

# Construcción de conocimientos en el aula de inglés como lengua extranjera

---

**Faylenys Alexandra García Martínez**

*Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda  
faylenys@hotmail.com*

**Francisco José Sánchez Chirinos**

*Universidad Central de Venezuela  
franc\_site@yahoo.com ; franc\_site@hotmail.com*

**Lidia Govea Piña**

*Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda  
lidia\_g18@yahoo.com ; lidia\_g14@hotmail.com*

## RESUMEN

Actualmente la educación impartida dentro del contexto universitario se rige bajo el paradigma constructivista, el cual enfatiza el papel protagónico del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje (Sangronis y Valera, 2003). Este trabajo, de tipo documental, representa la revisión de un conjunto de investigaciones y otras publicaciones relacionadas con el estudio de la aparentemente indispensable presencia de los principios constructivistas en la instrucción del inglés como lengua extranjera a nivel universitario, donde los estudiantes, antes acostumbrados a ser entes pasivos de recepción, deben involucrarse de manera directa en la creación de conocimientos dentro y fuera del aula de clases. Es por ello que el presente ensayo hace un llamado de reflexión acerca del papel que juegan los docentes universitarios como facilitadores y orientadores en la producción de nuestros alumnos en este proceso de transición.

**Palabras claves:** constructivismo, inglés como lengua extranjera, contexto universitario.

---

Recibido: abril 2009  
Aceptado: junio 2009

**ABSTRACT**

**Knowledge construction in the English-as-a-foreign-language classroom**

Nowadays, the educational process developed in the university context is guided by the constructivist paradigm, which emphasizes the so important students' main role in the construction of their own learning process (Sangronis y Valera, 2003). This paper, framed into the documental design, stands for the review of a series of research works and other publications related to the study of the constructivist-principle apparently indispensable presence in the university-level-English-as-a-foreign-language instruction, by which the students are no longer seen as passive subjects who just receive information but as active participants who get directly involved in their knowledge construction in and out of the classroom. That is why this essay is intended to invite to reflect about the role university teachers have, as facilitators and guides, in their students' production during this transitional process.

**Key words:** constructivism, English as a foreign language, university context.

**RESUME**

**Construction de connaissances dans le cours d'anglais en tant que langue étrangère**

À l'heure actuelle, l'enseignement universitaire est basé sur le paradigme constructiviste qui valorise le rôle actif des étudiants dans la construction de leur propre apprentissage (Sangronis et Valera, 2003). On montre un travail de type documentaire ; l'on a révisé exhaustivement un ensemble de recherches et de publications faisant référence à l'étude de la présence, apparemment indispensable, des principes constructivistes dans l'enseignement d'anglais en tant que langue étrangère au niveau d'enseignement supérieur. À l'université, les étudiants sont habitués à la passivité, mais ils doivent être impliqués de manière directe dans la création de connaissances en-dedans et en-dehors de la salle de classe. Dans l'essai suivant l'on fait un appel à la réflexion des personnes au sujet du rôle des professeurs universitaires en tant que « *facilitateurs* » et « *guides* » dans le développement des étudiants dans le processus de transition.

**Mots-clés:** constructivisme, anglais en tant que langue étrangère, contexte universitaire

### **RESUMO**

#### **Construção do conhecimento na sala de aula de inglês como língua estrangeira**

Atualmente, o ensino ministrado na universidade é regido sob o paradigma construtivista, que enfatiza o papel ativo dos estudantes na construção de sua própria aprendizagem (Sangronis e Valera, 2003). Este trabalho, do documentário, faz uma revisão de um conjunto de pesquisas e outras publicações relacionadas ao estudo da presença aparentemente indispensável dos princípios construtivistas de ensino de Inglês como língua estrangeira em nível universitário, onde os alunos, acostumados a antes estar recebendo entidades passivas, devem ser envolvidos diretamente na criação do conhecimento dentro e fora da sala de aula. Por isso, este ensaio chama para a reflexão sobre o papel dos professores universitários como facilitadores e orientadores na produção dos nossos alunos neste processo de transição.

