



\*Corresponding author:

**Dr. Abbas Farhan Eliwey**

Ministry of Higher Education  
and Scientific Research  
Department of Missions and  
Public Culctal Relations

**Keywords:**

Language teaching, grammar  
rules, translation

**ARTICLE INFO**

**Article history:**

Received 3 Jun 2024  
Accepted 23 Jun 2024  
Available online 1 Jul 2024



## Los diferentes métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras y

### efecto de aprendizaje de gramática y traducción.

#### A B S T R A C T

Teaching language poses a challenge for educators. Various strategies have been employed to enhance student learning; however, the adoption of these methods has not always been universally embraced by academics. Some criticize rule-based patterns and the absence of textual context in translations. Certain authors seek to evaluate the use of translation in language teaching by distinguishing between actual translation and educational translation under a new conceptual framework. This work explores the evolution of different uses of translation in language teaching and its vocabulary.

© 2024 LARK, College of Art, Wasit University

DOI: <https://doi.org/10.31185/lark.Vol3.Iss16.3702>

### الطرق المختلفة في تعليم اللغات الأجنبية وتأثير تعلم القواعد والترجمة

ا.م.د. عباس فرحان عليوي/وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/دائرة البعثات والعلاقات الثقافية العامة  
الخلاصة:

يعد تعليم اللغة تحديًا للمدرسين. كان هناك العديد من الاستراتيجيات التي استخدموها لتحسين تعلم الطلاب ومع ذلك فإن استخدام هذا المعيار لم يكن دائمًا ينظر إليه بشكل إيجابي من قبل بعض الأكاديميين. ذكر البعض منهم الانماط القواعدية وغياب سياق النص في الترجمات. يحاول بعض المؤلفين تقدير استخدام الترجمة في تدريس اللغة من خلال التمييز بين الترجمة الفعلية والترجمة التعليمية بمفهوم جديد. يتناول هذا العمل تطور الاستخدامات المختلفة للترجمة في تعليم اللغات ومفرداتها.

**الكلمات المفتاحية:** تعليم اللغات, القواعد, الترجمة

### 1.1. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS:

En su análisis sobre la evolución de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, Martín (2009) señala que en el siglo XVIII surgió el primer enfoque profesional de la enseñanza de idiomas extranjeros, denominado método tradicional. Los principios de este enfoque se basan en la obra de Sears de 1845, titulada "El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina".

El desarrollo real del método de gramática-traducción ocurrió en el siglo XIX, aunque sus raíces son más antiguas. En la actualidad, este enfoque es conocido de esta manera en el ámbito académico. Según Sánchez (2009), en ese tiempo, la mayoría de los lingüistas veían las lenguas como sistemas reglamentados que debían ser respetados y observados. Enríquez (2003) subraya que la competencia lingüística se evaluaba a través de la precisión léxica y gramatical en las traducciones. La metodología promovía la inferencia, la comparación, la traducción y la memorización intensiva de reglas y vocabulario. La selección de textos para ilustrar y contrastar diferentes reglas gramaticales entre dos idiomas, usando frases artificiales y descontextualizadas, ha sido criticada en la literatura académica. Vienne (1994, citado en Malmkjaer, 1998) describió este método de traducción como aislado. Las críticas principales a este enfoque se centran en su falta de atención a las habilidades orales y comunicativas, ya que se enfoca exclusivamente en textos escritos. Según Martín (2010), la artificialidad y falta de contexto de este método pueden causar desmotivación y frustración en los estudiantes. Incluso se ha sugerido que este enfoque podría dificultar el aprendizaje al imponer rigidez en las normas lingüísticas, complicando la adquisición de nuevas lenguas. Vermes (2010) va más allá al afirmar que las debilidades y limitaciones de este método han contribuido al rechazo generalizado del uso de la traducción en la enseñanza de idiomas hasta hace poco tiempo. A mediados del siglo XX comenzó a desarrollarse un movimiento reformista como reacción a las deficiencias de la técnica de gramática-traducción, aunque otros autores coinciden con García Yebra en que no hay mejor manera de enseñar lenguas clásicas (Corbacho, 2005). Este nuevo enfoque, conocido como método directo, se enfocaba en la expresión oral y abogaba por el uso de textos interconectados para facilitar el proceso de aprendizaje (Howatt, 2000). Esta estrategia, según Sánchez (2009), era un componente de la estrategia natural, que sostenía que aprender una lengua de forma natural era la forma más efectiva de adquirir una lengua, tanto nativa como extranjera. Aunque Cuéllar (2004) señala que los procesos de adquisición de ambas lenguas son distintos, defiende la utilización de técnicas de aprendizaje similares. Resaltamos la relevancia otorgada a las destrezas orales y comunicativas en

