

# EL AULA COMO UN LECHO DE PROCUSTO: SOFISMAS Y MANIPULACIÓN EN ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS\*

Camilo Andrés Bonilla Carvajal  
Docente Investigador  
Docente Grupo de Estudios Humanos, Pedagógicos y Sociales  
Fundación Universitaria Unipanamericana

Yeraldine Aldana Gutiérrez  
Magíster em Lingüística Aplicada  
Pontificia Universidad Javeriana  
aldana.y@javeriana.edu.co

Cómo citar este artículo:

Bonilla, C.A. y Aldana, Y. (2014). *El aula como un lecho de Procusto: Sofismas y manipulación en enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Espiral, Revista de Docencia e Investigación, 4(1), 83 - 94.

## Resumen

La presente reflexión versa sobre el concepto filosófico del *lecho de Procusto* desde la perspectiva de análisis crítico al currículo en educación de lengua extranjera (LE). Se identifica una contradicción entre el diseño y la aplicación de dicho currículo en la ejecución de los mecanismos sociales que, exigiendo para su cabal funcionamiento la adaptación de los usuarios a su normatividad e imposiciones, no atienden a las necesidades o intereses de ellos, instrumentalizándolos en cambio para servir al sistema o método y no para que el método sirva a los usuarios. Nuestra propuesta consiste en develar las razones intestinas que entorpecen la plena comunicación cooperativa entre las necesidades del aprendiz y las propuestas curriculares en enseñanza de lenguas extranjeras. La razón cardinal de dicho entorpecimiento y falta de avance se hace visible en la disposición misma del currículo y las metodologías de enseñanza, su orientación de secuencia lineal que poca o nula relación guarda con los avances en el funcionamiento del cerebro. En otras palabras, la falacia en la enseñanza de lengua extranjera reside en la filosofía que rige al aparato educativo cuya consigna es simple: los alumnos deben someterse al orden explicador que establece el profesor, el currículo, el plan nacional o el ministerio de su hora, no hay opción de personalizar el lenguaje, y con ello, no hay forma de dar significado a lo aprendido.

**Palabras clave:** Diseño curricular, lenguas extranjeras, Procusto.

## Abstract

This reflection further expands the philosophical notion of *Procrustes' bed* from a sheer critical perspective on curricula design in foreign language teaching. We identify a contradiction amongst intention, design, and usage of such curriculum granted the need of forcing their users to abide by the rules and impositions of the curriculum in order for it to be successful. Little, if any, attention has

been paid to learners' needs or interests. They are however, simply mechanised to serve the method or system, and not, as it should, for the method to serve them. This paper aims at critically considering the inner reasons that stymie the clear communication between learners' needs and curriculum proposals. The pivotal reason for such lack of communication is self-explanatory from the very layout of most language teaching curricula. The linear presentation content bears no relationship to the expressive possibilities found in the structural randomness of spontaneous speech. To put it simply, the whole fallacy of foreign language teaching rests with the Procrustean philosophy ruling the educational apparatus, viz. students should be subdued to the imposed set of explanations and exercises established a priori by the teacher, the curriculum, the national plan, the department of education, or overseas imported criteria,

**Keywords:** Curricular Design, foreign languages, Procrustes.

## Introducción

Narra la mitología griega que Procusto (Προκρούστης) herrero y posadero ático asesinado por Teseo en su viaje desde Trecén, atacaba violentamente a los viajeros que iban para Atenas ofreciéndoles posada, primero, alimento y un lugar para el sueño después. Tan pronto como el sopor los vencía, consistía su tortura, según relata Tripp (2007, p.498), en hacerlos tender sobre un lecho especial: si su estatura era inferior a este, Procusto serraba las cuatro extremidades de tal suerte que cupieran en el lecho. Si, por el contrario, resultaban ser más pequeños que la cama, Procusto optaba por

amarrarlos de pies y brazos para así estirarlos hasta romper músculos y huesos, logrando con ello ajustarlos a las caprichosas medidas del lecho.

Tomando por metáfora esta leyenda, se ha acuñado el calificativo de «Procusteano» a todo aquel principio regulador que fuerza a los individuos que constituyen un sistema a adaptarse a las normas, regulaciones y preferencias de este y no, por el contrario, a que el sistema se adapte a ellos. Trazamos así una línea de continuidad con dos polos opuestos, ubicándose lo «Procusteano» en un extremo y lo «Ergonómico» —todo aquello que se adapta a la forma y necesidades del usuario—, en el extremo anti-tético.

