



UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE ARTES E LETRAS

CURSO DE GRADUAÇÃO

EM LETRAS - ESPANHOL/LITERATURAS A DISTÂNCIA

Lingüística Aplicada: Teorias de Aprendizagem
4º semestre

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Fernando Haddad
Ministro do Estado da Educação

Maria Paula Dallari Bucci
Secretária da Educação Superior

Carlos Eduardo Bielschowsky
Secretário da Educação a Distância

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
Felipe Martins Müller
Reitor

Dalvan José Reinert
Vice-Reitor

Maria Alcione Munhoz
Chefe de Gabinete do Reitor

André Luis Kieling Ries

Pró-Reitor de Administração

José Francisco Silva Dias

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

João Rodolpho Amaral Flôres

Pró-Reitor de Extensão

Orlando Fonseca

Pró-Reitor de Graduação

Charles Jacques Prade

Pró-Reitor de Planejamento

Helio Leães Hey

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

Vania de Fátima Barros Estivalet

Pró-Reitor de Recursos Humanos

Fernando Bordin da Rocha

Diretor do CPD

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Fabio da Purificação de Bastos

Coordenador CEAD

Paulo Alberto Lovatto

Coordenador UAB

Roberto Cassol

Coordenador de Pólos

CENTRO DE ARTES E LETRAS

Edemur Casanova

Diretor do Centro de Artes e Letras

Maria Tereza Nunes Marchesan

Coordenadora do Curso de Graduação de Letras – Espanhol/Literaturas a Distância

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Vanessa Ribas Fialho

Professora pesquisadora/conteudista

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO APLICADAS À EDUCAÇÃO

Elena Maria Mallmann

Coordenadora da Equipe Multidisciplinar

Débora Marshall

Mariza Gorette Seeger

Técnicas em Assuntos Educacionais

PRODUÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS

Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto

Coordenação

Evandro Bertol

Marcelo Kunde

Designers Gráficos

Ingrid Nicola Souto

Designer de Mediação

ATIVIDADES A DISTÂNCIA

Ilse Abegg

Coordenação

TECNOLOGIA EDUCACIONAL

Andre Zanki Cordenonsi

Giliane Bernardi

Coordenação

Bruno Augusti Mozzaquatro

Edgardo Gustavo Fernández

Leandro Moreira Crescencio

Rosiclei Aparecida Cavichioli Lauermann

Tarcila Gesteira da Silva

Professores pesquisadores

Juliano Rafael Andrade

Vanessa Cassenote

Suporte

[voltar ao topo](#)

NOTAS SOBRE LA AUTORA

Vanessa Ribas Fialho - vanessafialho@gmail.com

FORMACIÓN

- Licenciatura en Letras Español por la Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
- Maestría en “Letras – Lingüística Aplicada” por la Universidade Católica de Pelotas (UCPEL)

Para acceder a mi currículum lattes, [clica aqui](#).

[voltar ao topo](#)

PRESENTACIÓN

Estimados alumnos, vamos a dar inicio a la disciplina llamada **LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE ESPANHOL I: TEORIAS DE APRENDIZAGEM**, en la cual vamos a establecer la reflexión sobre el aprendizaje y la adquisición de lenguas a partir de aspectos teóricos; aplicar las teorías de aprendizaje y adquisición de lengua; incorporar un vocabulario técnico preciso; reconocer y aplicar los conceptos relacionados a la asignatura y en otras asignaturas relacionadas a la enseñanza-aprendizaje de lengua española; leer reflexiva y críticamente el contexto de adquisición y de aprendizaje dentro y fuera del aula. Junto a esta disciplina, ustedes harán disciplinas que complementarán nuestros estudios y alimentarán nuestras discusiones como **HISTÓRIA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, ESPANHOL IV, LABORATÓRIO DE PRÁTICA ORAL I, PANORAMA DA LITERATURA ESPANHOLA**. Con todo este conjunto de disciplinas, esperamos que ustedes tengan un aprendizaje completo y significativo.

Utilizaremos muchos textos académicos, como artículos, libros y revistas, posiblemente todos disponibles de forma gratuita.

Espero que este semestre sea lleno de cambios significativos para ustedes, para mí y para los tutores de esta disciplina. Es imprescindible que trabajemos con armonía, confianza, respeto y ética. Para tanto, como saben, tenemos algunas reglas que cumplir.

Nuestra disciplina tendrá 15 semanas de duración, siendo que 02 de ellas estarán destinadas a evaluaciones presenciales en el polo. Haremos muchas actividades y todas ellas serán evaluativas. Nuestras actividades serán escritas y orales, bien como las evaluaciones presenciales para mensurar el desarrollo de nuestra adquisición de la lengua española y la eficacia de los materiales de esta disciplina.

En este Cuaderno Didáctico les presento, una visión general de lo que vamos a trabajar en el ambiente. Espero que les guste.

Les invito, en este momento, a que conozcan nuestro programa.

[voltar ao topo](#)

1.1. Introducción a la LA

Retirado y adaptado de [A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade](#).

Lingüística aplicada a la enseñanza del español: teorías de aprendizaje

En este tópico trabajaremos con la introducción a la disciplina/ciencia de la Lingüística Aplicada (LA).

La LA es un campo interdisciplinario de estudio que identifica, investiga y ofrece soluciones para problemas relacionados con el lenguaje de la vida real. Algunos de los campos académicos relacionados a la lingüística aplicada son educación, lingüística, psicología, antropología y sociología.

Semana 1

Para trabajar con este tópico introductorio a nuestra disciplina, en esta primera semana de clase, analizaremos algunos videos producidos por el sitio de la [Sociedad de Lingüística Aplicada](#).

La primera serie de videos que vamos a ver forma parte de una serie intitulada “Personas que hicieron historia en la Lingüística Aplicada”. En el video inaugural tenemos al Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho que nos cuenta sobre su trayectoria académica/profesional en La LA desde su tiempo de estudiante hasta sus días actuales, sobre la perspectiva da LA contemporánea y, más, sobre sus contribuciones para la Lingüística Aplicada brasileña y del exterior.

Parte 1

Parte 2

Parte 3

Con el visionado de los 3 videos, que están en portugués, vamos a discutir en el foro y en español, los comentarios de los videos. Cada uno de ustedes deberá hacer un pequeño texto informando los datos principales que el profesor Almeida Filho nos ofrece. Podemos guiarnos por algunas preguntas:

- ¿Qué pensaba el profesor Almeida Filho sobre qué era la LA y qué harían en el curso de postgrado?
- ¿Qué tipo de profesor quería ser Almeida Filho?
- ¿Cómo es que el profesor expone los objetivos de la Lingüística y de la LA?
- ¿Cómo es que el profesor relata que se concebía la enseñanza de lenguas en su curso en el exterior?
- ¿Cómo se dio su inserción en el espacio de especialistas de LA en Brasil?
- ¿Cómo está el escenario de la LA hoy en Brasil?
- ¿Qué tipos de trabajos se pueden hacer en LA?

