

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université d'Alger 2



Faculté des Langues Etrangères
Département d'Allemand, Espagnol et Italien
Section d'Espagnol

Support pédagogique

**DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL COMME LANGUE
ETRANGERE
MASTER 1**

Pour Dossier de Professorat

Dr. Rabéa BERRAGHDA



Alger 2022

INDICE

Presentacion.....	3
1-Fundamentos de Lingüística Aplicada.....	4
Introducción.....	4
1.1.¿Qué es la Lingüística Aplicada?.....	4
1.2.Marco epistemológico de la enseñanza-aprendizaje de E/LE.....	10
Conclusión.....	
 2-Adquisición/Aprendizaje de lengua. Conceptos básicos.....	 11
Introducción.....	11
2.1. Aprendizaje/Adquisición.....	11
2.2. Lengua segunda/.Lengua extranjera.....	13
2.3. El proceso de aprendizaje de una L2/LE.....	14
2.4. Enseñanza/aprendizaje de una L2/LE.....	21
Conclusión.....	24
 1- La noción de <i>competencia</i> en la enseñanza/aprendizaje de Lenguas.....	 25
Introducción.....	25
3.1. Breve estudio de las competencias.....	26
3.2. Competencias generales según el MCER.....	27
3.3. Competencias comunicativas según el MCER.....	29
Conclusión.....	31
 2- La enseñanza de la lengua en las distintas corrientes Metodológicas.....	 32
Introducción.....	32
4.1. El método de gramática-traducción.....	32
4.2. El método directo.....	33
4.3. El método gramático-estructural.....	34
4.4. Metodología estructural de los años 50.....	35
4.4.1. El método audio-oral.....	36
4.4.2. El método situacional.....	36
4.5. Los métodos de los años 60.....	38
4.5.1. La gramática generativa.....	38
4.6. Los enfoques didácticos de los años 70.....	39
4.7. La metodología de los años 80 hasta hoy.....	41
4.7.1. El enfoque natural.....	41
4.7.2. El enfoque por tareas.....	42
4.7.3. El enfoque centrado en la acción.....	43
Conclusión.....	45



3- Metodologia.....	47
Introduccion.....	47
5.1. Currículo, método, enfoque y técnicas.....	49
5.2. Los materiales didácticos.....	51
Conclusión.....	55
Bibliografía.....	56



Presentación

El término *didáctica* procede del ámbito de las Ciencias de la Educación y, más concretamente, de la Pedagogía, ciencia que se ocupa de la educación y de la enseñanza. En este sentido, la didáctica es una parte de la pedagogía orientada a establecer los procedimientos y técnicas de enseñanza, es decir, *el cómo hacer en el aula*.

Por ello, la didáctica de las lenguas extranjeras se ocupa de concretar los procedimientos (técnicas, actividades, ejercicios) que garantizan el uso y dominio de una lengua distinta a la materna en contextos de aprendizaje, lo que dentro de la Lingüística Aplicada, denominamos *metodología*, si bien este término engloba una realidad conceptual con un doble componente teórico-práctico que fundamenta la actuación del docente desde un punto de vista psicolingüístico, lingüístico y educativo. De ahí que este documento titulado: **Didáctica del español como lengua extranjera**, dirigido a los estudiantes de master 1 de español, pueda ser útil en la formación de los futuros profesores de Secundaria.

En este soporte pedagógico ofrecemos una reflexión que es el fruto varios años de experiencia durante los cuales se aprobaron en la Universidad de Argel 2, dentro de las enseñanzas de preparación para estudiantes de grado, maestría y doctorado de español como lengua extranjera, así como un nutrido cuerpo de lecturas en la especialidad, denominada Didáctica de lenguas extranjeras. En las páginas que siguen, nuestro deseo es aproximar la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera como actividad docente a los estudiantes de Master 1 de español.





Fundamentos de Lingüística Aplicada

Introducción

Creemos que es necesario una reflexión sobre los procedimientos didácticos empleados en la enseñanza de una lengua de importancia internacional, como el español. Por ello, en las páginas que siguen reflexionamos en torno al marco epistemológico y los conceptos fundamentales de la lingüística aplicada a la enseñanza del español/LE.

1.1-Qué es la lingüística aplicada?

La lingüística aplicada (LA) es una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística. Tal denominación obedece a una parcelación metodológica de la lingüística disciplina encargada del estudio del lenguaje y de las lenguas particulares –dentro de la cual podemos diferenciar cuatro grandes áreas identificadas por la finalidad de su objeto de estudio y por el método del que se sirven:

Teórica	Descriptiva	Histórica	Aplicada
Estudio de los métodos Para el análisis de las lenguas y la caracterización del lenguaje.	Estudio sincrónico de las lenguas y de los subsistema Lingüísticos.	Estudio diacrónico de las lenguas y de los subsistemas Lingüísticos.	Estudio y resolución de los Problemas el uso del lenguaje en una comunidad lingüística

La distinción entre lingüística teórica y aplicada viene marcada por la frontera existente entre *ciencia pura* y *ciencia aplicada*, en otras palabras, entre la búsqueda del

conocimiento en sí misma y la resolución de problemas reales, tal distinción ha sido históricamente operativa en el campo de las ciencias sociales y las humanas, en los que han sido reiteradamente puesta en duda.

- i- *Disciplina científica*: el carácter científico lo proporciona la existencia de unos métodos e instrumentos propios para llevar a cabo la investigación.
- ii- *Mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica*: aplica un cuerpo doctrinal creciente de conocimientos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y educativos a la resolución de problemas reales.
- iii- *Interdisciplinar*: el carácter multifacético y poliédrico de los problemas de que se ocupa hace imprescindible la adopción de las aportaciones de otras disciplinas.
- iv- *Orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje*; todos y cada uno de los problemas de los que se ocupa tienen como denominador común el componente lingüístico.



El término de *la lingüística aplicada* aparece por primera vez en 1948, como subtítulo de la revista *Language Learning. A Quarterly Journal of Applied Linguistic*, que fue fundada por C.Fries y otros lingüistas anglosajones vinculados al Instituto de Ingles de la Universidad de Michigan. En un principio, el termino se asoció exclusivamente a la enseñanza de las lenguas modernas y, más concretamente, a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Asimismo, en 1964 se celebra *el Congreso de Lingüística Aplicada* en Nancy (Francia) –organizado por la recién creada *Asociación Internacional de la Lingüística Aplicada (AILA)* en el que se plantea como tema prioritario la enseñanza de las lenguas vivas. El congreso de Nancy marca el comienzo de los estudios científicos en el ámbito de la Lingüística Aplicada a nivel internacional orientados a conseguir

–en un primer estadio- homogeneidad y definición de conceptos y fronteras dentro de la disciplina. Casi de forma simultánea, al otro lado del Atlántico surgen algunas iniciativas paralelas: aparece una nueva publicación de carácter periódico, funda *el Centro de Lingüística Aplicada* de Washington D.C ., Responsable de la financiación y promoción de numerosos proyectos de investigación en el campo de la Lingüística Contrastiva. Algunos

países de la antigua Europa del este participaron en dichos proyectos durante los años sesenta y setenta.

Las iniciativas institucionales a las que hemos hecho referencia-fundación de asociaciones, celebración de congresos y creación de publicaciones periódicas-contribuyeron de forma externa al auge y posterior consolidación de una disciplina que ha ampliado sus áreas de actuación conforme se ha ido desarrollando y que, en la actualidad, goza de madurez científica y de aceptación internacional en el ámbito de las ciencias humanas y sociales.

La Lingüística Aplicada, a lo largo de las cinco últimas décadas, ha ampliado sus horizontes mediante la inclusión sucesiva de nuevas áreas de interés, resulta lógico que la disciplina se amplíe conforme surgen problemas reales y necesidades de solución

A ello se refieren de forma explícita J. Sánchez Lobato y F. Marcos Martín (1999:159) al hablar de los *caminos viejos* y nuevos de la lingüística aplicada:

Los viejos son de la enseñanza de la lengua materna o de otras lenguas, la traducción y la interpretación. A estos caminos ya bien recorridos se unen, como si fueran sus imágenes en un espejo, los nuevos correspondientes (.....) la detección y corrección de anomalías de los hablantes en el uso de su lengua causada por algún tipo de patología (....) la traducción por ordenador (....) el análisis y síntesis de habla.

Si bien la Lingüística Aplicada surgió vinculada exclusivamente a la enseñanza de las lenguas vivas, en la actualidad abraza un conjunto de ámbitos cuyo propósito es la resolución de problemas en los que el componente central es de tipo lingüístico la fuente principal de conocimientos aplicados a la resolución de dichos problemas. Sin embargo, la complejidad y variedad de los factores implicados en cada uno de estos ámbitos obliga a que la disciplina acoja las aportaciones de otras áreas del saber, sin que por ellos, y en ningún caso, el componente lingüístico quede relegado.

La fundamentación conceptual de esta disciplina ha sido llevada a efecto por varios lingüistas, entre los que podemos destacar a S.P Corder (1973) ,T.Ebnter (1982),T.Van Els et al.(1984),T. Salma Cazacu (1984),y en el ámbito hispánico, J.M. Vez .Jeremías(1984),J. Sánchez Lobato y F.Marcos Martín (1999) y, más recientemente, M. Fernández ,M.

Fernández Pérez (1966) y LI. Payrato (2009), estudios que han vuelto a poner de manifiesto el carácter científico y autónomo de la Lingüística Aplicada.

La publicación de la obra de S.P. Corder- *Introducción a la Lingüística Aplicada* (1973), traídamente traducida al español (1992) constituye la primera fundamentación teórica de la disciplina centrada en el ámbito específico de la enseñanza de lenguas extranjeras, y cuya vigencia no es discutible. Corder establece las coordenadas fundamentales:

La presente obra se refiere a la contribución que pueden hacer los descubrimientos y métodos de quienes estudian el lenguaje en forma científica-lingüistas, psicolingüistas y sociolingüistas (para solo mencionar los grupos más importante) – a fin de poder solucionar algunos de los problemas que surgen a lo largo de la planeación, organización y conducción de un programa de enseñanza de lenguas. se trata de una obra de la lingüística comparada (...) la lingüística aplicada presupone la lingüística teórica (ya que) no se puede aplicar lo que no se tiene (...) la lingüística proporciona un cuerpo científico sobre la lengua, que puede guiar la actividad docente del profesor de lenguas (S.P. Corder, 1973/1992: 10-1).

Queda claro, por lo tanto, que la Lingüística Aplicada se nutre del conocimiento que sobre la naturaleza del lenguaje ofrece la investigación lingüística, con el propósito de mejorar la eficacia de una tarea práctica en la que la lengua es componente

central – la lengua como reflejo de una cultura y de un determinado comportamiento social, claro está-; pero la complejidad intrínseca al proceso de enseñanza –aprendizaje del español como lengua extranjera obliga a la interacción con otras disciplinas cuyas aportaciones son fundamentales: la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Etnología de la comunicación, la Pragmática, el Análisis del discurso y las Ciencias de la Educación.

La introducción paulatina en España de esta disciplina científica viene de la mano de la labor docente de algunos profesores universitarios de filología inglesa que, durante los años cincuenta y sesenta, manifestaron su preocupación por establecer una frontera entre la enseñanza de la lengua materna y la enseñanza de las lenguas extranjeras. E. Lorenzo- catedrático emérito de la UCM- se refirió en 1958, por primera vez en España, al término de la Lingüística Aplicada, y abrió así una línea de estudio e investigación que creó escuela mediante el trabajo y seguimiento de sus discípulos. Esto explica que, en el momento en que empieza a consolidarse la enseñanza del español como lengua extranjera en España-

durante los años ochenta y noventa-, sea la Lingüística Aplicada al marco epistemológico escogido.

