

El alcance de los aportes metodológicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas

Gregorio Pérez de Obanos Romero¹

Rogério Back²

Roselaine Bernardino³

Resumen: El presente trabajo se propone discutir y reflexionar acerca de las metodologías utilizadas para la enseñanza de lenguas, sea la extranjera, la adicional o la segunda lengua. Para ello, buscamos apoyo en algunos teóricos, como Estaire (2011); Iglesias Casal (2014); Sans (2000); Trujillo Sáez (2005) y otros, y a partir de ellos hacemos un breve recorrido desde las primeras hasta las actuales formas de conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje basadas en distintos enfoques y métodos. Defendemos la comprensión de que los aspectos lingüísticos tienen importancia pero no son los únicos que deben ser considerados, ya que es imprescindible prestar atención a las cuestiones extralingüísticas, como la cultura del aprendiz y las de la lengua objeto, el contexto social, institucional y de aprendizaje, e incluso los aspectos afectivos de los sujetos involucrados en el proceso. Desde nuestras reflexiones, presentamos una serie de impresiones sobre el papel del profesor y de los alumnos para que, aun cuando nos encontremos en una era de superación de los métodos, sea posible alcanzar un satisfactorio proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Palabras-clave: enseñanza-aprendizaje de lenguas, enfoques y métodos, lengua extranjera, segunda lengua.

Introducción

En tiempos de frecuentes cambios en la vida diaria y en la sociedad, suele ser natural que estos se reflejen en la manera de enseñar y de aprender. Los procesos de enseñanza-

¹ Es doctor en Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera (Universidad Nebrija-España) y docente de español de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA). E-mail: gregorio.romero@unila.edu.br

² Es estudiante de maestría en el Programa de Posgrado en Letras, de la Universidad Federal del Paraná (UFPR). Bolsista CAPES/PROEX. E-mail: backruz@hotmail.com

³ Es estudiante de maestría en el Programa de Posgrado en Letras, de la Universidad Estatal del Oeste del Paraná (Unioeste). Actúa como secretaria ejecutiva en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA). E-mail: roselaine.rb@live.com.

aprendizaje de una lengua extranjera (LE), segunda lengua (L2) o lengua adicional (LA)⁴ pueden seguir distintas formas de conducción, las cuales van a incidir en el aprovechamiento por parte de los aprendices. Por tanto, es importante que el profesor realice una adecuada planificación, teniendo en cuenta: los objetivos de aprendizaje, el contexto en el que se va a desarrollar el proceso (social, institucional, de enseñanza), los conocimientos previos de los estudiantes, entre otros aspectos. Todos ellos con el fin de que los aprendices puedan participar activamente tanto en el proceso de planeamiento como en la conducción de construcción del conocimiento, de forma que el profesor no sea visto como el detentor del saber y el único que tiene algo que aportar a la enseñanza.

El aprendizaje, de esta manera, se desarrolla colaborativamente, con la participación activa del alumno, mediante procesos cognitivos y teniendo en cuenta la premisa de que cada aprendiz se desenvuelve de forma distinta, fomentando su autoestima. En otras palabras, un aprendizaje más holístico, presupuesto fundamental del Constructivismo de Piaget (1969).

Además, ya no resulta apropiada la aceptación acrítica de un método o enfoque, sino la adopción de una perspectiva propia del llamado período post-método. Para Kumaravadivelu (2003), la dirección actual de la enseñanza-aprendizaje de lenguas ya no asume un único eje, ni un conjunto de herramientas fijas, sino que combina elementos de la particularidad, de la practicidad y de la posibilidad. En otras palabras, el hacer post-metodológico no es simplemente la no aplicación de un modelo en específico, sino la suma de estrategias para que el aprendiz se vea expuesto a diferentes prácticas que propicien un uso significativo de la lengua meta.

El presente artículo pretende, por lo tanto, presentar y discutir las contribuciones de algunos estudiosos (ESTAIRE, 2011; IGLESIAS CASAL, 2014; SANS, 2000; TRUJILLO SÁEZ, 2005; entre otros), sobre las metodologías consideradas más adecuadas para los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Además de ello, haremos un recorrido por los diferentes textos teóricos que describen desde las destrezas del profesor y del alumnado, hasta

⁴ Aunque la literatura suele distinguir los conceptos lengua extranjera, segunda lengua y lengua adicional, en este trabajo elegimos tratarlos como sinónimos en su sentido amplio, o sea, la adquisición de una lengua no materna. La expresión lengua extranjera (LE) será utilizada en el desarrollo del texto.

cuestiones culturales y afectivas, factores todos ellos importantes para la adquisición y significación en las lenguas no maternas.

