

Aproximación teórica a la Enseñanza de Lenguas y aplicación del Marco Común Europeo de Referencia

Theoretical Approximation to the Languages Teaching and Application of the Common European Framework of Reference

Raiza Chávez-Vega; Andris Luvy Azcanio-Figueroa

Universidad de Guantánamo, Cuba

Correo(s) electrónico(s):

raiza@cug.co.cu

andris.luvy@gtm.onbc.cu

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9520-7666>

<http://orcid.org/0000-0003-2518-7767>

Recibido: 21 de junio de 2023

Aceptado: 14 de septiembre de 2023

Resumen

El presente artículo refiere y considera varias teorías sobre la enseñanza de lenguas extranjeras con el objetivo de guiar a los leyentes en la puesta en práctica de estrategias que le permitan mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje. Muchas veces, los trances que se presentan en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras están relacionados con la dificultad que afrontan algunos profesionales de llevar los aspectos teóricos a la práctica de manera exitosa. Es por ello que dicha investigación considera algunos aspectos específicos sobre la enseñanza de lenguas, teniendo en consideración el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. El resultado de un estudio documental y encuestas a educadores en la materia de idioma inglés, resume la necesidad de profundizar en el estudio y superación en el tema objeto de análisis, evidenciado en las prácticas obsoletas que aún sobresalen en los salones de clase.

Palabras clave: Lenguas extranjeras; Enseñanza; Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas; Enfoque comunicativo.

Abstract

The current article refers and considers some theories about the foreign languages teaching, with the purpose of leading to readers to the praxis of strategies to improve the teaching – learning process. Sometimes, the problems that are faced by teachers in the foreign languages teaching are related to some difficulties to put into practice the theoretical aspects successfully. That is why this investigation considers some specific aspects about the languages teaching, taking into consideration the Common European Framework of Reference for the Languages. The result of a documentary study and survey of educators in the English subject summarizes the need to deepen on the study and improvement of the topic under analysis, evidenced in the obsolete practices that still stand out in the classrooms.

Key words: Foreign languages; Teaching; Common European Framework of Reference for the Languages; Communicative approach.

Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje resulta andamiaje complejo el cual está condicionado por la multiplicidad de factores que lo integran, tanto internos en su apreciación sistémica, como externos en relación a su enmarque dentro de ámbitos socio-culturales y económicos nacionales, regionales y locales. Su propio sujeto –individuo en formación, determina la complejidad de su desarrollo aportando en cada caso una personalidad única, con necesidades educacionales y de instrucción específicas, niveles de asimilación y percepción distintos. Esto se traduce en que el docente enfrenta invariablemente estas barreras, las que deberá sortear y equilibrar en el principal escenario, la clase, con tiempo limitado y de carácter democrático en cuanto a atención **individual**.

Durante el aprendizaje de una lengua extranjera, el estudiante descubre y rehace paulatinamente las estructuras y las reglas de la lengua en estudio, estableciendo de esta manera, equivalencias y relaciones con su lengua materna de una manera implícita. Es importante destacar que mientras las necesidades de comunicación de cada estudiante de lengua extranjera sean solventadas, se acrecentará el dominio lingüístico de dicha lengua, y que los propios atascos obligarán al estudiante a valorar sus conocimientos y de esta forma desarrollar y comprobar sus conocimientos en la nueva lengua hasta lograr comunicarse apropiadamente.

La enseñanza es la actividad que no equivale exclusivamente a instrucción, sino a la promoción consecuente del aprendizaje mediante diversos medios, resultando un proceso educativo más difícil aún, pues unido a los ya mencionados escollos se suma la resistencia a las estructuras lingüísticas

aprendidas en la infancia que inducen al error y al desentendimiento de las nuevas reglas idiomáticas, especialmente a quienes hablan una sola lengua.

Este contexto ha conllevado a que surjan teorías y métodos propios de la enseñanza de las lenguas extranjeras, así como nuevas políticas lingüísticas encaminadas a lograr la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, siendo ejemplo de ello el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el cual define la competencia lingüística y proporciona una base común en lo referente a la elaboración de elementos del programa de lenguas y que sirve para evaluar a los practicantes de cada una.

Sumado a ello, resulta necesario que los docentes no solo tengan claras las teorías de aprendizaje de una segunda lengua, sino que estén en la capacidad de aplicar los elementos básicos que les permitan a los estudiantes el aprendizaje del idioma fundado en un método más comunicativo y acondicionado a sus prioridades.

