

¿ENSEÑANZA - APRENDIZAJE O APRENDIZAJE - ENSEÑANZA?

JUANA MARINKOVICH

Universidad Católica de Valparaíso
Universidad Católica - Santiago

La interrogante que planteamos parece corresponder sólo a un juego de palabras. Sin embargo, no es así; en realidad se trata de una problemática de fondo y no de forma, como trataremos de demostrar en el presente trabajo. En efecto, es una interrogante que guarda estrecha relación con la realidad actual de la enseñanza y del aprendizaje de una lengua extranjera, realidad que se encuentra, a nuestro juicio, en un período de controversias y de grandes cambios: se cuestiona fundamentalmente la naturaleza del lenguaje, la naturaleza del aprendizaje y los objetivos de la enseñanza.

A pesar de que los estudios más recientes en pedagogía de lenguas extranjeras se esfuerzan por separar, más que antes, el aprendizaje y la enseñanza, con el objeto de analizar en profundidad la naturaleza de ambas situaciones, no debe perderse de vista que nos estamos refiriendo a un proceso único, ya sea enseñanza-aprendizaje o aprendizaje-enseñanza, donde el alumno y el profesor son los protagonistas inevitables.

Así, entonces, nuestra tarea será la de abocarnos a esclarecer por qué concebir el proceso que nos preocupa como Enseñanza-Aprendizaje de una Lengua Extranjera (EALE) o como Aprendizaje-Enseñanza (AELE). La primera dicotomía será expuesta brevemente, no así la segunda, que ocupará la mayor parte del análisis que intentaremos realizar, con el objeto de argumentar en favor de la conveniencia de considerar el proceso como AELE más que como EALE.

El primer binomio, es decir, enseñanza-aprendizaje, ha marcado y, diríamos, sigue marcando, el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje de una lengua extranjera, concretado específicamente en

los métodos audio-orales. En estos métodos, el sujeto que aprende se "subordina" a un simple mecanismo de aprendizaje (asociación Estímulo-Respuesta y su Refuerzo), a la lengua en juego, y al método de enseñanza mismo, el cual ha llegado a sustituir, incluso, al profesor. De más está decir, entonces, que el elemento puesto de relieve es la enseñanza, el que toma, así, el primer lugar del binomio.

En términos de psicología social, podríamos sostener que se produce una situación pedagógica "centralizada", es decir, una relación entre individuos, en la cual *un* individuo tiene un rol privilegiado a nivel de emisión y recepción. En otras palabras, un solo actor impone las reglas de la comunicación.

Ahora bien, la denominación enseñanza-aprendizaje proviene de una orientación que psicólogos y lingüistas consideran válida para explicar que la capacidad de hablar una lengua extranjera se encuentra relacionada con un conjunto de hábitos y que la imitación tiene una importancia fundamental en la adquisición de ellos. La lengua es un comportamiento, producto de hábitos y automatismos. Su aprendizaje reposa sobre el modelo skinneriano de E-R-R. Al respecto, hay que agregar que el aprendizaje se estima más perfecto si se evita que el alumno cometa errores, y si los contenidos se presentan en unidades mínimas de la manera más programada posible.

En resumen, estimamos que los métodos audio-orales ponen el énfasis más en la enseñanza que en el aprendizaje, ya que se preocupan de lo externo del proceso, olvidando los mecanismos psicológicos que aquel que aprende pone en juego cuando recibe la enseñanza, vale decir, lo fundamental: el aprendizaje mismo. A lo

anterior, hay que agregar que la enseñanza se centra en el sistema de la lengua, en vez de circunscribirse a su uso en situaciones de comunicación (Newmark, 1968) y que, en consecuencia, los materiales de enseñanza contienen ejercicios organizados de acuerdo a principios internos de la lengua (progresión sistemática) y no según las características y necesidades de los que aprenden.

