

MODELO DE INSTRUCCIÓN DIRECTA: PARTICIPACIÓN E INTERACCIÓN
EN LA CLASE DE LENGUAS

ROSA MARÍA MARTÍNEZ MALDONADO*
Universidad Autónoma Metropolitana–Iztapalapa

Resumen: Este trabajo se centra en el modelo de instrucción directa (ID) y expone las razones por las cuales constituye una alternativa viable para promover la participación e interacción de los alumnos en la clase de lenguas. Primero, se explica el modelo de ID, su concepción, las teorías que lo fundamentan y los objetivos que persigue. Después, se describen las cinco fases en las que algunos expertos en el área simplifican dicho modelo y recomiendan para la enseñanza de lenguas: 1) enfoque específico en conceptos o habilidades básicas; 2) activación del conocimiento previo de los alumnos; 3) abundante uso de demostraciones; 4) énfasis en la participación activa de los alumnos y 5) oportunidad de práctica extensa. Finalmente, se presenta la planeación de una sesión basada en estas cinco etapas, especificando los tres elementos esenciales de la ID: guía, andamiaje y retroalimentación.

PALABRAS CLAVE: INSTRUCCIÓN DIRECTA, ENSEÑANZA, LENGUAS EXTRANJERAS, GUÍA, PRÁCTICA EXTENSA

* ross_ma7@hotmail.com

DIRECT INSTRUCTION MODEL: PARTICIPATION AND INTERACTION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSROOMS

Abstract: The paper focuses on the direct instruction method (DI) and the reasons why it is a viable alternative to promote student participation and interaction in foreign language classrooms. First, the DI model is analyzed from its conceptual framework and underlying theories to its objectives. Then, I describe the five phases in which the original model has been simplified and which are recommended for language teaching: 1) a specific approach to basic concepts or abilities; 2) the activation of the students' previous knowledge; 3) abundant use of demonstrations; 4) an emphasis on the students' active participation; and 5) extensive practice. Lastly, the lesson plan for a class based on these five stages is presented, indicating the three essential elements of DI: guidance, support, and feedback.

KEY WORDS: DIRECT INSTRUCTION, TEACHING, FOREIGN LANGUAGES, GUIDANCE, EXTENSIVE PRACTICE

Este trabajo presenta una descripción detallada del modelo de instrucción directa desde sus orígenes, los objetivos que persigue, las teorías en las que se fundamenta y las etapas que lo componen, hasta el diseño que adopta para conformar un modelo específico para la enseñanza de lenguas. Asimismo, se exponen las razones por las cuales constituye una alternativa viable para promover la participación e interacción de los alumnos en clase —elementos insoslayables para un aprendizaje exitoso— basada en un esquema de constante suministro de guía, andamiaje y retroalimentación por parte del docente a lo largo de las sesiones.

En el ámbito escolar, la posibilidad de enriquecer el conocimiento, ampliar las perspectivas y desarrollarse como personas está determinada, de manera particular, por la comunicación y el contacto interpersonal con los docentes y los compañeros de grupo. En este sentido, las interacciones docente-alumno y alumno-alumno se convierten en los elementos básicos para poder comprender los procesos de construcción del conocimiento.

Actualmente, es necesario crear ambientes de aprendizaje donde la interacción entre los participantes —profesores y alumnos— ayude a transformar el conocimiento en un aprendizaje significativo que permita a los estudiantes adquirir

las herramientas necesarias para resolver problemas de manera crítica y creativa así como para plantear alternativas de solución.

Para el alumno, tener un alto grado de intervención en clase es importante y altamente productivo, pues mejora la comprensión y retención de los contenidos a través de su interacción con el docente y sus compañeros. Aclarar dudas, preguntar, dialogar, argumentar, diferir con fundamentos bien formados y seguir con atención un tema preciso son algunas de las tantas ventajas con las que cuentan los estudiantes participativos y que, a largo plazo, se convierten en un factor determinante en su proceso de aprendizaje.

Así pues, es esencial que el profesor propicie ambientes de instrucción favorables dentro del aula y busque el desarrollo de competencias en los estudiantes. El docente es considerado guía y orientador del alumno, por lo que debe planear actividades y desarrollar estrategias para el logro de los objetivos, promoviendo un contexto de participación y comunicación que dé como resultado mayor interés y motivación en los alumnos y, por ende, una mejora en su rendimiento.

Las palabras expresadas por Benjamín Franklin, “Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo” hacen evidente que la participación activa en el aula es condición fundamental para lograr un aprendizaje significativo. En el caso específico de la clase de lenguas, la interacción y participación anima al alumno no solo a encontrar nexos en los contenidos que se le presentan, sino que esta dinámica también redundada positivamente en su motivación e interés, pues percibe que está aprendiendo a hacer algo útil con la lengua que está adquiriendo.

Existen modelos de enseñanza, como el modelo de instrucción directa, basados en teorías e investigaciones que sostienen que la interacción social es un componente primordial en el aprendizaje dentro del aula, por lo cual, están orientados a optimizar el rendimiento de los alumnos en un contexto donde la participación activa de los aprendientes y la interacción profesor-alumno y alumno-alumno cobran gran relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El presente trabajo está centrado específicamente en la descripción del modelo de instrucción directa y en su aplicación a la enseñanza del idioma inglés. Dado que no existe el modelo de instrucción ideal para el grupo ideal, de ninguna manera se descarta la posibilidad de que este tipo de instrucción pueda

combinarse con otras metodologías con el fin de obtener mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos.