Ha sido principalmente la secesión de una serie de iniciativas lo que ha proporcionado al desarrollo de esta disciplina en España, entre las que destacamos las siguientes: publicación de revistas especializadas (*Revista Española de Lingüística Aplicada*, *Cable*, *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, *Frecuencia-L*, *Carabela*), creación de asociaciones profesionales (*Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)*, *Asociación Española de la Lingüística Aplicada (AELA)*, *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*), la puesta en marcha de cursos de formación que garantizan la especialización de nuestros docentes, celebración periódica de congresos y seminarios (AESLA, ASELE), el interés de algunas editoriales por fomentar la publicación de materiales didácticos y la creación del Instituto Cervantes.

1.2- Marco Epistemológico de La Enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera

Para quienes nos vemos en el ámbito de la Lingüística Aplicada-por formación y por convicción- no hay duda alguna sobre cuál ha de ser el marco epistemológico de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera que, a nuestro modo de ver, ha de insertarse en lo que ha sido la historia de la enseñanza de las lenguas vivas en Europa. Lo cierto es que si nos detenemos en estas consideraciones es que en algunos ámbitos académicos parece existir cierta polémica y más de una postura encontrada en relación con el tema que tratamos, ya que para unos es la Lingüística Aplicada la disciplina encargada de dar cobertura teórica –práctica a este proceso; y para otros, lo es la Didáctica

La controversia tiene su origen probablemente en la frontera académica existente entre la formación y la conceptualización de las facultades de Filología –eminentemente lingüística, y aplicada- y pedagógica-. Sin embargo, para quienes se ocupan de la enseñanza del español como lengua extranjera –desde un punto de vista docente- el objetivo prioritario es lo mismo: garantizar que el proceso de aprendizaje se lleva a efecto de la manera más eficaz posible.

La distinción entre estas dos disciplinas –en el caso de que aceptemos que se trata de dos ámbitos científicos diferenciados– tiene que ver con las fuentes en que cada una de ellas fundamenta su cuerpo doctrinal: la Lingüística Aplicada, la Psicolingüística Y la Lingüística se han incardinado prioritariamente en la tradición filológica; mientras que la **Didáctica y la Pedagogía** lo han hecho en el marco de las Ciencias de la Educación. Nos encontramos ante una polémica de tipo teórico que, aunque no es el objetivo de este trabajo, es menester comentar porque estas reflexiones van dirigidas tanto a los futuros licenciados en Filología como a los diplomados y licenciados en Ciencias de Educación.

El término *Didáctica* procede del ámbito de Ciencias de Educación y, más concretamente, de la Pedagogía, ciencia que se ocupa de la educación y de la enseñanza. En este sentido, la didáctica es una parte de la Pedagogía –de carácter ms general orientada a establecer los procedimientos y técnicas de enseñanza, es decir, **el cómo hacer en el aula**, de manera que se desarrollan didácticas específicas: de la matemáticas, de la lengua materna, y de las lenguas extranjeras, de las ciencias sociales, de las ciencias naturales, etc. La didáctica, cualquiera que sea la materia a la que se aplique, tiene como propósito desarrollar los procedimientos más apropiados para garantizar la transmisión de los contenidos, ya que en cualquier proceso de enseñanza hay dos componentes íntimamente relacionados:

- a) **El qué:** explicita los contenidos fundamentales de una determinada ciencia en relación con una etapa educativa concreta o un determinado estadio del aprendizaje.
- b) **El cómo:** explicita los procedimientos más adecuados para garantizar el aprendizaje (interiorización consciente) de unos determinados contenidos.

Por ello, la Didáctica de las lenguas extranjeras –desde una óptica tradicional– se ocupa concretar los procedimientos (técnicas, actividades, ejercicios) que garantizan el uso y dominio de una lengua distinta a la materna ; lo que dentro del marco de la Lingüística Aplicada, determinamos ‘*Metodología*’, si es bien este término engloba una realidad conceptual con un doble componente teórico-práctico que fundamenta la actuación docente desde un punto de vista psicolingüístico, lingüístico y educativo, como explicitamos más adelante.

El marco de actuación de la Didáctica es indudablemente más restringido que el de la Lingüística Aplicada, ya que solo se ocupa de la adquisición de la lengua materna y de los procesos de incorporación de una lengua distinta de la materna en contextos de aprendizaje. ¿Y los procesos de adquisición de lenguas segundas o extranjeras?, ¿Y los procesos en los que intervienen el aprendizaje consciente y la interiorización natural, es decir, los procesos mixtos?

Las propuestas que defienden la Didáctica como marco conceptual para la enseñanza de las lenguas vivas son cada vez más decididas. R. Galisson –desde mediados de la década de los ochenta y en el ámbito de la enseñanza del francés como lengua segunda o extranjera – hace una propuesta en la que concreta los fundamentos de una nueva disciplina denominada *Didáctica de las Lenguas y Culturas (DLC)*, en el cual integra tanto la enseñanza de la lengua y cultura de manera como de las lenguas y culturas extranjeras en el contexto de una Europa multicultural y multilingüe.

La propuesta de la escuela francesa de R. Galisson (1994) defiende una disciplina autónoma –no dependiente de la lingüística o psicolingüística- orientada a profesionalizar y homogeneizar la enseñanza de las lenguas vivas, tanto de las maternas como de las segundas o extranjeras, en su doble componente lingüístico y cultural. Esta conceptualización destaca el elemento cultural, aúna las lenguas maternas y las extranjeras en el mismo marco y da prioridad a los procedimientos empleados en la enseñanza.

Con indudable conocimiento de causa y sensatez, J.M. Álvarez Méndez (2005:23-24) establece que *la Didáctica (específica)* constituye una orientación interdisciplinar hacia la práctica, hacia la escuela, hacia lo que se hace cada día en ella:

(...) vienen a ser relaciones específicas o de aplicación en la situación de enseñanza (...) es necesario superar las barreras entre teóricos y prácticos, siendo la didáctica específica aplicada a los contenidos específicos el nexo necesario entre concepciones y posturas teóricas y prácticas educativas, creando un espacio propio de investigación y de reflexión exclusivamente de aplicación. Sólo así la reflexión y la aplicación podrán encontrarse en una relación dialéctica comprensiva y transformadora, que da por resultado una praxis emancipadora para quien la ejerce y para quien la recibe. Formado en esta dirección el profesor sabe que enseñar (Matemáticas, Ciencias, Lengua y Literatura, Idiomas...) pero también sabe como enseñar decidiendo entre las posibles opciones (epistemológicas y metodológicas... entre tipos de tareas o formas de estar en clase) que queda crear.

Conclusión

En conclusión, nos encontramos ante dos marcos teóricos distintos –lo son por sus fundamentos, sus métodos, los conceptos y, sobre todo, los términos que manejan- con un ámbito de actuación común: la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Estos dos marcos teóricos conviven en el panorama actual de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, sin que existan irreconciliables puntos de fricción más allá de los derivados de la terminología empleada y de la tradición seguida.



2

Adquisición/Aprendizaje de Lenguas

Conceptos básicos

INTRODUCCIÓN

El conjunto de conceptos que consideramos fundamentales procede - para mantener la coherencia con nuestra orientación- de la Lingüística Aplicada de tradición anglosajona, si bien son de aceptación general en todos los ámbitos científicos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.1. APRENDIZAJE/ADQUISICIÓN

La distinción entre aprendizaje y adquisición queda establecida en los primeros estudios de S. Krashen (1981) -especialista en adquisición de lenguas extranjeras- aunque anteriormente ya había sido señalada la dicotomía (S. P. Corder, 1973).

ADQUISICIÓN	APRENDIZAJE
Es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje	Es un proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito

con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma.	de la lengua como sistema.
INTERNALIZATION DE UN SISTEMA LINGÜÍSTICO POR LA MERA EXPOSICIÓN NATURAL.	INTERNALIZATION DE UN SISTEMA LINGÜÍSTICO Y CULTURAL MEDIANTE LA REFLEXIÓN SISTEMÁTICA Y GUIADA DE SUS ELEMENTOS.
PROCESO INCONSCIENTE	PROCESO CONSCIENTE

Por lo tanto, son criterios de tipo sociolingüístico, psicolingüístico y educativo los que pueden ayudarnos a caracterizar y diferenciar cada uno de estos procesos:

CRITERIOS	ADQUISICIÓN	APRENDIZAJE
PSICOLINGÜÍSTICO	Proceso inconsciente.	Proceso consciente y guiado.
SOCIOLINGÜÍSTICO	Comunidad lingüística de la lengua meta.	Aula dentro de un centro educativo.
EDUCATIVO	No hay incidencia, ya que se desarrolla exclusivamente mediante la interacción con los hablantes nativos.	Actividades que potencian el uso y la reflexión sobre el funcionamiento del sistema.

En relación con el español como lengua extranjera, el proceso de internalización de los contenidos (lingüísticos y extralingüísticos) necesarios para actuar de forma adecuada y coherente en el seno de una comunidad lingüística del amplio ámbito hispano puede efectuarse de diferentes maneras:

a) **Adquisición:** es el caso de extranjeros que se trasladan por diversos motivos (laborales, familiares, políticos, etc.) a un país de habla hispana, e internalizan el funcionamiento del español sin apoyo institucional, por la mera exposición natural a la lengua meta y la interacción con hablantes nativos. ¿Qué individuos pueden encontrarse en este caso? La esposa de un ejecutivo que se traslada a vivir a Madrid por los requerimientos laborales de la empresa de su marido, el ingeniero senegalés que pide asilo político, el balsero marroquí que abandona su país de origen y llega a España en la clandestinidad buscando una mejora económica y social.

b) **Aprendizaje:** se refiere a los extranjeros que en su país de origen internalizan el funcionamiento del español mediante un programa de instrucción formal impartido por una institución educativa o similar (colegio, universidad, escuela de idiomas, academia, etc.).

c) **Proceso mixto (adquisición + aprendizaje):** con ello nos referimos a los extranjeros que en un país de habla hispana se aproximan a la nueva lengua mediante un programa de instrucción formal combinado con la exposición natural derivada de su estancia en un ámbito geográfico donde esa lengua, en cuyo proceso de aprendizaje se encuentran inmersos, es vehículo de comunicación y tiene carácter oficial. Es el caso del universitario norteamericano que realiza en un país de habla hispana una estancia de varios meses.

Como vemos, los contextos y situaciones en los que puede llevarse a cabo el acercamiento a una lengua y cultura distintas de la materna comprenden un amplio abanico. Queda claro que la enseñanza sólo se ocupa de los procesos de aprendizaje y de los mixtos; y, como indicaremos más adelante, las características específicas del contexto docente serán determinantes para orientar la actuación del profesor en el aula en todo lo relativo a programación, metodología y materiales didácticos.

2.2. LENGUA SEGUNDA/LENGUA EXTRANJERA



El tipo de proceso -como ya hemos indicado- está en relación directa con el contexto en que se lleva a efecto la internalización del nuevo sistema lingüístico y cultural; dependiendo del papel que tenga la lengua meta en el ámbito geográfico en que se desarrolla el proceso, establecemos la siguiente dicotomía conceptual:

LENGUA SEGUNDA (L2)	LENGUA EXTRANJERA (LE)
Aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende.	Aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional.

Por lo tanto, el francés es lengua segunda en Túnez y Argelia, donde el árabe es la lengua materna, y el español es la primera o segunda lengua extranjera en estos países; sin embargo, el español es lengua segunda para todos aquellos inmigrantes o refugiados políticos para los que España u otro país de habla hispana es país de acogida.

2.3. EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE UNA L2/LE

Las delimitaciones conceptuales que venimos señalando justifican que nosotros nos centremos en procesos de aprendizaje o procesos mixtos tanto en contextos de segunda lengua como de lengua extranjera, pues es donde las estrategias docentes tienen algún propósito o función operativa.

