

Efecto e insumo lingüístico en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los cursos de inglés de servicios de la Universidad Surcolombiana de Neiva²

DALILA ROA POLANCO *

I.C

"Your understanding of how the Learner Learns will determine your philosophy of education, your approach, methods and classroom techniques". (Brown, 1980:08).

Esta investigación se realizó en el contexto de enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera para propósitos específicos (English for Specific Purposes-ESP) en la Universidad Surcolombiana, siendo la preocupación principal la captación del proceso de adquisición/aprendizaje³ de la lengua extranjera en los cursos de inglés de servicios como son conocidos en nuestro medio.

Esa ramificación en la enseñanza del inglés ha sido definida como específica por ser dirigida a aprendices con necesidades específicas, siendo, de esa forma, cursos con objetivos claramente definidos y con duración limitada. Esas características hacen que el insumo sea pertinente y se enfatizan únicamente los tópicos, habilidades y actividades de interés para los estudiantes, asumiendo así que la motivación es mantenida. (Ver Strevens 1977, 80; Robinson 1980, Widdowson 1983).

Los cursos de inglés de servicios en la Universidad Surcolombiana han pasado por varias etapas siendo las más destacadas las siguientes:⁴

—Enfoque estructural (alrededor de 1975): Método audio-oral y gramatical. Se pretendía conseguir el dominio de las cuatro habilidades básicas (comprender, hablar, leer y escribir).

—Inicio parcial del ESP (alrededor de 1977): Limitación de los objetivos de los cursos para la comprensión de lectura de textos de interés general en inglés.

—Especificidad mayor (a partir de 1980): Comprensión de lectura con temas específicos de cada área.

Objetivo de la Investigación

En el contexto anteriormente descrito y teniendo en cuenta que este tipo de cursos ha sido considerado, en la literatura, de mayor efectividad que los cursos de inglés general, se pretendió levantar evidencias sobre la aplicabilidad del modelo de adquisición de segunda lengua propuesto por Krashen (1982)⁵, específicamente en lo relacionado con la afectividad del aprendiz y el insumo lingüístico considerados como aspectos causativos de la adquisición de la segunda lengua o lengua extranjera⁶. Este modelo es el más popular, más amplio y mejor elaborado hasta el momento, ya que recopila los múltiples aspectos que interactúan en el proceso de aprender o adquirir una lengua extranjera.

Procedimientos

En esta investigación se exploró inicialmente y mediante un enfoque de tipo cualitativo, el proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua extranjera (inglés), focalizando principalmente los aspectos relacionados con la afectividad y el insumo lingüístico.

Lingüista Aplicada, M. Sc.

Posteriormente, se levantaron evidencias sobre la aplicabilidad de los mecanismos propuestos por Krashen (1982) en su modelo de adquisición de segunda lengua.

El proceso fue captado a partir del análisis de documentos y registros existentes en la USCO (registros de notas, planeaciones y evaluaciones realizadas a los cursos a partir del año 83 y hasta el 88), del punto de vista de los profesores y estudiantes (grabación y transcripción de entrevistas) y mediante observación de secuencias de clases (registros).

Las evidencias, o no, de los mecanismos relacionados con la afectividad (filtro afectivo) y el insumo lingüístico, fueron levantadas mediante la relación vis-á-vis con el modelo de Krashen en cada etapa de la investigación, considerando para la colecta y análisis de las informaciones que la operación global de enseñanza se desarrolla teniendo en cuenta los siguientes aspectos: el enfoque, la planeación de los contenidos, el método y la evaluación. El enfoque es el término que guía toda la operación y es constituido por una serie de principios (implícitos o explícitos) o creencias que el profesor tiene sobre la manera como se aprende una lengua y que se reflejan en la práctica de la enseñanza. Esos principios guían la planeación de contenidos, el método y la evaluación, de tal manera que alteraciones en el enfoque implican cambios en los otros constituyentes de la operación, así como modificaciones en una fase implican alteraciones en las fases siguientes. De esa forma, el método, la planeación de contenidos y la evaluación dependen implícita o explícitamente del enfoque.

Informantes

Fueron seleccionados para el estudio los cursos de inglés I en los programas de Enfermería, Lingüística y Literatura e Ingeniería de Petróleos, así como sus respectivos profesores en el momento de la colecta de las informaciones, (semestre 01/88) y hasta cinco años atrás. Se seleccionó, también, una muestra de estudiantes por cada curso representando el 20^o de cada universo.

Instrumentos

Se elaboran derroteros de entrevista no estructurada⁷, tanto para captar las opiniones

de profesores y estudiantes participantes del estudio, como para registrar las observaciones de clase.

Resultados

—Cursos de inglés de servicios en la Universidad Surcolombiana

Los cursos de inglés de servicios analizados presentaron las siguientes características:

Son cursos orientados en principio⁸ por las necesidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes. Bajo la influencia de ese factor son decididos los objetivos, el contenido, el método y la evaluación

El objetivo de los cursos es definido como la lectura de textos específicos en inglés y el contenido está constituido por textos relacionados con temas de cada área. El criterio básico en la selección de esos textos es la relación de ellos con temas específicos de cada programa, lo cual es un aspecto que redundaba en beneficio de la afectividad del estudiante, principalmente cuando esos temas se hacen comprensibles para él.

