

Procesos lingüísticos y factores que influyen en la adquisición del idioma inglés

MSc. Sandra Guevara Betancourt

Docente de la Universidad Técnica del Norte
smguevara@utn.edu.ec

RESUMEN

En el universo académico actual, la publicación de resultados de investigaciones científicas que involucran la ciencia y la tecnología es el mayor reto para los docentes investigadores, y el inglés se ha convertido en el idioma mundial usado como mecanismo canalizador para sus descubrimientos. Entonces, su conocimiento es un requerimiento porque crea y fortalece los vínculos globales para alcanzar un desarrollo científico, cultural, económico y social. La enseñanza de este idioma se orienta hacia un nivel de suficiencia, proceso que engloba el desarrollo de una competencia comunicativa y lingüística a nivel conceptual, léxica y cultural por una parte, y por otra, implica aspectos psicolingüísticos de aptitudes y actitudes. Este artículo expone opiniones y argumentos de distintos lingüistas y autores reconocidos en la esfera de la enseñanza del inglés, donde se revisan temas que orientan a los aprendices del idioma hacia un mejor entendimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el análisis de conceptos y circunstancias que condicionan o facilitan la consecución del objetivo comunicativo en el idioma.

Palabras clave: COMPETENCIA LINGÜÍSTICA, ASPECTOS PSICOLINGÜÍSTICOS, SUFICIENCIA, INTERFERENCIA LINGÜÍSTICA

ABSTRACT

Linguistic processes and factors that influence in the english language acquisition

In the current academic universe, publication of scientific research results that involve science and technology is the biggest challenge for researchers, and English has become the world language used as a mechanism for their discoveries. Then, their knowledge is a requirement because it creates and strengthens the global links to achieve a scientific, cultural, economic and social development. The teaching of this language is oriented toward a level of proficiency, process that involves the development of a communication and linguistic skill at the conceptual, lexical and cultural level on the one hand, and on the other hand, it involves psycholinguistic aspects of aptitudes and attitudes. This article exposes views and arguments of different linguists and authors recognized in the field of the English language teaching, where topics that guide to language learners for a better understanding of the teaching-learning process are reviewed, through the analysis of concepts and circumstances that condition or facilitate the achievement of a communicative objective in the language learning.

Keywords: LINGUISTIC COMPETENCE, PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS, PROFICIENCY, LINGUISTIC INTERFERENCE.

Introducción

La era tecnológica ha propiciado que las percepciones educativas, sociales y culturales se expandan con trascendentales cambios en el sistema educativo, reajustándolo en los últimos años hacia nuevos panoramas de comunicación bilingüe, convirtiendo al conocimiento del idioma inglés en una necesidad impetuosa a todo nivel educativo y profesional (Burns & Richards, 2009). Ante este fenómeno lingüístico se han conducido varias investigaciones y estudios que buscan descubrir los métodos y estrategias adecuadas para llegar al anhelado propósito de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés cuyos resultados se evidencian en la adquisición del idioma.

Las políticas educativas recientes en Latinoamérica especialmente, han incluido la enseñanza del idioma inglés como materia obligatoria del currículo desde edades tempranas, acompañadas de un sinnúmero de limitaciones para su implementación, entre ellas, clases numerosas, acceso limitado a recursos didácticos y tecnológicos, horas y periodos de enseñanza reducidos, sumándole el limitado número de profesores de inglés con la formación académica pertinente en el área lingüística y pedagógica (Cárdenas & Miranda 2014).

Hablar este idioma en un país hispa-

no-hablante más que un tema educativo se ha tornado un asunto socio-económico, estudiantes pagan dinero para obtener sus tareas de inglés hechas, para nivelar sus conocimientos e inclusive profesionales invierten mucho dinero con el objetivo de aprender inglés en el menor tiempo posible. Diferentes entidades de carácter educativo han intentado ofrecer una solución relacionada fundamentalmente con la respuesta a la interrogante: “¿Cómo aprender inglés en corto tiempo?”. Pruebas diagnósticas aplicadas a estudiantes que ingresan a la universidad demuestran las limitaciones en la competencia lingüística y comunicativa en el idioma inglés, a pesar de que la asignatura se contempla en el currículo desde la enseñanza primaria (Cruz, Silva & Ferrer 2010).

El relación al aspecto comunicativo, el ser humano desarrolla distintas habilidades verbales en un idioma; en ellas un elemento fundamental es la interacción porque determina la forma de comunicarse de acuerdo al contexto (Sag, 2010). Alcanzar una competencia comunicativa en el idioma inglés carece de lapso o límite de tiempo determinado porque su avance depende de los propósitos comunicativos y elementos psicolingüísticos propios del aprendiz. Uribe, Gutiérrez, & Madrid (2008) señalan que a pesar de que los estudiantes hayan tenido la misma experiencia

en los procesos de enseñanza-aprendizaje, todos los asimilan indistintamente.

Los aprendices del idioma inglés son de tres tipos, aquellos que lo aprendieron como lengua materna, referida como L1, los que lo estudian como segunda lengua porque viven en un país angloparlante y por último, quienes lo estudian como lengua extranjera, referidas como L2. En estos casos, los aprendices están sujetos a un contexto diferente, a recursos amplios o limitados y a métodos adoptados o adaptados a cada realidad. No obstante, en cada caso el común denominador identifica al anhelo de logro reflejado en niveles altos de competitividad, y la búsqueda de herramientas intelectuales y tecnológicas que le faciliten una inserción exitosa en este mundo globalizado.

Ante el hecho que aprendices del idioma han evidenciado algunos intentos fallidos al adquirir inglés, y sobre todo, por su fracaso lingüístico puesto de manifiesto en el limitado desarrollo de una competencia lingüística y comunicativa; un mejor entendimiento del proceso de adquisición y aprendizaje del idioma es necesario, por ello, este trabajo presenta, clarifica y reflexiona conceptos estrechamente vinculados con el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, analiza causas y resume posibles alternativas de solución que involucran aspectos lingüísticos y actitudinales en torno al mencionado proceso.