Haremos una discusión en conjunto en el foro sobre esos datos ofrecidos en la entrevista intentando establecer qué es la LA.

¿Vamos?

¡A trabajar!

[voltar ao topo](#)

Semana 2

Para dar seguimiento al tópico de introducción, leeremos los textos LEFFA, Vilson J. [A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade](#). Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001, y MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. [Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos](#). In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

Currículos lattes de los profesores [Vera Paiva](#) y [Vilson Leffa](#).

A través de la lectura de los dos textos, haremos discusiones en el foro destinado a esta semana. Para empezar la discusión, tendremos que definir qué es la LA y cuál es el papel de profesores de lenguas extranjeras con relación a la LA, intentando hacer comparaciones y correlaciones con el foro de la semana pasada cuando tratamos de los videos del profesor Almeida Filho. No agotaremos la discusión de esos dos textos en este momento, pues los dos serán fruto de muchas discusiones futuras.

Aunque los textos traten de la LA en portugués, nuestras discusiones en el foro se darán en

lengua española, siendo que cada alumno deberá exponer su concepto de LA en el foro de preguntas y respuestas, además de interactuar con la definición de algún compañero (por lo menos uno).

Textos extras

DAMIANOVIC, Maria Cristina. [O lingüista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político](#). Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 181-196, jul./dez. 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. [Maneiras de compreender lingüística aplicada](#). Letras, n.2, p.7-14, jul /dez, 1991.

[voltar ao topo](#)

1.2. El objeto de estudio de la LA

Retirado y adaptado de [A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade](#).

Semana 3

Para que discutamos este tópico, seguiremos con la lectura de los textos de la semana anterior fijándonos en cuál es el objeto de estudio de la ciencia LA:

1. LEFFA, Vilson J. [A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade](#). Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplica. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001, y
2. MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. [Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos](#). In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

Para ayudarte un poco más con este tópico, mira el video en el que el profesor Vilson Leffa aborda el tema del objeto de estudio de la LA:

Sabemos que la comunicación no ocurre sola; típicamente es un acto colectivo que incluye siempre dos o más personas, interactuando a través del lenguaje. Se puede afirmar, con cierta

tranquilidad, que el lenguaje nunca es usado sólo para consumo individual.

Esa perspectiva dialógica muestra que la lengua puede ser vista no sólo como un conocimiento abstracto en la cabeza de las personas, no un conocimiento gobernado por estructuras, restricciones o reglas, a nivel de hipótesis, pero algo concreto que tiene lugar entre las personas en el mundo físico y real. Se pone énfasis, por lo tanto, no en lo que tiene lugar dentro de las personas, pero en lo que tiene lugar entre las personas. Este es, como sabemos, el campo privilegiado de la Lingüística Aplicada: el estudio de la lengua en uso: el lenguaje como ocurre en el aula o en la empresa, hablada por un niño o por una persona de edad, expresando una idea o una emoción, etc.

[voltar ao topo](#)

1.3. La LA y su compromiso con la sociedad

Retirado y adaptado de [A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade](#).

Semana 4

Sobre la LA y su compromiso con la sociedad, vamos a seguir con los textos anteriores [LEFFA, Vilson J. [A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade](#). Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplíca. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001 y MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. [Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos](#). São Paulo: Contexto, 2009] y discutiremos en el foro sobre el tema de la LA y su compromiso con la sociedad. Hablaremos de las dos formas que la LA aplicada le puede dar retorno a la sociedad e intentaremos ejemplificar esas forma, en el foro y de manera conjunta, con ejemplos prácticos sobre el campo de investigación de la LA.

La importancia que la Lingüística Aplicada asumió entre las demás áreas de conocimiento se debe, ciertamente, a varios factores, pero uno de los principales es la capacidad de la asignatura en responder a lo que la sociedad necesita. En la medida en que muchas de esas necesidades se relacionan a cuestiones de lenguaje, en un mundo en que las distancias geográficas disminuyen y las personas necesitan comunicarse en contextos cada vez más diversificados, la Lingüística Aplicada es la ciencia que parece tajada para atender a esas necesidades.

Cualquier ciencia tiene la obligación de dar un retorno a la sociedad. La Lingüística Aplicada da ese retorno de dos maneras: a través de la prestación de servicios y por la investigación. Aunque un aspecto embase el otro y sea a veces difícil separar lo que es servicio que es investigación, para fines de exposición, se plantea las diferencias a seguir.

[voltar ao topo](#)

2. Teorías de aprendizaje de español lengua extranjera

Retirado y adaptado de [Metodología de la enseñanza de lenguas](#).

Semana 5

El programa de esta disciplina, tan importante para la formación de profesores de lenguas extranjeras, sigue con el tema de las teorías de aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE). Antes de empezar, trataremos de hacer la distinción entre aprendizaje y adquisición.

Para eso, leeremos el texto de MANCHÓN RUIZ, Rosa. [Adquisición/aprendizaje de lenguas: el problema terminológico](#). Cuadernos de Filología inglesa, 1987. Haremos la discusión de este texto y de los términos en él en el glosario que vamos empezar a alimentar.

Aprendizaje de segundas lenguas – retirado del [Diccionario de ELE](#);

La expresión aprendizaje de segundas lenguas designa el conjunto de procesos conscientes e inconscientes mediante los cuales el aprendiente alcanza un determinado nivel de competencia en una lengua segunda. Lo consigue ejercitando las distintas **destrezas de aprendizaje** en la realización de actividades de diverso tipo. En estos procesos influyen **factores de aprendizaje** externos e internos. Son factores internos la **motivación** del aprendiente, sus **necesidades** y su **estilo de aprendizaje**. Son factores externos el **contexto** en el que el aprendizaje se produce, así como la enseñanza que intenta promoverlo.

Los primeros intentos por explicar el aprendizaje se produjeron en el marco del conductismo. Desde entonces se han sucedido muchas otras propuestas, entre las cuales destacan las del cognitivismo, el enfoque humanístico, el **interaccionismo** social y el constructivismo. Los diferentes enfoques y métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas tienen su fundamento teórico en alguna de estas corrientes de la psicología. S. Krashen (1981) fue el primero en distinguir entre **adquisición** y aprendizaje.

