

Paradigmas lingüísticos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas

Beatriz Soto Aranda
M.^a Azucena Penas Ibáñez
Olga Ivanova



Consulte nuestra página web: www.sintesis.com
En ella encontrará el catálogo completo y comentado

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Beatriz Soto Aranda
M.^a Azucena Penas Ibáñez
Olga Ivanova

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono: 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 978-84-1357-244-4
Depósito Legal: M. 757-2023

Impreso en España - Printed in Spain

Índice

Prólogo	9
1. ¿Qué es la didáctica de las lenguas?	11
1.1. Introducción	11
1.2. Los elementos extralingüísticos en la didáctica de las lenguas	12
1.2.1. <i>El papel del profesorado: entre presupuestos</i> <i>lingüísticos y métodos docentes</i>	13
1.2.2. <i>El contexto de aprendizaje: la sociedad y el aula</i>	19
1.2.3. <i>El alumnado como eje central del proceso de enseñanza</i>	26
1.3. Los contenidos: de la gramática al discurso	28
1.4. Métodos y enfoques didácticos	31
1.5. La evaluación: la enseñanza concebida como resultado o como proceso	33
2. Paradigmas lingüísticos y métodos de enseñanza	35
2.1. Los paradigmas lingüísticos en la enseñanza de lenguas: el formalismo	35
2.1.1. <i>El método audio-oral</i>	36
2.1.2. <i>El método situacional</i>	39
2.1.3. <i>Otros métodos formales</i>	41
2.2. Los paradigmas lingüísticos en la enseñanza de lenguas: el funcionalismo	42
2.2.1. <i>El paradigma psicolingüístico</i>	44
2.2.2. <i>El paradigma sociolingüístico</i>	49
2.2.3. <i>El paradigma lingüístico-comunicativo</i>	56
2.2.4. <i>El paradigma cognitivo</i>	67

3. La competencia comunicativa y la enseñanza de segundas lenguas..	77
3.1. ¿Qué es la interlengua?	77
3.2. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y sus implicaciones didácticas	82
3.2.1. <i>Los niveles comunes</i>	84
3.2.2. <i>Los parámetros y las categorías</i>	87
3.2.3. <i>El contexto de uso de la lengua</i>	88
3.2.4. <i>Actividades comunicativas</i>	91
3.2.5. <i>Competencias generales y comunicativas</i>	99
4. Didáctica de las competencias implicadas en el aprendizaje lingüístico	107
4.1. La competencia comunicativa	107
4.1.1. <i>La competencia lingüística</i>	111
4.1.2. <i>La competencia sociolingüística</i>	126
4.1.3. <i>La competencia pragmática</i>	130
4.1.4. <i>La competencia estratégica</i>	134
5. El aprendizaje integrado de conocimientos curriculares y lenguas (AICLE/CLIL)	151
5.1. Hacia una definición del enfoque AICLE	151
5.2. Fundamentación teórica del AICLE	153
5.3. La interdependencia lingüística	154
5.4. El aprendizaje integrado	158
5.5. La capacitación metodológica	161
6. Didáctica de las actividades lingüísticas implicadas en el aprendizaje de lenguas	167
6.1. Las destrezas lingüísticas: el enfoque tradicional	167
6.1.1. <i>Didáctica de la comprensión escrita</i>	171
6.1.2. <i>Didáctica de la expresión escrita</i>	176
6.1.3. <i>Didáctica de la comprensión auditiva</i>	181
6.1.4. <i>Didáctica de la expresión oral</i>	187
6.1.5. <i>Didáctica de la interacción oral y de la mediación</i>	191
6.2. La didáctica integrada de las destrezas y las actividades lingüísticas	196
7. Didácticas específicas	203
7.1. Introducción	203
7.2. Las particularidades de la enseñanza de lengua para fines específicos	204

