

HACIA LA CONSOLIDACIÓN DE UN ENFOQUE ECLÉCTICO EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EXTRANJEROS

Leonor salazar,

judith batista

Universidad del Zulia

Resumen

La investigación desarrollada tuvo como eje central constituir un cuerpo teórico-metodológico tendente a consolidar factores inherentes al aprendizaje de idiomas extranjeros bajo una perspectiva de enseñanza ecléctica. La diversidad de posturas didácticas asumidas para este tipo de enseñanza en el devenir histórico, requirió la revisión de literatura especializada sobre los principales aspectos teóricos que dan cuenta y justifican la implementación de un enfoque plurimetodológico en el contexto de enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros. Esta manera de proceder orientó el carácter documental y descriptivo adoptado para la consecución de los objetivos de la investigación. Del entramado teórico analizado, se extrajeron situaciones concretas que evidencian el uso efectivo de metodologías típicas de diferentes enfoques que aún conservan un carácter utilitario. Sobre la base del análisis realizado, se propone un conjunto de lineamientos que contribuyen a propiciar en el docente la toma de decisiones acertadas para la implementación creativa de un enfoque ecléctico en el ámbito actual de la enseñanza de lenguas extranjeras. En conclusión, la adopción de una metodología ecléctica para la enseñanza de los idiomas se vislumbra como una tendencia educativa cónsona con la complejidad y heterogeneidad social y con la diversidad y pluralidad de saberes que caracterizan a la sociedad contemporánea.

Palabras claves: eclecticismo, enseñanza de lenguas extranjeras, enfoques, métodos.

Abstract

This research intends to provide a theoretical-methodological framework aimed at comprising basic aspects of foreign language learning under an eclectic teaching approach. Due to the variety of teaching approaches assumed throughout time, a thorough and systematic review of the literature was carried out. A set of specialized documents on theoretical issues that justify the implementation of an eclectic approach towards Foreign Language Teaching (FLT) was analyzed. This methodological procedure suits the descriptive-documental perspective adopted to achieve the objective. Concrete teaching situations that evidence the effective use of classroom methodologies derived from different theoretical approaches for FLT are discussed. Such discussion highlights the utilitarian features that those pedagogical procedures still have. Based on both the analyses and the discussion, a set of guidelines focused on promoting proper decision-making for the creative implementation of an eclectic approach within current FLT contexts is proposed. The main conclusion is that the implementation of an eclectic methodology for FLT seems to be an educational trend that fits into this contemporary society characterized by a growing social complexity, heterogeneity, knowledge diversity and plurality.

Key words: eclecticism, foreign language teaching, approaches, methods.

Recibido: 15/02/2005

Aceptado: 14/05/2005

Introducción

Las prácticas contemporáneas para la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE) en general, más que panaceas o innovaciones pedagógicas y tecnológicas, son el producto de los aciertos y desaciertos de paradigmas pasados, que bien por la influencia de las teorías psicológicas o por los avances en el área de la lingüística, fueron aparentemente desterrados o, en el mejor de los casos, relegados a un segundo plano. En el contexto venezolano en particular, esta manera de actuar obedece quizás, a la creencia de que lo nuevo siempre se caracteriza por superar con creces las limitaciones de las metodologías anteriores, mejorando por consiguiente, la calidad y la efectividad de los procesos de enseñanza.

Si bien es cierto que son muchos los beneficios que genera la puesta en práctica de los avances educativos, es menester considerar que la implementación de los mismos no siempre satisface plenamente las necesidades de todos los aprendices. El crecimiento acelerado de metodologías de vanguardia ha tenido repercusiones que se orientan en dos sentidos divergentes y que están estrechamente relacionados con la preparación y formación del docente. En primer lugar, la inmensa cantidad de materiales y recursos instruccionales disponibles en el mercado ha facilitado la tarea del docente bien formado en lo que respecta a la selección e implementación de los mismos. Tal facilismo ha limitado su visión retrospectiva en cuanto a la utilidad de teorías y métodos que demostraron ser eficientes en otros períodos históricos y que podrían convertirse en fuentes que aporten soluciones a necesidades específicas de los estudiantes en la actualidad.

En segundo lugar y en relación con el docente menos preparado, la diversidad y abundancia de tantos métodos, lo ha conducido a la aplicación sumisa de los mismos, restringiendo su capacidad para analizar de forma crítica la conveniencia y pertinencia que pueda tener un método, un procedimiento, una estrategia instruccional o un material, en relación con su grupo de alumnos en particular. De allí, la necesidad de orientar a este segundo grupo de docentes de lenguas extranjeras, acerca de la aplicabilidad efectiva de ciertos elementos constitutivos de enfoques y métodos que estuvieron en boga en épocas pasadas como resultado del auge adquirido por las principales teorías de aprendizaje de las cuales se derivaron.

La divergencia entre docentes bien preparados y menos preparados pudiese ser el producto generado de la perspectiva predominante que caracteriza la estructura curricular de las carreras destinadas a la formación del docente de lenguas extranjeras dentro del país. Esta perspectiva teórico-pedagógica se fundamenta principalmente en razones de naturaleza legal emanadas directamente de los organismos que rigen los distintos niveles y modalidades del sistema educativo venezolano. Como ejemplo de una de las normativas reglamentadas por el Ministerio de Educación, destinada a la enseñanza del inglés en la III Etapa de la Educación Básica, vale la pena citar las necesidades que según este documento debe tomar en cuenta el docente para orientar la enseñanza de otra lengua.

En el Programa de Estudio y Manual del Docente de la Tercera Etapa de Educación Básica en la asignatura Inglés, vigente desde 1987, se establecen dos necesidades que orientan el estudio de este idioma: “(1) ofrecer al alumno otra lengua que le permita comunicarse con individuos de otros pueblos y (2) proporcionar al alumno un instrumento para el acceso directo a fuentes de conocimiento científico, tecnológico y humanístico” (Ministerio de Educación, Programa de Estudio y Manual del Docente de la Tercera Etapa de Educación Básica, 1987: 17). Aún sin llegar a manifestarlo explícitamente, puede observarse que ambas necesidades apuntan a la implementación, por parte del docente, de un enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés en esta etapa de educación formal.

Se asume entonces, que el docente egresado en inglés o en otra lengua extranjera debe estar preparado, tanto en su formación de base como en su área de especialización, para enseñar el idioma partiendo de un enfoque comunicativo. Sin embargo, investigaciones realizadas por expertos en el área tales como: Chacón (2002), Cullen (1994), Li (1998), Sato y Kleinsasser (1999) reportan que existe una gran mayoría de docentes de inglés que presentan carencias y debilidades en cuanto a la metodología para la enseñanza de lenguas y su competencia comunicativa y sociopragmática. Estos docentes cuentan además con el agravante de centrar sus prácticas pedagógicas en la enseñanza de aspectos formales de la lengua con base en ejercicios de memorización y repetición (Chacón, 2002 y Li, 1998). Agravante que va en contra de lo establecido implícitamente por el reglamento vigente de educación.

