moreno sobre la vida de los grupos y los comportamientos individuales. "La dimension sociale est l'essentiel de la personnalité, celle-ci étant un ensemble de rôles sociaux, la possibilité de les jouer et la possibilité d'en changer" (Mucchielli 1980:9). Como vemos, esta idea hace hincapié en el aspecto psicosocial de la personalidad, lo cual dio origen a los principios fundamentales del psicodrama, el "jeu de rôles" y la psicoterapia de grupo.

La otra idea importante de las investigaciones de Moreno es que "tout groupe humain a une structure affective informelle qui détermine les comportements des individus du groupe les uns par rapport aux autres" (Mucchielli 1980:9). De esta idea nació la sociometría en 1932 como un método de análisis de la estructura de las relaciones afectivas informales en un grupo.

Por lo anterior podemos darnos cuenta de que la idea de "determinismo del campo" en el estudio de los grupos humanos se encuentra tanto en Lewin como en Moreno; sin embargo, este último se interesó sobre todo en el análisis y entendimiento de las relaciones afectivo-sociales dentro del grupo. Para ello elaboró la técnica sociométrica. Esta técnica permite la observación de la vida afectiva de los grupos; consiste en un instrumento elaborado a manera de cuestionario en el que cada miembro de un grupo señala a las personas que prefiere o que rechaza como compañeros. Se basa en la idea de que los seres

humanos se relacionan unos con otros a través de tres relaciones básicas: simpatía, antipatía e indiferencia.

Estas ideas tuvieron importantes repercusiones en la comprensión de la vida de los grupos y en la organización de la enseñanza tanto en educación como en la didáctica de las lenguas. En esta última, dicha influencia se ha manifestado sobre todo por la utilización del "jeu de rôles" en la enseñanza/aprendizaje de FLE y en la utilización de la técnica sociométrica para la observación de algunos aspectos de los grupos. Cabe mencionar que la idea de base del psicodrama dió origen a un método de enseñanza/aprendizaje de FLE denominado Psicodramaturgia Lingüística o Aprendizaje de la lengua por la experiencia, del cual nos ocuparemos en el capítulo siguiente.

En el presente capítulo intentamos destacar los aspectos de la corriente dinamista que forman la base psicosocial del trabajo en equipo en la enseñanza de FLE.

Las investigaciones en el área de la corriente dinamista y la sociometría son muy extensas y complejas; por tal motivo, centramos nuestra atención en los principios de la corriente dinamista que tuvieron incidencia en la pedagogía de grupos.

Fue nuestra intención descartar, entre otros puntos, la polémica filosófica respecto a la relación del hombre con la sociedad que se encuentra en la base de la dinámica de grupos, la cual sobrevalora los efectos del grupo en el individuo.

Esta corriente no obstante haberse ganado severas críticas, es innegable que abrió una nueva perspectiva para el estudio de los grupos y asentó las bases para analizar, entender y manejar los fenómenos grupales.

De las investigaciones de K.Lewin subrayamos la importancia de tres aspectos: la teoría del "campo social", la manera en que los grupos se forman en función de sus objetivos y las propiedades comunes a todos los grupos. El conocimiento de estos aspectos brinda una mínima orientación teórica que permite percibir la complejidad de la vida socioafectiva de un grupo. Su consideración en la organización del "trabajo en equipo" en la enseñanza de FLE amplía la gama de posibilidades que esta alternativa didáctica ofrece tanto al docente como al alumno.

Finalmente, presentamos de una manera breve y somera las ideas básicas de la sociometría y el psicodrama por la influencia que han tenido tanto en el área educativa como en la didáctica de las lenguas.

En el capítulo siguiente, analizaremos algunos principios de la corriente dinamista y de la sociometría que fueron aplicados en el campo educativo y en la didáctica de lenguas, tanto en las metodologías dominantes como en las no dominantes.

3. TRABAJO EN GRUPO EN EDUCACION Y EN LA DIDACTICA DE FLE

Nuestra intención en el presente capítulo es destacar la importancia concedida al "trabajo en grupo" tanto en el campo educativo como en la didáctica de las lenguas. Con tal propósito examinaremos los primeros intentos que se hicieron por aplicar una pedagogía de grupo en la enseñanza elemental. Ello nos parece necesario para situar nuestra propuesta en relación a lo que se ha hecho a este respecto antes de las investigaciones de K.Lewin y después de ellas.

También señalaremos las aplicaciones pedagógicas de la "Dinámica de grupo" tanto en el área educativa, "pedagogía activa", como en la didáctica de las lenguas. Con ello reforzaremos nuestra hipótesis de que la enseñanza de las lenguas se inscribe en un contexto educativo más amplio en el cual se han originado y experimentado los principios pedagógicos que forman la base de algunas metodologías para la enseñanza de lenguas.

A priori pensamos que esta transferencia se ha llevado a cabo de una manera superficial. No se ha brindado al profesor de FLE la oportunidad de conocer los principios psicosociales básicos, que es necesario conocer para percibir y tratar de entender los fenómenos grupales, cuando se intenta aplicar una pedagogía de grupo.

3.1 Importancia del trabajo en grupo en la enseñanza.

Por razones convencionales, el grupo ha sido utilizado en la organización material del proceso educativo, por lo menos en lo que concierne a la educación occidental. La importancia del grupo escolar ha sido reconocida en el pasado. Así, Anzieu y Martín mencionan que Pestalozzi, a principios del siglo XIX, fue uno de los primeros en señalar que el grupo es "un hecho fundamental en la vida de la clase escolar y que puede ser utilizado con provecho para ella" (1971:180). John Dewey (1916) también hizo hincapié en la importancia del grupo al manifestar que la interacción es un factor importante en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, el grupo ha sido considerado como una suma de individuos de iguales características y no como una entidad social. Esta visión del grupo en la enseñanza elemental ha favorecido prácticas colectivas de trabajo benéficas, supuestamente, para cualquier tipo de alumnos (edad, sexo, nacionalidad, cultura, etc.) y para cualquier materia de enseñanza.

En el salón de clase aunque el docente perciba al grupo como tal, su labor la lleva a cabo sobre todo en forma colectiva promoviendo la individualización y la competencia en el trabajo. No se estimula el trabajo interactivo "uno con otro" sino "uno contra otro". Cabe mencionar que paralelamente a la práctica antes mencionada han existido intentos de aplicación de una pedagogía de grupo en la enseñanza. Esas tentativas, aunque

aisladas, han contribuído con importantes aportaciones en lo que a pedagogía de grupo se refiere.

Es nuestro propósito referirnos a algunos de esos intentos, reconocer sus aportaciones y valorar su intención; ello nos parece necesario para situar los orígenes pedagógicos de nuestra propuesta.

En 1920 C. Washburne funda la escuela de Winnetka en los suburbios de Chicago. En ella se promueve la socialización del individuo a través de actividades creativas. Sus principios básicos pueden resumirse en los siguientes puntos: respetar los conocimientos y habilidades de cada estudiante, desarrollar su personalidad, sentimientos, hábitos y actitudes a través de la colaboración y la interdependencia de la vida social así como estimular la alegría de vivir, el espíritu de solidaridad y el interés por el bien común.

El programa es dividido en dos partes: una referente a las nociones comunes y esenciales, presentada para trabajo individual, de acuerdo con el nivel y los intereses de cada estudiante; la otra relacionada con las actividades colectivas y creadoras, las cuales requieren del trabajo en grupo para su realización. La clase es dividida en equipos, cada uno responsable de una tarea específica, parte de un proyecto global compartido. En este sistema no existen grados escolares sino "niveles de progreso"; la promoción de nivel se puede efectuar en cualquier época del año lectivo, cuando el alumno esté

preparado para afrontar ejercicios y tareas de mayor complejidad.

Es evidente la novedad que la experiencia Winnetka aportó a la enseñanza de su época al visualizar el desarrollo de la personalidad del educando en dos sentidos: el de la motivación de la iniciativa personal y el de la cooperación con los demás.

La experiencia Winnetka fue el origen de una corriente educativa conocida como "pedagogía activa", cuyo objetivo principal fue la organización colectiva del trabajo escolar como modelo de la vida social. En ella el docente asume funciones de organizador y coordinador del trabajo. La clase se vuelve un lugar de intercambios no sólo entre docente y alumnos sino entre los alumnos mismos.

En esa perspectiva encontramos la comunidad escolar promovida por J. Dewey en Estados Unidos; "el método del trabajo libre por grupos" de R. Cousinet (1949) en Francia. Este pedagogo insiste en el valor formativo de la vida de los grupos escolares en donde el trabajo es dirigido hacia la socialización del individuo mediante la participación efectiva.

Celestin Freinet (1969) quien propone como principio educativo la clase cooperativa y las actividades para trabajo en grupo (la imprenta escolar y las fichas de autocorrección entre otras) para el ejercicio de la democracia.

La pedagogía de grupos surge como una alternativa que se ofrece ante dos polaridades: la pedagogía enfocada a las masas cuya idea de base es, la educación es para todos (democracia), y

la otra polaridad, la individualización de la enseñanza la cual promovía métodos de enseñanza individuales. Cabe mencionar que el objetivo de la pedagogía de grupos era la formación de ciudadanos democratas, capaces de actuar de un modo eficaz en los actos de la colectividad; de esa manera se pretendía disminuir la discrepancia entre la escuela y la vida real. En estos intentos de trabajo en grupo se percibía la importancia que ofrecía la unión de esfuerzos para lograr una meta; empero, la finalidad era el rendimiento escolar y la destreza en la participación grupal mediante la puesta en práctica de las actitudes sociales, entre las cuales la comunicación de ideas tenía un lugar prioritario. Se exaltaba la auto-actividad, la aplicación en el estudio y la formación de hábitos de trabajo colectivo. El objetivo era el logro del producto final, no así, el desarrollo del grupo como tal ni los fenómenos grupales.

Es indudable que la pedagogía de grupos fue un gran avance en el área educativa, sobre todo por el valor otorgado al grupo como comunidad regida por ciertas relaciones sociales naturales (amistades, vecindades, simpatía y antipatía), las cuales podían aprovecharse en la enseñanza. Sin embargo, este tipo de actuación pedagógica desencadenaba procesos difíciles de comprender y de manejar. Es entonces cuando los trabajos de la psicología social sobre los "grupos pequeños", especialmente las investigaciones de K. Lewin fueron un elemento importante para la educación, ya que ofrecían los principios para una nueva

formación docente la cual les permitiría entender y manejar los fenómenos que se suscitaban en los grupos.

3.2 Aplicaciones pedagógicas de la psicología social.

La influencia de los principios de la teoría Lewiniana (ver capítulo 2) en la enseñanza fue progresiva. Bany y Johnson (1964) señalan que a partir de 1940 en la educación elemental en Estados Unidos se suscitó un vivo interés por destacar la importancia de visualizar la clase escolar como un grupo.

Autores como R. Lippit, Leland y P. Brandford (1948) destacaron la importancia de las posibilidades que ofrecía la aplicación de la Dinámica de Grupo para la comprensión de las fuerzas múltiples que actúan en el grupo escolar. Su intención era comprender y manejar algunos de los problemas de disciplina en el grupo-clase. Esta influencia se advirtió primero en la elaboración de metodologías para la educación elemental. En ellas, la animación de la clase escolar, entendida como el proceso que permite crear y mantener un ambiente interno favorable, era condición necesaria para el logro de los objetivos educativos.

El grupo fue considerado como una entidad social y no como una suma de los individuos. Con ello se destacó el valor de lo afectivo en el comportamiento social dentro del grupo y su importancia en el proceso de aprendizaje; el objetivo era el desarrollo integral del ser humano, tanto intelectual como

afectivo. Tales metas requerían de un clima social en la clase que permitiera trabajar de manera cooperativa, unos con otros. Era necesario entonces el desarrollo de ciertas habilidades que hasta el momento habían sido poco estudiadas. En esta perspectiva, las técnicas de dirección de grupo cobraron importancia sobre todo para dos aspectos importantes: uno, como medio para ayudar al grupo en su formación y funcionamiento y otro, como medio para transmitir ciertos conocimientos.

Cuando hablamos de técnicas, nos referimos al "conjunto de procedimientos que se utilizan para lograr con eficacia ciertas metas de funcionamiento del grupo o de otra naturaleza" (Gonzalez, Monroy y Kupferman 1978:51). De esta manera vemos como las dos áreas de estudio que abarca la corriente dinamista (ver 2.1.1.2) fueron aplicadas en el campo educativo. La primera brindó los fundamentos teóricos indispensables para que el profesor pudiera percibir y tratar de comprender el comportamiento de los alumnos en el grupo clase. La segunda ofreció las técnicas para la integración y el funcionamiento del grupo en el logro objetivos grupales.

En Francia, el interés de recurrir a la Dinámica de Grupos como técnica de formación de los profesores fue reconocido por primera vez en 1959 (Ferry 1970:24). A partir de entonces algunas escuelas de formación de profesores han incluido estos conocimientos en los planes de estudio, admitiendo de esta manera el interés para el docente de contar con un conocimiento que le permita entender los fenómenos de grupo.

3.3. Importancia de los factores psicosociales en la didáctica de FLE.

Después de la segunda Guerra Mundial la preocupación principal de la enseñanza de lenguas era favorecer la comunicación entre los pueblos. Esta necesidad de comunicación hace que haya un giro metodológico en la enseñanza de lenguas. Se recurre a variados auxiliares didácticos (proyectors, filminas, grabadoras, etc.) con el fin de que la comunicación sea percibida objetivamente mediante la observación directa de la actuación de los personajes en su lugar de origen, con todo lo que los rodea: gestos, actitudes, mímicas, etc. Aparece así el primer método audio-visual en Francia, en 1960, "Voix et images de France".

Trataremos de ver en la siguiente sección cómo y cuándo las aportaciones de la psicología social fueron transferidas a la didáctica de FLE. Nuestro primer impulso como profesores de FLE fue consultar las guías pedagógicas de algunos métodos de enseñanza de FLE representativos de las diversas tendencias metodológicas que han guiado la enseñanza de FLE a partir de 1960. Esta búsqueda la dividimos en dos partes: las metodologías dominantes y las metodologías no dominantes.

3.3.1. Metodologías dominantes.

En la metodología audio-visual se consultaron "Voix et images de France" (1960) y "De vive voix" (1972); en ellas,

todas las indicaciones giran alrededor de un objetivo central: el estudio de la lengua como instrumento de comunicación. La lección se presenta en cinco etapas: presentación, explicación, repetición, explotación y transposición. Encontramos asimismo actividades lúdicas sugeridas para la fase de transposición en las cuales se hace obvia la participación del grupo; sin embargo, no hay ninguna sugerencia para la organización de esas actividades.

Se da por hecho que el grupo "funciona bien" para cualquier tipo de actividad que se le presente; "funciona bien" quiere decir, llevar a cabo eficazmente la tarea que se le encomienda como si el individuo estuviera exento de emociones y sentimientos y como si la clase fuera un conglomerado, es decir, la suma de los individuos presentes y no un grupo.

Revisamos después algunos de los métodos con enfoque comunicativo, más conocidos en México: "C'est le printemps I" (1975) y "C'est le printemps 2" (1978), "Archipel" (1982), "Sans Frontières" (1982), "Cartes sur Table" (1983). En estos métodos el principal interés no está en el estudio de la lengua en sí, sino en la comunicación; la lengua es utilizada como instrumento comunicativo, con un propósito específico. Tres ideas son clave en estos métodos: autenticidad, creatividad y negociación. Negociación entre maestro y alumno, entre alumno y material de apoyo y entre alumno y método. Autenticidad en el discurso, en los materiales (textos orales y escritos) y en las situaciones de comunicación. La creatividad entendida como una

actividad que permite el libre flujo de la imaginación y del lenguaje, en la cual juego con objetivos diversos tiene un lugar especial.

A lo largo de la guía metodológica de "Archipel" (1982) aparecen sugerencias de actividades en grupo (equipos) para las fases de repetición, memorización y producción. Las únicas orientaciones que se dan al usuario se reducen a indicaciones sobre el número de participantes en cada grupo, de dos a cuatro para la fase de memorización y de tres a cuatro para la fase de producción (de diálogos). Para los juegos y adivinanzas se sugiere formar grupos iguales de cuatro a cinco alumnos. Al profesor se le recomienda que para la actividad en grupo (equipo) asuma un rol de animador y organizador del aprendizaje.

Aunque no se encuentran precisiones ni referencias acerca de la organización y funcionamiento de los equipos, el discurso didáctico presenta algunos indicios de que subyacen algunos principios de la Dinámica de grupos: la clase es presentada como un lugar en el que los intercambios sociales son semejantes a los de la vida real; de vez en cuando se sugiere hacer de la clase una dinámica; sin embargo, no encontramos precisiones ni sobre el carácter social de la clase ni sobre la dinámica y los fenómenos grupales que surgen en ella.

En el método "Cartes sur table" (1983) es notoria la importancia que se confiere al que aprende y a su responsabilidad en su proceso de aprendizaje. Se asume que el

alumno posee ya ciertos conocimientos sobre su lengua y su cultura que son aprovechables para este nuevo aprendizaje (FLE). Se considera además que el aprendizaje es un proceso individual específico a cada alumno. Por tal razón se ofrecen diversas ocasiones de utilización de la lengua meta "pour que chacun puisse, peu à peu, selon ses possibilités et ses goûts, acquérir des savoirs et savoir-faire, plus ou moins communs au groupe-classe" (guía pedagógica nivel dos p.4). El subrayado nos indica la importancia atribuida a las esferas intelectuales y afectivas del alumno como individuo así como al grupo clase, medio en el cual se lleva a cabo el aprendizaje.