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es extremadamente complejo. Muchas han sido las hipótesis y teorías que se ha propuesto para tratar de explicarlo (conductismo psicológico, cognitivismo, teoría del monitor, etc.); aunque no es este el lugar para explicitar y valorar dichas propuestas, sí nos gustaría señalar que, si aceptamos que el aprendizaje es una realidad poliédrica y un fenómeno que tiene como protagonista a un ser variable -como lo es el ser humano-, deberíamos asumir que ninguna teoría por sí misma podrá

explicar el proceso en su totalidad y de forma universal. Podemos aceptar que existen algunos mecanismos o estrategias de tipo universal -contradictorias y complementarias al mismo tiempo- como la transferencia desde la lengua materna, la repetición, la generalización de las reglas de la lengua meta, la reformulación de hipótesis o la creatividad, que, de acuerdo con las variantes específicas de cada individuo, contribuirán a crear estilos individuales de aprendizaje.

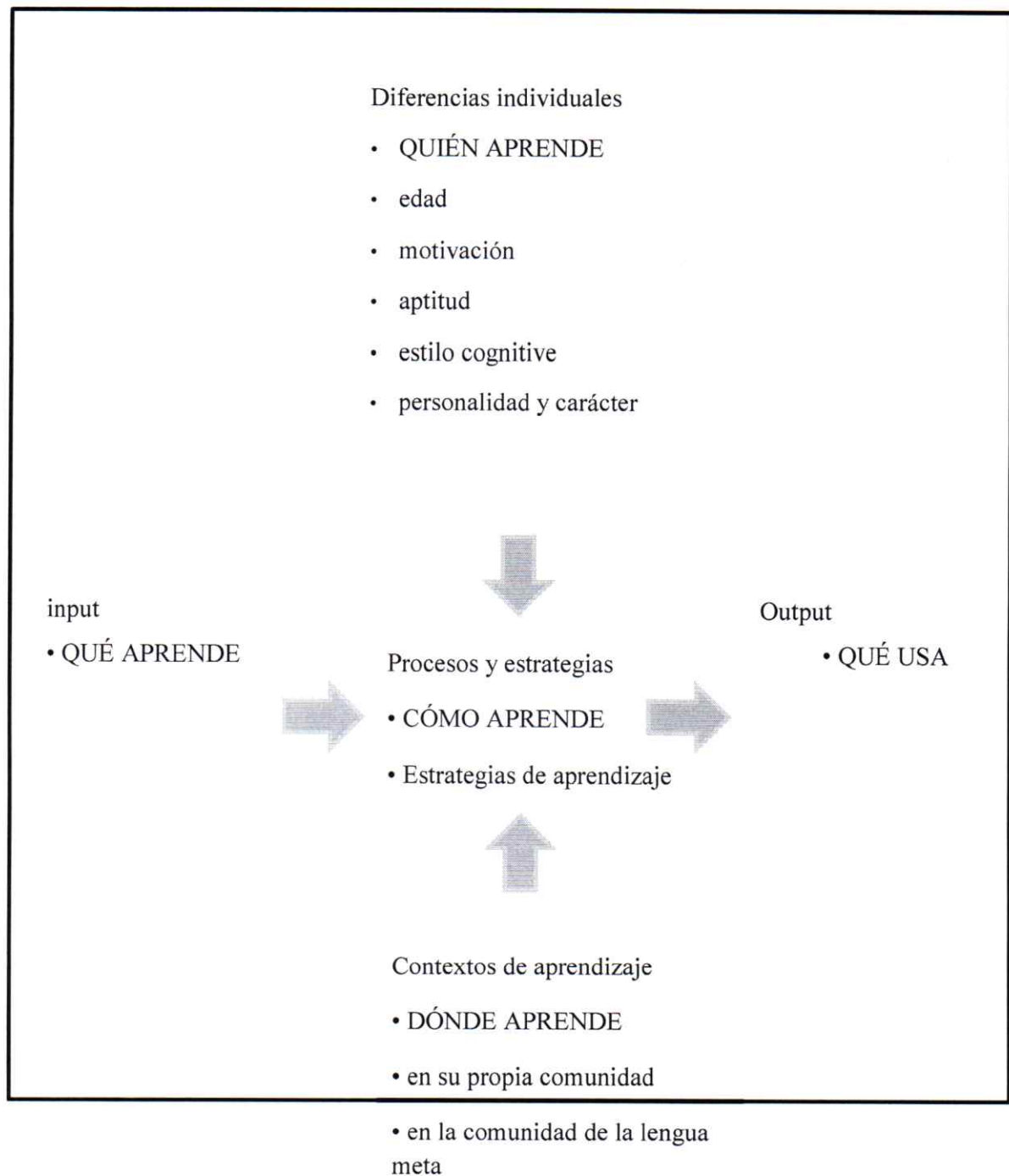
No obstante, a todos los profesores nos interesa profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje, es decir, en los factores psicoafectivos, sociales, educativos, etc. que inciden en dicho proceso; ya que cuanto más sepamos sobre este proceso, mejor podremos orientar el de enseñanza, en el sentido de que contribuya a agilizar y facilitar el uso de la nueva lengua:

Creemos que las decisiones del profesor de lenguas sobre el proceso de enseñanza deberían fundamentarse principalmente:

- a) en el conocimiento de la materia que se está enseñando (la lengua y la cultura metas);
- b) en el conocimiento del grupo concreto de aprendices con que se trabaja;
- c) en el conocimiento del proceso de aprendizaje de la lengua.

(D. Larsen Freeman y M. Long 1994:13)

No cabe duda de que el profesor de español como lengua extranjera debe tener en cuenta y conocer el alcance e incidencia de algunos factores fundamentales que se concretan en los siguientes interrogantes: quién, cómo, dónde y qué aprende el individuo, así como qué es capaz de usar efectivamente, tal y como aparece señalado en el siguiente gráfico:



Proceso de aprendizaje de una L2 o LE

(Adaptado de R. M-Manchón Ruiz, 1993: 151)

Nos parece interesante, antes de seguir adelante, reflexionar sobre algunos aspectos que han sido señalados por P. Lightbown y N. Spada (1993:

xv) como un conjunto de creencias bastante extendidas en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera:

CREENCIAS	1	2	3	4	5
a. Una lengua se aprende fundamentalmente mediante la imitación.					
b. Un alto coeficiente intelectual garantiza un mayor éxito en el aprendizaje de una					
c. El factor más importante en el aprendizaje es la motivación.					
d. El aprendizaje temprano garantiza mayores probabilidades de éxito.					
e. La mayor parte de los errores son debidos					
f. El aprendizaje de las reglas gramaticales debe ser sistemático y ordenado y de las					
g. Los errores deben ser corregidos con el fin de evitar la formación de malos hábitos.					
h. El material debe exponer al alumno únicamente a aquellos elementos que ya conoce.					
i. Cuando los estudiantes practican en el aula, aprenden los errores de los otros estudiantes.					

(Adaptado de P. Lightbown y N. Spada, 1993: xv)

A continuación, procedemos a comentar cada una de estas creencias, indicando que nuestro comentario, que es fruto de un importante corpus de lecturas y de la experiencia docente en distintos contextos, ofrece tan sólo un punto de vista sobre temas de gran complejidad y, por lo tanto, muy controvertidos. Nuestra intención es que el futuro profesor reflexione, aunque

sea en torno a cuestiones tratadas de manera sucinta, e inicie lecturas más completas indicadas en la bibliografía.

a) *Una lengua se aprende fundamentalmente mediante la imitación*: los mecanismos de repetición e imitación de estructuras, elementos léxicos, unidades fonológicas o respuestas a determinados estímulos constituyen, en muchos casos, una estrategia de aprendizaje eficaz, aun cuando los resultados puedan carecer de adecuación. La propuesta psicolingüística de talante behaviorista o conductista (Skinner, 1957) en la que se basa la metodología de base estructural priorizó la repetición como recurso didáctico; sin embargo, como ya hemos indicado más arriba, ni es el único mecanismo que subyace al aprendizaje, ni es el más importante en muchos casos.

b) *Un alto coeficiente intelectual garantiza el éxito en el aprendizaje de una L2/LE*: la capacidad intelectual está relacionada con habilidades como la reflexión y el razonamiento, por ello, un alto coeficiente puede favorecer el aprendizaje de una L2/LE cuando el proceso se lleva a cabo en un contexto de instrucción formal mediante procedimientos didácticos orientados a la reflexión sobre el funcionamiento del sistema lingüístico. Diversos estudios empíricos han demostrado que, en aquellos contextos educativos en los que prima una enseñanza basada en los principios del enfoque comunicativo, el coeficiente intelectual de los alumnos no incidió en el éxito alcanzado en el aprendizaje.

c) *El factor más importante en el aprendizaje es la motivación*: no cabe duda de que la motivación es, si no el factor más importante, uno de los más determinantes para lograr el éxito en el aprendizaje de una L2/LE. Cuanto mayor sea la motivación, mejor será su actitud hacia el proceso y, por lo tanto, más elevado será su rendimiento y el nivel alcanzado de competencia comunicativa.

R. Gardner y E. Lambert (1959) establecieron la distinción entre dos tipos de motivación:

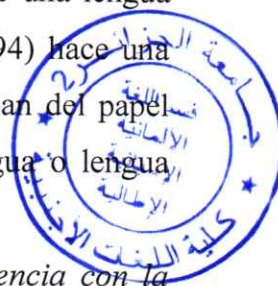
i) *Integrativa*: aquella que poseen los individuos que se acercan al aprendizaje de una nueva lengua con el deseo de integrarse en la comunidad lingüística en que se habla.

ii) Instrumental: aquella que caracteriza a quienes aprenden una nueva lengua por lo que pudiera reportarles en lo económico, lo laboral o lo social.

d) *El aprendizaje temprano garantiza mayores probabilidades de éxito:* se acepta que existe un período crítico en el aprendizaje, es decir, una edad en la que el aprendizaje de una L2 resulta más efectivo; este período crítico está relacionado con la plasticidad y la maduración del cerebro. Este aspecto ha constituido un centro de atención de los psicolingüistas sin que se haya llegado a un consenso en cuanto a fijar la edad en que el aprendizaje de una lengua extranjera deja de ser un proceso natural. R. Ellis (1994: 484-494) hace una excelente revisión de las principales investigaciones que se ocupan del papel que juega el factor edad en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera.

e) *La mayor parte de los errores son debidos a interferencia con la lengua materna del alumno:* la transferencia negativa de los hábitos lingüísticos de la lengua materna es, sin duda, uno de los factores responsables de la producción de errores. No podemos ignorar que quien se involucra en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera cuenta ya en su bagaje con una experiencia lingüística previa: la de haber aprendido su lengua materna y, en muchos casos, la de haber aprendido una lengua segunda u otras lenguas extranjeras. De hecho, durante décadas se pensó que esta era la única fuente de los errores, de tal manera que a mediados de los años cuarenta se desarrolló un modelo de investigación -el Análisis Contrastivo (AC) que defendía que la descripción y comparación sistemática de los sistemas lingüísticos de las dos lenguas involucradas en el aprendizaje podía preveer las dificultades que se darían en el proceso.

Sin embargo, ¿cómo explicaríamos la producción de un enunciado como *¡vaya, se me han rotpido las gafas!, enunciado en el que se da el uso erróneo que afecta a la morfología del participio del verbo romper? Estudios empíricos posteriores demostraron que, aunque la interferencia con la lengua materna constituye una de las fuentes del error (con un porcentaje que oscila, según los



autores, entre el 30 y el 50 %), sobre todo si se trata de lenguas genéticamente emparentadas, existen otras causas que también inciden en la producción del error, como la generalización de las reglas de la lengua meta (tal es el caso del ejemplo que hemos aducido), la ignorancia o aprendizaje incompleto del sistema, las estrategias de comunicación o los materiales y procedimientos didácticos empleados en la instrucción. De esta manera, a finales de los años 60, se propuso un procedimiento para aproximarse al error como realidad lingüística, pragmática y cultural -el Análisis de Errores (AE)- basado en el análisis, descripción y explicación de los errores que se dan en la interlengua de hablantes no nativos (I. Santos, 1993).

f) El aprendizaje de las reglas gramaticales debe ser sistemático y ordenado: esta afirmación establece una de las principales polémicas en relación con la metodología en la enseñanza del español como lengua extranjera: las reglas gramaticales, ¿deben enseñarse-aprenderse de forma lineal: de las más sencillas a las más complejas; o, por el contrario y al margen de su dificultad, debemos exponer al alumno a aquellos exponentes lingüísticos que se precisen para realizar las funciones lingüísticas más necesarias y productivas en un determinado momento del proceso?