**Palavras-chave:** construtivismo, Inglês como língua estrangeira contexto universitário.

## **Introducción**

En la actualidad, la instrucción del inglés como lengua extranjera a nivel superior está enfocada en función de la participación activa del estudiante dentro de su propio aprendizaje (Guanipa, 2001; Govea y Sánchez, 2006; Pereira y Ramírez, 2008) a través del uso de material auténtico que les permita la interacción significativa entre sus conocimientos y el contenido impartido. Según Brown (2000; 2001), dicho intercambio comunicativo ha tomado lugar por medio de la inclusión del enfoque comunicativo el cual, a través de principios constructivistas, busca promover la interacción entre estudiantes en auténticos contextos comunicativos, a manera de motivarlos para que tomen parte en su propio proceso de aprendizaje a través de la interacción de la lectura, escritura, producción oral y la comprensión auditiva.

En el pasado, hubo muchos métodos y enfoques dedicados a enseñar ciertas destrezas lingüísticas por encima de las otras de manera conductista (el enfoque audio-lingual y el de traducción gramatical, por ejemplo); sin

embargo, con la aparición del enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua, estos paradigmas cambiaron por completo, dejando de lado la práctica gramatical como punto de referencia para abrirle camino a la interacción significativa en contextos reales y con el uso de materiales auténticos (Brumfit & Johnson, 1991; Brown, 2001; Bolívar, 2005). No obstante, la expansión de dicho enfoque funcional se ha limitado a las aulas de educación superior donde se supone que el alumno es un ente autónomo, capaz de involucrarse dentro de su propio aprendizaje, relegando a los niveles de educación secundaria al uso tradicional conductista de enseñanza del inglés, donde predomina el uso de oraciones descontextualizadas, muchas repeticiones, estructuras gramaticales sobre funciones comunicativas, y donde se considera al estudiante como ente pasivo, sólo receptor de información (León, 2003) de reglas gramaticales dadas por el profesor deductivamente (Bracho y Fernández, 2001). Debido a esto, el presente ensayo hace un llamado de *reflexión* acerca del papel que juegan los docentes universitarios como facilitadores y orientadores en la producción de nuestros alumnos de inglés (a nivel universitario) en este proceso de transición, pues ellos pasan de una instrucción estructural, conductista y gramatical en sus primeros años de escolaridad (García de Díaz, 1997; Bracho y Fernández, 2001; Guanipa, 2001) a un aprendizaje, a nivel superior, centrado en la construcción de la comunicación, que requiere indispensablemente la participación constante del individuo durante todo el proceso (Guanipa, 2001; Pereira y Ramírez, 2008).

Para plantear tal reflexión, este ensayo de investigación se basa en una mezcla de *revisión crítica* de la información teórica y empírica sobre la teoría constructivista y lo concerniente al enfoque comunicativo, contextualizado dentro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a nivel universitario (para integrarlos de manera organizada e intentar dilucidar la interrelación que tienen ambos enfoques en dicho contexto universitario) y, también se basa en el *análisis teórico y empírico* de la diferencia que existe entre la manera en la que se enseña el Inglés como lengua extranjera dentro del entorno universitario y el de los niveles que le anteceden: realidad que representa un problema, que aparentemente puede observarse con frecuencia, cuando los estudiantes llegan a la universidad y se enfrentan al estudio de la lengua meta bajo los paradigmas antes nombrados. De cualquier manera, la naturaleza metodológica de este trabajo se enmarca dentro de la denominada *investigación documental* (ver Arias, 1999; Hurtado de Barrera, 2000; UPEL y FEDUPEL, 2006).

## **La Teoría Constructivista**

El contexto teórico considerado en este ensayo se aborda desde la perspectiva de la teoría constructivista planteada por Vygotsky (citado por Henson, 1999), la cual plantea que los docentes deben tomar en cuenta las experiencias que los estudiantes han adquirido y al mismo tiempo les recomienda considerar las experiencias de aprendizaje en el aula, donde los aprendices deberán tener la oportunidad de interactuar en el ámbito de lo concreto con el material. Partiendo de esta idea, es importante que el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de inglés como lengua extranjera esté orientado al contacto directo con este idioma (Spolsky, 1992; Brown, 2001; Davis & Fraenkel, 2003), ya que al experimentar en un ambiente real se puede relacionar la información obtenida de estas experiencias con los conocimientos adquiridos antes, para así formar nuevos aprendizajes (Ruddell & Ruddell, 1994; Brown, 2000), siendo el docente un facilitador dentro del proceso de enseñanza debido a que sólo ayuda a los estudiantes a crear su conocimiento y a interactuar con ese conocimiento. En pocas palabras es el alumno el que crea sus propios conocimientos.