Lo procusteano o política procusteano es entonces la práctica de intentar adaptar los ciudadanos a las necesidades de un sistema en vez de reconfigurar el sistema para adaptarlo a las necesidades individuales de sus usuarios. Un ejemplo serían los sistemas de movilidad urbanos como el metro, donde resulta imposible programar horarios de llegada y salida según las peticiones individuales de los pasajeros, así como asegurarles una silla a cada uno, o una estación de llegada y de salida inmediata a sus puntos de partida o destino. Las anteriores especificaciones solo son satisfechas por un sistema ergonómico (taxis o vehículo particular). Algo semejante podría argumentarse de la ropa de almacén versus la ropa de sastrería. La primera intenta encajar a las personas según patrones generales de tallas y medidas. Los compradores deben adaptarse a estas medidas y en el caso de aquellos que se salen de la norma (personas de talla pequeña, problemas de obesidad o gigantismo) deben inexorablemente buscar otro almacén, con el consiguiente sobre costo; la ropa de sastrería por el contrario se adapta a las necesidades de cada comprador. Desde esta perspectiva filosófica, criticaremos la imposición curricular en aprendizaje de idiomas como una solución procusteano que dicta órdenes arbitrarios de

adquisición o de presentación de contenidos artificial que no satisfacen las necesidades individuales de cada aprendiz. Este término también se emplea en computación (Vickers, 1981) y en filosofía (Taleb, 2010) como la alteración del orden natural en sanidad y hábitat para satisfacer las normas del mercado y la tecnología.

El siguiente escrito se estructura presentando las bases que soportan el orden lineal de adquisición propuesto por el enfoque Procusteano, la corriente de pensamiento en que se inscribe y, contraria a ésta, la filosofía ergonómica como solución a la agenda totalitarista educativa que comporta lo Procusteano. Examinaremos asimismo el diseño de programas por pronóstico y la lógica formal estructuralista que guía su proceder; algunos aspectos procusteanos evidentes en política educativa y sus contradicciones principales, de igual forma, la imposición de soluciones didácticas y políticas transnacionales que lo anterior conlleva y por último, presentamos hallazgos de base empírica desde la psicología y la neurociencia que cuestionan los principios base del programa Procusteano.

### **Procusto en el aula de idiomas**

El currículo en lengua extranjera (LE) es decididamente Procusteano dado que su naturaleza impone siempre un orden de adquisición, sea lineal, por etapas, estadios o logros; o bien porque exige a distintos estilos cognitivos y niveles de competencia en LE «tenderse» en una misma aula negadora de la unicidad e individualidad de cada aprendiz para estirar o mutilar su potencial expresivo a fin de controlar el proceso de adquisición según los planes superpuestos del currículo, el plan o el programa. Precisamente el principio rector de todo programa de enseñanza parte de la noción simplista de escalar una serie de pruebas cuya paulatina conquista, se espera, conduzca inexorablemente al dominio del código en LE. Acertadamente refuta Lewis al sostener

que: «No linear syllabus can adequately reflect the nonlinear nature of language acquisition» (2000, p.155).

En consonancia con lo anterior, las metodologías más conocidas y reseñadas en diversidad de compendios sobre desarrollo curricular (vid. *The Audio Lingual Method*, *Content-based*, *Total Physical Response*, *Suggestopedia*, *Berlitz*, *Task-based*, etc.), o incluso los materiales de enseñanza dirigida o autónoma (*Assimil*, *Rosetta Stone*, *Inglés sin Barreras*, *Interchange*, *New English File*, *Cutting Edge*, *Summit*, *Alter Ego*, *Studio D*, etc.), exigen de parte del cuerpo docente, administrativo y estudiantil, una ciega adhesión al criterio de amoldamiento procusteano cuyas pautas se fundan sobre la creencia insustancial de que bien puede seguirse una línea progresiva ascendente de presentación de contenidos; creencia nacida de la tradición de docencia en ciencias naturales o exactas, la cual presume como condición sine qua non para el educando la aprehensión de conocimientos base que lo conducirá a otros más complejos —elegidos, claro es, según el arbitrio del profesor, coordinador, rector, secretaría de educación o ministerio de su momento.

