

Capítulo 1: *SLE* – un enfoque pos-método para fomentar la emergencia de las lenguas adicionales

Este volumen establece las bases del enfoque de Emergencia de Lenguas Adicionales (*SLE*) y está pensado como una invitación a los profesores de lenguas a sumergirse en una nueva manera de entender y fomentar el aprendizaje de las lenguas adicionales en el aula. Se ha declarado que el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras se encuentra en la etapa pos-método (Kumaravadivelu 2003), lo cual me parece acertado. En la Universidad de Maguncia, en Alemania, donde soy profesor de traducción y lenguas extranjeras, hemos ofrecido docenas de cursos en 14 lenguas distintas, todos basados en *SLE*, durante los últimos 15 años – y todos sin seguir un libro de texto u otros materiales prefabricados. Casi todos esos cursos fueron elaborados por equipos de estudiantes que iban a fungir como facilitadores de la emergencia lingüística en su lengua materna, y quienes solo habían recibido una introducción teórica breve sobre las bases del enfoque y una experiencia inicial como aprendices asistiendo a cursos *SLE* ellos mismos.

Tras recibir una iniciación respecto a las bases teóricas del enfoque seguida por una experiencia como aprendices de una lengua, cada equipo de estos noveles facilitadores creó sus propios cursos de lenguas – con la ayuda de otros facilitadores de *SLE* ya experimentados. Como resultado, cada curso ha sido único, dependiendo del diseño planeado y de la ejecución de cada equipo de facilitadores. Además, los cursos se adaptaron al sinfín de características de cada grupo de aprendices.

Es importante notar, desde el principio, que el espíritu de las clases basadas en *SLE* que hemos realizado durante estos años en la Facultad de Traducción, Lingüística y Estudios Culturales (*FTSK*) está, a nuestro parecer, en el fondo, de acuerdo con las premisas del enfoque pos-método *Dogme*, desarrollado por Luke Meddings y Scott Thornbury (2003, 2009). Para explicar la diferencia entre la postura teórica del método *Dogme* y la instrucción tradicional, Meddings y Thornbury afirman que:

Una clase con *dogme* da la sensación de un grupo de personas liberadas de sus expectativas respecto a la relación tradicional entre profesores y estudiantes, entre ellos y nosotros: se asemeja más a un grupo de personas disfrutando de la libertad de usar el idioma para hablar de asuntos inmediatos y reales. Un grupo de personas que se sienten seguras gracias al interés que su profesor demuestra por ellos, por sus

experiencias y, en especial, por **sus** necesidades y uso del idioma⁵. (énfasis del autor) (2003:1).

En la guía para profesores del enfoque *Dogme* (Meddings / Thornbury 2009) se ofrece una perspectiva de las claves teóricas de su posición. La guía también incluye diversas actividades de muestra que podrían usarse cualquier entorno de aprendizaje humanístico o pos-método. En nuestro trabajo, se omite la sección de actividades de muestra, puesto que las del texto *Teaching Unplugged* de Meddings y Thornbury (2009) se podrían adaptar a una clase de *SLE* – siempre y cuando el aprendiz posea las habilidades comunicativas requeridas para abordar dichas actividades. Sin embargo, a diferencia del enfoque *Dogme*, *SLE* se dirige específicamente a auténticos principiantes, es decir, a los aprendices que sólo cuentan con las herramientas y habilidades más incipientes en relación con la lengua adicional.

El enfoque *Dogme* se desarrolla en torno a la conversación (en oposición a las repeticiones, ejercicios, textos guía u otros materiales de aprendizaje artificiales), mientras que *SLE* está diseñado para los estudiantes principiantes quienes aún no pueden conversar en la lengua adicional que quieren aprender. Es evidente que en los cursos de *SLE* hay lugar para el mismo tipo de conversaciones centradas en el estudiante que propone el enfoque *Dogme*. Sin embargo, nos parece que falta el andamiaje necesario para alcanzar un lenguaje emergente inicial en los aprendices, mientras éstos comienzan y traspasan el nivel básico elemental para asegurar que adquieran las herramientas comunicativas esenciales para continuar aprendiendo de formas diversas y en espacios diferentes– incluso en entornos conversacionales. A mi parecer, el enfoque *Dogme* podría ofrecer un camino casi ideal para estructurar un entorno de emergencia lingüística luego de haber alcanzado un nivel básico de competencia comunicativa – por ejemplo, por medio de un curso basado en *SLE*.

