

N.S. 13/107

Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas

Jack C. Richards
Theodore S. Rodger

Traducción de José M. Castrillo

Edición española a cargo de
Álvaro García y Josep M. Mas



CAMBRIDGE
UNIVERSITY PRESS

P51
R5.3

GSM 2-Marzo 2004

Depósito legal: M. 2455-2003
PUBLISHED BY THE PRESS SYNDICATE OF THE UNIVERSITY OF CAMBRIDGE
The Pitt Building, Trumpington Street, Cambridge, United Kingdom
CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS
The Edinburgh Building, Cambridge CB2 2RU, UK <http://www.cup.org>
40 West 20th Street, New York, NY 10011-4211, USA <http://www.cup.org>
10 Stamford Road, Oakleigh, Melbourne 3166, Australia
Ruiz de Alarcón, 13, 28014 Madrid, España
Título original: *Approaches and Methods in Language Teaching* (ISBN 0 521 31255 8)
publicado por Cambridge University Press 1986
© Cambridge University Press 1986
Edición española como *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*
Primera edición 1998
Primera preimpresión 2001
© Traducción española: José M. Castrillo, 1998
Cambridge University Press, Madrid 2001
C/ Ruiz de Alarcón, 13
28014 Madrid
ISBN 84 8323 0178 rústica
Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo público.
Impreso en España por Lavel, S.A.
Maquetado en QuarkXPress™ por Yeltes Soluciones Gráficas, S.L.

Sumario

Prefacio	7
Capítulo 1 Breve historia de la enseñanza de idiomas	9
Capítulo 2 La naturaleza de los enfoques y de los métodos en la enseñanza de idiomas	21
Capítulo 3 El Enfoque Oral y la Enseñanza Situacional de la Lengua	37
Capítulo 4 El Método Audiolingüístico	49
Capítulo 5 La Enseñanza Comunicativa de la Lengua	67
Capítulo 6 La Respuesta Física Total	87
Capítulo 7 La Vía Silenciosa	98
Capítulo 8 Aprendizaje Comunitario de la Lengua	111
Capítulo 9 El Enfoque Natural	125
Capítulo 10 Sugestopedia	138
Capítulo 11 Comparación y evaluación de los métodos: algunas sugerencias	149
Bibliografía general	163
Índice	171

200719

Dentro de cada capítulo, nuestro propósito ha sido presentar una descripción objetiva y general de un enfoque o de un método particular. Hemos evitado realizar una evaluación personal porque preferimos dejar que el método hable por sí mismo y permitir que los lectores extraigan sus propias conclusiones. El libro no intenta popularizar o promocionar métodos o enfoques particulares; tampoco pretende formar a los profesores en el uso de los diferentes métodos que se describen. Más bien está pensado para dar al profesor o al formador de profesorado una introducción a los métodos que son utilizados más o menos frecuentemente y una serie de criterios por los que se puede leer, considerar y observar los métodos de manera crítica. En el capítulo final examinamos los métodos desde un planteamiento más amplio, y presentamos una visión de la metodología desde la perspectiva del desarrollo curricular. Se discuten las limitaciones de los métodos y se insiste en la necesidad de llevar a cabo procesos de evaluación e investigación. Esperamos que el análisis de los enfoques y de los métodos presentados aquí elevará el nivel del debate que se plantea en los estudios sobre los métodos, que algunas veces presenta un carácter polémico y de mera promoción. Nuestro propósito es capacitar a los profesores para que estén mejor informados sobre la naturaleza, las posibilidades y las limitaciones de los métodos y de los enfoques, de manera que puedan adoptar, con un fundamento más amplio, sus propias decisiones.

Ciertos fragmentos del capítulo 2 se basan en el artículo «Method, approach, design, procedure», de Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers, publicado en *Tesol Quarterly* 16(2): 153-68. Asimismo, queremos agradecer a las siguientes personas su ayuda en la preparación de este manuscrito: Eileen Cain (capítulo 6); Jonathan Hull, Deborah Gordon y Joel Wiskin (capítulo 7); Graham Crookes y Phillip Hull (capítulo 8), y Peter Halpern y Unise Lange (capítulo 9).