La evolución de los métodos

En primer lugar, creemos que es importante destacar brevemente la evolución de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. De acuerdo con Leffa (1988), el pionero y más utilizado en estos estudios fue el método de gramática y traducción, que se basaba en la memorización de listados de palabras y en ejercicios de traducción directa. A partir de la presentación de una regla y/o una forma lingüística, el aprendiz seguía modelos de ejemplos. El segundo método que el autor destaca es el denominado directo, que preconizaba evitar el uso de la lengua materna en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera. A pesar de tener el enfoque mayor en la oralidad, en este método toda la interacción, en las cuatro habilidades, debería ser en la lengua meta.

El método de lectura es otro de los métodos destacados por Leffa (1988). La enseñanza, que se centraba en la lectura y en los aspectos culturales, no ponía en este caso tanta atención a la oralidad. Seguidamente, el autor destaca el método audio-lingual, con énfasis en la oralidad. Este modelo parte de la premisa de que el alumno debe primero oír y hablar para después aprender los aspectos estructurales de la lengua meta. Para ello, las principales herramientas eran los ejercicios mecánicos de repetición.

Leffa (1988) señala que, después de estos métodos, surgieron también algunos otros que no tuvieron tanto éxito. No obstante, en los años de 1980 emergieron los estudios sociolingüísticos y con ellos el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas, que además de la estructura lingüística consideraba el contexto en el que se producían los actos de habla y tenía por objeto proporcionar un aprendizaje centrado en el alumno.

En relación con el enfoque comunicativo, Giménez (2012) apoyado en Richards y Rodgers (2001), destaca que este está basado en:

[...] la lengua como sistema para la descripción de significados, la interacción y la comunicación como funciones principales de la lengua, los usos funcionales y comunicativos que reflejan la estructura de la lengua, y las categorías de significado funcional y comunicativo del discurso como unidades fundamentales de la lengua (GIMÉNEZ, 2012, n. p.).

Por consiguiente, empezaron las preocupaciones con los aspectos cognitivos, sociales y culturales, de manera integrada, pues se comprendía que la lengua se desarrolla y se transforma por medio de las interacciones, caracterizándose como una herramienta de inserción del sujeto en la comunidad. Desde esta perspectiva, intenta dar más espacio para la efectiva participación de los alumnos, que pueden aportar sus ideas y expresar sus necesidades, opinar sobre la organización del aula y realizar un aprendizaje cooperativo, en el que unos aprenden con los otros. Así, el profesor ejerce el papel de facilitador de todo el proceso.

Siguiendo esta perspectiva de evolución de los métodos, de acuerdo con Fernández Montes (2011), surgieron técnicas didácticas, dentro del enfoque comunicativo, que tienen en común la presentación y práctica de las formas lingüísticas sin dejar de prestar atención al significado. En oposición a los modelos tradicionales, que otorgaban una mayor importancia a los aspectos más formales de la lengua, este conjunto se denominó atención a la forma (AF). Así, lo que se propone es que en las tareas predominantemente comunicativas los aprendices consigan también atender a los rasgos formales, de manera implícita, para que no se interrumpa el procesamiento del contenido. Doughty y Williams (1998 *apud* FERNÁNDEZ MONTES, 2011, n. p.) aconsejan que “el contexto de aprendizaje, las características de los aprendices, la forma elegida y los procesos de aprendizaje implicados” sean considerados en la AF.

Así, se percibe la importancia de una reflexión crítica sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje de lenguas para la proposición de mejoras. Y, además, se comprende que eso incluye analizar si las expectativas de aprendizaje de los estudiantes están siendo alcanzadas.

En este sentido, asimismo, conviene destacar que los cambios pueden surgir en el interior de un mismo método, sin la necesidad del surgimiento de otro. Esto se percibe, por

Gláuks: Revista de Letras e Artes– jan/jun. 2020 – Vol. 20, N° 1

ejemplo, con la creación del modelo de aprendizaje mediante tareas dentro del enfoque comunicativo que, de acuerdo con Estaire (2011), nació con el objetivo de abordar los procesos psicolingüísticos presentes en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. La autora destaca también que estos cambios ocurrieron pues:

Los estudios de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras indican que aprendemos en situaciones de comunicación a través de la exposición a patrones lingüísticos utilizados en las unidades holísticas de comunicación presentes en el *input*, no a través del estudio de componentes aislados del sistema lingüístico (ESTAIRE, 2011, p. 4).