Es por ello que se ha planteado como objetivo: Analizar los aspectos que caracterizan la teoría de la enseñanza de Lenguas Extranjeras y la aplicación del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, transcurriendo por un breve acercamiento a las teorías de la enseñanza de lenguas extranjeras y la utilidad de este marco en tal enseñanza.

Desarrollo

En cuanto al proceso de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas se han elaborado varias teorías como soporte científico de la actividad docente o empírica de la enseñanza. En esta ocasión se analizarán las que más relevancia han alcanzado en la práctica docente.

El conductismo.

La primera de estas teorías es derivada de la corriente filosófica conductista. Para el conductismo, según el psicólogo Skinner (1972), “todo aprendizaje atraviesa un proceso de formación de hábitos de conductas partiendo del mecanismo de estímulo - respuesta – refuerzo”. (p,209). En la enseñanza de una lengua extranjera, el estímulo sería la lengua a que se está expuesto, la respuesta es la obtención del aprendizaje y el refuerzo se mostrará como elogio o corrección por parte del interlocutor, ya sea adulto, hablante nativo o profesor, en función del logro o fracaso en el proceso de comunicación.

En esta lógica para dominar una lengua extranjera supone apropiarse de un conjunto de hábitos lingüísticos los cuales podrán colisionar con los de la lengua materna y serán adquiridos mediante la repetición y la práctica. Los errores devienen de la colisión entre las lenguas materna y la meta, estos

deberán ser evitados o corregidos, lo que se logra mediante la identificación de estructuras problemáticas, la práctica mecánica de dichas estructuras y el refuerzo.

Este marco teórico sostuvo los métodos audio lingüísticos de posguerra hasta los años 70 en que fue criticado su visión simplista del proceso de enseñanza, y la inaplicabilidad de algunos errores por la interferencia de lenguas.

El mentalismo

El conductismo fue sustituido por el mentalismo de Noam Chomsky (1960), fue un lingüista quien a principios de los años 60 del pasado siglo formuló una teoría de la adquisición de lengua materna basada en los postulados de la gramática generativa. Según esta, “la explicación más coherente a la eficacia con que los niños aprenden la lengua, es que poseen una capacidad innata para el aprendizaje de esta” (pag.36). Dicha capacidad, a la que nombró Dispositivo de Adquisición de Lenguas (DAL), les permite descubrir las reglas gramaticales a partir del input lingüístico al que están expuestos. Este mecanismo funciona en la siguiente lógica: el adulto habla, el niño recibe el input compuesto de estos datos lingüísticos primarios, el input es procesado por el DAL generando hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua y la formulación de reglas gramaticales que pone en funcionamiento al hablar. Esta teoría de adquisición de lengua materna se extendió al aprendizaje de segundas lenguas.

La Teoría de la Interlingua

Esta teoría, por su parte, fue esgrimida por (Seliker, 1972, p.209), con una fuerte carga de mentalismo. En esta se afirma “que los conocimientos de los que se apropian los aprendices de una segunda lengua, forman un sistema organizado con reglas propias las cuales son independientes tanto de las de la lengua materna como de la lengua meta”, “advirtió que la gran mayoría de los aprendices nunca logran alcanzar un total dominio de la lengua meta”. Esto lo explicó argumentando que el aprendiz deja de aprender cuando su interlingua contiene reglas que no pertenecen a la lengua meta.

El cognitivismo

Nos referimos aquí a la corriente de pensamiento que sostuvo que la actividad mental es determinante para el aprendizaje de las lenguas y bifurcó esta posición en dos corrientes de pensamiento: el *constructivismo* y las teorías del *procesamiento de la información*.

El constructivismo plantea que el organismo tiene capacidades para captar datos del entorno y organizarlo dentro de esquemas de conocimiento, y además acomodar a estos propios esquemas nuevos

datos que lo modifiquen o permitan la creación de otros. De esta forma el individuo constantemente se encuentra en desarrollo y perfeccionamiento de sus esquemas de conocimientos.

Los pensamientos actuales de esta corriente entienden la evolución del lenguaje en los aprendices como el pase de la necesidad de satisfacer exigencias de la comunicación al dominio de formas y matices, o sea, una evolución de lo funcional a lo formal.

El procesamiento de la información aplicado al aprendizaje de lenguas extranjeras consiste en recoger, almacenar, modificar e interpretar la información nueva que uno recibe. Las contribuciones más relevantes a esta corriente las hicieron los Sres. McLaughlin y Van Patten, (1987, pp 13-128).