Investigar el proceso de enseñanza-aprendizaje no es tarea fácil, debido a la gran cantidad de variables que en él intervienen. A la variedad de factores externos e internos hay que añadir la complejidad de los mismos: el estudio de las creencias de profesores y alumnos, o la determinación de los factores que influyen en la motivación del aprendiente, por nombrar solo

dos de las líneas de investigación actuales más destacables, son dos ejemplos de esa complejidad.

Adquisición de segundas lenguas - retirado del [Diccionario de ELE](#);

Este término es utilizado unas veces en contraposición al de aprendizaje y otras como su sinónimo. La tendencia dominante en la actualidad consiste en utilizarlo para referirse conjuntamente a los **procesos** de adquisición y a los de aprendizaje.

La investigación sobre adquisición de lenguas segundas acuñó este término para designar el conjunto de procesos inconscientes mediante los cuales el aprendiente desarrolla la capacidad de utilizar estructuras y formas lingüísticas en una lengua segunda para la comunicación. Este desarrollo consiste en la superación de unos **estadios sucesivos**, que se presentan en un **orden de adquisición** natural. Para que ese proceso sea posible, el caudal lingüístico o aducto tiene que superar ligeramente el nivel actual de competencia del alumno; solo así es realmente provechoso, es decir, provoca una apropiación de datos (**intake**) realmente efectiva. El aducto resulta comprensible gracias a la situación, el contexto, la información extralingüística y el conocimiento del mundo del alumno. La producción verbal que resulta del procesamiento del **intake** constituye el **educto**.

La hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje sirve de fundamento teórico al **enfoque natural**, propuesta metodológica de S. Krashen (1983). Según Krashen, la adquisición de una lengua segunda consiste en el conjunto de procesos de carácter natural e inconsciente mediante los cuales el aprendiente desarrolla - al igual que hacen los niños en la lengua primera - la competencia para la comunicación; el aprendizaje, a su vez, se refiere al conjunto de procesos conscientes en el marco de una enseñanza formal, en la cual se produce la corrección de errores, que permite al alumno alcanzar el conocimiento explícito de las reglas gramaticales y de uso lingüístico de la lengua segunda, así como la capacidad de expresar verbalmente ese conocimiento.

S. Krashen, quien sostiene que el aprendizaje no conduce a la adquisición, articula su mencionada teoría en torno a la formulación de cinco hipótesis: la hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del *input* comprensible y la hipótesis del filtro afectivo.

Otros autores, manteniendo la distinción teórica entre procesos de aprendizaje y procesos de adquisición, y admitiendo que los conocimientos obtenidos como resultado de ambos procesos se almacenan por separado, sostienen sin embargo que entre ellos existen vasos comunicantes y que los mecanismos de enseñanza formal y de conocimientos explícitos pueden coadyuvar favorablemente al desarrollo de los procesos de adquisición.

[voltar ao topo](#)

Semana 6

Antes de empezar a tratar de la teoría sobre el aprendizaje de español como lengua extranjera, vamos a tratar de nuestros recuerdos sobre nuestro aprendizaje de lenguas extranjeras. Así, vamos a trabajar en el foro y contaremos unos a los otros nuestras experiencias, ejemplificando los formas como hemos aprendido lenguas extranjeras en el colegio o en los centros privados de enseñanza de lenguas extranjeras.

[voltar ao topo](#)

Semana 7

Vamos a centrarnos en el tema del aprendizaje de las lengua extranjeras y, para eso, tendremos algunas lecturas más pesadas para hacer, siguiendo con las discusiones en el foro de la semana y la alimentación de nuestro glosario.

Para esta primera etapa, haremos las siguientes lecturas:

1. MIRANDA UBILLA, Horacio. Capítulo 3 - [Enseñanza de lenguas extranjeras](#). In MIRANDA UBILLA, Horacio. *La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras*. Tesis doctoral, 2000.
2. LEFFA, Vilson J. [Metodologia do ensino de línguas](#). In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236, con la traducción de Gonzalo Abio.

Después de dichas lecturas, cada uno volverá al foro de la semana pasada, identificará su descripción sobre cómo aprendía leguas extranjeras e intentará identificar el método por el cual aprendió lenguas, de acuerdo con los textos que hemos leído. Esa identificación intentará relacionar la teoría a la práctica que cada uno de nosotros tuvo y está teniendo.

Ya que, independiente de cuáles sean las razones - económicas, diplomáticas, sociales, comerciales o militares -, la necesidad de entrar en contacto con hablantes de otro idioma es muy antigua. Se supone que los primeros aprendizajes de una lengua extranjera acontecieron por el contacto directo con el extranjero. Paralelamente a estas adquisiciones en medio natural, algunos pueblos se preocuparon en aprender y enseñar, de forma sistemática, algunas lenguas extranjeras.

Método - retirado del Diccionario de [ELE](#)

Un método es un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos.

J. C. Richards y T. S. Rodgers (1998) proponen un modelo para la descripción de

los distintos métodos, que se articula en torno a tres ejes: el enfoque, el diseño y los procedimientos. El enfoque permite establecer la base teórica en la que se fundamenta el método: teorías sobre la lengua y sobre el aprendizaje. En el nivel de diseño se determinan los objetivos generales y los específicos, la selección y organización de las actividades de aprendizaje y de enseñanza, y los respectivos papeles de alumnos, profesores y materiales didácticos. En el nivel de los procedimientos se incluyen las técnicas concretas, las prácticas y los comportamientos de profesores y alumnos.

La búsqueda del método ideal en la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras ha sido una constante durante la mayor parte de la historia de la metodología, lo que ha derivado en la proliferación de un gran número de métodos. Sin embargo, pese a la variedad de propuestas, las diferencias entre métodos siempre han girado en torno a la concepción de la naturaleza de la lengua y a la de su aprendizaje: corrección y estructuras de la lengua, por un lado; fluidez y transmisión de significados, por otro.

Aunque la práctica real del profesorado ha tendido siempre a un cierto eclecticismo, los métodos se han caracterizado históricamente por aspirar a una validez universal, ser prescriptivos y mantener una relación excluyente con los demás. Esas características se han intentado asegurar en muchas ocasiones mediante la edición de un libro de texto que recogiera fielmente los principios del método en cuestión.