Si bien el currículo define los criterios para decidir qué se enseñará —elementos o temas— y el orden de presentación o secuencia, describiendo aspectos como el método, las técnicas, materiales, sistemas de evaluación y roles que desempeñará el estudiante y el profesor durante la enseñanza (Dublin & Olshtain, 1987), dichos componentes parecen movilizar decisiones políticas y combinar objetivos comunicativo-culturales con propósitos lingüísticos. Por consiguiente, el currículo se construye mediante decisiones extrínsecas sobre el proceso de aprendizaje y ello indica un orden preestablecido orientado a la concreción de una filosofía cultural-educacional, la cual, no solo fundamenta, sino también regula el diseño curricular fijo, limitado y en definitiva, no ergonómico.







## Desarrollo

### El oráculo curricular. Diseño de programas por pronóstico

Otro aspecto que sobresale del diseño curricular procusteano es su marcada tendencia a pronosticar —mediante la planeación de los diseñadores de programa— el orden de adquisición de los aprendientes a través de una predicción que obedece a criterios muy generales como la frecuencia de uso de una palabra (enseñar los artículos y preposiciones primero), el abarque semántico (la generalidad: enseñar *insecto* en vez de *mosca*, y *arma* en vez de *pistola*), cuando no totalmente arbitrarios: la intuición del docente y su creencia sobre lo que «conviene enseñar» (Jiménez Catalán, 2014; Samper Hernández, 2001).

El ejemplo más amplio que podemos hallar de pronóstico es la lingüística de corpus aplicada a selección de contenidos. En ella sea quizás el ejemplo antonomástico la lengua auxiliar *Basic English* (Ogden, 1968), la cual toma las 850 palabras de mayor frecuencia del inglés para darles una base léxica a los aprendientes de ese idioma. Sus principios didácticos y puesta en práctica se detallan en *Basic English versus the artificial languages* (Ogden, Desdemaines Hugon y Lockhart, 1935).

No obstante, el principal problema que encontramos en la selección de contenidos por pronóstico (a partir de grandes muestras de habla agrupadas y sistematizadas según la lingüística de corpus), es precisamente el carácter generalizador y genérico en el que termina descomponiéndose dicha práctica. Enseñar las palabras, ocurrencias, colocaciones o fraseología de mayor circulación en una comunidad verbal a la espera de acortar camino y lograr en un menor tiempo activar una destreza, sea representativa o interpretativa, es ignorar que la adquisición no surge de la presentación de unidades léxico sintácticas de alta frecuencia, prueba de ello es la tardía adquisición de reglas gramaticales altamente frecuentes como lo son

el sufijo -s en tercera persona del singular presente de indicativo en inglés, o los verbos con partícula en la misma lengua (*ask + pronombre + out; back + pronombre + up; chip in; pronombre + come across + obj. directo*) (Howard, 2012, p.203; Krashen, 1984, p.86).

La enseñanza por pronóstico ignora decididamente el plano individual, lo que es plenamente comprensible, puesto que la lingüística de corpus intenta esbozar los usos principales en una lengua, en un dialecto, o en una comunidad verbal. Como en muchas otras tendencias de la lingüística teórica, ha venido la lingüística aplicada a valerse de ella y, en el caso particular de la enseñanza de idiomas, a aprovechar los conocimientos de la primera en el contexto de la instrucción escolarizada, sin embargo, su actuar desconoce que las muestras amplias de habla son tan representativas en el uso del lenguaje como lo son las costumbres y tradiciones folklóricas para las naciones. Es indudable que una conducta verbal recurrente y observable en distintas fuentes (periódicos, literatura, televisión, entrevistas transcritas) es en sí mismo un fenómeno digno de atención y análisis, no obstante, la suma de estas conductas de alta frecuencia nubla por completo los rasgos, también frecuentes y considerables, del plano individual.

La lingüística de corpus es al uso lingüístico lo que las fotografías aéreas sobre selvas y parajes de bosque son a la botánica. No admite discusión reconocer que aportan detalles sobre el espesor del follaje, el color de las plantas y la altura de los troncos; pero muy poco o casi nada pueden decirnos —debido a su naturaleza panorámica, generalizadora y genérica— sobre las características propias de cada una de ellas o de las relaciones que se establecen en el ecosistema a nivel del suelo, la relación con las fuentes hídricas y animales, etcétera.