Por otra parte, la mayoría de los métodos que siguen la orientación bosquejada anteriormente desembocan casi siempre en una práctica inconciliable con una pedagogía del descubrimiento y de la creatividad, puesto que se trata más bien de una pedagogía de la "dirección", básicamente inspirada en las técnicas de programación lineal: los alumnos desarrollan actividades que están determinadas de antemano.

Desde un punto de vista estrictamente metodológico, estos métodos parecieran basarse en un aprendizaje que tiende a la manipulación de enunciados en situaciones escolares de producción que reducen forzosamente los intercambios y el uso de la lengua a prácticas metalingüísticas (Debyser, 1973). Debyser mismo (1970a) expresa que incluso los métodos llamados "nuevos" o "modernos" de enseñanza de las lenguas extranjeras pueden considerarse, desde el punto de vista pedagógico, como ultratradicionales: se trata de una pedagogía centrada en el método y no en el alumno; los procedimientos derivan de concepciones más bien mecanicistas del aprendizaje; la organización de la clase depende más que nunca de la autoridad del profesor.

Ahora bien, si analizamos los resultados obtenidos en la línea de acción descrita, podemos concluir, apoyados en nuestra experiencia y en las opiniones de estudiosos en la materia, que después de algunos años de entusiastas esfuerzos no se ha logrado el éxito esperado: los alumnos pasan difícilmente de la manipulación a la expresión libre, los "patterns" los aburren, y, así, su interés por la lengua extranjera decae en forma inquietante. Muchas razones se han expuesto para interpretar estos puntos débiles. Entre otras, la falta de adaptación de los métodos al público, al cual éstos están destinados; se habla de *los alumnos* como si exis-

tiera un *alumno* común a todas las realidades.

Es el alumno, entonces, y, por consiguiente, el proceso que se desencadena en él cuando está aprendiendo una L_2 , el que necesita ser analizado en profundidad.

A partir de éstas y otras inadecuaciones, comienza a gestarse una reacción al enfoque que propicia EALE. Un índice importante es la crítica que hace Chomsky al tratado *Verbal Behavior* de Skinner, en 1959, con la que se inicia, indirectamente a nuestro juicio, una nueva etapa en la metodología de las lenguas extranjeras. Decimos esto, porque, aunque Chomsky cuestionara el hecho de que el esquema E—R—R sea válido para la totalidad del aprendizaje lingüístico, ello no significa que este lingüista se interese en la enseñanza o, más bien, en aplicaciones inmediatas de las nuevas teorías que se opondrían a las de tipo E—R—R. Por el contrario, lo que sigue muestra su prudencia: "La pertinencia de la teoría psicológica para dar cuenta de la adquisición del lenguaje está sujeta a muchas controversias... El psicólogo aplicado o el profesor deben inferir de las investigaciones psicológicas todos los indicadores y sugerencias posibles, pero sin perder jamás de vista el aspecto frágil y apenas elaborado de la disciplina subyacente". (Según Girard, 1974: 32).

Esta metodología tenderá a centrar la enseñanza en el *alumno* y a hacer menos rígida la noción de método. No se trata sólo de otorgar al alumno un rol central en la pedagogía de lenguas, ni sólo de conferir al profesor un rol diferente en la estrategia pedagógica, sino de reformular casi totalmente el proceso de aprendizaje de una lengua.

Es precisamente esta reformulación la que ocupará los párrafos siguientes, con el fin, esperamos, de comprender o, más bien, de desentrañar en parte la problemática del proceso AELE.

El replanteamiento del proceso de aprendizaje de una L_2 y, por tanto, de la enseñanza, se debe principalmente a los aportes del enfoque psicolingüístico, cognitivo o mentalista, a que muchos autores se limitan a denominar psicolingüístico. Por enfoque psicolingüístico del aprendizaje de una lengua entendemos aquel que contribuye a dilucidar, por una parte, los mecanismos cognitivos que po-

ne en juego el sujeto que aprende una lengua, tanto en la comprensión como en la producción de dicha lengua (la lengua se aprende según un proceso cognitivo; el sujeto que aprende desarrolla una actividad psicológica) y, por otra, los aspectos psicológicos de la comunicación (la lengua es un instrumento de comunicación) y las reglas generales que rigen el uso de la lengua como realización de esas reglas, en función de las características individuales de los sujetos que aprenden. Este enfoque se nutre de principios emanados de la lingüística generativa, entre otros, el innatismo y creatividad del lenguaje, el descubrimiento y el error como mecanismos naturales en el aprendizaje de una lengua y la internalización de reglas.