En este libro se evidenciará que los facilitadores del enfoque *SLE* deben invertir inicialmente una gran cantidad de tiempo y esfuerzo para crear actividades en las cuales el aprendizaje pueda ocurrir – y para asegurar el andamiaje dinámico. No obstante, Meddings y Thornbury, en su presentación del enfoque *Dogme*, resumen la idea básica para organizar un escenario que propicie las oportunidades de aprendizaje y que pueda modificarse y expandirse con la participación de los aprendices:

⁵ “A dogme lesson can feel like a group of people freed from their expectations of the traditional teacher-student, them-and-us, relationship: a group of people enjoying the freedom of using language to talk about immediate, real concerns; a group of people reassured by the teacher’s interest in them, in their experience, and – critically – in **their** language use and needs.”

En lugar de preparar las clases, y conducir a los estudiantes por un camino trazado de antemano, el profesor de *dogme* está preparado para participar en una clase realizada en coautoría por todas las personas en el salón⁶. (ibíd.).

Este concepto de coautoría es primordial también en el enfoque *SLE*. Tal como lo habrán intuido aquellos lectores que quizás se consideren a sí mismos como profesores tradicionales de lenguas, acostumbrados a trabajar con métodos apoyados en textos guía, el compromiso de los docentes con *SLE* es muy considerable en cuanto a tiempo y esfuerzo. Para su preparación, no se cuenta con libros de texto, ni tareas prediseñadas, actividades o ejercicios en que basarse, o con textos y sus consiguientes preguntas para discutir en clase. Por el contrario, los profesores interpretan el entramado del enfoque y luego crean actividades que brinden oportunidades para la emergencia del lenguaje y que faciliten la participación de los aprendices en esas actividades, siempre construyendo el andamiaje. Dejamos de lado, ahora, el enfoque *Dogme*, en su manifestación conversacional, para explicar el origen del enfoque *SLE* con su énfasis en los aprendices principiantes, teniendo presente que la posición teórica de *SLE* y la del *Dogme* son muy parecidas: la diferencia esencial radica en que *SLE* está pensado para los aprendices principiantes y el *Dogme* está orientado a aquellos más avanzados.

¿Hacen falta enfoques alternativos para el aprendizaje de lenguas?

Antes de continuar con los fundamentos del enfoque *SLE*, se presentarán algunas posturas críticas frente a la enseñanza de lenguas de tipo académico dominantes, tal como las expresadas por Werner Bleyhl (2005), catedrático emérito de lengua y literatura inglesa en la Universidad Pedagógica de Ludwigsburg, en Alemania. El artículo del Profesor Bleyhl apareció durante el periodo cuando empecé a trabajar en el enfoque *SLE*. El Profesor Bleyhl fue formador de docentes e investigador en pedagogía, con una orientación hacia la enseñanza de las lenguas extranjeras. Estaba a cargo de la preparación de profesores de lenguas extranjeras en su universidad alemana. Consideramos relevante la crítica que hace Bleyhl a las metodologías de enseñanza de lenguas convencionales que él considera dominadas por una anticuada visión cartesiana respecto a la naturaleza del aprendizaje. Tal visión incluye tres principios básicos: la validez del reduccionismo, la dualidad entre mente y cuerpo, y la primacía del conocimiento consciente sobre la representación holística y

⁶ “Rather than preparing lessons, and marching students down the road laid out in advance, the dogme teacher is prepared for a lesson that is co-authored by the people in the room.”

personificada en el ámbito pedagógico. Bleyhl cuestiona estos tres principios a la luz de los descubrimientos recientes en varios campos de investigación. El autor afirma que la cosmovisión cartesiana exige una atención reduccionista, generalizada y perjudicial al focalizar en estructuras lingüísticas y proceder de manera repetitiva con una organización lineal, todo como requisito estándar en el aula de lenguas.⁷