El objetivo, además de trabajar los aspectos comunicativos y estructurales, es que el aprendizaje sea por medio de tareas lingüísticas que representen situaciones reales de uso de la lengua por parte de los aprendices, proporcionando con ello un aprendizaje significativo.

Agulló Coves (2017), presenta también otra perspectiva del concepto de tarea, de forma mutua entre los interlocutores. Afirma el autor que una tarea intercomunicativa “es una tarea didáctica de comunicación en la que hay uno o más componentes o ejercicios que dirigen la atención hacia la forma en que se usa la lengua meta” (AGULLÓ COVES, 2017, p. 9). Así, para un aprendizaje significativo y relevante, es necesario también que el profesor favorezca con su didáctica la evolución en la interlengua de los aprendices de modo que estos perciban las diferencias y similitudes entre su propia lengua y la lengua meta durante el desarrollo de las tareas en clase.

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, resulta evidente el cuidado que hay que tener al organizar una secuencia o unidad didáctica para que esté de acuerdo con los objetivos de aprendizaje. Acerca de esto, Sans (2000, p.1), entiende que “la adopción de un determinado criterio de definición de la unidad didáctica tiene enormes consecuencias en su diseño y en el de cada uno de sus componentes”. Por tanto, es necesario hacer un análisis de todo el contexto de aprendizaje, de las necesidades de los alumnos y de los demás elementos que influyen en este proceso, a fin de que los estudiantes tengan el mejor aprovechamiento posible.

A partir de estas breves explicaciones sobre algunos métodos y las cuestiones que se ven involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, creemos que es oportuno destacar que las metodologías que antecedieron a las más utilizadas hoy no son y no deben ser rechazadas, pues estas permitieron la evolución en los procedimientos y prácticas desarrolladas tanto por docentes como por discentes en clase. Pensamos que, en realidad, lo que debe proponerse es una reinterpretación de los métodos, de manera que el profesor sea capaz de dialogar con las distintas herramientas metodológicas para mejor atender las reales necesidades de los alumnos.

Como ya se ha comentado, Kumaravadivelu (1994) ha reflexionado acerca de la utilización de estrategias emergentes y confluyentes en la enseñanza de lenguas extranjeras, caracterizadas como el denominado período post-método. Este marco estratégico de la enseñanza de LE, según el autor, comprende las siguientes macroestrategias:

(a) maximizar las oportunidades del aprendizaje, (b) facilitar la interacción negociada, (c) minimizar los desajustes en la percepción, (d) activar la heurística intuitiva, (e) fomentar la concienciación lingüística, (f) contextualizar el input, (g) integrar las destrezas lingüísticas, (h) promover la autonomía del aprendiz, (i) incrementar la concienciación cultural, y (j) asegurar la relevancia social (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 3).

Este conjunto de macroestrategias conducirá hacia un proceso basado en la autonomía: de los alumnos, que podrán elegir sus propias estrategias de aprendizaje, y de los profesores, que establecerán su práctica docente basada en la diversidad. Es, por lo tanto, a través de la práctica la manera en que las teorías se construyen.

La enseñanza de lenguas en el siglo xxi: enfoque por tareas y atención a la forma

Hablando de las destrezas docentes, Iglesias Casal (2014) afirma que los procesos de enseñanza-aprendizaje ya no son más verticales y no existe una jerarquía, así nos propone

reflexionar acerca de las competencias del profesorado de español como LE en el siglo XXI, empezando por su autonomía. Ante todo, no se puede olvidar que tanto docentes como aprendices son agentes sociales, portadores de múltiples inteligencias (tanto emocionales como racionales) y que sus decisiones se reflejarán en el aprendizaje discente.

