

Resumen de métodos y enfoques según los presenta el Instituto Cervantes en su Diccionario de términos clave de ELE

Fuente: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/

Método gramática-traducción

El método gramática-traducción basa la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos que se efectúa de la lengua meta a la propia y a la inversa. La primera lengua sirve como sistema de referencia en la adquisición de la segunda lengua.

Este método surgió en Prusia a finales del siglo XVIII y adoptó como modelo el sistema utilizado para la enseñanza del latín y del griego. Es heredero de la práctica académica alemana y algunos de sus representantes fueron J. Seidenstücker, K. Plötz, H. S. Ollendor y J. Meidinger.

Para este método, la lengua es un sistema de reglas que debe ser enseñado mediante textos y relacionado con las reglas y significados de la primera lengua. La base tanto de la descripción lingüística como de las actividades realizadas en clase es la lengua escrita. El vocabulario se aprende mediante listas de palabras y se pone especial énfasis en el grado de corrección de la traducción.

El aprendizaje de la gramática es deductivo, es decir, se presenta una regla, que se explica y memoriza y luego se practica en ejercicios de traducción. La oración es la unidad básica de la enseñanza y de la práctica lingüística. La lengua de enseñanza es la primera lengua del aprendiente.

El profesor es el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, la autoridad máxima. Su función consiste en proporcionar los conocimientos lingüísticos y corregir los errores

producidos por los aprendientes. El estudiante, por el contrario, tiene un papel poco participativo, se limita a seguir las instrucciones del profesor, a memorizar reglas y listas de vocabulario, a leer y a traducir.

Durante la segunda mitad del siglo XIX se desarrolló en varios países europeos una corriente de oposición a este método que sentó las bases para el desarrollo de nuevas propuestas en la enseñanza de lenguas: el Movimiento de reforma.

Movimiento de reforma

El Movimiento de reforma surge a finales del siglo XIX como una nueva corriente en las propuestas de enseñanza de lenguas.

En 1886, se establece el Alfabeto fonético internacional, se funda la Asociación Fonética Internacional y se instaura la fonética como disciplina. Profesores de idiomas y lingüistas comienzan a coincidir y a manifestar, a través de discursos y publicaciones, la necesidad de introducir reformas pedagógicas en la enseñanza de lenguas. Los lingüistas H. Sweet, W. Viëtor y P. Passy, dotan de credibilidad y aceptación a las ideas reformistas, aunque ninguna de sus propuestas se traduce en un método, en el sentido de plan pedagógico ampliamente reconocido y aplicado de modo uniforme. Sus contribuciones consisten en:

- Ofrecer unos principios metodológicos basados en un análisis de la lengua y en el estudio de la psicología: seleccionar lo que se tiene que enseñar; limitar lo que se tiene que enseñar; distribuir lo que se tiene que enseñar en las cuatro destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir; establecer la gradación de materiales de simples a complejos (H. Sweet).
- Afirmar que los modelos de habla (antes que la gramática) son los elementos fundamentales de la lengua y destacar la importancia de la formación fonética de los profesores de lengua (W. Viëtor).

Esta *revolución* en la enseñanza de lenguas tiene sus raíces en movimientos de mediados del siglo XIX, época en la que varios especialistas en la enseñanza de idiomas comienzan a cuestionar el método gramática-traducción y a manifestar la necesidad de buscar nuevas formas de enseñanza. Entre estos expertos se encuentran C. Marcel, T. Prendergast y F. Gouin, quienes, a pesar de no disponer de medios para su difusión y aplicación, ofrecen ideas de interés que influyen en el Movimiento de Reforma. Sus aportaciones son las siguientes:

- Considerar el aprendizaje de la primera lengua como un modelo para la enseñanza de las lenguas segundas o extranjeras, destacar la importancia del significado en el aprendizaje de las lenguas y proponer la enseñanza de la lectura antes de las otras destrezas lingüísticas (C. Marcel).
- Descubrir que los niños utilizan destrezas relacionadas con la situación y el contexto para interpretar enunciados, y que emplean frases memorizadas y rutinas al hablar (T. Prendergast).
- Desarrollar un enfoque sobre la enseñanza de la lengua extranjera basado en observaciones del uso de la lengua por parte de los niños. En esta propuesta, un conjunto de situaciones y temas relacionados y organizados en secuencias o series sirven para ordenar y presentar la lengua oral. El contexto, el uso de gestos y acciones que apoyen el significado de los enunciados adquieren especial importancia (antecedente de los métodos: Enseñanza situacional de la lengua y Respuesta física total) (F. Gouin).

Si bien las ideas de Marcel, Prendergast y Gouin constituyen una importante contribución a la enseñanza de lenguas, sus aportaciones no tienen una repercusión amplia ni un impacto duradero pues se desarrollan fuera de los círculos institucionales de educación.

El Movimiento de reforma se basa en los siguientes principios:

- preeminencia de la lengua hablada y, por lo tanto, metodología basada en las destrezas orales,
- importancia de la fonética en la enseñanza de la lengua y en la formación de profesores,
- exposición de los estudiantes a la lengua oral antes que a la lengua escrita,
- presentación de las palabras en oraciones y práctica de las oraciones en contextos significativos,
- enseñanza inductiva de la gramática, y
- rechazo de la traducción: uso de la primera lengua sólo con el fin de comprobar la comprensión o de explicar palabras nuevas.

El Movimiento de reforma pone los cimientos para el desarrollo de nuevas formas en la enseñanza de lenguas, como el método natural y el método directo y revitaliza la lingüística y sienta las bases de la lingüística aplicada.

Método natural

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

Si bien en varios momentos de la historia de la enseñanza de lenguas se ha establecido un paralelismo entre el proceso de aprendizaje de la segunda lengua con el de la lengua materna, es a finales de la década de 1860 cuando el método empleado por L. Sauveur en su escuela de Boston recibe el nombre de método natural. Sauveur basa su método de

enseñanza en la interacción oral intensiva en la lengua meta, usando preguntas como medio para introducir y estimular el uso de la lengua. Él y otros seguidores de este método defienden la idea de que una lengua extranjera o segunda puede ser enseñada sin recurrir a la primera lengua si el significado es transmitido a través de la presentación de objetos y de la ejemplificación de acciones.

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

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

El método natural se convierte posteriormente en el método directo, su representante más conocido. La última propuesta de enseñanza de idiomas basada en los principios «naturalistas» de este método es el

enfoque natural de T. Terrell de 1977, aunque introduce diferencias importantes.

Método directo

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

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

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

- Uso exclusivo de la lengua meta.
- Enseñanza de vocabulario y estructuras de uso cotidiano.
- Enseñanza inductiva de la gramática.
- Desarrollo de las destrezas de comunicación oral de forma progresiva y graduada mediante el intercambio de preguntas y respuestas entre profesores y alumnos.
- Introducción oral de los nuevos contenidos de enseñanza.

- Uso de la demostración, de objetos y dibujos en la introducción del vocabulario concreto, y de la asociación de ideas en la introducción del vocabulario abstracto.
- Enseñanza de la expresión y de la comprensión oral.
- Énfasis en la pronunciación y en la gramática.

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

Los detractores del método directo aducen que sus planteamientos carecen de base teórica y metodológica, puesto que el método no tiene una teoría sobre la naturaleza de la lengua ni una teoría sobre el aprendizaje de la misma y tampoco cuenta con principios metodológicos consistentes que sirvan de base a las técnicas de enseñanza. Sus propuestas han resultado de difícil aplicación en grupos numerosos o en las escuelas públicas y su exigencia de no recurrir a la lengua materna ha terminado muchas veces en farragosas y complicadas explicaciones en la lengua meta. A pesar de todos estos inconvenientes, el método directo ha ofrecido innovaciones importantes en el ámbito de los procesos de enseñanza, ha hecho visibles los problemas que existían en la enseñanza y en el proceso de aprendizaje y ha abierto el camino hacia la didáctica de las lenguas extranjeras.