1 Breve historia de la enseñanza de idiomas

Mediante una breve revisión de la historia de los métodos de enseñanza de idiomas, en este capítulo se ofrece una base para el debate sobre los métodos contemporáneos y se adelanta ya los asuntos a los que nos referiremos al analizar dichos métodos. Desde esta perspectiva histórica, también podremos ver que las preocupaciones que han dado pie a innovaciones metodológicas modernas son similares a las que siempre han estado presentes en las discusiones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. Las transformaciones en los métodos de enseñanza de idiomas a través de la historia han evidenciado cambios de los planteamientos sobre el tipo de competencia lingüística que necesitan los alumnos, con un énfasis mayor, por ejemplo, en la competencia lingüística oral, en vez de en la comprensión escrita, como objetivo fundamental. También han reflejado los cambios teóricos sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje. Kelly (1969) y Howatt (1984) han demostrado que muchas cuestiones actuales en la enseñanza de idiomas no son particularmente nuevas. Las controversias actuales reflejan unas respuestas contemporáneas a preguntas planteadas a menudo a través de la historia de la enseñanza de las lenguas.

Se estima que alrededor del sesenta por ciento de la población mundial actual es multilingüe. Desde una perspectiva contemporánea e histórica, el bilingüismo o el multilingüismo es más la norma que la excepción. Por tanto, parece justo decir que a través de la historia el aprendizaje de una lengua extranjera siempre ha sido una preocupación práctica importante. Mientras que hoy el inglés es la lengua extranjera más ampliamente estudiada en el mundo, hace quinientos años el latín era la lengua dominante en la educación, el comercio, la religión y el gobierno en el mundo occidental. En el siglo XVI, sin embargo, el francés, el italiano y el inglés ganaron importancia como consecuencia de los cambios políticos en Europa, y el latín fue gradualmente desplazado como lengua de comunicación oral y escrita.

Como el latín pasó de utilizarse como lengua viva a considerarse una simple asignatura en el currículo escolar, su estudio adoptó una función diferente. El estudio del latín clásico (el latín en el que Virgilio, Ovidio y Cicerón escribieron su obra) y el análisis de su gramática y de su retórica se convirtieron en el modelo para el estudio de las lenguas extranjeras durante los siglos XVII y XVIII. En los siglos XVI, XVII y XVIII, en Inglaterra, al entrar en la *Grammar school* los niños recibían una introducción rigurosa a la gramática latina, con un aprendizaje memorístico de las reglas gramaticales, el estudio de las declinaciones y las conjugaciones, la traducción y la práctica de escribir ejemplos de oraciones; algunas veces incluso se usa-

ban textos y diálogos bilingües (Kelly, 1969; Howatt, 1983). Una vez que se conseguía una competencia básica, se introducía a los alumnos en el estudio avanzado de la gramática y la retórica. El aprendizaje en la escuela tuvo que haber sido una experiencia terrible para los alumnos, ya que las faltas de conocimiento conllevaban frecuentemente un castigo brutal. Hubo intentos puntuales para promover enfoques alternativos en la educación; Roger Ascham y Montaigne, en el siglo xvi, y Comenius y John Locke en el xvii, por ejemplo, hicieron propuestas específicas de reforma curricular y de cambios en la enseñanza del latín (Kelly, 1969; Howatt, 1984), pero puesto que el latín —y, en menor grado, el griego— había sido considerado como la forma lingüística «clásica» y más elevada, no sorprendía que las ideas sobre el papel del estudio de las lenguas en el currículo reflejara la posición establecida desde hacía tiempo por el latín.

El declive del latín también trajo una nueva justificación para su enseñanza. Se decía que el latín desarrollaba capacidades intelectuales, y el estudio de la gramática latina llegó a ser un fin en sí mismo.