Desde esa perspectiva, se presta poca atención a la naturaleza del lenguaje desde la experiencia, la representación y la situacionalidad, en detrimento del aprendizaje integral e interpersonal (así como de la motivación de los estudiantes). Bleyhl observa que incluso los enfoques “comunicativos”, tan en boga desde la década de los 80, a menudo se desvirtuaron por una engañosa pseudo-situacionalidad que provoca desconfianza en los aprendices por su falta de autenticidad. Agrega Bleyhl (2005:18) que los profesores a menudo se ocupan del control del proceso de la adquisición de la lengua –que es, en gran medida, incontrolable e impredecible–, en lugar de dedicarse a apoyar a los aprendices en un proceso de autoorganización natural. Bleyhl rechaza la epistemología racionalista de las convencionales prácticas instruccionistas representadas en la imagen del profesor como repartidor del conocimiento. Rechaza, además, las conceptualizaciones platónicas y chomskianas referentes a la naturaleza innata de una gramática universal [curiosamente, dicha conceptualización parece haber sido adoptada también por Krashen (Liu: 2015:159)].

Según Bleyhl, las representaciones cognitivistas del uso y el desarrollo del lenguaje (basadas en reglas y simulando la computadora) continúan hasta nuestros días como parte de las bases teóricas de una multitud de métodos de enseñanza de lenguas. El énfasis de Bleyhl en la naturaleza autoorganizativa del aprendizaje refleja su visión del desarrollo del lenguaje como un proceso emergente que se remonta por lo menos dos décadas (Larsen-Freeman:1997). Partiendo de la visión de la enseñanza de lenguas convencional que Bleyhl describe, el enfoque de la Emergencia de Lenguas Adicionales (*SLE*) busca centrar esa emergencia para elaborar objetivos de aprendizaje de lenguas más acordes a la naturaleza humana. En lugar de considerar el desarrollo de una

⁷ Para conocer algunos trabajos valiosos sobre la crítica post-positivista al modelo de educación cartesiano, se recomienda leer los trabajos de académicos visionarios como William Doll (1993), y Brent Davis y Dennis Sumara (2006, 2008, 2010). Estos académicos, sin ser especialistas en la enseñanza de lenguas extranjeras, han sido de gran inspiración para impulsarme en mi propia búsqueda para comprender la naturaleza del aprendizaje y la forma de potenciarlo en la enseñanza de las lenguas extranjeras, al igual que en la enseñanza de la traducción.

segunda lengua como un proceso de naturaleza deductiva, lineal, reduccionista y gobernado por reglas, *SLE* adopta una comprensión holística y eminentemente social del aprendizaje. La premisa sostiene que el uso auténtico de actos comunicativos es imprescindible para que suceda la emergencia de la lengua (es decir, para que se desarrolle de manera autopoietica⁸). Se descarta, entonces, el uso de tareas artificiales o controladas por los autores de libros de enseñanza y por los profesores.

Quizás la diferencia más destacada entre la perspectiva de aprendizaje basada en tareas, propuesta por Bleyhl, y el enfoque *SLE* radica en que la primera se suscribe de manera explícita a una epistemología constructivista radical, fundamentada en la teoría piagetiana del desarrollo cognitivo. *SLE*, sin embargo, depende de una comprensión socioconstructivista del aprendizaje, basada mayormente en la teoría del aprendizaje sociocultural de Lev Vygotsky y en el pensamiento complejo (que se discutirá en el capítulo 5), ausente en la obra de Bleyhl.

En resumen, la idea de Piaget (y por extensión la de Bleyhl) plantea que la construcción del significado y el conocimiento ocurre principalmente en el espacio intracraneal, es decir, que sucede esencialmente como un proceso cognitivo de cada aprendiz. Vygotsky, por el contrario, insistía en que el significado y el conocimiento se construyen por medio de la interacción social. Por lo tanto, para Bleyhl, el conocimiento conseguido al completar las tareas, en los enfoques de aprendizaje de este tipo, refleja principalmente la comprensión alcanzada por medio de las interacciones físicas y cognitivas personales entre cada individuo y los objetos reales, e incluso con el entorno de la persona en cuestión. Sin embargo, me identifico epistemológicamente con la teoría del aprendizaje de Vygotsky, puesto que también está relacionada con los significados de las experiencias compartidas, negociadas y mediadas por el entorno social. Experiencias que suceden en los mundos físicos, sociales y culturales en los que los aprendices se integran y personifican.