Los autores de este método hacen hincapié en enfocar la atención en el aprendizaje más que en la enseñanza, para ello sugieren al profesor facilite el aprendizaje, "apprendre à apprendre" es más importante que enseñarles francés; con ello destacan la importancia de centrar la atención no sólo en el producto final (transmisión de conocimientos) sino en el proceso que conduce al producto final. Esta actitud frente a la enseñanza requiere de un profesor que además de facilitador del aprendizaje desarrolle en el alumno actitudes de "saber ser". En este sentido se plantea que el objetivo de la enseñanza de una lengua consiste en explicitar la variedad de estilos de aprendizaje de manera que los alumnos descubran cómo pueden aprender mejor. Percibimos con esto que subyace a este método un punto filosófico de la enseñanza y del aprendizaje. El alumno es considerado como un ser humano, con una singularidad tanto

cognoscitiva como afectiva, capaz de responsabilizarse de su aprendizaje.

"Apprendre à apprendre" es uno de los objetivos de este método; para lograrlo se aconseja sensibilizar al alumno de las estrategias de comunicación y de aprendizaje a las cuales puede recurrir para aprender una lengua extranjera (FLE). Sin embargo, no encontramos indicaciones precisas sobre cuáles son esas estrategias, lo cual supone que el profesor tiene una formación que le permite entender ese metalenguaje. Mediante la utilización de estrategias de comunicación y de aprendizaje se busca la autonomía del alumno, responsabilizándolo de su aprendizaje y capacitándolo para hacer elecciones y tomar decisiones. La autonomía, según los autores del método, puede lograrse progresivamente mediante "un effort constant de prise de conscience de ce qui signifie apprendre une langue étrangère" (Guía metodológica, nivel dos, p.5), de tal manera que cada individuo organice su aprendizaje de acuerdo con sus posibilidades y necesidades. Esta adecuación del aprendizaje, en opinión de los autores, se lleva a cabo mediante la discusión y la negociación, entre los alumnos, sobre las modalidades y los contenidos de aprendizaje. Estas ideas sobre la autonomía muestran claramente la importancia tanto de lo afectivo como de lo social en el aprendizaje de una lengua.

En cuanto a las actividades en el grupo, encontramos lo siguiente: para juegos, se sugiere llevarlos a cabo en equipos

(grupos pequeños) y se indica al profesor el rol que debe asumir; éste puede ser:

- como informador en caso de dudas.
- como orientador, para ayudar al grupo en la tarea.
- como partícipe en las discusiones. Suponemos que para estimular la interacción positiva.

Como se destaca, no hay indicaciones precisas ni sobre la organización de los grupos ni sobre la relación meta-tarea.

Llama nuestra atención la actividad "faire un collage" en la cual la indicación que se sugiere indica que puede ser realizada "por el grupo-clase, por equipos, o individualmente". Este tipo de consignas, en nuestra opinión, confunden al profesor ya que se hace notoria la poca importancia que se atribuye a la relación meta-tarea. Sin embargo, cabe mencionar que este método, "Cartes sur table", es el único que hace alusión explícita a la formación del grupo-clase como grupo. "Le groupe se forme petit à petit" (Guía metodológica dos, p.24). También se propone ayudar a la formación del grupo mediante la expresión libre de cada alumno. Esta expresión alude sutilmente a una negociación de la enseñanza/aprendizaje en el seno del grupo. Para esto se sugiere dar libertad a los grupos, para que centrados sobre un mismo tipo de dificultad lleguen a encontrar posibles soluciones.

Como vemos, existe una inquietud manifiesta por la consideración de las actividades que pueden realizarse en grupo. Únicamente en "Cartes sur table", el método más reciente de los

consultados, se encuentra una huella de una pedagogía humanista y de la importancia de la relación entre lo afectivo y lo cognoscitivo en el aprendizaje. También se destaca la reevaluación de la relación pedagógica en donde la enseñanza se subordina al aprendizaje. Este método se propone como "centrado en el que aprende". Su lema: "apprendre à apprendre" presupone una preparación del alumno para la vida, objetivo que sobrepasa los límites del salón de clase.

Es curioso que mientras en el campo educativo lo afectivo (emociones y sentimientos) surgió en los años sesenta, esto sólo haya sido tomado en consideración por la didáctica de las lenguas apenas a finales de los setenta. De la psicología social, consideraciones acerca de la formación del grupo, su funcionamiento, la interacción, no encontramos gran influencia. La interpretación que nosotros damos a este hecho, es que durante ese decenio (los años setenta) la repercusión de las investigaciones en la lingüística fue tal que la didáctica de las lenguas enfocó todos sus esfuerzos en lograr objetivos lingüísticos (competencia comunicativa), olvidando la dimensión afectiva y social del aprendizaje. Es aquí donde se percibe que la didáctica se separó de las metas educativas en cuanto a la formación del hombre. En su afán de lograr los objetivos de la manera más eficaz perdió de vista la meta educativa final: el desarrollo del ser humano.

No queremos minimizar la importancia de las investigaciones que desde finales de los años sesenta se hicieron en torno al

lenguaje. De manera muy somera, para no apartarnos del tema que nos ocupa, mencionaremos aquellas innovaciones lingüísticas que mas impacto causaron en la didáctica de las lenguas.

Permítasenos esta secuencia lateral, como justificación a la poca importancia que la didáctica de FLE atribuyó durante estas décadas a la parte afectiva y social del aprendizaje de una segunda lengua, por lo menos en las metodologías dominantes.

Las investigaciones realizadas a partir de 1970 sobre los aspectos sociales del lenguaje, influyen de una manera importante en la enseñanza de lenguas extranjeras. Algunos autores señalan esa década como iniciadora de una "revolución comunicativa" (Kramsch 1984) cuya reivindicación principal fue la de reubicar al lenguaje en el contexto humano y social del cual había sido extraído por motivos intelectuales y convencionales de estudio. La observación de la lengua en condiciones naturales de producción hizo resaltar factores importantes que influyen en la comunicación y que sobrepasan los límites de las construcciones lingüísticas gramaticalmente correctas.

El sociolingüista Dell Hymes (1971), cuestiona la posición teórica de N. Chomsky, en cuanto a la idea de la existencia de un locutor/escucha ideal, miembro de una comunidad lingüística homogénea, así como las nociones de competencia y performancia, ya que eran demasiado limitadas para dar cuenta del funcionamiento real del lenguaje. Propone una teoría de la

comunicación como sistema social y cultural en donde el interés es puesto en el uso del lenguaje, la situación de enunciación y en la competencia comunicativa de los individuos. Define la noción de "competencia comunicativa" como una capacidad psico-socio-cultural que incluye las dimensiones lingüística y extra-lingüística de la comunicación.

La importancia de los aspectos de producción del lenguaje, de la situación de enunciación y de las intenciones de los hablantes había sido valorada por los filósofos de la Escuela de Oxford: J.L.Austin (1962) y J.L.Searle (1969), quienes se interesaron por el estudio del lenguaje y la comunicación desde el punto de vista de la intención y los efectos que las acciones verbales suscitan en los interlocutores. Surgen de estas observaciones las nociones de actos verbales ("speech acts") y de situación de comunicación; ambas influirán de manera importante en la didáctica de las lenguas.

Por otro lado, los sociolingüistas norteamericanos H.Sacks, G.Jefferson y E.A.Schegloff (1974) analizaban el discurso destacando la importancia para la comunicación de las reglas sociales establecidas que guían la conversación: inicio, clausura, turnos de palabra, etc. Con ello se abría una nueva perspectiva en el estudio del lenguaje.

En Edinburgo, H.G.Widdowson (1978) estudia el discurso desde el punto de vista del significado; sugiere que el significado del discurso se construye en la interacción

mediante la participación y cooperación de los interlocutores. Tal visualización del discurso reduce la importancia que en la enseñanza de lenguas se atribuía a la producción aislada de enunciados gramaticalmente correctos. Este autor señala asimismo la importancia de considerar la experiencia que el alumno tiene de su lengua materna; ya que según él, puede existir una transferencia de capacidades comunicativas entre ésta y la lengua que aprende. Señala también la importancia de lograr un aprendizaje significativo para el alumno mediante la relación de la lengua meta con sus actividades.

En la enseñanza de lenguas estas investigaciones causaron un cuestionamiento teórico profundo; un cambio se hacía necesario y éste fue radical por lo menos en teoría. Ante esa nueva perspectiva la enseñanza del código lingüístico era insuficiente para dotar al alumno de una competencia comunicativa real y funcional ya que ésta, como mencionamos anteriormente, ponía el énfasis en los interlocutores y sus intenciones de comunicación; lo cual hizo surgir también el interés por conocer las necesidades de los alumnos y por la forma en que se llevaba a cabo el aprendizaje.

Se cuestionan los modelos de aprendizaje verbal derivados del conductismo e innatismo por ser insuficientes para explicar el aprendizaje de una competencia comunicativa que valoriza la situación social y cultural en la que tiene lugar la enunciación. La enseñanza se enfoca desde el ángulo del aprendizaje, en esta nueva visión de la enseñanza el que

aprende se vuelve el centro principal a partir del cual se definen la metodología, los programas y las técnicas de acuerdo a sus necesidades comunicativas.

En nuestra opinión, el hecho de enfocar la enseñanza desde el punto vista del que aprende se redujo en la práctica a la consideración de la "necesidades lingüísticas" en las que se suponía que el alumno iba a utilizar la lengua meta.

Paralelamente, en el campo de la psicolingüística hubo también nuevas consideraciones teóricas en cuanto a la manera como se llevaba a cabo el aprendizaje del lenguaje. Mencionaremos solamente algunas de ellas, ya que este tema será abordado en el capítulo siguiente.

Punto importante en esta área fue el encontrar semejanzas y diferencias entre los procesos de adquisición y aprendizaje tanto de la lengua materna como de una segunda lengua. Se encontró, por ejemplo, que el alumno de una lengua atraviesa por un período de silencio inicial en el cual va construyendo un sistema lingüístico, en este período la comprensión precede a la producción. El respeto de este período asegura una mejor fluidez en el futuro (Dulay y Burt 1974, Krashen 1977). Asimismo, se reconoció la importancia que el entorno lingüístico juega en la adquisición de una lengua (Ervin-Tripp 1974, Terrell 1977).

Otro punto importante fue el hecho de que el aprendizaje de una segunda lengua (L2) es un proceso individual y complejo, resultado de factores internos tanto afectivos como cognoscitivos. El análisis de estos factores explica las

diferencias en el aprendizaje. Entre estos factores internos se destaca la importancia de los procesos conscientes e inconscientes que intervienen en el aprendizaje de la L2. (ver 4.2).

El análisis de errores abrió una nueva visión sobre el aprendizaje de una lengua. Estos generalmente habían sido atribuidos a la interferencia con la lengua materna, pero ahora se percibían desde una perspectiva cognoscitiva como un campo de estudio, "el análisis de errores", que permitía comprender por lo menos algunos procesos psicolingüísticos utilizados por el alumno (Pit Corder 1967).

Los errores fueron considerados como pruebas de hipótesis de sistemas intermediarios entre la lengua materna y la L2, (interlenguaje, estructuras transicionales) que el alumno formula en su mente y que están en constante evolución (Selinker 1972) Estos errores mostraban también las estrategias de comunicación y aprendizaje que el alumno ponía en práctica.

Por otro lado se estudiaba el hecho de que había ciertos errores producidos tanto por el que aprende la lengua materna como por los alumnos de L2, lo cual atribuía cierto paralelismo entre estos procesos. También se señaló que el orden del aprendizaje no iba de lo fácil a lo complejo (en cuanto a estructuras), sino que se aprendían primero aquellas frases que satisfacían necesidades inmediatas, es decir, frases complejas que tenían un uso frecuente en el entorno. Esto hacía cuestionar las progresiones gramaticales de la metodología audio-visual.

Aunque brevemente expuestas, estas ideas nos hacen notar que tanto en la lingüística como en la psicolingüística las investigaciones sobre la descripción y el funcionamiento del lenguaje así como del proceso de aprendizaje de la lengua fueron variadas y muy complejas.

Por lo que se refiere a la transferencia hacia la didáctica de las lenguas (FLE), el peso fue abrumador en cuanto a la asimilación teórica y paulatino en cuanto a convertirse en verdaderos cambios metodológicos. La repercusión de todos estos cambios fue tal, que entre la teoría y la práctica se abrió una brecha en ella, los profesores no sabían que hacer ni como actuar respecto a lo comunicativo. Esto dio como resultado que, en muchos casos, el cambio consistió únicamente en reemplazar las unidades gramaticales por las funciones pragmáticas (Daniel Coste 1980).

En la práctica cotidiana, el aprendizaje se limitaba a la simple repetición ya no de estructuras y vocabulario aislados, sino de fórmulas para saludar, despedirse, etc., sin ningún sentido de comunicación auténtica. La cuestión fundamental era que el enfoque comunicativo requería de un cambio de actitud del que enseña. También faltó información a los profesores, cierta actualización teórica que les permitiera asimilar los principios básicos para entender los cambios metodológicos. Además, la aplicación de estos enfoques en instituciones universitarias causó problemas, sobre todo al principio, ya que enseñar la lengua que se "usa" no parecía tener un valor académico.

Esas son algunas de las razones que nos hacen pensar que los factores afectivos y psico-sociales que intervienen en el aprendizaje de una L2 han sido aceptados teóricamente, pero escamoteados en la práctica. No es sino hasta finales de los años setenta, cuando empieza a considerarse en el discurso pedagógico la importancia de considerar estos aspectos en la enseñanza. Autores como Dulay y Burt (1975), J.Laverrière y G.Piailly (1977), Widdowson (1978), Brunfit (1982), Schiffler (1984), Kramsch (1984), así como las revistas de divulgación (teórico/práctica) de Didáctica de FLE, Français dans le Monde No.175 (1983) y No.185 (1984) entre otras, destacan la importancia que tiene el alumno y su realidad afectivo-social en la relación educativa que se establece en el grupo-clase y sus consecuencias en el proceso de aprendizaje. La importancia atribuida al alumno se manifiesta en cuanto a que él es el sujeto, actor principal y motor de su aprendizaje. En esta nueva visualización de la relación pedagógica, la enseñanza debe ante todo permitir el aprendizaje; lo cual supone una actitud pedagógica y humana diferente por parte del que enseña.

3.3.2. Influencia de los factores psico-sociales en las metodologías no-dominantes.

Como mencionamos anteriormente, utilizamos el término "metodologías no-dominantes" para designar a aquellas prácticas pedagógicas alternativas, no-convencionales a las que algunos autores llaman "marginales", que se caracterizan por tener un

enfoque humanístico; es decir, una filosofía de la enseñanza optimista respecto al potencial humano. Además de este enfoque, estas metodologías pretenden "el crecimiento" del individuo mediante el desarrollo tanto de su esfera afectiva como cognoscitiva.

El término "humanístico" ha sido cuestionado por algunos autores como E.W. Stevick, quien propone sea reemplazado por "realismo"; nosotros preferimos conservar el primer término por ser el más conocido y accesible en el campo educativo. Estas metodologías con enfoque humanístico no se presentan como una organización secuencial ordenada en unidades didácticas dentro de un manual, como es el caso en los métodos convencionales, sino más bien como enfoques que valorizan el "cómo" y el "por qué" en la enseñanza de una lengua. El que aprende ocupa en ellas un lugar prioritario y es considerado no sólo como alumno sino también como persona. Sus necesidades y deseos son tomados en cuenta en la enseñanza, respetando en todo momento sus posibilidades tanto afectivas como cognoscitivas.

Además de la importancia que se concede al alumno en esas metodologías, E. Stevick menciona que "el poder" en la clase es compartido; lo cual favorece la autonomía, la responsabilidad y la creatividad. Este autor explicita asimismo que el aprendizaje es considerado como un proceso que integra los aspectos tanto afectivos como cognoscitivos del alumno (1982: 8).

Aunque teóricamente la psicología del aprendizaje ha señalado la importancia de los aspectos afectivos en el proceso

de aprendizaje, en la práctica las metodologías dominantes han privilegiado los aspectos cognoscitivos. La comparación de estas metodologías presenta aspectos interesantes que incitan a la reflexión y al cuestionamiento; sin embargo, los límites de nuestros propósitos nos impiden hacer un análisis minucioso de los fundamentos filosóficos y pedagógicos subyacentes. Enfocaremos nuestra atención a la manera en que las metodologías no-dominantes perciben al grupo como entidad social que forma el entorno en el cual tiene lugar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Nos parece interesante señalar que las metodologías no-dominantes aparecen en la década de los setentas, poco tiempo después del surgimiento del movimiento humanístico en pedagogía. Entre estas metodologías podemos citar: Community language learning (1972), Psicodramaturgia lingüística (1975), Sugestopedia (1978), así como los procedimientos didácticos propuestos por G. Gattegno (Silent Way, 1976) y G. Moskowitz (Ejercicios humanísticos, 1978). Este paralelismo entre pedagogía y didáctica de las lenguas se explica por el hecho de que la mayoría de los autores de las metodologías antes mencionadas tenían además de la enseñanza de lenguas una formación en psicología y/o psicoterapia, la cual les permitió hacer la transferencia de una área a otra mediante una comprensión más rápida y profunda de los fundamentos de la psicología humanística y de la persona.

También nos parece importante citar a C. Rogers (1969) quien como mencionamos anteriormente (ver 1.3.1.1), transfirió los elementos y las variables que influyen de la relación terapéutica al campo educativo. Sus investigaciones influyeron en algunas de las metodologías antes mencionadas. Dicha influencia fue mayor en "Community language learning", metodología creada por Ch.A. Curran (1976), psicólogo y psicoterapeuta que transfirió a la enseñanza de lenguas sus experiencias e investigaciones en psicoterapia de grupo.

Curran (1976) parte del hecho que el alumno (de una lengua) se encuentra en una situación parecida a la del paciente en psicoterapia, en el sentido de que ambas posturas producen un estado de ansiedad inicial resultado de una tensión nerviosa cuyo origen, en el caso de una lengua, se encuentra en la amenaza de ser llamado a utilizar una lengua diferente a la propia.

Para disminuir la tensión y crear una atmósfera favorable al aprendizaje Curran propone que el profesor y el alumno adopten un comportamiento similar al del psicoterapeuta con su paciente (influencia de Rogers) en el cual la actitud del terapeuta tiene por objeto reducir el sentimiento de amenaza, inseguridad y ansiedad que experimenta el paciente, favoreciendo en el la confianza y seguridad.