Cuando la lengua latina había cesado de ser un medio normal de comunicación y había sido sustituida por las lenguas vernáculos, pasó rápidamente a ser considerada una «gimnasia mental», la lengua «muerta» suprema, cuyo estudio sistemático y disciplinado se consideraba indispensable como base para todas las formas de educación superior.

(V. Mallison, citado en Titone, 1968: 26)

Cuando las lenguas «modernas» empezaron a incluirse en el currículo de las escuelas europeas en el siglo xviii, se enseñaban usando los mismos procedimientos básicos que se usaban para enseñar latín. Los libros de texto consistían en enunciados de reglas abstractas de gramática, listas de vocabulario y oraciones para traducir. Hablar la lengua extranjera no era el objetivo, y la práctica oral se limitaba a que los alumnos leyesen en voz alta las oraciones que habían traducido. Estas oraciones se construían para ilustrar el sistema gramatical de la lengua y, consecuentemente, no mantenían ninguna relación con la lengua de la comunicación real. Los estudiantes trabajaban traduciendo oraciones como las siguientes:

El filósofo tiraba del pico inferior de la gallina.
Mis hijos han comprado los espejos del duque.
El gato de mi tía es más traicionero que el perro de tu tío.

(Titone, 1968: 28)

En el siglo xix, este enfoque basado en el estudio del latín se consideraba el camino normal para el estudio de las lenguas extranjeras en las escuelas. Un libro de texto típico de la mitad del siglo xix consistía en capítulos o lecciones organizadas alrededor de aspectos gramaticales. Cada uno de los aspectos gramaticales se presentaba, se explicaban las reglas para su uso y se ilustraba con ejemplos.

Los autores de libros de texto en el siglo xix estaban preocupados fundamentalmente por codificar la lengua extranjera en reglas de morfología y de sintaxis con el fin de explicarlas y que, finalmente, se pudieran memorizar.

El trabajo oral se reducía al mínimo, mientras que unos cuantos ejercicios escritos, contruidos al azar, servían como apéndice de las reglas. De los muchos libros publicados en este periodo, los de Seidenstücker y Plötz fueron quizá los más típicos... [Seidenstücker] redujo el material a oraciones desprovistas de contexto que ilustraban reglas específicas. Dividía el texto cuidadosamente en dos partes, en una de las cuales se daban las reglas y los paradigmas necesarios, mientras que en la otra se daban oraciones en francés para traducir al alemán y oraciones en alemán para traducir al francés. El objetivo inmediato era que el alumno aplicase las reglas que se daban con ejercicios apropiados... En los libros de texto [de Plötz], divididos como ya se ha descrito, la única forma de enseñanza era la traducción mecánica. Oraciones típicas eran: «Tú tienes un libro. La casa es bonita. Nosotros tenemos un pan (sic). La puerta es negra. Él tiene un libro y un perro. El caballo del padre era manso».

(Titone, 1968: 27)

Este enfoque para la enseñanza de lenguas extranjeras se conoce como el Método Gramática-Traducción.

El Método Gramática-Traducción

Como sugieren los nombres de algunos de sus exponentes principales (Johann Seidenstücker, Karl Plötz, H. S. Ollendor, y Johann Meidinger), el Método Gramática-Traducción es heredero de la práctica académica alemana, cuya finalidad, de acuerdo con uno de sus críticos menos amables, era «saber todo sobre cualquier cosa más que sobre la cosa en sí» (W. H. D. Rouse, mencionado en Kelly, 1969: 53). Este método se conoció primero en Estados Unidos como el Método Prusiano. (Un libro de B. Sears, un profesor americano de lenguas clásicas, publicado en 1845, se titulaba «El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina» [Kelly, 1969]). Las características principales del Método Gramática-Traducción eran las siguientes:

1. El objetivo en el estudio de lenguas extranjeras es aprender una lengua con el fin de leer su literatura o con el fin de beneficiarse de la disciplina mental y del desarrollo intelectual que resultan de su estudio. Con este método de estudio de una lengua, nos acercamos primero a ella a través del análisis detallado de sus reglas gramaticales, para seguir después con la aplicación de este conocimiento a la tarea de traducir oraciones y textos a y desde la lengua objeto. Por tanto, se considera que el aprendizaje de una lengua extranjera es poco más que la memorización de reglas y datos con el fin de entender y manipular su morfología y su sintaxis. «La primera lengua sirve como sistema de referencia en la adquisición de una segunda lengua» (Stern, 1983: 455).
2. La lectura y la escritura son los focos principales; se da poca o ninguna atención sistemática a hablar y escuchar.
3. La selección de vocabulario se basa solamente en los textos de lectura utilizados y las palabras se enseñan a través de listas bilingües, el estudio

del diccionario y la memorización. En un texto tipo, se presentan e ilustran las reglas gramaticales, se presenta una lista de vocabulario con sus equivalencias y se realizan ejercicios de traducción.

4. La oración es la unidad básica para la enseñanza y la práctica lingüística. La mayor parte de la lección se dedica a traducir oraciones a y desde la lengua objeto, siendo esta importancia de la oración la característica distintiva del método. Enfoques anteriores en el estudio de lenguas extranjeras utilizaban la gramática como ayuda para el estudio de los textos. Sin embargo, se consideró que esto era demasiado difícil para los estudiantes de escuelas secundarias y que el enfoque en la oración haría más fácil el aprendizaje de un idioma (ver Howatt, 1984: 131).
5. Se pone énfasis en la corrección. Los alumnos tienen que conseguir un alto grado de corrección en la traducción, puesto que «se daba mucha importancia a los niveles de corrección, que además de tener un valor moral intrínseco, era un requisito para aprobar los exámenes escritos que crecían en número durante esta época» (Howatt, 1984: 132).
6. La gramática se enseña de manera deductiva; es decir, a través de la presentación y el estudio de las reglas gramaticales, que son más tarde practicadas con ejercicios de traducción. En la mayoría de los textos de este método, se establecía mediante un programa la secuencia de los aspectos gramaticales a lo largo del texto y se intentaba enseñar gramática de una manera sistemática y organizada.
7. Se utiliza la lengua materna del estudiante como medio de enseñanza. Se usa para explicar los nuevos elementos que permiten establecer comparaciones entre la lengua extranjera y la lengua materna del estudiante.

El Método Gramática-Traducción dominó la enseñanza de lenguas europeas y extranjeras desde 1840 hasta 1940 y, con modificaciones, continúa en la actualidad usándose ampliamente en algunas partes del mundo. Como Howatt señala (1984), a veces este método no es tan terrible como sus críticos lo dibujan. Los peores excesos los introdujeron los que querían demostrar que el estudio del francés o del alemán no era menos riguroso que el estudio de las lenguas clásicas. Esto originó unos cursos del tipo gramática-traducción, que llegaron a ser odiados por miles de alumnos, para quienes aprender una lengua extranjera constituyó una tediosa experiencia de memorización de largas listas de palabras y reglas gramaticales inútiles y el empeño de producir traducciones perfectas de una prosa literaria y arcaica. Aunque este método crea a menudo frustración en los alumnos, exige poco a los profesores. Todavía se utiliza en situaciones donde la comprensión de textos literarios es lo más importante en el estudio de las lenguas extranjeras y hay poca necesidad de hablarlas. Textos actuales para la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel universitario frecuentemente reflejan los principios del Método Gramática-Traducción. Estos textos son a menudo realizados por personas formadas más bien en la literatura que en la enseñanza de la lengua o en la lingüística aplicada. Por consiguiente, aunque pueda ser cierto que este método

esté ampliamente extendido, no tiene defensores. Es un método para el que no existe una teoría. No hay publicaciones que ofrezcan una justificación teórica o que intenten relacionarlo con cuestiones lingüísticas, psicológicas o educativas.

