

Una mirada histórica al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Su importancia a favor del tratamiento del vocabulario

A historical view to the process of teaching and learning of English. Its importance for the treatment of vocabulary

Autor: Lic. Osniel Pérez Morejón

Centro de procedencia: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive"

Resumen:

En el presente artículo se realiza un análisis desde el punto tendencial en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, lo que permite sistematizar los principales aportes de cada uno de los enfoques que han prevalecido y con ello comprobar que los estudios acerca de la lengua y su didáctica han constituido una preocupación latente para los investigadores del campo lingüístico, gracias a lo cual en la actualidad es posible encaminar el trabajo pedagógico hacia una didáctica del habla, donde lo comunicativo es una prioridad, puesto que es ciencia ya probada que todo tratamiento a las estructuras lingüísticas debe obedecer a contextos concretos de comunicación, escenario clave para el desarrollo del vocabulario en cualquier lengua, aspecto este de marcado interés en este caso. Ello significa nuevas miradas al diseño de tareas en virtud de desarrollar las estructuras lexicales de los estudiantes.

Palabras claves: estructuras lingüísticas, enfoques, proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés didáctica, vocabulario,

Abstract:

In this article the author makes an analysis from the tendency point regarding the teaching and learning of English, allowing systematize the main contributions of each of the approaches that have prevailed and thus verify that the studies of language and its teaching have been an underlying concern for researchers of linguistic field, thanks to which it is now possible to route the pedagogical work towards a didactic speech, where communication is a priority, as it is science proven that all treatment linguistic structures must obey specific contexts of communication, key to the development of vocabulary in any language, this markup interest in this case. This means new looks to design tasks under the lexical structures develop students.

Keywords: linguistic structures, approaches, teaching-learning process of teaching English, vocabulary.

Acerca de los métodos y enfoques fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés

La enseñanza de lenguas extranjeras ha transitado por diferentes etapas, las cuales han estado representadas por exponentes y métodos que han contribuido a la enseñanza del más universal de los idiomas: el inglés.

Los métodos y enfoques fundamentales que el autor ha identificado como resultado de una amplia revisión bibliográfica son los siguientes:

- ✓ El método de gramática-traducción (hasta finales del siglo XIX). Estuvo marcado por la influencia de la enseñanza del latín y el griego. Este método requería el estudio de ocho categorías en textos escritos (sustantivo, verbo, pronombre, adjetivo, conjunción, preposición, adverbio, artículos, participios) y la elaboración de reglas para su uso en la traducción. Con este método el inglés se "aprendía", fundamentalmente, a través de la memorización de las reglas gramaticales y la traducción.
- ✓ El método directo (finales del siglo XIX y comienzos del XX). Fue la reacción al método gramática-traducción. Se analizaba el lenguaje en tres subsistemas: el fonológico, el morfológico y el sistema de unidades asociadas al significado para la comunicación. Con este método se comenzó a desplazar la atención de la enseñanza hacia la oralidad, a través del surgimiento de la novedad tecnológica de la época: el alfabeto fonético.
- ✓ El método audio-lingual (1940-1950). Emergió durante y después de la II Guerra Mundial y fue parte de la reacción al método gramática-traducción. Se basaba en la repetición para la producción acertada de la lengua a aprender y el desarrollo de la fluidez en el momento del habla. Sin embargo, el lenguaje hablado todavía se presentaba mediante secuencias de formas altamente estructuradas, usualmente comenzando con el verbo **to be (ser / estar)** y continuaba con formas más complejas de forma lineal, por lo general acompañadas por una explicación gramatical.
- ✓ El enfoque situacional (década de 1960). Surgió como reacción al método audio-lingual y con él se intentaba dar respuesta a la necesidad de que la práctica de ejercicios estructurales se llevara a cabo en un contexto significativo. Es el prelude del enfoque comunicativo que se inicia en la década del 1970, a partir del vínculo cada vez más estrecho entre la pedagogía de lenguas extranjeras y varios campos de las ciencias del lenguaje.
- ✓ El enfoque comunicativo (década de 1970). En esta época surgen también el método natural y el de respuesta física total. El enfoque comunicativo tiende a aceptarse, al menos en teoría, en estas últimas décadas, y se ha caracterizado por enfatizar en ideas y generalizaciones más que en hechos aislados, enfatizando más en el significado que en la forma, en el nivel discursivo que en la oración. El enfoque comunicativo hace especial énfasis en la competencia comunicativa, realizada en el lenguaje natural, mientras que los estructuralistas buscan la perfección lingüística mediante la enseñanza del sistema con sus reglas de pronunciación, estructuras morfosintácticas y vocabulario.

El proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en Cuba también ha transitado por los métodos y enfoques enunciados anteriormente, a partir de las prioridades que el país le ha dado a la necesidad de conocer otras lenguas, en correspondencia con los intereses socio-económicos de la clase en el poder en cada momento histórico. Sin embargo, con la utilización de nuevos enfoques, siempre han surgido nuevas interrogantes sobre cómo enseñar con más efectividad la lengua extranjera, particularmente el vocabulario como componente del sistema lingüístico.

Ya a inicios de la década de 1970, en el mundo y en Cuba, se acercaba el final de una etapa durante la cual el sistema lingüístico (gramática, vocabulario y pronunciación) tuvo una influencia decisiva en la enseñanza de lenguas. Los enfoques y métodos utilizados para enseñar la lengua hasta ese momento reflejaban una concepción que asumía la palabra y la oración como las piedras angulares del sistema lingüístico, de su aprendizaje y su uso. Los objetivos de la enseñanza de lenguas entonces eran comprender cómo se usaban las oraciones para producir diferentes tipos de significado, dominar las reglas subyacentes que permitían formar oraciones a partir de unidades sintácticas de menor nivel como la frase y practicar su uso como la base imprescindible para la comunicación oral y escrita.

Antes de la década de 1970 en el mundo, y de la década de 1980 en Cuba, los programas de estudio, tenían una organización esencialmente gramatical si se tiene en cuenta que la meta a alcanzar mediante el uso de las técnicas de enseñanza era, precisamente, el dominio de la gramática. El uso correcto de la lengua se lograba mediante la aplicación de ejercicios prácticos controlados, tanto de forma oral como escrita, (por ejemplo, ejercicios de sustitución, de repetición, de selección múltiple, de transformación, de llenar espacios, y otros) en cuya realización se trataban de evitar o reducir al máximo las oportunidades de cometer errores por parte de los estudiantes. Es decir, se asumía la práctica controlada como la clave del aprendizaje, por lo que, según Jack C. Richards, las metodologías y enfoques que se usaban para enseñar la lengua tenían las siguientes características:

- ✓ Se aislaban las distintas estructuras morfo-sintácticas para darle tratamiento en el aula.
- ✓ Se les exigía a los estudiantes la producción de oraciones con las estructuras morfo-sintácticas objeto de estudio.
- ✓ Se esperaba que los estudiantes produjeran las estructuras morfo-sintácticas objeto de estudio correctamente, por lo tanto las actividades prácticas se orientaban al éxito.
- ✓ Los estudiantes recibían retroalimentación inmediata o posterior sobre la realización correcta o incorrecta de las estructuras morfo-sintácticas objeto de estudio.¹

Con el surgimiento de la noción de competencia comunicativa y de los enfoques funcionales sobre el estudio de la lengua, gradualmente a partir de la década de 1970 la palabra y la oración dejaron de considerarse como unidades lingüísticas básicas para el aprendizaje de una lengua, tendencia que fue sustituida por otras que focalizaban la lengua en uso. Entre esos enfoques y tendencias estaban la teoría de la gramática funcional de Halliday, el modelo de S. Krashen sobre el aprendizaje de lenguas y su distinción entre adquisición (el proceso inconsciente mediante el cual se desarrolla el lenguaje como un producto de la comunicación real y la exposición a un input adecuado) y aprendizaje (el desarrollo de conocimientos acerca de las reglas de una lengua).

Todas estas tendencias promovieron una reevaluación del papel del sistema lingüístico en la enseñanza de lenguas y el valor real de su enseñanza explícita. Fue así que surgieron propuestas tanto para aplicar enfoques que priorizaran la enseñanza implícita del sistema lingüístico como que combinaran la enseñanza explícita con la enseñanza implícita.

