



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Las ciencias sociales, las humanidades y sus expresiones artísticas y culturales: una tríada indisoluble desde un enfoque educativa

Coords.

Bartolomé Pizà-Mir
María del Mar Suárez Vilagran
Rocío Gavilanes Pérez
Herminia Planisi Gil
Irina Capriles González
Concepció Bauçà de Mirabò
Joan Josep Matas Pastor

Dykinson, S.L.

LAS CIENCIAS SOCIALES, LAS HUMANIDADES
Y SUS EXPRESIONES ARTÍSTICAS Y CULTURALES:
UNA TRIADA INDISOLUBLE DESDE
UN ENFOQUE EDUCATIVA



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

LAS CIENCIAS SOCIALES, LAS HUMANIDADES
Y SUS EXPRESIONES ARTÍSTICAS Y
CULTURALES: UNA TRÍADA INDISOLUBLE
DESDE UN ENFOQUE EDUCATIVA

Coords.

BARTOLOMÉ PIZÀ-MIR
MARÍA DEL MAR SUÁREZ VILAGRAN
ROCÍO GAVILANES PÉREZ
HERMINIA PLANISI GIL
IRINA CAPRILES GONZÁLEZ
CONCEPCIÓ BAUÇÀ DE MIRABÒ
JOAN JOSEP MATAS PASTOR

Dykinson, S.L.

2024



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

LAS CIENCIAS SOCIALES, LAS HUMANIDADES Y SUS EXPRESIONES ARTÍSTICAS Y CULTURALES:
UNA TRÍADA INDISOLUBLE DESDE UN ENFOQUE EDUCATIVO

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2024

N.º 162 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1170-584-4

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	12
BARTOLOMÉ PIZÀ-MIR	
MARÍA DEL MAR SUÁREZ VILAGRAN	
ROCÍO GAVILANES PÉREZ, HERMINIA	
PLANISI GIL	
IRINA CAPRILES GONZÁLEZ	
CONCEPCIÓ BAUÇÀ DE MIRABÒ	
JOAN JOSEP MATAS PASTOR	

SECCIÓN I. LAS ARTES ESCÉNICAS

CAPÍTULO 1. EL RAP COMO HERRAMIENTA DE CONCIENCIACIÓN: PROMOVIENDO LOS ODS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	15
SARAY PRADOS BRAVO	
ADRIÁN VÁZQUEZ GAVELA	
CAPÍTULO 2. LA ASIMILACIÓN DE RUTINAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DE LA MÚSICA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INNOVADORA.....	30
SARAY PRADOS BRAVO	
REBECA ROBLES FLÓREZ	
CAPÍTULO 3. EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CREATIVO: BIENESTAR Y <i>PERFORMANCE ART</i>	49
VIOLETA NICOLÁS MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 4. EDUCACIÓN MUSICAL Y MUSICOTERAPIA DESDE EL ENFOQUE DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE Y SU CONVERGENCIA EN EL AULA DE MÚSICA.....	64
BEATRIZ HERNÁNDEZ POLO	
CAPÍTULO 5. EL CUENTO MUSICAL COMO MOTOR DE ACCIÓN	83
ITZIAR URRETABIZKAIA ZABALETA	
CAPÍTULO 6. LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS) A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL: EL OBJETIVO “ACCIÓN POR EL CLIMA” EN EL MARCO DE UNA OBRA DE TEATRO MUSICAL.....	97
FRANCESC VICENS VIDAL	

CAPÍTULO 7. LOMLOE Y MÚSICA: ANÁLISIS DEL CURRÍCULO MUSICAL PARA EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA	116
BOHDAN SYROYID SYROYID	

SECCIÓN II.
LAS HUMANIDADES Y LAS CIENCIAS SOCIALES

CAPÍTULO 8. EDUCATING JOURNALISTS: A RENEWED CHALLENGE FOR UNIVERSITIES.....	140
PHILIPPE WALLEZ	
CAPÍTULO 9. EL VIDEO ENSAYO COMO MODELO DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR	156
MARÍA ESTHER SÁNCHEZ HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 10. LA DISERTACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: ¿UNA HERRAMIENTA MÁS O UNA MANERA INTEGRAL DE ENFOCAR LA DOCENCIA?	171
GUILLERMO VILLAVERDE LÓPEZ	
CAPÍTULO 11. INTERNACIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE: ASESORÍAS VIRTUALES EN LOS PROYECTOS DE TITULACIÓN EN DISEÑO DE PRODUCTOS.....	183
CARIDAD GONZÁLEZ MALDONADO	
AMPARO DE LAS MERCEDES ÁLVAREZ MEYTHALER	
CAPÍTULO 12. OPTIMIZANDO LA EDUCACIÓN. EQUILIBRIO ENTRE TRADICIÓN (MODELOS FÍSICOS) Y DIGITALIZACIÓN DEL PATRIMONIO ACADÉMICO EN LAS CARRERAS CIENTÍFICAS ...	200
ISABEL M. GARCÍA FERNÁNDEZ	
MARÍA EUGENIA BLÁZQUEZ RODRÍGUEZ	
MACIEJ WYSOKINSKI	
CAPÍTULO 13. FLAVOURS OF AUTHORITY: BOOSTERS IN 19 TH CENTURY ENGLISH RECIPES BY WOMEN.....	221
FRANCISCO J. ÁLVAREZ-GIL	
ISABEL SOTO DÉNIZ	
CAPÍTULO 14. DOCENTES UNIVERSITARIOS Y TRABAJO COLABORATIVO EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE FUTUROS PROFESORES, EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE LA FRONTERA DE CHILE.....	244
EDUARDO VELÁSQUEZ PARRAGUEZ	