Objetivos de esta obra

El objetivo principal de este libro es presentar el *SLE* como un enfoque con principios orientados a fomentar la emergencia del lenguaje inicial en los adultos. Este enfoque tiene un fundamento sólido en una extensa experiencia y

⁸ El término autopoiesis, que en griego antiguo significa “creación de sí mismo o autocreación”, fue propuesto por Varela et al. (1974) para describir la química de automantenimiento de las células vivas. Hoy en día, el término se usa para referirse a características semejantes en un amplio rango de sistemas en varias disciplinas.

se apoya en un conjunto creciente de teorías que consideran el aprendizaje de una lengua adicional como un proceso de descubrimiento o, mejor dicho, creación de la lengua de manera colaborativa, auténtica y emergente, en vez de ser un proceso de recepción y posterior aplicación de estructuras y reglas lingüísticas empaquetadas. El enfoque de Emergencia de Lenguas Adicionales (*SLE*) tiene raíces profundas en tres campos: 1) el aprendizaje de lenguas naturalista de tipo inmersión, 2) el conjunto de ideas sobre la educación general en torno a la epistemología del constructivismo social, que se remonta por lo menos, a los inicios del siglo XX con pensadores progresistas como Lev Vygotsky y John Dewey, y 3) la escuela de pensamiento en el campo de los estudios del aprendizaje y la adquisición de lenguas que se centra en la ecología y la complejidad del lenguaje, así como en los procesos sociales y cognitivos del aprendizaje de lenguas. Como se dijo desde el principio, el enfoque *SLE*, hasta ahora, no se sustenta directamente sobre los resultados de un conjunto de investigaciones empíricas. En vez de surgir de una recolección inductiva de datos o de la deducción de prácticas didácticas apropiadas a partir de un conjunto de reglas y leyes inobjetables, este enfoque debe verse como una red de suposiciones entrelazadas que han surgido de manera abductiva. Las suposiciones y los principios del diseño relacionados con este enfoque se han formulado de manera extensa para su publicación. En vista de que el enfoque se ha usado con éxito para ayudar a cientos de estudiantes en la adquisición de la competencia comunicativa elemental en varias lenguas, esta guía inicial surge además como una invitación a los investigadores de la enseñanza de lenguas a animarse a investigar el enfoque y la validez de sus suposiciones.

Aspectos esenciales del enfoque *SLE*

Como ya se mencionó, desde el punto de vista de *SLE*, los enfoques convencionales utilizados en el aprendizaje de lenguas a menudo suministran información empaquetada a los aprendices con la presunción implícita de que la absorberán por medio de la deducción de reglas lingüísticas, rutinas de memorización y prácticas de repetición. *SLE*, por otra parte, promueve la creación de un ambiente de inmersión naturalista, en el cual los aprendices, principalmente adultos, puedan explorar y generar un sistema lingüístico colaborando con sus compañeros y facilitadores que impulsan, guían y participan en la construcción del andamiaje del aprendizaje, y sin brindar una instrucción directa. A los lectores que ya conocen algunos de los métodos o enfoques ‘alternativos’ de aprendizaje de lenguas extranjeras (como el Método silencioso, el Enfoque Natural, el Lenguaje total, el Aprendizaje comunitario de

lenguas, o la Sugestopedia⁹) que se oponen al método clásico de Gramática-traducción, les podría parecer que algunas de esas técnicas presentan similitudes –al menos superficialmente– con las utilizadas en las sesiones de *SLE*.

También es posible que muchas de las actividades específicas utilizadas en los cursos de *SLE* sean familiares a los profesores de lenguas experimentados que aplican métodos tradicionales, y particularmente a los que intentan incluir una interacción auténtica y actividades lúdicas en las actividades del aula. Y es que *SLE* no pretende ofrecer una pócima mágica nueva para generar una competencia comunicativa sin esfuerzo en un tiempo corto. La especificidad de este enfoque reside en la reunión de la epistemología pedagógica, la teoría del aprendizaje y la práctica que lo componen – así como su objetivo específico de fomentar la emergencia de la lengua desde el nivel más básico posible (es decir, antes de recurrir al estudio de las reglas).

Esta obra de autoría compartida representa la primera (aunque modesta) publicación en español sobre *SLE*. Más que pretender ofrecer una forma de enseñar una lengua extranjera, el objetivo de *SLE* es asegurar la base del andamiaje a través de la ayuda de los facilitadores y las oportunidades frecuentes de trabajo colaborativo en clases dinámicas. Como resultado, los aprendices adultos emprenden un proceso dirigido a la competencia comunicativa en una lengua adicional.