En atención a esto, la perspectiva constructivista del aprendizaje podría representar cierta importancia en lo que a interacción se refiere. Coll (1996) expresa que el constructivismo es un enfoque pedagógico que explica la forma en la que los seres humanos adquirimos el conocimiento, y acentúa el rol de todo tipo de interacciones para el logro del proceso de aprendizaje. Esta proposición se basa en la creencia de que el conocimiento se construye mediante la activa participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje siguiendo el asesoramiento docente, el cual funge como mediador entre el alumno y los conocimientos.

Este enfoque constructivista ha ido evolucionando con el pasar de los años, y diversos teóricos han profundizado en el mismo con sus diversos aportes. De los que destacan, se encuentra Piaget (1972) quien concebía el aprendizaje como un proceso personal de construcción, en el cual el sujeto interviene de forma dinámica en la adquisición de estructuras complejas (estadios). Asimismo, este autor afirma que el aprendizaje se produce como consecuencia de la existencia de dos procesos internos llamados asimilación (tomar nueva información acerca del mundo) y acomodación (cambiar las ideas propias para incluir el nuevo conocimiento).

Según Piaget (1969, citado por Papalia y Wendkos, 1998), esto incluye tres principios que se interrelacionan:

- ✓ La organización como tendencia cognoscitiva a crear sistemas que llevan, juntos, todo el conocimiento que una persona tiene del medio ambiente.
- ✓ La adaptación, o manejo que una persona le da a la nueva información. Este principio es el que, a su vez, incluye los procesos complementarios de asimilación y acomodación, los cuales producen el crecimiento cognoscitivo (descritos arriba).
- ✓ El equilibrio, que representa una pugna constante para lograr el balance entre el individuo y el mundo exterior, y entre sus propias estructuras cognoscitivas. La necesidad de equilibrio conduce a que el individuo pase de la asimilación a la acomodación cuando mejor le convenga.

Luego, los aportes de Vygotsky (1984) incorporan nuevos elementos de gran importancia dentro del contexto constructivista. Este teórico afirma que el conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que éste es construido a través de operaciones y estrategias cognitivas que se producen en la interacción social.

Para el citado autor, el desarrollo integral de los seres humanos es producto de las interacciones que ocurren entre el individuo que aprende y los factores externos que lo rodean, entre los cuales se destacan los agentes que atañen directamente al ámbito educativo, tales como padres y profesores, entre otros, enfatizando el hecho de que un sujeto no puede desarrollarse plenamente desligado de su entorno, sino por el contrario, éste alcanza su total superación estando inmerso en el contexto en el cual habita.

Siguiendo esta misma óptica, Vygotsky (citado en Kozulin, 1994) hace mención acerca de un aspecto teórico que también concierne al aprendizaje, denominado Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), a través del cual se explica que se pueden considerar dos niveles en la capacidad de un alumno: por un lado, el límite de lo que él puede hacer por sí mismo, denominado nivel de desarrollo real, y por otro, el límite de lo que puede hacer con ayuda (el nivel de desarrollo potencial).

Según este autor, la Zona de Desarrollo Potencial es la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea. Entre la Zona de Desarrollo Real y la Zona de Desarrollo Potencial, se abre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) la cual señala que los individuos desarrollan su potencialidad cognitiva a través de la interacción con los demás, brindándoles la posibilidad a los

individuos de aprender en sociedad mediante el intercambio de información con sus semejantes. Asimismo, la ZDP indica que mientras la calidad y el grado de frecuencia de las interacciones sean mayores, el conocimiento de los sujetos se incrementa de manera proporcional.

En tal sentido, todos los entes relacionados directamente con el sujeto son responsables, de alguna u otra manera, de su aprendizaje en las etapas iniciales, hasta que el individuo, con el paso del tiempo, comience a construir su propio conocimiento, y a tomar las riendas de su propio aprendizaje. Esto sugiere que dentro del aula de clase el docente deja de ser el protagonista del proceso de enseñanza convirtiéndose así en un mediador de aprendizaje cuyos objetivos deben estar orientados a la creación de condiciones óptimas para que el alumno construya su propio conocimiento de forma significativa partiendo de los contenidos impartidos. Es decir, el rol del docente debe ser el de moderador, coordinador, facilitador, mediador y también el de un participante más, ayudando a que los alumnos se vinculen positivamente con el conocimiento y sobre todo con su proceso de aprendizaje (León, 2003).