CAPÍTULO 15. DESAFIANDO LOS LÍMITES DEL APRENDIZAJE HISTÓRICO: UNA PROPUESTA EDUCATIVA INNOVADORA BASADA EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA, IA Y CHATGPT PARA COMPRENDER LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA, LA DICTADURA FRANQUISTA Y LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA.....	263
SEILA SOLER PABLO ROSSER	
CAPÍTULO 16. EL CONCEPTO DE VIRTUD EN LA CONFORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA CONTEMPORÁNEA.....	284
SANTIAGO NAVARRO DE LA FUENTE	
CAPÍTULO 17. DIDÁCTICAS ACTIVAS: EL ESCAPE ROOM COMO HERRAMIENTA PARA EL CONOCIMIENTO DEL PATRIMONIO CULTURAL.....	299
VÍCTOR RABASCO GARCÍA NOELIA FERNÁNDEZ GARCÍA	
CAPÍTULO 18. EL <i>MÉTODO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS REALES</i> : REFLEXIONES SOBRE SU APLICACIÓN DIDÁCTICA EN PROGRAMAS ACADÉMICOS DE POSTGRADO SOBRE INTELIGENCIA ECONÓMICA DESARROLLADOS EN INTERACCIÓN CON UN ENTORNO REAL	316
MANUEL ANTONIO FERNÁNDEZ-VILLACAÑAS MARÍN	
CAPÍTULO 19. CATEDRALES, PATRIMONIO CULTURAL Y EDUCACIÓN.....	338
CONCEPCIÓ BAUÇÀ DE MIRABÒ	
CAPÍTULO 20. METODOLOGÍAS DOCENTES PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DEL ALUMNADO. UNA INICIATIVA EN EL ÁMBITO DEL PATRIMONIO CULTURAL	361
VÍCTOR RABASCO GARCÍA	
CAPÍTULO 21. DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS. CUANDO EVALUAR ES MÁS QUE UN EXAMEN	379
ANA CRISTINA FORMENTO TORRES	
CAPÍTULO 22. “TÓPICA”: UN VIAJE STEAM A TRAVÉS DE LA HISTORIA DE LA LITERATURA Y EL ARTE	393
LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 23. EL PAPEL DE LA CREATIVIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: EXPERIENCIAS DE APLICACIÓN EN HISTORIA DEL ARTE	410
NOELIA FERNÁNDEZ GARCÍA	
CAPÍTULO 24. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA ÉTICA PROFESIONAL Y EL COMPROMISO SOCIAL MEDIANTE FOTOVOZ Y ESTUDIO DE CASOS	426
LAURA OSETE CORTINA MAR VIOLETA ORTEGA REIG	

CAPÍTULO 25. ELABORACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO PARA PROMOVER LA LECTURA ANALÍTICA EN LAS ASIGNATURAS DE HISTORIA UNIVERSAL III E HISTORIA DE MÉXICO II DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA.....	448
MAYRA SANTOS MEDINA	
ARTURO MIGUEL RAMOS	
CAPÍTULO 26. TRANSFORMACIONES GRÁFICAS SOBRE HECHOS O ACCIONES ACADÉMICAS.....	466
SILVIA NUERE MENÉNDEZ-PIDAL	
LAURA DE MIGUEL ÁLVAREZ	
CAPÍTULO 27. IMPLEMENTACIÓN Y DESARROLLO DE UNA RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO FIN DE GRADO DEL TÍTULO DE GRADUADO EN BELLAS ARTES DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.....	484
SILVIA LÓPEZ RODRÍGUEZ	
JESÚS MARÍN CLAVIJO	
INMACULADA VILLAGRÁN	
CAPÍTULO 28. EL PAPEL DE LOS PLANES DE ESTUDIO Y LAS UNIDADES DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS HUMANAS	500
ALEXANDRA PARRA-HERNÁNDEZ	
SUSANA VALENCIA-GIRALDO	
VANESSA ÁLVAREZ-MORENO	
VIRGINIA HEBE AVENDAÑO-VARGAS	
CAPÍTULO 29. EXPERIENCIA DOCENTE EN HUMANIDADES DIGITALES. LA ENSEÑANZA DE TÉCNICAS Y DISEÑO DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	520
PATRICIA FERREIRA LOPES	
CAPÍTULO 30. EL USO DE FOTOGRAFÍAS, RECUERDOS Y ELEMENTOS PATRIMONIALES FAMILIARES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.....	536
MÓNICA MORENO FALCÓN	
DANIEL CASTILLO RAMÍREZ	
CAPÍTULO 31. PROBLEMAS METODOLÓGICOS EN EL ESTUDIO DEL MUEBLE DOMÉSTICO DEL SIGLO XVIII.....	556
MARTA CRIADO ENGUIX	
CAPÍTULO 32. “ESPACIOS PARA LA CULTURA”: LA BIBLIOTECA PRIVADA EN EL INTERIOR DOMÉSTICO DEL SIGLO XVIII”	569
MARTA CRIADO ENGUIX	
CAPÍTULO 33. “MUEBLES QUE ATESORABAN VIDAS EN EL ESPACIO DOMÉSTICO DEL SIGLO XVIII”	580
MARTA CRIADO ENGUIX	