De los resultados arrojados por las investigaciones de los expertos mencionados con su respectivo agravante, se desprenden una serie de consideraciones inmersas dentro de la cultura y la política de la profesión del docente de lenguas extranjeras, que al parecer carece también de un seguimiento por parte del organismo rector. No cabe duda, que la actualización permanente representa una alternativa para ayudar a estos profesionales, en formación y en servicio, a superar sus debilidades, tanto en competencia lingüística como metodológica, en el proceso de enseñanza de lenguas. En este sentido, es preciso acotar las conclusiones planteadas por Chacón (2003:105) cuando establece: “la carencia de métodos y estrategias apropiadas para enseñar inglés tiene que ver con el desconocimiento de las teorías lingüísticas y métodos que sustentan las tendencias actuales para la enseñanza de lenguas”

Sobre este particular, la presente investigación pretende constituir un cuerpo teórico-metodológico tendente a fomentar en los docentes una actitud crítica y reflexiva de su práctica pedagógica, orientada a la motivación e implementación de métodos y procedimientos que gozaron de gran relevancia en periodos distantes, a la luz de una perspectiva ecléctica en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este cuerpo teórico-metodológico pretende también servir de escenario para cuestionar la praxis educativa desde un punto de vista integral que trascienda, en la medida de lo posible, el contexto socio-cultural del desempeño profesional. Todo ello con el propósito de atenuar las carencias y debilidades detectadas dentro de las complejidades de su quehacer educativo.

Para alcanzar el objetivo trazado, se exponen algunas consideraciones iniciales referidas a la tendencia ecléctica en la enseñanza de idiomas. Asimismo, se analizan y discuten situaciones concretas que evidencian el uso efectivo de metodologías típicas de diferentes enfoques que aún conservan un carácter utilitario. Sobre la base del análisis realizado, se propone un conjunto de lineamientos que contribuyen a propiciar en el docente la toma de decisiones acertadas para la implementación creativa y razonada de un enfoque ecléctico en el ámbito actual de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Consideraciones iniciales acerca de la tendencia ecléctica

El término eclecticismo significa *escuela seleccionadora* y sus raíces se remontan al período de esplendor de la filosofía griega. Para ese entonces, denotaba un intento de apertura, de reconocimiento de que la verdad, sin importar su origen y su ideología, era el resultado de un compromiso que no evidenciaba el apego a una línea teórica particular. A partir de esta concepción general, Gagné (1985) postula la teoría ecléctica, denominada así por encontrarse racionalmente organizada y ser verdaderamente sistemática. Existe en ella una unión importante entre conceptos y variables del conductismo y del cognoscitivismo. La teoría ecléctica de Gagné se apoya en un modelo de procesamiento de información, que a su vez se basa en una posición

semi-cognitiva de la línea de Tolman (Agüero, Alvarenga y Díaz, 2005) quien fuera defensor de los principios del conductismo propositivo.

La literatura especializada reporta posiciones encontradas en relación con la adopción de una tendencia ecléctica para la enseñanza de lenguas extranjeras. Por un lado, existen autores que destacan las debilidades y las consecuencias nefastas de la puesta en práctica de esta tendencia pedagógica. Sus argumentos se centran en la ausencia de sólidos fundamentos teóricos que soporten el desarrollo de dichas prácticas y en el peligro de asumir conductas sin coordinación, como resultado del seguimiento fiel de metodologías rígidas propuestas por autores de esta tendencia (Allen, 1983; Lazarus y Beutler, 1993). El tipo de eclecticismo criticado por estos autores se caracteriza por ser arbitrario, ingenuo, incoherente, asistemático y, sobre todo, carente de orientación filosófica (Lazarus y Beutler, 1993; Glascott y Crews, 1998).

Los argumentos esgrimidos por aquellos autores que defienden la postura ecléctica son de naturaleza variada, no obstante, los mismos pueden encauzarse en dos vertientes que reflejan sus razonamientos. La primera, se fundamenta en principios de aprendizaje derivados de la psicología educativa y considera que estos últimos deberían ser evaluados, en términos de productos de aprendizaje determinados empíricamente. Asimismo, los defensores del eclecticismo asumen la posibilidad de que dichos principios psicológicos puedan ser confirmados, modificados o rechazados (Reeder y Forster, 1996; Norris y Ortega, 2000 ambos en Mellow, 2002; Larsen-Freeman, 2000).

La segunda vertiente a favor del eclecticismo, se opone al carácter mecanicista e inflexible que se desprende del uso de un conjunto limitado de procedimientos y actividades provenientes de una teoría específica. En consecuencia, se destaca la coexistencia de principios generados de teorías de aprendizaje emergentes (Schwab 1971; Gilliland, James y Bowman, 1994; en Mellow, 2002) que revelan el carácter progresivo y flexible de una teoría concebida como un programa de investigación científico (Lakatos 1981).

Los planteamientos precedentes resultan válidos para la implementación de un enfoque ecléctico en los escenarios de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros. Con respecto a los principios derivados de la psicología educativa, las prácticas educativas actuales resaltan la importancia de la evaluación no sólo del resultado empírico, como producto final del aprendizaje formal de la lengua meta, sino la evaluación de la serie de pasos que implica este mismo proceso de aprendizaje. Durante este trayecto existe la posibilidad de confirmar, modificar o rechazar cualquier manera de proceder. De esta forma, resulta evidente la concepción de los principios psicológicos inmersos en la primera postura que favorece al eclecticismo.

En lo concerniente a la flexibilización de los principios teóricos postulados por los defensores del eclecticismo, los mismos sugieren el uso ilimitado de cualquier procedimiento no importando su inclinación teórica. La mayor ventaja que ofrece esta flexibilización es que permite recurrir a cualquier tipo de estrategia de enseñanza-aprendizaje que contribuya al alcance del objetivo propuesto, que en este caso es el desarrollo de destrezas lingüísticas dirigidas al aprendizaje de la lengua extranjera. En este sentido y al igual que en la vertiente anterior, se hace más énfasis en el proceso que en el producto final del aprendizaje.

A partir del análisis realizado sobre las consideraciones iniciales que apuntan hacia la adopción de un enfoque ecléctico, esta investigación persigue consolidar los lineamientos teórico-metodológicos que fundamentan tal proceder didáctico. Para lograr la meta propuesta se postulan cuatro principios medulares en los cuales confluyen las principales razones que justifican la aplicación de esta tendencia ecléctica.

Principios medulares del eclecticismo

La adopción de una posición ecléctica para la enseñanza de lenguas extranjeras por parte del docente, amerita tomar en cuenta ciertos parámetros que le otorgan un carácter formal y científico a esta posición dentro del clima de libertades e individualidades que posee el educador bajo este paradigma educativo. El abanico de posibilidades al cual se enfrenta el docente como seleccionador de la estrategia didáctica adecuada requiere tener presente ciertos principios inherentes a su responsabilidad de promocionar aquellas virtudes extraídas del método o estrategia seleccionada. Estos principios son: selección, secuencia, pertinencia y coherencia, los cuales se describen seguidamente.

La selección consiste en la escogencia acertada y plenamente justificada de estrategias de enseñanza que se ajusten a las necesidades e intereses de las diferentes individualidades existentes en el grupo de aprendices. Para ello, el docente debe realizar un diagnóstico preliminar sobre las características de los estudiantes en cuanto a conocimientos previos, tanto del idioma meta como de los tópicos a ser discutidos. Asimismo, conviene indagar sobre los diferentes estilos de aprendizaje que caracterizan a cada uno de los participantes. A partir de los hallazgos provenientes del diagnóstico preliminar, el docente podrá revisar el inventario de estrategias instruccionales disponibles y derivadas de diferentes enfoques teóricos, a fin de determinar cuál combinación de estrategias se ajusta a las situaciones particulares detectadas.

Otro aspecto a considerar dentro de este principio medular está relacionado con las condiciones que prevalecen en el contexto educativo. La selección de estrategias también involucra estar conscientes de la disponibilidad de recursos instruccionales, las características del aula y el espacio físico o ambiente en general. De modo que, todos estos aspectos repercutirán en la selección razonada del tipo de estrategias de enseñanza a implementar.