Índice

7.3.	Orientaciones para el diseño de programas de LFE	207
7.3.1.	<i>El análisis de necesidades</i>	208
7.3.2.	<i>El análisis del género</i>	213
7.3.3.	<i>El análisis del registro</i>	214
7.4.	Lengua e inmigración	214
7.4.1.	<i>Didáctica de las lenguas a inmigrantes niños y adolescentes</i>	216
7.4.2.	<i>Didáctica de las lenguas a inmigrantes adultos</i>	218
7.4.3.	<i>Aspectos prácticos de la enseñanza de lenguas a los inmigrantes</i>	221
8.	<i>Didáctica de lenguas y nuevas tecnologías</i>	225
8.1.	Cambios didácticos ante las nuevas tecnologías	225
8.1.1.	<i>Las nuevas tecnologías, el profesorado y el alumnado</i>	226
8.1.2.	<i>Las nuevas tecnologías y el proceso de enseñanza-aprendizaje</i>	230
8.2.	Recursos y herramientas de las nuevas tecnologías para la didáctica de las lenguas	232
8.2.1.	<i>La web 2.0 y los recursos didácticos</i>	232
8.2.2.	<i>Las tecnologías de la información y la comunicación y la tipología de recursos para el desarrollo de destrezas</i>	234
9.	<i>La evaluación</i>	241
9.1.	Una aproximación al concepto <i>evaluación</i>	241
9.2.	Fundamentos del sistema de evaluación	245
9.3.	Pasos de la evaluación	248
9.3.1.	<i>Sistemas de clasificación</i>	249
9.3.2.	<i>Descriptorios de evaluación de las destrezas</i>	250
Bibliografía	257

2

Paradigmas lingüísticos y métodos de enseñanza

El paso de los presupuestos teóricos a su aplicación en el aula se materializa en el desarrollo de los diferentes métodos de enseñanza de lenguas, lo que ha supuesto un largo recorrido orientado a buscar los métodos más adecuados a los propósitos didácticos, desde los enfocados a la gramática hasta los que utilizan las nuevas tecnologías (TIC). En la actualidad, en el marco de la aceptación general de la importancia de la competencia comunicativa en el sentido más amplio, las aulas recurren a una metodología ecléctica, pues hace uso de diferentes tipos de actividades acordes a las necesidades del alumnado y, por supuesto, también considera los objetivos de la programación. Por lo tanto, resulta de enorme importancia conocer las bases teóricas que sustentan los diferentes métodos de enseñanza propuestos y desarrollados durante los últimos años.

2.1. Los paradigmas lingüísticos en la enseñanza de lenguas: el formalismo

Los dos paradigmas dominantes en el ámbito de la lingüística son el formalismo y el funcionalismo. Los principales postulados del paradigma formal, del que nos ocuparemos en este apartado, se sostienen en la consideración del sistema lingüístico desde una perspectiva claramente estructural. Para este modelo, cada nivel lingüístico puede tratarse de forma independiente y aislada del resto; resultan más que esclarecedores en este sentido los calificativos *introspectivo* e *inmanentista*, empleados por Serrano (2006: 7) para describir el formalismo.

En su aplicación a la enseñanza de lenguas, el formalismo parte de una didáctica descontextualizada de las estructuras del sistema lingüístico, que persigue el objetivo de fomentar ante todo la competencia lingüística, es decir, el conocimiento sobre y de cómo funciona el sistema de la lengua (Cistiernas Fierro, 2016). La concepción de la lengua como un sistema estructural ha dado lugar, en el desarrollo de los diferentes enfoques lingüísticos, a una serie de métodos de enseñanza marcados por la separación de niveles. A continuación, hablaremos de dos de ellos, los que más impacto han tenido en la concepción y puesta en práctica de la enseñanza de lenguas: el método audio-oral y el método situacional. Son dos paradigmas muy próximos en su formulación y diseño, y que se desarrollaron de forma casi paralela partiendo de las teorías estructuralistas del lenguaje en EE. UU. y en Europa, respectivamente.

2.1.1. El método audio-oral

Este método surge en un contexto muy influenciado por las corrientes psicológicas dominantes a mediados del siglo xx, y lo hace como una aproximación a la enseñanza basada en la automatización de hábitos lingüísticos. En sus orígenes, se nutre de la noción de aprendizaje condicionado, propuesta por el famoso conductista Burrhus Frederic Skinner en su teoría del condicionamiento operante (*Verbal Behavior*, 1957): según esta, el aprendizaje es la consecuencia del refuerzo positivo o negativo que se le da a una conducta concreta y que, a su vez, puede fortalecerse y, por tanto, repetirse; o bien, debilitarse y, por tanto, extinguirse. Este modelo explica el proceso de enseñanza-aprendizaje como un esquema de estímulo-respuesta/refuerzo (Olabarrieta Gorostegui y Porras Medrano, 1988: 111) y, según este último, la enseñanza de las lenguas se basa en la repetición y la automatización de las unidades lingüísticas que se pretende enseñar en el aula.