Cuando tratemos el tema de la metodología, veremos que hay que tener en cuenta varios factores, entre los que podemos señalar los objetivos y necesidades del sujeto que aprende (quién aprende), el contexto docente {a quién y dónde enseñamos) y, además, el tipo de lengua que enseñamos. Este último aspecto es importante en la medida en que la complejidad estructural de una lengua -como es el caso del español-, podrá requerir para su conveniente aprendizaje una secuenciación y unos procedimientos que redunden en la reflexión consciente sobre el funcionamiento del sistema. En cualquier caso, estas consideraciones, son las que, en definitiva, han de determinar si el aprendizaje de las reglas gramaticales debe regirse por el criterio de menor a mayor complejidad.

g) Los errores deben ser corregidos con el fin de evitar la formación de malos hábitos: los errores son parte natural del proceso de aprendizaje, son

inevitables, positivos y garantizan que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo. Ante la corrección de los mismos existen dos actitudes contradictorias: la de aquellos que defienden que la corrección idiomática es fundamental y, por ello, los errores deben ser corregidos de forma sistemática con el fin de erradicarlos; y la de quienes consideran que lo prioritario es la capacidad para transmitir un mensaje y los errores son un aspecto característico de la interlengua. Nuestra actitud ante la corrección de los errores se basará en las necesidades y objetivos del individuo que aprende, en su deseo manifiesto de ser o no corregido y en el tipo de discurso de que se trate -oral o escrito-,

h) El material debe exponer al alumno únicamente a elementos que ya conoce: los materiales didácticos han de facilitar una introducción progresiva de nuevos elementos sin que el contexto general de presentación de los mismos supere el nivel de competencia del alumno. Hemos de considerar que si exponemos al alumno, de forma exclusiva, a aquello que ya conoce, disminuirá la motivación; sin embargo, tampoco es conveniente que el material supere en exceso el nivel de conocimientos del alumno.

Aunque en el capítulo cuarto haremos una referencia explícita a los materiales didácticos, querríamos indicar que los materiales didácticos reflejan nuestra propia concepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y constituyen una herramienta empleada para guiar y facilitar ese proceso.

i) Cuando los estudiantes practican en el aula, aprenden los errores de sus compañeros: las investigaciones y estudios empíricos llevados a cabo demuestran que, cuando los estudiantes practican dentro del aula y con hablantes también no nativos, no producen más errores que en otras circunstancias. Es más, en estas situaciones, los alumnos desarrollan estrategias de autocorrección de manera más natural que en cualquier otra situación.

2.4. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA L2/LE

El análisis de los conceptos fundamentales -al que estamos dedicando este capítulo- nos permite definir el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) en los siguientes términos:

Proceso complejo por el que un individuo interioriza, de forma gradual, los mecanismos necesarios (lingüísticos, extralingüísticos y culturales) que le permitirán actuar de forma adecuada en el seno de una comunidad lingüística.

Indudablemente, la enseñanza-aprendizaje de una L2/LE es un proceso, en el sentido de que está constituido por etapas que se suceden en el tiempo, con un punto de partida (la lengua materna o L1) y un punto de llegada (la lengua meta o L2). Cada una de esas etapas o *estadios del aprendizaje* constituyen lo que denominamos *Interlengua* (IL), término acuñado por L. Selinker (1972) para hacer referencia al sistema lingüístico empleado por un hablante no nativo (HNN); un sistema que posee rasgos de la lengua materna, rasgos de la lengua meta y otros propiamente idiosincrásicos, y cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por los nuevos elementos que el hablante interioriza.



Interlengua (IL)

Veamos un ejemplo en la conversación mantenida entre Heather (HNN) e Isabel (HN) en la cual se aprecia un determinado nivel de interlengua en la producción lingüística de la hablante no nativa en su interacción:

ISABEL: *Heather, ¿cuánto tiempo llevas estudiando español?*

HEATHER: *DOS años.*

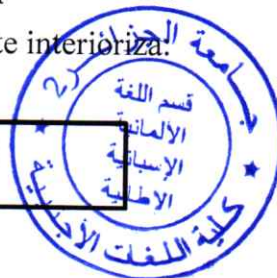
I: *¿Solamente?*

H: *Sí... pero estudio en la primera año de la universidad y en el tercer.*

I: *No en el segundo. Y... ¿éste es tu tercer año en la universidad?*

H: *¿Qué...?*

I: *¿Este es tu tercer año?*



H: *Si, tomo un clase de... composición y... un clase intermedia.*

I: *¿Y qué haces en tu clase de composición? ¿Qué hacéis?*

II: *Ummm... cada semana escri... escribamos tipos diferentesde composición sobre*

varios sujetos.

La interlengua de Heather se encuentra en un determinado estado del proceso, en ese continuum que la aleja de la L1 y la aproxima a la L2; en términos generales, su interlengua se caracteriza por lo siguiente: expresión rudimentaria, pequeños problemas de comprensión, errores de morfología (concordancia nominal, morfología verbal), uso de estrategias de comunicación para solventar problemas que surgen durante la interacción, etc.

El propósito de este proceso es que el HNN -cada vez más próximo a la L2— sea capaz de actuar de forma adecuada en el seno de una comunidad lingüística en la que la lengua meta es vehículo de comunicación; y subrayamos la idea de adecuación, ya que sólo estaremos ante un individuo competente en una lengua segunda o extranjera cuando sea capaz de expresar y entender ideas, sentimientos, emociones, etc., respetando las normas pragmáticas, culturales y lingüísticas de dicha comunidad de hablantes. Lo más importante es la manera en que hacemos las cosas en cada cultura. ¿Qué solemos hacer cuando entregamos un regalo de cumpleaños?, ¿qué decimos y por qué?, ¿qué esperamos del interlocutor?:

< *¡Felicidades! Mira lo que te he traído ...*

> *¡Oh, gracias!*

< *Estoy segura de que te va a gustar. ¡Ábrelo, ábrelo!*

> *Sí, gracias, pero...*

< *Si no es nada ..*

> *Muchas gracias. ¡Es precioso!*

Cuando en la cultura española hacemos un regalo de cumpleaños, esperamos que el interlocutor muestre su entusiasmo, pero, sobre todo,

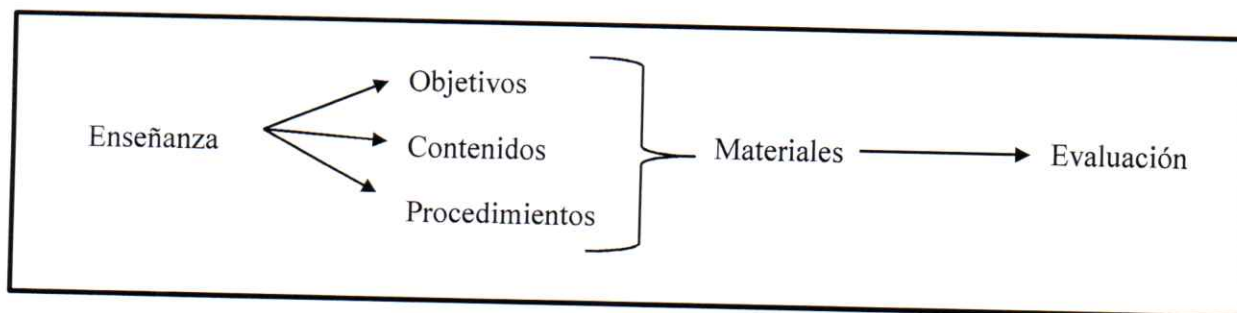
esperamos que abra el paquete en nuestra presencia, que elogie el contenido del mismo y que exprese su satisfacción de forma explícita. Sin embargo, en otras culturas lo correcto es dejar el regalo a un lado, abrirlo cuando haya terminado la celebración y enviar una pequeña carta de agradecimiento. Como vemos, lo importante es saber cómo se hacen las cosas en cada cultura, sólo de esta manera podremos ser hablantes no nativos competentes.

Y es precisamente este el propósito de la enseñanza: proporcionar las situaciones propicias en el aula para que nuestros alumnos -hablantes no nativos- se comporten de manera similar a como lo haría un nativo en las mismas situaciones y contextos.

Por todo ello, entendemos el proceso de enseñanza en los siguientes términos:

Conjunto de decisiones que se toman -en relación con un contexto docente concreto- a la hora de determinar los objetivos del aprendizaje, el conjunto de contenidos que son pertinentes en función de los objetivos previamente establecidos, los procedimientos que se emplearán para desarrollar los contenidos y asegurar el logro de los objetivos, los materiales que concretarán los tres elementos mencionados, y que serán instrumento fundamental para llevar a cabo este proceso; y los criterios para la evaluación de la competencia comunicativa.

Esta definición reduce al mínimo necesario el conjunto de elementos que un programa de actuación docente ha de explicitar; lo hacemos así de manera intencionada con el fin de proporcionar un modelo sencillo, pero coherente, que ofrezca una visión general de los factores implicados en la enseñanza:





3

La noción de *competencia* en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas

Introducción

Los teóricos de la didáctica de la lengua definen la competencia como objetivo de la enseñanza. En el sentido chomskiano no se aprecia prácticamente ninguna referencia explícita a los factores socioculturales implícitos en el acto de comunicación. Por esta razón, y en un principio, el término *competencia* hace referencia exclusivamente a la única competencia lingüística la que consta de un conjunto de conocimientos formado por varios elementos fonológicos, morfológicos, sintácticos, léxicos y las reglas de combinación de esos elementos. Sin embargo, en la década de los setenta aparecieron nuevos estudios, especialmente desde el ámbito de la sociolingüística, en los que es necesario que subrayemos, una vez más, las aportaciones de J. J. Gumperz y D. Hymes en particular (1972), ya que estos

autores propusieron dos dimensiones de la llamada *proficiencia*¹ en una lengua: una es la *lingüística*, y la otra, la *sociolingüística*. Estas dos formarían el conjunto denominado *competencia comunicativa*:

[La competencia comunicativa] es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Se hace un esfuerzo para distinguir entre lo que un hablante sabe- cuáles son sus capacidades- y cómo actúa en situaciones particulares. Sin embargo, mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades².



3.1. Breve estudio sobre las competencias

Más tarde aparece uno de los modelos más conocidos de la competencia comunicativa, el de M. Canale y M. Swain (1980). Estos autores desarrollaron y modificaron el modelo propuesto por Gumperz y Hymes (1972) al distinguir en esta concepción de la competencia comunicativa las nociones de competencia “gramatical”,

- La *competencia gramatical* proporciona a los hablantes la herramienta necesaria para emprender cualquier acto de comunicación en una lengua dada; esto es, el conjunto formado por los elementos léxicos, fónicos, morfológicos, sintácticos, y las reglas de combinación de esos elementos.

-La *competencia sociolingüística* provee a los hablantes de un doble conocimiento que les permite por una parte, ajustar la conducta lingüística a sus intenciones, a los tipos de interlocutor y a las condiciones del contexto social. Por otra parte, establecer los lazos lingüísticos entre frases u oraciones, y crear

¹ La palabra *proficiencia* es una traducción del término inglés *proficiency*. Este concepto remite a la capacidad que una persona demuestra en el uso de una lengua extranjera. In http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/...Proficiencia.Htm

así textos orales y escritos que sean significativos y relevantes (principios de cohesión y coherencia textual).