En lo que respecta al segundo principio medular, la secuencia, cabe señalar que una vez seleccionadas las estrategias a implementar para satisfacer las necesidades detectadas, es necesario determinar el orden en el cual habrán de organizarse. Para ello, es aconsejable partir de estrategias con las cuales los estudiantes estén familiarizados e ir incorporando progresivamente otras que sean desconocidas. Este mismo proceder debe prevalecer para la selección y secuencia de los materiales y contenidos a enseñar.

Aun cuando los contenidos educativos se encuentran previamente establecidos en los programas de estudio, corresponde al docente determinar la secuencia que deberán seguir dichos contenidos. Esta secuencia no necesariamente tendrá un carácter rectilíneo, la misma deberá responder a las necesidades del grupo, por lo que puede tornarse en una secuencia cíclica que permita retomar, profundizar y ampliar contenidos ya estudiados en diferentes etapas del proceso.

En relación al principio de pertinencia, es de acotar que el mismo se refiere a la adopción de una o varias estrategias en particular que satisfagan las necesidades concretas detectadas en el contexto educativo. Es decir, se refiere a lo útil que pueda resultar la implementación de una estrategia de enseñanza en un momento dado, sin importar que la misma no haya sido incluida dentro de la programación originalmente estipulada. La pertinencia viene dada por el hecho de que la estrategia seleccionada funja como andamio y facilite la tarea de resolver el problema enfrentado por el alumno. Vale la pena destacar que para adoptar tal posición se requiere de un conocimiento profundo de todas las estrategias existentes y las teorías que las fundamentan, así como una actitud crítica y responsable por parte del docente.

El último principio medular referido a la coherencia se basa en detectar si el método o estrategia seleccionada para resolver cualquier situación de aprendizaje no es solamente pertinente sino congruente con dicha situación. Es decir, si las necesidades contextuales se adaptan o tienen conexión con la realidad del aprendiz. Esto implica poseer un pleno conocimiento del contexto social para que los aprendizajes adquiridos puedan extrapolarse de manera inmediata a la situación específica en donde el aprendiz habrá de ejercitarla. Con esto se evidenciaría una articulación armoniosa entre los contenidos aprendidos y su factibilidad de aplicación real.

Eclecticismo y Postmodernidad

Como se ha venido constatando a lo largo de las secciones preliminares, el eclecticismo surge bajo las influencias de múltiples posturas filosóficas, psicológicas y pedagógicas que son a su vez el reflejo vivo de una sociedad en constante evolución y transformación. Ante la presencia de una sociedad moderna que había ido cambiando con el transcurrir del tiempo, los postulados centrales de la modernidad van perdiendo vigencia y ceden el paso a nuevas realidades. Si bien el estandarte que portaban la ciencia y la técnica moderna eran la supremacía de la razón sobre la fe, el control total de la naturaleza y el logro de la felicidad, fenómenos nocivos como la tecnocracia y la burocracia van atrapando al hombre en redes enmascaradas que lo alejan cada vez más de sus sueños utópicos.

El hombre se encuentra ante una severa crisis de valores que gradualmente va poniendo fin a la racionalidad arraigada en terrenos de la verdad absoluta. Igualmente, se resiste a amoldarse a esquemas conceptuales rígidos y sistemáticos. De allí que se le da cabida a otros tipos de postulados que aceptan y dan crédito a la complejidad creciente, a la dialéctica entropía-neguentropía, a la dualidad determinismo-indeterminismo, y que poco a poco irían conformando un nuevo orden social, a saber, la postmodernidad.

En la postmodernidad, la idea de progreso lineal y utópico es suplantada por un progreso constituido por una pluralidad de saberes que acepta lo complejo, lo disperso, lo azaroso. De allí que rechaza la razón totalizante y procura la búsqueda de una unidad sobre la base de lo múltiple y diverso. Para ello se requieren sistemas abiertos en donde la verdad pueda ser hallada a partir de una búsqueda interna y no sea necesariamente única, objetiva y externa al sujeto. La postmodernidad acepta la heterogeneidad social como constituyente del orden colectivo: es en esencia pluralista. Es, en definitiva, una reacción voraz contra los ideales de la modernidad; pretende superar el espíritu utópico y los errores de la modernidad por lo que en ocasiones se le ha catalogado como antimodernidad.

Al igual que lo acontecido en los ámbitos científico y social, los ideales de la era postmoderna impregnaron las prácticas educativas. Es así como la enseñanza conductista-mecanicista de la modernidad es progresivamente remplazada, inicialmente por métodos cognoscitivos que exaltan las estructuras y los procesos mentales, y luego por metodologías integradoras de carácter holístico que incorporan factores éticos y afectivos en el marco de una filosofía constructivista. En este sentido, Batista, Salazar y Febres (2001, p.161) afirman que □ la fundamentación general de la filosofía postmoderna puede ser vista, entonces, como la fuente que explica y justifica las transformaciones que han tenido lugar en la segunda mitad del siglo XX, en lo que se refiere a enfoques, métodos, procedimientos y estrategias instruccionales vinculadas a la enseñanza de LE □. Es este el contexto dentro del cual se desarrolla el quehacer educativo contemporáneo que persigue un desarrollo armónico y global del hombre en pos de una mejor calidad de vida (Forest, 2000).

Carácter utilitario de metodologías típicas de diferentes enfoques

El carácter evolucionista plasmado en la época postmoderna justifica plenamente la adopción de una posición ecléctica en el terreno fértil de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. La multiplicidad y heterogeneidad de saberes en esta primera etapa del tercer milenio, aunada a la dialéctica entropía-neguentropía, determinismo-indeterminismo propias de la época, reclaman un vuelco contundente en los procedimientos didácticos actuales. Por tal motivo, se ha considerado pertinente hacer alusión a un conjunto de metodologías típicas de diversos enfoques didácticos (engendradas en el seno de teorías pedagógicas divergentes y que pueden ser perfectamente incorporadas a las prácticas educativas actuales) a fin de ofrecer soluciones cónsonas con la complejidad existente en los escenarios académicos contemporáneos.

Tal complejidad exige y acepta un enfoque plurimetodológico lo suficientemente amplio destinado a cumplir una meta específica que redunde en la satisfacción de las necesidades particulares y puntuales de los aprendices, en momentos y contextos precisos. Es aquí dónde deben regir los principios de selección, secuencia, pertinencia y coherencia para que esta tendencia ecléctica adquiera la formalidad y científicidad descritas anteriormente. El enfoque plurimetodológico en cuestión ha sido sometido a la discusión y análisis en reiteradas oportunidades. Entre estas discusiones, vale la pena citar aquellas que datan de más de una década, conducidas por Prabhu (1990) y Kumaravadivelu (1994) quienes cuestionan la tendencia tradicional de adoptar un sólo método para la didáctica de las lenguas extranjeras.

Según Prabhu (1990), corresponde al docente la delicada responsabilidad de tomar decisiones acerca de las acciones a emprender para contribuir a la solución de problemas que se suscitan en su praxis cotidiana. Dichas decisiones deben estar plenamente fundamentadas en la amplia gama de enfoques y métodos de enseñanza existentes, los cuales deben ser totalmente dominados por el docente para su aplicación oportuna y efectiva. Dado que resultaría ingenuo considerar que la multiplicidad de problemas de enseñanza-aprendizaje que se presentan dentro del aula, pueda ser resuelta partiendo de una sola perspectiva teórico-metodológica. En consecuencia, bajo la óptica de Prabhu (1990), el docente se convierte en el verdadero guía del proceso de enseñanza como resultado de su creciente sentido de plausibilidad.