este enfoque, sin embargo, no profundizaremos en él, ya que los autores subrayan que la traducción había sido excluida de las clases de idiomas extranjeros. Según García Medall (2001), esto se debía a que se considerara perjudicial cualquier influencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje, ya que no aportaba un valor pedagógico significativo, aunque se reconocía su utilidad en etapas avanzadas. En las décadas de los años 50 y 70 del siglo XX, surgió un nuevo enfoque conocido como audiolingual. Debido a que la pronunciación de los estudiantes tenía que aproximarse a la de los hablantes nativos, la técnica de traducción de gramática no tuvo éxito para este objetivo, y la falta de recursos educativos del método directo también impidió que lograra los objetivos. El conductismo y el paradigma lingüístico estructural sirvieron de base para el enfoque audiolingüístico. Según Martín (2010), este método sugería que internalizar sonidos y estructuras gramaticales a través de la práctica y la imitación era el medio por el cual uno podía adquirir una lengua extranjera para usarla en la comunicación privada. Sin embargo, Brown (2000) señala que este método enfrentó dificultades en su implementación en diversos países debido a la falta de profesores nativos suficientes para su aplicación. Asimismo, este enfoque excluía la traducción en el aula, ya que, como menciona Lado (1964:53), esta no reemplaza la práctica directa del idioma. Por último, el enfoque comunicativo, que ha estado presente desde los años 70 hasta la actualidad, se destaca como una alternativa. Marqués Aguado (2013) describe este enfoque como un término que engloba diversas perspectivas en las que la comunicación es tanto el objetivo como el medio para el aprendizaje de un idioma. Cuéllar (2004) afirma que el objetivo principal del proceso de aprendizaje es el proceso en sí, no el resultado. Replicar escenarios sociales y funcionales del mundo real en el aula tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a progresar hacia la macrocompetencia expresiva, que incluye la competencia gramatical entre otras subcompetencias (Martín, 2010). En este sentido, Sánchez (2009) señala que los requisitos del enfoque comunicativo para las actividades utilizadas en la enseñanza de lenguas extranjeras son los siguientes: 1. Basarse en proporcionar a los hablantes material relevante. 2. Dar más peso a la sustancia que a la forma. 3. Promover la participación y la conversación animada. En contraste con los métodos previos, la traducción juega un papel importante en este enfoque. Según Cuéllar (2005), la interculturalidad promueve la realización de actividades que aborden las diferencias y similitudes entre la lengua propia y la extranjera, incluyendo aspectos semánticos, gramaticales y comunicativos. Muchos escritores están a favor de utilizar la traducción en esta situación, a pesar de que todavía hay cierta oposición. Tudor (1987), citado en Duff (1989), afirma que la traducción es una actividad altamente comunicativa que puede utilizarse como herramienta de enseñanza. Se

entiende por traducción el proceso de transmitir mensajes a través de fronteras lingüísticas y culturales. Según Duff (1989:7), la traducción fomenta tres rasgos esenciales en la forma de adquirir una lengua: precisión, lucidez y adaptabilidad. Así, se presenta la noción de traducción pedagógica. Por otro lado, Hernández (1996) propone una posible definición de traducción pedagógica como una actividad didáctica cuyo objetivo es mejorar el dominio de una lengua extranjera a través de la manipulación de textos, análisis contrastivos y reflexión consciente. Según Vermes (2010), un aspecto esencial en la traducción pedagógica es la necesidad imperiosa de diferenciarla de la traducción literal, considerando su propósito, el contenido y el destinatario, para que pueda ser reconocida como un recurso didáctico legítimo. Además, el autor detalla estas distinciones:

1. Puesto: La traducción pedagógica se caracteriza por ser principalmente instrumental, es decir, se concibe como un recurso para potenciar las habilidades del estudiante en el idioma extranjero. En contraste, el propósito final de la traducción profesional es la creación de un texto traducido impecable, sin necesidad de considerar el proceso involucrado.

2. incluso: La traducción pedagógica se caracteriza por adaptar la información al nivel de comprensión de los estudiantes, centrándose en un tema específico dentro de un campo léxico comunicativo. Por otro lado, la traducción real puede abarcar una amplia gama de temas, incluso multidisciplinarios y de diversos niveles, sin restricciones temáticas.

3. Receptor: Las traducciones pedagógicas solo se dirigen al profesor, aunque en ocasiones otro estudiante también puede utilizarlas como recursos de aprendizaje o herramientas de evaluación. La traducción real, por otro lado, se dirige a una audiencia más amplia de lectores potenciales que buscan material ficticio o factual, como en un libro literario, o información precisa, como en un artículo periodístico. Según Cuéllar (2005), el propósito de la traducción pedagógica no radica en la comprensión del significado del texto, sino en perfeccionar tanto la lengua extranjera como la materna. Este perfeccionamiento se logra a través de ejercicios contrastivos que facilitan la identificación de interferencias lingüísticas, su prevención y la búsqueda de equivalencias de sentido. Para mediar adecuadamente entre los dos idiomas, se debe alentar a los estudiantes a participar en las actividades sugeridas, que incluyen el aprendizaje de estructuras gramaticales y léxicas iguales o distintas para evitar repeticiones. La traducción pedagógica, según Pintado (2012), se aparta de los enfoques convencionales de la lingüística contrastiva estructural, priorizando el uso comunicativo del idioma sobre los aspectos formales y profesionales de la

traducción. Este tipo de traducción se realiza mayormente de manera escrita, a través de diversos tipos de textos como publicitarios, diálogos o literarios. Es recomendable que estos textos sean auténticos, actuales y con objetivos comunicativos, especialmente aquellos que reflejen la idiosincrasia cultural del idioma extranjero. Según Álvarez (2016), la traducción educativa no debe limitarse a una tarea solitaria. En cambio, las guías recomiendan ejecutar muchas tareas, incluida la generación de tablas de unidades léxicas, glosarios y frases hechas. Si bien pueden recordar técnicas obsoletas, son una herramienta útil para explicar conceptos difíciles a los estudiantes, como refranes, diferencias de género en las palabras y frases generales con o sin equivalencias. En este estudio, se analizarán los argumentos a favor y en contra del uso de corpus. Se sugiere revisar la investigación realizada por Fernández para profundizar en las razones que respaldan y cuestionan la utilización de la traducción en la enseñanza de idiomas extranjeros. En dicho trabajo, la autora presenta una serie de argumentos desfavorables que desmonta detalladamente mediante explicaciones y argumentos favorables.

## 2.1. LOS METODOS DE LAS TEORIAS DE APRENDIZAJE

El estudio de las técnicas más conocidas de la psicología, que representan diversas estrategias para el aprendizaje a través de determinados procesos, sirve de base para sus contribuciones a la enseñanza de idiomas. Estas contribuciones tienen sus raíces en las teorías psicológicas del aprendizaje, tanto en general como en relación con la adquisición del lenguaje. La motivación para este estudio se origina en las palabras de Carroll (1966:104, citado por Donough 1989), quien señala que tanto la teoría de los hábitos del audio-lingualismo como la teoría del aprendizaje del código-cognitivo no se relacionan directamente con las teorías actuales sobre el aprendizaje. Ante este escenario, surge la interrogante acerca del auténtico impacto de la psicología en la enseñanza de idiomas. El objetivo es examinar la literatura especializada en este campo en busca de precisiones y consensos. Para aclarar este tema, resulta imperativo revisar los métodos de enseñanza de lenguas y analizar en sus fundamentos teóricos las influencias provenientes de la psicología, resaltándolas como un acto de equidad. En este contexto, "método" se refiere a una colección de ideas que han sido validadas por la ciencia o a un conjunto de recursos, métodos o técnicas generales que se utilizan metódicamente para lograr un objetivo. El método de enseñanza puede ser conceptualizado como una secuencia de acciones que el docente implementa para estructurar las actividades prácticas y cognitivas de los alumnos con el propósito de lograr un

