

Consideraciones didácticas en el aprendizaje del idioma inglés

María Antonieta Palma Rojas.

INTRODUCCIÓN

La conceptualización, como parte del proceso de aprendizaje humano, ha sido tratada por diversos autores como John Dewey, Lev Vygotsky, Howard Gardner, Jerry Fodor, entre otros. Cada uno de ellos la ha estudiado de acuerdo a sus realidades socio-históricas, desde las neurociencias o desde las teorías de las representaciones mentales, pero aún así se pueden extraer muchas ideas centrales comunes que hoy en día podemos ver plasmadas en los procesos que se intencionan en el Sistema Educativo en Chile y en especial en el Marco Curricular Nacional, eje de la Reforma educativa en nuestro país.

En este trabajo pretendo detenerme sucintamente en algunas de sus visiones, con el fin de señalar aquellos aspectos centrales del proceso de conceptualización que son la base de mi reflexión. Creo que es necesario replantearse la conceptualización como un medio de aprendizaje significativo y generativo indispensable para un óptimo compartir de saberes en la educación chilena, en una realidad en la cual la mayor cantidad de los conocimientos que se entregan a los alumnos son vistos por ellos como entidades lejanas y abstractas, casi irreales, de las cuales no se sienten parte. Vale la pena, entonces, revisar estas nociones y replantearse a partir de ellas la labor docente actual.

CAPÍTULO I. RELACIÓN ENTRE PALABRA Y CONCEPTO:

Al hacer una revisión del pensamiento de John Dewey respecto de la conceptualización, nos damos cuenta de que hace una primera gran distinción entre palabra vs. concepto. Para él, la palabra no es más que un conjunto de sonidos que por sí sola no carga con ningún significado. Para que ella adquiera sentido, tiene que estar conectada con nuestra experiencia, con situaciones reales en nuestro diario vivir.

Apoderarse de una significación, comprender, e identificar una cosa en una situación en la cual es importante, son términos equivalentes; expresan el nervio de nuestra vida intelectual.¹

El contexto, así, pasa a ser de vital importancia para la significación de un término. Si son parte de un contexto, las significaciones adquieren su condición de tales en función de lo que las rodea, de las relaciones que guardan con otras significaciones.

...sorprender la significación de los objetos y acontecimientos y este proceso consiste siempre en recogerlos fuera de su aparente aislamiento en bruto, como acontecimientos, y sorprenderlos como partes de algún conjunto más amplio *sugerido por ellos*, el cual, a su vez, los explica, los fundamenta y los interpreta, es decir, los hace significativos..²

Poseer una buena significación equivaldría entonces a la utilización de muchas conexiones de significado que se pueden aplicar cuando sea necesario.

Cuando se requiera adquirir una nueva significación, o nos encontramos ante un problema desconocido, tenemos que recurrir a las experiencias o significaciones que ya manejamos y desde ahí reorganizar relaciones de significado entre lo nuevo y lo que ya se ha adquirido antes. Fodor es taxativo al respecto cuando plantea que los significados de las palabras simplemente son los conceptos (Fodor, 1998. p.18).

Vygotsky destaca, al igual que Dewey, la importancia de la experiencia previa del sujeto en la formación de conceptos. Afirma que la palabra, para que se le pueda atribuir sentido, necesita ser relacionada con el conocimiento que el individuo tiene. La palabra y otros signos son los medios que encausan nuestras operaciones mentales, son las que nos dirigen a la solución de los problemas que enfrentamos. Las palabras son el medio a través del cual formamos conceptos.

Para Vygotsky, cuando la palabra se logra significar constituye el concepto, el material sensorio es la palabra que es la base para la formación de concepto. El nuevo uso significativo de la palabra, su utilización como “acto de generalización” es la causa

¹ Dewey, John. *Cómo Pensamos*. Barcelona : Buenos Aires : México: Ediciones Paidós, 1989

² Dewey, John. Ob. Cit.

psicológica inmediata del cambio radical que se produce en el proceso intelectual, fundamentalmente en la adolescencia.