El método según las informaciones colectadas en la primera etapa de la investigación (fase exploratoria) estaría constituido por estrategias para predecir el significado de un texto considerando fundamentalmente los aspectos explícitos en él, pero en la etapa posterior (fase sistemática) se evidenciaron diferentes métodos relacionados con el enfoque de cada profesor presentándose, de esa forma, cursos que enfatizaron la estructura de la lengua ya fuera porque el profesor creía en la comprensión de lectura mediante el conocimiento del código, o porque se consideraba que además de leer los estudiantes necesitaban traducir, realizándose fundamentalmente actividades de solución de problemas gramaticales. Sin embargo, en otro curso se explicitó un enfoque más amplio donde la selección de los materiales se basó en la especificidad de los temas, debido a que su conocimiento por parte de los estudiantes facilitaba la comprensión de los textos en inglés. Se enfatizaron estrategias para leer focalizando más el contenido que la forma, a pesar de ese profesor (en el momento de la colecta) creer en la enseñanza sistemática de la gramática.

Se percibió, de esa manera, que los cursos se fundamentaron en las necesidades de los estudiantes como un parámetro fundamental declarado, pero que los procedimientos desarrollados en las clases hicieron que cada uno

fuera específico por motivos diferentes, prevaleciendo la tendencia estructuralista en la cual el texto se constituyó en el centro de la operación al ser analizados sus componentes, dando menor importancia a la totalidad y al papel interactivo que éste desarrolla con el lector⁹. Esa concepción de texto indica que la actividad que se pretende realizar en la clase de lectura en inglés sea de comprensión de texto una vez que se enfatiza la parte lingüística explícita en él, dando poca importancia a la relación con el texto más amplio (conocimiento de mundo, experiencias previas) en cuya relación se construye el sentido del discurso.

No es sorprendente, sin embargo, que la mayoría de los cursos tenga un enfoque que es esencialmente gramatical ya que el aprendizaje de idiomas ha sido entendido durante mucho tiempo como el dominio de la lengua como sistema, teniendo consecuentemente los cursos una organización pedagógica estructural. La gramática es concebida como un instrumento que el estudiante necesita para la comunicación, en este caso, a través del texto. Ese principio ha subsistido entre los profesores a pesar de que las investigaciones en Lingüística Aplicada han permitido evidenciar que ese enfoque es insuficiente para la tarea ya sea de aprender lenguas en general o de leer en lengua extranjera.

Por otro lado, se evidenció que la necesidad inmediata del inglés es un aspecto relevante en el aprendizaje/adquisición de la lengua ya que aumenta la motivación de los estudiantes, así como la falta de aplicabilidad inmediata de esos conocimientos se constituye en un factor afectivamente adverso para el proceso. La actitud del profesor en el salón de clase indicó ser un aspecto bastante influyente en la actitud y en el estado emocional de los estudiantes, presentándose más vulnerables a esa influencia los estudiantes poco motivados, tensos (con temor y aprehensión hacia la clase) y con actitudes negativas.

Recomendaciones

Este trabajo constituye una alerta para que los profesores de idiomas reflexionen sobre:

—La importancia de la interacción entre la teoría y la práctica ya que el conocimiento teórico de los procesos nos permiten ampliar nuestra comprensión de la tarea que estamos realizando y de lo que implican las técnicas existentes, pues de otra manera estaremos condenados a repetir experiencias que ya fueron superadas.

—Los principios que guían la tarea de los profesores considerando que el proceso de enseñar una lengua está relacionado con el proceso de aprender. Con esa óptica, es importante considerar en la operación de enseñanza, además del propósito final del curso, la manera como los estudiantes aprenden para que la enseñanza no se tome una actividad de entrenamiento, pues al utilizar unidades descriptivas como unidades pedagógicas se asume una relación directa entre la descripción y la enseñanza, dejando de lado otros aspectos como los que interactúan en el proceso de aprender y la pedagogía. Por esa misma razón, el texto específico es importante en la medida en que activa estrategias de aprendizaje/adquisición en los diferentes grupos de aprendices, pero no es suficiente, pues otros aspectos ajenos a él (actitud del profesor por ejemplo) influyen, también, en el proceso.

Relación con el modelo

A partir del análisis de los cursos de inglés en los tres programas seleccionados, se explicitaron algunos aspectos decididamente influyentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en este contexto. Así mismo, se levantaron algunas evidencias con relación a la propuesta de Krashen en la hipótesis del filtro afectivo e insumo lingüístico y se evidenciaron otros aspectos y relaciones no explícitas en el modelo. Básicamente se concluyó que:

—La comprensividad y relevancia del insumo lingüístico influyen en la motivación y actitudes de los estudiantes.

—La actitud del profesor influye en las actitudes y estados emocionales de los estudiantes.