Explicitando aun más los fundamentos de esta orientación, se trataría, en primer término, de determinar los "procesos cognitivos" o "funciones cognitivas", es decir, las diferentes actividades o funciones psicológicas que contribuyen a la selección y a la organización de la información que proviene del medio externo, a su integración y a su utilización en la adquisición de comportamientos. Estas funciones están constituidas, principalmente, por la percepción, la inteligencia y el pensamiento.

Las "funciones cognitivas" tienen un rol esencial en la "regulación" de los comportamientos y en la "estructuración" de los intercambios entre el medio y el individuo. Piaget distingue tres tipos de funciones cognitivas:

- las primarias, ligadas a las actividades heredadas: reflejos e instintos,
- las conductas perceptivas,
- las conductas adquiridas: aprendizajes, memoria, actividades intelectuales superiores, formación de conceptos, etc. (Galisson y Coste, 1976).

En este mismo sentido, Bruner (1972) señala la importancia de estudiar, como procesos cognitivos, la solución de problemas, la determinación de conceptos, el pensamiento y el reconocimiento perceptivo. Estos procesos están íntimamente ligados al desarrollo mental, al cual sigue una serie de etapas, descritas por investigadores de Ginebra, Moscú, París, Londres, Montreal, Chicago y Cambridge, con

una similitud interesante. Las primeras fases son relativamente manipulativas, caracterizadas por una atención muy inestable y en una sola dirección. Sigue un período de funcionamiento más reflexivo en el que el niño es capaz de una representación interna, mediante imágenes representativas, de porciones mayores del ambiente que lo rodea. El punto culminante de esta fase se encuentra entre los cinco y siete años. Finalmente, al aproximarse al período de la adolescencia, se produce una estrecha relación entre lenguaje y pensamiento: los conceptos se hacen cada vez más exclusivamente jerárquicos en su estructura y pueden manejarse posibilidades alternativas en forma combinatoria.

La cognición implica actividad mental, procesos mentales. Los psicólogos cognitivos enfatizan el rol de la mente en la adquisición de información nueva; afirman que el aprendizaje es controlado básicamente por el individuo, puesto que éste es el responsable del proceso y no sólo el ambiente. La teoría cognitiva destaca la importancia de la percepción de experiencias y la organización del conocimiento.

Según Ausubel, el concepto clave en la teoría cognitiva es lo "significativo". Postula que la adquisición de grandes cantidades de conocimiento es imposible si se prescinde de un aprendizaje significativo. La tarea del profesor, entonces, es ayudar a aprender significativamente, reconociendo la importancia de la actividad mental en el aprendizaje y organizando la información presentada, de tal manera que el material nuevo sea relacionado fácilmente con lo que los alumnos ya conocen. Algunos autores sostienen que esto último es lo más importante en el proceso de aprendizaje.

En seguida, nos referiremos al importante principio psicolingüístico del descubrimiento de reglas en el sujeto que aprende una lengua. Este proceso hace posible que el niño capte las complejidades semánticas, sintácticas y fonológicas de la lengua, deduciendo ciertas regularidades de ésta, las que le permitirán comprenderla, descifrarla y, posteriormente, utilizarla, para darse a entender. El niño pone a prueba las reglas que va infiriendo, por medio de hipótesis. En este proceso, el niño crea, es decir, emite oraciones que nunca antes ha escuchado, y comete erro-

res que son mecanismos naturales en el aprendizaje de una lengua.