Es importante que cada docente conozca los intereses y necesidades de sus estudiantes, pues de esa manera podrá seleccionar el material a utilizar en sus clases (Ver Hutchinson & Waters, 1987; Del Mastro, 1992; Richards, 2001). Asimismo es relevante destacar que el material a utilizar debe seguir una organización clara y lógica, a fin de que el estudiante comprenda los mismos, y puedan relacionar sus conocimientos previos con el nuevo contenido (Del Mastro, 1992; Brown, 2001); para ello es indispensable que el docente sea creativo y realice actividades que relacionen el conocimiento previo con el que se va adquiriendo.

Carretero (citado por Sangronis y Valera, 2003:14) proporciona una visión reflexiva del constructivismo:

básicamente puede decirse que es la idea que mantiene 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. En consecuencia, surge la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano.

¿Con qué instrumento realiza la persona dicha construcción?  
Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su realidad con el medio que lo rodea.

Esto sugiere que los aprendices son los únicos que pueden construir sus conocimientos ya que ellos son protagonistas importantes, quizás principales, en su proceso de aprendizaje, por tal motivo, el docente debe hacer del proceso algo significativo con la creación de actividades, estrategias dinámicas y el uso de recursos instruccionales que le permitan desenvolverse en un ambiente interactivo. En este mismo orden de ideas, la teoría constructivista está estrechamente relacionada con el enfoque comunicativo empleado para la enseñanza de una lengua extranjera porque ambos ratifican que el estudiante como ente activo en el salón de clases es el responsable de su aprendizaje. Aunado a esto, ambos consideran al docente como facilitador, moderador, coordinador y mediador al proporcionarles a los estudiantes las condiciones necesarias para la construcción de sus conocimientos.

## **Enfoque Comunicativo**

Austin, Searle y Hymes (en Antonini y Fernández, 1983) dieron pie al enfoque comunicativo basándose en el concepto de que el lenguaje es comunicación y por eso aprender un lenguaje implica aprender a comunicarse en un contexto real (Hymes, 1971). Es decir, que hay que analizar el lenguaje dentro de un contexto de situación para entender las funciones que cumplen las estructuras gramaticales y para abarcar así todos los aspectos pertinentes al significado, pues todo aprendizaje de un idioma va guiado por un criterio funcional (ver Givón, 1992; Escandell, 1996; Bloor & Bloor, 1997; Downes, 1998; Brown, 2000; 2001; Davis & Fraenkel, 2003). Por otro lado, Halliday (citado en Antonini y Fernández, 1983) establece que la razón de ser del lenguaje es el servicio de funciones sociales e insiste que las descripciones lingüísticas son incompletas si tan solo consideran el aspecto puramente formal o estructural del lenguaje. Este enfoque persigue que los docentes creen situaciones que le permitan al estudiante participar oralmente y al mismo tiempo desarrollar su competencia lingüística haciendo uso de una serie de destrezas que los alumnos deberán adquirir haciendo poco énfasis en la gramática estructural.

Dicho enfoque, debe crear un ambiente efectivo que dé confianza, que estimule al estudiante a participar espontáneamente dentro del aula de clase, que pueda dar su propio punto de vista acerca de un tópico sin cohibirse;



de esta forma el docente debe hacer que cada alumno centre su atención en el tema tratado, a través de la creación de dinámicas y actividades que animen al estudiante a discutir diferentes puntos sobre el contenido con la intención de que se comuniquen. Al mismo tiempo el docente debe respetar cada opinión y resaltar el aporte positivo de la discusión, evitando las correcciones directas de errores gramaticales que se puedan presentar en la discusión, haciéndolo al final de la actividad para evitar el miedo del estudiante en su participación oral dentro del aula de clase.

Gracida (citado por Sangronis y Valera, 2003: 56) planteó:

“El enfoque comunicativo consiste en el estudio de la lengua enfatizando los procesos comunicativos, es decir, usar la lengua como medio de relación entre los seres humanos mediante la comunicación de todo aquello que es significativo para ellos (ideas, sentimientos, expectativas, información, etcétera).”