Bajo otros preceptos de una teoría de la educación, la formación de conceptos se realiza fundamentalmente a través de la definición verbal de sus contenidos, lo que probablemente suscitará, en las conexiones del pensamiento del estudiante una mera reproducción del conocimiento verbal, no considerando la elaboración mental del material sensorio que da nacimiento al concepto. Un estudiante que pueda atribuir un significado relativamente complejo a sus propias palabras aumenta su libertad intelectual, así el concepto no es una forma aislada, dosificada, que no sufre cambios, sino una parte activa del proceso intelectual, comprometida constantemente en servir a la comunicación, a la comprensión y la solución de problemas (Vygotsky, 1992, 84-85).

CAPÍTULO II.- EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN LOS ESTUDIANTES

Otro de los aportes importantes es el de Dewey acerca de la incorporación de la práctica para la adquisición de significados. Si nos encontramos pasivos ante un objeto, la significación que tendremos de él será débil, y no seremos capaces de distinguirlo de otros objetos similares. Por el contrario, mientras más cercano sea nuestro contacto con él, la significación será más rica en relaciones y coherencia. Con este objeto familiar, seremos capaces no tan sólo de formar relaciones con lo ya conocido sino también de anticipar posibles futuras relaciones o consecuencias. Esto significa que hay un cierto grado de expectación frente a lo que ya conocemos. Cuando existe inferencia y juicio frente a una significación, su uso las corrige y ensancha, las hace más fuertes.

Las significaciones son, según Dewey, instrumentos de *identificación, suplementación y colocación en un sistema*. De esta manera, primero identificamos un objeto desconocido con respecto a otros que ya conocemos y lo etiquetamos. Luego, todas aquellas cualidades de lo conocido las vaciamos sobre el objeto desconocido, cargándolo con significado. Finalmente, lo hacemos parte de un sistema que ya manejamos, y aplicamos en él todas aquellas leyes generales o conclusiones que son características de ese sistema. Así, las significaciones se extienden para dejar entrar a nuevos objetos, y éstos a futuro darán nuevos y más amplios significados a experiencias desconocidas.

Creo que este punto es esencial. En una clase de Inglés, por ejemplo, sería bastante provechoso comenzar con los términos que los alumnos ya conocen, y que ocupan diariamente sin siquiera darse cuenta. Por ejemplo, términos relacionados con los deportes (corner, single, goal, referee, etc.), con la televisión (set, top model, zapping, etc.), con la computación (fax, scanner, diskette, etc.), o con la misma cultura juvenil (hip-hop, discman, break, top, take it easy, etc.). Así, no se estará tratando de la incrustación de términos en una tabula rasa, sino que de una ampliación del conocimiento, de sistemas que ya se tenían y que se manejaban con propiedad.

Por otro lado, para Dewey la formación de conceptos tiene un carácter científico, donde los significados son dados por relaciones de causalidad, producción y generación de otros significados. Más que valer por sí solas, las significaciones forman parte de sistemas interrelacionados, donde dependen de otras e influyen y son influidas por otras. Lo ideal es llegar a sistemas de significados flexibles, donde se pueda ir de una significación a otra de manera dinámica y donde no se pierdan las conexiones a pesar de la cambiabilidad de la lengua. En el Marco Curricular Nacional vemos que este aspecto es parte de los fundamentos de cambio, la centralidad del desarrollo del pensamiento del estudiante y la característica relevante de generar un pensar en sistema corresponde a este atributo del desarrollo del pensamiento y que también se presenta, con mucha fuerza en el pensamiento de Vygotsky cuando se refiere a la evolución de diversas funciones intelectuales superiores.