Retomando lo esbozado en el párrafo anterior, es útil recordar que las derivaciones para L₂ de estas constataciones deben tomar en cuenta que se ha trabajado en torno a los caracteres fundamentales de la adquisición de la lengua materna. Esta última comienza precozmente: se puede decir que a los dos años de edad ya hay lenguaje. Luego, lo que se va adquiriendo progresivamente es un sistema de reglas que permite comprender y producir nuevos enunciados. Se trata de un sistema de reglas generales que permite generar frases y transformarlas. La adquisición de nuevas reglas transforma el sistema precedente, es decir el sistema que ya se completó, en una etapa determinada de la adquisición.

Otro aspecto importante es aquel que dice relación con el desarrollo cognitivo y el desarrollo del lenguaje. Se ha demostrado que el desarrollo del lenguaje no es independiente del desarrollo cognitivo. Un ejemplo es el que nos da Sinclair (1967). El niño que no sabe todavía establecer relaciones complejas dirá, a propósito de dos lápices, que se diferencian por su longitud y diámetro: "éste es grueso, éste es delgado; éste es largo, éste es corto". Más tarde, este mismo niño dirá: "éste es más largo y grueso y el otro es más corto y más delgado".

La idea de "etapas", de "progresión" en la adquisición de la lengua materna nos lleva a considerar la existencia de un estado terminal. Se puede decir que el lenguaje aparece precozmente, pero que el sistema se completa más tarde, como sucede con la percepción del espacio o las operaciones lógicas (Bresson, 1970). Según Piaget, el niño necesita un tiempo adicional más que un estímulo adicional para dominar las complejidades de su primera lengua (Piaget, 1955).

Ahora bien, ¿qué sucede en el aprendizaje de una lengua extranjera? Experiencias realizadas con niños de lengua francesa entre cuatro y ocho años y niños de las mismas edades no francófonos (ocho meses en Francia) han permitido poner de manifiesto la similitud entre las realizaciones de habla de los niños no francófonos al comienzo del aprendizaje y aquellas de los niños francófonos de cuatro años. Esto tendería a confirmar no sólo

la existencia de "capacidades innatas" que facilitan la adquisición de la lengua, sino también que las estrategias de aprendizaje de los niños son, en gran medida, las mismas, aprendan éstos una lengua como materna o como extranjera.

Sin embargo, nuestra realidad nos enfrenta más bien a situaciones diferentes, en la mayoría de las veces, a las de los niños no francófonos en Francia. Estos últimos se encuentran en un ambiente que favorecerá una adquisición espontánea. No sucede lo mismo al utilizar un "método", con una situación didáctica que debe tender a la adquisición de una competencia comunicativa en L₂ en un contexto lingüístico y situacional propios de L₁. Además, la adquisición de L₂ se realizará a una edad más tardía, en la que no sólo la adquisición de L₁ estaría lograda sino también el desarrollo cognitivo, el que podría, incluso, encontrarse en sus estadios superiores.

A lo que acabamos de enunciar debe agregarse la dificultad adicional de que no todos los que aprenden una L₂ tienen los mismos objetivos o razones. Existen generalmente cuatro circunstancias a las que se ve enfrentado un individuo que aprende una L₂: las dos lenguas se hablan en el hogar; L₁ se habla en el hogar y L₂ se usa exclusivamente en la escuela y con algunos compañeros fuera del ámbito escolar; una o ambas lenguas pueden hablarse en el hogar y ambas en la escuela; L₁ se habla en el hogar y en la escuela y L₂ se usa como lengua extranjera (como parte del currículum de la enseñanza formal, o en otros momentos circunstanciales del individuo). De estas cuatro posibilidades, la más común en nuestra realidad es la última. Sin embargo, en todas las circunstancias enumeradas para aprender una L₂, los individuos tendrán diferentes estilos de aprendizaje, niveles de habilidad y fuentes de intereses.