La creencia que guía la enseñanza de lenguas a partir de lingüística de corpus cumple un propósito de considerable eficiencia en lo res-

pectivo a entrenamiento en reconocimiento de fenómenos gramaticales y vocabulario en textos escritos. La lingüística de corpus se esmera en pronosticar aquello que necesitarán o a lo que se enfrentarán los aprendientes, sin embargo, enseñar a partir de las generalizaciones es extrapolar predicciones de uso de un sistema a otro. Por ejemplo, si la palabra más usada por una comunidad verbal (inglés) es el artículo determinado *the*<sup>1</sup>, no puede conjeturarse que será automáticamente, al enseñársela, también la más usada por hablantes de español, pues esto ignora categóricamente que en español la palabra más frecuente es la preposición *de*<sup>2</sup>.

Este error de comprensión viola los postulados de la retórica contrastiva y el relativismo lingüístico, así como los de la traductología misma (para una comparación estilística detallada, consúltese cualquier estudio sobre análisis contrastivo, en especial de traductología, por ejemplo: Aranda, 2007, p.48). Las grandes muestras de habla de una cultura meta no representan las necesidades lingüísticas que se derivan del habla espontánea de las muestras de habla de una cultura de origen.

Nuestra crítica busca no tanto devaluar la lingüística de corpus como demostrar que enseñar unidades léxico sintácticas extraídas de amplias muestras de habla, libros de texto o la intuición del profesor, se enfrenta al problema de erigirse en una metodología procustea que no conlleva al aprendizaje, solo a la cómoda presentación de contenidos lingüísticos que faciliten demostrar el alcance de logros, no necesariamente la adquisición.

En el ejemplo anterior sobre la frecuencia de una palabra y su no correspondencia con la frecuencia en otra lengua, resaltamos el hecho de que la frecuencia juega un papel preponderante en la consolidación de memorias (Frey y Morris, 1997; Barco *et al.*, 2008). Efectivamente, puede enseñarse las palabras más usadas en

1 Fuente: BNC British National Corpus: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>

2 Fuente: CREA Corpus de Referencia del Español Actual: <http://corpus.rae.es/lfrecuencias.html>

un idioma, pero, al no ser las más usadas por un aprendiente no residente en el país donde se habla la lengua meta, se corre el riesgo de enseñar para olvidar; de otro lado, las unidades léxico sintácticas de alta frecuencia que no son compatibles con las de alta frecuencia en la lengua materna exigen de parte del aprendiente el esfuerzo cognitivo de codificar desde cero — con todo lo que ello implica— una información nueva con una exigencia de uso elevada.

Son incontables los factores que entran en juego a la hora de codificar una memoria a largo plazo. Entre los principales encontramos el grado de atención en el momento en que la información se presenta, los conocimientos previos que se tienen respecto a la información de entrada, la naturaleza de la misma (información visual, auditiva, sensorial, locativa espacial, etc.), los recuerdos asociados, los potenciales evocados, las pistas contextuales, el valor de supervivencia o importancia asignada a esta información, la frecuencia de aparición en el campo de atención, entre otras.

La enseñanza de unidades léxico sintácticas tomadas de corpus exige la enorme carga para el aprendiente de sobrecargar su memoria de trabajo y su potenciación a largo término, con todas las exigencias anteriores, para un correcto proceso de codificación y, en consecuencia, un acertado proceso de decodificación. Siendo que está imponiéndosele el moldeamiento de su conducta verbal según los patrones de frecuencia de la generalización, resultado de sumar las conductas verbales presentes en las fuentes de la lingüística corpus, está proponiéndose una doble tarea de consecución exigente.

### **Aspectos procusteanos en la política educativa**

A este tenor de la enseñanza por pronóstico e imposición, el Marco Común Europeo en enseñanza de lenguas extranjeras, autoridad cardinal que fija los lineamientos generales para el

diseño curricular en el área (incluso por fuera de Europa, más adelante volveremos a esto), se contradice al aseverar que su finalidad principal «no es prescribir —ni siquiera recomendar— un método en particular, sino presentar opciones, invitar al usuario a que reflexione sobre su práctica actual, a que tome decisiones consecuentes y a que describa lo que realmente hace» (Consejo de Europa 2002: xiv). Así, se resalta que la construcción del Marco no implica la imposición de un modelo exclusivo, sino la adaptación de descriptores de niveles a condiciones locales y contextuales. Empero, este documento evidencia una estandarización de procesos que, si bien facilitan una variable económica y de cobertura en el sentido cuantitativo, no parece garantizar al mismo tiempo el logro principal de todo proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras que tiene que ver con la satisfacción de una necesidad de aprendizaje flexible y dinámico, no lineal o pre-establecido por agentes externos y reforzado por un interés mercantil.