objetivo específico. Según la publicación académica *\*\*eLanguage Teaching and Applied Linguistics\*\**, en su edición de 1997, se define el método como un enfoque pedagógico para la enseñanza de un idioma que se fundamenta en principios y procedimientos sistematizados que reflejan la concepción sobre cómo se enseña y se aprende dicho idioma. Los enfoques pedagógicos en la enseñanza de idiomas difieren en su concepción del lenguaje, en la forma en que se debe adquirir, así como en los objetivos que establecen para los estudiantes, el tipo de programa que respaldan, las estrategias recomendadas y los roles asignados al docente, los alumnos y los recursos didácticos. Se distinguen procedimientos generales y particulares, convencionales y modernos, aunque las fronteras entre ellos pueden ser difusas. La literatura especializada ha catalogado numerosos métodos según categorías lógicas (síntesis, análisis, inducción, deducción), el enfoque lingüístico (gramatical-léxico, fonético, etc.), las habilidades desarrolladas (traducción, oral, escrito, lectura) y la base teórica del aprendizaje (consciente, sugestopédico, estructural, etc.). Es fundamental establecer una distinción entre los enfoques utilizados para la enseñanza de la lengua materna, como el enfoque auditivo, alfabético, lingüístico, de la oración, de la palabra, de la vista, entre otros, y los enfoques empleados para la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas, como la lectura, el TPR, lo audiovisual, entre otros, los cuales a veces generan confusiones. Es más apropiado examinar exclusivamente aquellos enfoques pedagógicos con una amplia trayectoria en la enseñanza de idiomas extranjeros y que continúan siendo relevantes en los métodos contemporáneos.

1) El método Gramática-Traducción (G-T), que adquirió popularidad en los siglos XVIII y XIX, es reconocido como la técnica más antigua y tradicional para la enseñanza de idiomas. Sus orígenes se remontan a las escuelas latinas, donde se impartía ampliamente la enseñanza del latín y el griego, y posteriormente se incluyeron idiomas modernos como el francés, alemán e inglés. Este enfoque se centra en ayudar a los individuos a internalizar los principios gramaticales a través de la presentación de reglas, el estudio de vocabulario y la realización de actividades de traducción. La traducción de un idioma a otro se empleaba como la principal estrategia para explicar nuevas palabras, formas y estructuras gramaticales, siendo considerada la forma más efectiva para alcanzar un dominio completo del idioma. Para los partidarios de este enfoque, la estrategia preferida para la formulación de una oración en un idioma extranjero consistía en iniciar con una oración en su lengua materna, descomponerla en sus elementos gramaticales y luego identificar sus equivalentes en el idioma extranjero. Este procedimiento se fundamentaba en la premisa incorrecta de que los patrones gramaticales son universales y transferibles entre idiomas. Las

explicaciones se proporcionaban en la lengua materna, lo cual obstaculizaba el desarrollo de habilidades auditivas y orales, así como la estimulación del pensamiento en el idioma extranjero. A pesar de ello, se imponía una carga considerable en la memoria, dado que se requería memorizar todos los patrones estructurales, además de aprender una amplia gama de palabras y oraciones artificiales y descontextualizadas para practicar y perfeccionar las habilidades lingüísticas. Al considerar el contexto histórico, se puede apreciar que la psicología, en términos de teorías del aprendizaje, no tuvo un impacto significativo. Sin embargo, se analiza la potencial influencia de conceptos intuitivos vinculados a teorías anteriores de la psicología, como la psicología de las facultades mencionada por Carroll (1966) y referida por Donough (1989).

2) El método directo se considera un enfoque derivado de los métodos prácticos, incluidos los métodos natural, psicológico, fonético y de lectura. Surge como reacción al método de gramática y traducción a finales del siglo XIX y principios del XX. El rápido crecimiento industrial, la internacionalización del comercio y la expansión colonial contribuyeron a su aparición. Buscando relacionar las formas lingüísticas con acciones, objetos, gestos y situaciones sin recurrir al uso de la lengua materna, este método se caracteriza por establecer una conexión directa entre la palabra extranjera y la realidad que representa. En este método, el maestro señala un objeto mientras repite una palabra extranjera y lo hace repetidamente las veces necesarias hasta que el estudiante pueda repetirla. Al considerar esta actividad como psicológica en lugar de lógica, se destaca la influencia del conductismo ortodoxo y otras corrientes psicológicas en el aprendizaje de lenguas. Reavivar y mantener la atención de los alumnos es crucial. Por lo tanto, el enfoque está fundamentalmente respaldado por el conductismo tradicional, la importancia de la estimulación para provocar respuestas verbales de los alumnos y la prudencia para prevenir el establecimiento de malos hábitos.