Analizando la situación didáctica de una L₂, nos parece conveniente definir, en primer lugar, la enseñanza o instrucción. Según Bruner (1972:1), "la instrucción es, al fin y al cabo, un esfuerzo por contribuir o dar forma al desarrollo". Se refiere específicamente al desarrollo intelectual, el que se caracteriza por la creciente independencia de la reacción con respecto a la naturaleza inmediata del estímulo. El desarrollo intelectual depende

de una interacción sistemática entre el alumno y el profesor. En términos piagetianos, los procesos que hacen posible el desarrollo intelectual deben analizarse a la luz de la teoría del equilibrio y desequilibrio: un ciclo entre la acomodación al medio y su asimilación en el esquema interno (Bruner, 1972).

En relación con los términos que se acaban de emplear, entendemos por *equilibrio*, un "estado de nivelación, satisfacción o comprensión"; por *acomodación*, un "aspecto de la actividad cognitiva que implica la modificación de las estructuras mentales (o los esquemas sensoriomotores) en función de los objetos de la realidad"; y por *asimilación*, un "aspecto de la actividad cognitiva que implica incorporar nuevos objetos y experiencias a la estructura mental (o al esquema sensoriomotor)" (Gorman, 1975).

El concepto de instrucción enunciado enfatiza la interacción alumno-profesor para lograr una adecuación del segundo protagonista al desarrollo intelectual del primero. Así, el profesor se convierte en un "estimulador", en un "conductor", en un "guía" del desarrollo de la competencia comunicativa del alumno. El alumno es, entonces, un "descubridor", un "creador" que participa activamente en el juego de la interacción, puesto que el aprendizaje de una L₂ consiste en un descubrimiento o en una reconstitución progresiva de las reglas y de las estructuras de la lengua, por medio de inferencias inductivas y deductivas guiadas, por una parte, por el conocimiento de los universales innatos y, por otra, por la observación de modelos en la segunda lengua. Este descubrimiento puede hacerse por distintas vías, en función de las necesidades, de las aptitudes y de las estrategias de aprendizaje de los individuos. En otras palabras, no existe una sola gramática del aprendizaje ideal, sino tantas gramáticas como tipos de individuos quieran estudiar una L₂ (Jakobovits, 1970).

En esta perspectiva, el pedagogo no debería imponer al alumno una práctica intensiva de un curso o de una serie de ejercicios lineales que no corresponden, probablemente, ni a sus necesidades ni a sus estrategias de aprendizaje. Sería más útil presentar al alumno, en el momento oportuno, los materiales lingüísticos apropiados para facilitar el descubrimiento de los

rasgos significativos de la lengua. No olvidemos que la mente no es una "tabula rasa" en la que se pueden grabar mecánicamente las estructuras de una lengua mediante un proceso de condicionamiento sistemático, y que hay que tomar en cuenta el aporte importante del sujeto que aprende.

En efecto, el proceso de aprender una lengua involucra la participación del sujeto que aprende. Se aprende seleccionando la información útil que permita descubrir los sistemas de la lengua en cuestión (Allen y Widdowson, 1975). El aprendizaje es "aproximación sucesiva, mediante asimilación y acomodación, a estructuras más elaboradas. El cometer errores es parte integrante del proceso y revela el curso que éste sigue" (Clark, 1975:343).

En esto último tocamos un punto crucial en el análisis del proceso aprendizaje-enseñanza de una L₂. Nos referimos a los errores cometidos por los estudiantes en el aprendizaje de una L₂. El profesor no castigará los errores, puesto que éstos permiten medir el grado de aplicación de una regla y el grado de adquisición de las generalizaciones necesarias en el uso de la lengua (Corder, 1967). Los errores se encuentran ligados a la elaboración, por parte del alumno, a partir de los datos lingüísticos que le son proporcionados en situaciones de comunicación, de hipótesis que conciernen al funcionamiento de la lengua. Estas hipótesis son contrastadas por el sujeto que aprende, gracias a la producción de enunciados con una finalidad comunicativa. Si el sujeto que aprende no comete un error, prueba que la hipótesis formulada ha sido confirmada y que la regla se ha establecido. Si sucede lo contrario, nuevas informaciones lingüísticas le permiten modificar las inadecuaciones y formular nuevas reglas. El aprendizaje se produce a través de *n* estados de lengua "intermedios", que pueden ser modificados para así alcanzar o aproximarse a la lengua hablada por un adulto nativo (Bautier-Castaing, 1977). Los errores entregan, así, una valiosa información acerca del nivel de aprendizaje en que se encuentra el alumno.