CAPÍTULO 34. EL PÓDCAST COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA
EN CLASE DE PERIODISMO CULTURAL 592
JULIETI DE OLIVEIRA

CAPÍTULO 35. DRAMATIC TECHNIQUES
IN PRIMARY EDUCATION 606
ITZIAR URRETABIZKAIA ZABAETA

SECCIÓN III.
LA LENGUA Y LA LITERATURA

CAPÍTULO 36. INCLUSIVIDAD LINGÜÍSTICA: REGULACIÓN DEL
USO DEL LENGUAJE EN LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DEL
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA 629
TAMARA ALLER CARRERA

CAPÍTULO 37. APPLYING THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT
GOALS IN A DIDACTIC PROPOSAL FOR THE ENGLISH LANGUAGE
SUBJECT IN POST-COMPULSORY EDUCATION..... 648
ALEXIS MARTEL ROBAINA
EVA HOYA SÁNCHEZ

CAPÍTULO 38. DISEÑO DE UNA RÚBRICA PARA ESCRIBIR Y
COEVALUAR TEXTOS ARGUMENTATIVOS PARA EL APRENDIZAJE
DE LENGUAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR 680
ALICIA DE LA PEÑA PORTERO

CAPÍTULO 39. LA LITERATURA GEORREFERENCIADA COMO
PRÁCTICA EFECTIVA EN UNA EXPERIENCIA DEL MÁSTER DE
FORMACIÓN DEL PROFESORADO AL AULA DE SECUNDARIA 699
MIRIAM LÓPEZ SANTOS
MARÍA GUTIÉRREZ CAMPELO

CAPÍTULO 40. PREPARING FUTURE TEACHERS: GAMIFIED
LEARNING EXPERIENCES IN HIGHER EDUCATION INNOVATION .. 713
ANNA SZCZESNIAK
CRISTINA CASTILLO RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 41. PRE-SERVICE TEACHERS' PERCEPTIONS ON
STORYTELLING TO LEARN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE .. 729
NEUS FRIGOLÉ
MARIA-DEL-MAR SUÁREZ

CAPÍTULO 42. PRONUNCIATION DEVELOPMENT IN THE EFL CLASSROOM: THE CASE OF <i>FLOWCHASE</i>	746
FERRAN GESA	
NEUS FRIGOLÉ	
MARIA-DEL-MAR SUÁREZ	
CAPÍTULO 43. CREATING A DRAG SLANG DICTIONARY WITH THE LEXONOMY SOFTWARE.....	765
MACARENA PALMA GUTIÉRREZ	
CAPÍTULO 44. MECANISMOS INTERPERSONALES EN TESIS DOCTORALES EN INGLÉS: UN ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO Y SU RELEVANCIA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA.....	784
FRANCISCO J. ÁLVAREZ GIL	
ISABEL SOTO DÉNIZ	
CAPÍTULO 45. DISCOURSE ANALYSIS OF INSTAGRAM VIDEOS TO FOSTER EFL STUDENTS' REFLECTION IN HIGHER EDUCATION	803
PAOLA CABRERA-SOLANO	
LUZ CASTILLO-CUESTA	
CAPÍTULO 46. HACIA EL DESARROLLO DE LA SUBCOMPETENCIA INSTRUMENTAL PARA LA TRADUCCIÓN INVERSA (ESPAÑOL-FRANCÉS): ESTUDIO PRELIMINAR SOBRE LAS PERCEPCIONES DEL ESTUDIANTADO.....	821
CONCEPCIÓN MARTÍN MARTÍN-MORA	
ISABEL JIMÉNEZ GUTIÉRREZ	
CAPÍTULO 47. LA GRAMÁTICA CONTRASTIVA ESPAÑOL-FRANCÉS PARA EL DESARROLLO DE LA SUBCOMPETENCIA BILINGÜE DEL ESTUDIANTADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN	837
CONCEPCIÓN MARTÍN MARTÍN-MORA	
CAPÍTULO 48. BREVE HISTORIA DE LA LINGÜÍSTICA FORENSE.....	853
JUAN ANTONIO LATORRE GARCÍA	
CAPÍTULO 49. THE USE OF FAQ AS A SERVICE-LEARNING STRATEGY AGAINST DISINFORMATION ABOUT ENGLISH LEARNING	865
NATALIA MORA LÓPEZ	
CAPÍTULO 50. APRENDIZAJE Y SERVICIO: METODOLOGÍA ACTIVA PARA CONECTAR LA ADQUISICIÓN DEL INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS (TURISMO) Y EL ENTORNO RURAL.....	884
BEATRIZ CHAVES-YUSTE	
CAPÍTULO 51. DESARROLLO DEL PROCESO LECTOR EN INGLÉS EN ADULTOS UNIVERSITARIOS A TRAVÉS DE UN RECURSO MULTIMODAL: EL VIDEOCLIP	900
CARMEN MARÍA TOSCANO-FUENTES	