McLaughlin estableció una distinción entre conocimiento declarativo y procedimental. En el primero, el aprendiz de la lengua conoce la existencia de reglas gramaticales mientras que el segundo es de naturaleza inconsciente, o sea lo que el aprendiz sabe hacer en la lengua meta. El aprendizaje se transforma de conocimiento declarativo a procedimental.

Otro importante aporte de Laughlin fue la conceptualización de lo que se conoce como restructuración, la cual se pueda dar con la incorporación de nuevas reglas que pueden cambiar completamente el sistema conocimientos, y que además pudiera ser la causa de los frecuentes retrocesos en pronunciaciones o formas que en estadios anteriores se realizaban correctamente. Un ejemplo de este fenómeno se da cuando alumnos, que previamente producían correctamente el pasado del verbo irregular make: made, pasan a utilizar la forma equivocada maked.

De sus ideas se desprende como principio generalmente aceptado de que el mero conocimiento declarativo de las reglas gramaticales no produce hablantes competentes.

El conocimiento de las teorías del aprendizaje de lenguas extranjeras resulta una herramienta imprescindible para el docente, pero en el propio sentido doctrinal serán necesario además que tengan la capacidad de aplicar los principios elementales que les permitan a los estudiantes el aprendizaje del idioma basado en un método más comunicativo y adaptado a sus necesidades.

Diferentes métodos y modelos de enseñanza de lenguas extranjeras

1- *El Método de Traducción Gramatical* fue utilizado desde 1920 y se centra en la traducción gramatical, pues se concebía como fundamental para aprender un idioma el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la lengua meta. Las técnicas de enseñanzas se centraban en traducir pasajes, responder preguntas de comprensión de lectura, utilizar sinónimos y antónimos, reconocer cognados, memorizar y escribir composiciones. De esta forma el lenguaje se pasaba a un segundo plano.

2- El modelo de adquisición del lenguaje propuesto por Krashen y Terrel. (1983, p.2)

Este modelo a su vez se divide en cinco hipótesis:

- a) *hipótesis del aprendizaje-adquisición*: sostiene que las personas poseen dos formas de desarrollar la lingüística: el aprendizaje o la adquisición. Esta última es un proceso subconsciente y natural de apropiarse del lenguaje en contextos comunicativos. El aprendizaje por el contrario es proceso consiente dirigido al aprendizaje de reglas gramaticales y lingüísticas mediante la instrucción formal.
- b) *hipótesis de auto monitorización*: cuando un enunciado es procesado por nuestro sistema de adquisición del lenguaje, el conocimiento que obtenemos del aprendizaje del idioma será el encargado de la corrección de nuestras expresiones. Existe la corrección externa al editar la expresión dicha, o sea, exteriorizada, mientras que las correcciones internas son un proceso interno en el que la edición sucede antes de exteriorizar la expresión.
- c) *La hipótesis de entrada (Input)*: el estímulo lingüístico proporcionado al estudiante debe poseer estructuras conocidas por él y además incluir también algunas estructuras o vocabulario que forman parte de la siguiente etapa de aprendizaje ($i + 1$) i es el nivel de estímulo lingüístico y tiene que ver con un estímulo lingüístico que forma parte de la siguiente etapa de aprendizaje. Para mejorar el nivel de los estudiantes el profesor deberá proporcionar a los estudiantes material lingüístico más allá de su nivel de competencia.
- d) *hipótesis del filtro afectivo*: un filtro afectivo bajo condiciona una predisposición a aprender y adquirir la lengua con éxito. Un filtro afectivo alto, por el contrario, ofrece resistencia al aprendizaje, por lo que resulta importante para el docente crear un ambiente agradable en la clase que mantenga un filtro afectivo bajo y aumente la capacidad receptora y productiva de los estudiantes.
- e) *El modelo del monitor de Krashen*, Stephen, (1983 p.3). Se deriva de la teoría mentalista de Chomsky y en tal sentido concibe la adquisición de reglas lingüísticas como un proceso de evolución mental de carácter personal donde el aprendiz no necesita hablar o escribir para aprender. El aprendizaje tiene lugar automáticamente cuando los aprendices escuchan o leen y comprenden fragmentos de la lengua meta. El lenguaje escrito o hablado es el resultado del aprendizaje y no la causa de este.