3) El método audiolingüístico, también conocido como aural-oral y mim-mem, se desarrolló durante la Segunda Guerra Mundial debido a la expansión del imperialismo, las necesidades políticas y estratégicas, así como los avances en la investigación que aceleraron su desarrollo. El método directo tuvo un impacto significativo en su desarrollo. Este método prioriza la expresión vocal y la escucha sobre la adquisición del lenguaje escrito porque considera estas habilidades como componentes vitales del sistema de sonido de la comunicación social. Su objetivo principal es lograr precisión lingüística y facilitar la adquisición de vocabulario conectando repetidamente palabras habladas con elementos visuales. Se pone un gran énfasis en la realización de ejercicios

mecánicos y en la imitación de patrones lingüísticos nativos, utilizando medios tecnológicos avanzados como audiogramófonos y grabadoras, junto con una detallada guía de estudio que modela diversas situaciones en las que el individuo debe utilizar el idioma como ejemplo. El objetivo de todo esto es crear un modelo que sea lo más preciso posible. Es posible ver cómo Skinner y el neoconductismo influyeron en la teoría del lenguaje, que veía el lenguaje como la respuesta de un organismo a su entorno y como un conjunto de hábitos y comportamientos sociales. Se pone poco énfasis en los aspectos conscientes y lógicos del aprendizaje. A pesar de estos inconvenientes, se analiza una teoría convincente del aprendizaje que ha demostrado ser eficaz en varios entornos, incluido el militar. La teoría conductista de Skinner y sus seguidores sostenía que aquellos que aprendían el lenguaje como medio de expresión vocal no podían comprender completamente a los hablantes nativos. Esta perspectiva sostenía que dominar un idioma requería más que conocer los temas de conversación y cómo se comunican los nativos. La aplicación de la teoría E-R y el refuerzo en la enseñanza de idiomas ha resultado en una repetición mecánica de ciertos patrones lingüísticos y una imitación excesiva, lo que ha limitado la creatividad y la espontaneidad. Se han utilizado laboratorios de idiomas y programas de enseñanza estructurados en este sentido, pero los resultados no han sido satisfactorios.

Bolinger (1972) afirma que el enfoque conductista ha tenido un gran impacto en el campo de la lingüística. La noción conductista de que el lenguaje consiste en hábitos y que el aprendizaje se basa principalmente en el condicionamiento fue adoptada por Harold Palmer, una autoridad destacada en el campo, y representantes de la lingüística estructural americana como Bloomfield. Para que el aprendizaje sea más fácil, se necesitan ejercicios mecánicos y de refuerzo. El estudiante es guiado a través de una serie de situaciones de estímulo-respuesta que lo acercan gradualmente al objetivo deseado, reduciendo la probabilidad de cometer errores. A medida que se establece la conexión entre el estímulo y la respuesta correspondiente, comienza el proceso de aprendizaje. Según Markle (1969:3-12), se considera que el aprendiz ha adquirido esta conexión cuando es capaz de ofrecer la respuesta adecuada al estímulo. Las conductas aprendidas se componen de una nueva secuencia de respuestas condicionadas. La noción de tiempo fue de gran importancia para los conductistas. Su método establece que dos sucesos recurrentes están conectados si tienen lugar uno cerca del otro. En este sentido, el método de Aprendizaje por Asociación se basaba en el uso de objetos reales y figuras para facilitar la identificación visual de las palabras y su representación, promoviendo así una asociación duradera. Además, se enfocaba en estimular al aprendiz inmediatamente después de una respuesta correcta, y en corregir los errores de forma inmediata.



La noción de refuerzo también está relacionada con Skinner y el método de Aprendizaje por Asociación. Los teóricos argumentan que es fundamental practicar las nuevas estructuras hasta lograr su automatización antes de someterlas a contrastes con otras estructuras o utilizarlas en diálogos o conversaciones informales.

Asimismo, se resalta la importancia de dividir el contenido a ser aprendido en pequeñas porciones para facilitar la asociación, el aprendizaje y la automatización. Desde un punto de vista conductista, se considera que el lenguaje es un comportamiento verbal condicionado, un proceso mecánico y no racional que involucra una compleja red de cadenas de estímulo-respuesta. Como resultado, la estrategia de aprendizaje se enfoca en proporcionar al alumno la cantidad adecuada de práctica para ayudarlo a aprender la reacción correcta ante los estímulos. Se espera que el estudiante dedique la mayor parte de su tiempo a responder activamente al estímulo seleccionado. La concepción del aprendizaje manejada por los conductistas es de naturaleza mecanicista, ya que no asigna un rol a la mente en el proceso de condicionamiento. Es relevante resaltar, entre otros aspectos, la importancia del aprendizaje activo y la noción de la personalización del proceso de aprendizaje, la cual suele pasar desapercibida.

4) Varios enfoques de enseñanza surgieron en la segunda mitad del siglo XX. Aunque no fueron muy populares, es importante revisarlos debido a sus contribuciones o a la importancia de otros enfoques más importantes. La sugestopedia de Lozanov fue creada en la década de 1960 y está relacionada con el desarrollo de enfoques intensivos y de "aprendizaje sin esfuerzo" en la enseñanza de idiomas. Morales y Pérez (1989) sostienen que este método se basa en la idea de aprovechar las amplias capacidades humanas, considerando que la persona reacciona de manera consciente y paraconsciente ante estímulos, un fenómeno que la pedagogía tradicional no ha sabido explotar. Lozanov (citado en Morales y Pérez, 1989) describió la sugestopedia como un enfoque educativo que emplea la psicoterapia comunicativa y otras áreas psicosociales para ayudar a los estudiantes a desarrollar su propia libertad y autocontrol. Esta estrategia implica dar a los alumnos nuevos nombres, sentarlos en sillas cómodas, tocar música barroca o instrumental y entablar largas conversaciones con el fin de promover una absorción más rápida y duradera del material. Pekelis (1987) afirma que la sugestopedia enfatiza la formación de una memoria limitada y expone al estudiante a una variedad de impactos psicológicos para sumergirlo completamente en el contexto del nuevo idioma y aumentar su confianza en su autoexpresión. A pesar de posibles deficiencias en la expresión y articulación, los estudiantes comienzan a comunicarse en el idioma desconocido