Adicionalmente, el Marco Común Europeo presenta y condiciona una serie de contradicciones de diversa índole. En primer lugar, aunque asegura no buscar la promoción de un enfoque o método único, el rol de las tareas en el aprendizaje de lenguas extranjeras como una elección didáctica imprescindible y efectiva (sin allegar soportes científicos) es subrayado desde el inicio, sugiriendo precisamente la consagración del Enfoque por Tareas. En esta perspectiva, las posibilidades de enseñanza de lenguas extranjeras se limitan al conjunto de técnicas y procedimientos inmersos en dicho enfoque sobre el cual no suele generarse cuestionamiento ni estudio previo a su empleo.

El capítulo 7 está dedicado a un análisis más profundo del papel que cumplen las tareas en el aprendizaje y enseñanza de idiomas, como una de las áreas principales de avance en los últimos años. El capítulo 8 analiza los principios del diseño curricular respecto a la diferenciación de los objetivos del apren-



dizaje de idiomas, sobre todo, en cuanto al desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural del individuo que aborde los desafíos comunicativos que supone el hecho de vivir en una Europa donde conviven muchas lenguas y culturas. (Consejo de Europa, *ibíd.*)

Por su parte, la otra contradicción gira en torno a la imposición transcontinental del Marco Común Europeo, con especial mención al escenario colombiano. Según lo afirman Zárate y Álvarez V. (2005), los motivos de carácter geográfico que motivaron la creación del Marco en Europa atienden esencialmente a las necesidades y facilidades de movilidad que esta población encontró dentro de su comunidad y que no coinciden justamente con la situación socioeconómica colombiana, ya que en la nuestra, las posibilidades de viajar al exterior son pocas y además de ello, la lengua inglesa no reviste un carácter o funcionalidad imperiosos, a menos que desempeñara el papel de lengua vehicular en el territorio colombiano o primera lengua como en el caso de ciertos países caribeños. En efecto, el seguimiento de los parámetros metodológicos del Marco Común Europeo en Colombia para la enseñanza de LE denuncia una articulación forzosa entre la herramienta y la posible solución a un problema, vinculadas ambas a condiciones situacionales divergentes.

En consecuencia, la ejecución de prácticas relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje tales como el diseño curricular para la docencia de lenguas extranjeras, incluso en política lingüística a escala mundial —caso del Marco Común Europeo y su enfoque por tareas—, operan sobre la base del pronóstico y la imposición descontextualizada (orientación Procustea). Para ilustrarlo, el método deductivo —como indicador de dicha orientación— consiste en la presunta transición de lo simple a lo complejo, tal si el aprendizaje fuere un fenómeno de índole progresiva donde el sujeto involucrado realiza ciertas actividades propias

de su «nivel de competencia». Por esta razón, la enseñanza de LE tiene lugar a la luz de un currículo de orden lineal ascendente, el cual, si bien incluye aspectos de uso y expresión naturales en LE, como resultado en su mayoría de predicciones lingüísticas y socioculturales, rechaza taxativamente otros igualmente naturales y espontáneos.

Asimismo, el currículo lineal ascendente se afana en configurar un orden de aprendizaje que pueda amoldarse al plan institucional, a las expectativas de padres, aprendices y sociedad en general, con el fin de demostrar el influjo de su intervención (evidencia del aprendizaje) a través de escalas, sistema de puntuación, evaluaciones, logros y metas, sistema que, según se entiende ya, es una chaqueta a la cual deben ajustarse sus usuarios (los aprendices), y no la chaqueta a estos: Un orden externo por oposición a uno interno.

Piense por un momento en las posibles implicaciones de este concepto para la enseñanza de idiomas. A la mayoría de los aprendices en la mayor parte de los salones de clase se les impone un programa de estudios desde fuera. El libro de texto o el maestro (y con frecuencia, en última instancia, la Secretaría de Educación) les dice qué morfemas y estructuras gramaticales van a aprender y en qué orden. En otras palabras, se impone a los aprendices un 'programa de estudios externo'. Pero si los aprendices realmente cuentan con un orden propio de aprendizaje, ¿tiene algún caso imponerles otro orden? ¿Qué caso tiene darles un programa de estudios externo si ya tienen uno interno? Esta emotiva idea ha rondado muchos debates en torno a la enseñanza de idiomas en años recientes y tiende a evocar intensas pasiones (Johnson, 2008, p.120).