En la enseñanza de lenguas, Curran puso en práctica sus ideas seleccionando a los profesores nativo-hablantes con experiencia y atribuyendo especial importancia a una formación

en psicoterapia. El grupo forma una comunidad que determina el contenido del aprendizaje, la lengua meta es utilizada en su función social desde el primer encuentro; en la comunidad así formada, el deseo de comunicación se fortalece con la interacción. El proceso de aprendizaje en esta perspectiva es visualizado como "an interaction or "interflow" of persons deeply engaged in the learning process" (Curran 1976:2). La principal función del grupo es formar una comunidad que estimule un ambiente positivo facilitador del aprendizaje. El trabajo en equipos es frecuentemente utilizado para realizar tareas cuyos objetivos son formulados por los mismos alumnos.

Al igual que Curran, G.Lozanov también tiene una formación en psicología y psicoterapia; este médico búlgaro dirigió inicialmente sus investigaciones hacia las posibilidades que ofrecía el estado hipnótico en psicoterapia; mas tarde amplió su campo de estudio hacia la sugestión en estado despierto, principio básico que transfiere a la educación y posteriormente a la enseñanza de lenguas (Sugestopedia).

Tres principios forman la base de la Sugestopedia, el primero es la interacción sugestiva entre el profesor y el alumno para favorecer al aprendizaje. El segundo es el principio del placer y la ausencia de tensión durante el proceso de aprendizaje y el tercero es la importancia de la recepción consciente e inconsciente de información por parte del alumno.

En sugestopedia el trabajo del grupo se enfoca hacia la comunicación real, verbal y no-verbal, que se establece a través

de interacciones entre los miembros del grupo. El hecho de considerar la importancia del entorno físico tiene por objeto favorecer no sólo la interacción antes mencionada, sino también una interacción constante entre el mundo físico y el psíquico.

El trabajo en grupos (equipos) es utilizado para juegos, dramatizaciones y actividades creativas.

La Psicodramaturgia Lingüística es otra metodología alternativa para la enseñanza/aprendizaje de lenguas, fue propuesta por el dramaturgo W.Urbain en París en 1975. Sus principios básicos están inspirados en el psicodrama de J. Moreno. En ella, al igual que en las anteriores, se trata de reducir la ansiedad del alumno, pero aquí mediante la utilización de máscaras, completas al principio, semi-completas después, con el fin de crear una atmósfera positiva favorable al aprendizaje. La interacción y el trabajo en grupo son utilizados desde el primer día. Los miembros del grupo son conscientizados de la importancia del trabajo comunitario (en cooperación de unos con otros) y de la ayuda mutua como elementos favorecedores de la interacción positiva.

Nos parece importante señalar una metodología más reciente (1984) de origen mexicano, "El Juego Escénico" propuesta por la Dra. Ilse Heckel en la cual se atribuye una gran importancia al grupo y al trabajo en grupo en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas.

I. Heckel estimula la integración del grupo mediante la creación de un ambiente positivo de coniviabilidad y de aceptación mutua, forma una comunidad en donde la relación interpersonal tiene función de ayuda mutua. Es interesante destacar que Heckel propone un camino inverso al de las metodologías anteriores, en el sentido de que para ella el ambiente propicia la integración del grupo, "la comunidad", mientras que en las metodologías mencionadas anteriormente es la comunidad formada por el grupo la que crea el ambiente. Heckel, en un primer tiempo, enfoca su atención en la creación de un clima que estimule la creación del grupo como tal, mientras las otras metodologías se preocupan primero por la formación de la comunidad para que de ella surja un ambiente positivo, favorable al aprendizaje. Esta autora utiliza el trabajo en equipos y la relación tarea-meta como un medio para lograr la cohesión de la comunidad de trabajo formada por el grupo-clase; al formarse los equipos las decisiones son tomadas de mutuo acuerdo: la formación de los equipos, la definición de los objetivos y la elección de los temas, considerando siempre las propuestas de los miembros. Esta manera de proceder estimula la cohesión al unir todos los esfuerzos en la búsqueda de una meta común.

En la comunidad de trabajo así establecida, Heckel manifiesta que la ayuda mutua se realiza a dos niveles: el del lenguaje primero y el de la actuación después. La interacción es estimulada no sólo al interior de los equipos, sino extra grupo también. Además, como hay rotación entre los miembros de los

equipos se favorece el conocimiento mutuo y la coniviabilidad, factores necesarios para un ambiente positivo.

Existen algunas consideraciones pedagógicas comunes a las metodologías antes mencionadas:

La lengua es vivida más que aprendida. La experiencia es la base del aprendizaje. Se aprende a comunicar, comunicando, "learning by doing" estableciendo comunicación real de persona a persona, lo cual favorece la interacción. El interés se enfoca hacia el significado de la expresión (verbal y no-verbal) y no en las formas lingüísticas únicamente.

La experiencia directa y la interacción son factores importantes para el aprendizaje de una lengua, ya que éstos permiten al alumno poner en práctica sus conocimientos en una situación de comunicación real, lo cual favorece su autonomía.

El aprendizaje de la lengua se sitúa en un contexto de evolución y desarrollo personal que integra los aspectos tanto afectivos como cognoscitivos de la persona. La actividad intelectual no se reduce a lo consciente, sino también a lo inconsciente, motivo por el cual el entorno físico y el ambiente son importantes. Un ambiente positivo reduce la ansiedad y brinda seguridad al que aprende.

En cuanto a la consideración de los factores psico-sociales en estas metodologías, podemos mencionar que el grupo se forma con ayuda del docente desde el inicio del curso como una "comunidad de trabajo"; es decir, como una entidad microsocia

definida en la cual todos los miembros están en situación de interdependencia recíproca.

El grupo tiene una función importante y explícita en el proceso de enseñanza/aprendizaje ya que "la comunidad" es el medio en el cual todos los miembros tienen la posibilidad de "crecimiento" real y profundo a través de la interacción y el intercambio de ideas y emociones. La atención es enfocada no sólo en el comportamiento individual dentro del grupo, sino también en la vida del grupo como tal. La cohesión y la estructura del grupo favorecen el ambiente positivo, condición para un aprendizaje valioso y placentero.

Es interesante mencionar que estas metodologías siguen el mismo camino que tuvo el movimiento humanístico en educación. En un primer tiempo sobresale la importancia de lo afectivo en el desarrollo de las metodologías y después la atención se enfocó hacia el aspecto social y pedagógico de la interacción. De ahí el surgimiento de una tendencia interaccionista en la didáctica de las lenguas; a ella nos referiremos a continuación.

La tendencia interaccionista en la enseñanza de lenguas toma sus principios de base de la Corriente Dinamista: percepción del grupo como "espacio social" en el cual los miembros se influyen mutuamente (teoría Lewiniana del "campo") y de la teoría interaccionista de Bales, quien manifiesta que la interacción es el elemento de cohesión más importante en la vida de un grupo.

La interacción en la clase de lengua es percibida como un elemento importante en el proceso de enseñanza/aprendizaje. C.Kramsch señala esa importancia cuando manifiesta que "la classe est un microcosme où la langue étrangère s'apprend et s'utilise d'abord comme instrument de socialisation et acculturation" (1984:8). Esta idea de la clase como un "campo social" en el cual cada uno de los miembros se influyen mutuamente a través de una compleja red de interacciones definidas por las intenciones, necesidades y compromisos personales, nos muestra claramente la aplicación de los principios de la corriente dinamista (teoría del "campo" y teoría interaccionista) evocados anteriormente.

Cabe mencionar que tanto Kramsch (1984) como Schiffler (1984), ambos impulsores de la enseñanza de lenguas interactiva, valoran las necesidades y experiencias del que aprende y la importancia del comportamiento individual en la vida psico-social y afectiva del grupo. Sin embargo, tiempo atrás, Breen y Candlin mencionaban también la importancia del comportamiento del alumno y de la interacción en el grupo como elementos valiosos en una metodología comunicativa (1980:100). Estos autores declaran que "la negociación" es un factor importante en el proceso de aprendizaje de lenguas y que la enseñanza debe ser flexible para ajustarse a las necesidades de los alumnos: esta cualidad negociativa de la enseñanza pone de manifiesto la importancia de la interacción en clase.

La negociación al igual que las otras actividades didácticas que se realizan en la clase de lenguas entraña, en la opinión de Kramsch (1984), dos tipos de discurso, uno "didáctico", en la lengua meta y otro "natural" en la lengua materna. Este último sirve para manejar el primero y por lo regular se utiliza en la relación profesor/alumnos. Generalmente se tiene conciencia del primero, pero se tiende a menospreciar el segundo, por lo menos en las metodologías dominantes. Es interesante mencionar que la mayoría de las veces los alumnos recurren a ese discurso natural en la lengua materna, para aclarar dudas sobre el discurso didáctico; es decir, para satisfacer necesidades reales surgidas del interior. Desgraciadamente, poca atención se concede a este tipo de discurso en la clase de lenguas, ya que el interés está puesto en la lengua meta, aunque su utilización sea frecuentemente artificial. Lo interesante sería tratar de conciliar esos dos tipos de discurso en la clase, sin hacer juicios de valor hacia uno u otro, de tal manera que el alumno sintiera que ambos son valiosos para su aprendizaje.

Kramsch (1984) no propone un nuevo método para la enseñanza de lenguas. Ella ilustra los principios didácticos interaccionistas que el profesor puede aplicar a sus actividades propias. Para tal efecto, esta autora propone los fundamentos de una "pedagogía de la interacción" para la clase de lenguas y sugiere una tipología de estrategias de interacción; algunas de ellas son originales y otras son modificaciones, desde un punto

de vista interaccionista, de procedimientos didácticos ya existentes.

Ludger Schiffler, en una obra recientemente traducida al francés (1984), propone "la enseñanza interactiva de lenguas" refiriéndose a una serie de procedimientos didácticos que favorecen la interacción, eje central de la enseñanza/aprendizaje en la clase de lenguas. Este autor basa su propuesta en principios emanados principalmente de la psicología social, específicamente de los dos enfoques de la corriente dinamista mencionados anteriormente, la teoría "del campo" de Lewin y la teoría interaccionista de Bales.

Al igual que Kramsch, la hipótesis de base de Schiffler es que la interacción positiva dentro del grupo-clase es la condición necesaria para una enseñanza exitosa. Ambos autores sugieren que para que la interacción sea valiosa para la enseñanza/aprendizaje, el comportamiento (actitudes) del que enseña y la relación afectiva que establezca con los alumnos son tanto o más importantes que los procedimientos didácticos que utilice.

Kramsch destaca específicamente que una pedagogía de la comunicación debe basarse en "une pédagogie des rapports interpersonnels s'exprimant à travers des processus d'interaction et de discours dont apprenants et enseignants doivent prendre conscience" (1984:7). Con ello, esta autora atribuye una marcada importancia al comportamiento y actitudes en la clase, tanto de los alumnos como del profesor.

Para Schifflier el comportamiento pedagógico interactivo, por parte del que enseña, se manifiesta mediante actitudes que favorecen la interacción en el grupo: estimular positivamente a los alumnos, estimular la autonomía, disipar conflictos, etc.

Nos parece interesante señalar que tanto Schifflier como Kramsch se interesan en la interacción en la clase de lenguas no sólo desde un punto de vista teórico, sino que además sugieren algunos procedimientos didácticos que favorecen la práctica de la interacción en la clase.

Para resumir, podemos señalar que no es sino hasta la década de los ochenta aproximadamente que la influencia de algunos principios de la corriente dinamista de la psicología social se manifiesta en la didáctica de las lenguas en las metodologías no dominantes. Estas metodologías tuvieron una primera etapa en la cual los factores afectivos fueron el eje central del aprendizaje. Esto se explica por el hecho de que precisamente en esa década (1970) surgió en psicología el movimiento humanista el cual pretendía la humanización de la enseñanza. Esto hizo que la relación pedagógica fuera visualizada no sólo como una relación didáctica entre profesor y alumno, sino también como una relación entre seres humanos considerados íntegramente.

También mencionamos que actualmente existe una tendencia interaccionista que se interesa tanto por los factores afectivos como por los psicosociales que intervienen en la

interacción, eje central del proceso de enseñanza /aprendizaje de la lengua.

La experiencia nos muestra que los cambios en metodología no pueden ser bruscos, se necesita de una teoría mínima de base, así como de un tiempo de reflexión (asimilación de la teoría) para que nuevas teorías pedagógicas influyan en el comportamiento pedagógico del docente.

Las metodologías no dominantes tienen el gran valor de ofrecer alternativas que incitan a la reflexión y al cuestionamiento; tomadas como puntos de referencia permiten intentar nuevas maneras de proceder en la enseñanza de lenguas.

4. FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS Y PSICOLINGÜÍSTICOS DEL TRABAJO EN EQUIPO.

Hasta ahora hemos señalado algunos fundamentos teóricos que, pensamos, constituyen la base del procedimiento didáctico que presentaremos en el capítulo siguiente. Sin embargo, hemos abordado sólo una parte de los factores que han de considerarse cuando se pretende utilizar el trabajo en equipo en toda su dimensión, valorando la gama de posibilidades que ofrece para la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Celestin Frenet (1969), refiriéndose a su proyecto educativo, mencionaba que cuando el ingeniero desea instalar una fábrica, ya tiene una idea precisa de lo que pretende fabricar y de la manera como piensa hacerlo. Asimismo, las teorías que nos informan sobre la índole del proceso de aprendizaje están necesariamente ligadas a la concepción que se tenga del objeto por aprender, en este caso la utilización y el funcionamiento de una lengua extranjera en la comunicación. Es por ello que en el presente capítulo precisaremos nuestros propósitos desde dos puntos de vista: el comunicativo (importancia de la interacción en la construcción del discurso), y el cognoscitivo (importancia de la interacción en el proceso de adquisición/aprendizaje de lenguas). Con ello nos proponemos destacar la importancia del trabajo en equipo como medio facilitador de la interacción en el aprendizaje de una lengua.

4.1. Diferentes enfoques de la interacción.

Algunos autores se han interesado recientemente en analizar la importancia de la interacción en clase: Widdowson (1978) considera que el discurso no es un "producto terminado", sino que es el resultado de una serie de decisiones que los interlocutores llevan a cabo en el momento de la interacción; por lo tanto, es allí donde adquiere su significado real. La construcción y la interpretación del discurso entrañan procesos que se ponen en marcha en la interacción. Estos se llevan a cabo a dos niveles: el proposicional y el ilocutorio; su manifestación en el discurso se refleja por los ajustes que se van haciendo de acuerdo con la situación y las intenciones de los hablantes en el momento de la interacción.

Kramsch (1984), apoyada en estos principios del funcionamiento del discurso, señala que la interacción debería tener un lugar privilegiado en la clase de L2 con el objeto de facilitar el proceso de aprendizaje de la lengua. Esta autora propone que para que la interacción surja en la clase de lenguas se deben considerar tanto los factores afectivos como los psicosociales que influyen en el comportamiento individual dentro del grupo. Propone para este fin una serie de actividades didácticas enfocadas desde un punto de vista interaccionista.

Schiffler (1984), por su parte, propone la "enseñanza de lenguas interactiva" basada precisamente en la interacción. Para él, el trabajo en pequeños grupos (equipos) es el medio ideal que estimula interacción. Propone esta práctica didáctica para

las diversas fases de una lección, siguiendo una metodología audiovisual. Es interesante destacar la importancia que tanto Kransch como Schiffler conceden a los factores afectivos y psicosociales que influyen en el desarrollo del trabajo en grupo.

Asimismo, Brumfit (1980) considera que la lengua es un instrumento de comunicación social y como tal debe ser utilizado en la clase. Una de las actividades que propone para ello es el trabajo en grupo, ya que éste favorece la interacción al brindar la posibilidad al alumno de utilizar la lengua meta como medio de comunicación en situaciones reales.

Como se aprecia, estos autores han hecho hincapié en la importancia de la interacción como medio para la utilización de la lengua meta considerada, ésta, como instrumento de comunicación social. Sin embargo, todo lo que sucede en el salón de clase se realiza a través de interacciones: docente y alumnos y/o alumnos y contenido de aprendizaje. A través de este otro tipo de interacción se lleva a cabo la transmisión de todas las comunicaciones, tanto didácticas como naturales, en la lengua meta o en su lengua materna, en la clase. Es por ello que nos parece interesante analizar la interacción desde este punto de vista, el de la comunicación en la clase. De la calidad de estas interacciones dependerá, en gran parte, la relación afectiva que se establezca en el grupo. Cabe mencionar también que esas relaciones pueden estimular o bloquear la creación de un ambiente favorable al aprendizaje.

4.1.1. Interacción en la clase de lengua.

La interacción es un fenómeno complejo a través del cual se realiza la enseñanza/aprendizaje de lenguas. R.L. Allwright señala que la interacción es condición sine qua non de la pedagogía de la clase, ya que en ella la interacción surge espontáneamente, como consecuencia de las relaciones interpersonales que allí se establecen: "everything that happens in the classroom happens through a process of live person to person interaction" (1983:154). Este autor sugiere, asimismo, que una pedagogía exitosa entraña un manejo eficiente de la interacción en la clase. Por "manejo eficiente" alude no sólo al sentido unilateral de la interacción vertical, en el cual el profesor es el único responsable, sino a una participación múltiple de todos los presentes hacia el mismo fenómeno.

En general, todos los procedimientos pedagógicos de la clase suponen necesariamente interacción. En la perspectiva en que la sitúa Allwright, es una co-producción de todos, influida incluso hasta por aquellos que no comunican verbalmente, ya que su simple presencia modifica las interacciones de los demás.

Entendida la interacción como una actividad de grupo de la cual todos los miembros son responsables, la participación sustantiva de las personas, en sus acciones y en el establecimiento de relaciones interpersonales, nos parece condición necesaria para el logro del aprendizaje. Es aquí donde la teoría del "determinismo del campo social", de Lewin, nos

parece necesaria para ayudar al grupo en su formación y comprender los fenómenos que en él se suceden.