a partir del tercer día. Este autor afirma que con esta estrategia, un curso de tres semanas puede alcanzar una competencia lingüística equivalente a tres meses o más de instrucción tradicional. Este enfoque se centra en los estados mentales de los estudiantes, teniendo en cuenta sus deseos, estados emocionales (como evitar el miedo y la ansiedad), resolver necesidades y dificultades diarias y relajarse como elementos pertinentes en el proceso de aprendizaje. La hipnopedia, la ritmopedia, la relaxopedia y la sugestionocibemética son algunas de las variaciones de la sugestionopedia. Por el contrario, la ruta silenciosa de Gattegno limita la cantidad de información que proporciona el instructor. Entre otros recursos silenciosos, el profesor modela el lenguaje que se debe aprender y guía a los alumnos mediante signos, gestos, ayudas visuales, papeles y punteros de madera de varios tamaños y colores. Con este método, el instructor da a los alumnos instrucciones para que repitan y se esfuercen más en lugar de juzgarlos o recompensarlos. Se destaca que incluso cuando los alumnos siguen las instrucciones del profesor, este enfoque fomenta su confianza en sus propias habilidades. Finalmente se analiza el enfoque de respuesta física total (TPR). El enfoque de James Asher apoya las ideas de Krashen sobre la adquisición de conocimientos comprensibles, enfatizando la necesidad de una comprensión auditiva previa como requisito previo para el establecimiento de habilidades orales. En esta técnica, el docente proporciona instrucciones a los alumnos, quienes ejecutan las acciones indicadas (como bailar, moverse, saltar, entre otras) sin necesidad de hablar. Una vez que los estudiantes estén preparados, también podrán dar instrucciones a sus compañeros. Este enfoque se basa en el aprendizaje a través de la realización de acciones y respuestas físicas, en contraposición a la realización de ejercicios mecánicos. Este enfoque pedagógico contempla etapas de preparación previas a la expresión oral, durante las cuales los estudiantes se reservan hasta sentirse seguros y motivados para participar. Es relevante destacar que en ciertos ámbitos académicos se les ha denominado metodologías humanistas, debido a su conexión con la teoría psicológica subyacente. El punto de vista humanista ve al alumno como un ser humano integral y enfatiza el crecimiento personal, el avance de los valores humanos, la autoconciencia y la empatía por los demás, además del dominio del idioma. Los métodos de enseñanza humanistas fomentan las emociones felices y la empatía por los sentimientos de los demás al valorar la experiencia, las creencias, las percepciones y los valores del alumno, así como el desarrollo de su identidad. Todos estos enfoques comparten la característica de incluir actividades de relajación, autocontrol y aumento de la autoestima para crear un clima de confianza y solidaridad que promueva un ambiente de aprendizaje positivo y lo haga sentir realizado y más capaz de hacer una contribución significativa a su vida. propio

desarrollo personal. En este método 147, se observa una leve influencia de la psicología cognitiva, específicamente en la aplicación de la teoría del input comprensible propuesta por Krashen. Esta influencia no se manifiesta como una corriente psicológica que aborda el proceso de aprendizaje en sí, sino que se refleja en las hipótesis utilizadas en estos métodos. 5. El método de comunicación. En la década de 1970 surgió un nuevo enfoque para la enseñanza de idiomas. No es una técnica per se, sino más bien una forma de ver la adquisición del lenguaje como un proceso donde los objetivos de la comunicación (el componente funcional) y sus cualidades son más significativos que las formas lingüísticas. Esta metodología es bastante abierta y se enfoca en el desarrollo de habilidades comunicativas utilizando una variedad de técnicas e incluso los principios fundamentales de enfoques anteriores, como la sugestopedia, la traducción y la reacción física total. Según Richards (1997), los lingüistas aplicados británicos crearon el método comunicativo en contraposición a los enfoques basados en la gramática. Este método no se aleja completamente del conductismo; en cambio, incorpora mucho humanismo y cognitismo. Aprende tanto de sus éxitos como de sus fracasos. Significativamente, este enfoque integra los mejores aspectos del cognitismo; es decir, al menos en la enseñanza de idiomas, no existe una técnica excepcional que dependa únicamente de teorías cognitivas o de los trabajos asociados de Chomsky. El enfoque sugiere utilizar actividades relevantes y procesos activos para obligar a los alumnos a participar activamente en el proceso de comunicación, incluso cuando fuera insignificante. Según el enfoque comunicativo, el lenguaje es más que un simple conjunto de habilidades que pueden adquirirse mediante la práctica repetitiva. Para lograr un objetivo en la comunicación real, el alumno debe comprender cómo funciona este sistema en particular. Sus materiales, que a menudo están organizados de manera nocional, resaltan el uso correcto del lenguaje en una variedad de circunstancias y para realizar una serie de actividades. Además, ilustran regularmente las funciones del lenguaje necesario para comunicarse y comprenderlo. El reconocimiento de formas, la percepción de significado, la conexión entre universales y particulares, la generalización y la analogía son procesos cognitivos. A diferencia del conductismo, esta tendencia psicológica fomenta el uso de ejercicios destinados a asegurarse de que las nociones gramaticales se comprendan mediante una explicación deductiva antes de realizar cualquier práctica de la estructura. A pesar de no tener raíces en ningún método particular de enseñanza de idiomas, los conceptos del enfoque de codificación cognitiva son totalmente consistentes con las nociones centrales del cognitismo. El campo de la neuropsicología, que enfatiza el aprendizaje como una actividad mental, es donde surgieron por primera vez ciertas ideas de la psicología