Cuando la educación dictamina un espacio físico o virtual, un horario, unas actividades (petición de una conducta observable que valide la intervención pedagógica), unos materiales,

un modelo de lengua, un modelo de hablantes (el profesor), una cronología y distribución de contenidos, está condicionando lo que es un proceso cognoscitivo natural a las limitantes administrativas e intereses lucrativos de rentabilidad en la institución: el horario que se ajuste al de los profesores, materiales cuya proporción costo-ganancia justifiquen su elección, un modelo de lengua y un modelo de hablante que la institución pueda permitirse contratar (profesores nativos o con credenciales académicas vs. ex inmigrantes de países anglófonos), una cronología y distribución de contenidos que permitan establecer indicadores de progreso con los cuales cumplir (o dar la apariencia de cumplimiento) al cliente la promesa de venta.

A pesar de todo esto, la falacia Procustea goza de sólido respaldo por la comunidad docente y los hacedores de política educativa, así como la costumbre de lo tradicional, pues la educación monopolizada por un profesor, centrada en un espacio, sea físico virtual, es tan antigua como la usanza de un gobierno, un sistema de administración pública, un sistema de acueductos o una institución encargada de velar por la seguridad de los ciudadanos: seguimos repitiendo paradigmas de la antigua Grecia sin ponderar críticamente su justificación y eficiencia en el mundo actual.

Las investigaciones de lingüística aplicada pareciesen esforzarse cada día, con fuerza inusitada, en seguir convenciendo a los Ministerios de Educación de que existe verdaderamente una relación causa y efecto entre la instrucción escolarizada en lengua extranjera y la adquisición de lengua. No obstante lo anterior:

La mayoría de artículos de investigación científica están equivocados (...), problemas con métodos experimentales y estadísticos indican que hay menos del 50% de probabilidad de que los resultados de cualquier artículo científico elegido al azar sean correctos (...), incluso los estudios extensos y bien diseñados no siempre son correctos, lo cual sig-







nifica que los científicos y el público tienen que ser precavidos acerca de los hallazgos reportados (...). Es fácil llegar a conclusiones falsas usando este estándar. Si se prueban veinte hipótesis falsas, en promedio una de ellas es probable que aparezca como cierta. (Kleiner, 2005, en línea, Trad. de los autores)<sup>3</sup>

De lo anterior se sigue que el diseño de presentación de contenidos en LE suele partir de supuestos, resultado de un ejercicio en el que inevitablemente subyace la validación de hipótesis descontextualizadas y ajenas a los directamente afectados por la misma, a saber: el aprendiz. De ahí que la reivindicación de las condiciones y procesos involucrados en el aprendizaje, donde el *aprendiz* debe considerarse como agente central y de prelación absoluta en este proceso, se hace más que necesaria.

A menudo, nuestra perspectiva de la enseñanza es desde encima. Vemos al aprendiz como necesitado de nuestra ayuda, la cual se la ofrecemos descendiendo hasta él. Desde esta perspectiva podemos olvidar que el verdadero aprendizaje tiene lugar allí en el cerebro y el cuerpo del aprendiz. Cuando giramos esto y empezamos a preguntarnos acerca del aprendizaje mismo, podemos ver las cosas de forma distinta. Podemos vernos a nosotros mismos y a nuestros estudiantes como las criaturas biológicas que somos y esta perspectiva mejor cimentada es lo que finalmente nos enriquece. (Zull, 2002: XIII, Trad. de los autores)<sup>4</sup>.

3 "Most published scientific research papers are wrong, (...) problems with experimental and statistical methods mean that there is less than a 50% chance that the results of any randomly chosen scientific paper are true, (...) even large, well-designed studies are not always right, meaning that scientists and the public have to be wary of reported findings. (...) It is easy to reach false conclusions using this standard. If you test 20 false hypotheses, one of them is likely to show up as true, on average".

4 "Often, our perspective of teaching is from above. We view the learner as needing our help, which we hand down to him. From this perspective we can forget that the actual learning takes place down there in the brain and body of the learner. When we turn this around and begin to ask about the learning itself, we may see things differently. We may see both ourselves and our students as the biological creatures we are, and this more grounded perspective is what ultimately enriches us".

## Conclusiones

Escapa al objetivo de esta reflexión refutar los hallazgos de las investigaciones propuestas por la lingüística aplicada para respaldar la enseñanza reglada de lenguas extranjeras. Baste con invitar al lector escéptico a que consulte también los últimos avances, desde hace medio siglo, que la psicología experimental, la psicolingüística aplicada y las neurociencias en general, han argumentado acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras.