Método audiolingüe

El método audiolingüe, conocido también como método audiolingüístico, es la concreción didáctica de la lingüística estructural y el análisis contrastivo, en cuanto a la concepción de la lengua, y del conductismo, en cuanto teoría del aprendizaje.

Dicho método, patentado por N. Brooks en 1964, apareció como consecuencia del mayor interés dado a la enseñanza de lenguas extranjeras en Estados Unidos hacia finales de los años 50. Está basado en la experiencia previa de los programas del ejército para la enseñanza de idiomas y en el enfoque oral o estructural desarrollado por C. C. Fries. Siguiendo los principios básicos del estructuralismo, se creó esta metodología de enseñanza de L2 que anuló casi por completo el método de gramática-traducción, vigente hasta los años 40 del siglo XX, y cuyos elementos definitorios y básicos son los siguientes:

1. Una descripción científica de la lengua contemporánea basada en la idea de que la lengua es un sistema de estructuras.
2. La comparación entre lenguas, para poder ver mejor la autonomía de cada sistema, las diferencias esenciales y también las semejanzas.
3. El énfasis en el aspecto oral de la lengua.
4. La importancia dada a la comunicación como función esencial del lenguaje.
5. La concepción propia del conductismo de que el uso del lenguaje es un comportamiento, que se aprende a base de adquisición de hábitos mediante conductas repetitivas.

Según estas características, la clase audiolingüe prototípica consta de los elementos siguientes (cfr. J. C. Richards y T. S. Rodgers, 1983):

1. En primer lugar, los estudiantes escuchan un diálogo modelo, que sirve para contextualizar las estructuras que se introducen en la lección, e ilustrar las situaciones en que pueden usarse. El diálogo se repite, se memoriza y luego es representado por los aprendientes, insistiendo sobre todo en la pronunciación y la entonación.
2. Se seleccionan las estructuras del diálogo y se repiten. Dichas estructuras gramaticales quedan recogidas en tablas de sustitución, donde aparecen los diferentes elementos pertenecientes al mismo paradigma que pueden conformar una determinada estructura lingüística. Así, por ejemplo, es normal encontrar tablas donde, en una columna, se conjugan todas las formas verbales que pueden ocupar una determinada posición (*voy, vas, va, vamos vais, van*), otra columna presenta las preposiciones posibles con las que se pueden combinar (*a, al, a la...*) y una última columna reúne la variedad de complementos con los que pueden aparecer (*escuela, universidad, instituto, etc...*).
3. Tras crear la tabla de sustitución, se realizan ejercicios diversos de tipo estructural. Los ejercicios estructurales, como son los de repetición, de huecos, de transformación, están basados en la idea de que el aprendizaje de una lengua consiste en identificar, adquirir e interiorizar sus estructuras a base de repetirlas.

Con esta metodología se pretende conseguir un dominio oral de la L2 y hacer que el aprendiente hable de modo automático, sin tener que recurrir a la traducción desde la lengua materna. El papel del aprendiente es pasivo, responde a los estímulos ofrecidos, sin tener en cuenta el contenido de lo que practica, y sin tomar la iniciativa en la interacción. El profesor tiene un papel activo, proporciona estímulos, y es quien controla y reconduce la evolución del aprendizaje.

Con el tiempo, aparecieron dos focos de crítica sobre este método: por un lado, la concepción de la lengua en que se basa; por otro, la teoría del aprendizaje subyacente. Sin embargo, cabe señalar que actividades características del método audiolingüe, como son los ejercicios estructurales, han pasado a integrarse en una perspectiva más amplia de la lengua vista como lengua en uso. Desde esta perspectiva, se entiende que el conocimiento y uso de la lengua requieren el dominio, además del conocimiento estructural, de otros recursos y otros saberes, propios de la competencia comunicativa.