Para la autora, además del dominio de los contenidos, los profesores del siglo actual deberán ser profesionales críticos y reflexivos, que estén dispuestos a observar sus propias prácticas y sean conscientes de que el dominio de los contenidos lingüísticos no es la única condición necesaria para ser un buen docente. Mantenerse actualizado y participar en cursos de formación continua son algunas de las estrategias que se necesita adoptar para una buena práctica, adecuada a las necesidades actuales. En otras palabras, es importante que tanto la formación como la autoevaluación hagan parte de la rutina del docente. Sin embargo, deberán mantenerse actualizados, renovándose diariamente (IGLESIAS CASAL, 2014, p. 71). Así, en el ámbito del aula, deberán priorizarse las oportunidades de aprendizaje; el *input* deberá ser contextualizado; integradas las destrezas lingüísticas; incrementada la consciencia intercultural con el fin de que se promueva la autonomía del aprendiz (KUMARAVADIVELU, 1994).

Otra de las decisiones que el profesorado debe tomar en su praxis es la adopción o adaptación de un enfoque de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las necesidades de los aprendices. Sin duda, deberán elegirse aquellos enfoques capaces de dialogar entre los contenidos lingüísticos y los culturales, además de canalizar la motivación y el interés del estudiante acerca de la lengua que se le enseña.

En este sentido, no solamente por poseer una mayor adhesión, sino por articular aspectos positivos y significativos, el enfoque por tareas, como hemos mencionado, se halla actualmente entre los más importantes en la enseñanza de lenguas. Constituido a mediados de los años ochenta, como un movimiento evolutivo del enfoque comunicativo, el enfoque por tareas intenta “acompañar el proceso de enseñanza/aprendizaje a los procesos psicolingüísticos implicados en el aprendizaje de lenguas extranjeras” (ESTAIRE, 2011, p. 1). Así pues, el concepto clave de la enseñanza por tareas es que “los estudiantes aprenderán mejor una lengua si participan en actividades que comportan una interacción auténtica”

(ELLIS, 2005, p. 11). En otras palabras, el alumno aprende la lengua interactuando con ella y desarrollándola mediante un conjunto de actividades que le llevará al denominado producto final, pudiendo ser un diálogo, un juego, una presentación oral o escrita, un decálogo, una línea temporal, un infograma sobre una enfermedad, una guía de viajes, etc.

Además de ser un proceso en el cual se puede prestar atención a la forma de manera inductiva, el enfoque por tareas posee algunas características generales, conforme aclara Ellis (2005, p. 12), como un programa consistido por un conjunto de tareas holísticas que llevará hacia la interacción auténtica. Así, los contenidos lingüísticos se pondrán en práctica durante la ejecución de la tarea, como forma de fomentar la comunicación real en la clase.

Para su aplicación, sugiere Estaire (2011) que haya una efectiva gestión del aula, el talante participativo y colaborativo de los estudiantes y una planificación de actividades que servirán de soporte para la tarea final, denominadas tareas posibilitadoras o capacitadoras; es decir, “un análisis de necesidades de aprendizaje y de los procesos necesarios para llegar a la comunicación” (ESTAIRE, 2011, p. 2). De esta manera, el aula se constituye realmente como un lugar de trabajo y de interacción social, en el cual la comunicación tiene un papel importante para las relaciones sociales que se generan.

Por otro lado, Martín Peris (2004, p. 5), sugiere la relevancia no solamente de la tarea final, sino de “todas aquellas otras que, con ocasión de la realización de ese producto, mejoren, potencien o enriquezcan su aprendizaje”. Para el autor, en el ámbito del aula las tareas son significativas ya que consisten en “reproducir en la clase las situaciones de uso natural, sin renunciar a las ventajas que ofrece el marco del aula” (MARTÍN PERIS, 2004, p. 21-22). Para él, son capacitadoras de la interacción sin dejar de valerse el profesor de la atención a la forma durante el desarrollo de dichas actividades (MARTÍN PERIS, 2004, p. 26).

La atención a la forma surgió a finales del siglo XX con el propósito de utilizar la lengua para comunicarse, en contraposición a la discusión y estudio de las formas lingüísticas de manera aislada y descontextualizada. Integra, por lo tanto, forma y significado en las actividades comunicativas o en las tareas. Para Fernández Montes (2011, p. 3):

[...] dado que la atención juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, debemos asegurarnos de que el aprendiz atienda a las formas llevando al aula actividades o tareas relacionadas con sus necesidades e intereses con el fin de aumentar su motivación, propiedad por la que mantendrá la atención y que, además, lo impulsará a la acción.

Es decir, el protagonismo una vez más recae en la figura del aprendiz, guiado con las orientaciones de profesor, el cual deberá tomar decisiones pedagógicas de acuerdo con el nivel cognitivo de los alumnos, con su contexto y con la realidad social.