Dewey hace la diferencia entre el pensamiento concreto y el abstracto. Una vez más, nos encontramos con la importancia de la contextualización de los objetos: para llegar a crear significaciones abstractas, necesitamos hacer relaciones con cosas conocidas, que son parte de nuestra realidad concreta (como en el ejemplo anterior, términos relacionados con el fútbol, con la televisión, etc., y desde ahí poder partir hacia conceptos más abstractos como *Sports in the U.S.A.* o *Televisión and film making*, como unidades en un texto normal de Inglés). Ambos tipos de pensamiento son importantes, aunque el lugar que ellos ocupen en nuestra vida diaria determinará nuestra tendencia a recurrir a uno u otro. La enseñanza, entonces, tiene la función de utilizar de manera sistemática y efectiva ambas dimensiones:

Si las cosas físicas usadas en la enseñanza sea del número, de la geografía, o de cualquiera otra cosa, no dejan el espíritu iluminado

con el reconocimiento de una *significación* que está más allá de ellas mismas, la instrucción que las usa es tan abstracta como la que sólo emplea definiciones y reglas; porque desvía la atención de las ideas a las meras excitaciones físicas.³

En la enseñanza, ambos tipos de pensamiento son importantes. Debería haber, según sus postulados, una interacción equilibrada entre estos dos tipos, pero siempre considerando que no todos los alumnos tienen las mismas inclinaciones. Algunos serán más concretos, otros más abstractos, pero se le debe dar la oportunidad a todos de desarrollar sus conocimientos lo mejor posible, sea cual sea su manera de aprenderlos.

En este punto, está bastante claro el desafío del profesor. Proporcionarles a los alumnos la posibilidad de acceder al conocimiento desde su individualidad concreta, con un tipo de procesar específico, con un conocimiento previo distinto de los otros. Y aunque suene utópico me parece fundamental el considerarlo como base de la labor docente, el tomarlo en serio a la hora de preparar una clase, y más aún a la hora de preparar una evaluación. Lógicamente exige más dedicación por parte del profesor, pero aún así creo que es parte de la esencia de su profesionalidad.

En mi práctica profesional, por ejemplo, me correspondió trabajar con un 2do. Medio la unidad de *Advertisements* (Avisos publicitarios). Para desarrollar la unidad, me propuse dejar claros los conceptos de *Argumentation* y *Persuasion*, de manera que los alumnos pudiesen comprender que mediante el recurso discursivo de la Persuasión se podía convencer a otros de comprar un producto determinado, y que mediante la Argumentación, se podían dar razones de por qué comprar o no tal producto, en este caso. Pero antes de presentarles los avisos preparados para la unidad, les pedí que me dijeran cómo convencían a sus papás para que los dejaran salir un fin de semana, o cómo les daban razones para que les compraran algo que ellos querían. Ellos me dieron sus opiniones, y recién ahí les presenté la unidad en sí. De esa manera comprendieron los conceptos esperados de manera más amplia, pues en lugar de verlos como contenidos abstractos y lejanos de la unidad, los llevaron a su vida diaria y se dieron cuenta de que eran recursos que utilizaban a menudo. Así fue mucho más fácil que hicieran la relación entre ‘aviso publicitario’ y Persuasión y entre ‘comprador’ y Argumentación.

³ Dewey, John. Ob. Cit.

CAPÍTULO II.- EL TRABAJO CON ADOLESCENTES

De esta manera, se le da un valor importante a la comunicación como uno de los factores más determinantes de la formación de conceptos. La conceptualización pasa a ser parte de la función socializadora de los individuos.

Vygotsky afirma que, según sus estudios,

... el desarrollo de los procesos que al final acaban formando conceptos comienza en la más tierna infancia, pero las funciones intelectuales que, en una combinación específica, constituyen la base psicológica del proceso de la formación de conceptos sólo maduran, toman forma y se desarrollan al llegar la pubertad.⁴

Esto sucede porque la participación de los adolescentes en la sociedad comienza a ser más activa; por lo tanto, necesitan llegar también a dominar la red de significaciones que la cultura de la cual son parte posee.

Otra conclusión de su estudio es que lo que realmente influye en la formación de conceptos es la funcionalidad de la palabra. Mientras más necesaria sea para la vida social del sujeto, más pronto adquirirá su significación.

Propone tres fases básicas en el desarrollo de la formación de conceptos, divididas a su vez en estadios.