CAPÍTULO 52. ROBÓTICA Y ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS: LAS FUNCIONALIDADES DE LOS <i>BOTS</i> EDUCATIVOS	915
NOELIA ESTÉVEZ-RIONEGRO	
CAPÍTULO 53. ENFOQUES METODOLÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS: DEL MÉTODO TRADICIONAL AL TRATAMIENTO INTEGRADO DE LENGUAS	931
NOELIA ESTÉVEZ-RIONEGRO	
CAPÍTULO 54. LA TEMATOLOGÍA EN EL AULA UNIVERSITARIA: APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LOS TEMAS LITERARIOS	944
MÓNICA MARÍA MARTÍNEZ SARIEGO	
CAPÍTULO 55. <i>SPELLCHECKER FOR SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE STUDENTS</i> : PROGRAMA PARA LA DETECCIÓN AUTOMÁTICA DE ERRORES ORTOGRÁFICOS EN ESPAÑOL	968
NOELIA ESTÉVEZ-RIONEGRO	
CAPÍTULO 56. LOS JUEGOS DE MESA DE CREACIÓN DE HISTORIAS COMO INSTRUMENTO INNOVADOR EN LA DIDÁCTICA DE LA NARRATIVA Y LA LITERATURA	983
JOAQUÍN JUAN PENALVA	
MARÍA SAMPER CERDÁN	
CARLA ACOSTA TUÑAS	
CAPÍTULO 57. NUEVAS ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN CURRICULAR PARA LA ASIGNATURA DE REDACCIÓN PERIODÍSTICA EN LA RED	1001
JULIETI DE OLIVEIRA	

ENFOQUES METODOLÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS: DEL MÉTODO TRADICIONAL AL TRATAMIENTO INTEGRADO DE LENGUAS

NOELIA ESTÉVEZ-RIONEGRO
Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años, las metodologías en la enseñanza de lenguas han experimentado una constante evolución para tratar de dar respuesta a las diferentes demandas y necesidades de la sociedad, así como para corregir o enmendar los errores que se iban detectando en la aplicación de cada una de ellas. El resultado, como veremos a lo largo de este trabajo, es una amplia variedad de enfoques metodológicos: desde aquellos focalizados en la comprensión y la traducción de textos escritos hasta los que hacen hincapié fundamentalmente en las destrezas orales.

Resulta imprescindible, para los docentes de idiomas, no solo conocer todos estos enfoques y estar en condiciones de aplicarlos en sus aulas, sino también tener presentes sus ventajas y desventajas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, a fin de escoger aquellas metodologías que resulten más adecuadas a las necesidades del alumnado y el contexto educativo en que se desarrolla su formación.

De este modo, el trabajo que aquí presentamos pretende contribuir a este fin, al recoger una síntesis de las principales características de los enfoques metodológicos habituales en la enseñanza de idiomas que se han seguido a lo largo de los años: desde los más tradicionalistas, hasta aquellos que se potencian en la actualidad y que son reflejo del mundo plurilingüe y globalizado en el que vivimos, como es el caso del denominado Tratamiento Integrado de Lenguas, con el que concluye nuestro estudio y en cuya reflexión se fundamenta la pertinencia del mismo.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El principal objetivo de este trabajo es realizar un acercamiento teórico a los enfoques metodológicos más relevantes empleados a lo largo de los años en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, a fin de destacar los principales aspectos positivos y negativos de cada uno de ellos.

Para ello, hemos seguido una metodología descriptiva, basada en el análisis aislado de cada enfoque, que invita a reflexionar sobre su pertinencia en el modelo educativo actual, en el que prima el plurilingüismo como reflejo de una sociedad multilingüe y multicultural.

De este modo, el grueso del estudio se concentra en el apartado dedicado al estado de la cuestión, donde se recogen los aspectos teóricos más relevantes desde un punto de vista crítico y reflexivo, lo que nos permite realizar una serie de consideraciones y llegar a ciertas conclusiones en torno a su adecuación en función de lo establecido en el currículo educativo actual.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Dado el carácter teórico de este trabajo, se sintetizan a lo largo de este trabajo las metodologías más relevantes en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Así, el presente apartado se articula en torno a dos secciones: la que recoge los enfoques metodológicos de corte más tradicionalista, esto es, el método de gramática y traducción, el método directo, el método audio-lingual y el enfoque comunicativo, y el dedicado al denominado tratamiento integrado de lenguas, del que se recogen unos breves aspectos conceptuales y una reflexión sobre su implicación curricular en la educación plurilingüe.