Es evidente que una pedagogía de la comunicación entraña, necesariamente, una pedagogía de las relaciones interpersonales, que se manifiestan a través de procesos de interacción y de discurso, y de las cuales tanto profesores como alumnos deben estar conscientes.

Es generalmente aceptado que el objetivo final de la clase de lenguas es la adquisición de una competencia comunicativa. Ello supone el desarrollo de habilidades tanto lingüísticas como comunicativas en la lengua meta. Estas no se pueden adquirir de manera mágica; no podemos esperar que los alumnos sean capaces de utilizar los conocimientos de la clase en situaciones de la vida real, si nunca han tenido oportunidad de utilizarlos en situaciones similares (Savignon, 1972); por lo tanto, la clase debería ofrecer esa posibilidad a los alumnos.

La producción oral del discurso, generalmente privilegiada (con relación a la lengua escrita) en la clase de lenguas, se manifiesta mediante la conversación. Conversar, en opinión de Widdowson, es una técnica, "une activité réciproque car elle prend la forme d'un échange entre deux ou plusieurs participants, intervenant tour à tour pour dire quelque chose" (1978:77). En esta práctica, cada uno de los interlocutores hace los ajustes necesarios a su discurso de acuerdo con la intención que tiene y la retroalimentación que recibe. Aplicando este principio como punto de partida, la clase puede convertirse en

un lugar no sólo de observación de la lengua meta, sino también de experimentación. Las actividades deben estimular a la persona a participar en una situación de comunicación "auténtica". Una de esas actividades puede ser "la negociación" ya que en ella el lenguaje se vive en condiciones reales de comunicación.

Esta manera de proceder propicia el surgimiento de una serie de fenómenos grupales (liderazgos, roles, etc.) que determinan la compleja red de interacciones y comunicaciones en la cual la lengua es utilizada con intenciones específicas de acuerdo con los objetivos y compromisos personales de los interlocutores.

En este mismo enfoque del aprendizaje de la comunicación como proceso socializador, encontramos las ideas de M. Breen y C. Candlin, quienes sugieren que el profesor debe considerar la enseñanza de lenguas como un "development of the learner's communicative knowledge in the context of personal and social development" (1980:91). Cabe mencionar que estos autores subrayan la importancia de las relaciones sociales dentro del grupo y su influencia en las actividades de negociación en la lengua meta. Negociación en dos sentidos, uno hacia adentro, es decir, negociación del alumno consigo mismo y su proceso de aprendizaje; y otro hacia afuera, entre el alumno y el grupo, la clase, los procedimientos y las actividades emprendidas por el grupo. Esto nos hace percibir la importancia de la interrelación que se establece en el grupo cuando el aprendizaje se lleva a

cabo de manera interactiva. En él, el alumno aprende y recibe de los otros de la misma manera que los otros reciben de él, estableciéndose una red de influencias recíprocas entre todos los miembros del grupo. Esta manera de percibir al grupo como espacio social, como "campo" en el cual todos los puntos están en constante relación, nos hace recordar las ideas de K.Lewin a ese respecto, las cuales hemos ya mencionado (ver 2.1.).

Para finalizar esta sección quisiéramos señalar cuatro argumentos, planteados por Allwright (1983), sobre la importancia de la interacción en clase.

- La interacción transfiere a la clase problemas auténticos de la vida real.

- La comunicación requiere de un proceso de aprendizaje en el cual la experiencia directa es necesaria, se aprende a comunicar comunicando.

- Las actividades comunicativas propician un "crecimiento" integrado (afectivo-cognoscitivo).

- El aprendizaje de una lengua, en situación formal, se ve favorecido por la discusión y la conversación.

Los autores mencionados se han referido a la importancia de la interacción dentro del grupo-clase de lengua. Nosotros aplicaremos estos principios al trabajo en equipo. Nuestra intención no es crear una nueva metodología en la enseñanza de lenguas sino simplemente atribuir al trabajo en equipo el valor que le corresponde.

4.2. Interacción y comunicación.

Hemos señalado anteriormente que el objetivo de la enseñanza de lenguas es hacer que el alumno adquiriera una competencia que le permita, a la vez, comunicar e interpretar el discurso en la lengua que aprende.

La comunicación, como es sabido, entraña el funcionamiento de varios niveles operatorios entre los interlocutores de acuerdo con sus intenciones. R.Richterich y N.Scherer (1975) refiriéndose a la comunicación oral, mencionan que es un medio entre otros, que permite a los seres humanos ejercer una influencia sobre los demás, con el objeto de realizar sus intenciones. La reacción así provocada en el interlocutor producirá una nueva comunicación que a su vez provocará otra reacción. Esta dinámica que se establece entre los interlocutores constituye una red de interacciones que dan el verdadero significado a la comunicación.

Widdowson (1979) señala que la comunicación se lleva a cabo no a través de frases aisladas, sino mediante la utilización de una combinación de enunciados cuya función es cumplir ciertos actos sociales. Esta combinación de enunciados forman, en su opinión, el discurso. Este tiene dos funciones: una superficial que se refiere al ordenamiento sintáctico/semántico de las palabras; a ésta le llama función proposicional. La otra se refiere a la intención que lleva el discurso y por la cual se espera una reacción; a ésta la llama función ilocutoria. Según

Widdowson, para que estas dos funciones cumplan su cometido exitosamente deben respetar ciertos principios. En primer lugar, para que los enunciados sean comprensibles al ser expresados es preciso un ordenamiento interno y una combinación externa que permitan su comprensión por parte de los interlocutores; a esta cualidad del discurso la llama cohesión, ella se manifiesta de manera explícita. Como se aprecia, la cohesión está en íntima relación con la función proposicional.

La otra cualidad a que hace referencia este autor es aquella que se manifiesta mediante la relación que existe entre los actos ilocutorios expresados a través del discurso. Esta relación puede ser explícita o no; empero, algunos elementos anafóricos nos dan idea de su existencia. Mediante un acto de interpretación, los interlocutores descubren la coherencia del discurso. Dicha coherencia tendrá un vínculo directo con la función ilocutoria. En este orden de ideas, el significado del discurso dependerá de la interpretación de los interlocutores y esta interpretación será determinada por aspectos inherentes a cada uno de ellos: contexto sociocultural del que provienen, visión del mundo, experiencia personal, entre otros. De esta manera, Widdowson pone en relieve el aspecto interpretativo, en el sentido "creador", del discurso. En otras palabras, el verdadero significado del discurso proviene de la interacción. De ahí que Breen y Candlin (1980) señalen que el significado del discurso entraña un proceso variable.

Como se ha señalado repetidamente que la interacción entre los interlocutores desempeña un papel muy importante en la interpretación del significado del discurso.

Kramsch (1984) señala que hay otro tipo de interacción que tiene lugar internamente en cada interlocutor. Esta interacción se realiza entre los diferentes niveles operatorios de la lengua en el momento de la construcción del discurso en la comunicación. Esta interacción, aunque invisible a los ojos de los interlocutores, está vinculada estrechamente con los factores presentes en la interacción externa, mencionados anteriormente.

El modelo de la situación de comunicación presentado a continuación nos muestra claramente este otro tipo de interacción.

4.2.1. Modelo interactivo de la situación de comunicación.

C. Kramsh (1984) presenta el modelo interactivo de la comunicación como complemento a las ideas propuestas por Widdowson respecto a la construcción del significado del discurso en la interacción. Esta autora considera al discurso como el resultado de las decisiones que a cada momento toman los interlocutores, de acuerdo con los efectos que ha causado el discurso emitido y en función de sus intenciones personales.

Los interlocutores hacen su elección entre diversas opciones que corresponden a diferentes niveles de análisis. Un

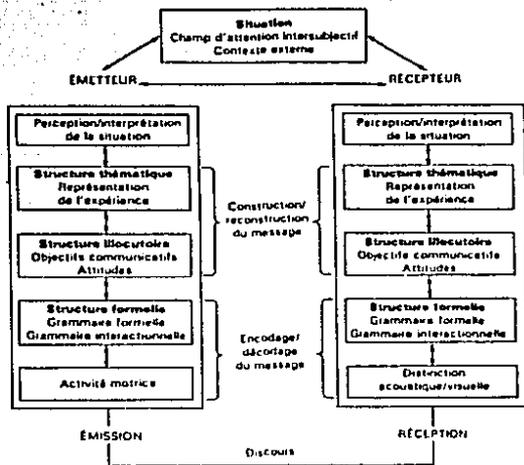
primer nivel, llamado textual, en el cual se encuentran las estructuras gramaticales, lexicales y sintácticas que forman el discurso. Estas hacen referencia no sólo a una gramática formal, sino también a una gramática interaccional, la cual señala las estructuras indicadas para inicio o clausura de conversaciones (análisis del discurso).

Un segundo nivel, llamado interpersonal, responsable de la organización secuencial del discurso. De los actos ilocutorios elegidos en la conversación, se espera una respuesta, generalmente previsible por los interlocutores. Krashch cita el ejemplo siguiente: a la pregunta "¿tu as fini de laver?" se espera una respuesta de aceptación o de negación. Este nivel interpersonal es influenciado por el momento y la situación en que tiene lugar la enunciación (contexto externo).

El tercer nivel es el ideacional, relacionado con un campo inter-subjetivo que se forma entre los interlocutores. Este nivel presupone que se comparten ciertos conocimientos comunes sobre el mundo, de él depende la organización de los temas del discurso; de tal manera que la información vehiculada por el discurso, considera la presuposición de que los interlocutores conocen los temas aludidos en la conversación.

El modelo se presenta de la siguiente manera:

Modelo interactivo de la situación de comunicación.



(Wells, G. (1980), adaptado por Krausch, 1984: 16)

De acuerdo con esta autora la conversación debe ser contemplada como "un triángulo de comunicación" entre los interlocutores y la situación de comunicación (contexto interno y externo de la comunicación).

Es importante señalar que desde el punto de vista interaccionista, el discurso (elaboración e interpretación) es obra de los interlocutores y se lleva a cabo a través de una sucesión de interacciones entre diferentes niveles de comunicación que permiten ajustarlo constantemente, según las

intenciones de los interlocutores. Esto hace resaltar otro tipo de interacción que va más allá de lo externo, visible. Nos referimos a la interacción interna (invisible) entre los diferentes niveles de análisis del discurso y "un campo intersubjetivo" que une a los interlocutores a partir del momento en que el discurso es emitido. La emisión y la recepción entrañan actividades individuales específicas tanto de orden fisiológico como de percepción e interpretación de la situación. En esta perspectiva, el objetivo de la enseñanza de lenguas sería dotar al alumno de una competencia comunicativa que le permitiera construir e interpretar el discurso en sus diferentes niveles. Esta competencia incluiría no solamente la adquisición de habilidades lingüísticas, (la lengua meta), sino también, la adquisición de nuevas técnicas discursivas de interacción social (habilidades comunicativas). Widdowson (1978) señala que el alumno posee estas habilidades en su lengua materna, por lo cual lo interesante sería hacer una transferencia a la L2 haciendo los ajustes necesarios en cuanto a la actualización de las convenciones comunicativas que el alumno ya conoce, a través de otro medio de expresión. De esta forma el alumno incrementaría su habilidad comunicativa.

Ahora bien, si el discurso adquiere su significado a través de la interacción, ésta es una actividad necesaria en la clase de lenguas. Un ambiente favorable a la interacción no es algo que surja espontáneamente (por desgracia, nos permitimos decir) ya que esa calidad del ambiente en la clase supone por parte del

responsable del grupo una actitud que sobrepasa los límites del rol tradicional del profesor. En nuestra opinión, el trabajo en equipo ofrece al docente la posibilidad de interactuar de una manera más cercana con los integrantes de cada grupo, estimulando la interacción en cada uno de ellos. El alumno tendría la posibilidad de adquirir, aprender y/o poner en práctica (según el caso) las habilidades lingüísticas y comunicativas en una situación real de comunicación, con la cual, los niveles textual e interpersonal, presentados por Kramsch en el modelo interactivo de la comunicación, se verían fortalecidos. En otras palabras, el trabajo en equipo es una alternativa didáctica que favorece la adquisición de tres niveles del discurso: el gramatical formal (estructuras gramaticales, lexicales y sintácticas), el interaccional (formas de interacción verbal de acuerdo con la situación y el contexto) y el ilocutorio (actos verbales de acuerdo a la intención de los interlocutores).

Como corolario a las ideas mencionadas sobre la interacción, la comunicación y el discurso, quisiéramos mencionar las palabras de M. Bakhtine quien en 1929 señalaba la importancia de la comunicación social y la relación de los participantes en la interacción al manifestar que "le mot est une sorte de pont jeté entre moi et les autres. S'il prend appui sur moi à une extrémité, il prend appui sur mon interlocuteur" (C. Bachman 1981:9). Aunque refiriéndose a la palabra y no al discurso, este autor percibía ya la importancia de la relación

entre interlocutores en el momento de la enunciación, con lo cual consideraba la lengua como un fenómeno social de interacción verbal y no como un sistema abstracto de formas lingüísticas.

4.3. Adquisición y aprendizaje de lenguas e interacción.

4.3.1. Definición de algunos términos.

Ha sido preocupación central de los psicolingüistas y teóricos de la didáctica de las lenguas el tratar de explicar la naturaleza y variables que interfieren en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

Para efectos de este trabajo, llamaremos aprendizaje de una segunda lengua (L2) al proceso mediante el cual el alumno hace suya la lengua que pretende aprender. La aprehensión de esa lengua se realiza a través de dos vías que permiten de acceso al conocimiento: la de la adquisición y la del aprendizaje, distinción que ha sido propuesta por S. Krashen (1977) en su "teoría del monitor".

La adquisición es un proceso natural que recuerda las condiciones en las que se adquirió la lengua materna, de manera inconsciente, pues el que aprende no tiene idea de que este proceso existe. Es por esta característica que M. Burt y H. Dulay (1983) denominan a este proceso "through the pores learning", ya que la exposición a la lengua es la única condición para que la adquisición se realice.

La otra vía de acceso al conocimiento es mediante el aprendizaje consciente que se realiza generalmente en condiciones formales, con objetivos específicos fijados de antemano. Generalmente este proceso se desarrolla a través de la interacción profesor/alumno y materiales de apoyo estructurados pedagógicamente para tal efecto.

Tanto la adquisición como el aprendizaje influyen en diferentes aspectos de la actuación lingüística del alumno de una L2. Llamamos segunda lengua (L2) a aquella que es aprendida después de la adquisición de la lengua materna, en condiciones diferentes a las cuales la lengua materna fue adquirida.

4.3.2. Adquisición y aprendizaje de lenguas.

Nuestra intención en esta sección es exponer las bases psicolingüísticas en las cuales se apoya nuestra propuesta del trabajo en equipo. Para tal efecto presentaremos las investigaciones que se han realizado sobre la adquisición/aprendizaje de lenguas en adultos y que tienen relación directa con nuestra propuesta final.

Tres teorías nos parece importante mencionar: la del "monitor" (Krashen 1977), la del "filtro afectivo" (Burt y Dulay 1974-1978) y la del "input lingüístico" (Krashen y Terrell 1983).

S. Krashen (1977) en su teoría del monitor sustenta que la habilidad de adquirir una lengua se inicia en la infancia con la adquisición de la lengua materna y perdura hasta la vida adulta.

Esta capacidad del ser humano se activa de manera inconsciente, cuando el sujeto que desea aprender una L2 se encuentra expuesto a la lengua meta, en una situación natural de comunicación similar a aquella en la cual adquirió la lengua materna. Esta facultad puede ser afectada en el caso del aprendizaje de una L2, cuando las condiciones formales (escuela, método) de la enseñanza privilegian el aprendizaje consciente de estructuras y reglas gramaticales, descuidando la calidad del entorno lingüístico.

El resultado de la adquisición es también inconsciente; sin embargo, crea en el individuo un "sentimiento de corrección" cuando se produce un error, aunque no se conozca de manera explícita la regla violada.

En cuanto al aprendizaje, como mencionamos anteriormente (ver 4.3.1.), se lleva a cabo de manera consciente. De acuerdo con Krashen éste es responsable de la precisión gramatical del discurso; su función es la de un "control lingüístico" sobre la producción del alumno. Este control se manifiesta a través de la auto-corrección antes o después del momento de la enunciación, Krashen lo llama: "monitor".

Este autor sostiene asimismo que la información proporcionada por estas dos vías (adquisición y aprendizaje) es almacenada separadamente y los conocimientos no son transferibles de una a otra. Relaciona la adquisición con la utilización (uso) de la lengua, y al aprendizaje con el conocimiento del funcionamiento de la lengua.

Según la teoría del monitor, la precisión del discurso emitido por los hablantes de una L2 es controlada lingüísticamente por el conocimiento que ha sido aprendido formal y conscientemente y que forma el llamado "monitor", el cual se manifiesta mediante la auto-corrección. Para que el monitor ejerza ese control lingüístico, se requiere que la atención del hablante esté puesta en la forma lingüística de su discurso, que disponga de tiempo suficiente para hacer la auto-corrección y que tenga conocimiento consciente de la regla que quiere aplicar. Esto explicaría, según este autor, la razón por la cual algunos alumnos utilizan formas lingüísticas más precisas cuando disponen de tiempo para reflexionar, como sucede cuando se trata del discurso escrito.

En la manifestación oral del discurso, los interlocutores no disponen de tiempo suficiente para la auto-corrección, salvo riesgo de entorpecer la comunicación por falta de fluidez, motivo por el cual el uso del monitor es menor. No sucede lo mismo con los conocimientos que han sido adquiridos mediante un proceso natural de exposición a la L2. Estos van a influir directamente en el uso espontáneo de la lengua, estimulando la fluidez como resultado de que el interés del hablante está puesto en la comunicación (contenido) y no en las formas lingüísticas de su discurso.

En virtud de que este autor presenta la adquisición y el aprendizaje como vías separadas para acceder al conocimiento de una L2, la información adquirida influirá directamente sobre el

uso de la lengua, incrementando la fluidez mientras que lo aprendido conscientemente afectará la precisión del discurso cuando el hablante reúna las condiciones anteriormente mencionadas. Esta es su única función, ya que este conocimiento no es usado para iniciar la producción lingüística en la L2.