Diversos estudios han demostrado que la capacidad de los hablantes puede centrar su atención de forma alternativa o simultánea sobre el contenido de los mensajes y sobre las formas lingüísticas empleadas,

lo cual entra en contradicción con la división tajante entre adquisición (proceso inconsciente) y aprendizaje (proceso consciente).

Aun con las herramientas descritas no existe una fórmula que pueda expresar con exactitud el modo perfecto de realizar o impartir una clase. Pues como hemos dicho anteriormente, cada clase es un proceso dinámico, un acto creativo de necesidades propias y cambiantes por lo que, entre otras cosas, será necesario combinar diferentes enfoques en cada una.

Enfoques para la enseñanza de una lengua extranjera

- a) *El Enfoque Directo*: en este enfoque los profesores exigen a los estudiantes la comunicación estricta en la lengua meta con el fin de que el pensamiento gramatical y lingüístico se dé en esta lengua, así como la solución de los problemas y errores que surjan mediante la utilización de soluciones con recursos ya adquiridos. La nueva palabra se demuestra con imágenes, signos etc. La traducción es un último recurso.
- b) *Enfoque Audio lingüístico*: al igual que el enfoque directo se sobresale la producción oral, pero particularmente este enfoque prioriza la adquisición de estructuras gramaticales. En este enfoque se ponen de relieve los conceptos psicológicos *estímulo- respuesta - refuerzo* en la dialéctica ya ilustrada.
- c) *Enfoque Cognitivo*: en este enfoque el lenguaje se entiende como la adquisición o el aprendizaje de la regla en sí, no como en el enfoque audio lingüístico donde el lenguaje constituye un mecanismo de formación de hábitos lingüísticos. Las habilidades gramaticales pueden ser enseñadas de forma inductiva o adquiridas mediante el pensamiento deductivo. Toman igual importancia las habilidades de lectura, escritura, la escucha y el habla.
- d) *Enfoque humanístico afectivo*: en este enfoque, los estudiantes deciden lo que quieren aprender y hacer con la lengua meta. Esta idea no debe entenderse como reprogramar necesidades educativas en cursos personalizados, sino como pensamiento liberal radicalizado de la enseñanza sustentado por algunos en la hipótesis del filtro afectivo.
- e) *Enfoque y enseñanza comunicativa de la lengua*: este tipo de enseñanza no solo tiene como centro las funciones sino además las estructuras, las funciones son introducidas con el fin de practicar las estructuras y funciones. La lengua meta resulta el objetivo de la enseñanza y el vehículo de esta, o sea, los estudiantes deberán utilizar el “lenguaje auténtico” en cualquier tipo de material o soporte.

Además del conocimiento de las teorías del aprendizaje, de los métodos, modelos y enfoques de la enseñanza, el docente debe conocer las formas en las que sus estudiantes aprenden, particularmente las que le ayudará a individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje supliendo de forma más eficaz las necesidades educativas propias. La diversidad personal supone la adquisición y el procesamiento diferente de las informaciones o los estímulos a que somos expuestos y como consecuencia diferentes estilos de aprendizaje. Brown los resume como las características generales de funcionamiento intelectual y de personalidad que se refieren a usted como individuo y que le permiten diferenciarse de otra persona.

Estilos de aprendizaje

- a) *Campo-dependiente*: los individuos tienden a confiar en los marcos externos de referencia como un todo y tienen grandes habilidades interpersonales en las relaciones sociales.
- b) *Campo-independiente*: los marcos de referencia del individuo en el procesamiento de información son internos, son más independientes y analíticas.
- c) *Reflexivo*: son personas detallistas que se esfuerzan por hacer las cosas bien y se sienten inseguras.
- d) *Impulsivo*: responden generalmente sin meditar, se le debe advertir que la precisión lingüística requiere del pensar la pregunta y la respuesta.
- e) *Visual*: el aprendizaje es más rápido mediante gráficos dibujos diagramas y utilizando información visual.
- f) *Auditivo*: estas personas fijan mejor los datos mediante la escucha de conferencias citas, grabaciones u otras personas.

La comunicación es un proceso complejo. Puede suceder que vencida la barrera idiomática persista la falta de entendimiento, y es aquí donde la cultura funge un papel determinante. Conocer la cultura del interlocutor es primordial, sus costumbres, valores, códigos socio-culturales, miedos y costumbres le condicionan hábitos lingüísticos.