A mediados y finales del siglo XIX, se desarrolló paulatinamente una oposición a este método en varios países europeos. Este Movimiento de reforma, como se denominó entonces, puso los cimientos para el desarrollo de nuevas formas de enseñar idiomas e inició un debate sobre asuntos controvertidos que ha continuado hasta la actualidad.

Las innovaciones en la enseñanza de lenguas en el siglo XIX

Hacia mediados del siglo XIX varios factores contribuyeron a cuestionar y rechazar el Método Gramática-Traducción. Al aumentar las oportunidades de comunicación entre los europeos, se fue creando una demanda en torno a la capacidad de hablar lenguas extranjeras. En un principio, esta necesidad derivó en la aparición de un mercado de libros de conversación y de libros con frases para el estudio privado, aunque los especialistas en la enseñanza de idiomas también consideraron la manera en que las lenguas modernas se enseñaban en las escuelas secundarias. Se pensaba que el sistema de enseñanza pública fracasaba en su cometido. En Alemania, Inglaterra, Francia y otras partes de Europa, especialistas en la enseñanza de lenguas desarrollaban nuevos enfoques, cada uno con un método específico para reformar la enseñanza de las lenguas modernas. Algunos de estos especialistas, como C. Marcel, T. Prendergast y F. Gouin, no llegaron a tener un impacto duradero, aunque sus ideas son de interés histórico.

El francés C. Marcel (1793-1896) consideraba el aprendizaje de la lengua por parte del niño como un modelo para la enseñanza de la lengua, y destacó la importancia del significado en el aprendizaje al tiempo que proponía que la lectura fuera enseñada antes que otras destrezas lingüísticas e intentaba conectar la enseñanza de una lengua dentro de un modelo educativo más amplio. El inglés T. Prendergast (1806-1886) fue uno de los primeros en describir, a partir de observaciones, el hecho de que los niños usan ayudas relacionadas con la situación y el contexto para interpretar enunciados y que se valen de frases memorizadas y de «rutinas» al hablar. Propuso el primer «programa estructural», defendiendo que se enseñase a los alumnos las estructuras más básicas de la lengua. De esta forma, estaba anticipando una cuestión que iba a ser retomada entre 1920 y 1940, como veremos en el capítulo 3. El francés F. Gouin (1831-1896), quizá el más conocido de estos reformadores de mitad del siglo XIX, desarrolló un enfoque sobre la enseñanza de una lengua extranjera basándose en la observación del uso de la lengua por los niños. Gouin creía que se facilitaba el aprendizaje de la lengua cuando ésta se usaba para conseguir una secuencia de acciones relacionadas. Su método usaba situaciones y temas con el fin de organizar y presentar la lengua oral, las famosas «series» de Gouin, que incluyen secuencias de oraciones relacionadas con actividades como cortar madera o abrir la puerta. Gouin fundó escuelas para enseñar de acuerdo con este método, que

llegó a alcanzar bastante popularidad durante cierto tiempo. En la primera lección de una lengua extranjera se podría aprender la siguiente serie:

Camino hacia la puerta.	camino
Me acerco a la puerta.	me acerco
Me acerco más a la puerta.	me acerco más
Llego a la puerta.	llego
Me paro ante la puerta.	me paro
Extiendo mi brazo.	extiendo
Sujeto el tirador de la puerta.	sujeto
Giro el tirador de la puerta.	giro
Abro la puerta.	abro
Empujo la puerta.	empujo
La puerta se mueve.	se mueve
La puerta gira sobre sus bisagras.	gira
La puerta gira y gira.	gira
Abro la puerta completamente.	abro
Dejo el tirador de la puerta.	dejo

(Titone, 1968: 35)

La importancia que atribuye Gouin a la necesidad de presentar los nuevos elementos de enseñanza en un contexto que haga más claro su significado, además del uso de gestos y acciones que apoyen el significado de los enunciados, son prácticas que más tarde llegaron a ser parte de enfoques y métodos como la Enseñanza Situacional de la Lengua (capítulo 3) y la Respuesta Física Total (capítulo 6).