En este sentido el objetivo de este enfoque es el uso del lenguaje para comunicarse, por lo que el docente debe estimular en el estudiante el manejo de la competencia comunicativa, capacitándolo para el uso apropiado del inglés, mediante el desarrollo de todas las destrezas lingüísticas para interrelacionarse. En atención a esto, García de Díaz (2001) señala algunas de las características de este enfoque que dio origen a la era comunicativa en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de una lengua extranjera:

- Está basado en la premisa de que el lenguaje equivale a comunicación, y que aprender una lengua implica aprender como comunicarse en vez de limitarse sólo a analizarlo.
- El contenido a aprender por los alumnos está enfocado en términos de las funciones comunicativas que el aprendiz necesita expresar, lo cual indica que las unidades varían en cuanto a gramática se refiere, ya que diversas funciones comunicativas pueden llevarse a cabo a través de diferentes estructuras gramaticales.
- El objetivo principal es el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, es por ello que las cuatro destrezas (escuchar, leer, escribir y hablar) son practicadas de manera integral.
- Los alumnos son motivados a utilizar el lenguaje foráneo desde el primer momento de clase, siguiendo propósitos significativos para fijar el conocimiento.
- Las actividades están dirigidas por el docente, pero están centradas en las necesidades e intereses de los estudiantes.

- La lengua materna de los aprendices es utilizada solo cuando es estrictamente necesario. En otras palabras, se intenta que la interacción se realice mayormente en el idioma foráneo.
- Se utiliza material auténtico con la finalidad de poner en contacto a los alumnos con situaciones reales de comunicación.
- Las actividades son netamente comunicativas, y motivan a los estudiantes a buscar información para su propio aprendizaje como por ejemplo: discusiones sobre tópicos controversiales, simulaciones, debates, transferencia de información a nuevas situaciones, etc.

### **A modo de reflexión y conclusión**

En atención a la relación palpable entre el constructivismo y el enfoque comunicativo (que de hecho es una realidad en el aula de lengua extranjera universitaria), resulta interesante tomar en cuenta los cinco principios básicos que, según Wai Meng (2006), deben regir la enseñanza comunicativa-constructivista dentro del aula de lengua extranjera:

1. Construcción activa de conocimientos de parte de los alumnos: La enseñanza del inglés debe estar dirigida hacia la activación y construcción de aprendizaje significativo basándose en el conocimiento cognitivo ya existente en los esquemas mentales de los aprendices. El profesor debe fomentar el aprendizaje independiente de los alumnos, para lo cual las estrategias metacognitivas y de aprendizaje son de vital importancia. Autores como Spolsky (1992) y Brown (2000; 2001) consideran que el uso de tanto *realia* como de *contextualizaciones* (por ejemplo), dentro del aula de lengua extranjera o segunda lengua, permiten que los estudiantes activen los conocimientos que ya tienen del mundo (en su lengua materna) para trasladarlos al nuevo vocabulario que se les presente.
2. Uso de tareas significativas: Wheatley (en Wai Meng 2006) propone que se deben proveer tareas en las cuales los estudiantes asuman el rol de investigadores y puedan experimentar, reflexionar, inventar y discutir, mientras que el profesor se convierte en facilitador del proceso. La aplicación de técnicas como *intercambio de información* (con la que los estudiantes puedan notar distintas ocurrencias de actos de habla para comunicar las mismas intenciones), *lluvia de ideas* (para que los estudiantes contribuyan en la construcción de conocimiento sobre algún tema discutido), *identificación* (en la que los estudiantes puedan re-interpretar la