Se han realizado estudios sobre la relación que existe entre el tipo de personalidad y el uso del "monitor". No detallaremos aquí esa información por considerarla fuera de los límites del presente trabajo. Nos concretaremos a mencionar que hay individuos que usan en demasía el "monitor", otros que lo utilizan muy poco y unos más que lo usan de manera óptima, según su personalidad y confianza en sí mismos.

El modelo del monitor de Krashen ha sido criticado y modificado por otros autores, citaremos brevemente algunos de los argumentos que han sido manifestados a este respecto.

B. McLaughlin (1978) critica el modelo antes mencionado señalando que la relación consciente/subconsciente no puede ser válida ya que Krashen la fundamenta con argumentos subjetivos de introspección y evidencias anecdóticas.

McLaughlin propone para explicar el mismo fenómeno de apropiación de una segunda lengua, utilizar conceptos no relacionados con estados de consciencia íntimos (subconsciente/consciente), basados en actos de conducta operatorios tales como conocimientos "controlado" (para el aprendizaje) y "automático" (para la adquisición). Este autor cuestiona también el almacenamiento separado de la información

adquirida y aprendida. Sugiere que los conocimientos se almacenan en la memoria a corto y a largo plazo, de donde están disponibles al hablante.

A pesar de sus críticas a la teoría del monitor, Mc.Laughlin conserva la esencia de la proposición de Krashen en cuanto a la distinción entre los procesos de adquisición y aprendizaje, su contribución es enfocarlos desde un punto de vista operacional.

Otros autores, al igual que Mc.Laughlin, también modifican el modelo de Krashen, pero conservan la distinción de los procesos antes mencionados.

Así, Earl Stevick (1980) propone una modificación al modelo del monitor. Argumenta que los conocimientos adquiridos son internalizados como parte de la experiencia total y que únicamente se requiere de la exposición a la lengua para su existencia.

Por otro lado, el aprendizaje es aquello que ha sido conscientemente abstraído de la experiencia mediante un trabajo preciso, con la finalidad de almacenarlo para una experiencia futura; este proceso requiere de la enseñanza. Este autor atribuye la diferencia entre los dos procesos a la manera en que la información fue almacenada, las vías de acceso a estos conocimientos y el lugar donde se dieron; con ello muestra el paralelismo de estos procesos que en su opinión pueden llegar a ser antagónicos, ya que el aprendizaje puede limitar la adquisición.

F. Bialystok (1978) sugiere también un modelo para explicar el aprendizaje de una L2. Lo presenta en términos de diferentes tipos de conocimientos y estrategias de aprendizaje. Para ella, el acceso a una L2 entraña tres niveles de conocimientos: el general, que abarca otras áreas del saber, no solamente la lingüística; el implícito, de donde emana el uso fluido de la L2 (adquisición) y el explícito que sirve como control lingüístico (monitor) en la producción y comprensión del lenguaje y que puede ser relacionado con el aprendizaje. Su concepto de monitoreo es similar al postulado por Krashen (1977), sólo que ella lo considera como una estrategia de producción del lenguaje. Lo interesante de este modelo estriba en el hecho de destacar que el aprendizaje de una L2 entraña no sólo conocimientos sobre la lengua (que pueden ser adquiridos o aprendidos), sino también sobre otras áreas del saber, las cuales van a influir en el discurso del hablante. Este conocimiento del mundo es diferente en cada alumno, por ende, imprime al discurso una característica singular que se negocia en la interacción.

C. Brunfit (1984) relaciona los procesos de adquisición y aprendizaje de una lengua con la fluidez y la precisión del discurso. Este autor sustenta que la adquisición es un mecanismo inconsciente, responsable de la actuación espontánea en la L2, adquirido de una manera implícita a través de una exposición natural a la lengua y que está relacionado con la fluidez.

Por otra parte, el aprendizaje es un proceso consciente que necesita de la reflexión y la enseñanza, que forma parte del conocimiento explícito sobre la lengua, que sirve de referencia para la auto-corrección y que es responsable de la precisión en la actuación lingüística.

Como se percibe, estos autores coinciden en afirmar que el acceso a una L2 se hace a través de dos vías: la adquisición y el aprendizaje y que ambas influyen en diferentes aspectos de la actuación lingüística del hablante de L2. Aluden asimismo al hecho de que el conocimiento formal y consciente de reglas gramaticales no es suficiente para lograr una competencia comunicativa en el alumno. La adquisición juega también un papel importante en ella, ya que el discurso se origina con los elementos adquiridos. Para que la adquisición tenga lugar se requiere no sólo brindar un "input lingüístico" rico, sino también un ambiente favorable para que los elementos de ese "input" puedan ser adquiridos; por ello nos parece importante señalar a continuación una teoría de aprendizaje de L2 basada en la hipótesis del filtro afectivo. Esta se combinó más tarde con la teoría del monitor, lo cual dio origen al "modelo de construcción creativa" (Burt y Dulay 1974-1976).

H.C. Dulay y M.K. Burt (1974) explicaban el aprendizaje de una L2 a través de un proceso de "construcción creativa" que los alumnos desarrollaban de maneras diversas de acuerdo a la influencia de factores tales como las actitudes, la motivación

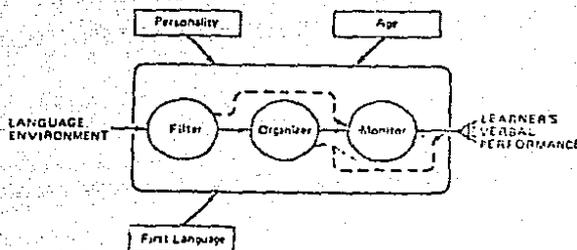
y los factores socioculturales. Estas autoras estudiaron el desarrollo lingüístico de los alumnos (el producto: errores, secuencias de adquisición) y su exposición a la lengua meta; de estas observaciones infirieron el proceso de aprendizaje. Este variaba en función de tres tipos de factores: los afectivos, los cognoscitivos y la exposición a la lengua meta.

Más tarde, Dulay, Burt y el mismo Krashen presentan (1982) una forma más completa de percibir el proceso de aprendizaje de una L2. Parten del hecho de que todo ser humano normalmente conformado es lingüísticamente creativo; no en el sentido de Chomsky, quien considera que esta cualidad se desarrolla gracias a una gramática innata. Para estos autores la creatividad lingüística es considerada como un "proceso de construcción creativa" inconsciente, a través del cual el alumno organiza gradualmente el lenguaje que usa de acuerdo con reglas hipotéticas que él mismo contruye para generar enunciados. Consecuencia de este proceso son las gramáticas que va construyendo, evaluando y ajustando de acuerdo con la retroalimentación que recibe del entorno; de ello se infiere la importancia de la interacción en el proceso.

En su modelo actualizado, Dulay, Burt y Krashen (1982) presentan la compleja realización de los procesos mentales y los factores tanto cognoscitivos como afectivos que intervienen en el aprendizaje de la L2.

El modelo se presenta de la siguiente manera:

Modelo de construcción creativa del lenguaje.



(Burt, Krashen y Dulay, 1982:6)

Como se muestra, los elementos que ofrece el entorno lingüístico no son todos directamente adquiridos por el alumno; existen variables afectivas que intervienen en esa adquisición. Esas variables forman lo que estos autores denominan "filtro socio-afectivo", cuyo funcionamiento es inconsciente. A través de él, la L2 será "filtrada" de acuerdo con las actitudes, estados emocionales (ansiedad, tensión, relajamiento) y la motivación del que aprende.

Burt y Dulay (1975) habían subrayado la importancia de los factores afectivos en la adquisición de una L2 sugiriendo que los alumnos con actitudes óptimas (positivas) tienen un bajo filtro afectivo, lo cual facilita la permeabilidad lingüística.

El siguiente elemento interesante que presenta este modelo es "el organizador" cognoscitivo. Estos investigadores lo llaman la parte inconsciente del intelecto. Su función es la de ordenar e integrar la nueva información lingüística con la ya

existente favoreciendo con ello la construcción del sistema de reglas de la nueva lengua. Esta organización del conocimiento dará origen a los llamados "sistemas intermediarios" o "interlenguaje" que el alumno va elaborando a lo largo de su desarrollo lingüístico.

La integración de los conocimientos nuevos a los ya existentes, nos hace evidente también el funcionamiento de estrategias de aprendizaje (generalización y transferencia) utilizadas inconscientemente por el intelecto. Esta función regresiva del "organizador" nos recuerda la posición de Jean Piaget (1948) respecto al aprendizaje, quien considera que este va más allá de la introducción de información en los esquemas cognoscitivos existentes, ya que a la asimilación se agrega la acomodación, de la cual emergen nuevos esquemas cognoscitivos que modifican el pensamiento.

En el caso de una L2 la integración de los conocimientos de la lengua meta estarán en relación a los ya existentes en lengua materna.

El tercer elemento del modelo es el monitor (Krashen 1977). Su función es la de un control lingüístico consciente. Una vez aprendida la regla, se encarga de su aplicación consciente. Los conocimientos que llegan a él conscientemente funcionan de manera independiente al sistema lingüístico construido inconscientemente por el organizador.

A través del modelo "de construcción creativa" del lenguaje

presentado por Burt y DuLay (1974, 1976) podemos destacar algunos elementos que son mostrados implícitamente.

En primer lugar, el hecho de considerar que el que aprende es un ser creativo (no pasivo) en el proceso de aprendizaje, considerado como una persona total, con sus esferas afectiva y cognoscitiva integradas. Es reconocida la importancia de los factores afectivos al colocar el "filtro socio-afectivo" no sólo como puerta de entrada de la información, sino también como un regulador de ingreso. Este reconocimiento pone en evidencia que lo afectivo y lo cognoscitivo entrañan procesos que se complementan (ver 1.3.).

Los factores afectivos que intervienen en el funcionamiento del filtro lingüístico son los mismos que influirán también en el comportamiento social del individuo en el grupo-clase en el cual las relaciones interpersonales que se establezcan obedecerán no sólo a sus actitudes, sentimientos y emociones sino también a aspectos tan íntimos e importantes como la auto-estima misma del alumno. Todos tenemos una imagen de nosotros mismos, la cual es reflejo de nuestra auto-estima. Esta auto-imagen es puesta en evidencia cuando estamos frente a otras personas, la cual es amenazante, ya que puede ser aceptada o rechazada. Todos necesitamos inconscientemente la aceptación de los demás (dentro del profesor). Esta aceptación o no-aceptación solamente la conocemos a través de las actitudes de los otros hacia nosotros; es decir, a través de las relaciones interpersonales y de la interacción, de ahí la

importancia de la dinámica grupal. En este sentido, Curran (1976) insiste en la necesidad, tanto del alumno como del maestro, de aceptación de sí mismos y de los demás; así como de la consientificación de sus responsabilidades mutuas, como personas, dentro de un grupo que pretende alcanzar objetivos comunes. A este tipo de relación entre el maestro, los alumnos y el grupo, Curran lo llama "validation mutuelle", actitud que ayuda al alumno a pasar de un estado defensivo "controlado por el filtro" a un estado positivo de apertura y permeabilidad frente al aprendizaje.

El reconocimiento y aceptación de que los factores afectivos son decisivos para el aprendizaje de una L2 nos hace enfocar este proceso desde un punto de vista interactivo de responsabilidad mutua. En la medida que aceptemos a los alumnos como seres humanos, responsables de su aprendizaje, capaces de aceptarse a sí mismos y a los demás, en esa medida estaremos contribuyendo no sólo a su instrucción, sino a su "educación" (formación para la vida) en el sentido de buscar su desarrollo integral como seres humanos.

No es nuestra intención menospreciar la parte cognoscitiva del aprendizaje. Únicamente tratamos de mostrar, como ya mencionamos (ver 1.2.1.), que la "cognición" y el "afecto" son dos aspectos del aprendizaje que se complementan y cuya relación es necesaria para lograr que el aprendizaje sea valioso, es decir significativo para el alumno.

Hemos mostrado hasta ahora que las variables afectivas tienen dos efectos importantes en la adquisición de la L2: el primero es que ellas estimulan la búsqueda de ocasiones que permitan el contacto con un "input" en la lengua meta; el segundo es que de ellas depende la permeabilidad del alumno hacia los elementos de la lengua meta. De ahí que la adquisición de una L2 requiera no sólo de un "input" rico, sino también y sobretodo de crear las condiciones que permitan su acceso.

La tercera teoría en la cual se basa nuestra propuesta del "trabajo en equipo" es, precisamente, la del "input lingüístico." Esta teoría es sustentada por Krashen y Terrell (1983). En ella proponen que la habilidad comunicativa se adquiere, no se aprende y que ella depende del "input lingüístico" al que esté expuesto el alumno. Este input puede presentarse mediante actividades de comprensión de lectura o de comprensión oral. Un requisito es indispensable: que el contenido sea comprendido por el alumno; es decir, que contenga elementos comprensibles para él y algunos de un nivel superior, pero cuyo significado se descifre a través del sentido general. Este input servirá para que el alumno construya, poco a poco, su competencia comunicativa, de la cual emergerá la habilidad comunicativa (oral o escrita).

Entre los elementos que favorecen la adquisición de un "input lingüístico" comprensible podemos mencionar: la simplificación de la lengua (códigos simplificados) vista desde dos ángulos: "caretaker", es decir, como lo hacen los padres

cuando el niño aprende la lengua materna; y "foreign talk" el cual incluye la manera como modifican su discurso los nativo-hablantes cuando se dirigen a un extranjero. Estas motivaciones en la opinión de Krashen y Terrell tienen ciertas características que facilitan su comprensión (1983: 34). Cabe mencionar que otro elemento que favorece la adquisición es simplemente el discurso emitido por el profesor dentro de la clase.

Si el input es el elemento principal para la adquisición y para que ésta pueda llevarse a cabo se requiere de una cierta predisposición afectiva que permita la permeabilidad del alumno; entonces, la consideración de los factores afectivos (actitudes, motivación, nivel de ansiedad, etc.) adquiere una importancia primordial en todo el proceso (Krashen y Terrell 1983:40).

En resumen, hemos analizado las dos vías de acceso al conocimiento de una L2, la adquisición y el aprendizaje. A través de la definición de cada una de ellas hemos precisado los efectos que cada una tiene en la habilidad comunicativa del alumno.

Hemos asimismo analizado tres hipótesis, "la del monitor", la del "filtro lingüístico" y la del "input lingüístico". Ello nos ha parecido necesario para fundamentar nuestra propuesta desde un punto de vista psicolingüístico. En efecto, la metodología del "trabajo en equipo" tiene como objetivo, desde el punto de vista cognoscitivo, favorecer la adquisición del FLE a través de la interacción en equipos de trabajo mediante la

utilización de la lengua meta para satisfacer necesidades personales (y grupales). Mediante esta actividad pretendemos crear un entorno favorable, desde el punto de vista afectivo, que permita tanto la adquisición del FLE como el "crecimiento" de los alumnos también como personas, no sólo como alumnos. Con ello estaremos contribuyendo también en su educación para la vida. Al presentar el "modelo de construcción creativa" hemos tomado como punto de partida que el alumno posee en sí mismo el potencial que le permitirá hacer suya una L2. El trabajo en equipo es un procedimiento didáctico que, en nuestra opinión, le facilita este acceso.

5. METODOLOGIA DEL TRABAJO EN EQUIPO EN LA ENSEÑANZA DE FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA.

En el presente capítulo es nuestra intención presentar una "metodología del trabajo en equipo en la enseñanza de FLE" basada en los principios humanísticos (cap.1), psicosociales (cap. 2), lingüísticos y psicolingüísticos (cap.4) a los cuales hemos dedicado los capítulos precedentes.

Es preciso aclarar que en virtud de que "metodología" es un término que en la didáctica de las lenguas evoca, en esencia, un conjunto de maneras de estructurar, de disposiciones que guían los métodos y las técnicas de enseñanza, nos parece necesario re-definir nuestra propuesta. No como una metodología, lo cual puede prestarse a confusión, sino como una "técnica", considerada como un procedimiento didáctico, estructurado lógicamente y destinado a dirigir una parte del aprendizaje. Sin embargo, a pesar de que nuestra propuesta se plantee como una "técnica", abarca no sólo el aspecto puramente práctico (como la mayoría de las técnicas) sino también un nivel superior (teórico) necesario para que se haga una utilización congruente de esa parte práctica en el marco de una teoría lingüística (comunicativa) y psicolingüística que valoren la interacción y la afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Esperamos que esta "técnica" amplíe la gama de posibilidades que ofrece el trabajo en equipo en la enseñanza de FLE y que el docente encuentre en ella una serie de principios

básicos, puntos de referencia, que reflejan cierta filosofía de la enseñanza/aprendizaje de una lengua que puedan servir de guía a su acción didáctica. No es nuestra intención dar una receta infalible y dogmática, sino más bien una guía pedagógica que puede ser personalizada de diferentes maneras de acuerdo con las características de los alumnos, el estilo del profesor, la metodología utilizada y los objetivos que se pretenden. De tal manera que esta técnica pueda ser integrada a un método o a una metodología global de aprendizaje de una lengua, no solamente como una alternativa didáctica de "relleno" en la clase sino como una valiosa estrategia de enseñanza/ aprendizaje de una lengua.

En la primera parte de este capítulo ubicaremos el lugar del trabajo en equipo dentro de una metodología; para tal efecto, nos basaremos en el modelo presentado por J.Richards y T.Rodgers (1982).

Enseguida retomaremos los principios analizados en los capítulos uno, dos y cuatro aplicables al trabajo en equipo en la enseñanza de FLE. Con ello intentamos estructurar lógicamente este procedimiento didáctico, mostrando las posiciones teóricas en que se apoya nuestra propuesta.