- La *competencia estratégica* es el conocimiento que poseen los hablantes sobre ciertas estrategias, al usar la lengua para superar las posibles deficiencias en la explotación de los conocimientos correspondientes a las dimensiones anteriores (estrategias de compensación).

Un año después, M. Canale (1983) modificó los conceptos expuestos antes al excluir de la competencia sociolingüística la cohesión y la coherencia por ser una operación básicamente textual, y las incluyó en una nueva dimensión: la *competencia discursiva*. También la noción de competencia estratégica se vio ampliada, ya que junto a las estrategias de compensación aparecían las de esfuerzo, es decir, los hablantes recurren a estas últimas para aumentar de esta manera ciertos elementos retóricos.

De lo expuesto se deduce, como ha apuntado J. Zanón (1990: 21) que la competencia comunicativa del aprendiz de lenguas extranjeras se abre en cuatro dimensiones:

- Una *competencia lingüística*, de carácter formal relacionada con el conocimiento sintáctico, léxico y fonológico de la lengua.
- Una *competencia sociolingüística*, reguladora de la propiedad de las emisiones en relación a la situación de comunicación.
- Una *competencia discursiva*, responsable del dominio de las reglas del discurso.
- Una *competencia estratégica*, capaz de aplicar las estrategias de comunicación del aprendiz para solucionar las deficiencias de las otras tres competencias.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER 2002), distingue entre las competencias del usuario o alumno, las *competencias generales* y las *competencias comunicativas* de la lengua.

3.2. Las competencias generales constituyen la mayor novedad que aporta el Marco de referencia. El documento identifica, de este modo, una serie de competencias que, aunque no se relacionan directamente con la lengua, son imprescindibles a la hora de realizar cualquier acción, incluidas todas aquellas que precisen el uso de la lengua. Las competencias generales de cualquier individuo quedan estructuradas en el Marco de referencia en cuatro categorías: *conocimiento declarativo, destrezas y habilidades, comprensión existencial y capacidad de aprender a aprender*.

- El *conocimiento declarativo* deriva de la experiencia acumulada y de la instrucción educativa. Esta categoría abarca:

- *el conocimiento del mundo* que, debe ser compartido, y comprende el conocimiento del país o países en que se habla el idioma meta- instituciones, acontecimientos y en particular, conocimientos geográficos, económicos, políticos, entre otros-, y clases de identidades, propiedades y relaciones. El Marco (2002: epígrafe 5.1.1.2) considera que :

El conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo que sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, [...], es probable que no se encuentre en su experiencia previa y puede que esté distorsionado por los estereotipos.

- *El conocimiento sociocultural* (conocimiento de la vida diaria, relaciones personales y convenciones en los ámbitos públicos y privados) son fundamentales para el alumno de lenguas extranjeras; conocer y respetar sus valores y su comportamiento ritual es esencial.

- *La consciencia intercultural*, en la cual se incluye la capacidad del alumno de relacionar la cultura propia con la meta, el uso de distintas estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas, y la capacidad tanto para saber abordar con eficacia los malentendidos interculturales, como para superar los estereotipos. La labor del profesor no es nada fácil, ya que debe conocer qué experiencias y conocimiento sociocultural previos tiene el alumno, de su cultura y de la cultura meta, y qué consciencia

tiene de la relación entre ambas, necesaria para el desarrollo de la competencia intercultural.

- Las *destrezas y habilidades*, tanto las de carácter práctico (destrezas de la vida profesionales, deportes, aficiones, artes, etc.) como las interculturales.

- La *competencia existencial*, concebida como la suma de las características individuales como la motivación, valores, estilos cognitivos y factores de personalidad.

- La *capacidad de aprender a aprender*, que moviliza todos los aspectos anteriores y constituye la habilidad para descubrir lo que es diferente, y sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento.

3.3. Las competencias comunicativas

Las competencias comunicativas se dividen en:

- La *competencia lingüística*, que incluye la tradicionalmente descrita (competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortografía). Se centra en el conocimiento y en la habilidad de utilizar estos elementos para comprender y para expresarse. La competencia lingüística está al servicio de la comunicación y desde esta perspectiva, es así cómo debe ser tratada en clase de la lengua extranjera y no como un fin en sí mismo.

- La *competencia sociolingüística*, comprende el conocimiento y destrezas necesarias para que el alumno sepa abordar con éxito la dimensión social de uso de la lengua. Al considerar la lengua y la comunicación como dos fenómenos socioculturales, se destacan los aspectos más ligados al uso correcto de la lengua: marcadores lingüísticos en las relaciones sociales (saludo, turnos de palabra, tratamiento, relaciones entre generaciones, sexo, clases sociales...), normas de cortesía, refranes, diferencia de registro, dialecto y acento.



Lengua, cultura y sociedad constituye un conjunto cuyos elementos se implican mutuamente, sin que sea posible hablar de uno sin hacer referencia a los otros:

La lengua forma parte del sistema cultural y adquiere significado propio como expectativa de comportamientos compartidos, como conjunto de técnicas de comunicación y estructuras lingüísticas que son parte del conocimiento social transmitido a través de procesos lingüísticos de socialización. La cultura, por tanto supone, un proceso de interacción de los seres humanos, de significados compartidos tendentes a la configuración de sistemas simbólicos. (J. Sanchez Lobato, 2005:123).

En el proceso de aprendizaje de una nueva lengua resulta imprescindible conocer y compartir las normas de comportamiento social de la cultura en la que esa lengua ejerce como vehículo de comunicación, es decir todo aquello que le permitirá al aprendiz de lengua extranjera comportarse de forma adecuada desde el punto de vista sociocultural:

- Barbara, ¿qué es lo que más te molesta de los españoles?
 - Pues, me molesta mucho que fumen en todas partes. En Estados Unidos, en los restaurantes, siempre hay una zona reservada para los no fumadores y eso me gusta.
 - ✓ ¿Y a ti Helga?
 - Pues hay algo que no sé todavía si me molesta o no, pero me sorprende mucho, que la gente se bese tanto en todas partes, bueno, las parejas.
 - ❖ Chiara...no has dicho nada.
 - Bueno, a mí me gustan mucho los españoles, son tan parecidos a los italianos...Pero me fastidia que no tengan paciencia cuando estoy intentando hablar español.
 - ¡Yoko! ¿Y a ti, qué te molesta?
 - Bueno, a mí me pone nerviosa que hablen tan alto y que se acerquen mucho a mí, porque en Japón la distancia personal normalmente es mayor.

Esta muestra de lengua aparece en un método de español para extranjeros (*Clase Internacional 2*) e intenta reflejar las distintas percepciones de hablantes no nativos de diferentes nacionalidades ante la lengua española y un microcosmos de la cultura hispana.

- *La competencia discursiva* se refiere a la habilidad para llevar a efecto diferentes tipos de comunicación o discursos, ya sean orales o escritos:

narración, ensayo, descripción, sucesos, anécdotas, etc.; para lograr esta habilidad es fundamental que el discurso esté cohesionado en la forma y sea coherente en el significado:

i- Cohesión: implica el modo en que las frases y oraciones se unen, por ejemplo, mediante el uso de pronombres, conectores, conjunciones, signos de puntuación, etc.

ii- Coherencia: hace referencia a la relación entre significados dentro de un texto, es decir, si el discurso contiene los datos relevantes, si hay exceso de información, si existen afirmaciones contradictorias, si la información guarda un orden lógico en su presentación, si cada párrafo desarrolla una idea diferente, etc.

iii- Adecuación: entre otras cosas se tiene en cuenta que el registro utilizado sea el adecuado de acuerdo con la situación con la situación comunicativa, la relación hablante-oyente.

iv- Corrección: en relación con el uso del código en todos los planes de la descripción pragmalingüística.

- La *competencia pragmática* tiene que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos y es por lo tanto, la capacidad del alumno de adecuarse a la situación de comunicación. Dicha competencia incluye una competencia discursiva referida a la habilidad de organizar, estructurar y ordenar las oraciones de tal modo que se produzcan fragmentos textuales dotados de significado.

Conclusión

En conclusión, se debe considerar la competencia cultural como un elemento que no se puede separar de la competencia comunicativa. Por esta razón, el enfoque centrado en la acción permite enseñar una lengua desde el respeto a las diferentes culturas, suscitar el interés por comprender al otro, implicar al alumno para que sea activo en este proceso de aprendizaje y hacerle tomar conciencia de éste, trabajar con materiales auténticos, integrar las

destrezas básicas, como, ocurre en la realidad y ofrecer una metodología creativa para experimentar contenidos tanto lingüísticos como culturales.



4

La enseñanza de la lengua en las distintas corrientes metodológicas

Introducción

La enseñanza de las lenguas ha sufrido la evolución de paradigmas lingüísticos y sociolingüísticos a lo largo del siglo XX y esto la ha conducido a centrar los objetivos de aprendizaje y utilizar metodologías muy distintas desde el método *gramático-traducción* hasta el más reciente enfoque centrado en la acción.

En los apartados que siguen vamos a ir viendo qué métodos de enseñanza de idiomas han dejado una huella importante a lo largo del siglo XX

pasando por: *el método de gramática-traducción, lectura-traducción, método directo; audio-oral, audio-visual y el enfoque comunicativo.*

4.1. El método de gramática-traducción

*El método de gramática-traducción*³ fue el que se utilizaba tradicionalmente para el aprendizaje de las lenguas clásicas-el latín y el griego-, de ahí que pasó a conocerse como método tradicional. Su objetivo es básicamente, el conocimiento de las palabras y reglas gramaticales de la lengua meta, de manera que el alumno pueda tanto comprender oraciones como construirlas y, de esta forma llegue a apreciar la cultura y la literatura de la lengua extranjera, adquiriendo al mismo tiempo, si cabe decirlo, un conocimiento más profundo de la suya propia, así como desarrollando su intelecto y capacidad de razonamiento.

Se podrían diferenciar tres pasos esenciales para el aprendizaje de la lengua:

i- La memorización de un listado de palabras;



ii- El conocimiento de las reglas gramaticales necesarias para unir y relacionar esos vocablos en oraciones correctas y,

iii- la realización de ejercicios, básicamente, de traducción, tanto directa como inversa.

Estamos ante un método exclusivamente deductivo, en el que se parte siempre de la regla para llegar al ejemplo. La base está tanto en la forma lectora como escrita de la lengua, fundamentalmente literaria, guiada por criterios formales, y se dedica una atención prácticamente nula a aspectos de pronunciación y entonación, excluyendo, asimismo, cualquier indicio de aspecto comunicativo. Como nos aclara M. Abadía (2000: 30) “este método visualiza la lengua como un conjunto de reglas y expresiones gramaticales, siguiendo la creencia de que se domina una lengua cuando se conocen todos sus aspectos gramaticales”.

³ También se conoce con los nombres de método tradicional y método bilingüe.

En esta misma línea *El método de lectura -traducción* se conoce con el nombre de método interlineal por la aparición de traducciones de palabras entre las líneas de los textos. El carácter literario de los textos con los que se trabaja en el aula ya nos ofrece una buena visión de cómo funcionaba la apreciación cultural.

4.2. El método directo

El método directo fue aplicado en Europa en la segunda mitad del siglo XIX. En 1878, el alemán Berlitz llevó esta nueva metodología, por la primera vez, a la práctica, al crear en los Estados Unidos una escuela de idiomas basada en este método, bautizada por él mismo como “método Berlitz”. En este sentido, debemos mencionar igualmente la obra del francés Gouin (1880), *l'art d'enseigner et d'étudier les langues*, (en español: *El arte de enseñar y estudiar lenguas*), en la que el autor defiende el aprendizaje de lenguas por medio del juego y del movimiento.

También, hay que destacar el hecho de que en la práctica se adopta la técnica de preguntas y respuestas entre profesor y alumnos y se convierte en un medio imprescindible. Así como lo ha bien apuntado W. A. Bennet (1974:11) “Un nuevo aspecto aportado por el método directo, que contribuyó a unos mejores resultados en la enseñanza, es el contacto permanente con la lengua meta”.