En los años 70 y 80 del siglo XX, el modelo del método entró en crisis como consecuencia de un conjunto de factores: por un lado, se constató que no puede existir un método puro, puesto que en el aula siempre se realiza una adaptación al contexto real del grupo; por otro lado, la fundamentación teórica del enfoque se vio radicalmente modificada, tanto por la psicología del aprendizaje como por la aproximación al estudio de la lengua, como finalmente por las investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas, iniciadas en los años 70. Todas estas nuevas perspectivas cuestionan la pretendida validez universal de un método y su posible aplicación mediante una serie de mecanismos establecidos de antemano.

Todo ello ha propiciado en los años recientes una reflexión crítica sobre el concepto de método y la propuesta de nuevos modelos, en los que adquiere un papel preponderante la gestión conjunta del aprendizaje por parte de profesores y alumnos; éstos se implican activamente en el proceso, controlando su desarrollo y tomando sobre la marcha las decisiones oportunas. De este modo, el método se ve sustituido por los enfoques. Para una mejor consecución de los objetivos, se recurre a modelos curriculares abiertos y centrados en el alumno.

Enfoque – retirado del Diccionario de [ELE](#)

Se trata de la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica. Un mismo enfoque puede desarrollarse en más de un tipo de programa.

Los enfoques se basan en unos principios teóricos derivados de unas determinadas teorías sobre la lengua y su aprendizaje. Las teorías lingüísticas tratan de definir un modelo de competencia lingüística, así como los elementos básicos de la organización lingüística y el uso de la lengua. Con respecto a las teorías de aprendizaje, éstas intentan establecer los procesos centrales de aprendizaje y las condiciones que facilitan un aprendizaje eficaz de la lengua.

J. C. Richards y T. S. Rodgers (1998) conciben el enfoque como uno de los tres ejes en torno a los cuales se articulan los distintos métodos. Los otros dos son el diseño y los procedimientos. El enfoque permite establecer la base teórica en la que se fundamenta el método. En el nivel del diseño se determinan los objetivos generales y específicos, la selección y organización de las actividades de aprendizaje y de enseñanza y los respectivos papeles de alumnos, profesores y materiales didácticos. En el nivel de los procedimientos se incluyen las técnicas concretas, las prácticas y los comportamientos de profesores y alumnos.

Tradicionalmente, los diferentes enfoques han tendido a plasmarse en diversos métodos con el objetivo de prescribir los procedimientos pedagógicos adecuados para enseñar la lengua. A modo de ejemplo, el enfoque auditivo-oral -basado en la teoría lingüística del estructuralismo y en la teoría del aprendizaje del conductismo- sirve de base teórica en los años 50 del siglo XX al método audiolingüe. Sin embargo, en la actualidad, se apela más a una actividad docente basada en la elección de determinados principios lingüísticos, psicológicos y didácticos acordes a las condiciones concretas de cada momento.

Según E. Alcaraz Varó (1993), el concepto de enfoque sustituye al de método ya en los años 70. Si bien es cierto que durante los años 80 la distinción entre métodos y enfoques ha ocupado ampliamente a lingüistas y profesionales de la enseñanza de las lenguas modernas, en la actualidad es común utilizar el término enfoque para referirse tanto a los métodos como a los propios enfoques.

[voltar ao topo](#)

Semana 8

¡A REVISAR!

¡Que viene la prueba!

Esta semana será la semana de la evaluación presencial en los polos. Utilizaremos el foro para sacar dudas referentes a los contenidos de las semanas trabajadas hasta el día de hoy.

Las actividades para la prueba seguirán el mismo tema de las actividades trabajadas durante las actividades de esta semana en los foros, partiendo de las discusiones en los foros y de los textos

leídos.

[voltar ao topo](#)

Semana 9

Pasamos ahora a detallarnos en cada uno de los métodos que los dos textos de la semana anterior trabajan. Discutiremos en el foro sobre algunos de los principales métodos estructuralistas como también alimentaremos nuestro glosario.

Buscaremos ejemplos de actividades de cada uno de los métodos referenciados en los textos:

- MIRANDA UBILLA, Horacio. Capítulo 3 – [Enseñanza de lenguas extranjeras](#). In MIRANDA UBILLA, Horacio. *La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras*. Tesis doctoral, 2000.
- LEFFA, Vilson J. [Metodologia do ensino de línguas](#). In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236, con la traducción de Gonzalo Abio.

Método audiovisual – retirado del [Diccionario de ELE](#)

El método audiovisual es un modelo didáctico concebido para la enseñanza de la LE a principiantes. Da prioridad al lenguaje oral, sin por ello desatender el lenguaje escrito; las primeras sesiones (aproximadamente 20 horas) del método se dedican al lenguaje oral y a continuación se comienza el aprendizaje del lenguaje escrito. Se considera que el aprendizaje de la LE se canaliza a través del oído (escuchando diálogos) y de la vista (observando la situación); ello explica el empleo combinado de grabaciones de diálogos en soporte magnético (en la época inicial, en magnetófono; posteriormente, en casete) e imágenes en filminas (parecidas a las diapositivas). Los recursos materiales reciben una atención especial, se procura que la presentación resulte lo más atractiva posible. A. P. R. Howatt (1987: 16) define el método como «el primer intento serio de construir una descripción pedagógica de una lengua extranjera, basándose en transcripciones de conversaciones habladas».

Tras la segunda guerra mundial, el inglés va ganando terreno al francés como lengua internacional. Con el ánimo de contrarrestar esa tendencia y mantener el prestigio del francés en el extranjero, el Ministerio de Educación de Francia emprende en la década de los años 50 del siglo XX una reforma concienzuda de la enseñanza y la difusión de su lengua, reforma que afecta tanto a la metodología como a los medios materiales. Como primer paso, un equipo de expertos -entre los que figuran el lingüista G. Gougenheim y el pedagogo P. Rivenc- adscritos al

Credif (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) elabora una lista con las palabras más frecuentes y las más útiles de la lengua francesa, así como una gradación gramatical. Tomando como referencia el Basic English, confeccionado por C. K. Ogden, el equipo analiza el francés oral y en 1954 publica el Français Élémentaire, cuya versión revisada, Français Fondamental, aparece en 1959. Este documento se toma como corpus léxico-gramatical para la confección de los materiales didácticos audiovisuales con que culmina el proyecto: un manual destinado a principiantes adultos, Voix et images de France, publicado en 1961, y otro manual diseñado para niños extranjeros de entre siete y once años, Bonjour Line, publicado en 1963.