Precisaremos que los errores se presentan como errores de "performance" — cuando se deben a fatiga, a descenso en la atención o a factores emocionales— y como errores de "competencia interme-

dia" o de "transición" (Corder, 1976), si evidencian las estrategias de aprendizaje del alumno. Estos errores de "competencia intermedia" —aunque son comunes a todos los estudiantes— se encuentran ligados a las características individuales propias de la edad, del desarrollo cognitivo o de la lengua materna en juego.

La toma de posición frente al error no sólo es fruto de una actitud pedagógica, sino también de una concepción de la lengua en la que ésta se considera primordialmente como un medio de acción y de comunicación. Agreguemos que esta lengua debe ser usada libre y espontáneamente por los alumnos.

Jakobovits (1970) sugiere que la expresión libre y el uso de la lengua extranjera son, a la vez, deseables y posibles desde los comienzos del aprendizaje. El mismo autor señala que esto significa exponer a los alumnos, desde el principio, a un abanico completo de datos lingüísticos, con el fin de permitirles poner a prueba las inferencias sobre la estructura y uso de la lengua. Por ello, hay que estimular a los alumnos a producir oraciones, incluso incorrectas, para comunicarse libremente.

Sin embargo, el hecho de reconocer como válida —desde el punto de vista comunicativo— la competencia "intermedia" del alumno, no debe impulsar al profesor de lenguas a fijarla definitivamente. El sujeto que aprende sigue su trayectoria hacia la meta fijada, exigiendo para ello nuevas informaciones que le permitirán evaluar sus hipótesis.

Apoyándonos básicamente en lo expuesto hasta ahora, y en lo propuesto por Debyser (1970b), definiríamos al bilingüe "perfecto" como un hablante que dispone de una doble competencia comunicativa y al "aprendiz-bilingüe" (alumno que aprende una L₂) como la "zona" de conflicto entre dos competencias comunicativas enfrentadas. En este último caso, el sujeto elaboraría modelos sintácticos sucesivos de la lengua que está aprendiendo, acercándose de este modo, cada vez más, a la competencia final, aquélla del adulto, en el caso de la lengua materna, y a una competencia más aproximada y generalmente muy individual, en el caso de una segunda lengua (Oller y Richards, 1973).

Creemos que las reflexiones presentadas hasta aquí, aunque no suficientemen-

te elaboradas, ayudan a iluminar el problema que nos interesa aclarar, el de considerar el proceso tanto de aprender como de enseñar una L₂ como un proceso complejo de aprendizaje-enseñanza.

Esta orientación permite ubicar al alumno en su rol de "creador", gestor de su propio aprendizaje, lo que implica una cierta autonomía y responsabilidad desde los primeros estadios de adquisición.

Elaborar un método centrado en el alumno significa básicamente tomar en consideración las estrategias de aprendizaje de éste. El profesor que enseña una lengua extranjera debe preguntarse en primer término a quién o a quiénes enseñará. Sólo una vez que pueda responder a estas interrogantes podrá plantearse problemas más técnicos, como lo son el qué y el cómo enseñar.