La gramática no tiene lugar sino de forma inductiva, y para lograr una pronunciación óptima en el alumno y una fluidez estimable en la lengua hablada, se exige que el personal docente sea nativo. Con esto Berlitz establece, con toda precisión, los rasgos definitorios del método directo. Pero su convicción de que la interferencia de la lengua materna ejerce una influencia negativa en la adquisición de una lengua extranjera; por lo tanto lleva a prohibir terminantemente su uso en las clases.

En conclusión, frente al estatismo de los dos métodos basados en la traducción y en la comprensión de estructuras rígidas, el método directo aparece como un modelo activo de enseñanza, en el que las actividades globales refuerzan la actividad oral, o en palabras de H. Besse (1985: 31) “El



método directo es el primer método que tiene en cuenta la oralidad interactiva y la progresión de enseñanza”.

4.3. El método gramático-estructural

El estructuralismo dominó el terreno lingüístico a partir de 1920. En el ámbito de la didáctica de lenguas, esto tuvo como consecuencia directa la aparición de métodos basados en la repetición y en el refuerzo de estructuras lingüísticas. Así surgió el llamado *método gramático estructural*, cuyos objetivos estaban encaminados a desarrollar un modelo conductual basados en los experimentos que había realizado B.F. Skinner en el ámbito de la lengua materna, así que los alumnos aprendían y desarrollaban una conducta positiva mediante los refuerzos obtenidos cuando realizaban “emisiones correctas”. Este método tiene una relación estrecha con el estructuralismo lingüístico y la teoría de descripción de la lengua de Bloomfield (1933).

Todo esto llevó a una visión del aprendizaje de la lengua apoyada en una perspectiva conductista, cuyo modelo era el siguiente: repetición- corrección- refuerzo-asimilación. Entonces, en el aula se seguía un riguroso estudio de la gramática donde el uso de la lengua tenía como objetivo primordial la emisión de producciones correctas. De este modo, se fue formando una visión mecanicista del lenguaje separada de cualquier uso contextual y social.

4.4. Metodología estructural de los años 50

Entre los años cuarenta y cincuenta el gobierno de los EE.UU. agrupó a cincuenta y cinco universidades con el fin de desarrollar programas y métodos para la enseñanza de las lenguas. Este interés surgió a raíz de la intervención norteamericana en la Segunda Guerra Mundial⁴. Los modelos didácticos que salieron de las distintas propuestas metodológicas estuvieron sostenidos por programas intensivos de diez horas diarias de instrucción en las cuales

⁴ En realidad las intenciones de los nuevos métodos de enseñanza eran más políticas que lingüísticas, especialmente a partir de la llamada *Guerra Fría*. Científicos y lingüistas unieron sus esfuerzos y sus investigaciones para abrirse campo rápidamente en el mundo de la tecnología de las comunicaciones y de la futura carrera espacial.

predominaban los ejercicios estructurales y, sólo seis meses debían ser suficientes para adquirir los conocimientos lingüísticos previstos en el libro. En la reunión de la UNESCO de 1953 se establecieron los principios que son la base de estos modelos didácticos:

- La primacía de lo oral.
- La consideración de la lengua como un conjunto de hábitos.
- La lengua es la que hablan los hablantes nativos mismos, no la que se cree que debe ser.

De aquí data el nacimiento del *método audiolingual*⁵.

4.4.1 El método audio-oral

El método audio-oral cobró importancia, alcanzando su auge en los años cincuenta, gracias a la confluencia de las propuestas conductistas. Este método se basa, en cuanto a su aplicación, en la repetición por el alumno de una serie de diálogos grabados por los nativos, y lo practica de las estructuras utilizadas en ellos. Los ejercicios son de repetición y sustitución. Los errores tienen que ser eliminados mediante la reiteración y la práctica con otros ejercicios hasta que se produzca la emisión de un mensaje perfecto.

El método consiste en la elaboración de un programa para aprender a comprender y a hablar en la lengua objeto, mediante una serie de estructuras (*patterns drills*) introductorias, cuya finalidad es producir nuevas frases que desarrollen las cuatro destrezas lingüísticas (oír, hablar, leer y escribir).

La clase se estructura en pequeños grupos donde se practican diversos ejercicios y las explicaciones son impartidas tanto en la lengua materna como

⁵ Este método también se conoce con *audio-lingual method*, en inglés.

en la lengua meta. Para ello, existía un profesor-lingüista que se ocupa de enseñar estos modelos, y un monitor nativo con el que se practican las estructuras aprendidas. Las lecciones presentan una serie de diálogos tomados de la lengua cotidiana, que debían ser memorizados a la perfección antes de comprender las reglas gramaticales de base.

Las críticas al método audio-oral vinieron de Europa y concretamente de Inglaterra. Este método fue rechazado por su falta de adecuación a la situación de comunicación.

4.4.2. El método situacional

También conocido como *Enfoque Oral*, se trata de un método conductista centrado en la imitación y el reforzamiento. Nació y se desarrolló principalmente en gran Bretaña entre los años 1930 y 1960. Harold Palmer y A.S. Hornby son los nombres propios asociados a este método, que también es conocido como *Enseñanza Situacional de la Lengua*. Ambos autores estaban muy familiarizados con el Método Directo y eran conscientes de sus limitaciones y deficiencias. Según ellos, la primera objeción que se le podía hacer al Método Directo era la carencia de una buena base científica que le diera sentido.

Se pretende superar esa falta de fundamentación, los citados autores desarrollan principios de selección, secuenciación y gradación de los contenidos léxicos y gramaticales, además de técnicas para su presentación y puesta en práctica.

La teoría de la lengua de la que parte este método es la del estructuralismo británico, y se basa en la teoría conductista, dando más importancia a las estructuras en la programación. La gramática es importante, y se exige de los estudiantes la exactitud en la pronunciación y la máxima corrección gramatical.

El objetivo está basado en el conocimiento de las estructuras ligado a las situaciones. Asimismo, aparecía aquí por primera vez el concepto de *situación*, el cual diferenciaba el estructuralismo norteamericano-representado por figuras como Fries- del europeo. Éste proclamaba la necesidad de estudiar la lengua en el contexto en el que se realizaba; por consiguiente, dentro de la situación habría que considerar no sólo los elementos lingüísticos, sino también los elementos no verbales o paralingüísticos como los gestos, la entonación y las personas que intervenían en el acto de comunicación.

Visto así, el método situacional comparte ciertos puntos con el método directo, al cual acabamos de hacer referencia. Pues, en el método directo la comprensión está unida a un desarrollo ficticio de la situación, mientras que en el modelo situacional el sentido de la lengua nace de las palabras de una situación de intercambio auténtica.

Siguiendo la misma línea de estudio, también nace a mediados de los cincuenta del siglo XX el *método estructuro-global audiovisual (SGAV)* y con una denominación menos conocida, la francesa *méthode Saint-Cloud-Zagreb*, porque fue elaborada por un equipo de profesores franceses de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, bajo la dirección de G. Gougenheim y P. Rivenc (fundadores del C.R.É.D.I.F.) y un equipo de la Universidad de Zagreb dirigido por el Profesor P. Guberina. Es heredero del método directo, presenta ciertas afinidades con el método situacional inglés y en menor medida, con el método audio-oral estadounidense.

4.5. Los métodos de los años 60

4.5.1. La gramática generativa

Noam Chomsky, con la publicación en 1957 de su tesis doctoral con el nombre de *Syntactic Structure* inauguró el dominio de la *gramática generativa* sobre el estudio del lenguaje. Reivindicando el carácter formal del lenguaje y su naturaleza específicamente humana, Chomsky rechazó la noción de adquisición del lenguaje como un proceso gobernado por estímulos y refuerzos.

La llamada *gramática generativa* hace referencia a la capacidad intrínseca del lenguaje de generar un número infinito de enunciados a partir de un corpus gramatical de naturaleza abstracta. A partir de esta idea, el aprendizaje de lenguas se concibió como la adquisición de reglas gramaticales que Chomsky llamó *competencia*⁶, siendo estas reglas las encargadas de generar las estructuras sintácticas.

F. M. Marín y J.S. Lobato (1991: 56) dicen al respecto:

La *gramática generativa* distingue entre *competencia* y *actuación* lingüísticas. La *competencia* es todo el saber lingüístico implícito que posee cualquier hablante de una lengua, sin que tenga que ser consciente de todo este saber; la *actuación* lingüística es, por el contrario, la utilización, el empleo real de la lengua en una situación concreta, es la puesta en práctica de la competencia en cada acto de habla⁷.



Otra de las aportaciones innovadoras de este estudioso del lenguaje fue la de poner de relieve el *aspecto creativo* del lenguaje; según él, nunca puede ser *un almacén de estructuras básicas* que se adquiere por medio de la repetición constante, ya que el lenguaje no puede estar desprendido del contexto en el que se produce, lo cual es fundamental en el proceso de comunicación.

4.6. Los enfoques didácticos de los años 70

En la década de los 70 se produjeron grandes innovaciones en el estudio de la lengua y, por consecuencia, en el ámbito de su enseñanza. Las novedades ocurridas en el seno de la psicolingüística, como por ejemplo la incorporación de la semántica, junto a los hallazgos de la psicología cognitiva, provocaron la aparición de nuevos métodos de enseñanza, cuyo gran acierto era la

⁶ Chomsky define la competencia como un sistema de reglas interiorizado por los hablantes, el cual constituye su saber lingüístico. Mediante este sistema, los hablantes son capaces de pronunciar o de comprender un número infinito de oraciones

⁷ El subrayado es nuestro.

consideración del papel que desempeña el estudiante como responsable, en parte, de su proceso de aprendizaje, es decir, la conceptualización de las estrategias que aquel usa para la adquisición de la lengua extranjera.

En estos enfoques es bastante notable la importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje y la autonomía del alumno, puesto que estos elementos se convierten en el presente en piezas claves de la didáctica de lenguas extranjeras.

Otro aspecto interesante de la investigación científica del momento era la importancia otorgada al valor del significado en las producciones lingüísticas, era un hecho que venía a desplazar la simple consideración del valor de las estructuras gramaticales, para apreciar las relaciones semánticas que actuaban en la base de todo discurso.

En los años 70, la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras se abre al concepto de la lengua como medio privilegiado de comunicación y expresión personal y empieza a propugnarse una propuesta metodológica orientada al desarrollo de la competencia comunicativa. Nace, así, *el enfoque comunicativo* que revoluciona el panorama didáctico, al llevar a las clases la lengua viva y las necesidades comunicativas de los aprendices. En otras palabras, se trata de una reacción frente a los métodos audiolingual y el método audiovisual o situacional. Su novedad consiste en la consideración de que todo aprendizaje pone en marcha una serie de procesos cognitivos y que el aprendizaje de lenguas debe ejercer un control reflexivo sobre lo que aprende (H. Besse, 1985: 45-50).

A esta nueva concepción contribuyen directamente las ciencias relacionadas con la lingüística como la antropología, la psicología, la filosofía del lenguaje, la etnografía etc. El gran cambio se produce cuando se sustituye el concepto de *competencia lingüística* por el de *competencia comunicativa*. Esta sustitución supone un paso hacia adelante, porque no se trata solamente del estudio de las estructuras lingüísticas y de las formas gramaticales del discurso,

sino también del uso de la lengua dentro de su contexto y su adecuación a la situación de comunicación.

En la metodología comunicativa, la lengua extranjera se presenta como una lengua “auténtica”, en la que se aprovechan los intercambios lingüísticos de los nativos. Estos intercambios no siguen una graduación léxico-gramatical; la progresión de la enseñanza se hace en función del público al que está dirigida, por tanto, la estructuración basada en la morfología o en el vocabulario es sustituida por un conjunto de necesidades, existentes en cualquier lengua (saludar, dar información personal, ubicar objetos...).