Desarrollo

Se parte con un análisis contrastivo entre adquisición y aprendizaje de la lengua meta, segunda lengua o lengua extranjera, en este caso el inglés que será referida como L2 en relación a la lengua materna L1, para alcanzar un aprendizaje significativo, luego se explican los procesos cognitivos y psicolingüísticos para desarrollar una competencia lingüística y comunicativa. Dentro de los factores que condicionan o facilitan la adquisición del idioma se incluye a la interacción y la traducción usadas como estrategias metodológicas

y pedagógicas, además la importancia de la inmersión y el rol del docente, complementado con la selección de recursos didácticos adecuados.

Adquisición vs. Aprendizaje

De acuerdo al influyente lingüista Noam Chomsky, los niños nacen con una habilidad innata para asimilar estructuras gramaticales del lenguaje, cuya teoría propone que el lenguaje es un instinto biológico del ser humano que subyace en todas las lenguas y no algo aprendido, desde que esta hipótesis por Chomsky en 1965 fue aceptada, la adquisición de idiomas se estableció exponiendo que la lengua materna L1 no se aprende, se adquiere de forma natural e inconsciente a través de su interacción en la comunicación real (Navarro, 2010).

Krashen (1981) utiliza el término adquisición para referirse al manejo de una lengua que se consigue de forma espontánea en un contexto natural, y el término aprendizaje lo vincula a una actividad intencional, que abarca una serie de acciones complementarias en un contexto de tipo instruccional. Según Krashen (1993, p.720) “*las investigaciones revelan que los efectos de la instrucción directa son típicamente de corta duración y no se convierten en parte de la competencia adquirida y debido a ello, los efectos de la impartición de la gramática son periféricos y frágiles. A diferencia de la adquisición, el aprendizaje de una L2, se produce haciendo explícitas las reglas lingüísticas para que el estudiante obtenga un conocimiento más consciente y formal de la lengua, necesario especialmente en el caso de un aprendiz adulto*”. Krashen (1981) menciona que, en el caso de aprendices adultos, se puede desarrollar una capacidad comunicativa a través de la correlación existente entre adquisición y aprendizaje donde las variables actitudinales y motivacionales influyen en el éxito al aprender una L2.

Por su parte Fleta (2006) considera que la adquisición de una L1 se despliega

básicamente mediante un proceso de interacción social al que el niño está expuesto desde muy temprana edad, desarrollando así su campo lingüístico para poder hablar su L1 con fluidez y sin esfuerzo. Esta es una luz que conduce a un análisis posterior del rol de la interacción como una herramienta metodológica favorable para facilitar la adquisición de un L2, tanto en niños como en adultos.

Dentro de los principios más importantes en la enseñanza de lenguas está la hipótesis del filtro afectivo planteada por Krashen (2009), en base a la cual se asevera que cuando un estudiante posee una visión positiva hacia el aprendizaje, tendrá más éxito en la adquisición de la L2 en relación a aquellos estudiantes que no están motivados. Ramírez (2015) señala que cuando los aprendices están más abiertos a aprender y adquirir el idioma, probablemente buscarán situaciones en las que puedan obtener más conocimiento y poner en práctica lo que han aprendido con hablantes de la L2, a diferencia de aquellos que están tensionados haciendo muchas cosas a la vez sin concentrarse en aplicar la L2.

Analizadas las diferencias y la interrelación entre adquisición y aprendizaje, se orienta estos criterios hacia una L2 resumiendo dos contextos: primero, el informal donde el objetivo es el desarrollo de la adquisición porque el idioma que se aprende se lo debe utilizar en clase como un medio para la realización de actividades, siendo el profesor un facilitador quien propicia la interacción entre los estudiantes. Segundo, la enseñanza formal que tiene como objetivo el desarrollo del aprendizaje basado en explicaciones lingüísticas, ya sean estructurales o funcionales que el profesor lleva a cabo fomentando la motivación como eje transversal en cada actividad. La combinación de estos contextos sería propicio para obtener un aprendizaje significativo y menos memorístico del idioma inglés.

Un enfoque del Aprendizaje Significativo

En términos generales, los procesos de enseñanza-aprendizaje implican activar y desarrollar saberes y competencias del idioma, para que se produzcan acciones significativas de internalización del conocimiento (Torres 2008). Específicamente, al conceptualizar el aprendizaje significativo Díaz et al. (2002) argumentan que se trata de una construcción de significados y conceptos nuevos, que involucra un cambio en los esquemas de conocimiento previos, mediante la incorporación de nuevos elementos o al establecer nuevas relaciones entre ellos. Con este criterio se produce un acercamiento hacia la interrelación existente entre la L1 y L2, independientemente de los contextos y recursos pedagógico-didácticos que las condicionan.

David Ausubel, en la década de los setenta realizó aportaciones estudios acerca de la actividad intelectual y el aprendizaje significativo en el ámbito educativo. A su criterio, el aprendiz es un procesador activo de información porque el aprendizaje es un proceso complejo, sistemático y organizado que no se limita a asociaciones memorísticas; asevera que para promover un aprendizaje significativo se requiere niveles considerables de motivación y actitud positiva hacia el aprendizaje en general, elementos que no se excluyen del proceso de adquisición y aprendizaje de una L2 (Ausubel, 1991). Para Alonso (2010) el punto central de la teoría de Ausubel reside en la distinción entre aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo.

Díaz & Hernández (2002) postulan que el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante relaciona la nueva información con su conocimiento previo y al tratarse de contenidos de aprendizaje que contengan un significado relevante para el aprendiz. Al analizar este concepto dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, se observa que con el transcurso del tiempo éste ha ido cambiando sustancialmente porque los méto-

dos tradicionales se basaban en la gramática, donde el estudiante tenía un rol pasivo repitiendo y memorizando estructuras del idioma de una forma descontextualizada. En la actualidad los métodos se enfocan en el desarrollo de la competencia comunicativa tanto oral como escrita cuya orientación se enmarca dentro de los parámetros de un aprendizaje significativo, método que se debilita cuando se limita la interacción, dando preferencia a las destrezas escritas y de lectura.