1. Montón Agrupación desorganizada de varios objetos.
 - a) Estadio de ensayo y error.
 - b) Estadio de organización según el campo visual del niño.
 - c) La imagen sincrética se compone de elementos tomados de diferentes montones formados anteriormente.

2. Complejo Agrupación de varios objetos por vínculos existentes entre ellos.
 - a) Complejos asociativos
 - b) Colecciones
 - c) Complejo en cadena
 - d) Complejo difuso
 - e) Pseudo concepto

⁴ Vygotsky, L.S. (Lev Semenovich). *Pensamiento y lenguaje : teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Editorial La Pleyade, 1973.

- 3) Concepto
 - a) Agrupar objetos que presentan la máxima semejanza
 - b) Agrupar objetos con un solo atributo común

Cuando un niño comienza a pensar por complejos, ya está muy cerca de la formación real de conceptos. Ya estamos hablando de un pensamiento objetivo y coherente, y no de un mero agrupamiento arbitrario de objetos. Ya hay relaciones entre familias de objetos, aunque sus vínculos son sólo concretos y empíricos, están basados en datos objetivos.

El pseudo-concepto es el puente entre el pensamiento por complejos y el pensamiento por conceptos. Cuando el niño está en esta etapa, los adultos la confunden fácilmente con la real conceptualización, porque en su estructura externa es muy similar a la que ellos utilizan. Sin embargo, no son lo mismo; los niños adquieren complejos por su comunicación con los adultos, las relaciones no son creadas por ellos sino dadas a través del lenguaje que ellos escuchan constantemente. El pensamiento de los niños está ya predeterminada en el lenguaje, por lo tanto a simple vista, las relaciones que hacen han sido su creación, pero no son más que la reproducción de lo que los adultos le han enseñado. En el fondo, niño y adulto piensan lo mismo, pero por medio de procesos mentales diferentes; los referentes que tienen son los mismos, pero con significados distintos.

Vygotsky también hace mención al lenguaje como presa de constantes cambios de significado. A veces, en el desarrollo de un idioma, una misma palabra ha perdido su significado original por el pensamiento por complejos que la comunidad ha experimentado y que con el tiempo los alejan el uno del otro. Se refiere principalmente a que los seres humanos, en nuestro desarrollo, experimentamos los mismos cambios que los grupos sociales, donde pasamos de la etapa del pensamiento por complejo al pensamiento por conceptos a medida que evolucionamos. Al principio, el contexto es sólo situacional, las palabras están atadas a cosas concretas. Pero a medida que se avanza en la complejidad del pensamiento, se llega a un contexto más conceptual, donde los objetos se unifican, abstraen y singularizan al mismo tiempo.

Cuando ya comenzamos la etapa de conceptualización, nuestro primer paso se da agrupando objetos que presentan la máxima semejanza. Luego el agrupamiento es por un sólo atributo, lo que Vygotsky llama *conceptos potenciales*; éstos no son más que relaciones sin

sentido real, desprovistos de vínculos significativos. Cuando estos conceptos logran ser abstraídos y re sintetizados, van en camino recto hacia la verdadera conceptualización.

El problema que Vygotsky recalca en este proceso de formación de conceptos es que, una vez que este tipo de pensamiento comienza a ser utilizado, es difícil de explicar. Dado el nivel de abstracción de las significaciones, es difícil materializarlo en palabras, lo que le presenta a la educación un verdadero problema a la hora de saber qué es lo que el estudiante realmente ha aprendido.