Como lo enunciáramos, el curso del aprendizaje no está determinado por el profesor ni por la estructura lógica del tema, sino por las etapas del progreso individual del alumno o por las estrategias de aprendizaje que él está poniendo en juego (las estrategias de aprendizaje de un niño son diferentes de las del adulto). El profesor que trabaja dentro de un marco cognitivo debe tomar en cuenta el estadio de desarrollo en que se encuentra el alumno. Por ejemplo, el niño que aún no ha alcanzado el estadio de representación simbólica es probable que intente resolver el problema mediante tanteos, mientras que aquel que lo ha alcanzado adoptará un método más lógico; en cambio, el adulto aprende sobre una base más explícita y abstracta.

La relación alumno-profesor se establece sobre una nueva base: el alumno comparte con el profesor la responsabilidad de tomar decisiones en cuanto a la naturaleza y densidad de los contenidos, ritmo, evaluación de hipótesis, etc. Se instaura así una dialéctica de competencias, en que cada uno aporta su grado de conocimiento. No hay un profesor y un estudiante, sino una conjunción de ambos en el planeamiento, ejecución y valoración de las tareas que permitirán que el sujeto que aprende logre su objetivo: aprender una lengua extranjera.

Finalmente, el enfoque psicolingüístico que ha predominado en este trabajo, no debe hacernos perder de vista que una

enseñanza centrada en el alumno no puede prescindir de enfoques complementarios. Nos estamos refiriendo en especial al enfoque sociolingüístico. Elaborar nuevos instrumentos pedagógicos para los alumnos que deben aprender una lengua extranjera significa reemplazar "la lengua

que se va a aprender" por "los alumnos —en—situación—de—aprender una lengua en particular" (Porcher, 1977). El problema del aprendizaje-enseñanza se inserta, por tanto, en un ámbito que trasciende las fronteras psicolingüísticas.

BIBLIOGRAFIA

- ALLEN, J.P.B. Y WIDDOWSON, G. 1975. "Grammar and Language Teaching". *Techniques in Applied Linguistics*. Comp. Allen y Corder. Londres. Oxford University Press.
- BAUTIER-CASTAING, E. 1977. *Etudes de Linguistique Appliquée*. Hommage à Paul Pimsleur. París. Didier.
- BRESSON, F. 1970. "Acquisition et apprentissage des langues vivantes". *Langue Française* N° 8. París. Larousse.
- BRUNER, J. 1972. *Hacia una teoría de la instrucción*. México. Uteha.
- CLARK, R. 1975. "Adult Theories, Child Strategies and their Implications for the Language Teacher". *Papers in Applied Linguistics*. Comp. Allen y Corder. Londres. Oxford University Press.
- CORDER, S. P. 1967. "The Significance of Learners' Errors". *Iral* N° 5.
- DEBYSER, F. 1970a. "Introduction". *Le Français dans le Monde* N° 73. París. Hachette-Larousse.
- DEBYSER, F., 1970b. "La linguistique contrastive et les interférences". *Langue Française* N° 8. París. Larousse.
- DEBYSER, F., 1973. "La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique". *Le Français dans le Monde* N° 100. París. Hachette-Larousse.
- GALISSON, R. y COSTE, D., 1977. *Dictionnaire de Didactique des Langues*. París. Hachette.
- GIRARD, D. 1974. *Les langues vivantes*. París. Larousse.
- GORMAN, R. M. 1975. *Introducción a Piaget*. Buenos Aires. Paidós.
- JAKOBOVITS, L. A. 1970. *Foreign Language Learning. A Psycholinguistic Analysis of the Issues*. Rowley. Newbury House.
- NEWMARK, L.R. 1968. "Necessity and Sufficiency in Language Learning". *Iral* N° 1.
- OLLER, J. W., y RICHARDS, J. C., 1973. *Focus on the Learner*. Rowley. Newbury House.
- PIAGET, J. 1955. *The Language and Thought of the Child*. Cleveland. Ohio. World Publishing Co.
- PORCHER, L., 1977. "Pour une sociologie des apprentissages". *Le Français dans le Monde* N° 133. París. Hachette-Larousse.
- SINCLAIR, H. 1967. *Acquisition du langage et développement de la pensée*. París. Dunod.