Rueda & Wilburn (2014) analizan que el método comunicativo para la enseñanza de una L2 está en auge y gira en función de la práctica oral y comunicativa del idioma, conjuntamente con el estudio de las normas y principios que regulan la estructura y uso de un lenguaje. Este Método Comunicativo partió del principio básico que la lengua se usa para fines de la comunicación humana, teoría que se retoma desde los 70s y 80s, su énfasis se proyecta en promover en los aprendices de la L2 una gran variedad de contextos para propiciar el uso de frases prácticas y relevantes, en lugar de dar prioridad a la construcción de oraciones con estructuras gramaticales correctas, o una pronunciación perfecta. Las fundamentaciones de este método son generales y no reglas de enseñanzas notoriamente definidas, se caracteriza por el énfasis en el uso de la L2 a través de la interacción y la utilización de material didáctico y textos reales, promueve oportunidades para concientizar al aprendiz hacia el proceso de aprendizaje en sí y no sólo en la L2 (Nunan 1998).

Osses & Jaramillo (2008) argumentan que el aprendizaje significativo se genera cuando las actividades están organizadas de una forma congruente porque así el estudiante decide aprender; esta decisión lo convierte en el constructor de su propio conocimiento porque empieza a relacionar los conceptos y a darles sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Ante este hecho, el docente debe incentivar al estudiante creándole la expectativa acerca de la utilidad y aplicabilidad del

conocimiento del tema, mediante tareas y actividades grupales que involucren la asimilación y transmisión del conocimiento; entonces, también su autoconfianza se fortalecerá en lo que respecta a sus propias capacidades y habilidades para aprender y desarrollar sus competencias comunicativas y lingüísticas.

Competencia comunicativa y competencia lingüística

Pérez, et al. (2014) resaltan que este tema trasciende desde la competencia de los estudiantes hasta la del educador porque se aboga por un enfoque de enseñanza basado en tareas comunicativas en el contexto social; adicionando contextos multiculturales que exigen un amplio conocimiento de la cultura propia de la L2, para llegar a ser comunicativamente competentes. El término competencia proviene de los primeros trabajos de Noam Chomsky sobre la forma del lenguaje, donde se considera a la competencia como una realidad mental que respalda el uso que el hablante hace de su lengua.

La competencia lingüística, señala Hernández (2014), consiste en el conocimiento que un hablante tiene de la lengua y de la utilización de los niveles de descripción lingüística en lo que respecta a la fonología, sintáctica, léxico y semántica; siendo la competencia comunicativa más amplia porque incorpora el conocimiento de las reglas del idioma y la conexión existente con el contexto cultural y social de la misma. Enuncia a la competencia discursiva, que se encuentra dentro de los niveles constructivos del texto que requiere integrar las cuatro habilidades del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir. Pérez (1996) analiza la transición entre la competencia lingüística hacia la competencia comunicativa; tanto en la comunicación oral como en la escrita, al no existir esta interrelación, la competencia lingüística no es suficiente para llevar a cabo una comunicación eficiente porque la interacción se dificultaría, no debido al conocimiento lingüístico- es-

tructural, sino al contextual.

El contexto abarca aspectos pragmáticos del idioma porque un código lingüístico se transmite mediante interacciones cuyo mensaje está interrelacionado con significados variados e interpretados en base a una realidad cultural. Romero (2012) conceptualiza a la pragmática como “... un área de la lingüística que estudia el uso de la lengua de acuerdo al contexto. La pragmática estudia el significado de las palabras que se usan en actos de comunicación. Por tanto, estudia las intenciones del hablante, cómo el hablante expresa sus intenciones, y cómo dichas intenciones son entendidas por el oyente. El significado completo de un enunciado está constituido por lo que el hablante quiere comunicar explícita e implícitamente. Para interpretar dicho significado se necesita descodificar los signos lingüísticos y realizar un proceso de inferencia” (pag.6). Entonces, aquel proceso de inferencia se lo desarrolla en base a diferentes aspectos lingüísticos y comunicativos dentro de connotaciones culturales, un caso específico es el uso de expresiones idiomáticas y modismos.

El concepto de competencia comunicativa y lingüística es inherente al enfoque comunicativo, pues su desarrollo es el propósito fundamental al momento de enseñar y aprender una L2, y con el pasar del tiempo ha ido evolucionando en forma paralela al asentamiento de las bases de este método comunicativo (Sanhueza & Burdiles 2012). No obstante, el método se refiere a aspectos externos del proceso y se torna necesario el conocimiento de las consideraciones cognitivas y las capacidades innatas del ser humano al desarrollar competencias lingüísticas y consecuentemente comunicativas; a fin de complementar una visión más integral del proceso de adquisición y aprendizaje de una L1 y L2.

Procesos cognitivos y psicolingüísticos

Al abordar un tema de aprendizaje, el

análisis de los procesos cognitivos y psicolingüísticos es requerido para prever, promover, corregir y mejorar los objetivos del conocimiento que se persiguen. Los procesos cognitivos son un conjunto de operaciones mentales por medio de las cuales los seres humanos procesan, transforman, elaboran, producen o comprenden un lenguaje; haciendo uso de sus capacidades innatas de atención, interpretación, codificación, categorización y almacenamiento de la información (Williams, 2012). Para fines comunicativos del lenguaje, estos procesos cognitivos facultan a todos los individuos para procesar información a partir de la percepción, el conocimiento adquirido y las características objetivas y subjetivas que le dan los diferentes niveles de valor a la información receptada.

La psicolingüística es una rama de la psicología cognitiva que se encarga de analizar cómo los seres humanos adquieren y usan el lenguaje, Por su parte, los procesos psicolingüísticos abarcan una serie de actividades cognitivas requeridas en un sistema de comunicación o lenguaje, en una L1 o L2. Este grupo de actividades contiene todos los procesos cognitivos que generan mecanismos sofisticados y especializados para llevar a cabo un procesamiento de tipo lexical, semántico, sintáctico, fonológico, etc. (Sicuro, 2011). Con ello, se observa que hablar otra lengua involucra algo más que adquirir y aprender el código lingüístico que permite intercambiar información y conocimientos con los hablantes de esa lengua; es crear otra visión del mundo y ampliar horizontes culturales inherentes en aquella comunidad, con la premisa que quien aprende una L2, aprecia y entiende mejor los componentes lingüísticos de su L1.