Finalmente presentaremos una "técnica del trabajo en equipo" basada en los principios mencionados en el punto anterior. En ella se incluyen aspectos tales como:

- objetivo del trabajo en equipo.
- Fases apropiadas para su aplicación.
- Relación entre el trabajo en equipo y el tipo de objetivos.

- Organización del trabajo en equipo: formación y funcionamiento del grupo, papel del profesor y del alumno.
- Evaluación del trabajo en equipo

5.1. Ubicación del trabajo en equipo dentro de una metodología.

Richard y Rodgers (1982) proponen un marco teórico para la descripción y la comparación de metodologías de enseñanza de lenguas; sugieren que una metodología puede ser analizada a partir de tres niveles: el del enfoque, el del diseño y el de los procedimientos.

El primer nivel lo constituyen las teorías que determinan los objetivos y el contenido, y que justifican la selección de técnicas y actividades didácticas.

Dichas teorías pertenecen a dos áreas de estudio: la lingüística y la psicolingüística. La primera proporciona la teoría del lenguaje que fundamenta las decisiones metodológicas. De acuerdo con estos autores, existen tres posiciones teóricas sobre el lenguaje: el punto de vista estructural, el funcional y el interaccional. La teoría lingüística delimita el objeto de estudio: la lengua.

La otra área de estudio, la psicolingüística, propone las teorías de aprendizaje a través de las cuales se puede acceder al conocimiento de una lengua (competencia comunicativa).

El segundo nivel es el diseño. Incluye especificaciones sobre la selección y organización del contenido lingüístico, así

como sobre los roles del profesor y del alumno, y sobre los tipos y funciones de los materiales a utilizar.

El tercer nivel es el de los procedimientos. Contempla las técnicas, prácticas y actividades que funcionan en la enseñanza/aprendizaje de una lengua de acuerdo con un método particular. En este nivel se incluyen también los recursos: tiempo, espacio, materiales, etc.

Estos tres niveles están vinculados estrechamente en una relación de interdependencia dentro de una metodología; las decisiones tomadas en los niveles dos y tres dependerán de las del nivel uno. Es por ello que nuestra propuesta debe corresponder a un enfoque teórico y a un diseño en el cual se incluyan los roles del docente, de los alumnos y de las actividades que se pretenden llevar a cabo mediante la utilización de esa técnica.

La "técnica del trabajo en equipo" se ubica en el tercer nivel, el de los procedimientos. Si un método marca el camino para lograr los objetivos que nos proponemos, en nuestro caso desarrollar en los alumnos una "competencia comunicativa", las técnicas nos muestran la mejor manera de recorrer ese camino. Sin embargo, como hemos mencionado anteriormente, nuestra propuesta se sitúa en un nivel superior a la simple "manera de hacer algo", ya que por la forma como ha sido fundamentada y considerada presenta variables que son intrínsecamente dependientes de un enfoque lingüístico y psicolingüístico que valora la comunicación y la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A través del trabajo en equipo nosotros esperamos desarrollar en el alumno no solamente su habilidad comunicativa, sino también estimular su "crecimiento" como persona, no sólo como alumno. Por tal motivo hemos definido en los capítulos anteriores nuestra posición en cuanto al lenguaje, el aprendizaje de una lengua y la dinámica del grupo, enmarcados todos estos aspectos en una filosofía humanista de la enseñanza.

5.2. Principios teóricos subyacentes al trabajo en equipo.

Breve y concretamente presentaremos los principios teóricos que consideramos más importantes, entre los mencionados en los capítulos anteriores, para lograr las metas del trabajo en equipo. El orden de presentación obedece a una facilidad de exposición y no a un orden jerárquico de importancia; todos guardan entre sí una estrecha relación cuya armonía se reflejará en el desarrollo global de la técnica.

- Desde un punto de vista filosófico, consideramos a "la persona" que aprende desde su dimensión global, con sus sentimientos, emociones y motivaciones, al igual que sus posibilidades intelectuales. El aprendizaje de una lengua entrena, como sabemos, factores tanto cognoscitivos como afectivos. Dar a estos últimos el lugar que les corresponde en el proceso de enseñanza/aprendizaje significa no eludirlos, sino analizarlos y aprovecharlos en la búsqueda de un aprendizaje significativo.

El trabajo en equipo se orientará hacia el desarrollo de la habilidad comunicativa haciendo hincapié en la importancia de dar seguridad a los alumnos en cuanto a la capacidad de comunicar en la lengua meta. Dicha seguridad se logra en gran parte desmitificando la idea común de que lo importante en el aprendizaje de una L2 es hablar como un hablante nativo.

- Desde el punto de vista psicosocial, el equipo es un grupo, un "campo social determinado", en el cual cada uno de sus miembros crea una relación de interdependencia mutua; cada individuo influye y es influenciado por los demás. En este sentido el grupo es considerado como un agente de transformación de los individuos. En él, el afecto, la interacción y la comunicación juegan un papel esencial. Desde este punto de vista es también importante considerar el principio de formación de los grupos según sus objetivos. Nuestra propuesta hace referencia a "los grupos de base", "los grupos de trabajo" y "los grupos de estudio".

No menos importante es la reflexión acerca de los recursos brindados por la dinámica de los grupos, para percibir y entender los fenómenos grupales: formación de la estructura grupal como elemento generador de la red de comunicaciones e interacciones dentro del grupo, así como la relación entre cohesión, tarea, roles y estatus y sus consecuencias en el logro de las metas fijadas.

Generalmente, en la enseñanza de FLE se concibe al docente como el poseedor del saber (la lengua francesa) y por ende, el único que puede enseñar (rol del líder), lo cual atribuye a los

alumnos un rol pasivo de dependencia hacia él. Aunque esta situación no se especifique verbalmente, está implícita por la manera en que se desarrolla la clase, centrada en el poder del docente: es él quien autoriza las interacciones, los temas a tratar, la manera de proceder, etc.

En el trabajo en equipo este liderazgo se comparte, lo cual favorece la comunicación auténtica y la interacción natural. Al sensibilizar a los alumnos de la influencia recíproca en cuanto a la enseñanza y al aprendizaje en el seno del grupo se crea un compromiso de cada miembro frente a su aprendizaje y frente al de los demás; su presencia se valora tanto individual como grupalmente, lo cual favorece el aprendizaje significativo. Cabe también mencionar que el hecho de reconocer al grupo como fuente de experiencia y aprendizaje estimula la motivación integrativa.

- Desde el punto de vista comunicativo, la interacción atañe dos aspectos importantes. El primero está relacionado con lo mencionado en el punto anterior: es decir, la interacción como condición esencial del trabajo en grupo, entendida como una co-producción de todos. En ella, el comportamiento individual es determinado en gran parte por el grupo como tal.

En el trabajo en equipo, el uso del FLE en la interacción entraña ciertas habilidades lingüísticas y comunicativas, cuyo uso es similar al de la vida real. El otro aspecto importante de la interacción en la comunicación tiene que ver con la construcción del significado del discurso. Cuando comunicamos algo, se produce una reacción en el interlocutor, quien

quien producirá una nueva comunicación que a su vez provocará otra reacción. Esta dinámica que se establece entre los interlocutores constituye una red de interacciones que dan verdadero sentido a la comunicación. Ahora bien, esta construcción del significado del discurso, desde el punto de vista de la situación de comunicación, entraña otro tipo de interacción a diferentes niveles: textual, interpersonal e ideacional. Esta interacción, inter-contextual, es la que da forma y significado al discurso en la comunicación; en ella, los interlocutores ajustan su mensaje de acuerdo con los niveles de análisis del discurso antes mencionados. Este proceso supone ciertas abstracciones comunes a ambos que son necesarias para la decodificación del mensaje. Por tal motivo es importante que los alumnos estén conscientes de que la interacción es un elemento importante en la construcción del significado del discurso.

- Desde el punto de vista psicolingüístico, el trabajo en equipo se fundamenta en las hipótesis "del filtro socio-afectivo" (Burt y Dulay 1974, 1976) y del "input lingüístico" (Krashen y Terrell, 1983), en las cuales la adquisición y los factores afectivos ocupan un lugar esencial.

La habilidad de adquirir se desarrolla al utilizar la lengua en situaciones de comunicación reales. La condición para que esto suceda es que el alumno comprenda los mensajes en la lengua meta. Además se requiere que su atención esté puesta, no en la forma lingüística sino en el significado del discurso. Con ello se espera crear, poco a poco, una mayor tolerancia hacia las posibles incorrecciones de la forma, lo cual favorecerá la

fluidez incrementando la autonomía y la seguridad de los alumnos en cuanto a su capacidad comunicativa.

El trabajo en equipo, por llevarse a cabo en un grupo pequeño, fomenta dos aspectos importantes que favorecen la adquisición: uno se refiere a la exposición de los alumnos a la lengua meta; que si bien puede presentar ciertas imprecisiones lingüísticas en cuanto a la forma, por su contenido está cumpliendo con una función de comunicación social. Esta exposición a la lengua en sí, no garantiza beneficiar de la misma manera a todos los alumnos. La calidad y cantidad de ese "input lingüístico" variará en función de los factores afectivos propios a cada uno de ellos; como sabemos, estos factores forman un filtro lingüístico que permite o bloquea la entrada de la información. De ahí que, desde el principio de esta investigación, mencionemos la importancia de los factores afectivos en el proceso de aprendizaje.

El otro aspecto importante para la adquisición, es la utilización de un código lingüístico centrado en la comunicación dentro del equipo. Este código presenta ciertas características que facilitan su comprensión: sintácticamente no es complicado, su intención es transmitir mensajes y no "enseñar". La pronunciación es lenta y bien articulada pues de no ser así, la comunicación se entorpece por falta de precisión.

El trabajo en equipo favorece estos dos aspectos necesarios para que la adquisición se efectúe.

Por otro lado, consideramos que la habilidad comunicativa se desarrolla a través de un "proceso de construcción creativa"

en el cual el que aprende es considerado como un ser creativo cuyo aprendizaje (de L2) evoluciona inconscientemente como resultado de un proceso dinámico que se nutre a través de dos vías principales de acceso a la información: la adquisición y el aprendizaje.

El trabajo en equipo al facilitar la adquisición inconsciente de conocimientos y formas interactivas en la L2 enriquece y dinamiza ese proceso, ofreciendo la posibilidad de experimentar estrategias tanto de comunicación como de aprendizaje, lo cual favorece el reajuste de los sistemas intermediarios.

- Desde el punto de vista pedagógico, señalaremos algunos principios generales que guían el trabajo en equipo.

El principio de la vivencia, aprender por medio de la experiencia, supone que se aprende a comunicar comunicando, "learning by doing" (John Dewey 1916).

El principio del descubrimiento, consiste en orientar de tal forma el trabajo de manera que ofrezca al alumno la oportunidad de ir descubriendo por sí mismo hechos, causas, relaciones, etc., para que ponga en práctica su experiencia anterior en la búsqueda de nuevos conocimientos. De tal manera que, más que contenidos el alumno aprenderá a valorar los procedimientos para llegar a ellos, es decir, "aprenderá a aprender" (John Dewey, 1916). Aprender el proceso que conduce al conocimiento favorece la autonomía del alumno.

El principio del esfuerzo, consiste en colocar al estudiante en situaciones que requieran sus esfuerzos para una

solución. Las situaciones deben corresponder a sus posibilidades e intereses; la observación de los alumnos da la pauta para ello (M. Montessori 1936).

5.3. Proposición de una "técnica del trabajo en equipo".

5.3.1. Objetivos del trabajo en equipo.

Como hemos mencionado anteriormente, nuestra intención no es proponer una "nueva" metodología para la enseñanza de FLE, sino sugerir una técnica del trabajo en equipo que pueda ser integrada a una metodología global de aprendizaje. Nos proponemos sistematizar una serie de elementos que hay que considerar para que el trabajo en grupo funcione eficazmente, aprovechando la gama de posibilidades que este procedimiento didáctico ofrece al docente y a los alumnos.

Dicha sistematización se enfoca hacia dos objetivos: uno es el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos; el otro es el desarrollo de habilidades para trabajar en grupo. Con la armonía de estos dos objetivos esperamos lograr el "crecimiento" de la persona de una manera integral, desarrollando tanto su esfera afectiva como cognoscitiva.

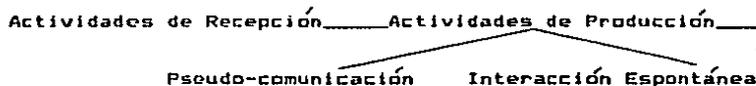
Hemos separado la información en cuatro rubros para facilitar la exposición, sin con ello querer decir que unos aspectos son más importantes que otros. Los cuatro están relacionados entre sí y cada uno responde a una determinada

cuestión: su armonía es necesaria para que el trabajo en equipo resulte exitoso.

5.3.2. Fases apropiadas para la aplicación del trabajo en equipo.

Partimos del punto de vista "clásico" de la clase de FLE; es decir, de una clase en donde se establece una relación entre personas que tienen roles bien definidos: el que enseña y el que aprende. En estas condiciones, "el profesor" tiene la responsabilidad de orientar, conducir y determinar las actividades del grupo-clase; por lo tanto es él quien presenta al grupo la posibilidad de trabajar en equipos.

Ahora bien, el desarrollo de la "habilidad comunicativa", entendida como la capacidad para interactuar y comunicar en una lengua diferente a la propia, entraña varias etapas que podemos esquematizar de la manera siguiente:



Las actividades de recepción, al inicio del curso, pueden ser orales o escritas. En ellas el alumno construye su competencia mediante la adquisición de elementos presentados de manera oral o escrita. El trabajo en equipo se sugiere, en esta etapa, para elucidar el significado (de lo leído o escuchado)

abstraído individualmente, comparándolo con el de los otros miembros. Por lo general estas actividades se sitúan al inicio de cada fase o unidad; por lo tanto, es muy importante empezar a sensibilizar a los alumnos a trabajar en equipo, enfocando su atención no sólo hacia un producto final, sino también en el proceso para llegar a él. Este proceso se puede analizar desde dos puntos de vista: uno sobre el funcionamiento del grupo como tal, y el otro sobre la reflexión de la percepción individual del discurso. Este último punto ofrece además la posibilidad de sensibilizar a los alumnos al funcionamiento de la lengua y a la negociación de su significado en la interacción.

Cabe mencionar también que al ser actividades de recepción se respeta el período de silencio inicial de los alumnos. Con ello se espera fortalecer su confianza y crear un ambiente positivo que facilite la adquisición.

Ahora bien, la segunda etapa del trabajo en equipo se presenta para las actividades de producción que a su vez entrañan dos momentos: el de la pseudo-comunicación (término de W. Rivers 1972) y el de la interacción espontánea; ambos pueden llevarse a cabo de manera oral o escrita.

Una vez que los alumnos cuentan con una cierta competencia, el trabajo en equipo ofrece la oportunidad de desarrollar la habilidad comunicativa a través de la realización de actividades cuyo objetivo sea la comunicación. Estas son de dos tipos: las actividades que estimulan la pseudo-comunicación y actividades que favorecen la interacción espontánea.

Pseudo-comunicación es un término utilizado por W. Rivers (1972) para designar aquellas actividades comunicativas que son dependientes de las consignas dadas por el docente, la comunicación es artificial en el sentido de que todo está planeado de antemano. El alumno recibe con estas actividades un entrenamiento para la formulación de comunicaciones, lo cual es válido didácticamente, pero la comunicación así desarrollada no es real.

En esta etapa, el trabajo en equipo será enfocado hacia dos tipos de metas. El primero, hacia el funcionamiento del grupo, más que en el producto final. Con ello se espera que los alumnos tomen conciencia de lo que el trabajo en grupo requiere de ellos; en este caso el grupo se ubicará como un "grupo de base" (ver 2.2.1.).

El otro tipo de meta al que hacemos referencia es cuando la atención se enfoca hacia el entrenamiento de la comunicación, hacia lo lingüístico. En este caso la evaluación del trabajo en equipo se hará considerando el producto final. Se espera de esta manera, que los alumnos se sensibilicen a la importancia que reviste la interacción en el aprendizaje de una lengua, así como a las reglas que sigue una conversación. En estas condiciones el grupo se ubicará como un "grupo de estudio" (ver 2.2.1.).

En la etapa de las actividades para la interacción espontánea, la comunicación en el grupo se vuelve más libre y autónoma. La información vehiculada en la lengua meta responderá a necesidades reales de los alumnos en la medida en que las metas sean formuladas por ellos mismos. Estas podrían

referirse a problemas que los afectan directamente, como puede ser hablar de su propio proceso de aprendizaje, de sus dificultades y aciertos; o bien tratar cuestiones que ellos mismos propongan. Aquí se daría prioridad a la habilidad para comunicar y no a la forma lingüística. En la evaluación se considerarían tanto aspectos del trabajo en grupo (proceso) como del logro de las metas propuestas (producto); el grupo se ubicaría entonces como un "grupo de trabajo" (ver 2.2.1).

Cabe mencionar que los errores de pronunciación y gramática solo serán corregidos cuando afecten la comunicación. En ese caso, la corrección será hecha automáticamente por los interlocutores al ver que la comunicación no cumple con su función. Es importante mencionar que sería deseable desarrollar también una cierta tolerancia al error. Generalmente en la lengua materna se tiene más tolerancia a los errores que en la lengua extranjera.

En resumen, el trabajo en equipo se sugiere para dos tipos de actividades. En primer lugar, las de comunicación receptiva, mediante las cuales el alumno construye su competencia a través del proceso de adquisición de la lengua. Estas se sitúan en la primera etapa del trabajo en equipo.

El otro tipo de actividades son las de producción y éstas son de dos tipos: las de pseudo-comunicación son aquellas en donde la comunicación es guiada, de alguna manera, del exterior; y las de interacción espontánea, en las cuales la comunicación responde a una necesidad real. El desarrollo de la habilidad comunicativa del alumno forma un continuo dentro de estas

actividades; la pseudo-comunicación en un extremo y la interacción espontánea en el otro. En el primer caso la comunicación es dependiente y organizada desde el exterior (actividades de entrenamiento a la comunicación). En ella los mensajes no tienen un significado real para el alumno, los turnos de palabra están organizados, uno habla después de otro, no hay traslapes ni falsos comienzos y tampoco interrupciones. Estas actividades son importantes ya que el alumno va ganando seguridad en cuanto a sus posibilidades comunicativas y lingüísticas. El grupo centra su atención a veces en la tarea (proceso) y a veces en el estudio de un aspecto determinado de la lengua o de la comunicación (producto), de tal manera que el grupo se sitúa como "grupo de base" o como "grupo de estudio" según el caso.