*Haciéndose eco de las teorías conductistas, este método propone la repetición y la práctica mecánica de estructuras, con el fin de automatizarlas: las reglas gramaticales se aprenden de manera intuitiva. Ahora bien, dada la naturaleza social del lenguaje, es imprescindible presentar las estructuras debidamente contextualizadas en los diálogos grabados y en el contexto social que se aprecia en las imágenes; todo ello constituye un paso decisivo hacia un uso comunicativo del lenguaje. Se estima que no se debe emplear la **L1** en clase, entre otras razones, por considerar que la contextualización mediante imágenes ya garantiza la comprensión.*

El sílabo suele organizarse en torno a una serie de situaciones típicas de vacaciones en las que se presentan los diálogos de unos turistas en el restaurante, en el hotel, en la estación..., llevando a cabo funciones lingüísticas como, p. ej., saludar, pedir información, etc.

*Coincidiendo con las propuestas didácticas estructuralistas anteriores -enfoque oral, método audiolingüe, etc.-, el aprendizaje de la **LE** se inicia con el lenguaje oral, dedicando una atención especial a la pronunciación, incluidos el ritmo y la entonación; en una fase ulterior se trabaja el lenguaje escrito.*

Una lección típica del método comienza con la presentación mediante la cinta magnética y la filmina. A continuación el profesor procede a la explicación, sirviéndose, p. ej., de demostraciones, preguntas y respuestas. En la tercera fase, de fijación, se va repitiendo el diálogo -en clase o en el laboratorio de idiomas- con el fin de memorizarlo; se procura no fragmentar los patrones rítmicos y entonativos. A partir de ahí, en la fase de explotación, la práctica adquiere un carácter más libre, permitiéndoseles a los alumnos la creación de sus propios diálogos -mediante preguntas y respuestas, juegos teatrales, etc.-, ya sea a partir de las mismas imágenes de las filminas, o bien en relación con su propia vida, su entorno familiar, social, etc.

*Entre las principales aportaciones del método audiovisual a la didáctica de la **LE**, cabe resaltar estas dos:*

- *los medios audiovisuales favorecen el empleo de un lenguaje más natural y próximo a la realidad de los hablantes nativos;*
- *se procura suministrar a cada grupo meta un tipo de lengua acorde con sus características, un paso decisivo hacia lo que años más tarde se denominará análisis de necesidades.*

El éxito del método audiovisual es rotundo -incluso a nivel comercial-, y enseguida comienza a explotarse en televisión. La idea no tarda en rebasar las fronteras, en especial hacia países anglófonos, donde se elaboran programas semejantes para la enseñanza del inglés y de otras lenguas.

Método directo - retirado del [Diccionario de ELE](#)

El método directo es el más extendido de entre los llamados métodos naturales. Sus planteamientos se basan en los supuestos naturalistas del aprendizaje de una lengua, es decir, en la convicción de que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera lengua.

Este método es producto de las ideas introducidas por el movimiento de reforma, surgido a finales del siglo XIX, y de los principios para la enseñanza de lenguas basados en los supuestos naturalistas del aprendizaje de una lengua. Fue uno de los primeros intentos de construir una metodología de la enseñanza de lenguas basada en la observación del proceso de adquisición de la lengua materna por parte de los niños. Fue introducido en Francia y Alemania a principios del siglo XX y ampliamente conocido en los Estados Unidos gracias a L. Sauveur y a M. Berlitz, quienes lo aplicaron en sus escuelas.

Incorpora una nueva orientación en la enseñanza de lenguas al otorgar una absoluta prioridad a la lengua oral y propugnar la enseñanza en la lengua meta. Se basa en los siguientes principios:

- *Uso exclusivo de la lengua meta.*
- *Enseñanza de vocabulario y estructuras de uso cotidiano.*
- *Enseñanza inductiva de la gramática.*
- *Desarrollo de las destrezas de comunicación oral de forma progresiva y graduada mediante el intercambio de preguntas y respuestas entre profesores y alumnos.*
- *Introducción oral de los nuevos contenidos de enseñanza.*
- *Uso de la demostración, de objetos y dibujos en la introducción del vocabulario concreto, y de la asociación de ideas en la introducción del vocabulario abstracto.*
- *Enseñanza de la expresión y de la comprensión oral.*
- *Énfasis en la pronunciación y en la gramática.*

El concepto de aprendizaje subyacente equipara el proceso de aprendizaje de la lengua meta al proceso de adquisición de la primera lengua. El método se caracteriza por ser imitativo, asociativo e inductivo: la lengua se aprende mediante la imitación de un modelo lingüístico y la memorización de frases y pequeños diálogos; el léxico se adquiere mediante asociaciones y las reglas gramaticales se inducen de la observación de los ejemplos. El profesor, preferentemente hablante nativo de la lengua que enseña, es el verdadero protagonista de la clase: no sólo es modelo de lengua sino que debe tener iniciativa y dinamismo para crear la necesaria interacción en el aula

Los detractores del método directo aducen que sus planteamientos carecen de base teórica y metodológica, puesto que el método no tiene una teoría sobre la naturaleza de la lengua ni una teoría sobre el aprendizaje de la misma y tampoco

cuenta con principios metodológicos consistentes que sirvan de base a las técnicas de enseñanza. Sus propuestas han resultado de difícil aplicación en grupos numerosos o en las escuelas públicas y su exigencia de no recurrir a la lengua materna ha terminado muchas veces en farragosas y complicadas explicaciones en la lengua meta. A pesar de todos estos inconvenientes, el método directo ha ofrecido innovaciones importantes en el ámbito de los procesos de enseñanza, ha hecho visibles los problemas que existían en la enseñanza y en el proceso de aprendizaje y ha abierto el camino hacia la didáctica de las lenguas extranjeras.

Método natural - retirado del [Diccionario de ELE](#)

El método natural basa sus planteamientos en la convicción de que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera lengua. Este método es producto de los principios basados en esos supuestos naturalistas del aprendizaje de una lengua y de las propuestas del Movimiento de reforma de finales del siglo XIX.

Si bien en varios momentos de la historia de la enseñanza de lenguas se ha establecido un paralelismo entre el proceso de aprendizaje de la segunda lengua con el de la lengua materna, es a finales de la década de 1860 cuando el método empleado por L. Sauveur en su escuela de Boston recibe el nombre de método natural. Sauveur basa su método de enseñanza en la interacción oral intensiva en la lengua meta, usando preguntas como medio para introducir y estimular el uso de la lengua. Él y otros seguidores de este método defienden la idea de que una lengua extranjera o segunda puede ser enseñada sin recurrir a la primera lengua si el significado es transmitido a través de la presentación de objetos y de la ejemplificación de acciones.