- información recibida), entre muchas otras técnicas, podrían servir de ayuda para promover el cumplimiento de este principio (ver Brown, 2001).
3. Desarrollo de competencia metacognitiva: El constructivismo enfatiza tanto la construcción de conocimiento (el proceso) como el conocimiento construido (el producto). Es necesario sensibilizar a los estudiantes acerca de sus preferencias de aprendizaje, de la naturaleza de las tareas de aprendizaje que ellos llevan a cabo y de las estrategias requeridas para el logro de las metas. De hecho, el desarrollo del conocimiento metacognitivo hace posible que el individuo se convierta en un mejor aprendiz y, por ende, le permite sentirse más motivado (Pereira y Ramírez, 2008), con mayor confianza en sí mismo y termina asumiendo un rol más activo y responsable frente a su aprendizaje (Ríos, 1991; Burón, 1993; Bruno de Castelli, 1994; García de Díaz, 1997; Escudero y León, 2007; Israel, 2007; Pereira y Ramírez, 2008).
  4. Puesta en práctica del aprendizaje inductivo: El aprendizaje viene dado de lo particular a lo general (del ejemplo a la regla). Específicamente para aprendices de una lengua extranjera, se deben desarrollar sus habilidades para reconocer estructuras lingüísticas, identificar su forma y función, organizar la información en sus esquemas mentales y formular reglas para el uso y construcción de estructuras. Muchos autores (como García de Díaz, 1997; 2008; Brown, 2001; Davis & Fraenkel, 2003; Escudero y León, 2007; Israel, 2007) consideran que el aprendizaje de las habilidades receptivas (la comprensión auditiva y la de lectura) necesitan que se promuevan no sólo los procesos inductivos (bottom-up) sino también las estrategias de procesamiento deductivo (Top-down, que va de lo general a lo específico), pues el uso efectivo de tales habilidades dependerá tanto del reconocimiento de los sonidos (para la audición) o de la decodificación de los símbolos escritos (en el caso de la lectura) como del uso de los conocimientos previos del oyente/lector.
  5. Importancia de condiciones afectivas para el aprendizaje constructivista: Se debe fomentar un contexto adecuado que motive al estudiante a interactuar y a expresar sus ideas, dejando atrás su ansiedad, estrés, y temor a ser juzgados. Específicamente el estudiante principiante de una lengua extranjera debe sentirse cómodo al dar sus primeros pasos en su proceso de aprendizaje, por lo que el docente debe promover trabajos en grupos y facilitar material auténtico que aliente al estudiante a participar activamente dentro y fuera de clase.

Todo lo que se ha expuesto hasta ahora ha formado parte de discusiones curriculares de los distintos niveles de la tercera etapa de Educación básica y los de la Educación media y profesional, admitiéndose que toda esta concepción teórica debe llevarse a la práctica en lo que a la instrucción del inglés se refiere. De hecho, los diseños curriculares de inglés (en dichos niveles, en el contexto venezolano) dicen estar basados en los enfoques comunicativo y constructivista. Pero, *a modo de reflexión*, ¿cuáles han sido los resultados hasta ahora, en cuanto a la instrucción de tal lengua meta?, ¿realmente se aplican estos paradigmas en las aulas de lengua extranjera de los niveles que anteceden la universidad?. Si realmente la respuesta a la última pregunta es afirmativa, entonces ¿por qué nuestros estudiantes llegan a la universidad con tan bajos niveles de proficiencia y competencia comunicativa en inglés?

No ha resultado fácil encontrar un estudio que se haya planteado estas preguntas específicas y que, en función de ellas, haya ofrecido resultados y conclusiones para responderlas. Pero según observaciones derivadas de otros estudios (como los de Bracho y Fernández, 2001; Guanipa, 2001; y, Govea y Sánchez, 2006), los cinco principios de Wai Meng (2006) podrían distar del venezolano acontecer pedagógico del inglés como lengua extranjera en los niveles que preceden los estudios universitarios, pues la enseñanza de esta lengua en bachillerato se sigue centrando (según las observaciones empíricas) en la aplicación de estrategias propias del método audio-lingual (que consiste en repeticiones de vocabulario y patrones gramaticales, completamente descontextualizados) y el método de Traducción gramatical (que consiste en el estudio estructural de oraciones descontextualizadas, vistas como fórmulas lingüísticas).

Estas observaciones podrían ofrecer respuesta a la última interrogante, pues pareciera que la enseñanza de cinco años de inglés (en los niveles de Educación básica, Media y profesional de Venezuela) estuviese siendo 'malgastados'. De lo contrario, ¿por qué hay tanta diferencia (respecto al manejo del inglés) entre los egresados de nuestras universidades y los egresados de los niveles inferiores?, ¿tendrá que ver con la edad o con la mayor madurez cognitiva que tienen los estudiantes universitarios?, pero, entonces, ¿dónde quedarían las posturas 'innatistas' que defienden la creencia de que los más jóvenes tienen mayores posibilidades que los más maduros de aprender la cantidad de lenguas a las que se expongan? De hecho, si la adquisición o el aprendizaje de un idioma dependiera de la madurez del individuo, ¿por qué el ser humano comienza a dominar su lengua materna, con sus convenciones sociales y demás, desde muy tempranas edades de la infancia? Si se admite, para responder esta última pregunta, que todo gira alrededor de lo expuesto

que se encuentra el individuo a esa lengua, entonces se admite (tácitamente) que lo establecido en la teoría constructivista y el enfoque comunicativo representan, para nuestros aprendices del inglés como lengua extranjera, un acercamiento a la manera más natural y efectiva de aprender tal idioma. Y, esta implícita aceptación nos llevaría a re-plantearnos, de manera cíclica, las preguntas arriba presentadas.