A continuación, se presenta una perspectiva general de dicho modelo. En primer lugar, se ofrece una breve descripción de sus orígenes, premisas principales y los objetivos que persigue. En segundo lugar, se describen sus fundamentos teóricos y la forma en la que incorpora esos postulados a su estructura. En tercer lugar, son enumeradas las fases y momentos que conforman el modelo de instrucción directa. Finalmente, se explora la aplicación de este modelo de instrucción a la enseñanza de lenguas y se da cuenta de los resultados de algunas investigaciones.

MODELO DE INSTRUCCIÓN DIRECTA

La instrucción directa (ID), también conocida como instrucción explícita, es una estrategia general dirigida por el profesor, que se aplica para la enseñanza de habilidades básicas. De acuerdo con Woolfolk (2006), varios psicólogos identifican la ID como una forma de enseñanza que promueve un mejor aprendizaje en los alumnos. La meta de este tipo de instrucción es el dominio de las habilidades básicas y su principio general consiste en garantizar que todos los alumnos aprendan.

ORÍGENES, PREMISAS PRINCIPALES Y OBJETIVOS

La ID surge a partir de la investigación sobre la enseñanza efectiva que se llevó a cabo durante las décadas de 1970 y 1980. El objetivo era identificar los nexos existentes entre las acciones del maestro y el aprendizaje del alumno. Los resultados arrojados llevaron a la conclusión de que el profesor era el factor educativo más importante en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

Este tipo de instrucción se basa en la premisa de que cuando los alumnos perciben de manera clara y precisa los objetivos a alcanzar, las ideas principales de una lección y las relaciones que existen entre ellas es más probable que aprendan y comprendan el contenido que se les presenta. La forma en que los profesores pueden lograr que los alumnos descubran estas relaciones es mediante

una planeación bien organizada, es decir, presentar en primer término las metas a lograr; después, la información nueva, de manera estructurada, secuenciada cuidadosamente y con un ritmo apropiado. Esto permitirá que las actividades atraigan la atención del alumno hacia los conceptos e ideas principales del contenido de la lección y que, de este modo, su aprendizaje sea más exitoso.

Otro factor esencial de la ID son las explicaciones del profesor. De acuerdo con Veenman, Denessen, van den Oord y Naafs (2003), diversas investigaciones han demostrado que el aprendizaje del alumno se optimiza cuando el profesor explica una estrategia al estudiante, le da una situación en la que pueda aplicarla y lo orienta cuidadosamente en la utilización de dicha estrategia a través de claves, asesoría, modelado, pensamiento en voz alta y promoviendo el trabajo en grupo. El sello que distingue la ID es el papel activo y directivo del profesor para ayudar a los alumnos a generar su propio aprendizaje, así como la extensa práctica de los estudiantes y la constante retroalimentación del docente.

A partir de la revisión de los trabajos de Rosenshine y Stevens (1986), Gersten, Taylor y Graves (1999), Eggen y Kauchak (2008) y Huitt, Monetti y Hummel (2009), la meta fundamental de la ID se puede resumir de la siguiente manera: mostrar los contenidos a los alumnos mediante una cuidadosa estructuración y secuenciación de la información que los lleve a enfocar su atención en los puntos esenciales de la misma y, de esta manera, a entenderla mejor, aplicarla, establecer relaciones con sus conocimientos previos y crear un conocimiento nuevo y relevante que les permita asegurar altos niveles de éxito, a través de una amplia oportunidad de práctica —guiada e independiente, individual y en grupo.

BASES TEÓRICAS

De acuerdo con Eggen y Kauchak (2008), el modelo de ID encuentra su fundamentación teórica en tres fuentes principales: la investigación sobre la eficiencia de los maestros, la teoría del aprendizaje observacional de Albert Bandura, así como en la obra de Lev Vygotsky que resalta la interacción social en la enseñanza.

INVESTIGACIÓN SOBRE LA EFICIENCIA DE LOS MAESTROS

Como ya se mencionó, la ID está estrechamente vinculada con los estudios realizados acerca de la acción del profesor en el aula. Los resultados de tales investigaciones son concluyentes al sostener que el profesor es el factor educativo más importante en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Los docentes eficientes promueven la enseñanza en mucho mayor grado que aquellos que no lo son. Por ello, el patrón de enseñanza derivado de estas investigaciones que retoma la ID consiste en la utilización de guía y andamiaje para apoyar a los alumnos en la práctica inicial, la constante retroalimentación y la oportunidad de práctica extensa.

TEORÍA DEL APRENDIZAJE OBSERVACIONAL

La teoría cognitiva social que describe los cambios de conducta, de pensamiento o de las emociones que resultan al observar el comportamiento de otra persona, constituye otro de los fundamentos del modelo de ID. Bandura (en Good y Brophy, 1996) argumenta que los seres humanos no actúan como sujetos aislados, sino como seres sociales que observan las consecuencias de las acciones de los demás. Este autor sostiene que existe un tipo de aprendizaje que es muy importante para el desarrollo de la personalidad: el aprendizaje social o modelación. Entre sus postulados más importantes, esta teoría señala que la manera más eficaz para aprender es a través de la observación, pues quien aprende lo hace mediante la experiencia de otros.