El desarrollo de metodologías comunicativas a partir de la década de 1970 provocó una sucesión de experimentos con distintos tipos de programas (por ejemplo, nocionales, funcionales, basados en contenidos y otros), y también un énfasis tanto en la corrección lingüística (**accuracy**) como en la propiedad (**fluency**) como objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Sin embargo, la implementación de las metodologías dirigidas al desarrollo de la propiedad en el uso de la lengua (**fluency**) no resolvió completamente el dilema de qué hacer con el sistema lingüístico y cómo enseñarlo. El propósito de que estas metodologías propiciaran que los estudiantes desarrollaran tanto la competencia comunicativa como la lingüística no siempre se cumplía. Aquellos programas comunicativos utilizados en etapas iniciales del aprendizaje de lenguas en las cuales prevalecía un uso extensivo de la "comunicación auténtica", con frecuencia conducían a que los estudiantes desarrollaran su propiedad en el uso de la lengua y muy buenas habilidades comunicativas, pero todo ello en detrimento del sistema lingüístico.

Para dar respuesta a esta problemática, se argumentaba que las actividades en la clase de lenguas debían propiciar que ocurrieran los siguientes procesos en el estudiante:

1. Concientización (El estudiante adquiere consciencia de la presencia de un elemento lingüístico en el input, lo cual él no hacía previamente.)
2. Comparación (El estudiante compara el nuevo elemento lingüístico ya concientizado con el conocimiento previo del sistema lingüístico ya aprendido y determina la brecha entre ambos.)
3. Integración o reestructuración (El estudiante integra el nuevo rasgo lingüístico a lo previamente aprendido.)

Estos procesos pudieran implementarse con más eficiencia en el marco de las metodologías comunicativas utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos del Inglés si:

- ✓ Se incorpora un tratamiento más explícito del vocabulario en aquellos programas basados en el texto.
- ✓ Se le ofrece la prioridad necesaria a los elementos formales en los programas basados en tareas, mediante la inclusión de actividades de aprendizaje que conduzcan a la observación y la reflexión sobre el sistema lingüístico, de modo que se desarrolle una "conciencia lingüística" en los estudiantes.
- ✓ Se utilizan actividades que exijan una producción lingüística más integradora, es decir, que el estudiante demuestre en su producción oral y escrita el sistema lingüístico que ha aprendido y que no se limite a la parte de ese sistema que está estudiando.

Jack C. Richards (2005) sintetiza de la siguiente forma las diferencias del proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema lingüístico hasta la década de 1970 y posterior a esta década:

¹Jack C. Richards. **30 Years of TELF / TESL: A Personal Reflection**. SEAMEO Regional Language Center.Singapore. 2005. p.8

Hasta 1970:

- ✓ Se consideraba la oración como la unidad lingüística básica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.
- ✓ Se consideraba la competencia lingüística como el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.
- ✓ Se enseñaba el sistema lingüístico divorciado del contexto.
- ✓ Se utilizaban metodologías y enfoques basados en la corrección lingüística (**accuracy**).

Después de 1970:

- ✓ Se le da el mismo valor a la corrección lingüística (**accuracy**) y a la propiedad en el uso de la lengua (**fluency**).
- ✓ Se enseña el sistema lingüístico en contextos significativos.
- ✓ Se focaliza el sistema lingüístico en el discurso y en el texto.
- ✓ Se considera la competencia comunicativa como el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.
- ✓ Se utilizan tareas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.²

Todos estos elementos permiten aseverar que no ha existido un enfoque o método ideal para la enseñanza de lenguas, en general, y del sistema lingüístico, en particular, que pudiera ser aplicado en todas las situaciones y a la diversidad de alumnos que hay en un aula, lo cual no niega la importancia de que los profesores se familiaricen con todos esos enfoques y métodos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas basado en tareas. Una vía idónea para el desarrollo del vocabulario

La enseñanza de lenguas basada en tareas surgió alrededor de la década de 1990, como uno de los modelos que han contribuido a enriquecer la metodología comunicativa de lenguas, conjuntamente con otros modelos como los basados en los contenidos, en las competencias, entre otros.