Ortega (2009) asevera que la ansiedad que el aprendiz enfrenta ante la L2 influye negativamente en su rendimiento. Algunos estudios concluyen que las limitaciones más preponderantes para un aprendiz en cualquier contexto pueden ser de tipo motivacional y actitudinal hacia el aprendizaje de la L2 (Moyer 1999 &

Bongaerts 1995). El rol de la motivación en el aprendizaje desde la perspectiva de Gardner (2001) es fundamental porque un estudiante motivado realiza un esfuerzo persistente para aprender el material, haciendo las tareas asignadas, buscando oportunidades para aprender más, desarrollando trabajo extra porque la meta a alcanzar es clara; el aprendizaje completo y significativo de la lengua, disfrutando el proceso en cada manifestación y etapa, considerando lo difícil como un reto.

Ausubel postula que cuando las personas adquieren una habilidad verbal avanzada, su capacidad de análisis y analogía, obstaculiza la posibilidad de aprender una L2 intuitivamente como lo haría un niño; imitando y sin niveles altos de ansiedad. Los estudios llevados a cabo sobre plasticidad cerebral evidencian que existen niveles de aumento de actividad cerebral en la infancia que luego disminuirían paulatinamente, a partir de la pubertad en las áreas de conocimiento no desarrolladas. Al incrementar la edad, la actividad neuronal se aumenta en las áreas de conocimiento que el individuo está trabajando o aprendiendo; entonces al iniciar una nueva actividad, el aprendizaje de una L2, el cerebro necesita realizar nuevas conexiones, lo cual explicaría la lentitud de los nuevos aprendizajes en la vida adulta pero no la imposibilidad de llevarlos a cabo (Hyltenstam, 1992, p. 364).

El factor edad es proyectado por Ur (1996) desde una perspectiva diferente, al señalar que a diferencia de un aprendiz niño, un adulto tiene mayor capacidad de entendimiento porque su pensamiento lógico se encuentra más desarrollado al poseer y comunicar enunciados más complejos, siendo la preocupación por evitar cometer errores su principal debilidad, se menciona que el adulto es más tolerante y más estable en sus emociones, manteniendo su nivel de motivación y atención por períodos de tiempo más prolongado.

Factores que influyen en la adquisición del Inglés

Sarto (1997) citado en Milán (2005) menciona que con mucha frecuencia las decisiones que giran en torno a la enseñanza-aprendizaje de un idioma se toman basadas en criterios muy generalistas que dejan a un lado la individualidad y, sobre todo, las necesidades educativas de cada estudiante. Atender cada necesidad es el reto a ser asumido en el aula de clase donde cada individuo persigue diferentes objetivos y absorbe el conocimiento de manera original. Si este proceso es mirado desde una perspectiva integradora, es pertinente mencionar aspectos que pueden aislar o consolidar el aprendizaje del inglés.

La interacción

Según Gass & Selinker (2001) citado en Sánchez et al. (2012) se enfatiza la importancia de aprender una lengua en un contexto formal dentro de una aula de clases, debido a que la interacción que se promueve en este entorno educativo genera información lingüística comprensible y necesaria para el aprendizaje como así lo señalan Krashen & Terrel (1983). Un lenguaje se aprende con propósitos comunicativos y si se lo estudia individualmente haciendo uso de metodologías pasivas donde el aprendiz se limita a aprender expresiones, a escuchar diálogos, a escribir sin interactuar con aprendices o hablantes del L2, puede pasar un lapso largo de tiempo en este estado de conocimiento aislado y básico que lingüísticamente se lo conoce como fosilización de la interlengua. A través de la interacción se generan las condiciones adecuadas que en teoría benefician la adquisición de una lengua (Gass, Mackey & Pica, 1998).

El aprendiz de la L2 unas veces de forma consciente y otras de forma inconsciente, va reestructurando el sistema interno de su nueva lengua y consecuentemente se le va tornando cada vez más complejo. Según la hipótesis de Griffin

(2005) la interlengua es un sistema interno que atraviesa una serie de fases que empieza con la lengua emergente L1, y cuando el aprendiz se expresa con cierta seguridad en su L2 usando palabras y frases aisladas, a medida que va progresando en su L2, la interlengua del aprendiz puede estancarse; es decir, cuando estas tres cualidades dejan de operar en algún punto: L1- Interlengua - L2, entonces es cuando se produce la fosilización. Alexopoulou (2010) la define como un estancamiento, el fenómeno que contribuye a que el aprendiz permanezca en su interlengua, hecho que le impide avanzar en el propósito de desarrollar su competencia comunicativa en la L2. Es importante mencionar que la fosilización puede ocurrir en cualquier nivel en que se encuentre el aprendiz.

Ellis (1994) citado en Padilla & Espinoza (2015) menciona que las interacciones favorecen a la adquisición del inglés porque a través de la recepción del estudiante y comprensión de la segunda lengua L2, en su intento por producir, se genera conocimiento y aprendizaje con connotaciones significativas. Dichas interacciones en ocasiones, son restringidas y pueden limitarse al discurso del profesor desde el pizarrón o exposiciones grupales de carácter memorístico, actividades que alejan al estudiante de usar el idioma con fines comunicativos.

Los beneficios de la interacción también se cimientan en la teoría constructivista, que afirma el estudiante aprende haciendo. Según Richards & Rodgers (2001), esta teoría se fundamenta en el conocimiento construido socialmente; es decir, los aprendices crean significado, y aprenden poniendo en práctica sus conocimientos en diversas situaciones sociales y contextos diferentes. Sánchez, Pernía, Rivas, & Villalobos, (2012) aseveran que la adquisición de una lengua se podría lograr con el empleo de distintas estrategias pedagógicas que fomenten la interacción; y que el rol del docente debe ofrecer una perspectiva variada para manejar el aprendizaje mediante opciones a escoger, crear

actividades interactivas, usar materiales y recursos que propicien la contribución, el trabajo colaborativo y la construcción social del conocimiento, monitoreando las actividades y diagnosticando constantemente los avances, necesidades presentes y futuras de los estudiantes.