En este orden de ideas y haciendo eco a los planteamientos de Prabhu (1990), Kumaravadivelu (1994) propone un conjunto de 10 macroestrategias derivadas de un concepto que va más allá de la noción tradicional de método: la condición del postmétodo. Esta condición remite a una visión renovada del concepto de método y a su vez descarta la posibilidad de la aceptación de un único e incuestionable método. En el marco de esta nueva visión metodológica se intenta estrechar los vínculos entre teóricos de la lingüística y docentes de lengua. Además, la postura de Kumaravadivelu (1994) destaca la necesidad de crear un amplio marco didáctico basado en las perspectivas teóricas, empíricas y pedagógicas que servirán para activar y desarrollar en los docentes el sentido de plausibilidad, ya aludido por Prabhu (1990). Todo ello redundará en una concepción ampliada de la labor docente que demanda el manejo simultáneo de la teoría y la práctica y a su vez lo convierte en un profesional estratégico para asumir los roles de docente e investigador.

En atención a los planteamientos desarrollados por Prabhu (1990) y Kumaravadivelu (1994) y dentro del marco filosófico de la postmodernidad, es posible entender el eclecticismo como “una alternativa viable para satisfacer los múltiples requerimientos de individuos inmersos en una creciente complejidad social” (Batista y Salazar, 2003, p. 243). Estas afirmaciones sirven de introducción a ejemplos de situaciones concretas que se presentan seguidamente y que evidencian el carácter utilitario de los principales enfoques adoptados a lo largo del tiempo. Aún

cuando estos enfoques provienen de teorías de aprendizaje que tuvieron validez en momentos históricos específicos, los mismos mantienen su vigor al ser incorporados a las tendencias comunicativas que actualmente caracterizan los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras.

Prácticas conductistas en la enseñanza de lenguas extranjeras

Dos de los enfoques conductistas más notables de los cuales se extraen algunos procedimientos instruccionales que siguen teniendo vigencia en las prácticas educativas actuales son: el enfoque oral o enseñanza situacional de la lengua y el método audiolingual. Los mismos enfatizan la formación de hábitos a través de la ejercitación prolongada, la repetición e imitación de patrones lingüísticos y la memorización. Todo ello propicia un aprendizaje mecanicista, rígido y gradual derivado de los principios psicológicos de la teoría conductista (Mitchell and Myles, 2004). A continuación se describen algunos de los vestigios de esta teoría ejercitados en la actualidad y que corresponden a los enfoques y métodos mencionados anteriormente.

Del Enfoque Oral o Enseñanza Situacional

El enfoque oral o enseñanza situacional estuvo enfocado en la selección minuciosa y esmerada de situaciones reales que servían de marco para la enseñanza de los contenidos lingüísticos. Hoy en día, muchos de los materiales instruccionales existentes en el mercado y ampliamente utilizados en cursos comunicativos parten de situaciones cotidianas en las cuales se ejercitan las cuatro destrezas de la lengua. Dichas situaciones conforman los contextos necesarios para que el alumno construya significados lingüísticos, lo cual favorece notablemente la efectividad del aprendizaje. Por otro lado, el uso de la lengua meta en contextos apropiados contribuye a que el aprendizaje de la misma se desarrolle de forma natural, lo que a su vez facilitará la aplicación de dichos conocimientos en situaciones reales. Esta manera de proceder atiende a los principios de pertinencia y coherencia inherentes al eclecticismo, propuestos en el apartado 3 de este artículo.

Asimismo, las destrezas receptivas y productivas del medio oral siguen siendo las más practicadas en el contexto del aula. Aunque para todos está claro que los procedimientos de aula que se desarrollan en la actualidad tienen como norte el desarrollo equilibrado de las cuatro destrezas lingüísticas, no puede negarse el hecho de que la mayor parte del tiempo de la clase de lenguas se enfoca en las destrezas orales.

Las etapas iniciales y de desarrollo de cada clase están dominadas por las prácticas orales, las cuales persiguen la presentación de las situaciones o contextos en los que tendrán lugar los actos comunicativos, la introducción de las nuevas formas lingüísticas en los contextos seleccionados, las interacciones entre el docente y los alumnos, los trabajos de interacción en parejas o pequeños grupos, entre otras estrategias. Por lo general, las prácticas en el medio escrito se llevan a cabo después que las realizaciones lingüísticas han sido ejercitadas oralmente y casi siempre tienen lugar en la última parte de la etapa de desarrollo o en la etapa de cierre de la clase.

Del Método Audio-Lingual

La precisión en la pronunciación (aspectos segmentales y suprasegmentales) se logra mediante la repetición sistemática de patrones, lo cual persigue la formación de hábitos fonéticos. Si bien en los actuales momentos la formación de hábitos mediante la repetición no se considera como objetivo en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, es evidente que la repetición, como técnica, tiene un valor importante en lo que concierne a la adquisición de

patrones de acentuación y de entonación en el discurso conectado. Esta es una de las instancias del aprendizaje de una lengua extranjera en la cual la repetición sucesiva y prolongada del input lingüístico sigue siendo esencial.

El uso de recursos auditivos y visuales como los equipos reproductores de sonido (de cassettes y CDs), las cintas de videos, los anuncios comerciales y programas de televisión y radio, láminas ilustrativas, fotografías, imágenes y dibujos provenientes de diversas fuentes, continúan siendo una práctica cotidiana e indispensable en los cursos de lenguas extranjeras. Tales recursos tienen su origen en los métodos audiolingual y audiovisual.

El propósito de utilizar estos recursos en la actualidad trasciende los fines que originalmente tuvieron los mismos. En un principio, su uso estuvo restringido a la formación de hábitos que se lograban con la repetición prolongada y constante de patrones estructurales. Hoy en día, sin embargo, el objetivo de utilizar los mismos recursos tiene un alcance mayor: contribuyen a introducir las situaciones en las cuales se desarrollarán los eventos comunicativos, sirven para explicar o aclarar el significado del nuevo vocabulario, constituyen medios para realzar la naturalidad y espontaneidad de la lengua, son fuente de input auténtico en LE.

La memorización sigue funcionando como proceso de apoyo de las experiencias de aprendizaje en general. En lo que respecta al aprendizaje de LE, Delmastro y Salazar (2000) distinguen la importancia atribuida a la memoria en distintos momentos históricos: resaltan su rol protagónico en la década de los sesenta en el marco del audiolingualismo, cuya premisa central estaba apoyada en un concepto de aprendizaje como proceso de condicionamiento, a través de la repetición de asociaciones estímulo-respuesta. Posteriormente, la importancia de este tipo de memoria mecanicista de los enfoques estructuralistas y métodos audiolinguales decreció en los enfoques y metodologías racionalistas.

En los años ochenta, con el predominio de los enfoques comunicativos, la memorización como estrategia de enseñanza-aprendizaje desapareció casi por completo. Las mismas autoras señalan que en los procesos contemporáneos de enseñanza de LE, □ha resurgido nuevamente la memoria como factor relacionado con los estilos individuales de aprendizaje. Los métodos eclécticos de hoy en día permiten un uso más variado de estrategias y recursos, por lo que se ha retomado el uso racional de la memorización como estrategia de aprendizaje de algunos aspectos de LE como el vocabulario y las realizaciones lingüísticas fijas y semi-fijas□ (Delmastro y Salazar, 2000:70-71).