3.1. PRINCIPALES ENFOQUES METODOLÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

3.1.1. El método tradicional: gramática y traducción

Su mayor presencia en los programas formativos se produjo entre los años 1940 y 1950. De acuerdo con Pulverness, Spratt y Willians (2011:

85), con este enfoque la lengua se aprende mediante el análisis y la aplicación de las reglas gramaticales. Su objetivo principal es la comprensión de los textos literarios escritos, de modo que la oralidad queda relegada a un segundo plano. Lo que se perseguía con esta metodología era, principalmente, que los discentes aumentasen su capacidad de leer y escribir en la lengua nativa mediante el conocimiento exhaustivo de la gramática de la lengua extranjera. Así, el estudio de una lengua extranjera era considerado mentalmente estimulante y, por ende, intelectualmente enriquecedor (Larsen-Freeman, 1987).

Entre sus características, cabe destacar las siguientes:

- a. La memorización de reglas y vocabulario con la finalidad de entender y manejar la morfología y la sintaxis de la lengua.
- b. La concepción de la oración como unidad básica, que se emplea para traducir textos desde la lengua meta hasta la lengua inicial (práctica central del método).
- c. El alto grado de corrección como elemento más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- d. La lengua materna como herramienta para las explicaciones gramaticales y para las comparaciones entre sus dos lenguas.

En la actualidad, continúa siendo una de las metodologías preferidas por gran parte del profesorado. Entre las razones que la justifican, se encuentran el convencimiento de que una enseñanza centrada en aspectos teóricos tiene más valor que la centrada en aspectos prácticos, la resistencia de los docentes a los nuevos enfoques pedagógicos y la influencia que, hasta hace poco, tuvo el modelo de enseñanza de las lenguas clásicas (latín y griego), como afirma Lois (2012 a).

3.1.2. El método directo

El método directo o método Berlitz (teórico asociado a este enfoque), se basa en una metodología de supuestos parecidos a los de la adquisición de una lengua materna. Surge al producirse un cambio de mentalidad en la sociedad que favorece la focalización de la atención en la fluidez oral. De este modo, se entiende que, si los infantes no tienen

que memorizar reglas gramaticales para aprender a hablar su idioma materno, tampoco debería darse esta necesidad en el aprendizaje de segundas lenguas. Así es como nacen “varios métodos que basaban sus ideas sobre la enseñanza en la creencia de que una lengua extranjera (L2) debería adquirirse de la misma forma que se adquiere el idioma materno (L1)” (Garces y Hearn, 2003: 9).

Algunas de las características principales de este método son las que siguen:

- a. La impartición de las clases en la lengua objeto de estudio, para lo que el docente ha de ser hablante nativo.
- b. La importancia de la lengua oral, estructurada mediante un sistema de preguntas y respuestas entre el docente y el alumnado. La conversación se convierte en el eje central del método, aunque la pronunciación también se erige como uno de los elementos más relevantes de la comunicación oral.
- c. La ausencia casi completa de traducciones y explicaciones gramaticales.
- d. Enseñanza de vocabulario concreto, a través de la demostración (dibujos, objetos, mímica, etc.), y abstracto, mediante la asociación de ideas.

Este método tuvo una gran aceptación y repercusión pedagógica, ya que supuso una renovación radical en la concepción de la enseñanza de segundas lenguas, especialmente a nivel escolar. Sin embargo, como señala Lois (2012 b), tampoco estuvo exenta de críticas, sino que recibió dos de especial relevancia: por una parte, la ausencia de una base teórica y metodológica sólida y, por otra, la obsesión por que el profesorado fuese nativo y el alumnado no emplease, en ningún caso, su lengua materna.

3.1.3. El método audio-lingual

Se trata de un método basado meramente en un hábito de formación mecánica. Los buenos hábitos se establecen a través de las respuestas correctas en lugar de los errores. Tiene su base en el conductismo psicológico de Skinner (1904-1990) y se fundamenta en que la

conversación no tiene que ser aprendida en base a las reglas gramaticales, sino enfatizando en las conversaciones diarias. Existe un alto grado de repetición y se le da importancia a la adquisición de una pronunciación natural. Las tareas de lectoescritura se introducen cuando ya se ha aprendido a través de canales orales y auditivos (Garces y Hearn: 2003).

De acuerdo con Brown (1994), se pueden destacar las siguientes características del método:

- a. Los errores deben ser evitados y las respuestas exitosas son inmediatamente reforzadas.
- b. La ausencia de explicaciones gramaticales.
- c. El vocabulario y las estructuras se presentan por medio de diálogos que se leen, se imitan y se repiten hasta alcanzar niveles de perfección y memorización de sonidos.
- d. Durante las clases, solo se utiliza la lengua extranjera.

Además, durante la implementación de este método, el significado de las palabras se deduce al utilizar ejemplos de contextos reales y culturales del lenguaje, y no a partir de palabras aisladas.