cognitiva. Según los cognitivistas, el aprendizaje verbal y aleatorio no tiene sentido y se olvida fácilmente. El lingüista Noam Chomsky (1965) observó que una cadena E-R no puede enseñar la gran mayoría de las intenciones comunicativas presentes en el repertorio de un hablante natural. Si la nueva información puede incorporarse al marco cognitivo preexistente del alumno, es el requisito más importante. La información diferente tiene que estar vinculada de forma no verbal y no arbitraria al marco cognitivo previo del estudiante para que sea transferible a diferentes situaciones. Según Ausebel, es imposible adquirir muchos conocimientos sin aprender mucho. El enfoque comunicativo ha adoptado elementos del humanismo, incluida la comprensión de la necesidad de progreso personal, la sensibilidad, la dinámica de grupo y el trabajo en grupo (Chase, 149 1975). Esto también lleva a centrarse en la selección, lo que da a los estudiantes la libertad de abordar las cuestiones que necesitan abordar sin la supervisión directa del profesor. Este movimiento adopta una postura menos rígida y toma prestadas ciertas ideas de sus antepasados. Pero también busca en la lingüística la teoría de los actos de habla y el contexto, enfatiza el desarrollo de habilidades y el aprendizaje de cómo llevar a cabo tareas comunicativas, y se adhiere a la idea de que el lenguaje debe usarse para la comunicación. Aunque esta variación es inteligente, no proporciona una respuesta general a la enseñanza de idiomas; más bien, presenta un nuevo punto de vista sobre el aprendizaje, que tiene lugar en y para el compromiso comunicativo. La auténtica creación y transferencia de conocimientos y el intercambio de ideas difiere de la absorción de una serie de reacciones condicionadas que no tienen valor ni significado para el que aprende. Dado que el lenguaje se considera una construcción personal, a menudo se adquiere mediante prueba y error. Antes de especular o hacer previsiones de futuro, es imprescindible dejar claro un punto muy importante. Hasta el momento, no se ha creado ningún método de enseñanza de idiomas que se alinee con el punto de vista de la psicología histórico-cultural sobre el aprendizaje. Pero incluso si algunos de los conceptos tratados en este artículo se alinean con los principios de la psicología histórico-cultural. La afinidad de las escuelas de idiomas por la filosofía marxista puede ser la causa de su desinterés por la psicología histórico-cultural. González Rey y Valdés Casal (1994) afirman que la filosofía marxista "combina un sistema de pensamiento con la economía, la política y la historia, lo que resultó en una práctica político-transformadora que generó múltiples prejuicios hacia ella, que han determinado el carácter subversivo de cualquier enfoque". Tal vez haya diferentes causas y no necesariamente éstas. Visión centrada en el futuro La visión futura de la enseñanza de idiomas se centra en los métodos más que en el concepto de una técnica aceptable, que ha sido abandonada por ser poco realista y utópica. Desde nuestra

perspectiva, es más beneficioso combinar la educación formal que fomenta el aprendizaje con la educación informal que, mediante el uso del lenguaje de Krashen, ayuda a la adquisición del lenguaje. Se les pedirá a los estudiantes que utilicen el idioma para resolver problemas en lugar de enseñar reglas gramaticales. Dado que los errores se aceptarán como un componente necesario del proceso, no se buscarán. También participarán en muchas actividades que se centran en las interacciones interpersonales, los valores, las actitudes, las emociones y la autoestima. métodos de aprendizaje así como el aprendizaje accidental. Además de convertirse en estudiantes competentes del idioma, los estudiantes también aprenderán cómo utilizar sus propios recursos, tomar decisiones y avanzar en su educación. Con menos aportaciones guiadas por el instructor y más posibilidades para que los alumnos trabajen de forma independiente mientras el maestro actúa como supervisor, el plan de estudios combinaría el trabajo en el aula con el estudio independiente. El objetivo es enseñar a los alumnos a apropiarse de su educación. Es imposible enseñarlo todo a los niños, sobre todo cuando lo más importante es ayudarles a desarrollar una buena perspectiva del aprendizaje y a estar preparados para ello.

### 3.1. EL IMPACTO DE LA EDUCACIÓN GRÁFICA EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS:

Las investigaciones sobre el impacto de la enseñanza de gramática en el aprendizaje de una segunda lengua han identificado cuatro componentes clave en el proceso de aprendizaje: la secuencia natural de adquisición (es decir, el orden en que los estudiantes aprenden), la velocidad con la que los estudiantes aprenden el idioma y alcanzan el nivel final de competencia, y la precisión con la que comprenden conceptos gramaticales específicos. Muchos trabajos de investigación (Felix 1981; Krashen, Sferlazza, Feldman y Fathman 1976; Fathman 1978; Wode 1981; Ellis 1984; Pavesi 1986; Weinert 1987; y Ellis 1989) han examinado el orden natural de adquisición y el marco ELE. La revista se centra en la pedagogía de la enseñanza de estructuras lingüísticas particulares a estudiantes que aprenden una segunda lengua (L2), con o sin instrucción gramatical. Las investigaciones han demostrado que la educación gramatical no tiene la capacidad de cambiar el orden en el que los estudiantes adquieren estas estructuras. Los estudiantes que adquieren una segunda lengua (L2) en un entorno informal y aquellos que la adquieren en uno formal exhiben patrones comparables en sus errores y progresión en el dominio de morfemas gramaticales y elementos sintácticos. Basándose en investigaciones adicionales realizadas por

Kaplan en 1987 y VanPatten en 1987 y 1990, se ha demostrado que el orden en el que los estudiantes adquieren habilidades lingüísticas a través de la enseñanza de la gramática difiere del orden en el que sus profesores ofrecen contenidos lingüísticos en el aula. Los estudios realizados por Felix (1981), Lightbown (1983) y Pica (1983) han demostrado de manera concluyente que la enseñanza de la gramática tiene un efecto perjudicial sobre el proceso de aprendizaje. Según este estudio, el acto de enseñar gramática puede tener un impacto en los procesos naturales de aprendizaje de dos maneras distintas. Por un lado, los niños que reciben enseñanza de gramática pueden tener un retraso en la adquisición de estructuras gramaticales específicas en comparación con aquellos que no reciben formación. Sin embargo, el uso de este método puede resultar en la aparición de construcciones gramaticales incorrectas que no son comunes en la producción lingüística de los estudiantes que estudian gramática sin usar este método. En 1983, el investigador Long realizó una evaluación exhaustiva de once investigaciones y descubrió que la enseñanza de la gramática tenía un impacto beneficioso. Para personas de todas las edades, incluidos principiantes y expertos, teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje y el grado general de competencia lingüística alcanzado. Estudios posteriores, como los realizados por Weslander y Stephany en 1983 y Spada en 1986, han demostrado además que la enseñanza de la gramática mejora el aprendizaje en niveles avanzados y acelera el proceso de aprendizaje. Los estudios indican que los alumnos que reciben educación gramatical demuestran un aprendizaje acelerado y alcanzan mejores niveles de dominio del idioma en comparación con aquellos que no la reciben. Por último, es importante señalar las investigaciones que han examinado el impacto de la enseñanza de la gramática en la precisión del aprendizaje de ciertas estructuras del lenguaje. El enfoque utilizado en esta investigación es la comparación de los resultados de los estudiantes en dos pruebas previas, administradas antes de la instrucción de gramática, y dos pruebas posteriores, administradas después de la instrucción de gramática. Según los estudios mencionados anteriormente (Perkins y Larsen-Freeman 1975; Schumann 1978; Lightbown, Spada y Wallace 1980; Terrell, Baycroft y Perrone 1987; Kadia 1988), la enseñanza de gramática tiene un efecto limitado en la mejora de la generación de estructuras lingüísticas específicas durante la instrucción. Los estudios indican que, aunque la enseñanza de la gramática mejora el rendimiento de los estudiantes en tareas estructuradas como ejercicios de transformación y llenado de espacios, no parece afectar positivamente su desempeño en actividades de comunicación más espontáneas. Los estudios demuestran la eficacia del marco ELE. En última instancia, la enseñanza de la gramática tiene diversos resultados que dependen de la faceta específica de la educación que se examina. El