Es común que el aprendizaje social ocurra constantemente durante el proceso educativo: los alumnos observan a sus profesores, los imitan, son reforzados por ello y continúan haciéndolo (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999). El aprendizaje que se obtiene por este método es conocido como modelación. Desde esta perspectiva, el profesor es concebido como alguien que constantemente presenta modelos conductuales y verbales a los alumnos.

La ID incorpora los beneficios de la modelación, haciendo que el profesor demuestre o modele, tanto los pasos que hay que seguir para aprender una habilidad como las ideas que median en la clasificación de conceptos. Esto último corresponde al modelado cognitivo o proceso de verbalización del pensamiento en el momento en que una persona resuelve un problema.

OBRA DE LEV VYGOTSKY

Desde la perspectiva del paradigma sociocultural, el alumno es visto como un ser social, resultado de las interacciones en las que interviene a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Gracias a la participación en los procesos educacionales, el aprendiz logra socializar y, al mismo tiempo, individualizarse y desarrollar su propia personalidad. “La interacción con otros, especialmente con los que saben más —como los profesores— es fundamental para que el alumno tenga un desarrollo psicológico adecuado y pueda reconstruir la información que adquiere con la ayuda de ellos” (Hernández, 1998: 221). Esta interacción está plasmada en dos conceptos esenciales de la obra de Vygotsky: el andamiaje y la zona de desarrollo proximal.

El andamiaje se define como la función tutorial de soporte o establecimiento de puentes cognitivos que el docente realiza con sus alumnos, esto es, el apoyo instructivo que el maestro proporciona mientras los alumnos aprenden habilidades. El supuesto fundamental de este concepto es que las intervenciones tutoriales del maestro deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia del aprendiente en la tarea, es decir, a menor nivel de competencia más ayuda y a mayor nivel de competencia menos ayuda. “Lo que el profesor ofrece es sólo apoyo, porque el verdadero creador del proceso de aprendizaje es el alumno” (Díaz Barriga y Hernández, 2010: 375).

La zona de desarrollo proximal está constituida por lo que el sujeto sería capaz de hacer con ayuda de otras personas o instrumentos mediadores externamente proporcionados. De acuerdo con Vygotsky, los alumnos siempre se encuentran en situaciones en las cuales son capaces de resolver determinados problemas, o están a punto de hacerlo, solo les hace falta un poco de ayuda que los oriente para llegar a la solución. En este caso, el alumno se encuentra en el nivel de desarrollo efectivo —lo que es capaz de hacer de manera autónoma—. Por su parte, la zona de desarrollo próximo es un grado de conocimiento que se halla en un nivel inmediatamente superior a aquel que el aprendiente posee en un momento determinado. Así, esta zona se conforma por lo que el sujeto sería capaz de hacer con ayuda de otras personas (Woolfolk, 2006).

Según esta teoría, el aprendizaje es más eficaz cuando el alumno trabaja con otra persona y, a través de la interacción, construye su propio conocimiento, pasando del nivel de desarrollo efectivo al potencial. Este andamiaje puede ser

proporcionado por el profesor quien es considerado un experto, o bien, por algún compañero con más conocimientos.

En la ID la labor del profesor es intentar la creación y construcción conjunta de zonas de desarrollo próximo con los alumnos, mediante la utilización de sistemas de andamiaje estructurados de modo estratégico. Este andamiaje puede ser proporcionado de diversas maneras, por ejemplo: haciendo preguntas, poniendo ejemplos, mostrando los pasos que deben darse para resolver problemas y brindando apoyos y claves, entre otras (Eggen y Kauchak, 2008).