Para Gardner, la persona que comprende profundamente tiene la capacidad de explorar el mundo de diversos modos, utilizando métodos complementarios. Llega a conceptos y principios en parte sobre la base de sus propias exploraciones y reflexiones, pero finalmente tiene que conciliarlas con los conceptos y principios disciplinares. En este sentido, concluye que “...el currículo de la escuela debe ir más allá de una enumeración repetitiva de hechos e introducir a los alumnos en los modos de pensar usados en las distintas disciplinas... implicaría exponerlos a nuevos modos de conceptualización de entidades que le son familiares o extrañas, ya sean leyes que rigen los objetos en el mundo físico, o los modos en que los historiadores conceptualizan los acontecimientos...” (Gardner, 1993, p.154)

CAPÍTULO IV EL DESARROLLO DE LA CONCEPTUALIZACIÓN EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

Según el Marco Curricular Nacional establecido por el Ministerio de Educación en el área de Inglés, los alumnos de Enseñanza Media deberían llegar a manejar una serie de macro y micro-funciones que subyacen todo trabajo gramatical, sintáctico y didáctico de la clase. Las macro-funciones van desde el manejo de conceptos como descripción y narración en 1ro Medio, a la interpretación y argumentación en 4to. Medio. Por otro lado, las micro-funciones van desde saludar y manifestar acuerdos y desacuerdos hasta llegar a expresar secuencias de acontecimientos y dar o pedir razones en pro o en contra de ideas o actividades en el último año.

En términos generales, los conceptos a aprender en la disciplina de Lengua Extranjera que se explicitan a los alumnos son dados en la introducción de cada unidad en sus libros; por ejemplo, 'gustos y preferencias'. Estos conceptos, obviamente, no deberían ser nuevos para ellos; por el contrario, son parte de su vida diaria en el español, ellos deberían comprender qué significa 'saludo', 'presentación' o 'descripción'. Sin embargo, la complejidad de la nueva lengua a aprender no radica en sus conceptos. Creo que hay conceptos que, aunque están constantemente utilizándolos, ni siquiera saben que manejan en su propia lengua, e incluso a veces no los utilizan de la forma adecuada. Un claro ejemplo de esto es un caso en mi Práctica Profesional II, donde me encontré con alumnos de 2do medio que no sabían lo que era Argumentación o Persuasión. Pero lógicamente, tenían muy claro cómo convencer a los papás para que les dieran permiso para ir a una fiesta, o cómo defenderse cuando querían lograr algún objetivo en particular. ¿Cómo pretender, entonces, enseñar el concepto de "Persuasión" o de "Argumentación" sin antes acudir a las persuasiones y argumentaciones que los alumnos utilizan en su diario vivir en sus casas, con sus amigos, en el mismo colegio con los profesores, etc.?

La aproximación que nosotros como profesores tengamos al 'concepto de concepto' es importante. Tal vez sería mejor partir de las concepciones de nuestros alumnos, antes del concepto que las describe. Por qué. Porque si lo hacemos desde el concepto, y escribimos en la pizarra 'Aeropuerto' y nos desvivimos escribiendo frases que se utilizan en el aeropuerto relacionadas con el equipaje, los pasajes, la visa, etc., habrán alumnos que se nos van a quedar atrás, no tan sólo porque tal vez jamás han estado en uno, sino también porque tampoco creen que lo estarán. Aquí vale mencionar el gran problema de la inequidad en la educación que vivimos en nuestro país, el capital cultural es un indicador claro que no permite que todos los jóvenes tengan acceso a los mismos conceptos. Un joven de un colegio de bajos recursos es bastante probable que valore menos la importancia de la educación en su contexto sociocultural, y en particular el aprendizaje del inglés, en comparación a un joven de un colegio con mejores recursos que sabe que ingresará a la universidad o que está inserto en un contexto donde se valore y utilice el inglés y con una mayor probabilidad de generar una motivación intrínseca que le permita valorar el que necesita prepararse bien para ello. Es desigual, entonces, el valor que cada uno le dé a los conocimientos adquiridos en el colegio, y por ende la profundidad con que se aproximen a ellos. Y para qué hablar de aquellos conceptos a los cuales simplemente

algún estudiante tiene acceso y el otro no, cuya brecha está dada por la experiencia y expectativas de proyectos de vida que tengan. Pero no nos detendremos aquí ahora. Sabemos que la educación chilena aspira a mejores y más equilibrados resultados a futuro, y es precisamente en la formación de docentes, profesionales y reflexivos donde se está accediendo a posibles cambios.