Prácticas cognitivas en la enseñanza de lenguas extranjeras

Dentro de los principales métodos derivados de la teoría cognitiva es notoria y pertinente la subsistencia de algunas prácticas relacionadas con los enfoques cognitivo y comunicativo. Entre los principales postulados que caracterizan a esta teoría cognitiva en situaciones de enseñanza de lenguas extranjeras, se encuentran el uso de la lengua materna para establecer relaciones gramaticales en la lengua meta, el uso de la metacognición y el logro del aprendizaje a través de la solución de problemas (Mitchell and Myles, 2004). Seguidamente se detallan algunos de los indicios que aun se utilizan de estos dos enfoques.

Del Código Cognitivo:

Si bien es cierto que la enseñanza de la gramática en sí no es el propósito fundamental de los cursos de lenguas extranjeras en la actualidad, se sigue reconociendo la relevancia de las operaciones mentales ejecutadas por los estudiantes para lograr descifrar las reglas gramaticales

que operan en la lengua meta, las cuales les permitirán interactuar y comunicarse eficientemente en esa lengua. Las estrategias instruccionales contemporáneas están dirigidas a la enseñanza implícita de los aspectos gramaticales del idioma, de modo que la habilidad del estudiante para comprender e incorporar dichas reglas a sus esquemas cognitivos es crucial para alcanzar los niveles de competencia en LE deseados.

Igualmente importante para el desarrollo de LE es la habilidad del aprendiz para comprender el alcance de tales reglas gramaticales. El hecho de estar consciente de cuáles son los límites de cada regla contribuye a disminuir gradualmente los errores de generalización en los estudiantes, especialmente en los niveles básicos e intermedios. De esta manera, la transición de un nivel de interlenguaje a otro ocurre con mayor prontitud.

La exposición constante y sistemática al input lingüístico (en términos chomskianos: estructuras superficiales) en el marco de situaciones de aprendizaje apropiadas, lleva a los alumnos a inferir los patrones y las reglas que subyacen en LE (estructura profunda), permitiéndole a la vez crear los significados necesarios para establecer la comunicación.

La técnica de solución de problemas es aún una excelente herramienta para fomentar la interacción de los estudiantes con el segundo idioma. De allí la conveniencia de implementar actividades variadas entre las cuales se incluyan tareas específicas que involucren la solución de problemas por parte del estudiante, bien en forma individual o con la ayuda de sus compañeros. Se promueve la concientización de los procesos mentales (metacognición) involucrados en el procesamiento de información para facilitar el aprendizaje.

Del Enfoque Comunicativo:

En consideración a las limitaciones derivadas de la dicotomía competencia-ejecución plasmada en la teoría chomskiana, Hymes (1972) desarrolla el concepto de competencia comunicativa que posteriormente se convertiría en el núcleo del enfoque comunicativo para la enseñanza de los idiomas extranjeros. A pesar de lo novedoso que resultaban los planteamientos de Hymes, estos estaban fuertemente influenciados por la tendencia del funcionalismo lingüístico británico liderizada por Firth (1957) y Hallyday (1961). Esta tendencia funcionalista enfatizaba la dimensión social que tienen las lenguas naturales y la concepción de la lengua como sistema. Aspectos obviados por la posición generativista de Chomsky.

El funcionalismo británico y su visión de la lengua como sistema se apoyan en tres ejes fundamentales: lo que el hablante puede hacer con la lengua, lo que puede decir con ella y lo que con esto pueda significar. Estos tres ejes conforman lo que Hallyday (1961) denomina potencial comportamental del hablante y expanden el concepto de conocimiento de lengua imperante hasta ese entonces. Dichas concepciones han tenido implicaciones trascendentales en el contexto de enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros, pues apelan no sólo a la estructura oracional, sino al conocimiento de las funciones discursivas en el acto comunicativo.

Si bien el funcionalismo británico promulgado por Hallyday (1961) adopta la premisa necesaria que vincula los rasgos textuales con los rasgos sociales, hacía falta analizar de manera más profunda, la interrelación entre ambos aspectos. Tal situación sirvió de preámbulo para el desarrollo de los trabajos de Canale y Swain (1980) a favor de la constitución y desarrollo del enfoque comunicativo para la enseñanza de idiomas extranjeros. Estos autores equilibraron y refinaron la relación lenguaje-contexto social, con lo cual las competencias lingüística y comunicativa se situaron en una posición de igual relevancia dentro de la concepción del lenguaje como acto comunicativo. Esta sucinta exposición acerca del origen del enfoque

comunicativo refleja los planteamientos introductorios referidos a la confluencia de circunstancias que contribuyen al surgimiento de un enfoque o método de enseñanza.

En la actualidad, el Enfoque Comunicativo constituye el enfoque central utilizado para la enseñanza de lenguas y es lo suficientemente flexible para permitir la incorporación de procedimientos provenientes de otros métodos. En este sentido, se adhiere a las tendencias eclécticas ya que acepta la incorporación de una gran variedad de estrategias instruccionales, técnicas y actividades que contribuyan a desarrollar en los estudiantes tanto la competencia lingüística como la competencia comunicativa. Esta visión del enfoque comunicativo demanda además la preparación de un docente capaz de conjugar el conocimiento teórico con el pragmatismo de su quehacer profesional. En consecuencia, la dimensión sociopragmática se erige como un componente imprescindible que ha de caracterizar al docente de lenguas extranjeras.

La puesta en práctica del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras gira en torno a conceptos clave como funciones y nociones de la lengua. De hecho, los programas instruccionales emanados de los organismos oficiales venezolanos, que rigen la enseñanza del inglés y el francés en los niveles de Educación Básica y Media, Diversificada y Profesional, tienen un enfoque funcional-nocional. Dichos programas reúnen características inherentes a la perspectiva funcional: son cíclicos, analíticos y basados en procesos más que en productos. En otras palabras, la concepción de la enseñanza de lenguas extranjeras adoptada por los entes rectores de estas prácticas educativas es netamente comunicativa.

Así mismo, un hecho notorio y fácilmente constatable es que gran parte de las instituciones privadas a nivel de la primera y segunda etapa de Educación Básica, e inclusive, algunas del nivel de Educación Inicial, contemplan la enseñanza de los idiomas mencionados. A pesar de que no existen programas oficiales para la conducción de los procesos de enseñanza de dichos idiomas en estos niveles del sistema educativo venezolano por no estar reglamentado, los textos y demás materiales instruccionales utilizados en los mismos son, por lo general, de naturaleza comunicativa. Lo anterior revela el arraigo del Enfoque Comunicativo en el ámbito local de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Prácticas constructivistas en la enseñanza de lenguas extranjeras

La teoría constructivista considera que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (Carretero, 1997). En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Dicha construcción es realizada por la persona fundamentalmente, con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

Sobre la base de esta premisa, dentro de la teoría constructivista se destacan aquellos rasgos relacionados con el aprendizaje de una lengua en forma natural e integral. La calidad y cantidad del input lingüístico (interesante, relevante y auténtico) son algunas de las dimensiones que favorecen el aprendizaje de lenguas extranjeras bajo los postulados teóricos constructivistas. La integralidad involucra tener una concepción del lenguaje como un todo, a partir del cual se promueve la construcción de significados basados en las experiencias previas del individuo. Aun cuando en esta teoría se ubican el Enfoque Natural y el Enfoque Integral del Lenguaje, puede también considerarse el Enfoque Comunicativo como una extensión de dicha naturalidad e

integralidad. Seguidamente se describen algunas de las prácticas ejercitadas en la actualidad correspondiente a los enfoques mencionados.