1. El aprendizaje es un proceso que ocurre en ausencia de un ambiente de presión o estrés (estrés generado por las calificaciones, pruebas y metas exigidas a los aprendientes en instrucción reglada) (Gablea y Harmon-Jonesa, 2010; Schwabe y Wolf, 2010).
2. El aprendizaje consolida memorias a largo plazo a partir de la presentación de información con espacios entre estímulos, o en otras palabras, a través de una repetición espaciada (los cursos apiñan bloques de información, muchas veces superando la curva atencional de 20 minutos) (Menzel, *et al.* 2001; Scharf, M. T., Woo, N. H., Lattal, K. M., Young, J. Z., Nguyen, P. V., and Abel, T. (2002).
3. El aprendizaje o adquisición de la lengua materna opera a partir de una aleatoriedad estructural (una madre no decide hablarle a su hijo dependiendo de su edad con estructuras lingüísticas simples o complejas, la presentación de estructuras y de formas léxicas es aleatoria, no así en el currículo ascendente lineal) (Ingram, 1999, Meisel, 1994).
4. Las investigaciones sobre procrastinación y abandono o desmotivación de tareas, coinciden en que la imposición de obtener un resultado o de fechas límite en entrega de trabajos es la forma más rápida de desarrollar antipatía hacia la



labor en curso, a manera de respuesta a una evaluación social de expectativas irreales (Ariely y Wertenbroch, 2002; Ferrari, Johnson y McCown, 1995, p.116).

Enseñar cualquier idioma no es lo mismo que la enseñanza de matemáticas, ciencias sociales, naturales, educación física o historia. En el aula de lengua extranjera se altera la conducta verbal de los educandos. No solamente se presentan contenidos cuyo cabal entendimiento y acierto en una posterior evaluación constituyan el episodio final. A diferencia de la memoria de trabajo, secuencial o episódica que se fomenta en la educación de otros saberes, evocar contenidos, hechos, datos, nombres, citas o eventos, no es la máxima aspiración en lengua extranjera. En lengua extranjera, muy por el contrario, el cultivo de una destreza, de una reconfiguración del entendimiento y cosmovisión del adquirente a través de la reelaboración de su idiolecto, la expansión de su léxico mental o la ampliación de campos semánticos son procesos tan excesivamente complejos que escapan a toda reducción simplista del orden: A1, A2, B1, B2, C1, C2 (descriptores ilustrativos del Marco Común Europeo). Lo anterior conduce a aceptar que el fenómeno requiere un tratamiento mucho más serio, riguroso y abierto.

El currículo no puede seguir imponiendo formas de organización y presentación de contenidos puesto que la realidad contradice demostrando que, incluso al obedecer a este ideal utilitario, el currículo actúa como (o degenera a) un astuto dispositivo de control impuesto arbitrariamente a la información para mejor manipular la distribución de conocimiento. Como Procusto procediera con sus víctimas, el aula y el currículo son el lecho en donde se amputa, se comprime, se reduce o se temple todo proceso cognitivo de adquirir un segundo idioma.

Las preguntas que quedan aún por contestar son ¿quién alza el hacha de Procusto

en educación en LE? ¿Cuáles son sus móviles? ¿Para quién trabaja, a qué creencias obedece? En enseñanza de LE ya es tiempo de entender que la chaqueta se recorta conforme a las medidas del usuario... no al revés. Un diseño curricular adecuado partiría por adoptar principios ergonómicos, flexibles, ajustables al contexto, perfil, trasfondo, intereses y necesidades de cada aprendiz individual. Quizás su diseño y aplicación supongan el rechazo a paradigmas antediluvianos (evaluaciones, exámenes, notas, grados, niveles), y desaprender todo lo que generaciones enteras de educadores han venido cómodamente repitiendo, lo cual, esto es claro, no se presenta como una empresa rentable con augurio de éxito o acogida. Empero, si con Thomas H. Huxley cuando hablaba sobre la educación decimos hoy que «Every great advance in natural knowledge has involved the absolute rejection of authority.» (1971, p.72), proponemos: Para que haya aprendizaje verdadero es menester empezar por cuestionar las bases mismas del aparato educativo promotor de órdenes externos y arbitrarios. El aula como un lecho de Procusto debe repensarse desde sus cimientos para no seguir interponiéndose más entre aprendices y lenguaje. “Ningún programa lineal puede reflejar adecuadamente la naturaleza no lineal de la adquisición del lenguaje” (Lewis, 2000, p.155).