Además del contexto de enseñanza y del perfil de los alumnos, el autor concluye que otros factores también intervienen en la AF: la forma elegida y el proceso de aprendizaje implicados. Para ello, es necesario intensificar el *input* y que el alumno sea expuesto a la forma con alguna periodicidad. De esta manera, que este mismo *input* sea realizado⁵, en donde las diferencias entre las lenguas maternas y extranjeras sean percibidas. Todo esto para que se “reconozca las formas en el *input* para poder analizarlas y compararlas con su interlengua, lo que conduce a su reestructuración” (FERNÁNDEZ MONTES, 2011, p. 9).

La enseñanza de lenguas más allá del aspecto lingüístico

Aunque Closets (1996 *apud* IGLESIAS CASAL, 2014, p. 58) afirma que poco importa lo que se enseña, siempre que se despierte la curiosidad y el gusto de aprender; por otro lado, no se puede olvidar que la selección de los contenidos y las tareas deben fomentar la competencia lingüística, comunicativa e intercultural del aprendiz. Para ello, es necesario que la enseñanza de lenguas contemple los factores de orden emocional y afectivo, entre otros, sobre todo que el proceso sea interdisciplinar de manera que los distintos contenidos se sumen para el desarrollo cognitivo y del lenguaje.

En el ámbito escolar, Trujillo Sáez (2005) analiza la necesidad de una efectiva integración entre la lengua y los contenidos curriculares. Según él, con ello, además del

⁵ *Realce del input (input enhancement) es el reconocimiento de las formas del input (muestras de lengua meta, orales y/o escritas, que el aprendiz encuentra durante su proceso de aprendizaje de la lengua). Long & Robinson (1998 apud FERNÁNDEZ MONTES, 2011) sugieren la utilización de algunos recursos tipográficos para que el input sea realizado como subrayar y destacarlo con distintos colores, todo esto para que el alumno le preste atención a dichas formas lingüísticas.*

favorecimiento de las destrezas ya mencionadas (lingüísticas y comunicativas), se refuerza la cuestión “constructivista y globalizada del aprendizaje” (TRUJILLO SÁEZ, 2005, p. 238). En otras palabras, la enseñanza colaborativa e interdisciplinaria fomenta que el estudiante tenga un mayor control y una autoevaluación de su proceso de aprendizaje.

Planificar una tarea según los principios de la Interdisciplinariedad no es una cuestión fácil, ya que dependerá de la unión y adhesión del profesorado de diferentes campos del saber.

Como sugerencia, el autor recomienda que se les propicien a los alumnos cuestiones pertinentes de la lengua que se les enseña (aspectos lingüísticos, gramaticales, culturales, etc.), concomitantemente con los contenidos que estos aprendices necesitan en el currículo escolar. De esta manera, se refuerza una vez más el carácter protagonista de los estudiantes acerca de su aprendizaje. Por lo tanto, no se puede olvidar que el lenguaje es el instrumento de la educación y que “enseñar lengua es tarea de todos” (TRUJILLO SÁEZ, 2005, p. 245).

Pero, ¿cuáles son los componentes que deberán permear el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras? Indudablemente, la cuestión afectiva es una de las más determinantes en todas las corrientes y teorías de adquisición de LE. Trujillo Sáez (2005, p. 239) afirma que los factores afectivos en el aula “influyen tremendamente en el aprendizaje y que la colaboración interdisciplinaria es imprescindible”.

A su vez, para Arnold (2006, p. 1) la atención a la dimensión afectiva en la enseñanza-aprendizaje de lenguas aporta muchos beneficios, “lo mismo académicos que personales”. Señala también que en trabajos colaborativos el aprendizaje suele darse de manera más holística, ya que los alumnos están motivados y entusiasmados con la construcción de sus conocimientos.

Arnold (2006, p. 2) también menciona que la competencia comunicativa es el objetivo primordial en la enseñanza de lenguas, una vez que “la principal función del lenguaje es la comunicación”. Sin embargo, existen algunos obstáculos para llegar a dicha condición, como la ansiedad y el tratamiento inadecuado del profesor ante los errores del alumnado, entre muchos otros. No obstante, trabajar la autoestima y la valoración de los diferentes estilos de aprendizaje les propicia mayor confianza para que aquello que se aprende, se concrete “más allá del aula” (ARNOLD, 2006, p. 7). De esta manera, se trabajan tanto contenidos

lingüísticos, como sociales y culturales, valorando la lengua en su concretización mayor, evitando el aburrimiento e incentivándoles para que sigan motivados.