Como Seelye establece: cuando la comunicación se realiza entre personas con diferentes visiones del mundo, se requieren habilidades especiales, si se pretende que los mensajes recibidos tengan concordancia con los mensajes enviados. La habilidad principal más importante es entender el contexto en el que la comunicación se lleva a cabo. Este contexto es en gran medida determinado por la cultura.

El interaccionismo social

Este se fundamenta en el carácter social del ser humano en el que la interacción social juega un papel central. En esta lógica, la adquisición de la lengua como sistema de conocimientos es resultado de la interacción social, tanto si es lengua materna como meta. Vygotsky (1962, P.45).

Plantea que la base de todo aprendizaje es el éxito alcanzado cooperativamente y la base de ese éxito reside en la lengua y la comunicación. De esta forma el aprendiz asimila la cooperación del hablante más experto existente en su zona de desarrollo próximo ya sea un compañero o el profesor. La cooperación entre el hablante experto y el aprendiz en esta zona crea las condiciones que favorecen la comprensión y la producción de mensajes por este último, y el avance y consolidación de su repertorio lingüístico. Este método ha traído consigo que se potencien en las aulas las parejas y grupos que interactúan y propician el desarrollo de todos, tanto los necesitados como los cooperadores que se perfeccionan con la técnica de enseñar.

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

Por su parte, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, es el estándar internacional que define la competencia lingüística, es decir, el nivel de competencia en una determinada lengua, y que proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz en el contexto cultural donde se sitúa la lengua.

El Marco de Referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida, y proporciona a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que éstos satisfagan las necesidades de sus alumnos, así como propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de distintos países y proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas.

El Marco de Referencia posee un carácter taxonómico que supone el intento de englobar la gran complejidad del lenguaje humano. El enfoque intercultural también es un objetivo importante del Marco, pues todo individuo en su desarrollo crea relaciones con muchos grupos sociales superpuestos que en su totalidad determinan la identidad de este.

La necesidad de la existencia de este Marco podría explicarse en los siguientes términos: existe una necesidad de intensificar el aprendizaje y la enseñanza del idioma que facilite una comunicación internacional que respete la identidad y la diversidad de culturas, que permita un mejor acceso a la información, intensifique la interacción personal y en definitiva exista un entendimiento mutuo más profundo.

La utilidad del Marco estriba en calidad de herramienta que permite la planificación de los programas de aprendizaje de las lenguas en función de la utilización del conocimiento previo y su articulación con el aprendizaje anterior, o sea, reconociendo y utilizando los contenidos que enlazan los diferentes niveles educativos, educación primaria, secundaria, educación superior y posterior a esta. De igual manera el Marco permite planificar el aprendizaje independiente que supone el reconocimiento por parte del alumno de su estado actual de conocimientos; el establecimiento de objetivos posibles y útiles por parte del alumno; la selección de materiales y la autoevaluación. Por otra parte, ofrece programas de aprendizaje y certificaciones Globales, Modulares y Parciales. El primero de ellos se dirige a la mejoría del alumno en todas las dimensiones en el dominio de la lengua y de la competencia comunicativa, la segunda va dirigida a mejorar el dominio que posee el alumno en un área limitada y concreta de conocimiento; los parciales por su parte se dirigen a determinadas actividades y destrezas.

Otra de las fortalezas que posee este Marco es la coherencia que posee con los diferentes sistemas educativos. Esta coherencia se entiende como criterio que debe cumplir el Marco y armoniza los siguientes componentes de los referidos sistemas: identificación de necesidades, determinación de objetivos; definición de contenidos; selección y creación del material; establecimiento de programas de enseñanza y aprendizaje; métodos de enseñanza y aprendizajes empleados y la evaluación, los exámenes y las calificaciones.

El uso de la lengua es el rol principal del Marco, por lo que tiene una dirección orientada a la acción. Este enfoque supone direccionar el aprendizaje a un receptor que se desarrolla en un ámbito de actuación, considerando al alumno como agente social que posee tareas que cumplir en un campo de acción concreto y en este sentido tiene necesidades comunicativas determinadas.