Creo que, tal como los autores anteriormente descritos proponen, es la funcionalidad del lenguaje la que da la significación a los conceptos, el que las palabras tendrán sentido en la medida en que sean vividas diariamente, en que la cercanía que el alumno tenga con el nuevo concepto a ser apropiado sea importante y conlleve una participación activa de su parte. Pienso que, en el caso del Inglés, en la medida en que vayan fortaleciendo conceptos comunicacionales en su propio idioma y hagan suyas estas funciones del lenguaje en su vida cotidiana, su acceso a ellas en la segunda lengua será más fácil y valioso. Pero no olvidemos partir de esa cotidianeidad, y desde ahí dar el salto a los conceptos en su forma más aislada. Por lo tanto será una tarea de la educación el presentarle al joven vínculos significativos entre los conceptos a aprender y sus experiencias de vida, que lo llevarán a ampliar su visión de mundo y a comprender —ojo, no a memorizar—, las relaciones significativas de las distintas áreas disciplinarias y sus interconexiones.

Además de lo que señala el Marco Curricular Nacional del Ministerio de Educación, creo que el concepto implícito de fondo es el de *comunicación*, aunque no sea expresado como tal. Si lo consideramos así, mientras el alumno se haga más y más partícipe de los procesos y eventos que se llevan a cabo en la sociedad y vaya formando más y más conceptos para comprender su entorno y formar parte activa de él, tomará más conciencia de la función comunicativa del lenguaje, ya sea en su lengua materna o en la segunda lengua que se le está enseñando. Si el alumno le da sentido a la comunicación como parte medular en su vida social e intelectual, si le da importancia a la expansión de sus límites conceptuales con la ayuda de otros, se interesará por adquirir una segunda lengua.

Creo de importancia medular es el encontrarle sentido al inglés como medio de comunicación. Si los alumnos en los colegios lo ven como una disciplina aislada y ajena, llena de normas y reglas, expresada a través de sonidos impronunciables, y como sinónimo de imperialismo y sumisión de los más débiles, es muy difícil que tengan disposición de

aprenderlo. Es necesario partir desde ahí, hay que presentarles a los alumnos una herramienta de comunicación, una manera distinta de ver el mundo. Y son los profesores, precisamente, los primeros propulsores de este nuevo pensamiento de culturización y apertura. El profesor de inglés debería ser un agente impulsor de socialización entre los alumnos, y de los alumnos con el mundo, un gatillador de procesos a través de las cuales los alumnos accederán a nuevos conocimientos, y a crear nuevos significados a cerca de otras culturas.

En este mismo espíritu, también pienso que en la adquisición de una lengua extranjera hay otro concepto implícito al que se va accediendo en la medida en que hacemos de ella algo más propio: cultura. Al principio, todos intentamos traducir al español palabra por palabra, y nos cuesta llegar al nivel de 'pensar en inglés'. Llegar a esto implica comprender que las culturas donde este idioma se habla tienen una concepción del mundo distinto a la nuestra. No significa lo mismo preguntar '¿cuánto años tienes?' que 'How old are you?', donde entra una idea de más o menos viejo y no de pertenencia o posesión, como en español. Es imposible que los profesores sigan pretendiendo que sus alumnos aprendan este tipo de frases de memoria, negándoles el acceso a otras visiones. Si se les explicase el real sentido de la frase en inglés, sin quererlo, se irá accediendo a otra manera de pensar e incluso de conceptualizar. Por eso, recién en 4to. Medio se pide que el alumno exprese su comprensión de textos en inglés directamente, porque durante los tres años anteriores se prioriza la comprensión de la otra lengua; es decir, de la otra cultura, y no necesariamente plantearse desde ella. El fin, creo yo, es que el niño se sumerja en esta nueva cultura que está frente a él y logre comprender que es distinta a la suya, no tan sólo en su aspecto externo, sino también en el interno, expresado en la lengua. Es el fin, que está claro no se ve muy vivenciado en la realidad de la sala de clase estándar en nuestro país.