Como reportan varios trabajos (Alcalde Mato, 2011; Sanz, 2016), el método audio-oral (también conocido como método audio-lingual) empieza a configurarse durante la Segunda Guerra Mundial al surgir una urgente necesidad de formar intérpretes de lenguas extranjeras en el menor tiempo posible. El contexto del pensamiento lingüístico de aquella época está dominado por el estructuralismo, una aproximación teórica que considera la lengua como un sistema o conjunto de elementos unidos en una estructura abstracta con formas y funciones. De esta consideración se excluyen los condicionamientos extralingüísticos a la estructura del lenguaje y, dentro de este paradigma, el proceso de aprendizaje de una lengua se empieza a concebir con el desarrollo de hábitos que fijen y automaticen en el hablante los patrones de estructuras lingüísticas a partir de su continua repetición y refuerzo.

En sus postulados, el modelo metodológico audio-oral parte de una serie de criterios didácticos específicos:

- Toma como punto de partida muestras de la lengua oral y las antepone a la escrita, aunque los ejercicios escritos no son excluidos de la dinámica de la clase.
- Se fundamenta sustancialmente en la repetición de las estructuras gramaticales para que los modelos lingüísticos se automaticen.
- Asume que no es necesario que los alumnos tengan conocimientos sobre la lengua, sino que deben saber usarla.

El uso prioritario de la lengua oral convierte al método audio-oral en un modelo didáctico que, ante todo, potencia las dos destrezas orales por excelencia: la comprensión y la expresión. Por ello, este sistema pretende enseñar las estructuras de la lengua hablada utilizadas por los hablantes nativos (más que la descripción teórica que se le pueda dar) y se basa en su repetición oral como principal técnica didáctica. Para lograr estos objetivos, el método aboga por una continua exposición del alumnado a grabaciones de diálogos, lectura de estructuras por el profesor y realización de ejercicios estructurales (*drills*) de forma oral. Sin embargo, esto no significa que la gramática se relegue a un segundo plano, sino al contrario: desempeña un papel central en este método didáctico. Además, se estima más importante que la adquisición de vocabulario, por lo que los ejercicios más habituales son los de completar huecos y el análisis contrastivo (Martín Sánchez, 2009).

A partir del completo análisis que Sánchez Pérez (2009) ofrece sobre los diferentes métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas, se puede caracterizar una clase basada en este método con los siguientes rasgos:

1. Dinámica, pues requiere una participación activa y una gran concentración tanto del docente como de los alumnos.
2. Interactiva pero formal. Se busca consolidar los conocimientos de la L2 con estructuras preseleccionadas, no a través de la generación de significados.
3. Basada en ejercicios de repetición, individuales o en grupo, fundamentados en contenidos concretos elegidos previamente por los especialistas y, por lo tanto, poco sujetos a creatividad.
4. Protagonizada por el docente, que dirige en todo momento la actividad de los alumnos con el apoyo incuestionable del manual del método.
5. Basada en la enseñanza del vocabulario básico y de las estructuras lingüísticas más comunes, agrupadas en torno a una situación comunicativa concreta, aunque no de forma completamente auténtica.
6. Fundamentada en el método inductivo. Se omiten las explicaciones de la gramática, a cuya comprensión se llega con el uso repetitivo de estructuras.
7. No se apoya ni en traducciones ni en explicaciones a partir de la lengua nativa de los alumnos. Además, la tendencia general es corregir los errores tan pronto como se produzcan con el fin de evitar su consolidación.

Así pues, una clase del método audio-oral es práctica y activa, focalizada en materiales concretos, inductiva, no sesgada en cuanto a la variación lingüística, pero también basada en contenidos previamente seleccionados, repetitiva e inflexible en cuanto a la enseñanza explícita y reflexiva de contenidos abstractos, como la gramática. Por ello, se puede afirmar que, como método, este enfoque tiene ciertas limitaciones:

- No potencia la actividad autónoma, creativa e individual de los alumnos en el proceso de aprendizaje, que resulta monótono y, además, no da lugar al desarrollo de habilidades comunicativas fluidas (Martín Sánchez, 2009).
- Excluye la posibilidad de creatividad e innovación tanto por parte de los alumnos como por parte de los docentes, que únicamente actúan como mediadores entre los materiales elaborados por los especialistas y su transmisión al alumnado (Sánchez Pérez, 2009).
- Apenas se presta atención a la expresión escrita y no se posibilita el uso de actividades y ejercicios más allá de los previstos dentro del marco de memorización y repetición, generando un proceso de aprendizaje mecánico (Melero Abadía, 2000).