La traducción como estrategia pedagógica

Dentro de las múltiples estrategias que se han venido desarrollando por lingüistas expertos en el área de la enseñanza de idiomas se encuentra la traducción, de hecho ésta es una de las estrategias más antiguas, cuyo objetivo primordial ha sido facilitar la comprensión del significado del léxico aprendido pero fundamentalmente la construcción de estructuras gramaticales. A través de los años y de los estudios aplicados a los estudiantes del inglés, se ha debatido los efectos del uso de la traducción dentro y fuera de las aulas de clase. Según Ballard (2005), el rechazo hacia la traducción en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas se basa en que no es un medio de expresión natural y que bloquea la expresión en la L2; claro está, el enfoque de la traducción como estrategia pedagógica no se refiere a la traducción con fines profesionales.

La traducción como instrumento pedagógico para la enseñanza del inglés ha originado diferentes criterios. En lo que respecta a argumentos positivos, se considera a la traducción como una herramienta de formación y desarrollo de una habilidad intelectual (Pintado 2012). Por su parte, García (2001) cita algunos argumentos positivos y entre ellos se menciona a la traducción como promotora de la competencia comunicativa en una L2, debido a que el estudiante está expuesto a ideas, textos y escritos de otro autor o hablante, y consecuentemente el aprendiz amplía su léxico en su L2 y L1. A este criterio se puede añadir que la traducción es clarificar conceptos abstractos y expresiones idiomáticas en las primeras etapas cuando

el estudiante se familiariza con el idioma, y las etapas subsecuentes al realizar conexiones de estructuras propias de la L2.

En lo que respecta a argumentos desfavorables hacia la traducción, se menciona que no es una actividad comunicativa porque carece de interacción oral y está más asociada a actividades de lectura y escritura (Viqueira, 1992, pag. 76). Uno de los primeros métodos de enseñanza del idioma inglés a principios del siglo XIX es el Método de Gramática y Traducción el cual con el pasar del tiempo se ha ido restringiendo basado en nuevas evidencias lingüísticas, como su nombre lo indica, éste consistía en aprender la gramática de la lengua para luego aplicar estos conocimientos teóricos en la traducción de textos con un diccionario. El nivel de conocimiento del idioma extranjero se medía basado en el grado de adquisición y precisión léxica y gramatical plasmado en las actividades de traducción, convirtiéndose en un aprendizaje mecánico en ocasiones alejado de la realidad del estudiante (Richards & Rodgers 2001).

Ya al final del siglo XIX y principios del XX en el campo de la enseñanza de inglés surgió el Método Directo conocido también como el Método Natural, dejando al Método de Gramática y Traducción abolido. Este método abogaba por el uso exclusivo de la lengua extranjera L2 durante su proceso de enseñanza, desarrollándose así una interacción oral intensiva en la L2, sin usar ni recurrir a la lengua materna L1 de los estudiantes. Aquí el profesor repite una palabra apuntando al objeto que esta denota y lo hace las veces necesarias hasta que el estudiante la pueda reproducir en contexto (Richards & Rodgers 2003). Este método es el pionero del uso total de la lengua meta L2 en una clase y colocando, además, mediante el uso de materiales visuales las bases para la teoría didáctica de enseñanza de idiomas, teoría que excluye el uso de la traducción como estrategia pedagógica a cualquier nivel.

Desde un enfoque contrastivo, Corbacho (2005) considera que el uso de

la traducción puede ayudar a identificar estructuras lingüísticas distintas entre la L1 y L2, estructuras inexistentes, e incluso posibles similitudes entre los dos idiomas. Para complementar una perspectiva favorable hacia la traducción pedagógica, Hurtado (1988) postula que la traducción es aceptada y aplicable cuando se utiliza como una estrategia que guía primero a la comprensión del sentido del texto original, y luego conduce a buscar la manera de re-expresarlo en la otra lengua. Con ello, queda abolida la traducción directa e inversa literal; es decir de la lengua materna L1 a la extranjera L2 o viceversa. Se trata de una traducción más libre donde el cambio y alternancia de código lingüístico empieza a darse de una manera más espontánea, entrenando a las funciones cognitivas a pensar en L1, luego trasladarse al L2 respetando similitudes y diferencias; pero sobre todo, con el entendimiento de que cometer errores de estructura, fonológicos o léxicos es parte fundamental del proceso.

Alcarazo & López (2014) hacen referencia a la traducción sencilla, donde una palabra equivale a otra, como bread en la L2, es pan en la L1. Sin consideraciones especiales de registro, se sugiere una traducción gradual, adecuada al nivel de los estudiantes y acompañada de las explicaciones relevantes sobre estrategias de traducción. Para ello, se requiere un docente con un perfil profesional adecuado cuya formación académica lo faculte a guiar y propiciar un balance idóneo hacia la aplicación de la traducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2.

La inmersión y el rol del docente

La adquisición y el aprendizaje del idioma inglés suceden en diferentes grados o niveles en base a la exposición del aprendiz a esta lengua, usada como vehículo o medio para la transmisión de contenidos. Consecuentemente, el habla del profesor en la clase puede afectar a la adquisición de contenidos, promoviendo-

la, retardándola e incluso impidiéndola. Martín (2013) señala que es imperativo considerar las implicaciones pedagógicas y comunicativas del discurso del profesor en el aula.

Para aprender una lengua extranjera L2, los docentes deben fomentar el desarrollo de las cuatro destrezas: comprensión auditiva, producción oral, comprensión lectora y producción escrita (Nunan, 1999) Sin embargo, el desarrollo de la destreza oral a veces se ve desplazada, por la escrita, puesto que algunos docentes no brindan oportunidades de interacción a los estudiantes para que usen la L2, cabe recalcar que aunque también algunos docentes sí la fomentan, éstas no son aprovechadas por todos los estudiantes (Richards & Renandya, 2002). Si la planificación docente provee a los aprendices la oportunidad de desarrollar las cuatro destrezas mediante actividades de recepción y producción conjuntamente, dando preferencia a las orales, el desarrollo de la competencia comunicativa sería más viable.