FASES Y MOMENTOS DE LA INSTRUCCIÓN DIRECTA

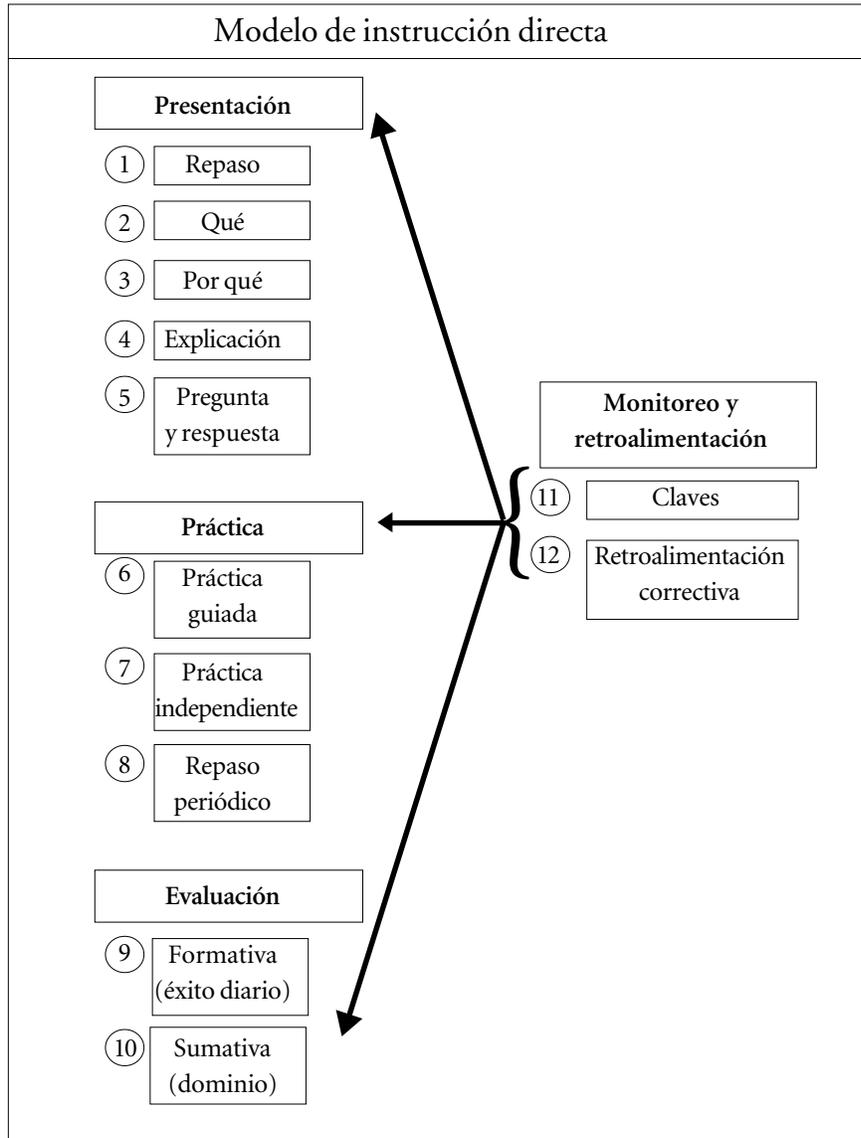
En esta sección se presentan las etapas de instrucción recomendadas por el modelo de ID según Huitt, Monetti y Hummel (2009) (Cuadro 1). En total son cuatro: presentación, práctica, evaluación y monitoreo-retroalimentación. Cada una de estas se conforma, a su vez, por momentos de instrucción específicos. Las tres primeras etapas siguen una secuencia, una tras otra en el orden en que se nombraron, mientras que la última se lleva a cabo de manera constante a lo largo de la sesión. A continuación, se presenta la descripción de las cuatro fases del modelo de ID y los momentos específicos de cada una de ellas.

PRESENTACIÓN

En esta primera fase del modelo hay cinco momentos de instrucción importantes: 1) revisión del conocimiento previo, 2) objetivos explícitos, 3) exposición de las razones por las cuales los objetivos son importantes, 4) explicaciones claras y 5) amplia oportunidad para que los alumnos demuestren la comprensión del contenido a través de preguntas y respuestas.

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, los tres primeros momentos de esta etapa proveen un marco propicio para la instrucción. De acuerdo con Ausubel, Novak y Hanesian (1983), un aprendizaje significativo ocurre si la presentación de la información nueva es precedida por un organizador previo, que es un recurso instruccional introductorio compuesto por un conjunto de conceptos de la nueva información que se va a aprender. “Su función principal

CUADRO 1: MODELO DE INSTRUCCIÓN DIRECTA



Fuente: Adaptado de Huitt, Monetti y Hummel, 2009.

consiste en proponer un contexto conceptual que se activa para apoyar la asimilación de significados que realizan los alumnos sobre los contenidos curriculares” (Díaz Barriga y Hernández, 2010: 126).

En la revisión, tanto el profesor como los estudiantes examinan los conocimientos previos o habilidades que son un prerrequisito para la adquisición del nuevo conocimiento. Esto puede hacerse mediante la revisión de la tarea, una actividad donde los alumnos tengan que utilizar lo que ya saben para resolverla o una lluvia de ideas para introducirse al tema. Es importante que los estudiantes activen su conocimiento previo para que puedan establecer conexiones con la nueva información.

En el segundo momento el profesor da a conocer los objetivos de la lección. Los alumnos deben saber de manera explícita lo que serán capaces de hacer al final de la sesión. Asimismo, es importante que tengan conocimiento de las actividades a realizar, por lo que es conveniente que el profesor presente a los estudiantes una lista de las actividades que se llevarán a cabo y el orden de las mismas. Se trata de que el alumno siempre sepa por dónde va el profesor.

En el tercer momento el docente explica al grupo por qué es importante el conocimiento que habrán de adquirir. Puede describir a los estudiantes una actividad que serían capaces de llevar a cabo con mayor eficacia si contaran con el conocimiento o habilidades que se aprenderán en la lección. El alumno también debe tener una razón personal para comprometerse en el proceso de aprendizaje, con el fin de que este sea realmente significativo para él. El orden de estos tres momentos puede cambiar, pero es necesario que se lleven a cabo antes de la presentación de la información.

En el cuarto momento se presenta una explicación estructurada y minuciosa del contenido a aprender, de tal manera que sea clara para los alumnos. Para esto, es esencial que el profesor fragmente el material nuevo en pequeños segmentos y los introduzca mostrando la relación entre ellos hasta formar un todo. Durante la presentación, los ejemplos, los apoyos visuales y las demostraciones son fundamentales para aumentar la efectividad de la instrucción.

La comprobación de la comprensión inicial de los alumnos se lleva a cabo por parte del profesor en el quinto momento. Esta etapa consiste en una breve exploración del conocimiento y habilidades del alumno que le permita al docente saber si estos están adquiriendo los conceptos presentados. El sondeo se hace mediante una interacción de preguntas y respuestas entre el profesor y los

alumnos. Las preguntas deben ser de un nivel tal que permitan al alumno procesar información rápidamente. Por otro lado, debe darse un tiempo razonable para que el alumno responda. De acuerdo con Rowe (en Huitt, Monetti y Hummel, 2009) la combinación de estos dos factores incide favorablemente en la actuación de los alumnos.