En todo caso, los estudiantes, al ser adiestrados para producir respuestas correctas, responden activamente a los estímulos y tienen poco control sobre el contenido que van a aprender. Por ello, autores como Gounari, Davila y Guerra (2008) establecen que la lengua es, ante todo, una interacción entre seres humanos y contextos históricos, sociales y culturales. El uso excesivo y extensivo de repeticiones e imitaciones es visto como una práctica que limita la creatividad y espontaneidad de los discentes.

3.1.4. El enfoque comunicativo

Dadas las carencias de las metodologías anteriores, ninguna de las cuales cumplía el objetivo de que el alumnado aprendiese a comunicarse en todos los sentidos, surge como solución la posibilidad de mezclar algunas de sus características y crear un método nuevo. De este modo, se cubrirían todas las áreas de la comunicación mediante actividades,

textos, diálogos y ejercicios variados y motivadores. Es así como surge, en la década de los 80, el enfoque comunicativo.

De acuerdo con Sánchez (1992), cabría destacar las siguientes características:

- a. Como elemento de partida, se establecen elencos temáticos, funcionales, gramaticales y léxicos.
- e. Se propone una gran variedad de actividades motivadoras, interactivas y lúdicas.
- f. El lenguaje se expone de manera natural, apoyándose en la comunicación diaria.
- g. Los aspectos gramaticales, léxicos y fonológicos aparecen integrados en el proceso comunicativo, sin cobrar especial protagonismo.

El enfoque comunicativo consigue alcanzar la armonía entre los componentes necesarios para que el proceso comunicativo funcione (fonología, ortografía, léxico, etc.), que se exponen de forma clara y sencilla, y esto favorece la motivación, tanto del docente como del alumnado.

No obstante, este enfoque suscitó algunas dudas entre los profesionales de la enseñanza, de entre las que Melero (2000) resalta las siguientes: su pertinencia para todos los niveles educativos y todas las edades, la posibilidad de ser aplicado por docentes con una lengua materna diferente a aquella que enseñan y, si es posible, evaluar la competencia comunicativa como tal.

En todo caso, el enfoque comunicativo también ha tenido influencia en otros métodos que surgen con posterioridad; por ejemplo, con base en este enfoque surge el denominado Tratamiento Integrado de Lenguas, objeto de estudio de este trabajo y al que se atenderá en el siguiente apartado.

3.2. EL TRATAMIENTO INTEGRADO DE LENGUAS

3.2.1. Aspectos conceptuales

Tomando como ejemplo las comunidades en las que el currículo contempla dos lenguas cooficiales, además de una o dos extranjeras, el Tratamiento Integrado de Lenguas se define como la programación consensuada entre los idiomas que se emplean como vehículo de aprendizaje en el centro escolar.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Consejo de Europa, 2015) extendió, en los últimos años, el concepto de Tratamiento Integrado de Lenguas, que recoge, en el capítulo primero y bajo el título de “plurilingüismo”, la siguiente idea:

“El enfoque plurilingüe destaca el hecho de que, conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua (...) el individuo no guarda esas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (...) Por ejemplo, los interlocutores pueden pasar de una lengua o de una variedad a otra, para de esta forma explotar la habilidad que tiene cada uno de ellos para expresarse en una lengua y para comprender otra. Una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito o hablado, en una lengua previamente desconocida, reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva. Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se entiende como el simple logro del “dominio” de una o dos, o incluso tres lenguas, cada una considerada de forma aislada, con el “hablante nativo ideal” como modelo fundamental.” (Consejo de Europa, 2015: 31).

Así, lo que pretende la didáctica integrada de las lenguas es ayudar a establecer relaciones entre un número definido de idiomas, a partir de la influencia que ejerce la primera lengua, para facilitar el aprendizaje de otras, con el fin de alcanzar una competencia plurilingüe.

Cuando coexisten dos o más idiomas oficiales, reconocidos o no como tales, y se da su presencia desequilibrada en los usos sociales y en los medios de comunicación, suele producirse el desarrollo de actitudes de

rechazo hacia las lenguas minorizadas (también conocidas como prejuicios lingüísticos). En estas situaciones, la escuela debe actuar como agente que contribuya a realzar las lenguas minorizadas y a desarrollar actitudes positivas hacia ellas.

Así, la educación plurilingüe implica que todas las lenguas curriculares compartan unos objetivos comunes: el desarrollo de la competencia comunicativa de los hablantes y el empleo de diferentes idiomas como instrumento para la adquisición de nuevos conocimientos. De este modo, la educación plurilingüe afecta a los ámbitos de actuación del centro y exige cambios organizativos y metodológicos. Además, la necesidad social de conocer y emplear una lengua extranjera como vehículo de contacto y relación entre personas se ve reforzada por las declaraciones institucionales que apuestan por el conocimiento, a nivel de usuario independiente de, por lo menos, dos lenguas además de la propia (Ruiz, 2012).