En 1884, F. Franke publica en Alemania un trabajo sobre los principios psicológicos de la asociación entre forma y significado en la lengua meta, cuyo contenido ofrece justificación teórica a las corrientes que defienden la enseñanza sin recurrir a la primera lengua. De acuerdo con Franke, una segunda lengua se aprende mejor si se usa directa y activamente, si el profesor puede enseñar el vocabulario nuevo utilizando la mímica o dibujos y si los estudiantes son capaces de inferir las reglas gramaticales en lugar de aprenderlas mediante procedimientos analíticos. Los planteamientos de Sauveur y Franke tienen sus raíces en movimientos de mediados del siglo XIX, época en la que varios especialistas en la enseñanza de idiomas comienzan a cuestionar el método gramática-traducción y a manifestar la necesidad de buscar nuevas formas de enseñanza.

En su forma extrema, el método se materializa en monólogos del profesor que se intercalan con intercambios entre el profesor y los estudiantes en forma de preguntas y respuestas. Todo se realiza en la lengua meta, con ayuda de gestos, dibujos y objetos. La repetición desempeña un papel importante y sólo después de que los estudiantes tienen un conocimiento considerable en lengua oral se

pasa a la lengua escrita y a la enseñanza inductiva de la gramática.

El método natural se convierte posteriormente en el método directo, su representante más conocido. La última propuesta de enseñanza de idiomas basada en los principios «naturalistas» de este método es el enfoque natural de T. Terrell de 1977, aunque introduce diferencias importantes.

[voltar ao topo](#)

Semana 10

2.2. Teorías pos-estructuralistas

En esta semana vamos a detenernos en los principios del Enfoque comunicativo. Leeremos algunos textos que puntúan ese enfoque, para que se pueda discutir en el foro la validez de esos presupuestos.

Las lecturas son:

[Metodología para la enseñanza de otra lengua](#). El enfoque comunicativo en la enseñanza de L2.

Además de las lecturas ya hechas hasta este momento.

Enfoque comunicativo - retirado del [Diccionario de ELE](#)

El enfoque comunicativo (en inglés, Communicative Approach) se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua (en inglés, Communicative Language Teaching), como enfoque nocional-funcional (en inglés, Notional-functional Approach) o como enfoque funcional (en inglés, Functional Approach). De su apelativo se desprende que con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.

El debilitamiento del enfoque oral y del método audiolingüe favorece el florecimiento de nuevas propuestas didácticas. A finales de los años 60 del siglo XX algunos lingüistas británicos -C. Candlin y H. Widdowson, entre otros- creyeron que el objetivo en el aprendizaje de la LE debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística. Esta nueva concepción de la enseñanza / aprendizaje de la LE recoge las aportaciones de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica (por ejemplo, J. Firth y M. A. K. Halliday), la sociolingüística estadounidense (por

ejemplo, D. Hymes, J. Gumperz y W. Labov) y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (por ejemplo, J. Austin y J. Searle). A instancias del Consejo de Europa, los académicos europeos aúnan sus esfuerzos para desarrollar una alternativa acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna; el fruto recibe el nombre de enfoque comunicativo.

La comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos -vocabulario, reglas, funciones...-; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello deben participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma; p. ejemplo, consultar un horario de aviones para saber si hay vuelo directo de Barcelona a Singapur, y no, p. ejemplo, para poder responder a las preguntas del libro. La interacción oral entre los alumnos es muy frecuente: en parejas, en tríos, en grupos mayores o entre toda la clase.

Para garantizar una comunicación real, las tareas se rigen por estos tres principios:

- Vacío de información. Entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que sólo su compañero sabe, y si no lo averigua, no podrá realizar su propia tarea.*
- Libertad de expresión. El hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento, etc.*
- Retroalimentación. Las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le indican al alumno en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación.*

Los juegos teatrales o de rol (en inglés, role play) se acercan a la comunicación real, en la que los participantes reciben retroalimentación (verbal o física) inmediata de los compañeros, y así pueden calibrar el éxito en el juego y en el uso de la lengua. Se estima que los juegos, además de desarrollar la competencia comunicativa, pueden incidir beneficiosamente en la motivación.

Los proyectos son tareas típicas del enfoque comunicativo que pueden durar desde un rato hasta un curso académico. En la realización de un proyecto típico se comienza por decidir el tema y los participantes; se elabora un esquema y un calendario de trabajo y se reparten los papeles; se busca información y ésta se procesa; se redacta un informe final y/o se expone ante la clase.

El sílabo se suele diseñar a partir de nociones y/o funciones, pero también se pueden incorporar situaciones, temas, estructuras, etc. Se trabaja la lengua en el nivel del texto o del discurso, más allá de las frases. La unidad básica es el párrafo en el lenguaje escrito y el enunciado en el oral. Ello implica que se deben cuidar componentes tan importantes en la comunicación como son la cohesión y la coherencia.

*La **LE** es un vehículo para la comunicación en clase, no sólo el objeto de estudio. Por eso, se usa tanto en la realización de las tareas como para las explicaciones, aclaraciones, etc., reservando la **L1** para casos especiales.*

La presentación de la gramática suele ser inductiva, aunque también se dan algunas breves explicaciones gramaticales cuando se estima oportuno.

El libro de texto se considera un apoyo material valioso, pero no el eje de la instrucción. También se emplean otros tipos de materiales didácticos -p. ejemplo, cartulinas para tareas de resolución de problemas en grupo- y auténticos -revistas, folletos turísticos, billetes de transporte público, etc.-, así como objetos de uso corriente: una cámara fotográfica, un reloj-despertador, etc. (si la ocasión lo requiere, con los manuales de instrucciones correspondientes).

El repertorio de papeles que desempeña el profesor es bastante amplio: analizar las necesidades de los alumnos, crear situaciones de comunicación, organizar actividades, asesorar, participar como un compañero más, observar el desarrollo de las tareas en el aula, elaborar materiales, etc. En definitiva, la función del profesor es facilitar el aprendizaje, fomentando, a la vez, la cooperación entre los alumnos, quienes son los verdaderos protagonistas; éste es, pues, un enfoque centrado en el alumno.

En la evaluación de los alumnos se atiende tanto a la corrección como a la fluidez. La evaluación no se limita al producto, sino que abarca todo el proceso; se trata de determinar en qué momento o en qué sentido conviene modificar algún aspecto del proceso instructivo.