En la lógica del Marco todo acto de aprendizaje o de enseñanza de idioma está relacionado en algún sentido con cada una de las siguientes dimensiones o categorías: *estrategia*, como cualquier actuación que organiza, intenta y regula el sujeto para realizar una tarea; *tarea*, como cualquier acción o actuación del sujeto dirigida necesariamente a conseguir un resultado concreto que permitirá resolver

un problema, cumplir una obligación o alcanzar un objetivo; el *ámbito* como amplios sectores de la vida social entendiéndose en el Marco como categorías más abarcadoras: ámbito educativo, público y profesional; las *competencias* como suma de conocimientos, destrezas y características que posee cada sujeto y le permite realizar acciones; *competencias comunicativas* entendidas como aquellas que permiten a una persona actuar mediante medios lingüísticos; *competencias generales*, esta competencia se relaciona directamente con la lengua pero se puede recurrir a ella por acciones de todo tipo en las se incluyen las actividades lingüísticas; *actividades de la lengua*, estas suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa encertada en un ámbito específico cuando se procesa uno o más textos con el fin de realizar una tarea; el *texto*, resulta toda secuencia de discurso hablado o escrito en relación a un ámbito específico que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, en apoyo o como meta, como producto o como proceso; los procesos hacen alusión a una cadena de acontecimientos neurológicos y fisiológicos que se relacionan con la con la expresión y en la comprensión oral y escrita.

Niveles comunes de referencia

- Acceso A1: Breakthrough o Introductorio.
- Plataforma A2: Waystage
- Umbral B1: Threshold
- Avanzado B2: Vantage o Dominio operativo limitado.
- Dominio operativo eficaz C1: Effective Operational Proficiency, Dominio eficaz o Dominio operativo adecuado.
- Maestría C2: Mastery, Dominio extenso o Dominio extenso operativo.

La evaluación en el Marco Común Europeo de Referencia

En el Marco de Referencia, este término se utiliza con el sentido concreto de valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario. Sin embargo, este es una reconocida referencia como recurso de evaluación. En este sentido resalta el carácter comunicativo de la enseñanza de la lengua extranjera y sus sugerencias evaluativas apuntan fundamentalmente al desarrollo de actividades comunicativas.

Conclusiones

El dominio de las teorías existentes sobre el aprendizaje, permite al profesor entender la forma o posibilidad de apropiación, estructuración y desarrollo sistemático del conocimiento de cada estudiante

en términos generales. Los modelos y métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras a su vez concretan y dirigen la labor educativa en este campo determinado, creando habilidades, hábitos y conocimientos propios de la enseñanza de una lengua ajena, que exige en todos los casos un esfuerzo por vencer barreras impuestas por los sistemas idiomáticos y culturales. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas es una herramienta excepcional que permite la elaboración de programas de enseñanza de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes entre otras muchas más utilidades; su utilización no está determinada ni limitada a ningún nivel de enseñanza; y sus principios, criterios, metodologías y estrategias armonizan con cualquier sistema educativo y responden favorablemente a cualquier necesidad educativa de enseñanza de la lengua extranjera. De lo anterior se deduce que será favorable para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera que el profesor conozca en primer lugar las teorías del aprendizaje, que sepa además aplicar, basados en estas teorías los métodos y modelos de la enseñanza de lenguas extranjeras y que finalmente el acto educativo o de enseñanza cumpla los estándares y acoja los principios, criterios, metodologías y estrategias del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

Referencias bibliográficas

- Chaudron, C. (2000). *Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas*. Editorial Barcelona.
- Espinoza, M. (2011). *Efectos de Transferencia pragmática negativa y competencia gramatical en la producción del acto del habla “solicitud en inglés para aprendientes de inglés como lengua extranjera-UR*. Recuperado de <http://www.thesis.uchile.cl/tesis/uchile/2011/fi-espinoza-m/html/index-frames.html><http://tesisuchile.cl/handle/2250/106714>.2011
- Gorosch, M., Pottier, B., y Riddy, D.C. (1967), *Modern languages and the world today. Modern languages in Europe*, 3, Estrasburgo, AIDELA en colaboración con Consejo de Europa.
- Krashen, Terrel. (1983). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon
- Mclaughlin, B. 1987 *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold. Recuperado de: <https://www.libreriascies>.
- Mclaughlin, B. 1990 *Reestructuring en Applied Linguistics* 11: 113-128 Recuperado de: <https://www.libreriascies>.

McLaughlin, B. (1987). *El Marco Común Europeo de referencia para las lenguas*. Recuperado de: <https://www.libreriascies.com>.

Noam, C. North, B., y Schneider, G. (1960), «*Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales*», en *Language Testing*.

Patten, V. (1996). *Input processing and second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Selinker, L. (1972). *Interlanguage*, *International Review of Applied Linguistics*, 10: 209-230.

Skinner, (1972). *Verbal Behaviour*. New York: Appleton.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass. Pueblo y Educación