La cuestión de la afectividad está presente también en la definición de cultura elaborada en 1982 por la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre el patrimonio cultural:

La cultura puede considerarse como el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ello engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (UNESCO, 1982 *apud* GAGO, 2010, p. 232).

En cuanto al desarrollo de la competencia intercultural, Gago (2010, p. 222) analiza que enseñar y aprender una lengua extranjera “implica necesariamente un cambio de perspectiva cultural, una ampliación del conocimiento declarativo y la consideración del fenómeno comunicativo en sentido amplio”. Es decir, estar pendiente de que la lengua y cultura son cuestiones indisociables; por lo tanto, al confrontarse con una nueva realidad, el aprendiz deberá estar consciente del valor cultural de la lengua y de las relaciones y de los valores que ella concretiza. O sea, ni peor ni mejor, sino diferente de la suya.

Menciona la autora la existencia de diferentes características y actitudes del hablante no nativo ante la lengua meta, si bien el choque cultural puede ser minimizado con la presencia del mediador. En el ámbito del aula, la figura del mediador cultural es significativamente el profesor, el cual deberá poseer “un indispensable conocimiento y cierto enfoque de la realidad sociocultural” (GAGO, 2010, p. 225).

Con relación a los métodos de enseñanza, concluye que:

La aspiración de cualquier método debe ser la de conseguir reducir las limitaciones, no sólo lingüísticas, sino también culturales, del usuario de LE a la hora de interactuar en distintos entornos de la vida social, con las condiciones y restricciones propias de las situaciones reales (GAGO, 2010, p. 226).

Para ello, sugiere un cambio en las actitudes del alumno, como la empatía, que le permitirá mejor asimilar y “minimizar el choque con la cultura ajena” (GAGO, 2010, p. 226). En este sentido, cuestiones como la empatía y la capacidad de observar y analizar la cultura del otro sin prejuicios es fundamental. De acuerdo con la autora, es necesario un trabajo multidisciplinar del currículo escolar para que el alumno sea efectivamente, “un agente social en distintas situaciones comunicativas” (GAGO, 2010, p. 227). La competencia cultural sería entonces, la capacidad de dialogar entre la propia cultura y la cultura ajena sin juzgamiento de valores, es decir, “la habilidad de poderse manejar en este tipo de situaciones, con contradicciones y diferencias” (GAGO, 2010, p. 235).

Consideraciones finales

A partir de lo expuesto en este artículo, de forma muy breve, ha sido posible percibir los cambios que ocurrieron con el paso de los años en la comprensión de cómo se debe conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Situación que, desde nuestra perspectiva, es resultado del dinamismo de las lenguas que cambian con el tiempo, pues no son estáticas, ya que son parte de los aspectos constitutivos de los sujetos, los cuales también tienen sus cambios de acuerdo con los contextos socio-históricos en que se encuentran y con las interacciones sociales de las que participan.

Al mismo tiempo, si pensamos en la forma como se condujeron estos procesos de reestructuración de los enfoques, así como la manera en que se desarrolló y se desarrolla la formación de profesores, es posible advertir el desafío que supone para los docentes el hecho de tener que cambiar su forma de actuar. Es más, pensamos que a muchos de ellos deben surgirles algunas dudas, por ejemplo, “¿cómo debo actuar ante todos esos cambios?”, “¿cómo identificar los intereses de mis alumnos e intentar crear un planeamiento diferenciado para cada clase?”.

La verdad es que siempre se espera mucho del alumno y del profesorado para que el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas en contexto escolar sea eficaz. En la actualidad, el acceso al conocimiento se encuentra disponible para todos en cualquier

momento. Enseñar y aprender una LE en tiempos de globalización es casi e igualmente tan necesario como el aprendizaje de la lengua materna, ya que la tecnología está transformando profundamente nuestras relaciones sociales.