El Enfoque comunicativo tiene una gran aceptación durante las décadas de los 80 y los 90 del siglo XX, si bien a lo largo de los últimos años ha ido cediendo terreno ante el enfoque por tareas, que bien puede considerarse su heredero. Con frecuencia se le toma como modelo frente a los métodos y enfoques tradicionales, centrados en la gramática. En realidad, constituye una superación de los modelos anteriores, ya que no niega la importancia de la competencia lingüística, sino que va más allá, en busca de una auténtica competencia comunicativa.

[voltar ao topo](#)

Semana 11

En esta semana vamos a discutir el papel que ocupa la gramática en el enfoque comunicativo. La discusión de ese tema es de fundamental pertinencia y tiene como foco central algunos presupuestos del enfoque comunicativo que no fueron bien entendidos.

Vamos hasta el foro para discutir algunas puntuaciones y referendar algunos textos. Complementaremos la discusión con la lectura de:

*LOUREIRO, Valéria Jane Siqueira. **A COMPETÊNCIA GRAMATICAL NO ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.** Anais do XIII CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009.*

[voltar ao topo](#)

Semana 12

¡A REVISAR!

¡Que viene la prueba!

Esta semana será la semana de la evaluación presencial en los polos. Utilizaremos el foro para sacar dudas referentes a los contenidos de las semanas trabajadas hasta el día de hoy.

Las actividades para la prueba seguirán el mismo tema de las actividades trabajadas durante las actividades de esta semana en los foros, partiendo de las discusiones en los foros y de los textos leídos.

[voltar ao topo](#)

Semana 13

En esta semana vamos a discutir más puntualmente uno de los principales aportes del enfoque comunicativo: La competencia comunicativa. Para tanto, haremos las lecturas abajo.

HITA BARRENECHEA, Germán, [El enfoque comunicativo](#).

OSORO HERNÁNDEZ, Andrés. [La competencia en comunicación lingüística](#).

Trabajaremos en el foro discutiendo esse concepto.

Competencia comunicativa - retirado del [Diccionario de ELE](#)

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

En palabras de D. Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué

forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. Es este autor quien formula la primera definición del concepto, en los años 70 del siglo XX, en sus estudios de sociolingüística y de etnografía de la comunicación en EE.UU. En un conocido artículo (Hymes, 1971) cuestiona el concepto de competencia lingüística desarrollado por la gramática generativa, por cuanto en él se hace abstracción de los rasgos socioculturales de la situación de uso. Con el propósito de desarrollar una teoría adecuada del uso de la lengua, y de integrar la teoría lingüística y una teoría de la comunicación y la cultura, propone cuatro criterios para describir las formas de comunicación, cuya aplicación a una determinada expresión ha de permitir establecer si esta:

- *es formalmente posible (y en qué medida lo es); es decir, si se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla;*
- *es factible (y en qué medida lo es) en virtud de los medios de actuación disponibles; es decir, si las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria, percepción, etc.) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente;*
- *es apropiada (y en qué medida lo es) en relación con la situación en la que se utiliza; es decir, si se adecua a las variables que pueden darse en las distintas situaciones de comunicación;*
- *se da en la realidad (y en qué medida se da); es decir, si una expresión que resulta posible formalmente, factible y apropiada, es efectivamente usada por los miembros de la comunidad de habla; en efecto, según Hymes, «puede que algo resulte posible, factible, apropiado y que no llegue a ocurrir».*

De ese modo, la competencia gramatical (primero de los cuatro criterios) queda integrada en una competencia más amplia.

En la didáctica de segundas lenguas, S. Savignon (1972) utilizó la expresión competencia comunicativa para referirse a la capacidad de los aprendientes de lengua para comunicarse con otros compañeros de clase; distinguía así esta capacidad, que les permite un uso significativo de la lengua, de aquella otra que les permite -por ejemplo- repetir los diálogos de las lecciones o responder correctamente a una prueba de opciones múltiples.

Posteriormente, otros autores dedicados al estudio de la metodología y la didáctica de segundas lenguas han profundizado en el concepto. M. Canale (1983) describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas:

- *La competencia lingüística*
- *La competencia sociolingüística*
- *La competencia discursiva*
- *La competencia estratégica*

A estas cuatro competencias, J. Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural y la competencia social.

El modelo de L. Bachman (1990) es, hasta el momento, el último que ha sido propuesto en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Toma muchos de los conceptos de los modelos anteriores, pero presenta de manera diferente los

componentes de la competencia comunicativa, que se organizan en una estructura jerárquica de distintos rangos. La diferencia más notable de este modelo frente a los otros es que no considera la competencia estratégica como un componente propio de la competencia comunicativa, sino como una capacidad más general de las personas para desarrollar determinados comportamientos; en el caso del comportamiento lingüístico, la competencia estratégica actúa, según Bachman, al mismo nivel que los mecanismos psicofisiológicos; tales mecanismos, junto a la competencia estratégica, confluyen con el conocimiento del mundo y la competencia comunicativa (llamada en su modelo competencia lingüística) para producir interacción y comunicación.

En la enseñanza de lenguas, el concepto de competencia comunicativa ha tenido una influencia muy amplia y muy profunda, tanto en lo que atañe a la fijación de objetivos de los programas como a las prácticas de enseñanza en el aula, así como en la concepción y elaboración de exámenes. La enseñanza de la primera lengua ha experimentado igualmente el influjo de los estudios sobre la competencia comunicativa; para el caso del español pueden consultarse los trabajos de Lomas, Osoro y Tusón.

[voltar ao topo](#)

3. Factores psicológicos, sociales, educativos y culturales en el aprendizaje del español como lengua extranjera

3.1 - Aspectos sociolingüísticos.

3.3 - Aspectos Pedagógicos.

3.2 - Aspectos psicolingüísticos.

Semana 14

Para trabajar con el tema de los distintos factores que interfieren en el aprendizaje del español como lengua extranjera, como psicológicos, sociales, educativos y culturales, haremos un levantamiento previo sobre el tema en el foro, exponiendo lo que cada uno piensa sobre esos factores. Hablaremos, es esta primera instancia, de nuestro imaginario sobre esos factores para

que, en la próxima semana hagamos lecturas de artículos científicos que abordan ese tema.

[voltar ao topo](#)

Semana 15

En esta semana tras la lectura de los textos relacionados abajo, finalizaremos nuestra primera etapa de la Lingüística Aplicada discutiendo en el foro sobre los Factores psicológicos, sociales, educativos y culturales que forman parte del aprendizaje del español como lengua extranjera.

MANGA, André-Marie. [Lengua segunda \(L2\) lengua extranjera \(LE\): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje](#).