Otra aportación interesante de este enfoque es el *análisis de las necesidades* de los alumnos, ya que en función de éstas, se hacen los programas lingüísticos; por consiguiente, la materia de estudio reúne las condiciones de uso de la lengua y su pragmática. Quizás sea ésta la gran novedad del enfoque comunicativo, porque no se trata sólo de adquirir una buena competencia lingüística, sino de poseer una competencia comunicativa, y ésta se entiende por el conjunto de normas contextuales y de situaciones que rigen el uso de la lengua extranjera.

En resumidas cuentas, lo significativo del momento es el punto de vista funcional de la lengua. Los objetivos se ajustan al uso de la lengua de forma eficaz en distintas situaciones de comunicación; por consiguiente, la práctica comunicativa está orientada hacia la comunicación, ya sea entre alumnos o entre el profesor y los alumnos. De esta manera se busca un discurso que esté contextualizado y en el que se note, además, el carácter instrumental de la lengua.

Los contenidos de las programaciones se presentan en forma de *funciones*. La interacción entre alumnos y el profesor es afectiva; por eso, el profesor se convierte en un facilitador, en un guía del trabajo que se realiza en parejas o en equipos, y en el que los alumnos poseen una mayor autonomía.



Los errores ya no son vistos como algo urgente que hay que remediar, incluso se consideran necesarios e indispensables para continuar aprendiendo.

En cuanto, a los materiales, se opta por un material que sea auténtico para que el alumno se sienta implicado dentro de la naturalidad de una práctica cotidiana de la comunicación. Por este motivo, los libros y los manuales sufren una rápida transformación, así, los alumnos crean realizar las actividades que les permitan una participación activa dentro del aula, convertida en un lugar de interacción.

4.7. La metodología de los años 80 hasta hoy

4.7.1. El enfoque natural

Las últimas innovaciones pedagógicas están muy próximas. La primera que puede ser nombrada como alternativa al audiolingualismo americano es el llamado *enfoque natural* propugnado por S. Krashen y D. Terrell (1983). Recordemos aquí que las tesis de N. Chomsky propugnan el carácter innatista del lenguaje; éste se refleja, según él, tanto en la adquisición de la lengua materna, como en la adquisición de la lengua extranjera. El innatismo apunta hacia la teoría de formulación de hipótesis por parte del niño en su proceso de aprendizaje o adquisición de la lengua materna de forma natural y la existencia de procesos universales en la construcción de la competencia lingüística del sujeto.

Uno de los valores positivos que se puede extraer del enfoque natural es la flexibilidad del aprendizaje y la motivación pedagógica. Además, en él se defiende la idea de la existencia de un orden natural en la adquisición de la primera y segunda lengua. Ante todo, el enfoque natural pretende conseguir en el aula el desarrollo de la competencia comunicativa dentro de distintas situaciones de comunicación. Se produce así el primer rechazo de la enseñanza puramente teórica de la gramática; su principal aportación se debe a la implicación del alumno en el proceso de aprendizaje.

4.7.2. El enfoque por tareas

En la segunda mitad de la década de los ochenta, aparecen otros aspectos capitales del enfoque comunicativo, con trabajos que atienden especialmente al desarrollo de las estrategias de interacción en el aula, y en el caso que nos ocupa, la inclusión del componente cultural de la lengua en el estudio de las formas del discurso; de ahí el valor que ha adquirido el denominado *contexto lingüístico y extralingüístico* del proceso de interacción social y cultural. Esta nueva concepción del lenguaje va a reflejar toda la investigación que, hasta el momento, se ha hecho sobre el componente sociocultural de la enseñanza de la lengua. La cultura así, en su amplia designación, aparecerá integrada dentro de los contenidos con los que se va a trabajar en el aula.

El siguiente paso, será delimitar, estudiar y observar cómo y de qué manera se deben enseñar y aprender dichos contenidos que se establecen entre los elementos lingüísticos y culturales.

Lo esencial de esta concepción la encontramos en el denominado *enfoque por tareas* de los años noventa. El concepto de tarea comunicativa como unidad de trabajo en el aula. Es lo que ya conocemos como el *Enfoque por Tareas*.

Asimismo, *hay* que destacar en este enfoque la importancia que adquiere la autonomía del alumno en el proceso de aprendizaje, su capacidad para tomar decisiones sobre su propia adquisición, la negociación de los contenidos del programa y de los procesos de evaluación, así como la perspectiva interactiva mediante las tareas que se produce dentro y fuera del aula.

Dentro de esta línea didáctica, se tiene en cuenta que el estudiante desarrolla una competencia sociolingüística capaz de regular la situación de comunicación. Esto hace que en los materiales didácticos y en el mundo editorial se reflejen nuevos conceptos acerca del conocimiento cultural que posee el alumno antes y durante el proceso de aprendizaje de la lengua meta. Pues no se trata solamente de resolver problemas lingüísticos, sino de



establecer relaciones socioculturales entre los hablantes, sobre todo, cuando se estudia en el país donde se habla la lengua.

4.7.3. El enfoque centrado en la acción

La innovación más importante en los últimos años en el mundo de la enseñanza de idiomas es la aparición del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER: 2002 19-30)⁸, obra fundamental en la que se plasman las últimas investigaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas.

Su primer objetivo es establecer bases comunes para la elaboración de programas, directrices curriculares, cursos, exámenes, manuales y materiales de enseñanza para todas las lenguas de Europa. *La metodología* que propone el Marco se basa en los principios del *enfoque por competencias dirigido a la acción*, el cual contempla al alumno en tres dimensiones:

i- El alumno como *agente social*, que aprende una lengua y una cultura para poder actuar en ellas y así desarrollar sus competencias lingüísticas comunicativas.

ii- El alumno como *hablante intercultural*, ya que el uso de la lengua se desarrolla en unos contextos culturales y sociales. La cultura cotidiana está presente de forma constante en cada una de las actividades, integrando así cultura y sociocultural en el aprendizaje lingüístico.

⁸ El Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación es el documento elaborado por el Consejo de Europa. La versión original en inglés fue editada en 2001 por Cambridge University Press, con el título "Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, assessment".

La versión española se publicó en 2002.



iii- El alumno como *aprendiz autónomo*, que se siente ubicado en todo momento en el proceso de adquisición y que tiene la posibilidad de evaluar su aprendizaje y reparar las posibles deficiencias.

La importancia de este enfoque es que tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. Por consiguiente, cualquier forma de aprendizaje y de uso de lenguas se podría describir como sigue:

El uso de la lengua-que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de *competencias*, tanto *generales* como *competencias comunicativas*, en particular. Las personas utilizan las competencias que se utilizan a su disposición en distintos *contextos* y bajo distintas *condiciones y restricciones*, con el fin de realizar *actividades de la lengua* que conllevan *procesos* para producir y recibir *textos* relacionados con *temas o ámbitos* específicos, poniendo en juego las *estrategias* más específicas para llevar a cabo las *tareas* que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (MCER 2002: 22)⁹.

Ésta es la meta final del proceso de aprendizaje en el que están inmersos los estudiantes e implicados los docentes. En este sentido, los contenidos socioculturales deben ser una parte integrante e integrada en el aprendizaje, y se debe reflexionar didácticamente sobre ellos. Así, el papel del profesor pasa a ser mucho más rico.

Desarrolla una metodología flexible y creativa que refleja sus creencias, valores, principios y experiencias. Adopta roles en el aula como guía de un proceso de aprendizaje, mediador de culturas y motivador, enseñando y fomentando el *aprender a aprender*; es decir, ayuda a los alumnos a adquirir conocimientos, destrezas y estrategias para progresar en su proceso de aprendizaje, les ayuda, también, controlarlo y a ser autónomos.

Estos nuevos roles de profesores y alumnos son necesarios para poder guiar con éxito las tareas o proyectos que se negocian y deciden en clase. Sin

⁹ El subrayado es del autor.

embargo, trabajar con tareas el enfoque comunicativo significa ir de las actividades a la lengua; es decir, se debe crear un contexto para introducir de forma significativa los elementos lingüísticos y culturales necesarios, estructurados en distintas fases concatenadas para realizar la tarea propuesta.

Conclusión

Para hablar de grandes cambios tenemos que orientarnos al enfoque comunicativo porque en el ámbito de la didáctica de las lenguas introduce la primera apreciación sobre el carácter instrumental y social del lenguaje. Si se contempla este factor, nos damos cuenta de que la lengua no se puede aprender aisladamente, fuera de su contexto y alejada de las intenciones de los hablantes. La lengua cambia igual que cambia la sociedad, la moda y el pensamiento; por ello, es de suma importancia el estudio de los factores que condicionan los cambios lingüísticos que aparecen ligados a determinados cambios sociales.

En consecuencia, el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua es un todo complejo en el que el alumno se enfrenta a nuevos elementos gramaticales y a nuevas formas de comportamiento de la sociedad donde se usa la lengua objeto de estudio; por esta razón, tendrá que irse acomodando de forma progresiva y gradual a una nueva visión de la realidad, a otra forma de ver el mundo distinta a la que está acostumbrado en su propia sociedad. Finalmente el examen de los diferentes métodos nos permite concluir con una conocida máxima: *aprender una lengua es también aprender su cultura*.

5

Metodología

Introducción

Uno de los interrogantes más acuciantes para todos aquellos que nos dedicamos a la enseñanza del español como lengua extranjera tiene que ver con los procedimientos y los materiales didácticos que empleamos, en otras palabras, con una manera específica de hacer en el aula; no se trata de una cuestión que se plantea el profesor novel, sino de una pregunta que surge cada vez que tenemos ante nosotros un nuevo grupo de alumnos: ¿qué orientación

metodológica debo adoptar? Cuando hablamos de metodología pensando en la formación del futuro profesor, podemos adoptar dos actitudes bien distintas: podemos presentar las orientaciones metodológicas que mayor repercusión han tenido en la enseñanza del español como lengua extranjera, u optar por exponer únicamente los principios teórico-prácticos de aquella orientación metodológica que, a nuestro juicio, proponga un conjunto de procedimientos que consideremos universalmente válidos. Nosotros optamos por la primera actitud, ya que estamos convencidos de que la metodología, es decir, nuestra declaración de intenciones en cuanto a actuación en el aula se refiere, está supeditada al contexto docente, a una determinada situación de enseñanza-aprendizaje; y sólo el análisis de los factores implicados en ese contexto podrá establecer las pautas de dicha actuación. De esta manera, el futuro profesor adquirirá un conjunto de principios y criterios -fruto de la reflexión- que le capacitará para elegir la opción metodológica que considere más adecuada en el marco de la situación docente en que se encuentre.

¿Quiere esto decir que nos presentaremos el primer día de clase ante nuestros alumnos sin una idea clara de lo que vamos a hacer? Obviamente, no. La formación específica y/o la experiencia docente previa nos-proporcionarán pautas que guiarán las decisiones que tomemos en cuanto a objetivos, contenidos, procedimientos, materiales, actividades, temas, etc.; sin embargo, estos planteamientos previos deberán ser lo suficientemente flexibles como, para poder ser modificados de acuerdo con la información que obtengamos del análisis del grupo de alumnos que se nos haya asignado.

Uno de los objetivos del primer día de clase es precisamente este: obtener información sobre nuestros alumnos, de manera que podamos corroborar o, en su caso, rectificar las decisiones que hayamos tomado a priori, y así reformular el currículo en función de la realidad docente.

Cada profesor debe elaborar su propio cuestionario, incluyendo así los aspectos que crea pertinentes, y adaptarlo en función de la situación docente en que se encuentre. Si nos halláramos ante un grupo de inmigrantes que aprenden

español en un centro asistencial del país de acogida, tendría especial importancia que supiéramos cuál es la situación de legalidad en la que se encuentran nuestros alumnos, qué religión practican o con qué tipo de alfabeto se representa su lengua materna, ya que esta información sería de gran utilidad para entender las dificultades en el aprendizaje y anticipar conflictos culturales o humanos que pudieran surgir durante el proceso de interiorización de la nueva lengua.