Este nuevo enfoque ha sido abordado por numerosos autores, cubanos y extranjeros, como son Long (1985, 2000), Candlin (1987), Nunan (1989, 1992, 1994), Estaire y Zanon (1990, 1994), Sánchez Pérez (1993), Roldan (1996), Silvestre (2002), Acosta (2008, inédito y 2007), entre otros. Este enfoque propone que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas se prioricen aquellas actividades encaminadas al uso de la lengua, y no al sistema lingüístico (como hacían los métodos estructurales) o las nociones y funciones (como hacían los programas nocio-funcionales). El objetivo de la enseñanza basada en tareas es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solamente mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación.

Una de las bases de este enfoque consiste en la distinción entre los contenidos necesarios para la comunicación y los procesos de comunicación, en consonancia con los postulados del análisis del discurso, según los cuales la comunicación no se reduce a una codificación y decodificación de mensajes basada en el conocimiento de los signos, las reglas y las estructuras de una lengua, sino que requiere la adecuada interpretación del sentido de esos mensajes; esa interpretación, además, se consigue no solo a partir de lo que dice el texto, sino también de lo que cada interlocutor conoce sobre el contexto en que se desarrolla su comunicación.

Margarita Silvestre³ plantea que la tarea debe centrar la atención de los alumnos en los elementos fundamentales, que provoque el análisis reflexivo del alumno y le conduzca a exigencias crecientes en su actividad intelectual, independencia y creatividad.

Según Acosta y Alfonso,⁴ una tarea es una actividad que demanda una solución para lo cual se ofrecen alternativas, se resuelve un problema. Estos autores definen los rasgos esenciales de la tarea de la siguiente manera:

²Jack C. Richards. (2005). **30 Years of TELF / TESL: A Personal Reflection**. SEAMEO Regional Language Center. Singapore.p. 9

³ Silvestre, Margarita. (2002) Concepción didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. En: Hacia una didáctica desarrolladora, La Habana: Editorial Pueblo y Educación. p.55.

⁴ Acosta, R. y Alfonso, J. (2007) Didáctica interactiva de lenguas. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba.p. 50.

- Es algo que el aprendiz realiza para resolver una contradicción, utilizando los recursos que posee, entre ellos los lingüísticos.
- Es holista porque el producto del aprendizaje no está sencillamente conectado al aprendizaje de un contenido fragmentado, sino a la realización de la tarea de carácter global.
- Incluye, involucra, implica y compromete al aprendiz en la reflexión y acción de su propio aprendizaje.
- Coloca el significado de los fenómenos, objetos y procesos en contexto.
- Exige del uso de las estrategias de comunicación y de aprendizaje.
- Presenta un problema para resolver y sugiere alternativas de solución.
- Requiere del uso de estrategias de aprendizaje y ofrece oportunidades para la interacción.
- Está dirigida a la elaboración del conocimiento, al desarrollo de habilidades y a la formación de valores.
- Tiene relación con la vida, refleja los usos del conocimiento que pueden ser considerados como ensayos de las tareas reales de la vida.
- Ofrece oportunidades a los estudiantes para que reflexionen y accionen.
- Es un espacio de socialización y autorrealización que exige el carácter activo del alumno en su solución.
- Está encaminada a la satisfacción de una necesidad cognitivo-afectiva del aprendiz.

La tarea está dirigida hacia el aprendizaje de la lengua, con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo y orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información y significados. A esto se le suma su carácter social y su potencialidad para involucrar a los estudiantes en la solución de estas tareas mediante el trabajo en grupos. Para la realización de la tarea se necesita de la actividad del alumno, de su protagonismo; de ahí la importancia de conocer las estrategias del alumno para resolverlas. El contenido de la tarea debe orientarse hacia la zona de desarrollo próximo y no al nivel actual de desarrollo.

La enseñanza basada en tareas es el espacio en el cual se brindan las oportunidades que necesita el estudiante para interactuar, donde desarrolla habilidades, adquiere las competencias y realiza los procesos de comprensión, interiorización y construcción de mensajes.

Este enfoque implica que el alumno busque soluciones a los problemas como un sujeto activo capaz de satisfacer sus necesidades a partir de la comprensión de un texto relacionado con su perfil profesional. En el desarrollo de las tareas deberá propiciarse el análisis reflexivo del estudiante sobre qué realizó, cómo lo hizo, en qué se equivocó, cómo puede eliminar sus errores, que se autocontrol y valore sus resultados y formas de actuación así como los de su colectivo.