El trabajo de especialistas de lengua individuales como éstos reflejan el clima de cambios en la época. Los educadores daban mayor importancia (como objetivo de los programas de lenguas extranjeras) a la necesidad de desarrollar la competencia oral que al desarrollo de la comprensión escrita, el uso de la gramática o una apreciación literaria. Había interés en saber cómo aprendían los niños las lenguas, lo que propiciaba intentos por desarrollar principios de enseñanza basados en la observación o, más propiamente, en la reflexión, sobre el aprendizaje de la lengua por el niño. Pero las ideas y los métodos de Marcel, Prendergast, Gouin y otros innovadores se desarrollaron fuera de los círculos institucionales de educación y, por tanto, no dispusieron de los medios para una mayor difusión, aceptación y aplicación. Escribieron en una época en que los profesionales dedicados a la enseñanza de idiomas no disponían de una estructura organizativa suficiente (por ejemplo, en forma de asociaciones profesionales, publicaciones y conferencias) para permitir que las nuevas ideas se convirtieran en movimientos educativos. Sin embargo, esto empezó a cambiar hacia finales del siglo XIX, cuando empezó a haber una mayor coincidencia en los intereses de los profesores de idiomas interesados en el cambio y los lingüistas. Los profesores y los lingüistas empezaron a escribir sobre las necesidades de los nuevos enfoques en la enseñanza de idiomas y, a través de opúsculos, libros, discursos y artículos se pusieron los cimientos para reformas pedagógicas más amplias. Este esfuerzo se conoce como el Movimiento de reforma en la enseñanza de lenguas.

El Movimiento de reforma

Los especialistas en enseñanza de lenguas como Marcel, Prendergast y Gouin habían hecho mucho por promover enfoques alternativos en la enseñanza de lenguas, pero sus ideas no consiguieron un apoyo o una atención amplia. Desde 1880, sin embargo, lingüistas con interés práctico como Henry Sweet en Inglaterra, Wilhelm Viëtor en Alemania y Paul Passy en Francia dieron el empuje intelectual necesario para dotar a las ideas reformistas de una mayor credibilidad y aceptación. Se revitalizó la lingüística como disciplina. Se estableció la fonética —el análisis científico y la descripción del sistema de sonidos de una lengua—, disciplina que abrió nuevas perspectivas en el estudio de los procesos del habla. Los lingüistas consideraban que el habla, más que la palabra escrita, era la forma primaria de la lengua. Se fundó en 1886 la Asociación Fonética Internacional —y se estableció el Alfabeto Fonético Internacional (IPA)— para permitir que los sonidos de cualquier lengua pudieran ser transcritos correctamente. Uno de los fines primeros de la asociación fue mejorar la enseñanza de las lenguas modernas. Defendía lo siguiente:

1. el estudio de la lengua hablada;
2. la formación fonética, con el fin de establecer buenos hábitos de pronunciación;
3. el uso de textos de conversación y diálogos para introducir frases y expresiones de la lengua oral;
4. un enfoque inductivo en la enseñanza de la gramática;
5. la enseñanza de nuevos significados mediante el desarrollo de asociaciones en la lengua objeto, más que en la lengua materna.

Los lingüistas también se interesaron por la polémica que surgió sobre la mejor forma de enseñar lenguas extranjeras. Las ideas se discutían con pasión y se defendían en libros, artículos y opúsculos. Henry Sweet (1845–1912) defendía unos principios metodológicos sólidos basados en un análisis científico de la lengua y el estudio de la psicología. En su libro *The Practical Study of Languages* (1899) propuso cuatro principios para el desarrollo del método de enseñanza. Estos principios incluían:

1. seleccionar, de manera cuidadosa, lo que se tiene que enseñar;
2. imponer límites sobre lo que se tiene que enseñar;
3. distribuir lo que se tiene que enseñar en las cuatro destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir;
4. establecer la gradación de materiales de simples a complejos.