efecto observado de este método sobre la velocidad de aprendizaje y la competencia lingüística general es mayoritariamente favorable. Sin embargo, su influencia es algo restringida cuando se trata del orden natural de adquisición del lenguaje y el logro de precisión gramatical en estructuras particulares. Además, se han demostrado impactos adversos sobre el proceso natural de adquisición de conocimientos.

### 3.1.2. COMPARACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA TRADICIONAL Y LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA DE PROCESAMIENTO

Al examinar la formación gramatical estándar impartida a los estudiantes de L2, se hacen evidentes dos rasgos distintos. El primer punto es que después de la explicación metalingüística, las actividades o ejercicios gramaticales suelen clasificarse en las siguientes categorías: los sistemas más comunicativos contrastan con los más mecánicos y regulados. Esto se debe a la distinción que Paulston hizo en 1972 entre la práctica que incluye el significado (en la que los estudiantes deben comprender el contenido de las oraciones parciales) y la práctica mecánica (en la que los estudiantes no deben prestar atención al significado y solo requieren una respuesta correcta, como "María pone la mesa María la pone"). Roja); y, por último, la práctica comunicativa, que requiere que los estudiantes presten atención al contenido y proporcionen información desconocida al profesor y a sus compañeros de clase en sus respuestas. Por lo tanto, se observa un vacío de información en las actividades. ¿Qué actividad realizaste durante el último fin de semana? Yo había estado presente en la playa. En pocas palabras, una parte importante de los ejercicios gramaticales que se utilizan con frecuencia son repetitivos y carecen de significado en los casos en que falta una comunicación genuina. Sin embargo, a medida que las técnicas comunicativas se han vuelto más frecuentes, los ejercicios de gramática situacional se han desarrollado constantemente. Estos ejercicios incluyen colocar estructuras del lenguaje en contextos reales o imaginarios. Otra característica importante del entrenamiento gramatical convencional es que los ejercicios o actividades gramaticales a menudo se centran en la producción. Esto significa que se requiere que los estudiantes generen contenidos en la segunda lengua (L2), ya sea hablando o escribiendo. Las actividades incluyen muchas técnicas como reemplazo, transformación, finalización, traducción, ejercicios de preguntas y respuestas y más. Marcos Elé. En Estados Unidos se ha sugerido un método novedoso para la enseñanza de la gramática, que se centra en el procesamiento de insumos en lugar del enfoque convencional basado en la producción. En 1991, Terrell introdujo por primera vez este método, abogando por la consideración del procesamiento de información de los alumnos en la L2 mientras enseñan

gramática. El autor también enfatizó la importancia de investigar las correlaciones que pueden existir entre las diferentes formas de enseñanza gramatical y la forma en que los estudiantes comprenden y absorben la información. La propuesta de Terrell es intrigante porque incorpora varios modelos de aprendizaje de segundas lenguas, incluidos los presentados por Gass en 1988 y VanPatten en 1992, que resaltan la fuerte correlación entre el procesamiento de entradas y la adquisición de la lengua, así como la información lingüística adquirida. Se pueden distinguir tres procesos fundamentales distintos en el aprendizaje de segundas lenguas al examinar el enfoque de VanPatten. Sistema de entrada y salida del lenguaje Procesos de salida I, II y III Los primeros procedimientos son responsables de transformar la entrada en la "entrada" designada. El término "ingesta" se refiere a la porción de información que el alumno percibirá y posteriormente procesará. Como resultado de las limitaciones de procesamiento, el alumno inicialmente sólo comprende una fracción de la información verbal. La segunda categoría de procesos se refiere a la asimilación de "inputs". Cabe señalar que no todas las "entradas" se integran instantáneamente en el sistema lingüístico del estudiante. En este punto cobran relevancia los procedimientos de reorganización indicados por McLaughlin en 1987. Con base en estos procesos, cuando un principiante se enfoca o analiza un aspecto particular del lenguaje, puede llevar a una reorganización en su sistema lingüístico. Como ejemplo, se podría utilizar el "comportamiento en forma de U" dilucidado por Kellerman en 1983. En este caso, el proceso de adquisición de la forma en pasado del verbo "go" en el idioma inglés comienza con la generación de la forma exacta. "fue" como una forma no analizada. A continuación, el estudiante avanza a una segunda fase en la que aplica erróneamente la forma regular de los tiempos pasados, lo que da como resultado la forma incorrecta "goed". Finalmente, avanzan a una tercera fase donde crean correctamente el formulario "fue". La tercera categoría de procesos pertenece al uso práctico del lenguaje. En pocas palabras, el hecho de que un estudiante haya aprendido una determinada forma del lenguaje no significa que pueda utilizarlo en todas las situaciones. Vale la pena señalar el estudio realizado por Tarone en 1983 y otros académicos sobre la variedad de interlenguas de los estudiantes. Al analizar la correlación entre la enseñanza de la gramática convencional y los procesos de adquisición antes mencionados, se hace evidente que su objetivo es influir en el sistema lingüístico del estudiante mediante la manipulación del resultado, es decir, los procesos III. Por otro lado, la instrucción marcoELE tiene un método diferente. En resumen, la instrucción convencional de gramática y procesamiento tiene como objetivo impactar distintos mecanismos involucrados en el aprendizaje de una segunda lengua. Dado el papel fundamental del procesamiento de entradas en el aprendizaje



de idiomas, vale la pena evaluar si la instrucción de procesamiento tiene una mayor influencia en el sistema lingüístico de los estudiantes en comparación con la enseñanza convencional. Según Hamudi (2022), estas dificultades y otras requieren que el traductor sea competente y digno de esta importante tarea, y debe tener en cuenta una serie de aspectos importantes y obligatorios.