3.2.2. Reflexión e implicación curricular

Debemos tener en cuenta que los discentes viven en un mundo plurilingüe y pluricultural, de modo que, tanto dentro como fuera de las escuelas, están en contacto con diversas lenguas. Por este motivo, es necesario un enfoque que permita una enseñanza lingüística más globalizada (Cicres, De Ribot y Llach, 2014).

Partiendo de estas ideas, podríamos afirmar que fortalecer el plurilingüismo (entendiendo este como el uso adecuado de dos o más lenguas) es una de las metas de la sociedad del siglo XXI (Boillos, Aranberri, Zuloaga e Ibarluzea, 2022). Para conseguirlo, Ferrer y Rodríguez (2010) proponen encontrar un enfoque metodológico compartido en la docencia de todas las lenguas escolares, lo que implica una concepción lingüística compartida. En este sentido, diversos autores defienden que en todas las lenguas existen aspectos comunes que pueden relacionarse entre sí y, por ello, el reto de la escuela actual es realizar propuestas integradoras que ayuden a los estudiantes a descubrir estas similitudes y a nutrirse de las mismas en el aprendizaje de las distintas lenguas (Ruiz, 2008). De este modo, podríamos decir que el traspaso de conocimientos entre una lengua y otras posibilita el desarrollo de la

competencia comunicativa de cada una de las lenguas, y por ello, es positivo para su aprendizaje (Alonso, 2020).

A través del Tratamiento Integrado de Lenguas, se busca crear intervenciones didácticas en las que las lenguas se enseñen bajo los mismos criterios metodológicos y a través de unos objetivos y criterios de evaluación comunes (Ruiz, 2008). Así, sus objetivos principales son dos: (i) establecer relaciones entre un número definido de lenguas y (ii) optimizar dichas relaciones para conseguir una competencia plurilingüe (*MA-REP: Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*, 2008, *apud*. Cicres, De Ribot y Llach, 2014). Esta competencia no solo fomenta el desarrollo de la consciencia sobre la lengua y la comunicación, sino que también permite aprovechar las competencias sociolingüísticas y pragmáticas, así como tener una mejor percepción de lo general y de lo específico de la organización lingüística de las distintas lenguas involucradas (Consejo de Europa, 2015).

Desde esta perspectiva, el docente será el responsable de cooperar con el resto de los docentes y miembros de la comunidad educativa, a fin de crear un currículo compartido que permita al alumnado crear una red de conocimientos entre todas las lenguas del ámbito escolar (Haukås, 2016). De esta manera, deberán tomarse decisiones que faciliten la coordinación entre los docentes de lenguas de manera que la enseñanza se sustente en base a los mismos principios metodológicos. Del mismo modo, se deberán tomar, también, decisiones que faciliten la coordinación entre los profesores de lenguas y los de otras áreas, de manera que la enseñanza de las materias se refuerce mutuamente (Apraiz, Pérez y Ruiz, 2012). En definitiva, los docentes que apliquen este nuevo enfoque en las aulas deberán revisar las metodologías que utilizan, para dar respuesta a las nuevas necesidades educativas. Por ello, muchos profesionales afrontan este cambio con miedo (Borg, 2006) y consideran necesario recibir una formación previa (Neuner, 2009).

El enfoque del Tratamiento Integrado de Lenguas tiene especial relevancia en la Comunidad Autónoma de Galicia, donde conviven dos lenguas cooficiales, gallego y castellano, junto a otras de estudio curricular (como inglés, en el caso de Educación Primaria) (Decreto 155/2022). En estos casos, diversos autores afirman que la escuela debe posibilitar

una formación lingüística de calidad, que permita al alumnado ser capaz de comprender y expresarse en una lengua extranjera, en castellano y en la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma (Ferrer, 1998).

En este sentido, el Currículo de Educación Primaria de Galicia (Decreto 155/2022) enfatiza la necesidad de llevar a cabo un Tratamiento Integrado de las Lenguas, de forma que las relaciones entre el área de Lengua Castellana y Literatura y Lengua Gallega y Literatura, junto con las de lenguas extranjeras, sirvan de base para la educación plurilingüe del alumnado (Decreto 155/2022, 49823). Además, se explica que esa enseñanza integrada debe servirle al alumnado para considerar y valorar las relaciones de tipo lingüístico, así como la pluralidad lingüística del mundo, como una fuente de riqueza cultural (Decreto 155/2022, 49856).

Así pues, en el currículo puede observarse cómo el área de Lengua Castellana y Literatura y el área de Lengua Gallega y Literatura tienen una distribución de contenidos muy similar; y, aunque cada lengua tiene sus propias características, se enfatiza la necesidad de abordar su enseñanza en base a unas directrices comunes. Del mismo modo, en el citado documento se manifiesta la necesidad de que exista una coordinación en la enseñanza de la lengua extranjera. Así, en esta área se incluyen también contenidos estrechamente relacionados con los de las áreas de las lenguas cooficiales propias.