En cuanto a la interacción espontánea, en ella la comunicación surge de temas que interesan a los alumnos, la discusión aborda asuntos que los atañen directamente. La comunicación es más natural y al final la evaluación considera tanto el resultado al que llegaron (producto) como el camino que los condujo a él (proceso). De esta manera el grupo se desenvuelve como "grupo de trabajo" atento tanto a la tarea (proceso) como al objetivo propuesto (producto).

A medida que pasa el tiempo, la presencia del profesor irá asumiendo roles diferentes de acuerdo a las necesidades de los alumnos y de los grupos, lo cual no lo deja exento de un enriquecimiento personal y profesional.

5.3.3. Relación entre el trabajo en equipo y el tipo de objetivos que se pretenden.

En esta sección nos proponemos aclarar que tipo de actividades lingüísticas y comunicativas se pueden llevar a cabo en equipo. Con ello intentamos establecer la relación entre la meta (objetivo) y la tarea.

Hemos mencionado en las secciones precedentes que el trabajo en equipo es una alternativa didáctica de gran utilidad en las actividades comunicativas. Centraremos ahora nuestra atención en aquellas que estimulan la interacción independiente ya que es a través de éstas que el individuo puede obtener resultados más satisfactorios, tanto a nivel lingüístico como personal.

Las actividades de pseudo-comunicación son válidas dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje pues mobilizan conocimientos y habilidades comunicativas que estimulan la precisión lingüística en la comunicación. Dichas actividades entrañan un discurso construido de antemano con fórmulas lingüísticas que se actualizan en situaciones diferentes sugeridas del exterior, ya sea por el docente o por el libro de texto.

El trabajo en equipo enfocado hacia la interacción espontánea debe crear las condiciones que propicien la autonomía del alumno, a través de la utilización de la lengua en situaciones reales de comunicación (iniciar una conversación, pedir la palabra, hacerse oír, esconder sus intenciones o

mostrarlas, persuadir, disuadir, etc.) suscitadas por el contenido del tema y por las necesidades del momento.

La comunicación requiere para su realización que los interlocutores tengan deseos de comunicar algo con una intención determinada; por lo cual no hay que perder de vista que los temas de las metas (objetivos) que se pretenden deben tocar la parte afectiva de los alumnos, es decir, vincular los conocimientos lingüísticos (lengua meta) con sus intereses.

Si la meta responde a una interrogante o a un deseo del que aprende, lo más probable es que se comprometa a través de la comunicación defendiendo sus puntos de vista frente a los demás miembros del equipo. En este sentido, es deseable que en la medida de lo posible las metas vengan de la iniciativa de los alumnos, de tal manera que el interés esté puesto en la transmisión de sus intenciones más que en la lengua misma.

Por otro lado, hay que recordar que un aspecto importante del trabajo en grupo es que estimula un modelo de interacción en clase bastante cercano de los que se presentan normalmente en la vida. En esta perspectiva, el objetivo de la comunicación en el seno del grupo no será la enseñanza de la gramática, la corrección gramatical, el enriquecimiento lexical o el aprendizaje de fórmulas para la comunicación. Si bien estos diferentes aspectos del aprendizaje lingüístico pueden intervenir en la etapa de interacción espontánea facilitando la comunicación, no constituyen su principal objetivo, que es el desarrollo de habilidades de comprensión y expresión del

discurso. Cabe recordar que estas habilidades son simultáneas e interdependientes en la práctica de la comunicación natural.

Ahora bien, aunque nuestra intención no es dar "recetas", vale la pena mencionar que la tarea debe respetar las características del objetivo que se propone; por lo cual nos parece necesario mencionar lo siguiente:

- La tarea es convergente para las actividades de comprensión y expresión oral del discurso como son: conversaciones, discusiones, simulaciones, "role playing", resolución de problemas, juegos (lingüísticos, de creatividad del lenguaje o de resolución de problemas: adivinanzas, enigmas, juegos de observación) o llevar a cabo una actividad específica como puede ser: una obra de teatro, una campaña publicitaria, crear un noticiero de TV, demostrar como hacer algo o preparar un evento; en ellas todos los esfuerzos se orientan hacia el objetivo. Es importante señalar que, según el objetivo, la tarea puede ser divisible o unitaria; en el primer caso la tarea puede dividirse en subtareas, en el segundo es indivisible. Asimismo, si se analiza el proceso, la tarea puede ser aditiva (si el resultado depende de los aproductos individuales) o conjuntiva, si la tarea debe ser realizada por todos los miembros al mismo tiempo (ver 2.2.2.8.).

Las actividades de comprensión y expresión escrita, por la naturaleza misma de los fenómenos que entrañan los procesos de lectura y escritura, requieren de una reflexión minuciosa sobre el tipo de tarea idóneo para realizarlas con éxito. Sabemos que la lectura de un texto entraña un proceso individual de

interacción constante entre el lector y el autor. La decodificación del discurso del texto se realiza a través de diferentes niveles de análisis, de los cuales ya hemos hablado (ver 4.2.1).

El trabajo en equipo, a partir de la lectura de un texto, ofrecería una buena posibilidad de enriquecimiento a condición de que la tarea fuera en un primer tiempo conjuntiva (todos los miembros realizan la tarea al mismo tiempo), lectura del texto, y después, a partir de la interpretación (del texto) individual, se pasaría a una tarea disyuntiva (cuando se requiere de una decisión seleccionada entre diversas posibilidades) mediante la cual se intentaría la discusión del contenido del texto, o la reconstrucción del mismo. En este caso la tarea sería en un primer tiempo divergente, es decir, el objetivo es abordado individualmente y más adelante la tarea es convergente, es decir los esfuerzos se unen hacia el objetivo (ver 2.2.2.8).

Las actividades de expresión escrita, pueden ser realizadas en equipo, a condición de seguir los mismos tipos de tarea que en la lectura, ya que la producción de la escritura entraña también un proceso individual.

Ahora bien, hasta ahora hemos tratado de precisar los aspectos lingüísticos y comunicativos que se pueden desarrollar mediante el trabajo en equipo; sin embargo, esto cubre sólo una parte del objetivo que nos propusimos: el desarrollo de la habilidad comunicativa del alumno. La otra parte se refiere a capacitar al alumno para poder trabajar en grupo, lo cual

requiere de ciertos puntos de referencia que el docente debe conocer. De ellos nos ocuparemos a continuación.

5.3.4. Organización y funcionamiento de trabajo en equipo.

Trabajar en equipo es una habilidad que se adquiere. La educación, en general, desde los primeros niveles y hasta los universitarios ha exaltado siempre el trabajo individual, creando una competitividad implícita presente en todo momento del aprendizaje. Se trata no de "ser más" sino "ser más que". Un afán de dominación, de acumulación individualista y la defensa de sí mismo, explican la poca aptitud para el trabajo en equipo. Este es un hábito que hay que contrarrestar cuando se quiere trabajar en grupo con fines cooperativos. Su manifestación más visible es la poca tolerancia que tienen los alumnos hacia las faltas cometidas por los demás miembros del grupo. Sobre este punto hablaremos más adelante.

La organización del trabajo en equipo cubre varios aspectos que son importantes tanto para su funcionamiento como para el logro de las metas fijadas.

La formación de los equipos debe, en primer lugar, estar en función de las metas propuestas, las cuales, como ya dijimos, deben idóneamente provenir de los alumnos. Con ello se espera que sean el núcleo de interés hacia donde converjan todos los esfuerzos y en torno al cual se concentren la reflexión y las actividades.

Hay que considerar que mientras más numeroso sea un equipo, más posibilidades de enriquecimiento personal ofrece. Sin embargo, la estructura que emerge en esos equipos se vuelve más compleja (ver 2.2.2.2); es por ello que la organización de los equipos supone la consideración de dos aspectos importantes: la formación y el número de participantes.

5.3.4.1. Formación de los equipos.

Los equipos pueden constituirse básicamente de dos maneras. La primera es por libertad total de los alumnos, en cuyo caso se puede sugerir el número de participantes para cada equipo. Cuando los alumnos no se conocen muy bien y se les ofrece esta posibilidad, ellos se reúnen al azar o en función del tema; cuando ya se conocen más, entonces puede haber otras posibilidades: por afinidades (gustos, amistades, sexo, estudios, etc.) o alrededor de "los que saben" o de los que son buenos animadores de grupos. Cuando es el profesor quien forma los equipos, puede utilizar criterios tales como el nivel de conocimientos, la habilidad comunicativa, los intereses y los gustos que ha descubierto en los alumnos; en cualquier caso tiene la posibilidad de formar equipos homogéneos o heterogéneos.

Para nuestros propósitos, sugerimos que en la fase de actividades receptivas sea el profesor quien guíe la formación de los equipos dando al alumno la libertad de rehusarse a integrarlos; de manera que se respete, en lo posible, su decisión personal. Recordemos que un ambiente positivo es factor

importante para el aprendizaje, ya que reduce la tensión y la ansiedad producidas por una situación que pone en evidencia la actuación de los individuos frente a los demás, como es comunicar en la lengua meta.

En la etapa de la interacción espontánea, la formación de los equipos de trabajo debe ser libre de manera que los alumnos asuman responsabilidades desde el inicio de la actividad (sean menos dependientes). Se pueden dar sugerencias; sin embargo, el respetar su elección les hace vivir las consecuencias positivas o negativas de ella. De cualquier manera, el profesor puede intervenir cuando hay abusos en el grupo y uno o dos trabajan para todos, cuando se excluye a algún miembro, cuando uno o varios miembros monopolizan las intervenciones o cuando perciba alguna situación anormal.

En cuanto al número de integrantes, como ya dijimos, deberá también estar de acuerdo con la meta propuesta y puede variar entre tres mínimo y seis máximo. Algunos autores proponen dos como mínimo, sin embargo, para que la evaluación del trabajo en grupo sea más objetiva, un tercero es conveniente, además, el número de interacciones se incrementa. Lo importante es la red de comunicaciones que se establezca, la cual estará en función del número de participantes. Por ello, no podrá exceder de seis para que realmente todos tengan la oportunidad de intervenir. La excepción será en los casos de proyectos mayores como es una obra de teatro o la organización de un evento.

Para sensibilizar a los alumnos de lo que significa interactuar así como de la función que cumplen las estrategias

(lingüísticas y comunicativas) que se ponen en juego durante la comunicación, podría ser útil al inicio del curso, proponer un tema para discusión en la lengua materna de los alumnos. La interacción en estas condiciones serviría para que ellos se dieran cuenta de todo lo que ya saben en cuanto a estrategias comunicativas. Es importante hacer conciencia de que el aprendizaje de una lengua extranjera nunca empieza desde un nivel cero, siempre existe la referencia de la lengua materna o de otras lenguas aprendidas anteriormente.

5.3.4.2. Funcionamiento de los equipos.

Para alcanzar la meta propuesta se requiere de una organización interna del equipo; a medida que los alumnos adquieren más práctica en este tipo de actividad, la organización se vuelve más independiente. Al principio, el profesor tiene que indicar algunos lineamientos generales que deben ser seguidos por todos los equipos.

- Disposición material: el equipo debe reunirse en círculo, de tal forma que todos los miembros se perciban frente a frente, procurando guardar una distancia natural entre los participantes.

- La meta y la manera de abordarla (tarea) deben ser lo suficientemente claras para que todos los participantes sepan hacia donde dirigir sus esfuerzos. Deben saber lo que se espera de ellos como personas y como grupo.

-El tiempo de que disponen debe ser explicitado al inicio de la actividad. Las clases tienen un horario asignado que debe

ser respetado, por lo cual debe haber una reflexión previa sobre la duración de la actividad ya que es muy importante que empiece y termine en la misma clase, dando tiempo suficiente a cada una de las etapas que el trabajo requiere: la presentación al grupo de los resultados obtenidos por cada equipo y la evaluación de la actividad son de gran importancia para hacer los ajustes necesarios en experiencias futuras.

- La asignación de funciones, estará de acuerdo con la meta. Se requiere nombrar a un secretario, quien llevará un control escrito de los logros que se obtengan, una persona que presente los resultados en la plenaria y un coordinador que encause las actividades del grupo como tal: que evite las digresiones, el monopolio de la palabra, que solicite la participación de todos, etc. Estas funciones serán asumidas por diferentes personas cada vez, de manera que todos los alumnos tengan la oportunidad de beneficiarse con cada una de ellas.

- Papel del profesor durante el trabajo en equipo. El éxito de esta actividad didáctica depende en gran parte de la manera como el docente la lleve a cabo; su actitud es muy importante tanto en el proceso como en la obtención de la meta fijada. Señalaremos algunos aspectos que el profesor debe tener presentes durante este tipo de actividad.

. Sensibilizar a los alumnos de la importancia que reviste la interacción en el proceso de aprendizaje de una lengua, tanto en su aspecto de la elaboración del significado del discurso como en la oportunidad que ofrece para utilizar la lengua en situaciones auténticas de comunicación.

. Romper el estereotipo de que el profesor es el único que puede enseñar en clase. Desde el momento en que los alumnos estén conscientes de que forman parte de un equipo en el cual todos pueden enseñar y aprender unos de otros, entonces podrán ver el compromiso que tienen hacia los demás y consigo mismos. No hay que perder de vista que la relación pedagógica es antes que nada una relación entre personas, seres humanos reunidos para un mismo fin: la enseñanza/aprendizaje de una lengua.

. Evitar el espíritu de competencia. Sobre todo cuando se trabaje en equipo, debe quedar claro que están aprendiendo unos con otros, no unos contra otros. El grupo es un todo en cuyo seno todas las participaciones tienen una repercusión tanto a nivel individual como grupal; por lo tanto, los esfuerzos deben unirse hacia la misma meta.

. Crear tolerancia hacia los errores. Este aspecto es importante porque tanto profesor como alumnos acosan al que comete un error. Nada hay tan frustrante para alguien que está intentando transmitir un mensaje como ser interrumpido constantemente para ser corregido. En una conversación normal los errores son corregidos por los interlocutores mismos a través de ciertos ajustes en la conversación. El error en clase debe ser ubicado en su justo lugar, visto como un aspecto funcional que muestra la manera en que el alumno ha interiorizado la lengua que aprende. En este sentido, la corrección repentina de un error no ayuda a que éste no se repita en el futuro. Hay que hacer notar asimismo que en la

lengua materna se tiene mas tolerancia al error que en lengua extranjera.

Cuando el profesor corrija errores deberá hacerlo sobre el contenido y no sobre la forma. Esto no quiere decir que los ignore. Por el contrario, habrá de anotarlos con el objeto de ver cuales son mas recurrentes y en su oportunidad tratarlos abiertamente de la manera más conveniente. Debe quedar claro que durante la etapa de interacción espontánea se busca sobre todo fluidez y precisión en la habilidad comunicativa, no en las formas lingüísticas.

. Dar en todo momento la seguridad a los alumnos de que pueden comunicar, no sólo con palabras sino a través de muchos otros elementos no verbales, como lo hacen en su lengua materna.

. Facilitar el aprendizaje y la interacción, proporcionando las oportunidades y los medios para que se realicen. Es el profesor quien sabe en que momento el alumno está listo para emprender cierto tipo de actividades. Forzar una situación es propiciar el fracaso y esto va en detrimento de la auto-estima del alumno quien, cada vez, tendrá menos seguridad en sus posibilidades comunicativas. La auto-estima es algo muy delicado que hay que cultivar a través de actitudes positivas y actividades pedagógicas adecuadas.

El rol del líder debe ser compartido entre el profesor y los alumnos, lo importante es tener en cuenta que un buen líder debe presentar y explicar el objetivo y la tarea, guiar al grupo en la elaboración de una estrategia inicial, alentar a los participantes del equipo en la discusión, calmar los ánimos,

reformular, si el caso lo amerita, no permitir divagaciones, aportar ideas nuevas, hacer una síntesis de las exposiciones.

De todos estos aspectos lo que nos parece más importante es que el profesor quiera y permita que sus alumnos aprendan, que los considere como personas íntegras, con sus aciertos y sus errores. Personas que rara vez llegarán a hablar como nativos la lengua que aprenden; empero, tendrán la seguridad de que pueden comunicar con los demás (S.Savignon, 1983).

5.3.4.3. Evaluación del trabajo en equipo.

Este es un aspecto muy importante del trabajo en equipo ya que permite ver los logros y los aspectos débiles. Es un momento que puede aprovecharse como actividad de interacción espontánea con todo el grupo de la clase.

La evaluación entraña varias etapas. La primera es ver los logros respecto a la meta. Esta tiene lugar con todo el grupo de la clase; cada equipo presenta sus resultados a los demás en función del trabajo realizado por todos los equipos se evalúa el logro de la meta común.

La segunda evaluación tiene que ver con la tarea, es decir con el proceso que los condujo a la meta. Esta puede realizarse oralmente o mediante fichas de evaluación sobre la apreciación de la actividad, sobre el comportamiento individual en el grupo (participación, colaboración, comportamiento, etc.) y sobre el trabajo del grupo como tal.

Existe otro aspecto del trabajo en equipo que es el más difícil de evaluar pues tiene que ver con el crecimiento

afectivo de la persona. Como evaluar sus actitudes, su conocimiento de sí mismo (con sus limitaciones y sus esferas fuertes), la aceptación de los demás, los conocimientos que tiene sobre como funciona la lengua, como se adquiere, su capacidad de análisis y tantos otros aspectos que escapan a nuestra imaginación. Cuando las actividades didácticas dan al alumno la oportunidad de adquirir no sólo conocimientos que sirven en la escuela, sino que pueden transferirse a la vida real, entonces surgen aspectos que no pueden ser evaluados cuantitativamente, sino cualitativamente a través de la vida y no sólo en un momento determinado. Y aún a lo largo de la vida, ¿quién podría decir si lo aprendido es bueno o mediocre, mucho o poco, útil o inútil?. El único que puede dar respuestas a estas interrogantes es el alumno mismo y no ahora, sino a través del tiempo. Como dice el proverbio: "los conocimientos se olvidan, la educación permanece".