De esa manera, la propuesta de Krashen se torna inapropiada para este contexto, una vez que considera situaciones extremas (estudiantes con filtro afectivo favorable o adverso) no identificando relaciones entre otros aspectos que en un contexto formal de enseñanza de lengua extranjera interactúan para favorecer o dificultar el proceso de adquisición/aprendizaje.

Por otro lado, Krashen no explicita relaciones entre el insumo lingüístico y el filtro afectivo, ni considera la actitud del profesor, como un factor que configura, en relación con el insumo lingüístico, la afectividad (filtro afectivo) del aprendiz la cual es vital en el aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera.

Esta investigación indicó, como alternativa para posteriores estudios, la profundización en los aspectos relacionados con la afectividad del profesor (motivaciones, actitudes y estados emocionales para enseñar) en relación con la afectividad de los aprendices ya que esos aspectos se manifestaron decididamente influyentes en el proceso de aprendizaje/adquisición. En ese sentido sería conveniente tener en cuenta para el proceso de enseñanza de la lengua extranjera, además de un filtro afectivo del alumno, un insumo lingüístico (relevante y comprensible) y un insumo afectivo ya que los dos se presentan como elementos indispensables para el pleno desarrollo del proceso de aprendizaje/adquisición de lengua extranjera de tipo específico.

Notas

1. **INSUMO LINGÜÍSTICO:** Son todas las muestras de lengua a las que está expuesto el aprendiz de una lengua extranjera o segunda. El contacto que el estudiante tiene con el inglés en el salón de clase, por ejemplo, constituye la principal fuente de insumo para aprender la lengua extranjera.
2. Este artículo es un resumen de la investigación que fue presentada en el "Instituto de Estudos de Linguagem" de la "Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP", Brasil (febrero, 1989) como requisito parcial para la obtención del grado de Magister en Lingüística Aplicada.
3. **ADQUISICIÓN/APRENDIZAJE:** Se explicitan las dos posibilidades por cuanto Krashen (1982) diferenció el proceso de adquirir y el aprender como siendo inconsciente y consciente respectivamente.
4. La evolución de estos cursos fue recuperada mediante grabación y transcripción de entrevistas con los profesores de la Sección de Idiomas que vivieron este proceso en la USCO.
5. El modelo de Krashen intenta resolver el problema de cómo se aprende una lengua, mediante cinco hipótesis básicas: diferencia entre aprendizaje y adquisición, hipótesis del orden natural, monitor, insumo lingüístico y filtro afectivo. El proceso se realiza, según Krashen de la siguiente manera: al insumo, al entrar en contacto con el aprendiz, pasa por el filtro afectivo (retados emocionales y motivacionales del aprendiz) que es la primera barrera que él encuentra en el camino rumbo al procesador u organizador inconsciente (resultado de un orden natural en el aprendizaje de estructuras, organización interna de la lengua) o al monitor (auto-edición usando reglas conscientes) para finalmente transformar el desempeño del aprendiz mediante una competencia adquirida o aprendida (ver detalles del modelo en Krashen 1982, 1985).

6. El modelo de Krashen fue propuesto tanto para situaciones de segunda lengua como de lengua extranjera.
7. La entrevista no estructurada no tiene un orden rígido de preguntas, es guiada por un plan (Lüdke y Marl, 1988).
8. Para el inicio de los cursos se consideró que los estudiantes necesitaban aprender a leer textos específicos en inglés. Esa decisión fundamentó las planeaciones pero la implementación en el salón de clase presentó procedimientos en conflicto con la orientación inicial.
9. La actividad de leer es constituida por dos aspectos: la capacidad de procesamiento y la capacidad textual (Kleinman, 1983). La capacidad de procesamiento está relacionada con la captación de la información explícita en el texto y la capacidad textual corresponde al relacionamiento de esa información con el conocimiento previo general del estudiante. La capacidad de procesamiento es necesaria pero no suficiente para la lectura.

Referencias Bibliográficas

- BROWN, D. *Principles of language learning and teaching*, Englewood Cliffs, N.Y., Prentice-Hall, 1980.
- DULAY, H., BURT, M. and KRASHEN, S., *Language Two*, Oxford University Press, New York, 1982.
- KLEIMAN, A., "Diagnostico de Dificuldades na Leitura: Uma Proposta de Instrumento" *Cadernos PUC*, 16, Sao Paulo, 1983.
- KRASHEN, S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, New York, 1982.
- KRASHEN, S., *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, New York, 1985.
- LÜDKE, M. e ANDRE, M., *Pesquisa em Educacao: Abordagens Qualitativas*, F.P.U., Sao Paulo, 1986.
- ROBINSON, P., *ESP (English for Specific Purposes)*, Oxford Pergamon Press, 1980.
- STREVENS, P., "English for Special Purposes: an Analysis and a Survey", *Studies in language Learning*, 1977.
- STREVENS, P., *Teaching English as an International Language: From Practice to Principle*, Oxford Pergamon Press, 1980.
- WIDDOWSON, H., *Learning Purpose and Language Use*, Oxford University Press, 1983.