4. CONCLUSIONES

En un mundo globalizado, que impulsa al aprendizaje de lenguas, resulta de gran interés conocer las metodologías que se aplican en su enseñanza y, sobre todo, analizar sus aspectos positivos y negativos a la hora de ponerlas en práctica. Con esta finalidad, hemos atendido, en este trabajo, a los aspectos básicos de los principales enfoques metodológicos: el método tradicional, basado en aspectos de gramática y traducción, el método directo, el método audio-lingual, el enfoque comunicativo y, finalmente, el denominado Tratamiento Integrado de Lenguas.

Este último, como hemos tratado de sostener, supone el método más adecuado y pertinente, de acuerdo con el modelo educativo actual, que aboga por el plurilingüismo y que da respuesta al currículo de educación en

vigor, al lograr, por una parte, el desarrollo de la competencia comunicativa de los hablantes y, por otro, el empleo de diferentes idiomas como instrumento para la adquisición de nuevos conocimientos, es decir, como lenguas vehiculares. Como ejemplo de ello y a modo ilustrativo, se ha tomado en consideración el contexto lingüístico y educativo de la Comunidad Autónoma de Galicia, en la que coexisten dos lenguas en rango de cooficialidad (gallego y español), que son objeto de estudio, junto a un idioma extranjero (inglés), desde la etapa de Educación Primaria.

En definitiva, el Tratamiento Integrado de Lenguas pretende abordar la enseñanza de diferentes idiomas de forma paralela, simultánea e integrada, de modo que se evite la repetición innecesaria de contenidos comunes, a la vez que se fomentan actitudes de atención, motivación, participación e interés en el alumnado. Asimismo, supone la transmisión de valores, como el respeto por la pluralidad lingüística, concebida como fuente de riqueza cultural, y la importancia del conocimiento de idiomas como instrumento de comunicación y cohesión social.

5. REFERENCIAS

- Alonso, R. (2020). La transferencia lingüística: perspectivas actuales. Comares.
- Apraiz, M. V., Pérez, M. M. y Ruiz, T. (2012): La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1),119-137. <https://n9.cl/3flfr>
- Boillos, M. M., Aranberri, N., Zuloaga, E. e Ibarluzea, M. (2022). ¿Es una buena idea el Tratamiento Integrado de Lenguas? Percepciones del profesorado de Educación Primaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 34, 161-170. <https://n9.cl/p5gqh>
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Continuum.
- Brown, H.D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Prentice Hall Regents.
- Candelier, M. (Coord.) (2008). *A través de las lenguas y las culturas – MAREP: Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Centro Europeo de Lenguas Modernas de Graz. Consejo de Europa.

- Cicres, J., De Ribot, M. D. y Llach, S. (2014). Didáctica integrada de lenguas: una propuesta de actividades. Tréma. Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique, 42, 66-75. <http://trema.revues.org/3202>
- Consejo de Europa (2015). Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Departamento de Política Lingüística de Estrasburgo. <https://n9.cl/fjchj>
- Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (pp.49595-50006). Diario Oficial de Galicia, núm. 183, del 26 de septiembre de 2022. <https://n9.cl/tyr51>
- Ferrer, M. (1998): La integración de las lenguas en la educación secundaria. Aula de innovación educativa, 70, 14-16.
- Ferrer, M. y Rodríguez, C. (2010). Activitats discursives i gèneres de text com a marc d'integració de les llengües. En O. Guasch (Coord.), El tractament integrat de les llengües (pp. 29-48). Graó.
- Garces, A. y Hearn, I. (2003). Didáctica del inglés. Pearson Education.
- Gounari, P., Davila, J. C. y Guerra, J. C. (2008). Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de los idiomas. Educación y pedagogía, 20 (51), 51-64. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaecyp/article/view/9896>
- Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. International Journal of Multilingualism, 13(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Larsen-Freeman, D. (1987). Recent innovation in language teaching methodology. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 490, 51-69.
- Lois, S. (2012 a). El método gramática-traducción en la enseñanza de lenguas. Paiderex, Revista Extremeña sobre Educación y Formación, 3 (1). <http://revista.academiamaestre.es/2012/01/el-metodo-gramatica-traduccion-en-la-ensenanza-de-lenguas/>
- Lois, S. (2012 b). Las innovaciones del método directo en la enseñanza de lenguas. Paiderex, Revista Extremeña sobre Educación y Formación, 3 (3). <http://revista.academiamaestre.es/2012/05/las-innovaciones-del-metodo-directo-en-la-ensenanza-de-lenguas/>
- Melero, P. (2000). Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Edelsa

- Neuner, G. (2009). Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. *Babylonia*, 4, 14–17. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=1245929>
- Pulverness, A., Spratt, M. y Williams, M. (2011). *The TKT course: teaching knowledge test*. Cambridge University Press.
- Ruiz, T. (2008). El tratamiento integrado de lenguas. Construir una programación conjunta. *Textos*, 47, 46-58. <http://hdl.handle.net/11162/28356>
- Ruiz, U. (2012). El plurilingüismo visto desde los documentos europeos: una mirada crítica. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 60, 65-76. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a05.htm>
- Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Sociedad General Española de Librería S.G.E.L.