Páez (2001) señala que el docente de inglés debe poseer una competencia metodológica que lo faculte a dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma, basado en las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes, orientadas a un propósito comunicativo; además de tener una competencia comunicativa que abarque una serie de conocimientos lingüísticos, psicológicos, culturales, pedagógicos y sociales, que le permitan comunicarse en el idioma L2 de forma funcional y fluida. Entonces, un docente que no cumple con el perfil requerido puede obstaculizar las destrezas oral y auditiva de la L2, a causa del uso de la L1 en el aula de clase.

El docente es el canalizador del idioma y quien selecciona los recursos didácticos que deben ser pertinentes a la edad, a las necesidades y a la realidad de los estudiantes. Los recursos aplicados se convierten en los criterios de asociación que estructuran las redes que almacenan los significados del léxico de la L2 para conformar la memoria semántica (Hernández

2014). Entre estos materiales, el uso del texto complementado con un sistema de tareas y acciones que giren alrededor de éste, según Salas (2013) es un requisito fundamental para la consecución de los objetivos planteados en determinada clase o nivel. Ahora, al hablar del texto se origina un dilema que radica en qué tipo de texto se debe escoger.

Un profesor competente no sólo posee conocimientos teóricos, metodológicos o contextuales, sino que refleja habilidades, actitudes y valores para favorecer el aprendizaje y desarrollo humano de los estudiantes en distintas situaciones, facetas y contextos educativos (Izquierdo et al. 2014). Se habla de un docente de inglés que reúna un perfil académico que incluye una suficiencia en el idioma y conocimiento acerca de pedagogía y didáctica. Además, la vocación es trascendental porque se identifican algunos casos cuya formación académica está desvinculada del gusto por enseñar y ello se ve reflejado en una falta de apertura hacia actualizaciones de conocimientos. Cada profesión enfrenta retos e implica esfuerzo y actitud; y particularmente en este caso, el proceso de enseñanza-aprendizaje involucra un accionar docente-estudiantes y el aporte de los dos favorece u obstaculiza la consecución de los objetivos educacionales.

Recursos didácticos

Pavón et al.(2014) mencionan que la preparación metodológica de los docentes es primordial en un centro de educación y es viable a través del uso de herramientas tecnológicas de la información. Díaz et al. (2011) lo complementan aseverando que la incorporación de medios tecnológicos en la enseñanza de una L2 se hace necesaria porque libera al docente las tareas repetitivas y monótonas. Ante una visión multifacética de las actividades didácticas, las tecnologías actuales no sólo abarcan un conjunto de herramientas, sino un entorno, un espacio, en el cual se producen las interacciones humanas en la L2. Esta es

una de las razones por las que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera haya experimentado un asombroso desarrollo en los últimos años, especialmente por la gran ventaja de interactividad que ofrecen los medios tecnológicos.

Chacón (2011) hace referencia al tema señalando que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, ya sea L2 o L1, debe ser consistente con las demandas lingüísticas, cognitivas, afectivas y culturales del contexto social del estudiante, y los medios tecnológicos contribuyen con la consecución de este objetivo. Entre los más prácticos están los libros interactivos, audios en diversas modalidades que incluyen diálogos, situaciones, música y exclusivamente podcast y video chats, los cuales exponen a los estudiantes a conversaciones en contextos reales, a realizar ejercicios de gramática y vocabulario con correcciones inmediatas que incluyen explicaciones gramaticales, y, a programas que les permite grabar su voz. El grado de utilidad y de motivación que estos recursos representan deja a un lado el uso convencional y exclusivo que se hacía del texto, una grabadora y un CD porque la gran variedad de canales informáticos fomenta el auto-estudio, la facilidad de consulta y sobre todo la transferencia de información.

A fin de seleccionar un texto apropiadamente, Padrón (2002) propone un decálogo de principios para la selección de textos, de los cuáles se mencionan los más relevantes al proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2: Principio de la autenticidad, tienen que ser escritos por especialistas que le permitan al profesor combinar las tareas comunicativas y pedagógicas en un contexto significativo. Principio del valor académico, deben perseguir objetivos educacionales. Principio del valor sociolingüístico-profesional, han de ser portadores de funciones comunicativas. Principio del valor metodológico, deben motivar el pensar y el aprender para estimular y desarrollar la capacidad creadora en variados contextos. Principio de la integración dentro del diseño curricular,

como todo material docente, tienen que enmarcarse en contenidos, métodos y evaluación dentro de los objetivos propuestos en el programa. Principio del valor educativo, deben contribuir a la formación bilingüe del estudiante, así como a la formación en valores estéticos, artísticos, éticos, culturales, históricos. A lo que se añade el Principio de las cuatro destrezas porque los textos deben contener actividades que promuevan el desarrollo de la destreza auditiva, oral, escrita y de lectura.

Conclusiones

Indagar acerca de los procesos lingüísticos relacionados con el aprendizaje de un idioma es complejo y más al tratarse del inglés como L2 porque no solo involucra al aprendiz, sino a un conjunto de acciones condicionadas por los recursos, el contexto y el docente. El objetivo de las conclusiones expuestas en este trabajo es inspirar estrategias de mejora y promover un mayor entendimiento a procesos psicolingüísticos ineludibles al estudiar, adquirir y aprender inglés.

La enseñanza eficiente del inglés y su adquisición son los mayores retos de los sistemas educativos mundiales que apuntalan a desarrollar una competencia comunicativa con estándares de suficiencia reconocidos, este proceso puede ser fácil o extremadamente difícil en función de las circunstancias que condicionan el desarrollo gradual de la competencia lingüística y comunicativa.

La labor docente debe orientarse al protagonismo del estudiante, propiciando situaciones bajo distintos contextos que brinden oportunidades a los estudiantes para que se expresen, usando el inglés como canal transmisor de sus ideas.