PRÁCTICA

Hay tres momentos de instrucción específicos en la fase de práctica del modelo de ID: 6) práctica guiada bajo la dirección y supervisión del profesor, 7) práctica independiente donde los alumnos trabajan solos y 8) la revisión periódica en la cual los estudiantes utilizan contenidos o habilidades aprendidas previamente.

En la práctica guiada los alumnos practican el nuevo conocimiento o habilidad bajo la supervisión y guía del profesor. En este momento se puede incluir lectura en equipo, la resolución de algunos problemas matemáticos o actividades para completar enunciados, entre otros. Los alumnos pueden trabajar solos, en parejas o en grupos pequeños. En este punto de la lección, el profesor debe monitorear la actividad del alumno y proporcionarle retroalimentación inmediata. Al final de esta etapa, el profesor contará con información fidedigna acerca del conocimiento y habilidades del alumno con respecto al objetivo planteado para la lección.

En el momento 7 los alumnos practican los conceptos o habilidades de manera independiente. Puede realizarse en el salón de clase o en casa. En la revisión periódica, la cual puede ser incorporada tanto en la práctica guiada como en la independiente, los alumnos relacionan el nuevo conocimiento con los contenidos de lecciones anteriores y lo llevan a la práctica. Este es un buen momento para utilizar las técnicas de aprendizaje colaborativo (Slavin en Huitt, Monetti y Hummel, 2009), el cual contempla la posibilidad de trabajar en una situación educativa en la que existan diversas interacciones entre los estudiantes a lo largo de la clase: cuando realizan una actividad, cuando se apoyan de manera espontánea o, de manera más formal, cuando los miembros de un grupo de alumnos tienen objetivos comunes de aprendizaje, se solidarizan, hacen una división de tareas y comparten responsabilidades para llevar a cabo la actividad. En este sentido, el profesor puede asignar una tarea que integre contenidos que

se acaban de aprender y contenidos previos: los alumnos tendrán que trabajar colaborativamente y aportar sus conocimientos y habilidades con la finalidad de resolver adecuadamente la asignación.

EVALUACIÓN

Los momentos que conforman esta fase del modelo de ID son dos: 9) la recolección de información diaria acerca de la actuación del alumno y 10) la recolección de información sobre la actuación del alumno en intervalos más largos —semanal o mensualmente.

La información del trabajo diario de los aprendientes permite a los docentes determinar si hay progreso en ellos y, con base en esto, tomar las decisiones pertinentes. Esta información puede ser obtenida del momento 5, en el que, como se señala en párrafos anteriores, el docente realiza un sondeo de la comprensión inicial del alumno a través de las dinámicas de pregunta-respuesta, así como de la práctica guiada e independiente y de las actividades de revisión periódica. De manera alternativa, el profesor podría aplicar un examen sorpresa para recabar más información sobre el aprendizaje del grupo o de algunos alumnos en particular. La función principal de este tipo de evaluación es planear una instrucción adicional para un tema determinado en caso de ser necesario.

Por lo general, la evaluación sumativa se lleva a cabo mediante exámenes de cada unidad o proyectos que cubran el material visto en un periodo específico de instrucción —una o dos semanas—. Otra forma podría consistir en la aplicación de exámenes semestrales o anuales. En cualquier caso, es esencial que en todo momento esta evaluación se ajuste a los contenidos y a la forma de aprendizaje en el salón de clase. La información arrojada por los resultados de estos exámenes o proyectos permite al profesor conocer el grado en que los alumnos dominan los contenidos.

MONITOREO Y RETROALIMENTACIÓN

Hay dos eventos importantes que no se pueden soslayar a lo largo de una lección basada en el modelo de ID: 11) proporcionar pistas y claves a los alumnos y 12) darles retroalimentación correctiva inmediata y apoyo.

Cuando un estudiante se encuentra en lo que Vygotsky (en Huitt, Monetti y Hummel, 2009) llama la zona de desarrollo proximal, necesita pistas o claves que le permitan recordar la información requerida para llevar a cabo una actividad o demostrar una habilidad. Sin embargo, cuando estas pistas no permiten a los alumnos responder o actuar correctamente, será necesaria una instrucción donde el profesor utilice andamiaje o modele la actividad y progresivamente delegue la responsabilidad en el aprendiente hasta que pueda realizarla por sí mismo.

Finalmente, la retroalimentación correctiva inmediata y el apoyo deben brindarse en cualquier momento de la lección. La retroalimentación es necesaria tanto para las respuestas correctas como para las incorrectas, pues “hay un principio que dice que el alumno no sólo debe oír o ver las respuestas correctas, sino que debe saber por qué una respuesta es o no correcta” (Huitt, Monetti y Hummel, 2009: 8). El profesor puede hacer una pregunta a un alumno y, luego, preguntar a otro si la respuesta de su compañero es correcta o no y por qué. Se puede realizar la misma actividad al momento de revisar la tarea. En cuanto al apoyo que debe ofrecerse, la forma más común y efectiva para hacerlo es a través de ciertas actitudes del profesor como una sonrisa, un movimiento de cabeza, un comentario o notas de felicitación en las tareas o exámenes.