#### CONCLUSIONES:

La elaboración de mi trabajo de investigación ha sido sumamente enriquecedora, pues he adquirido conocimientos acerca de las diversas metodologías empleadas en la enseñanza de idiomas, muchas de las cuales desconocía previamente. Consideramos que esta experiencia será de gran utilidad en mi futuro desempeño como educador, dado que algunas de estas metodologías resultan especialmente interesantes y de fácil aplicación en cualquier aula escolar. En primer lugar, he desarrollado un marco teórico que considera el contexto en el que se desarrolla la enseñanza de un idioma extranjero. En este contexto, hemos destacado la distinción entre aprendizaje y adquisición, así como las normas legales relacionadas con la enseñanza de idiomas extranjeros en el currículo de educación primaria. Además, hemos identificado las condiciones más favorables para el aprendizaje de un segundo idioma y hemos mencionado el nivel de inglés en España en comparación con otros países de la Unión Europea. Luego, he resumido la información más relevante de los diferentes enfoques y métodos. Para esto, hemos revisado varios libros, artículos y páginas web sobre las diversas metodologías. En conclusión, considero que este trabajo ha sido muy beneficioso para nosotros, tanto para comprender las metodologías utilizadas en la enseñanza de un idioma extranjero, como para entender cómo los niños aprenden un idioma, centrándose en los principios y condiciones más adecuadas. Es fundamental que todo docente esté familiarizado con este tema.

#### Bibliografía:

Alcón Soler, E. (2002). Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la Lengua Inglesa. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Asher, J. (1969) "The Total Physical Response Approach to Second Language Learning" The Modern Language Journal, Vol. 53.

Ausubel, D. P.; Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). Psicología educativa. México: Trillas. "Revisión de los diferentes enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras" Trabajo Fin de Grado Página 29 -Boletín Oficial del Estado. Real Decreto 1513/2006.

- Belo- Horizonte. Brasil. Antixh de León, R. et al. 1986. Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. La Habana: Editorial Pueblo y Eucación.
- Ausubel, D. A. 1963. The psychology of meaningful verbal learning: an introduction to school learning. New York: Grune & Stratton.
- Bolinger Dwight. 1972. The Theorist and the Language Teacher. Teaching English as a Second Language. 2 ed. T M H edition. 20-36.
- Brown G.; Yule G. (1983): Teaching the spoken language. Cambridge, Cambridge University Press.
- Caballero Pérez. M. 1989. Methodology of English Language. Teaching. Escuelas Pedagógicas. Pamphlets I & II
- Chastain Kenneth. 1972. Behavioristic and Cognitive Approaches in Programmed Instruction. Teaching English as a Second Language. 2 ed. T M H edition. 45-59.
- Chomsky, N. 1965. Aspects of theory of syntax. Cambridge, MA: I.L.T. Press.
- Ellis. R. The Study of Second Language Acquisition. Oxford: OUP. 152
- Gagné, Ellend. 1991. La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar. Visor Distribuciones. SA. Madrid.
- Gardner, Howard. (1993). Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. Nueva York: Basic Books.
- Krashen, S. (1983). Principles and practices in second language acquisition, Oxford: Pergamon Press.
- González Rey, F. y Valdés Casal, H. 1994. Psicología Humanista: Actualidad y desarrollo. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.
- Hamudi Sadiq, Enas, 2022: Estudio lingüístico de la traducción de los versículos del sagrado coran al español (análisis crítico y comparativo). Larq Journal for Philosophy, Linguistics & Social Sciences. Dol: <https://doi.org/10.31185/Irak.VoI2.Pss45estss>
- Heinle & Heinle Publishers. USA.
- Pekelis, V. 19879. Realize your potentiall Mir Publishers.
- Richards, J.C. et al. 1997. Longman Dictionary of Language and Applied Linguistics. (7ma ed). Longman. Malaysia.
- Rogova. G.V. 1983. Methods of Teaching English. Mockba.
- Wardhaugh, R. 1972. TESOL: Current Problems and Clas.
- Irizar, Valdés, A. 1996. El Método de la Enseñanza de Idiomas. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.

- Littlewood, W. (1981). Communicative Language Teaching. Cambridge: C. U. -Monereo, C. (1994). Estrategias de Enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Graó.
- McDonough y Ste ven. 1989. Psychology in Foreign Language. Teaching Edición Revolucionaria. La Habana.
- Morales Calvo, A. H. y Pérez García, M. 1989. Sugestopedy in Foreign Language Training. Editorial Pueblo y Educación.
- Morani L. Alberto. 1985. Diccionario de Psicología, 4 ed. Ediciones Grijalbo: Barcelona. Oxford, R. L. 1990. Language Learning Strategies: What every teacher should know.
- Nunan, D. (1989). Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989). Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pozo, J. (1994). Teorías cognitivas del aprendizaje. Ediciones Morata. Madrid. -Vigotsky, S.L. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. Selección de lecturas de Psicología Pedagógica y de las Edades. La Habana: Universidad.
- Richards, J and Rogers, T.S. (2011). Approaches and Methods in Language Teaching. New York: Cambridge University Press. -Real Academia de la Lengua Española.
- Sánchez, A. (1997). Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: SGEL -Stern, H.H. (2001). Fundamental Concepts of Language Teaching. New York: Oxford University Press.
- Spolsky, B. (1988): A general theory of second language learning. TESOL Quarterly. -Oxford, R. L. (1990). Language Learning Strategies. What every teacher should Know. Boston: Heinle & Heinle Publishers.