Los avances en los procesos de adquisición y aprendizaje de una L2 varían en cada persona, determinados por: aspectos internos de actitudes, referentes a la motivación de cada individuo; y externos, de exposición a la lengua meta L2, y al conocimiento de aspectos culturales.

El aprendizaje significativo del idioma inglés se fomenta mediante un ambiente de motivación con los materiales y recursos didácticos relevantes a los temas de interés de los estudiantes, donde la L1 y L2 enriquecen el pensamiento del estudiante y su visión del mundo, ampliando sus horizontes de respeto y apreciación cultural.

La metodología aplicada en las aulas debe ser un compendio de varias estrategias que abarquen diferentes enfoques teóricos comunicativos, que atiendan necesidades y estilos de aprendizaje individuales, dentro y fuera del aula de clases.

Desde una concepción comunicativa, un idioma se lo aprende cuando el estudiante tiene la oportunidad de desarrollar procesos cognitivos que involucran recepción y respuesta mediante una interacción oral constante.

La interacción constante y la inmersión del estudiante mediante una clase que se conduce en la lengua meta L2 con un docente competente evita que se produzca la fosilización de la interlengua que impide desarrollar una competencia comunicativa en el idioma.

La edad idónea para el inicio en una L2 es la niñez por cuestiones de elasticidad cerebral y rapidez en el aprendizaje sin tensiones, de una forma más natural que se asemeja al aprendizaje de la L1; sin embargo, en la etapa adulta, debido a la madurez cognitiva complementada de una experiencia más amplia del mundo, le garantiza al adulto la adquisición de la L2.

Los recursos didácticos que promueven la motivación y el interés deben tener

una estructura que favorezca el seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje y que promueve un aprendizaje significativo.

La motivación es condición permanente del proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma, constituye, además, un factor psicológico fundamental para la realización de la actividad comunicativa en sus diversas formas, estimula el desarrollo de la voluntad consciente hacia el aprendizaje y propicia en el estudiante una actitud desarrolladora hacia el aprendizaje de la L2.

La primera estrategia que usa un estudiante aprendiz de una L2 es inconscientemente la traducción, mecanismo que produce interferencia entre L1 y L2 pero a medida que ambas lenguas se encuentran en contacto el estudiante puede convertir a la traducción en transferencia lingüística con fines únicamente contrastivos.

El aprendiz de una L2 se puede considerar competente en el idioma cuando, además de conocer su código, desarrolla la capacidad de adaptar su forma de hablar a las diferentes situaciones comunicativas a las que enfrenta, dependiendo del contexto social, los niveles de formalidad y las normas socioculturales inmersas.

El docente de inglés requiere un perfil lingüístico y comunicativo en la L2, con una formación pedagógica y didáctica que le permita hacer uso de una metodología activa, complementada con recursos didácticos actualizados; y finalmente, que posea el deseo de involucrarse y aceptar retos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. ❖

RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

- Alcarazo, N. & López, N. (2014). "Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. RedELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera", número 26 RedEle/Revista/2014_26/2014_redELE_26_00ALCARAZOLOPEZ. pdf?documentId=0901e72b818b47ad. Consultado el 15 de agosto, 2015, <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material>.
- Alexopoulou, A. (2010). "La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras". Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 9.
- Alonso, M. (2010). *Variables del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias básicas*. Prácticas del profesorado, Santa Cruz de Tenerife.
- Ausubel, D. (1991): *Funciones y alcances de la psicología educativa*. México: Ed. Trillas.
- Ballard, M. (2005). *Téléologie de la traduction universitaire*. Meta, 50 (1), 48-59.
- Bongaerts, T., Planken B. & Schils, E. (1995). *Can late starters attain a native accent in a foreign language? A test of the critical period hypothesis. In the age factor in second language acquisition*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters
- Burns, A. & Richard, J. (2009). *The Cambridge guide to second language teacher education*. UK: Cambridge University Press.
- Cárdenas, R. & Miranda, N. (2014). "Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo: un balance intermedio". Educ. Vol. 17, No. 1, 51-67.
- Chacón, Carmen T.; Pérez, Clevia J.. (2011). "El PODCAST como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera". Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, Julio-Sin mes, 41-54.
- Corbacho, A. (2005) "Notas Sobre la Traducción en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras con Especial Referencia al Alemán Empresarial". En: Reu: Revista de Enseñanza Universitaria. 2005. Pag. 35-43
- Cruz, A., Silva, O., & Ferrer, A. (2010) "Una alternativa desarrolladora para el aprendizaje del idioma inglés". Pedagogía Universitaria Vol. XV No. 3 2010.
- Díaz, C., Jansson, L. & Neira, A. (2011). "Percepciones de profesores y estudiantes chilenos de educación media acerca del papel de la tecnología en la clase de inglés como lengua extranjera". Revista Lasallista de Investigación, Julio-Diciembre, 53-60.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, una interpretación constructivista México*: Ed. Mc Graw- Hill Interamericana.
- Díaz-Sánchez, G., & Álvarez-Pérez, H. J. (2013). *Neurociencia y bilingüismo: Efecto del primer idioma 1*. Educación y Educadores, 16(2), 209-228. Consultado el 02 de julio de 2015. <http://search.proquest.com/docview/1460552357?accountid=36862>
- Ellis, R. (1994). *Instructed Second Language Acquisition. Learning in the Classroom*. EUA: Blackwell, Cambridge.
- Fleta, T. (2006). *Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela*. Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de lenguas. 16: 51-62. Consultado el 15 de Agosto de 2015. <http://hdl.handle.net/10017/1200>
- García, J. (2001). *La traducción en la enseñanza de lenguas, Hermeneus: Revista de traducción e interpretación*, nº3, pp.113-140.
- Gardner, R. C. (2001). *Integrative motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii.
- Gass, S. & Selinker. L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gass, S., Mackey, A. & Pica, T. (1998). "The role of input and interaction in second