Conclusiones:

Si tomamos en cuenta todo lo analizado en relación a la formación de conceptos, estamos definitivamente lejos de lograr procesos cognitivos reales en los alumnos. Si les presentamos contenidos objetivos en la pizarra e intentamos que aprendan a utilizarlos de manera mecánica, el grado de conceptualización que estamos fomentando es nulo. La idea es que palpén la utilidad del lenguaje, la función mediadora que las palabras tienen. Si comprenden que adquiriendo una segunda lengua están optando a mejores trabajos, o que

están accediendo a una manera distinta de ver el mundo, o que están abriendo muchas posibilidades de socialización y auto crecimiento, se enfrentarán a su aprendizaje de otra forma, y no como entes pasivos y reproductores de conocimientos lejanos y volubles.

Mi idea central es que no se saca nada con formar sólo 'complejos' en los alumnos. El aprender listas de vocabularios o palabras en el aire no equivale a la comprensión de la segunda lengua. El hacer relaciones débiles no los lleva al manejo del inglés. Lo que ellos necesitan es tomar los términos y abstraerlos, para re ubicarlos en sistemas dinámicos que les permitan utilizarlos cuando quieran. Comprender el inglés no es fácil, pero cuando logramos hacer conexiones significativas primero entre los términos nuevos y nuestro propio idioma, ya estamos dando un paso. Pero si luego somos capaces de tomarlos como términos aislados y ubicarlos en nuevos sistemas de conceptos vinculados significativamente entre sí, y somos capaces de adecuar nuestro pensamiento cuando nuevos términos se nos presenten, y ampliemos los anteriores y así sucesivamente, estaremos conceptualizando al fin algo que al principio veíamos lejano, como parte de un sistema lingüístico desconocido.

Comprender el inglés nos da acceso a nuevas formas de pensar, amplía nuestras capacidades mentales de ver el mundo. Este enriquecimiento tendría sentido si comprendiéramos su verdadero valor, si pudiésemos hacerlo parte de nuestra vida cotidiana. Como algo lejano, jamás nos interesaremos en él. Eso es lo que hay que cambiar en la educación. El inglés no es un ramo más, es una herramienta para mejorar nuestras condiciones de vida y de enriquecernos como personas partícipes en una sociedad cambiante, y no es algo que podamos cambiar en los alumnos si nosotros, los profesores, no nos detenemos y replanteamos nuestra posición mediadora entre este idioma y nuestros alumnos.

Bibliografía:

- Dewey, John. *Cómo Pensamos*. Barcelona : Buenos Aires : México: Ediciones Paidós, 1989.
- ----- *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada, 1960.
- Fodor, Jerry. *Conceptos*. 1998, Ed. Gedisa, 1998.
- Gardner, Howard. *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós, 1993.
- ----- *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1995.

- Vygotsky, L.S. (Lev Semenovich). *Pensamiento y lenguaje : teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Editorial La Pleyade, 1973.
- ----- *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Michael Cole y Otros (Eds.) Grijalbo, Barcelona. 1989.

ABSTRACT

En este trabajo se consultan distintas visiones frente al tema de la conceptualización en el aprendizaje y la enseñanza del idioma Inglés en el Sistema Educativo en Chile. Se postula que es mediante la generación de conceptos significativos y altamente relacionados con los conocimientos previos del alumno, que se accederá a mejores resultados en la comprensión del idioma. En vista de lo vivenciado en las Prácticas Profesionales I y II, se ve la necesidad de un replanteamiento de parte de los profesores para que la enseñanza del inglés no sea sólo una entrega de palabras aisladas y lejanas, sino un enriquecimiento del pensamiento del alumno mediante una didáctica más variada y rica en relaciones. El alumno no necesita memorizar reglas sin sentido, pues así jamás le encontrará un valor al inglés, necesita ver el idioma como una herramienta para comunicar sus ideas y sentimientos, ampliar los límites de su conocimiento y enriquecer su visión del mundo. El profesor, más que un transmisor de términos y reglas, es un puente entre el alumno y otras culturas, repletas de nuevas y variadas significaciones, distintas a las propias.