Del Enfoque Natural

Las ideas de Krashen (1987) relativas a las condiciones que debe cumplir el input lingüístico siguen vigentes. La motivación hacia el aprendizaje de una lengua extranjera depende, entre otros factores, de lo interesante y relevante del contenido manejado. Por lo tanto, es importante que el input que se ofrece reúna las características sugeridas por Krashen (1987). Características como las mencionadas pueden apreciarse en los textos destinados a distintas audiencias. Tanto los materiales de enseñanza para niños, como aquellos dirigidos a la población adolescente y adulta contienen tópicos, situaciones y actividades cónsonas con cada grupo etario a fin de atraer la atención de los aprendices. Estas condiciones también deben ser tomadas en cuenta al momento de proponer a los estudiantes actividades adicionales distintas a las incluidas en los libros textos.

La cantidad y calidad del input también es importante en el desarrollo de las destrezas receptivas y productivas. Aunque estos no son los únicos factores que inciden en el éxito de aprender un idioma, el grado de desarrollo de las destrezas pareciera, de cierta forma, ser proporcional a la cantidad y calidad de la información lingüística suministrada por el propio docente o proveniente de otras fuentes. En otras palabras, mientras más oportunidades tenga el estudiante de estar en contacto con el input lingüístico, mayores posibilidades tendrá de ejercitar y desarrollar cada una de las destrezas. Obviamente, si ese input se ajusta a los requerimientos del input óptimo establecidos por Krashen (1987), más probabilidades habrá de que incida favorablemente en desarrollo de las destrezas en LE.

En relación con la Hipótesis del Filtro Afectivo, se sigue propiciando el uso de estrategias instruccionales tendentes a crear ambientes con bajos niveles de ansiedad. Por esta razón, las clases de idiomas toman en cuenta las variables afectivas y emocionales de los estudiantes al incorporar una amplia gama de estrategias instruccionales y actividades tendentes a propiciar en los estudiantes un clima de autoconfianza, seguridad y bienestar, lo que indudablemente facilita tanto el aprendizaje como la adquisición de la lengua meta.

La meta última de las metodologías que se seleccionen para la conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje de LE, es la adquisición de destrezas que puedan ser usadas automáticamente y en forma natural. A medida que se cubren los contenidos del material, se le brinda al estudiante numerosas oportunidades de exposición al idioma a objeto de facilitar la transición del uso de LE en contextos simulados dentro de los ambientes formales de instrucción a su uso en situaciones reales. En este sentido, entra en acción el principio medular del eclecticismo referido a la coherencia y pertinencia.

Del Enfoque Integral

El origen y desarrollo del enfoque integral están ligados a la noción de lecto-escritura; no obstante, el enfoque involucra mucho más que destrezas mecánicas ya que incluye la construcción y comunicación de significados. Muchos de los procedimientos que hoy en día se desarrollan para la enseñanza de LE persiguen dos propósitos fundamentales que han de lograrse simultáneamente: fomentar el uso del lenguaje como un todo (mediante el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas) y promover la construcción de significados. Los procedimientos instruccionales parten de las experiencias previas (zona de desarrollo real) y se orientan hacia la construcción de significados (zona de desarrollo potencial). De esta forma la adquisición de una

segunda lengua contribuye a la formación integral del individuo que la sociedad compleja reclama.

Un hecho notorio en situaciones de aprendizaje de lenguas extranjeras es que los estudiantes tienen mayores dificultades en alcanzar su competencia comunicativa que en desarrollar su competencia lingüística. Una de las causas de esta situación es la escasa motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de LE debido a la falta de uso funcional de la lengua meta. Por esta razón, es tarea imperiosa del docente seleccionar o crear situaciones en las que los estudiantes perciban la necesidad de comunicarse con sus pares a través de la lengua meta con el propósito de satisfacer dicha necesidad.

A menudo, el docente procura crear esa necesidad comunicativa en sus alumnos al exigirles que se involucren en una tarea cuidadosamente seleccionada con el fin de resolver un problema en particular. La resolución de tal problema amerita que los estudiantes interactúen con sus compañeros en la lengua que aprenden, a la vez que aportan y comparten sus experiencias individuales relacionadas con el problema que intentan resolver, haciendo del aprendizaje un proceso colaborativo que ayuda a cada estudiante a acercarse a su zona de desarrollo próximo. Al proceder de esta manera los estudiantes comprenden el carácter utilitario del idioma y le dan un verdadero uso funcional, encontrando sentido en lo que aprenden y por ende, incrementando su motivación hacia el estudio de LE. En este sentido, la integralidad se asume como la relación que debe tener el lenguaje aprendido para ser aplicado a la solución de problemas en situaciones concretas de la vida diaria.

Otras de las ventajas del trabajo grupal o colectivo es que contribuye a que los estudiantes conozcan y desarrollen una variedad de estrategias de aprendizaje que les permiten mejorar las cuatro destrezas lingüísticas de forma simultánea. La participación en las discusiones orales, por ejemplo, parece incrementar su auto-confianza y mejorar su fluidez en LE (destrezas orales). De igual forma, la redacción conjunta de trabajos escritos contribuye a resumir de una forma lógica y coherente los aportes individuales de los miembros del grupo. Lo más importante del trabajo colaborativo es que cada estudiante va desarrollando progresivamente un sentido de responsabilidad hacia su propio aprendizaje y se va dando cuenta de que los aportes de cada compañero son valiosos para el aprendizaje de todos.

El enfoque integral reconoce la existencia de una red de mundos heterogéneos, razón por la cual se promueve el desarrollo de las destrezas interpretativas y productivas en el medio oral y escrito. Para alcanzar esta meta, se hace imprescindible la exposición de los aprendices a diversas fuentes de input auténtico. La búsqueda de fuentes alternativas de lenguaje auténtico para ser presentado a los estudiantes, se ha constituido en un proceder habitual de los docentes de lenguas extranjeras quienes entienden la conveniencia de exponer a sus estudiantes a las variedades dialectales del idioma que aprenden. Es a partir del uso de lenguaje auténtico y variado en situaciones reales que se promueve la ejercitación de las destrezas integradas más que de destrezas aisladas. El desarrollo de las cuatro destrezas de una segunda lengua capacita al individuo para integrarse más fácilmente a las nuevas situaciones reales de uso de LE (Goodman, 1989).

En el conjunto de procedimientos didácticos que aún se aplican en la enseñanza de lenguas extranjeras (descritos en las secciones precedentes) se percibe el carácter utilitario de metodologías típicas de diferentes enfoques, cuya práctica cotidiana es considerada lícita y válida para situaciones de aprendizaje específicas.

Hacia un enfoque ecléctico: Lineamientos para su implementación

La discusión en torno a las consideraciones iniciales del eclecticismo, sus principios, su vinculación con la postmodernidad así como el carácter utilitario de metodologías típicas de diferentes enfoques, ofrece el escenario propicio para el establecimiento de ciertos lineamientos teórico-metodológicos que facilitan la implementación del enfoque ecléctico. Se considera que tales lineamientos serán el punto de partida y se constituirán en una guía útil y práctica para los docentes involucrados en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras y que estén dispuestos a asumir las delicadas responsabilidades implícitas en este proceder.

Para la adopción e implementación de un enfoque ecléctico en la enseñanza de lenguas extranjeras es necesario considerar los siguientes aspectos: el rol protagónico del aprendiz, los objetivos del curso, el rol del docente ecléctico, la variedad de las estrategias a utilizar, las características del input lingüístico, la contextualización y por último la pertinencia y secuencia metodológica. A continuación se comenta cada uno de ellos los cuales se encuentran plenamente respaldados por los principios medulares propuestos a principios de este trabajo.