A modo de síntesis se es del criterio que el análisis realizado demuestra que es necesario abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema lingüístico a partir de las teorías más generales que desde el método materialista-dialéctico fundamentan el origen y desarrollo de la comunicación humana, así como las teorías y los enfoques que desde el punto de vista psicopedagógico y psicolingüístico constituyen pilares imprescindibles para fundamentar el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos del Inglés como lengua extranjera, y de uno de sus componentes fundamentales, en este caso el vocabulario.

Bibliografía

- Acosta, R. y otros. (1998) *Communicative Language Teaching*. Sumptibus Publications. Australia.
- Acosta, R. y Alfonso, J. (2007). *Didáctica interactiva de lenguas*. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba.

- Acosta, R. y Pérez, J. E. (2008). *Tareas docentes profesionales para la formación y superación pedagógica de profesores de lenguas*. (Inédito)
- Addine Fernández, Fátima y González, Ana M. (2003) *Principios para la dirección del proceso pedagógico*. En *Compendio de Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
- Álvarez de Zayas, Carlos. (1986) *Hacia una escuela de excelencia*. (digitalizado)
- Antich de León, R. (1986). *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castillo Estrella, T. (2008) *Propuesta de metodología para validar por consulta a especialistas*. Inédito.
- Castro Ruz, Fidel. (2003) Discurso pronunciado en la clausura del Congreso Pedagogía 2003, en el teatro "Carlos Marx". Tomado de <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/2003/esp/f070203e.html>
- Fiallo, J. (2001) *La interdisciplinariedad en la escuela. Un reto para la calidad de la educación*. Ciudad de la Habana. ICCP.
- Gairns, Ruth and Redman, Stuart. (1986) *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge University Press.
- García Batista, Gilberto. (Compilador) (2009) *Fundamentos de las Ciencias de la Educación*. Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Segunda Parte. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
- Griffiths, Carol and Parr, Judy M. (2001) *Language Learning Strategies: Theory and Perception*. ELT Journal. Volume 53/3 July 2001. Oxford University Press.
- Herrera, Ileana. (2010) Diseño de un sistema de tareas para el aprendizaje reflexivo de la gramática, en la Práctica Integral de la Lengua Inglesa I, en los estudiantes de primer año de la carrera de Lenguas Extranjeras, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive". Tesis en Opción al Título Académico de Máster en Lengua Inglesa. Universidad de la Habana.
- Howatt, A. (1984) *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press. Oxford.
- Hymes, D. (1970) *On Communicative Competence. Directions in Sociolinguistics*. Gumpers, J. J. and Hymes, D. (eds). New York. Holt, Rinehart and Winston.
- Instituto Cervantes. (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Tomado de <http://cvc.cervantes.es>
- Kasper, L. et al. (2000) *Content-Based College ESL Instruction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Krueger, M. and F. Ryan (eds.) (1993) *Language and Content: Discipline and Content-Based Approaches to Language Study*. Lexington, MA: DC Heath.
- Kumaravadivelu, B. (1993) "The name of the task and the task of naming: Methodological aspects of task-based pedagogy". *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice*. Eds. G. Crookes y S. Gass. Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, M. (1985) *The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards Task-based Language Teaching*; en K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London.
- Long, M. (2000) *Focus on form in task-based language teaching. Language Policy and Pedagogy*. Eds. R. Lambert y E. Shohamy. Amsterdam: John Benjamins.
- Martí Pérez, José (1975) *Obras Completas Tomo 6*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, Cuba.
- Martí Pérez, José. (1881). **Carta de Nueva York**, La Opinión Nacional, Caracas Obras Completas. Tomo 19.
- Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992) *ATLAS Task-based Course in International Communication*. Boston: Heinle & Heinle.
- Nunan, D. (1994) *Task-Based Language teaching: Toward a Task Typology*. Conferencia dictada en UB.

- Parra, M. (1992) *La aplicación de la lingüística textual a la producción del texto escrito*. En revista Encuentros. III Simposio de actualización científica y pedagógica de la lengua española y la literatura. Tenerife.
- Pulido, A. (2010) *El Enfoque integral como concepción de la investigación científica en la esfera educativa*. Pinar del Río. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive". Revista Mendive.