En este sentido, como se ha explicado, el profesor debe fundamentar práctica escolar en diferentes métodos y enfoques, de acuerdo con las necesidades de los aprendices y la institución educativa. De igual manera, deberá fomentar el interés y la motivación de los alumnos; propiciarles tareas capacitadoras para que interactúen y las ejecuten valiéndose de la lengua meta; ser un mediador intercultural, además de querer enseñar, conforme Iglesias Casal (2014). Además, deberá poner en práctica actividades de atención implícita de la forma para el favorecimiento de las competencias lingüísticas, sociales y culturales de sus aprendices, los cuales deberán ser proactivos, interesados, interaccionando y empleando la lengua meta para el desarrollo de las actividades en el aula (y fuera de ella también). Aceptando todo esto, está actuando efectivamente en una praxis post-metodológica, a través de la autonomía crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE.

Nos queda por último, una duda: ¿es posible enseñar y aprender una lengua no materna (española, inglesa, portuguesa, etc.), en el ámbito escolar en los días actuales? La respuesta está en los profesores, en los centros escolares y en las políticas **educativas**. Mientras haya profesores y alumnos dispuestos a construir de manera conjunta una práctica significativa en la lengua meta la respuesta será: ¡sí!

Referencias bibliográficas

AGULLÓ COVES, J. *La tarea intercomunicativa: hacia un aprendizaje comunicativo más relevante y atento a la forma.* RedELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera, Brasília, n. 29, 2017.

ARNOLD, J. M. *Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera.* En: Études de Linguistique Appliquée, n°. 144, 2006.

ELLIS, R. *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza*. Análisis de las investigaciones existentes. Traducción y versión españolas: Gonzalo Abio; Javier Sánchez; Agustín Yagüe. Ministry of Education, New Zealand, 2005.

ESTAIRE, S. *Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas*. MarcoELE revista de didáctica español como lengua extranjera, [s. l.], n. 12, pp. 1-19, 2011

FERNÁNDEZ MONTES, I. M. *Cómo poner en práctica la atención implícita a la forma*. MarcoELE revista de didáctica español como lengua extranjera, [s. l.], n. 13, [n. p.], 2011.

GAGO, E. *El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE*. AnMal electrónica, nº. 29, 2010, págs. 221-239.

GIMÉNEZ, J. F. *«La enseñanza comunicativa de la lengua» de Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers**. Instituto Cervantes, 2012. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/fruns01.htm>. Consultado en: 18 ago. 2019.

IGLESIAS CASAL, I. Competencias generales y competencias docentes del profesorado de ELE en el s. XXI: nuevas rutas, nuevos retos. *Anuario Brasileño de estudios hispánicos*. Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación, ed. II. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, XXIV, 2014. pp. 57-73.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

_____. *La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras*. Traducción de Marcos Cánovas. TESOL Quarterly, 1994. v. 28, n. 1.

LEFFA, V. J. Metodología do ensino de línguas. En: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

MARTÍN PERIS, E. *¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?* RedELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera, nº 0, marzo de 2004.

PIAGET, J. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar, 1969.

RICHARDS, J; RODGERS, T. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge, 2001.

SANS, N. Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. In: *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Gláuks: Revista de Letras e Artes– jan/jun. 2020 – Vol. 20, Nº 1*

Lusohablantes. p. 10-22 Madrid: Centro Virtual Cervantes, 2000. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans01.htm>. Consultado en: 28 ago. 2019.

TRUJILLO SÁEZ, F. *La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación*. RedELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera, nº 4, 2005.

O alcance dos aportes metodológicos no ensino-aprendizagem de línguas

Resumo: O presente trabalho visa discutir e refletir sobre as metodologias utilizadas para o ensino de línguas, seja a estrangeira, a adicional ou a segunda língua. Para isso, buscamos apoio em alguns teóricos, como Estaire (2011); Iglesias Casal (2014); Sans (2000); Trujillo Sáez (2005) e outros, e a partir deles, fazemos um breve recorrido desde as primeiras até as atuais formas de condução dos processos de ensino-aprendizagem baseadas em diferentes enfoques e métodos. Defendemos a compreensão de que os aspectos linguísticos têm importância, porém não são os únicos a serem considerados, já que é imprescindível voltar a atenção para as questões extralinguísticas, como a cultura do aprendiz e a da língua objeto, o contexto social, institucional e de aprendizagem, e inclusive os aspectos afetivos dos sujeitos envolvidos no processo. A partir de nossas reflexões, apresentamos nossas impressões sobre o papel do professor e dos alunos para que, mesmo quando nos encontramos em uma era de superação dos métodos, seja possível alcançar um satisfatório processo e ensino-aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de línguas, enfoques e métodos, língua estrangeira, segunda língua.