En el anexo presentamos algunos instrumentos que permiten la evaluación del trabajo en grupo, tanto a nivel personal como grupal.

CONCLUSION

Al iniciar esta investigación partimos de la hipótesis de que el trabajo en equipo era un procedimiento didáctico que podía ofrecer posibilidades de enriquecimiento personal a través del manejo de un nuevo instrumento de comunicación social (la lengua meta), siempre y cuando estuviera bien organizado y fundamentado.

En los capítulos precedentes hemos intentado dar el valor que le corresponde al "trabajo en equipo" en la enseñanza de lenguas, ya que como mencionamos, esta práctica ha sido poco valorada tanto por los profesores (quizá por falta de información y reflexión al respecto) como por los alumnos. Esa valoración fue presentada a través de una fundamentación amplia y coherente que permitió percibir los múltiples aspectos que en ella intervienen; aspectos referentes tanto a la enseñanza/aprendizaje de lenguas como al trabajo en grupo, y a la consideración de la persona a través de una filosofía de la enseñanza.

Ha sido nuestra intención presentar no una "metodología", término que podría prestarse a confusiones (ver cap.5), sino una "técnica del trabajo en equipo" que pueda ser personalizada e integrada a un método y a una metodología de la enseñanza. A través de esta técnica hemos tratado de alcanzar, no sólo el logro de objetivos lingüísticos y comunicativos (a corto plazo)

sino también objetivos que sobrepasan los límites de la clase escolar. Nos referimos a los conocimientos que a través de esta práctica didáctica el alumno adquiere sobre sí mismo, sobre el trabajo en grupo (aceptación de otras ideas y opiniones, tolerancia al error de los demás, organización y exposición clara de sus ideas, defensa de sus puntos de vista) y sobre su propio proceso de aprendizaje. Pocos son los alumnos que trabajan en equipo espontáneamente, lo normal es trabajar individualmente, sobresaliendo cada uno por encima de los demás, y en ocasiones, a costa de ellos. Por tal razón, hemos tratado de presentar la técnica de tal manera que no sea percibida como una imposición que restrinja las posibilidades y la creatividad de los usuarios, sino más bien, como un punto de partida, principios de referencia que complementen su labor docente.

El trabajo en equipo presenta múltiples ventajas para la enseñanza/aprendizaje de lenguas, ya que permite vivir la lengua, no solo observarla. Favorece la adquisición estimulando la habilidad lingüística y comunicativa de los alumnos. Permite, asimismo, la evolución de los sistemas intermedios (interlenguaje) de los alumnos ya que éstos tienen la oportunidad de poner en práctica y reajustar las hipótesis que se han formado sobre el funcionamiento de la lengua, lo cual contribuye a su autonomía lingüística.

Estas son algunas de las múltiples ventajas que ofrece el trabajo en equipo; sin embargo, vale la pena ver también el otro lado de la moneda.

La principal crítica que se hace al trabajo en equipo es que los alumnos en el seno de las discusiones, cuando están más interesados en ellas, se olvidan de la lengua meta y utilizan la lengua materna. Ello se atribuye a la falta de recursos en la lengua meta, para continuar la comunicación.

Nuestra opinión al respecto es que si respetamos las posibilidades de los alumnos siguiendo el camino que proponemos, a saber, actividades receptivas de comunicación, enseguida actividades productivas de comunicación: pseudo-comunicación e interacción espontánea; probablemente entonces, los alumnos estarán en condiciones de desenvolverse de manera más eficiente en la comunicación.

Por otro lado, no hay que olvidar que la lengua vehicula informaciones que tocan la esfera afectiva de los alumnos, lo cual provoca inconscientemente que se haga la conexión con la lengua materna. Este es un tema que podría ser analizado en investigaciones posteriores.

Otra crítica que se puede hacer al trabajo en equipo es que propicia la falta de precisión en la comunicación. Nosotros pensamos que el hecho de estimular la adquisición y la fluidez, no necesariamente hace decrecer la precisión del mensaje comunicado, ya que ésta es enfocada hacia el contenido (significado) y no hacia la forma lingüística (gramatical).

Cabe mencionar también que al abordar el trabajo en equipo desde la base teórica que le corresponde, hemos abordado dos áreas que son muy susceptibles a la crítica: nos referimos a los

aspectos emanados de la dinámica de grupos y a la consideración de los factores afectivos en la enseñanza; no obstante lo poco objetivos que pudieran ser estos terrenos, por cuanto difícilmente se puedan evaluar los alcances que pueden tener en la enseñanza, es innegable que existen y que juegan un papel importante en la enseñanza/aprendizaje; por ende, más vale analizarlos que negarlos.

Al término de este trabajo se abren nuevas interrogantes, una de ellas es que este procedimiento didáctico debe ser evaluado en la práctica. Lograr la autonomía lingüística no es algo que surja mágicamente; sólo la experiencia hará que emerjan los problemas en los distintos terrenos que subyacen a esta práctica didáctica. Sin embargo, el haber analizado cada uno de esos terrenos, permite que los obstáculos puedan ser ubicados y manejados desde el punto de vista que les corresponde: lingüístico, comunicativo, del trabajo en grupo, afectivo y/o metodológico.

Asimismo, como hemos mencionado (ver cap. I), el afecto es algo complejo y de difícil manejo sobretodo cuando se trata de la manifestación de su aspecto negativo. Generalmente, se reprime o se evade esta parte del afecto, ya que por naturaleza se tiende a gozar lo agradable y a deshechar lo desagradable o que no gusta. Lo interesante sería encontrar el justo equilibrio entre el acercamiento / la distancia con los alumnos. Esto es también algo complejo que toca aspectos no sólo afectivos sino culturales también.

Por otro lado, en cuanto a la evaluación, ¿se podrán medir de manera objetiva los cambios en las actitudes y en los comportamientos de los alumnos y del docente?

En cuanto a la formación de los profesores, se ha hablado mucho sobre el "saber ser", personas, más que profesores, lo cual no les exime de sus responsabilidades, simplemente sugiere un cambio de actitud; ¿la demitificación del rol del profesor y de su misión única y unívoca de enseñar podrá modificarse algún día?

Paralelamente a la elaboración de materiales y diseño de nuevos procedimientos didácticos ¿podrá existir una preparación de los profesores que les permita estar más en contacto consigo mismos como seres humanos?

En otra perspectiva, aspectos tales como la formación de los equipos, los tipos de tareas, la evaluación del trabajo en grupo, podrían ser punto de partida para futuras investigaciones.

Insistimos sobre la importancia de considerar los factores afectivos en la enseñanza, ya que ellos son el motor del aprendizaje; aunque se trata de un aspecto arriesgado, más vale afrontarlos que evadirlos. Estudios más precisos sobre su influencia en el aprendizaje podrían abrir nuevos horizontes que humanizarán la enseñanza.

ANEXO

Evaluación del trabajo en equipo.

El trabajo en equipo debe ser evaluado afín de tratar de mejorarlo en lo futuro. Mediante esta evaluación se puede apreciar el comportamiento individual de los miembros del equipo, su desarrollo como grupo y los progresos en cuanto a los temas tratados (ver 5.3.4.3).

Ficha de evaluación de una sesión de trabajo en equipo. Se sugiere sea constestada de manera individual y anónima.

Objetivo del trabajo en equipo.....

Tipo de tarea.....

Fecha.....

.....

1. ¿Cual es su opinión sobre la sesión, de manera global?
Pésima....Regular....Buena....Muy buena....Excelente.....

¿Por qué?.....
.....

2. La manera de organizar la tarea fué:
Pésima....Regular....Buena....Muy buena....Excelente.....

¿Por qué?.....

3. El desarrollo de la tarea fué:
Poco satisfactorio.....Regular.....Satisfactorio.....

¿Por qué?.....

4. ¿Cuáles fueron los puntos fuertes de la sesión?

.....
.....

5. ¿Cuáles los puntos débiles?

.....
.....

6. ¿Qué sugiere para mejorar el trabajo?

.....
.....

La siguiente es una ficha de autoanálisis. Su objetivo es ayudar a los alumnos a sensibilizarse de su actuación en el equipo.

Nombre..... Tema
 tratado.....
 Fecha.....

SITUACIONES	5	4	3	2	1
-------------	---	---	---	---	---

1. ¿Escucho las ideas de mis compañeros?
2. ¿Reconozco cuando no tengo razón?
3. ¿Intento trabajar con todos?
4. ¿Trato de comprender las ideas de otros?
5. ¿Comparto mis conocimientos?
6. ¿Abuso del trabajo de mis compañeros?
7. ¿Trato a todos con buenos modales?
8. ¿Entiendo las dificultades por las que mis compañeros pueden estar pasando?
9. ¿Presto atención cuando alguien me habla?
10. ¿Agradezco la ayuda recibida?
11. ¿Trato de trabajar sin molestar?

12. ¿Termino las tareas que me son asignadas?

13. ¿Trato de esquivar las tareas?

14. ¿Ayudo a establecer planes de trabajo?

15. ¿Sigo los planes trazados por el grupo?

16. ¿Mi trabajo es satisfactorio para el grupo?

17. ¿Procuro cooperar con el grupo?

18. ¿Me he esforzado por mejorar el rendimiento del grupo?

19. ¿Es adecuado el tiempo designado para el objetivo propuesto?

20. ¿Cuenta el trabajo en equipo con adecuada asistencia por parte del profesor?

21. ¿Me comprenden en el equipo?

22. ¿Alcanzaría mejores resultados estudiando solo?

Nota: 5 = Siempre 4 = Generalmente 3 = A veces

2 = Nunca 1 = No sabría decir

La siguiente es una ficha de John Michaelis, adaptada por I.G. Nerici (1980: 52). Su objetivo es tener una apreciación del comportamiento de los miembros del grupo. Esta puede ser llenada por el docente y por los miembros de cada equipo; la comparación de ambas podría ser interesante.

COMPORTAMINETO**ALUMNOS**

Amistoso

Confiado

Busca aprobación

Busca apoyo

Agresivo

Adaptable

Influyente

Negativista

Influenciable

Optimista

Preguntón

Cooperador

Animador

Deshinibido

Intolerante

Indiferente

Conciliador

Tímido

Inhibidor

Estas fichas pueden ser presentadas en francés o en español, depende del nivel de los alumnos y de sus intereses. La evaluación, individual o en equipo, siempre es deseable que tenga un momento dentro de la dinámica de todo el grupo-clase.

BIBLIOGRAFIA

- Allwright, R. 1983. "The importance of interaction in classroom language learning" on TESOL 1982. Lancaster University.
- Anzieu, D. y Martin, J. 1971. La dinámica de los grupos pequeños. Buenos Aires: Kapeluz.
- Ausbel, D. 1976. Psicología educativa. México: Trillas.
- Bachmann, C.; Lindelfeld, J. y Simonin, J. 1981. Langage et communications sociales. Paris: Crédif-Hatier.
- Bales, R. 1950. Interaction process analysis. Addison Wesley: Cambridge University Press.
- Bauleo, A. 1977. Contrainstitución y grupos. Madrid: Fundamentos.
- _____ 1982. Ideología grupo y familia. Buenos Aires: Kargileman.
- Besse, H. 1980. "Enseigner la competence de la communication". FDM 153. Paris: Hachette-Larousse.
- Besse, H. y Galisson, R. 1980. Polemique en didactique. Paris: Clé International.
- Besse, H. y Porquier, R. 1984. Grammaires et didactique des langues. Paris: Hatier-Credif.
- Bialystok, E. 1978. "A model of second language learning" Language learning. Vol.28 No.1.
- Bleger, J. 1971. Temas de psicología. Buenos Aires: Nueva Vision.
- Bourgignon, M. y Dubost, J. 1978. Pedagogía y psicología de grupos. Barcelona: Nueva Tierra.
- Breen, H. y Candlin, C. 1980. "The essentials of communicative curriculum in language teaching". Applied Linguistics No.1.
- British Council. 1982. Humanistic approaches: an empirical view. London. ELT Documents 113.
- Brown, D. 1980. Principles of language learning and teaching. Englewood, Cliffs: Prentice Hall.

- Brumfit, C. 1980. "Linguistic specifications for fluency work: how meaningful a question?". Description, présentation et enseignement des langues. Paris: Hatier-Credif.
- _____. 1984. Communicative methology in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. y Swain, M. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second languages". Applied linguistics No.1
- Cartwright, D. y Zander, E. 1980. Dinámica de grupos. México: Trillas.
- Cicurel, F. 1985. Parole sur Parole. Paris: Clé International.
- Cirigliano, G. y Villaverde, A. 1966. Dinámica de grupos y educación. Buenos Aires: Humanitas.
- Cohen, J. 1975. El grupo operativo, teoría y práctica. México: Extemporáneos.
- Curran, Ch. 1981. Counseling learning in second languages. Illinois: Apple River Press.
- De Peretti, A. 1971. Libertad y relaciones humanas. España: Marova.
- Dewey, J. 1916. (Trad. francesa 1975) Démocratie et éducation. Paris: Armand Colin.
- Dulay, H. y Burt, M. 1974. "A view perspective on the creative construction process in child second language acquisition". Language Learning No.24.
- _____. 1976. "Remarks on creativity in language acquisition. View points on english as second language". Fotocopia CELE-UNAH.
- _____. 1982. Language two. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1984. Classroom second language developpement. London: Pergamon Press.
- _____. 1985. Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Freinet, C. 1969. Pour l'école du peuple. Paris: Maspéro.
- Galisson, R. 1980. Dhier à aujourd'hui. Paris: Clé International.

- _____. 1982. D'autres voies pour la didactique des langues étrangères. Paris: Hatier-Credif.
- _____. 1983. La suggestopédie. Paris: Clé International.
- Gonzalez, J.; Monroy, A. y E. Kupferman. 1978. Dinámica de grupos. México: Pax.
- Grandcolas, S. 1980. "La communication dans la classe de langue étrangère". FDM. No. 153.
- Hargreaves, D. 1978. Les relations interpersonnelles en éducation. Madrid: Narcea.
- Heckel, I. 1984. Juego escénico, bases de una nueva didáctica para lenguas extranjeras. México: CELE-UNAM.
- Hilgard, E. y Boward, G. 1973. 1a. edición en español. Teorías de aprendizaje. México: Trillas.
- Hoyos, C. 1978. "La noción de grupo en el aprendizaje, su operatividad". Perfiles Educativos. No.2, México: CISE-UNAM.
- Hymes, D. 1972. "On communicative competence" en Sociolinguistics (Trad. francesa 1984) Harmondsworth: Penguin. Paris: Hatier-Credif.
- Johnson, L. y Bany, M. 1964. La dinámica de grupo en educación. México: Aguilar.
- _____. 1970. Classroom management. New York: Mc.Millan Company.
- Kaye, M. y Rogers. 1975. Pédagogie de groupe. Paris: Dunod
- Kramsch, C. 1984. Interaction et discours dans la classe de langue. Paris: Hatier-Credif.
- Krashen, S. 1981. Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon.
- _____. y Terrell, T. 1983. The natural approach. San Francisco: Pergamon Press.
- Kriek, E. 1959. Bosquejo de la ciencia de la educación. Buenos Aires: Lozada.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. 1968. Diccionario de Psicoanálisis. Barcelona, España: Labor.

- Laverrière, J. y Plailly, G. 1977. 75 fiches pour organiser le travail en groupe. Paris: Editions.
- Littlewood, W. 1984. Foreign and second language learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maisonneuve, J. 1978. La dinámica de grupos. Buenos Aires: Nueva Visión.
- McLaughlin, B. 1978. "The monitor model: some methodological considerations". Language learning. Vol. 28. No.2.
- Moirand, S. 1982. Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris: Hachette.
- Mucchielli, R. 1981. La dynamique des groupes. Paris: ESF.
- Nerici, I. 1980. Metodología de la enseñanza. México: Kapeluz.
- Newcomb, Th. 1964. Manual de psicología social. Buenos Aires: Eudeba.
- Pichon-Rivière, E. 1980. El proceso grupal. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Reeves, E. 1971. La dinámica del comportamiento de los grupos. México: TÉCNICA.
- Reyes, J. 1980. Dinámica de grupos. México: Oasis.
- Richards, J. y Rodgers, T. 1982. "Method: approach design and procedure". Tesol Quarterly. Vol.16 No.2.
- Richterich, R. y Scherer, N. 1975. Communication orale et apprentissage des langues. Paris: Hachette.
- Rivers, W. 1983. Communicating naturally in second language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, C. 1969. Freedom to learn. New York: Ch.E.Merrill.
- 1970. Groupes de rencontre. Paris: Dunod.
- Savignon, S. 1983. Communicative competence. Reading, Massachusetts: Addison Wesley.
- Schiffler, L. 1984. Pour un enseignement interactif des langues étrangères. Paris: Hatier.
- Schmuck, E. y Schmuck, R. 1974. Técnicas de grupo en la enseñanza. México: Pax.
- Shaw, E. 1980. Dinámica de grupo. Barcelona: Herder.

Stanford, G. y Roark, A. (1971). Interacción humana en educación. Buenos Aires: Kapeluz.

Stevick, E. 1976. Memory, meaning and method. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

_____. 1980. Second language learning: a way and ways. Rowley Massachusetts: Newbury House.

Ullich, D. 1974. Dinámica de grupo en la clase escolar. Buenos Aires: Kapeluz.

Wenstein, G. y Fantini, M. 1970. La enseñanza por el afecto. Buenos Aires: Paidós.

Widdowson, H. 1978. Teaching language as communication. Oxford: Oxford University Press.

Zarazar, C. 1978. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo". Perfiles Educativos No.2 México: CISE-UNAH.