## Referencias bibliográficas

- Aranda, L. V. (2007). *Handbook of Spanish-English translation*. Lanham [Maryland]: University Press of America.
- Ariely, D., y Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, deadlines, and performance: Self-control by precommitment. En: *Psychological science*. 13(3), 219-24. doi: 10.1111/1467-9280.00441
- Barco, A., Lopez de Armentia, M., y Alarcon, J. M. (2008). Synapse-specific stabilization of plasticity processes: the synaptic tagging and capture hypothesis revisited 10 years later. En: *Neuroscience & biobehavioral reviews*. 32(4), 831-851.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultu-



- ra y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Dubin, F. y Olshtain, E. (1994). *Course design: Developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferrari, J. R., Johnson, J., y McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Nueva York: Plenum Press.
- Frey, U., y Morris, R. G. (1997) Synaptic tagging and long-term potentiation. En: *Nature*, 385, 533–36.
- Gablea, P., y Harmon-Jones, E. (2010) The motivational dimensional model of affect: Implications for breadth of attention, memory, and cognitive categorisation. En: *Cognition & emotion*. 24(2), 322-37. DOI: 10.1080/02699930903378305.
- Howard, M. (2012) From tense and aspect to modality: The acquisition of future, conditional and subjunctive morphology in L2 French. A preliminary study. En: Labeau, E., y Saddour, Inès. *Tense, aspect and mood in first and second language acquisition*, 221-23. Amsterdam: Rodopi.
- Huxley, T. H. (1971). *T. H. Huxley on education*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Ingram, D. (1999). *First language acquisition method, description, and explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jiménez Catalán, R. M. (ed.) (2014). *Lexical availability in English and Spanish as a second language*. Dordrecht: Springer.
- Johnson, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras: Una introducción*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Krashen, S. D. (1984). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kleiner, K. (2005). Most scientific papers are probably wrong. <http://www.newscientist.com/article/dn7915> [en línea]. Recuperado: 27 de agosto de 2007.
- Lewis, M. (2000). Learning in the lexical approach. *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach* [pp. 155-84]. Londres: Language Teaching Publications.
- Meisel, J. (1994). *Bilingual first language acquisition: French and German grammatical development*. Amsterdam: Benjamins.
- Menzel, R., Manz, G., Menzel, R., y Greggers, U. (2001). *Massed and spaced learning in honeybees: The role of CS, US, the intertrial interval, and the test interval*. En: *Learning & memory*. 8, 198–208. doi: 10.1101/lm.40001
- Ogden, C. K. Desdmaines Hugon, P.; Lockhart, L. W. (1935) *Basic English versus the artificial languages*. London: K. Paul.
- \_\_\_\_\_. (1968). *Basic English: International second language*. Nueva York, Harcourt, Brace & World.
- Samper Hernández, M. (2001). Dificultades de los estudios de disponibilidad léxica en ELE: los criterios de selección. En: J.A. Bartol, S. Crespo, C. Fernández Junca, C. Pensado, E. Prieto y N. Sánchez, *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española. Investigaciones filológicas* [pp. 277-86]. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Scharf, M. T., Woo, N. H., Lattal, K. M., Young, J. Z., Nguyen, P. V., and Abel, T. (2002). Protein synthesis is required for the enhancement of long-term potentiation and long-term memory by spaced training. En: *Journal of neurophysiology*. 6, 2770–7. Disponible: <http://jn.physiology.org/content/87/6/2770.long> Recuperado: 20 de octubre de 2010.
- Schwabe, L., y Wolf, O. T. (2010). Learning under stress impairs memory formation. En: *Neurobiology of learning and memory*. Vol. 93, N° 2. pp. 183–88. Disponible: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1074742709001993>. Recuperado: 20 de octubre de 2010.
- Taleb, N. N. (2010). *The bed of Procrustes: Philosophical and practical aphorisms*. Random House: Nueva York.
- Tripp, E. (2007). *The Meridian Handbook of Classical Mythology*. Nueva York: Plume.
- Vickers, S. (1981). *Sinclair ZX81 BASIC programming*. Cambridge: Sinclair Research.
- Zárate, J. y Álvarez J. (2005). A Perspective of the Implications of the Common European Framework Implementation in the Colombian Socio-cultural Context. *Colombian applied linguistics journal*. Vol. N° 7 pp. 7-26. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Zull, J. (2002). *The art of changing the brain. Enriching the practice of teaching by exploring the biology of learning*. Virginia: Stylus Publishing.