En resumen, en el modelo general de ID el profesor presenta a los alumnos el contenido de la lección en pequeñas partes bien organizadas, les da una amplia oportunidad de práctica y les provee retroalimentación correctiva inmediata y apoyo continuo a lo largo de la sesión (Cuadro 1).

APLICACIÓN DEL MODELO DE INSTRUCCIÓN DIRECTA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Gersten, Taylor y Graves (1999) sostienen que aunque las primeras investigaciones demostraron que la ID es eficiente para todo tipo de alumnos, estudios posteriores hicieron evidente que este tipo de instrucción es especialmente eficaz con alumnos de antecedentes diversos. La enseñanza explícita de conceptos y habilidades ofrece una estructura adicional que facilita el aprendizaje a estudiantes que forman parte de un grupo con diferencias culturales y lingüísticas. Esta aseveración está fundamentada en las investigaciones sobre la adquisición de lengua extranjera (LE) realizadas por Krashen (en Gersten, Taylor y Graves, 1999), cuyos resultados afirman que una LE se adquiere:

- Usando la lengua en contextos significativos
- Recibiendo un *input* comprensible
- Enfocándose en lenguaje y vocabulario controlado, claro y preciso

La primera afirmación, evidentemente, está sustentada en la teoría de Ausubel, Novak y Hanesian (1983), la cual establece que para que un material pueda ser aprendido de manera significativa es necesario que el aprendizaje esté influido por lo que el estudiante ya sabe, es decir, la información y las ideas nuevas solo pueden ser aprendidas y retenidas en la medida en que puedan relacionarse con el conocimiento previo y la nueva información. Para lograr esto, el profesor tiene que empezar por identificar los conceptos básicos del contenido y la manera en que están estructurados. Después, debe organizarlos de forma secuenciada y presentarlos tan claramente como sea posible, dando oportunidad a los alumnos de utilizar sus conocimientos previos y de integrar la información nueva en las actividades que se han de realizar.

Krashen (en Da Silva y Signoret, 2005) plantea la hipótesis de que el ser humano adquiere una lengua de una sola manera: recibiendo *input* comprensible. Esto es, “*input* con elementos lingüísticos que se hallan escasamente por encima de la competencia lingüística del estudiante, en un momento determinado” (Richards, Platt y Platt, 1997: 219). Por lo tanto, la adquisición depende de entender el *input* que está un poco más allá del nivel de competencia

adquirida. Esto significa que el individuo pasa del nivel “i” —nivel de competencia ya adquirida— al nivel “i+1” —nivel de competencia inmediata posterior a “i”—, de acuerdo con el orden natural de adquisición.

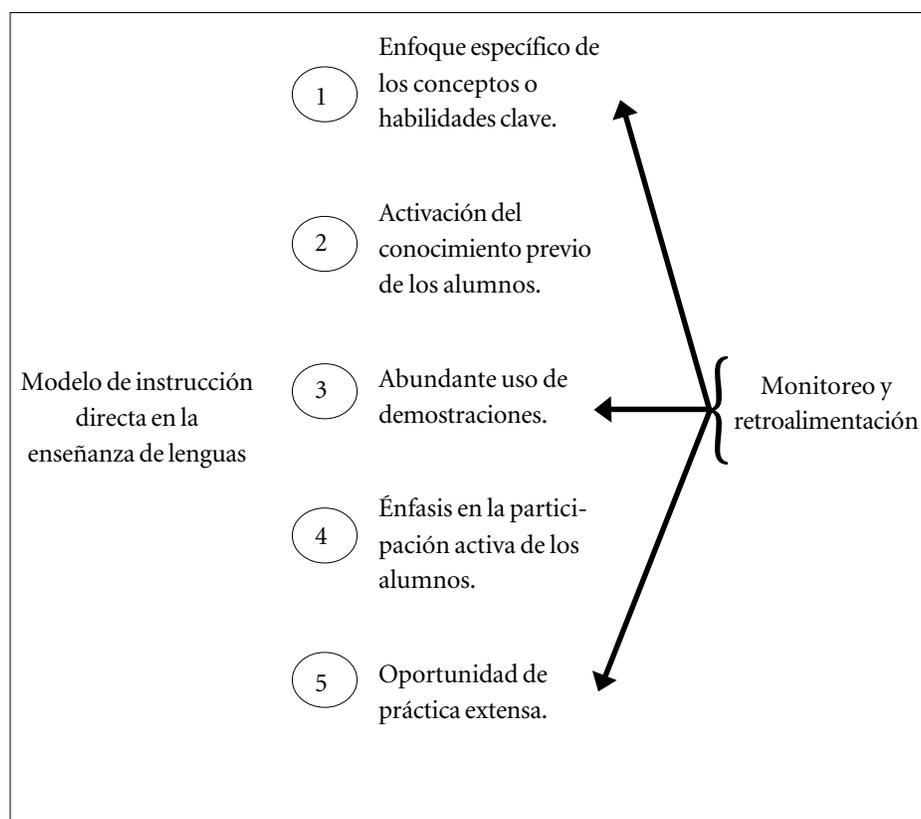
Con base en esta hipótesis, Krashen (en Da Silva, 2005: 148) sostiene que “un buen profesor de lenguas es aquel que proporciona *input* comprensible a sus alumnos, es decir, toma en cuenta su conocimiento previo para seleccionar los temas, los estructura de manera clara y precisa y los presenta mediante recursos audiovisuales”. El autor menciona que en la práctica es muy fácil ofrecer *input* óptimo: solo es necesario que el profesor se cerciore de que los alumnos comprendan lo que se está diciendo o leyendo.