Por todo lo anteriormente dicho, y considerando todos los aportes teóricos y empíricos aquí presentados, parece conveniente para nosotros (los docente) intentar ser cuidadosos con el tratamiento que le damos a nuestros estudiantes para lograr que ellos alcancen niveles de proficiencia y competencia que les permitan comunicarse de manera efectiva en la lengua meta.

## **Recomendaciones**

A partir de las reflexiones y conclusiones del presente ensayo se podrían considerar las siguientes recomendaciones:

- Realizar investigaciones que analicen y sinceren la situación de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) en la tercera etapa de Educación Básica y en la Educación Media y Profesional de Venezuela.
- Diseñar y ofrecer Talleres de adiestramiento a los docentes de inglés, de las etapas previas a la Universidad, para ayudarles a enfrentar esta problemática.
- Apoyar a nuestras Universidades venezolanas para que apliquen Cursos de Inducción pre-universitarios en los que se preparen a nuestros estudiantes en cuanto a la adaptación a los paradigmas bajo los cuales se les enseñará durante sus estudios universitarios. Esta solución alterna podría aplicarse mientras se lleven a cabo las medidas que puedan estar implícitas en las recomendaciones anteriores, a fin de minimizar las experiencias negativas que sufren los estudiantes a nivel universitario, producto de la brecha que existe entre los niveles que se supone que ellos deberían haber alcanzado antes de ingresar a la universidad y los niveles con los que realmente cuentan.

## Referencias

- Arias Odón Fidias G. (1999). *El proyecto de investigación: Guía para su elaboración*. Caracas: Episteme.
- Bloor Thomas & Bloor Meriel (1997). *The functional analysis of English: A Hallidayan approach*. London: Arnold.
- Bolívar Adriana (Comp.). (2005). De la abstracción a la interacción.(Cap. 2) En A. Bolívar, *Discurso e interacción en el texto escrito* (pp. 55 – 82). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bracho Francia y Fernández María (2001). *Interacción comunicativa docente-alumno en el aula de clase. Un estudio descriptivo*. Trabajo Licenciatura no publicado, UNEFM: Santa Ana de Coro.
- Brown Douglas (2000). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Longman.
- Brown Douglas (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, N.Y.: Longman.
- Brumfit Christopher J. & Johnson Keith (Comps.). (1991). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruno de Castelli Elba (1994). Metacognición y aprendizaje. *Revista de Pedagogía*, XV(40), 17-32.
- Burón Orejas Javier (1993). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao, España: Mensajero.
- Coll César (1996). *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona: Grao.
- Davis Paul & Fraenkel Anne (2003). *The language in English teaching*. London: Richmond.
- Del Mastro Ana Lucía (1992). *La enseñanza del inglés con fines específicos: diseños de cursos, materiales y metodología*. Trabajo de Ascenso para optar a la categoría de Profesor Titular (no publicado). Maracaibo: LUZ.
- Dell'Ordine Jose Luis (2000). El Aprendizaje de una Lengua Extranjera, L2, en la formación continua. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos4/aprendextr/aprendextr.shtml>
- [Consulta: 2006, Noviembre 20]
- Downes William (1998). *Language and Society*. London: Cambridge University Press.
- Escandell María Victoria (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Escudero Inmaculada y León José Antonio (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto

- en los procesos de comprensión. *Revista Signos*, 40(64), 311-336. [Revista en línea] Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342007000200003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342007000200003&lng=es&nrm=iso) [Consulta: 2008, Enero 17]
- García de Díaz Mirian (1997). *La inducción metacognoscitiva de la inferencia en la lectura de un idioma extranjero (L2)*. Trabajo de Ascenso para optar a la categoría de Profesor Titular (no publicado). Coro: UNEFM.
- García de Díaz Mirian (2001). [The Communicative Approach]. Datos no publicados.
- García de Díaz Mirian (2008). *La comprensión inferencial del discurso académico*. Trabajo (no publicado) del Doctorado en Estudios del Discurso. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Givón Talmy (1992). *English grammar: A function-based introduction*. New York: John Benjamins publishing company.
- Govea Piña Lidia y Sánchez Chirinos Francisco (2006). La lengua extranjera y la interacción verbal en el aula. *Revista de Educación Laurus*, 12(22), 208-223.
- Guanipa María (2001). *Propuesta de un Club de Conversación para los Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera a nivel Universitario*. Trabajo Licenciatura no publicado, UNEFM, Santa Ana de Coro.
- Henson Keith (1999). *Educational psychology for effective teaching*. California: Wadsworth.
- Hymes Dell (1971). *Competence and performance in linguistic theory, Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23. [Documento en línea] Disponible: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071\\_132001003600010&script=sci\\_arttext&lng=es#hymes71/](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071_132001003600010&script=sci_arttext&lng=es#hymes71/) [Consulta: 18-11-2004]
- Hurtado de Barrera Jaqueline (2000). *El proyecto de investigación: metodología de la investigación holística*. Caracas: Sypal.
- Hutchinson Tom & Waters Alan (1987). *English for Specific Purposes*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Israel Susan E. (2007). *Using metacognitive assessments to create individualized reading instruction*. IRA: International Reading Association.
- Kozulin Alex (1994). *La Psicología Vygotsky*. Madrid: Alianza. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.educarchile.cl/eduteca/todounmundo/acti/constru.htm>. [Consulta: 2004, Noviembre 2]
- León Aníbal (2003). *Interacción verbal en el aula de clase*. Trabajo (no publicado) del Doctorado en Educación. Merida: Universidad de Los Andes.
- Papalia Diana y Wendkos Sally (1998). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw Hill
- Pereira R. Silvia I. y Ramírez L. Jorge J. (2008). Uso de estrategias metacognitivas de estudiantes de inglés en curso pre-universitario. *Revista de pedagogía*, 29(85), 291-313.

- Piaget Jean (1972). *A Donde va la Educación*. Barcelona, España: Editorial Teide, S.A.
- Richards Jack C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press
- Ríos C. Pablo (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. En A. Puente (Ed.), *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp. 275-298). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Ruddell Robert B. & Ruddell Martha Rapp (1994). First language acquisition and literacy processes. En R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & Harry Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 83-103). Newark, Del.: International Reading Association.
- Sangronis Adriana y Valera Andreina (2003). *Efectividad del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la producción oral de vocabulario en inglés como lengua extranjera*. Trabajo Licenciatura no publicado, UNEFM, Santa Ana de Coro.
- Spolsky Byrne (1992). *Conditions for Second Language Learning*. New York: Oxford University Press.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador y Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales* (4ª . Ed.). Caracas: Autores.
- Vygotsky Lev (1984). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Trillas.
- Wai Meng Chan (2006). Applying Principles of Constructivist Pedagogy to Foreign Language Teaching. *Centre for Language Studies*, 9(4), 12-20.

**Faylenys Alexandra García Martínez**

Licenciada en Educación en Lengua Extranjera Mención Inglés, UNEFM. Profesora Coordinadora de la Unidad curricular Inglés Empresarial I, II y III de la Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda" y Maestrante en Docencia para la Educación Superior de la Universidad Rafael María Baralt.

**Francisco José Sánchez Chirinos**

Licenciado en Educación, mención Inglés (Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda"). Maestrante (escolaridad culminada) en Inglés como Lengua Extranjera, Universidad Central de Venezuela. Instructor T.C., Escuela de Educación (UCV). Asistente de la Revista de Pedagogía (UCV). Líneas de investigación en ILE: Adquisición de la lengua, comprensión de lectura, interacción verbal.

**Lidia del Carmen Govea Piña**

Licenciada en Educación, mención Inglés (UNEFM). Profesora de la Unidad curricular Lingüística Aplicada y Jefa de la Sección de Evaluación del Área de Educación de la Universidad Nacional Experimental "Francisco de Miranda". Maestrante en Inglés como Lengua Extranjera (UCV). Miembro del comité de arbitraje de la Revista de Educación Laurus.