- language acquisition". Introduction to the special issue, en *The Modern Language Journal*, 82, 299-307.
- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como/L2*, Madrid, Arco Libros.
- Hernández, N. (2014). "Categorías en el léxico bilingüe: Perspectivas desde el priming semántico interlenguas y la disponibilidad léxica". *Revista electrónica de Lingüística Aplicada* (1) pág. 19-38.
- Hurtado, A. (1988). *La traducción en la enseñanza comunicativa*. Cable, 1, 42-45.
- Hyltenstam, K. (1992). *Non-native features of near-native speakers: On the ultimate attainment of childhood L2 learners*. Amsterdam: Elsevier Science, 364.
- Izquierdo, J., Aquino, S., García, V., Garza, G., Minami, H., & Adame, A. (2014). *Prácticas y competencias docentes de los profesores de inglés: diagnóstico en secundarias públicas de Tabasco*. Sinéctica, (42), 1-25. Consultado el 13 de octubre de 2015. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000100010&lng=es&tlng=es.
- Krashen, S. (2009). *Principles and Practice of Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- (1993). "The Effect of Formal Grammar Teaching: Still Peripheral. TESOL Issues: Formal Grammar Instruction": Two Readers React. *TESOL Quarterly*, Vol. 27 No 4, Winter, pages 717 – 722
- Krashen, S. y Terrel, T. (1983). *The Natural Approach*. Pergamon Press.
- Martín, M. (2013). "Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés". *Revista de Docencia Universitaria*. Vol.11 (3) 197-218.
- Moyer, A. (1999) *Ultimate attainment in L2 phonology. The critical factors of age, motivation and instruction*. *Studies in Second Language Acquisition*, 21.
- Navarro, B.(2010). "Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta". *Philologica Urcitana:Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología* Vol. 2, 115–128 Universidad de Almería.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- (1998). *El diseño de las tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
- Osses, S. & Jaramillo, S. (2008). *Metacognición: Un Camino para Aprender a Aprender*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 34(1), 187-197. Consultado el 16 de octubre de 2015. DOI:http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100011&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052008000100011.
- Padilla, L. & Espinoza L. (2015). *La práctica docente del profesor de inglés en secundaria. Un estudio de casos en escuelas públicas*. Sinéctica, 44. Consultado el 27 de julio de 2015. DOI:http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=44_la_practica_docente_del_profesor_de_ingles_en_secundaria_un_estudio_de_casos_en_escuelas_publicas
- Padrón, M. (2002). *Propuesta de Criterios para la Selección de Textos en la Enseñanza de Inglés con Fines Específicos en el área de Ciencias Jurídicas*. Tesis de Maestría. La Habana, Cuba.
- Páez V. (2001). "El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias". *Revista Comunicando*, 11, n° 3 Costa Rica 1-12.
- Pavón, R., Patterson, M. & Casar, L. (2014). "The virtual forum as a tool for methodological work in the subject foreign language III in a virtual teaching-learning environment: a case study." *Pedagogía Universitaria*. 2014, Vol. 19 Issue 3, p99-116. 18p. Language: Spanish.
- Pérez, E., Arcia, M. & Carballosa, A. (2014) *Evolución del plan de estudio en la licenciatura en lengua inglesa hacia la competencia comunicativa*. *Pedagogía Universitaria* Vol. XIX No. 3.
- Pérez, M. C. (1996) *Linguistic and communicative competence*. En McLaren, N. & Madrid, D. A *Handbook for TEFL*. Marfil, Alcoy.
- Pintado, L. (2012). *Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación*. *Sendebarr*, 23, 321-353.
- Ramírez, G. (2015). "La enseñanza de lenguas extranjeras: Historia, teoría y práctica". *Revista De Lenguas Modernas*, (22), 297-316. Consultado el 25 de mayo de 2015. <http://search.proquest.com/docview/1697674041?accountid=36862>
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), (2002). *Methodology in language teaching* (pp. 204-211). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University P.
- Romero, M. (2012) *Adquisición de pragmática en segunda lengua: un modelo didáctico para la enseñanza de la pragmática*. Tesis de Maestría, Indiana University, Bloomington, USA.
- Rueda, M. & Wilburn, M. (2014). "Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa". *Perfiles educativos*, 36(143),21-28. Consultado el 16 de mayo de 2015. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100018&lng=es&tlng=es.
- Sag, P. (2010). "La competencia lingüística. En Innovación y experiencias educativas". Consultado el 02 de agosto de 2015. http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revisita/pdf/Numero_27/PETRA_SAG_LEGRAN_01.pdf
- Salas, J. (2014). "Necessity of either authentic or adapted texts to teach english for specific purposes". *Pedagogía Universitaria*. 2013, Vol. 18 Issue 4, p91-103. 13p. Language: Spanish.
- Sánchez, L., Pernía, J., Rivas, J., & Villalobos, J. (2012). "El uso de la lengua materna en una clase de inglés como lengua extranjera: un estudio de casos". *Educación, Lenguaje Y Sociedad*, 9(9), 67-95.
- Sanhueza, M. & Burdiles, G. (2012). "Diagnóstico de la competencia comunicativa en inglés de un grupo de escolares chilenos: puntos de encuentro con su perfil estratégico". *Folios*, (36), 97-113. Consultado el 2 de agosto de 2015. DOI:http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702012000200006&lng=en&tlng=es.
- Sicuro, L. (2011). *Minimalist perspectives for psycholinguistic research*. *Avances en Psicología Lationamericana*, 29 (2), 214-230.
- Torres T. V. (2008). *Proyectos de aprendizaje: Un espacio múltiple para dinamizar conocimientos y habilidades en lengua extranjera*. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (2). <http://search.proquest.com/docview/1677602944?accountid=36862>
- Ur, P. (1996). *A course in a Language Teaching*. Practice and Theory, Cambridge: Cambridge U. Press.
- Uribe, D., Gutiérrez, J., & Fernández, D. M. (2008). *Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España*. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (10), 85-100.
- Williams, J. (2012). *The potential role(s) of writing in second language development*. *Journal of Second Language Development*, 21 (4), 321-331. doi:10.1016/j.jslw.2012.09.007.