MUÑOZ, Carmen. [Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero](#). In Pastor Cesteros, Susana y Salazar García, Ventura. (eds.) Estudios de lingüística tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas, 2001.

Factores de aprendizaje – retirado del [Diccionario de ELE](#)

Son factores de aprendizaje todas aquellas circunstancias (variables) que, en mayor o menor medida, condicionan el proceso de aprendizaje de la LE, favoreciéndolo o dificultándolo. Con el fin de simplificar, en ocasiones se mencionan sólo aquellos factores directamente relacionados con el alumno. Ahora bien, para tener una visión más cabal de la situación de aprendizaje, es ventajoso tener en consideración también otros factores relacionados con el profesor, con el centro docente o con las instituciones de enseñanza.

Las siguientes listas no pretenden ser exhaustivas. Como factores relacionados con el alumno, pueden citarse los siguientes:

- *inteligencia;*
- *memoria;*
- *aptitud para el aprendizaje de una LE;*
- *actitud frente a la LE y su cultura;*
- *actitud ante el grupo de aprendizaje y ante la propia experiencia de aprendizaje;*
- *motivación por el aprendizaje de la LE y de su cultura;*
- *expectativas acerca del profesor, del método de enseñanza, contenidos, tareas, etc.;*
- *atención en clase;*
- *experiencia previa de aprendizaje de lenguas extranjeras;*
- *nivel de dominio de la LE;*
- *confianza en sí mismo para aprender la LE;*
- *edad;*
- *estado físico (salud, cansancio, sueño, hambre...);*
- *estado psicológico (estado de ánimo);*

- *personalidad;*
- *estilo cognitivo;*
- *estilo de aprendizaje;*
- *estrategias que emplea para aprender la LE;*
- *transferencia de la LE a la LE.*

De entre los factores relacionados con el profesor, cabe destacar éstos:

- *inteligencia;*
- *aptitud para la enseñanza de la LE;*
- *actitud frente a la LE y su cultura;*
- *actitud frente al grupo meta;*
- *expectativas acerca del alumnado;*
- *personalidad;*
- *motivación por la enseñanza de la LE;*
- *experiencia docente con la LE;*
- *conocimiento de la LE;*
- *formación didáctica;*
- *edad;*
- *estilo de enseñanza (incluido el margen de libertad que le concede al alumno en la toma de decisiones acerca del proceso instructivo).*

En tercer lugar, se mencionan algunos de los factores relacionados con el centro docente:

- *recursos materiales disponibles y equipamiento del aula (vídeo, DVD, retroproyector, grabadoras, ordenador, diccionarios, etc.);*
- *proporción de alumnos por clase y por profesor;*
- *disciplina en el aula y en el centro docente;*
- *libertad del profesor y de los alumnos para tomar decisiones respecto del sílabo, métodos, materiales, etc.*

Por último, nos referimos a las variables institucionales:

- *finalidad del sistema educativo, en general;*
- *finalidad del sistema educativo, por lo que respecta a la LE;*
- *coyuntura que incita al estudio de determinadas lenguas extranjeras*
- *currículo oficial.*

En realidad, los factores no actúan por separado, sino que interactúan. Por ejemplo, una fuerte motivación predispone a una actitud positiva y a una atención duradera; la conjunción de ambas favorece el aprendizaje; los éxitos en el aprendizaje refuerzan la autoconfianza y la motivación, etc.

Cabe señalar, por cierto, que algunos factores dependen de más de un participante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tomemos como ejemplo la libertad para tomar decisiones en clase: ésta depende, por un lado, del profesor y, por otro, de las autoridades del centro docente. Un ejemplo de factor relacionado tanto con el alumno como con el profesor es el grado de compatibilidad entre las expectativas de éste y las de aquél; p. ej., si el método de enseñanza, el sílabo, el libro de texto... seleccionados por el profesor también le parecen adecuados al

alumno, si los temas tratados en clase son de interés para ambos, etc.

*Con frecuencia se debate en torno al peso específico de unos y otros factores, tratando de determinar cuáles son los más importantes. Aun reconociendo la importancia de todos los mencionados en las listas anteriores, acreditados autores convienen en que uno de los factores más decisivos en el aprendizaje de una **LE** es la motivación del aprendiente, es decir, el interés y el deseo de aprender la **LE** en cuestión y la cultura asociada a ella. Así, el éxito o el fracaso en el aprendizaje son, en buena medida, la consecuencia de una actitud positiva o negativa, según el caso, del aprendiente hacia la **LE**, sus hablantes y su cultura.*

[voltar ao topo](#)

Palavras finais

¡Estimado alumno! Hemos cumplido con las actividades de la disciplina **LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE ESPANHOL I: TEORIAS DE APRENDIZAGEM** y espero que haya sacado buen provecho de nuestras discusiones.

Espero que hayas alcanzado el objetivo de la disciplina de establecer la reflexión sobre el aprendizaje y la adquisición de lenguas a partir de aspectos teóricos; aplicar las teorías de aprendizaje y adquisición de lengua; incorporar un vocabulario técnico preciso; reconocer y aplicar los conceptos relacionados a la asignatura y en otras asignaturas relacionadas a la enseñanza-aprendizaje de lengua española; leer reflexiva y críticamente el contexto de adquisición y de aprendizaje dentro y fuera del aula.

Para recordar, en la disciplina **LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE ESPANHOL I: TEORIAS DE APRENDIZAGEM**, los contenidos fueron estudiados durante 15 semanas, siendo 02 para evaluaciones presenciales en el polo.

Deseo que sigas teniendo interés en estudiar la lengua española y que tengas muchos éxitos en hacerlo.

¡Saludos!

[voltar ao topo](#)

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BARALO, M. **La adquisición de español como lengua extranjera.** Madrid: Arco Libros, 1999.

LEFFA, V. J. (Org.) **Pesquisa em Lingüística Aplicada:** Temas e métodos. 1. ed. Pelotas: Educat, 2006. v. 1. 226 p.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. **Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera.** Madrid: Sgel, 1992.

VILLALBA, T.K.B. A Transferência na Aquisição de Espanhol como L2. **In: A Língua Estrangeira em sala de aula: pesquisando o processo e o produto.** Marília dos Santos Lima (Org.). Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2002. 160p.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BUTLER, K. **Estilos de Aprendizagem.** As dimensões psicológica, afetiva e cognitiva. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

GIOVANNINI, A, MARTÍN P., E, RODRÍGUEZ, M., SIMÓN, T. **El proceso de Aprendizaje.** Colección Investigación Didáctica – Profesor en Acción. Madrid: Edelsa, 1996.

[voltar ao topo](#)