Enfoque oral

El enfoque oral para la enseñanza de la lengua surgió en Gran Bretaña en los años veinte y se difundió a otros países en los años 50 del siglo XX. Incluye principios sistemáticos basados en procedimientos orales para la selección, gradación y presentación de los contenidos de un curso de enseñanza de lengua.

H. Palmer, A. S. Hornby, M. West y otros lingüistas británicos, considerando escasa la fundamentación sistemática del método directo, realizaron una serie de estudios con el objetivo de desarrollar una base científica que sustentara la aplicación de un método oral en la enseñanza del inglés. Basándose en la importancia que se le otorgaba al vocabulario y a la lectura en la enseñanza de lenguas, elaboraron una guía para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, que contenía una lista con las palabras de mayor frecuencia de uso: *The Interim Report on Vocabulary Selection* (Faucett *et al.*, 1936).

Sus estudios también se centraron en el contenido gramatical de un curso de lengua. H. Palmer concebía la gramática como la estructura subyacente de las oraciones en la lengua oral y no como un modelo abstracto que constituyera la base de todas las lenguas. Palmer, Hornby y otros lingüistas británicos analizaron el inglés y clasificaron las estructuras

gramaticales más importantes (luego convertidas en «tablas de sustitución») que podían usarse para aprender las reglas de las estructuras oracionales en inglés. Sus descripciones de la gramática inglesa con fines pedagógicos se convirtieron en referencia obligada para los autores de libros de texto y profesores de inglés.

Estas aportaciones establecieron los cimientos del enfoque oral que evolucionó hacia la enseñanza situacional de la lengua, método que se difundió en los años 50 y 60.

Enseñanza situacional de la lengua

La enseñanza situacional de la lengua es un método de enseñanza que surgió en Gran Bretaña como producto de la evolución del enfoque oral. Se basa en procedimientos orales y emplea diversos contextos situacionales para presentar las nuevas palabras y estructuras. La actividad principal del aula se basa en la práctica oral y controlada de estructuras lingüísticas a través de situaciones concebidas para ello.

La teoría de la lengua que subyace en este método considera el conocimiento de la estructura como algo esencial para poder hablar una lengua y da prioridad a los usos orales frente a los escritos. Una de las características distintivas del método es que a su base estructuralista añade la noción de situación, por influencia de los lingüistas británicos de orientación funcional (J. R. Firth y M.A.K. Halliday, entre otros), quienes insistían en la estrecha relación entre lengua, contexto y situación de uso de la lengua.

En cuanto a la teoría psicológica de aprendizaje, la Enseñanza Situacional de la Lengua se basa en los modelos conductistas y adopta un enfoque inductivo en la enseñanza de la gramática. Parte del supuesto de que los procesos que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera son equiparables a los implicados en el aprendizaje de la primera lengua y, en consecuencia, espera que el significado de las palabras o de las

estructuras sea deducido por el aprendiente a partir de la situación en la que se presentan.

En cuanto a la práctica de aula, este método propone una metodología de aprendizaje basada en la creación de situaciones de uso en la clase con la ayuda de objetos, dibujos, materiales didácticos auténticos, acciones y gestos que permitan entender el significado de los nuevos elementos. El vocabulario y la gramática son presentados de manera gradual. Las destrezas se trabajan a través de la práctica de las estructuras lingüísticas y se considera fundamental la corrección de la pronunciación y de los errores de pronunciación y de gramática. Al igual que otras metodologías basadas en la teoría conductista de aprendizaje, la prevención del error desempeña un papel primordial en la práctica didáctica.

Respuesta Física Total

La Respuesta Física Total (RFT, en inglés *Total Physical Response, TPR*) es un método de enseñanza de lenguas que combina el habla con la acción y propone enseñar la lengua a través de la actividad física.