Es claro que las tres afirmaciones de Krashen referentes a la forma en que se adquiere una lengua son congruentes con varios de los elementos esenciales de la ID. Esto es, en la primera fase del modelo —presentación— se considera el conocimiento que el alumno ya posee para introducir la nueva información, de tal manera que al relacionar esta información con la que ya posee, su aprendizaje sea significativo. En esta misma etapa, el profesor da a conocer los objetivos de la lección y las actividades a realizar, enfocando la atención de los aprendientes en conceptos, vocabulario y habilidades específicas con el propósito de que tengan conocimiento de lo que serán capaces de hacer al finalizar la sesión. Asimismo, los contenidos se presentan mediante una explicación estructurada y detallada, con el fin de que el nuevo material sea claro y comprensible. Ya en la etapa de práctica, el estudiante tiene la oportunidad de participar activamente, usando la lengua para resolver tareas, en forma individual o a través de trabajo colaborativo, lo que le permite aprender de manera significativa, pues puede ver la utilidad de lo que está aprendiendo.

De aquí surge un modelo que expertos en el área de enseñanza de inglés (Gersten, Peregoy y Boyle en Eggen y Kauchak, 2008) recomiendan. Dicho modelo señala que una buena instrucción de la lengua inglesa debe incluir los cinco elementos siguientes, todos ellos componentes integrales de la instrucción directa (Cuadro 2):

- Enfoque específico de los conceptos o habilidades clave
- Activación del conocimiento previo de los alumnos
- Abundante uso de demostraciones
- Énfasis en la participación activa de los alumnos
- Oportunidad de práctica extensa

CUADRO 2: MODELO DE INSTRUCCIÓN DIRECTA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS



Fuente: Elaboración propia.

Con la fase inicial —especificación de los objetivos que se persiguen y de los conceptos o habilidades clave— los alumnos se adentran en un contexto conceptual que favorece la asimilación de la nueva información. El segundo momento —activación del conocimiento previo— da oportunidad a los aprendientes de establecer relaciones entre lo que ya saben y lo que van a aprender, lo que propicia un aprendizaje significativo. En la tercera etapa —abundante uso de demostraciones— las explicaciones claras, los ejemplos concretos

y el modelado permiten a los alumnos conocer lo que hay que hacer para desarrollar una habilidad o para realizar una tarea. Las dos últimas etapas del modelo —énfasis en la participación activa del alumno y la oportunidad de práctica extensa— propician también un aprendizaje significativo, ya que ambas fases animan al alumno a establecer nexos en el contenido que están aprendiendo. Por otro lado, en este momento del modelo es cuando el profesor debe ayudar a sus discípulos a desarrollar una percepción de competencia en lo que están haciendo con el fin de asegurar que sus respuestas sean acertadas. Es decir, los alumnos ponen a prueba el nuevo contenido mientras el docente supervisa su trabajo y les ofrece andamiaje instructivo y retroalimentación para que se sientan más confiados cuando realicen las actividades. Esta etapa requiere de altos niveles de interacción profesor-alumno, ya que el docente hace preguntas concretas para determinar si los estudiantes realmente están comprendiendo la nueva información, corrige sus errores y las malas interpretaciones que puedan darse. Finalmente, los aprendientes practican por sí solos la nueva habilidad y desarrollan la capacidad de transferir sus conocimientos a nuevos contextos.

En este sentido, es esencial la creación de un ambiente agradable en el aula que invite a los estudiantes a participar y a expresar sus ideas y puntos de vista libremente. Para esto, la retroalimentación debe ser proporcionada de manera adecuada, es decir, sin sarcasmo o críticas negativas. La actitud amable del profesor y los comentarios positivos sobre la actuación de los aprendientes suelen ser formas sencillas y eficaces de retroalimentación que contribuyen a construir un clima propicio para el aprendizaje.

De acuerdo con Morell (2009), entre los principales beneficios que aporta una clase interactiva y participativa se pueden mencionar los siguientes: por un lado, los profesores llegan a tener un mejor conocimiento de sus alumnos y de su nivel de comprensión, lo que les permite hacer las modificaciones pertinentes en el plan de trabajo con base en las necesidades de los aprendientes; por otro, los alumnos tienen la oportunidad de mejorar su expresión oral, expresar sus dudas, opiniones y puntos de vista con mayor libertad, aumentar su motivación y, sobre todo, tomar parte activa en el proceso de comunicación y aprendizaje.

En una serie de estudios realizados por Goldenberg y Gallimore en 1991 en pequeños grupos de estudiantes de inglés (Gerstein, Taylor y Graves, 1999),

fue posible observar que, después de proporcionar a los alumnos una enseñanza explícita de estrategias de comprensión de lectura aunadas a una instrucción conversacional debidamente estructurada, fueron capaces de expresar sus pensamientos en inglés, tomando como base lo que habían leído y aprendido.