Siempre será el profesor quien decida el contenido del cuestionario y la manera -oral o escrita- en que recabará la información; asimismo, el hecho de que los alumnos sean principiantes absolutos no debe constituir un obstáculo, ya que podríamos obtener la información mediante una lengua que fuera vehicular para realizar esta actividad preliminar; en este caso no creemos que el uso en el aula de una lengua, que no sea la lengua meta, constituya una traba didáctica, dado que la importancia de la tarea es mayor que el perjuicio que pudiera suponer el uso de la lengua materna o de otra distinta a la meta, siempre y cuando sea de forma puntual.

En este capítulo nos proponemos, por lo tanto, presentar de manera sucinta las distintas orientaciones metodológicas que se han sucedido a lo largo de la historia de la enseñanza-aprendizaje de idiomas y nos centraremos en aquellas que mayor incidencia han tenido en el caso concreto del español como lengua extranjera. Cada una de estas posibilidades didácticas será convenientemente ejemplificada con materiales didácticos disponibles en el mercado editorial español, porque los materiales didácticos son, en definitiva, la concreción de un determinado plan de actuación docente.

5.1. CURRÍCULO, MÉTODO, ENFOQUE Y TÉCNICA

Antes de seguir adelante, es necesario delimitar la extensión conceptual de algunos términos que con frecuencia manejamos cuando hablamos de metodología en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera: currículo, método, enfoque y técnica.

De todos ellos, currículum es el término de designación más amplia, ya que hace referencia a un marco general de decisión y de actuación en la enseñanza. El término procede del ámbito de la Teoría de la Educación como indica A. García Santa- Cecilia (2011: 14):

En España, el término currículum aparece ya en la Ley General de Educación a principios de los años 70, pero no llega a adquirir consistencia hasta el reciente Proyecto de Reforma de la Enseñanza del Ministerio de Educación y Ciencia y la publicación del denominado Diseño Curricular Base, que establece los criterios generales de actuación y las prescripciones que regulan las distintas asignaturas de las enseñanzas regladas y, entre ellas, las lenguas extranjeras. Muy recientemente, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994) se ha sumado desde el campo de la enseñanza del español a este proceso de renovación pedagógica (...)

En efecto, la propuesta del *currículum* integra los fundamentos teóricos de las Ciencias de la Educación y la reflexión derivada de la práctica docente en el marco general de la enseñanza y en el más específico de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Método es el término que en la tradición anglosajona se emplea para hacer referencia al conjunto de principios teórico-prácticos que fundamentan y justifican las decisiones que se toman en el aula para motivar y agilizar el proceso de aprendizaje (una manera concreta de hacer las cosas en el aula de español). Creemos pertinente clarificar que el término método también se aplica a los manuales o libros de texto orientados a la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Han sido varios los métodos que se han sucedido a lo largo de la historia de la enseñanza-de las lenguas extranjeras (A. Sánchez Pérez, 1992, 1997), y esta sucesión de diferentes propuestas ha venido marcada por un deseo de facilitar el proceso de aprendizaje; porque un método tiene como fin principal desarrollar las habilidades lingüísticas que permitan al individuo lograr un nivel de competencia comunicativa en la lengua que está aprendiendo. Lo que hagamos en el aula ha de estar orientado a la consecución

de un logro, y cuanto más efectivo sea el procedimiento, mayor será el logro. En definitiva, nuestro objetivo es que nuestros alumnos avancen en el uso efectivo de la lengua y para ello, pondremos en práctica cualquier mecanismo que consideremos eficaz.

La explicitación de un método implica dar cuenta de los componentes y elementos que figuran a continuación:

COMPONENTE TEÓRICO	COMPONENTE PRÁCTICO
1. Teoría lingüística Qué es una lengua	1.Objetivos Qué nos proponemos hacer CON LA LENGUA
2. Teoría del aprendizaje CÓMO SE APRENDE UNA LENGUA	2.Contenidos Qué vamos a aprender 3.Procedimientos CÓMO VAMOS A APRENDER

Por otro lado, el término **enfoque** se refiere al conjunto de las diferentes teorías sobre la naturaleza del lenguaje y las distintas aproximaciones al proceso de aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera, en otras palabras, hace referencia al componente teórico del método. No obstante, hablamos también de enfoque comunicativo y de enfoque por tareas, denominaciones con las que nos referimos a propuestas metodológicas cuyo marco teórico es interdisciplinar, en el sentido de que integran las aportaciones de diversas teorías.

Por último, con el término **técnica** nos referimos a cualquier procedimiento o actividad que proponemos en el aula para desarrollar unos contenidos precisos y así lograr los objetivos concretos que nos hayamos fijado. Las técnicas hacen

que el método sea operativo, que los principios teóricos en que está basado se exterioricen.

5.2. LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Todos aquellos recursos que -en soporte impreso, sonoro, visual o informático- empleamos en la enseñanza de una lengua extranjera aparecen aglutinados bajo el término de materiales didácticos. Los materiales constituyen la exteriorización del método, su puesta en práctica en el aula con un fin preciso; como ya hemos indicado en relación con las actividades didácticas -uno de los componentes del método-, los materiales reflejan una manera de entender la naturaleza del lenguaje y la naturaleza del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Los materiales concretan nuestra particular forma de entender el proceso de enseñanza.

Los materiales didácticos son elaborados por especialistas que han de contar con conocimientos suficientes de Lingüística, Pragmática, Metodología, Psicolingüística, Sociolingüística y Teoría del Currículo, entre otras materias; además, el creador de materiales ha de tener una larga experiencia docente en diferentes contextos, lo cual le ayudará a entender la diversidad de destinatarios y de situaciones de aprendizaje. Sabemos que no es lo mismo enseñar español a alumnos tunecinos -cuyo aprendizaje lingüístico previo incluye una diglosia entre árabe y francés- que enseñar español a individuos finlandeses, por poner un ejemplo.

Los materiales didácticos pueden ser objeto de clasificación atendiendo a diversos criterios:

CRITERIOS	TIPOLOGÍA
Naturaleza	a) libro de texto/método b) complemento c) consulta gramatical

	d) consulta lexicográfica e) apoyo docente
Propósito	a) aprendizaje integral de lengua y cultura b) ejercitación de una destreza lingüística c) fines específicos d) autoaprendizaje
Destinatarios	a) adolescentes y adultos b) niños

Para conocer los diferentes materiales de los que disponemos en el mercado editorial actual, contamos con el Catálogo de materiales didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera (I. Vicedo e I. Santos, 1996), que constituye un compendio bibliográfico selectivo de materiales publicados en España antes de 1995. El Catálogo organiza el corpus siguiendo una taxonomía que facilita la consulta y la localización del material concreto que se precisa:

1. Métodos
 - Adultos
 - Niños
 - Autoaprendizaje
2. Español para fines específicos
3. Material complementario
 - Destrezas lingüísticas
 - Pruebas de evaluación y nivel
 - Otros materiales
4. Gramáticas

- Generales
- Aplicadas
- Monografías
- Ejercicios de gramática

5. Diccionarios, vocabularios y libros de estilo

- Diccionarios monolingües
- Diccionarios de temas específicos



- Vocabularios de E/LE
- Repertorios de funciones lingüísticas
- Material de apoyo (para el profesor)

- Lingüística aplicada
- Revistas especializadas
- Actas de Congresos

Los materiales destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera se presentan en diversos soportes: a los clásicos -impreso, sonoro y visual- se suman en la actualidad los derivados de las **aplicaciones de las nuevas tecnologías y la informática -disquetes y CD-ROM-**. Asimismo, la autopista de la información **-internet-** ofrece un importante caudal de recursos que pueden y deben ser aprovechados en el aula de español como lengua extranjera (M. Higuera García, 2000: 37):

En nuestra opinión las características de un buen material para el aprendizaje del español como lengua extranjera deben ser, al menos, estas tres:

- que aproveche las ventajas del hipertexto
- que incorpore la capacidad multimedia de la MM [Malla Multimedia]
- que sea interactivo.

En general, los materiales didácticos para el aprendizaje integral de la lengua y cultura hispanas se estructuran en *unidades didácticas* y estas, a su vez, pueden presentarse agrupadas en *módulos* atendiendo a criterios temáticos o

funcionales. La secuenciación de unidades didácticas constituye un todo coherente destinado al aprendizaje y, sea cual sea la orientación metodológica subyacente, normalmente contienen los siguientes elementos:

- i- *Muestras de lengua:* discursos -orales o escritos-, reales, adaptados o creados específicamente con fines didácticos, cuyo propósito es ejemplificar el uso que de la lengua hacen los hablantes nativos, de manera que el hablante no nativo interiorice *cómo se hacen las cosas en la nueva lengua*.

La tipología de muestras de lengua incluye textos dialogados, narrativos, publicitarios, ensayísticos, argumentativos, descriptivos, etc.; ya que cuanto mayor sea la variedad, más compleja será la comprensión del funcionamiento de la lengua.

- ii--*Conceptualizaciones:* información que se da en forma de esquemas, aclaraciones, observaciones -de forma inductiva o deductiva- en relación con los contenidos desarrollados en la unidad didáctica.

Las conceptualizaciones pueden referirse a contenidos de tipo gramatical, funcional, léxico, fonético-fonológico, ortográfico, cultural o estratégico.

- iii- *Actividades:* propuestas orientadas a la puesta en práctica de los contenidos desarrollados en la unidad didáctica que ejercitan una o varias de las destrezas lingüísticas: expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita o comprensión lectora.

Conclusión

A modo de conclusión, queremos señalar que la experiencia de muchos años enseñando español a alumnos en una gran diversidad de contextos docentes nos ha demostrado que los materiales didácticos que empleamos para



ayudarnos en esta tarea cobran vida a través del entusiasmo y la creatividad de los profesores que los utilizan.

No siempre resulta posible reflejar de forma gráfica todos los procedimientos que contribuyen a que el proceso de aprendizaje sea dinámico y motivador, porque no todo lo que se hace en el aula se apoya en el material didáctico, sino en la actitud y en la capacidad escénica del profesor. El reto de los autores es crear, seleccionar, sistematizar y ordenar muestras de lengua, conceptualizaciones y actividades que constituyan un material didáctico adecuado para el aprendizaje del español; el de los profesores será darle vida en sus clases y conseguir que sus alumnos y alumnas se involucren en el proceso.



BIBLIOGRAFIA

- *Enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*

Álvarez Méndez, J.M. (2005). Didáctica general y didáctica específica, en Mendoza Fillola (Ed.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua*. Barcelona: Editorial Horsori.

Canale, M (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje, en VV.AA, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, págs.: 63-82.

Consejo de Europa. (MCER): *Enseñanza-aprendizaje y evaluación* (2002). [En línea] <http://cvc.Cervantes.es/obef/marco/>

Corder, S.P. (1975-1996). *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Limuse.

Escandell Vidal, M.V. (2013). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

Fernández Pérez, M. (1996). *Avances en Lingüística Aplicada*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Compostela.

García Santa-Cecilia, A. (2011). *El currículo del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.

Hymes, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa en VV.AA, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, págs.: 27-46.

Larsen Freeman, D.; Long, M. (1991/2000). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

Martin Peris, E. (1998-2006). *El profesor de lenguas, papeles y funciones*. Barcelona: Horsori.

Payrato, L I. (2009). *De profesión, lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*.

Barcelona: Ariel.

Sánchez Lobato, J. y Marcos Marín; F.(1999) *Lingüística Aplicada*. Madrid: Síntesis.

Santos Gargallo, I. (2017) *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arcos/Libros.

Selinker, L. (1972-1992). Interlengua, en Muñoz Licera (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

Zanón, J. (1999). La enseñanza de la comunicación en la clase de español, *Carabela*: págs.: 12-22.

- (2000). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