Dado el rol protagónico que desempeña el aprendiz dentro del enfoque ecléctico, es esencial que se conozcan a profundidad sus características individuales y estilos de aprendizaje. Es decir, se debe realizar un análisis esmerado que abarque aspectos psicológicos, lingüísticos, pedagógicos y sociológicos que permitan detectar y comprender la verdadera situación y necesidades del aprendiz. De este análisis dependerá la selección adecuada de actividades y procedimientos de aula a ser ejecutados posteriormente con miras a satisfacer las necesidades detectadas.

Los objetivos del curso juegan un papel crucial ya que establecen las metas a alcanzar tanto por los estudiantes como por el docente. Este último se apoyará en la información obtenida del análisis inicial para proceder a la selección de las estrategias de enseñanza que contribuyan al logro de los objetivos del curso. Se reitera que aún cuando los objetivos estén dispuestos en forma lineal en los programas oficiales, queda a juicio y conveniencia del docente la escogencia del orden que regirá para la consecución de los mismos.

Si se desea que el estudiante alcance los objetivos planteados y supere las dificultades enfrentadas a lo largo del proceso de aprendizaje de la lengua meta, es preciso que el docente contribuya con esa tarea. De modo que los esfuerzos del docente han de estar orientados hacia el cumplimiento del primer principio medular relacionado con la selección. Es decir, el docente debe seleccionar cuidadosa y razonadamente aquellas estrategias de enseñanza que se vislumbren como medios potenciales para lograr satisfacer necesidades concretas.

El docente de lenguas extranjeras, además de poseer una sólida formación pedagógica y lingüística, debe contar con otras cualidades que garanticen la implementación adecuada del enfoque ecléctico. Entre tales cualidades es menester resaltar que debe ser un sujeto altamente reflexivo, responsable, comprometido con su quehacer profesional, creativo, flexible y abierto a los cambios y a las situaciones inesperadas propias de las interrelaciones necesarias en los actos comunicativos. Ello le permitirá tomar decisiones estratégicas acordes con las particularidades de cada experiencia pedagógica.

El conjunto de estrategias a implementar para el logro de las metas educativas debe ser lo suficientemente amplio y variado acorde con la naturaleza comunicativa del curso de lenguas. Tal variedad debe garantizar e incluir la selección de estrategias destinadas a desarrollar tanto la competencia lingüística como la competencia comunicativa de los aprendices.

El input lingüístico constituye uno de los factores determinantes en el aprendizaje de una lengua. Por tal motivo, es perentorio considerar que el mismo ha de cumplir con ciertas características básicas que aseguren su efecto favorable en dicho aprendizaje. En el marco de un enfoque ecléctico, el docente debe procurar que el input lingüístico, tanto en el medio oral como en el escrito, sea: interesante, relevante, motivante, auténtico, significativo, acorde con el nivel de competencia del aprendiz (incluso, ajustarse al principio $i + 1$ propuesto por Krashen, 1987).

La contextualización es otro de los aspectos primordiales a ser considerados al adoptar un enfoque ecléctico y se corresponde con el tercer y cuarto principio medular relacionado con la pertinencia y la coherencia. La misma implica seleccionar situaciones de aprendizaje similares a las que ocurren en el quehacer cotidiano del aprendiz. De esta manera, se ofrece al estudiante la posibilidad de construir significados lingüísticos a partir de situaciones que promuevan el uso natural, espontáneo y creativo de la lengua que aprende. La contextualización amplía las oportunidades de recrear los actos lingüísticos en ambientes similares a aquellos en los cuales tuvo lugar el aprendizaje por vez primera. Además, es el punto de partida para que la transferencia de los conocimientos lingüísticos pueda efectuarse.

Tanto los métodos y enfoques tradicionales como los más vanguardistas han sido creados a partir de circunstancias ideológicas, sociales, culturales y económicas no siempre acordes, y muchas veces ajenas, a nuestra realidad inmediata. En este sentido, es necesario que el docente analice y evalúe no sólo la pertinencia o utilidad que pueda tener alguna estrategia en relación con las necesidades detectadas, sino la secuencia metodológica y la factibilidad de aplicación de estrategias provenientes de enfoques y métodos que dominaron los escenarios educativos en épocas pasadas. Es decir, determinar la pertinencia de dichas estrategias en función del contexto socioeconómico y cultural de la actualidad. Lo anterior servirá para hacer los ajustes necesarios que contribuyan a la implementación exitosa de un enfoque ecléctico.

Conclusiones y Recomendaciones

El cuerpo teórico metodológico desarrollado ha servido de fundamento para el establecimiento de las conclusiones y recomendaciones que seguidamente se exponen. Las mismas abarcan las consideraciones más relevantes relativas a la consolidación de la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros desde una perspectiva ecléctica.

Las consideraciones iniciales acerca de los argumentos que favorecen y desfavorecen la adopción de una posición ecléctica en la enseñanza de idiomas extranjeros, sirvió de preámbulo para concebir este proceder metodológico desde una perspectiva crítica. Aún cuando los alegatos en contra parecen estar firmemente enraizados, las virtudes inherentes a los defensores de la tendencia ecléctica superan y soportan suficientemente la actitud detractora. Aunado a las razones expuestas por quienes favorecen el eclecticismo, se encuentran los principios medulares que se proponen como factores innovadores en esta investigación. Dichos principios representan uno de los principales aportes teórico-metodológicos a ser considerados por los docentes de lenguas extranjeras dispuestos a renovar su práctica pedagógica y que estén ganados a incursionar en la enseñanza de idiomas asumiendo una postura ecléctica.

Puesto que la adopción de un método único y universal no siempre se ajusta a las peculiaridades de los contextos educativos locales, tal como lo establecen Prabhu (1990) y Kumaravadivelu (1994), la aplicación de un enfoque ecléctico razonado, basado en los principios medulares de selección, secuencia, pertinencia y coherencia propuestos en esta investigación, ofrece amplias posibilidades de solución a una gran variedad de situaciones problemáticas de

enseñanza–aprendizaje de la lengua meta. Esta decisión está orientada hacia la satisfacción total o parcial de las necesidades circunstanciales de los aprendices de idiomas extranjeros.

La enseñanza de lenguas extranjeras no puede ser concebida desde la perspectiva de un solo enfoque o método, dado que el contexto educativo de la actualidad se encuentra inmerso en una era que fomenta la diversidad y pluralidad de saberes. En concordancia con lo planteado, las prácticas educativas contemporáneas incluyen una diversidad de estrategias y procedimientos metodológicos de distintas procedencias teóricas que se conjugan dinámicamente y armónicamente para lograr su cometido.

Los principios subyacentes en el orden social de los últimos tiempos, reconocido por la humanidad como la postmodernidad, constituyen el escenario propicio, sino ideal, para la adopción del enfoque ecléctico para la enseñanza de los idiomas extranjeros. En este sentido, las tendencias eclécticas reflejan claramente los rasgos postmodernos de comunidades complejas que exigen apertura y un alto grado de flexibilidad ante las constantes e impredecibles transformaciones generadas por el mundo actual.

Los aportes concretos de cada uno de los métodos y enfoques considerados se erigen como vestigios o huellas inequívocas de algunos de los postulados centrales de las teorías de aprendizaje que los generaron. Tal como se evidencia en la influencia ejercida por el funcionalismo británico sobre la constitución y desarrollo del enfoque comunicativo. De modo que es posible concluir que una parte considerable de las estructuras nucleares de cada teoría sigue influenciando y coexiste con las tendencias actuales de enseñanza en general y con la enseñanza de lenguas extranjeras en particular.