Asimismo, en el año 2012 se realizó una investigación desde un enfoque cualitativo —en su modalidad de estudio de casos basado en la observación— en un grupo de Inglés Básico III de la Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Años atrás se había detectado que la participación de los alumnos de algunos grupos de los niveles básicos era baja en comparación con la de los estudiantes de los niveles intermedios e intermedios superiores. Dado que Inglés Básico III es el nivel inmediato anterior a los cursos curriculares del *Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Un currículum interdisciplinario e intercultural*, en el que los aprendientes deben adquirir un nivel básico de competencia en lengua extranjera (Lee, Vivaldo y Flores, 2007) para poder cursar los niveles intermedios e intermedios superiores satisfactoriamente, era necesario complementar el contenido del libro de texto con un conjunto de estrategias de instrucción y actividades que promovieran la participación en clase.

Los resultados de tal investigación fueron definitivos. Tanto el análisis cuantitativo como el cualitativo de la indagatoria, dieron cuenta de que la implementación de las cinco fases del modelo de ID fomentó la participación e interacción de los alumnos del grupo de Inglés Básico III. Se pudo observar que hubo un mayor desarrollo en la expresión oral de los estudiantes que en el resto de las habilidades. Sin embargo, aunque los alumnos expresaron que consideraban que su aprovechamiento había progresado, quedaría por determinar, en futuras investigaciones, si el aumento de la participación en clase propiciado por la ID puede también optimizar el aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, los estudiantes también expresaron que se sintieron más confiados en lo que hacían, lo que les dio mayor seguridad durante sus participaciones.

Aunque el modelo de ID ha sido y es blanco de críticas negativas, en este caso quedó demostrado que su implementación ayudó a que la participación de los alumnos se presentara en porcentajes altos, lo que lo convierte en una alternativa viable para mejorar, si no todas las habilidades de la lengua inglesa, por lo menos la expresión oral. Como ya se había mencionado, no existe el

modelo de enseñanza perfecto y justamente en esto radica el área de oportunidad que tienen los profesores para combinar diferentes metodologías con el objetivo de ayudar a los alumnos a desarrollar las diferentes habilidades de la lengua que están aprendiendo de manera global y exitosa.

La planeación de lecciones basada en el modelo de ID requiere de más trabajo y dedicación, por parte del docente. Sin embargo, más allá de esto, el beneficio para los estudiantes de lenguas es indiscutible. Como se mencionó anteriormente, el esquema de participación e interacción que propicia este tipo de instrucción en la dinámica del aula favorece su aprendizaje, pues tienen la oportunidad de desarrollar competencias y habilidades en la LE cuando aclaran sus dudas preguntando al profesor, quien funge como orientador y guía a lo largo del proceso, suministrando andamiaje y retroalimentación en todo momento; cuando dialogan, trabajan colaborativamente, negocian significados e intentan comprender al docente y a sus compañeros y tratan de establecer comunicación con ellos. Asimismo, tal dinámica aumenta la confianza y seguridad en sí mismos, al igual que su motivación e interés por seguir aprendiendo cuando se perciben más competentes en lo que hacen y, además, aprecian la utilidad y la aplicación de los conocimientos que están adquiriendo, lo que también incide positivamente en su rendimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Arancibia, Violeta, Paulina Herrera y Katherine Strasser (1999), *Psicología de la educación*, México, Alfaomega.
- Ausubel, David, Joseph Novak y Helen Hanesian (1983), *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- Da Silva, Helena María y Aline Signoret (2005), *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, México, Trillas.
- Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández (2010), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw Hill.
- Eggen, Paul D. y Donald P. Kauchak (2008), *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Gersten, Russel, Robert Taylor y Anne Graves (1999), "Direct instruction and diversity", en Robert Stevens (ed.), *Teaching in American Schools*, Columbus, Ohio, Prentice Hall, pp. 81-102.
- Good, Tom y Jere Brophy (1996), *Psicología educativa contemporánea*, México, McGraw Hill.
- Hernández, Gerardo (1998), *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós.
- Huitt, William, David Monetti y John Hummel (2009), "Designing direct instruction", en [<http://www.edpsycinteractive.org/papers/designing-direct-instruction.pdf>], pp. 73-97, consultado el 31 de mayo de 2012.
- Lee Zoreda, Margaret, Javier Vivaldo Lima y María Teresa Flores (2007), *Programa de Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Un curriculum interdisciplinario e intercultural*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Morell, Teresa (2009), "¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?", en *Serie monografías*, en [<http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13072/1/CÓMO%20PODEMOS%201%C2%AA%20PARTE.pdf>], consultado el 18 de marzo de 2013.
- Richards, Jack C., John Platt y Heidi Platt (1997), *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona, Ariel.
- Rosenshine, Barak y Robert Stevens (1986), "Teaching functions", en Merlin Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, Nueva York, Macmillan, pp. 376-391.
- Veenman, Simon, Eddie Denessen, Ingrid van den Oord y Ferdy Naafs (2003), "The influence of a course on direct and activating instruction upon student teachers' classroom practice", *10th Biennial Conference of the European Association for Research in Learning and Instruction*, Padova, Italia, en [http://scholar.google.com.mx/scholar?q=The+Influence+of+a+Course+on+Direct+and+Activating+Instruction+upon+Student+Teachers%E2%80%99+Classroom+Practice+Simon+Veenman&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ei=oodUUbmwJYeCygHO2oDwBA&ved=0CCkQgQMwAA], consultado el 14 de junio de 2012.
- Woolfolk, Anita (2006), *Psicología educativa*, México, Pearson.