Desarrollado por J. Asher, profesor de psicología de la Universidad Estatal de San José, California, el método se relaciona con la teoría de la memoria en psicología. Una conexión con la memoria puede ser más fuerte si se establece mediante la repetición verbal o a través de la asociación con una actividad motora. J. Asher estudia la coordinación del habla y la acción en la adquisición de la primera lengua y trata de adaptar las características de ese proceso al aprendizaje de la segunda lengua. En la adquisición de la primera lengua, el niño interioriza el código lingüístico mediante las órdenes que recibe y a las cuales responde mediante respuestas físicas antes de empezar a producir respuestas lingüísticas. En el aprendizaje de la segunda lengua, Asher señala que, en muchas ocasiones, el significado de la segunda lengua puede ser transmitido mediante acciones y que los adultos, en su proceso de aprendizaje,

pueden responder a mandatos mediante acciones, observar a otros en sus respuestas e interiorizar así el nuevo código lingüístico.

El objetivo de la Respuesta Física Total es desarrollar la competencia oral en la segunda lengua en niveles iniciales. Se pone especial énfasis en el desarrollo de las destrezas de comprensión antes de enseñar a hablar, se hace hincapié en el significado más que en la forma y se intenta minimizar el estrés del proceso de aprendizaje mediante las acciones físicas y el juego.

El método parece estar basado en presupuestos estructuralistas de la lengua. Asher considera al verbo, especialmente el verbo en imperativo, como el elemento lingüístico alrededor del cual se organizan el uso y el aprendizaje de la lengua.

La concepción de aprendizaje que subyace responde a los planteamientos conductistas basados en el modelo estímulo-respuesta. La gramática se enseña de forma inductiva puesto que el método requiere que en un primer momento la atención esté centrada en el significado. La unidad lingüística básica es la oración y se siguen criterios léxicos y gramaticales en la selección de los elementos de enseñanza. Los ejercicios con imperativos y la ejecución de las órdenes del profesor son las actividades básicas que desempeñan los aprendientes en la clase.

Los estudiantes tienen poca influencia sobre el contenido del aprendizaje, sus papeles básicos consisten en escuchar con atención y responder físicamente a los mandatos del profesor. Éste desempeña un papel activo pues dirige las acciones que realizan los aprendientes. Es él quien decide el contenido, presenta los modelos, selecciona los materiales de apoyo y dirige las interacciones. Es responsable de ofrecer la mejor exposición posible a la lengua para que los aprendientes puedan asimilar las reglas básicas y desarrollar la habilidad oral según su propio ritmo natural, corrigiendo poco los errores al principio.

La Respuesta Física Total ha disfrutado de cierta popularidad, especialmente entre los autores defensores del papel de la comprensión en la adquisición de segundas lenguas. Sin embargo, su eficacia es dudosa respecto del tipo de enunciados que propone en relación con las necesidades reales de los estudiantes. J. Asher propone la utilización de este método en combinación con otros.

Sugestopedia

La sugestopedia es un método que intenta aplicar los principios de la Sugestología —la influencia de la sugestión en la conducta humana— a la enseñanza de segundas lenguas.

Surgió en el año 1978 como uno de los métodos más originales de los que conformaron la marea didáctica de aquellos años del siglo XX. Fue desarrollado por el psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov, quien utilizó diferentes técnicas de relajación y sugestión para despertar y mantener la atención y así conseguir los mejores resultados de aprendizaje y de memoria. Así, por ejemplo, tomó y modificó del raja-yoga sus técnicas para alterar los estados de conciencia y de concentración, además del uso de la respiración rítmica. Su método otorga una especial importancia al entorno de aprendizaje, en el cual el mobiliario, la decoración, la iluminación y el uso de música como elemento organizador y mediador del proceso, contribuyen a crear el clima de sugestión necesario para el aprendizaje. La música tiene varias funciones, por un lado, relajar a los aprendientes y, por otro, estructurar, organizar y dar ritmo a la presentación del contenido lingüístico.