En Alemania, el famoso Wilhelm Viëtor (1850–1919) se sirvió de la teoría lingüística para justificar su opinión sobre la enseñanza de idiomas. Argumentaba que la formación en fonética permitiría a los profesores pronunciar la lengua correctamente. Los modelos de habla, más que la gramática, eran los elementos fundamentales de la lengua. En 1882 publicó sus opiniones en un

importante opúsculo, *Language Teaching Must Start Afresh*, en el que criticaba duramente lo inadecuado del Método Gramática-Traducción y acentuaba el valor de la formación de los profesores en la nueva ciencia de la fonética.

Viëtor, Sweet y otros reformadores del siglo XIX compartieron muchas ideas sobre los principios en los que debería basarse un nuevo enfoque para la enseñanza de la lengua extranjera, aunque a menudo diferían considerablemente en los procedimientos específicos que aconsejaban para la enseñanza de la lengua. En general, los reformadores creían que:

1. la lengua hablada es fundamental; esto debería reflejarse en una metodología basada en lo oral;
2. los hallazgos de la fonética deberían aplicarse a la enseñanza y a la formación de los profesores;
3. los alumnos deberían oír la lengua primero, antes de verla de forma escrita;
4. las palabras deberían presentarse en oraciones y las oraciones deberían practicarse en contextos significativos y no enseñarse aisladamente, como elementos desconectados;
5. las reglas gramaticales deberían enseñarse solamente después de que los alumnos hubieran practicado los aspectos gramaticales en su contexto; es decir, la gramática debería enseñarse de manera inductiva;
6. debería rechazarse la traducción, aunque la lengua materna podría usarse con el fin de explicar nuevas palabras o para comprobar la comprensión.

Estos principios ofrecían los fundamentos teóricos de un enfoque de la enseñanza de idiomas basado en el planteamiento científico para el estudio y el aprendizaje de la lengua. Reflejan los principios de la lingüística aplicada: la parte del estudio de la lengua que se preocupa del estudio científico de la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera. Los documentos escritos de lingüistas como Sweet, Viëtor y Passy aportan sugerencias sobre la manera en que estos principios de la lingüística aplicada podían ponerse mejor en práctica. Sin embargo, ninguna de estas propuestas asumía la posición de un método, en el sentido de un plan pedagógico para la enseñanza de lenguas ampliamente reconocido y aplicado de modo uniforme. Pero paralelamente a las ideas propuestas por los miembros del Movimiento de reforma había un interés por desarrollar los principios para la enseñanza de lenguas basados en los supuestos naturalistas del aprendizaje de una lengua, como puede observarse en la adquisición de una primera lengua. Esto llevó a lo que se ha llamado *métodos naturales* y, finalmente, al desarrollo de lo que se conoce como el Método Directo.

* El Método Directo

Gouin fue uno de los primeros reformadores del siglo XIX que intentaron construir una metodología basada en la observación del aprendizaje de la lengua por parte del niño. Otros reformadores de finales de siglo también prestaron atención a los principios naturalistas del aprendizaje de la lengua, por lo que a veces

se les ha llamado defensores del *método «natural»*. En realidad, en varios momentos a través de la historia de la enseñanza de la lengua se ha intentado que el aprendizaje de una segunda lengua se parezca más al aprendizaje de la lengua materna. Por ejemplo, en el siglo XVI Montaigne describía que fue confiado a un tutor que sólo le hablaba en latín durante los primeros años de su vida, porque su padre quería que lo hablase bien. Entre los que intentaron aplicar los principios naturales a las clases de lengua en el siglo pasado tenemos a L. Sauveur (1826–1907), quien utilizaba una interacción oral intensiva en la lengua objeto, empleando preguntas como forma de presentar y estimular el uso de la lengua. Abrió una escuela de lenguas en Boston a finales de la década de 1860 y su método pronto se conoció como el Método Natural.