Este libro busca ser un manual introductorio para los profesores de lenguas, tanto los experimentados como los que están en formación, que se interesan por aprender maneras de facilitar el desarrollo naturalista del lenguaje. Se dirige a quienes anhelan cambiar las formas de enseñar lenguas y a quienes simplemente quieren mejorar los contenidos o la transmisión de la ‘instrucción’¹⁰. Con la ayuda de numerosos estudiantes y colegas, he logrado crear el enfoque *SLE*, inicialmente en el Departamento de Estudios Norteamericanos y posteriormente en el Departamento de Traductología y Lingüística Inglesa de la *FTSK* – una de las más antiguas instituciones de formación de traductores e intérpretes en Europa. Este enfoque tiene orígenes prácticos antiguos y profundos que se remontan a mis experiencias pedagógicas desde el inicio de mis 40 años de trabajo profesional y el consiguiente estudio de múltiples métodos y enfoques para la enseñanza de las lenguas. Esos métodos y enfoques incluyen las dos generaciones del enfoque *Estructuro-Global-Audiovisual*

⁹ Véase la obra clásica sobre enfoques alternativos para la enseñanza de lenguas de Earl Stevick (1980). Stevick también describe el método de Gramática Traducción.

¹⁰ Usamos el término instrucción para referirnos a la acostumbrada transmisión directa de conocimientos y de habilidades que tradicionalmente los profesores intentan realizar hacia sus alumnos.

(*SGAV*), desarrollado en la década de 1960-1970 en el *Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français* (Crédif) en Francia; el Enfoque Natural de Steven Krashen y Tracy Terrell; y la Respuesta Física Total, ideada por James Asher; además del Enfoque Nocional-funcional y el Enfoque Comunicativo, de aparición en la década de 1980.

Quizás el más importante de los principios rectores del enfoque *SLE* que mis estudiantes, colegas y yo hemos desarrollado y aplicado en la *FTSK*, es la insistencia de que la interacción en la clase elemental sea únicamente en la lengua adicional, es decir, durante las primeras 50-75 horas de aprendizaje. Esta característica del enfoque se prestó inicialmente desde el Enfoque Natural y desde la metodología *SGAV*, pero, con el tiempo, se ha comprobado que es una de las claves del éxito de muchos de los cursos con el enfoque *SLE* que hemos ofrecido en una variedad de lenguas en la *FTSK*. Hemos observado de manera consistente que cuando se restringe el uso de la lengua nativa de los aprendices en la clase, estos empiezan a comunicarse por medio del lenguaje corporal y luego, de manera gradual, usan cada vez más (y con más complejidad) la lengua adicional. De esta manera, la segunda lengua emerge – con poca interferencia de la lengua nativa de los participantes. La emergencia de la lengua es el resultado natural del deseo innato de los seres humanos de comunicarse, y de la naturaleza autopoietica de la competencia lingüística (comunicativa).

Las responsabilidades del profesor (o, mejor dicho, del facilitador) en una clase de *SLE* incluyen el asumir un papel principal (junto con sus aprendices) en la creación de ámbitos físicos, sociales y culturales en los cuales los aprendices se lancen por sí mismos hacia una situación con posibilidades de comunicarse por medio de la lengua adicional. En lugar de ejercicios instructivos de clase en donde los profesores intentan ‘enseñar’ las características de la lengua mientras los aprendices repiten, ingieren, practican y regurgitan lo que se les va enseñando, las actividades para la Emergencia de la Lengua Adicional involucran interacciones sociales autenticadas¹¹, reiterativas (en oposición a repetitivas) y con una estructura de apoyo (andamiaje) con lo cual se establece el escenario para el desarrollo natural de la lengua adicional como lengua franca en el grupo y como un sistema autopoietico (que se genera y se mantiene autonomamente) al interior de cada participante.

¹¹ El concepto de autenticación, tomado de Leo Van Lier (1996), se discutirá en varios apartados más adelante en este volumen, pero, reducido a su esencia, se refiere al proceso de tomar una situación-ficticia y convertirla en una que sea tan auténtica como sea posible.