G. Lozanov no presenta una teoría de la lengua sino que más bien sugiere una visión de la misma en la que la presentación del vocabulario y su traducción adquieren más importancia que el contexto lingüístico. El énfasis recae en la memorización —mediante la escucha y la repetición en la lengua meta y en la lengua materna del aprendiente— de pares de

palabras y de diálogos creados especialmente para practicar determinadas estructuras y léxico.

Su teoría de aprendizaje está basada en un proceso de «*desugestión*» y posterior «*sugestión*», cuyo objetivo consiste en la creación de reservas (datos de la memoria) en un estado de simultánea relajación y concentración mental que llama «*psicorrelajación concentrada*». En este proceso, durante la *desugestión*, la memoria se libera de todo tipo de recuerdos no deseados o bloqueadores y luego, mediante la *sugestión*, se carga con recuerdos deseados o facilitadores. Estos dos momentos del proceso operan a través de unos componentes que permiten el acceso a las reservas o datos de la memoria, a saber:

1. Autoridad de la institución educativa y del profesor. G. Lozanov sugiere que el uso de tecnicismos y de datos empíricos por parte de unos profesores comprometidos constituye un «sistema ritual placebo», cuya autoridad despierta el interés de los aprendientes y los predispone a una mayor receptividad.
2. Proceso de infantilización: la autoridad establece también una relación de padres-hijos entre profesores y alumnos, en la cual el estudiante adulto recupera la confianza en sí mismo, la espontaneidad y la receptividad del niño, participando en juegos, simulaciones y canciones.
3. Doble plano: el entorno de aprendizaje adquiere tanta importancia como los contenidos de enseñanza. La decoración, la música de fondo y la personalidad del profesor reciben especial atención.
4. Entonación y ritmo: variar el ritmo y la entonación en la presentación de los contenidos los dota de significado y de carga emocional. En la primera presentación del material lingüístico se leen tres frases seguidas, cada una con un ritmo y una entonación diferentes, y en la segunda, se hace una lectura dramática del

material, con el fin de ayudar al aprendiente a imaginar un contexto que le servirá de apoyo para la memorización.

5. Música: la entonación y el ritmo se coordinan con un fondo musical que ayuda a conseguir una actitud relajada. Este fondo musical crea un estado óptimo para el aprendizaje, pues relaja la ansiedad y aumenta el poder de concentración en el nuevo contenido. Para ello, la música debe tener la estructura necesaria: movimientos lentos en un tiempo de 4/4. La música recomendada es la instrumental barroca.

Los profesores no sólo deben mostrar una confianza absoluta en el método sino que tienen que desarrollar también habilidades de actuación y de canto y manejar técnicas psicoterapéuticas. Los aprendientes, además de mostrar un compromiso con la clase y con las actividades, deben mantener un estado pseudopasivo con el material presentado, es decir, permitir que éste los «envuelva» sin intentar manipularlo o estudiarlo. Para ayudarles en los juegos teatrales, se les otorga una historia personal y un nombre nuevos en la cultura de la nueva lengua.

Las críticas al método se centran en el carácter acientífico de las explicaciones sobre su teoría y en el escaso rigor de sus referencias experimentales. Algunos autores reconocen la efectividad de algunas de sus técnicas como prácticas válidas en el marco de otros métodos mejor fundamentados.

Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo (en inglés, Communicative Approach) se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua (en inglés, Communicative Language Teaching), como enfoque nocional-funcional (en inglés, Notional-functional Approach) o como enfoque funcional (en inglés, Functional Approach). De su apelativo se desprende que con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una

comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escritura con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.

El debilitamiento del enfoque oral y del método audiolingüe favorece el florecimiento de nuevas propuestas didácticas. A finales de los años 60 del siglo XX algunos lingüistas británicos -C. Candlin y H. Widdowson, entre otros- creyeron que el objetivo en el aprendizaje de la LE debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística. Esta nueva concepción de la enseñanza / aprendizaje de la LE recoge las aportaciones de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica (por ejemplo, J. Firth y M. A. K. Halliday), la sociolingüística estadounidense (por ejemplo, D. Hymes, J. Gumperz y W. Labov) y la filosofía del lenguaje o pragmatolingüística (por ejemplo, J. Austin y J. Searle). A instancias del Consejo de Europa, los académicos europeos aúnan sus esfuerzos para desarrollar una alternativa acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna; el fruto recibe el nombre de enfoque comunicativo.