Los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras desarrollados en distintos períodos históricos reflejan las circunstancias filosóficas, sociales, políticas, científicas y tecnológicas, así como los intereses predominantes de cada época. De allí que en los métodos conductistas como el enfoque oral o enseñanza situacional y el método audio-lingual, predominan procedimientos que pretenden controlar la conducta lingüística de los estudiantes a través de la imitación, la repetición y la ejercitación mecánica, con el propósito de formar hábitos.

Los métodos derivados del paradigma cognitivo, reflejan la inclinación hacia la generación de conocimientos a través de procesos de razonamiento deductivo. Por su parte, los métodos constructivistas, como el enfoque natural y el enfoque integral, atienden las necesidades cognitivas y afectivas de los estudiantes como seres integrales y sociales.

Los lineamientos propuestos contribuirán a la toma de decisiones acertadas para la implementación y consolidación de un enfoque ecléctico efectivo, en virtud de que los mismos abarcan los aspectos centrales relativos a la enseñanza aprendizaje de cualquier lengua extranjera. Estos aspectos incluyen: el rol protagónico del aprendiz, los objetivos del curso, el rol del docente ecléctico, la variedad de las estrategias a utilizar, las características del input lingüístico, la contextualización y por último la pertinencia y secuencia metodológica.

Finalmente, en lo concerniente a la utilidad de la investigación, los aspectos analizados se constituyen en un cuerpo teórico-metodológico a la disposición tanto de docentes en ejercicio como de estudiantes del área de enseñanza de lenguas extranjeras, el cual servirá de medio para fomentar la reflexión y la adopción de una actitud crítica ante las metodologías y procedimientos de aula a ser implementados en situaciones formales de enseñanza de los idiomas extranjeros desde una perspectiva ecléctica.

La intención de proponer los lineamientos descritos es la de contribuir a la optimización de los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras a la luz de una perspectiva ecléctica. De ningún modo se pretende que sea una propuesta depurada y definitiva. Debe entenderse que queda abierta la discusión en torno a otros aspectos que no fueron considerados en este estudio, pero que con seguridad coadyuvarán a enriquecer el debate relativo a la implementación adecuada de un enfoque plurimetodológico para la enseñanza de los idiomas extranjeros.

Referencias

- Allen, J. P. B. (1983). A three-level curriculum model for second-language education. *The Canadian Modern Language Review*. Vol. 40: 23-43. [[Links](#)]
- Agüero, P., Alvarenga, B. y Díaz, G. (2005). Fundamentos del aprendizaje. Disponible en: <http://cdu.cnc.una.py/docs/cnc/grupos/gagne/body.html> [[Links](#)]
- Batista, J.; Salazar, L. y Febres, M. (2001). Desarrollo de destrezas lectoras en LE desde una perspectiva constructivista. *OMNIA*. 7(1 y 2):157-192. [[Links](#)]
- Batista, J. y Salazar, L. (2003). Vigencia de los enfoques conductista, cognitivista y constructivista en la enseñanza del inglés. *Encuentro Educativo*. 10(3): 226-244. [[Links](#)]
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1(1): 1-47. [[Links](#)]
- Carretero, M. (1997). Desarrollo cognitivo y aprendizaje. Constructivismo y educación. En: Carretero, Mario (Ed.). *Constructivismo y Educación*. México: Progreso. pp. 39-71. [[Links](#)]
- Chacón, C. (2002). El sentido de autoeficacia de un grupo de docentes de inglés de la Escuela Básica en San Cristóbal, Venezuela. Tesis doctoral. The Ohio State University. Columbus, Ohio. [[Links](#)]
- Chacón, C. (2003). Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la Tercera Etapa de Educación Básica: Evaluación de una experiencia. *Acción Pedagógica*. 12(2): 104-113. [[Links](#)]
- Cullen, R. (1994). Incorporating a language improvement component in teacher training programs. *ELT Journal*. 48(2): 162-172. [[Links](#)]
- Delmastro, A. L. y Salazar, L. (2000). La memoria como variable individual en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista LAURUS*. (Vicerrectorado de Docencia de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador) No. 9. Año VI: 58-75. [[Links](#)]
- Firth, J. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. Londres: Oxford University Press. [[Links](#)]
- Forest H., W. (2000). Estrategias metodológicas para la planificación curricular en educación superior. La Paz: Ediciones Universidad Católica Boliviana. [[Links](#)]
- Gagné, R. (1985). *The conditions of learning*. (4ta. Edición). Nueva York: Holt, Rinehart y Winston. [[Links](#)]

- Glascott, K. P., y Crews, N. N. (1998). A teaching philosophy: Rhetoric or reality? *Childhood Education*. 74(4): 32-233. [[Links](#)]
- Goodman, K. (1989). *Lenguaje Integral*. Mérida: Editorial Venezolana, S. A. [[Links](#)]
- Hallyday, M. (1961). Categories of the Theory of Grammar. *Word*, 17(3): 241-292. [[Links](#)]
- Hymes D. (1972). On communicative competence. En: Pride, J.B. y Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books. [[Links](#)]
- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall International. [[Links](#)]
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *Tesol Quarterly*. 28(1): 27-48. [[Links](#)]
- Lakatos, I. (1981). *La Metodología de los programas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial. [[Links](#)]
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. [[Links](#)]
- Lazarus, A. y Beutler, L. E. (1993). On technical eclecticism. *Journal of Counseling and Development*. 71(4): 381-385. [[Links](#)]
- Li, D. (1998). It's always more difficult than you plan and imagine: Teachers perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. *Tesol Quarterly*. 32(4): 677-703. [[Links](#)]
- Mellow, J. D. (2002). Toward principled eclecticism in language teaching: The two-dimensional model and the centring principle. *Teaching English as a Second or Foreign Language TESL-EJ*. 5(4). Disponible en: [www.writing.berkeley.edu/ TESL-EJ/ej20/a1.html](http://www.writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej20/a1.html) [[Links](#)]
- Ministerio de Educación, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto (1987). *Programa de Estudio y Manual del Docente Tercera de Educación Básica – Asignatura Inglés*. Caracas, Venezuela. [[Links](#)]
- Mitchell, R. y Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. Londres: Oxford University Press. [[Links](#)]
- Prabhu, N. (1990). There is no best method - Why? *Tesol Quarterl.* 24(2): 161-176. [[Links](#)]
- Sato, K. y Kleinsasser, R. (1999). Communicative language teaching (CLT): Practical understandings. *The Modern Language Journal*. 83: 494-517. [[Links](#)]

LOS AUTORES

Leonor Salazar

Magíster Scientiarum en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. Universidad del Zulia, 1997. Candidata Doctoral del Programa de Doctorado en Ciencias Humanas de LUZ. Profesora TITULAR a Dedicación Exclusiva. Jefa de la Cátedra de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Investigadora activa del CONDES y del Centro de Documentación e Investigación Pedagógica (CEDIP). Línea de Investigación: Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas (Materna y Extranjeras) – EAL.
leonorsalazar261@hotmail.com

Judith Batista

Doctora en Ciencias Humanas. Facultad de Humanidades y Educación de LUZ. Universidad del Zulia, Profesora Asociada a dedicación exclusiva.
Línea de Investigación: Estrategias Instruccionales y Estrategias de enseñanza de Lenguas Extranjeras; jbatista80@hotmail.com

Datos de la Edición Original Impresa

Salazar, L y Batista, J. (2005, Junio). Hacia la consolidación de un enfoque ecléctico en la enseñanza de idiomas extranjeros. *Paradigma*, Vol. XXVI, N° 1, Junio de 2005 / 55-88.