El objetivo de una clase basada en el método audio-oral es permitirles a los alumnos comunicarse oralmente en la lengua extranjera haciendo uso de sus combinaciones y estructuras más comunes. Para conseguirlo, el modelo didáctico en el que se basa el método audio-oral, la repetición, se lleva a cabo en los ejercicios de repetición literal o de transformación, es decir, la repetición de las estructuras modificadas por sustitución de ciertos elementos. Así, una vez memorizada una serie de estructuras lingüísticas mediante repetición de enunciados, secuencias e incluso diálogos, estas se transforman adaptándose a contextos interactivos nuevos, en los que los alumnos pueden replicar las estructuras ya adquiridas. De esta forma, se pretende el aprendizaje de las estructuras y los patrones más representativos de la lengua meta en todos sus niveles, que ampliamos a partir de la propuesta de Sánchez Pérez (2009):

- En cuanto a la fonología, la morfología y la sintaxis, se busca que los alumnos refuercen, mediante repeticiones sistemáticas, los patrones más comunes de la lengua estudiada.
- En el plano léxico y formulaico, se busca que los estudiantes dominen el vocabulario básico y más frecuente de la lengua estudiada, a la vez que asimilen unidades expresivas más comunicativamente relevantes a partir de la memorización de muestras de la lengua.
- En el nivel pragmático, se intenta que los alumnos dominen las expresiones más acordes a las propias del uso real en todas sus variedades, no solo la normativa, y hagan uso de ellas en la expresión oral.

Desde el punto de vista didáctico, la tipología de actividades propias del método audio-oral apuesta por tareas basadas en la repetición y la memorización. A continuación, exponemos algunos ejemplos:

- Repetición simple de estructuras y patrones, habitualmente dichos por el profesor.
- Repetición de estructuras con un elemento sustituido por otro equivalente (p. ej.: *lo* he visto > *la* he visto).
- Repetición de estructuras transformadas (p. ej.: María *viene* a menudo > María *venía* a menudo > María *vendrá* a menudo).
- Reformulación de estructuras.
- Compleción de patrones idénticos (p. ej.: mi padre *habla francés* > mi madre... <*habla español*>).
- Reducción o conversión de varias estructuras a una (p. ej.: *me gusta el helado* > *me gusta mucho* > *me gusta mucho el helado*).
- Transferencia de patrones adquiridos a otros contextos.

En la actualidad, el método audio-oral se sigue utilizando, aunque más bien como un modelo didáctico seleccionado ocasionalmente para una clase concreta. Es, por lo tanto, poco probable encontrar un curso de idiomas basado exclusivamente en este sistema.

2.1.2. El método situacional

Este método surge como una evolución más avanzada del método audio-oral. Es un sistema que, al igual que su predecesor, parte de la concepción estructuralista del lenguaje, incorporando como novedad la consideración del contexto para la asimilación de las estructuras de la lengua estudiada. Su nacimiento y proliferación se sitúan prácticamente en la misma época que la del método audio-oral (segundo tercio del siglo xx) y muchas de las bases que maneja son compartidas por ambos enfoques. Ahora bien, la atención que presta el método situacional al efecto del contexto o la situación comunicativa lo dota de mayor naturalidad en lo que al uso real de la lengua se refiere. En una clase basada en el método situacional, los alumnos se exponen a materiales lingüísticos asociados a los contextos en los que se podrían utilizar en situaciones reales de comunicación. Se trata, probablemente, de la aportación más relevante de este enfoque a la enseñanza de las lenguas, en tanto que vincula las estructuras de la lengua a contextos de uso específico (Sanz, 2016): “en una tienda”, “en la playa”, “en el autobús”.

A pesar de ello, el método situacional comparte una proporción muy notable de diseño didáctico con el sistema audio-oral. De modo similar a su inmediato antecesor, el enfoque situacional persigue la máxima corrección gramatical que se potencia