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

alumnos es muy frecuente: en parejas, en tríos, en grupos mayores o entre toda la clase.

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

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

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

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

El sílabo se suele diseñar a partir de nociones y/o funciones, pero también se pueden incorporar situaciones, temas, estructuras, etc. Se trabaja la lengua en el nivel del texto o del discurso, más allá de las frases. La unidad básica es el párrafo en el lenguaje escrito y el enunciado en el

oral. Ello implica que se deben cuidar componentes tan importantes en la comunicación como son la cohesión y la coherencia.

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

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

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

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

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

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

Enfoque por tareas

El enfoque por tareas es la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo 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.

La propuesta surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón, como evolución de los enfoques comunicativos (Breen 1987, Candlin 1990, Nunan 1989) y pronto se difunde en determinados círculos de ELE (Zanón 1990, Hernández y Zanón 1990, Zanón y Estaire 1992).

Una de sus bases 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 descodificación de mensajes basada en el conocimiento de los signos, las reglas y la 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. La otra base del modelo procede de la psicología del aprendizaje y de los estudios de adquisición de lenguas, en donde se postula que los mecanismos conducentes a la capacidad de uso de la lengua consisten necesariamente en el ejercicio de ese uso.

Estos principios de orden conceptual se hacen operativos en una serie de procedimientos de trabajo, que atañen en lo fundamental a la fase de programación y secuenciación de actividades y a la de su realización en el aula:

- En la fase de programación se invierte el habitual recorrido de la lengua a las actividades. En los modelos anteriores se realizaba primero un análisis de la lengua, en sus distintos niveles de descripción, con el fin de obtener los inventarios lingüísticos (de vocabulario, de estructuras morfosintácticas, de nociones y funciones), a partir de cuya interiorización podían luego los alumnos realizar actividades de uso. En la enseñanza mediante tareas, sin negar la utilidad de esos inventarios para la realización de actividades en el aula o para la preparación de exámenes, se parte de actividades que los alumnos deberán realizar comunicándose en la lengua; en esas actividades descubrirán conjuntamente los profesores y los alumnos aquellas unidades de los distintos niveles de descripción de la lengua que serán objeto de aprendizaje.
- En la fase de realización de las actividades, las tareas se caracterizan por aunar los procesos de uso con los de aprendizaje, esto es, de aprender la lengua usándola, al modo como sucede en las situaciones de aprendizaje natural; y, al propio tiempo, esos procesos de uso y aprendizaje se vinculan con procesos de atención a la forma, de reconocimiento de necesidades de aprendizaje y de

selección de contenidos lingüísticos de los diversos niveles de descripción de la lengua.

La realización de esos procesos se ve facilitada por una nueva distinción que se establece en el seno de las tareas: es la que se hace entre la *tarea final* (la actividad de uso en que consiste la globalidad de la tarea) y las tareas posibilitadoras (los pasos previos que se revelan como necesarios para que los alumnos puedan desarrollar las capacidades necesarias para ejecutar la tarea final).

En las primeras definiciones de la tarea se considera que esta no consiste en otra cosa que en realizar en el aula actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella. Pronto se vio que esa definición no respondía satisfactoriamente a la realidad que se pretendía impulsar, y se propusieron varias definiciones nuevas; todas ellas pueden sintetizarse del siguiente modo:

1. una tarea es una iniciativa para el aprendizaje,
2. que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella
3. y que posee las siguientes propiedades:
 1. Tiene una estructura pedagógicamente adecuada.
 2. Está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos
 3. Requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.
 4. Les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.