Sauveur y otros seguidores del Método Natural defendían que una lengua extranjera podía enseñarse sin traducir o usar la lengua materna del alumno si se transmitía el significado directamente a través de la demostración y la acción. El académico alemán F. Franke escribió sobre los principios psicológicos de la asociación directa entre forma y significado en la lengua objeto (1884), ofreciendo una justificación teórica para la enseñanza monolingüe. De acuerdo con Franke, una lengua podía enseñarse mejor usándola activamente en el aula. Más que aplicar procedimientos analíticos centrados en la explicación de las reglas gramaticales, los profesores deben estimular el uso espontáneo y directo de la lengua extranjera en el aula. Los alumnos deben, por tanto, ser capaces de inferir las reglas gramaticales. El profesor reemplazaba el libro de texto en los primeros estadios del aprendizaje. Se empezaba a hablar prestando una atención sistemática a la pronunciación. Las palabras conocidas podían ser utilizadas para enseñar vocabulario nuevo, utilizando también la mímica, la demostración y los dibujos.

Estos principios naturales del aprendizaje de lenguas ofrecieron los cimientos de lo que llegó a conocerse como el Método Directo, como se denomina al método más extendido de entre los métodos naturales. Defensores entusiastas del Método Directo lo introdujeron en Francia y en Alemania (se aprobó oficialmente en ambos países a principios de siglo), y llegó a ser ampliamente conocido en los Estados Unidos a través de Sauveur y Maximilian Berlitz, con sus escuelas de idiomas de gran éxito comercial. (En realidad, Berlitz nunca usó el término; él se refería al método usado en sus escuelas como el Método Berlitz.) En la práctica, este método se basaba en los siguientes principios y procedimientos:

1. La enseñanza en el aula se hacía exclusivamente en la lengua objeto.
2. Sólo se enseñaba el vocabulario y las estructuras cotidianas.
3. Las destrezas de comunicación oral se desarrollaban en una progresión graduada cuidadosamente y organizada alrededor de intercambios con preguntas y respuestas entre los profesores y los alumnos en clases pequeñas e intensivas.
4. La gramática se enseñaba de manera inductiva.
5. Los nuevos elementos de enseñanza se introducían oralmente.

6. El vocabulario concreto se enseñaba a través de la demostración, objetos y dibujos; el vocabulario abstracto se enseñaba por asociación de ideas.
7. Se enseñaba la expresión y la comprensión oral.
8. Se incidía especialmente en la pronunciación y en la gramática.

Estos principios se pueden ver en la siguiente guía —que aún se utiliza en las escuelas Berlitz actuales— para la enseñanza de la lengua oral:

Nunca traduzcas: demuestra.
 Nunca expliques: actúa.
 Nunca hagas un discurso: haz preguntas.
 Nunca imites errores: corrige.
 Nunca utilices palabras aisladas: usa oraciones.
 Nunca hables demasiado: haz que hablen mucho los alumnos.
 Nunca uses el libro: usa tu propia programación.
 Nunca saltes el orden: sigue tu programa.
 Nunca vayas demasiado deprisa: sigue el ritmo del alumno.
 Nunca hables demasiado despacio: habla normalmente.
 Nunca hables demasiado rápido: habla con naturalidad.
 Nunca hables demasiado fuerte: habla con naturalidad.
 Nunca seas impaciente: tómatelo con calma.

(citado en Titone, 1968: 100-1)

El Método Directo tuvo bastante éxito en las escuelas de idiomas privadas, como las de la cadena Berlitz, donde los alumnos tenían una motivación alta y los profesores normalmente eran hablantes nativos. Pero a pesar de la presión de los defensores del método, fue difícil su aplicación en la educación secundaria pública. Se acentuaban demasiado y se distorsionaban las semejanzas entre el aprendizaje de una primera lengua y el aprendizaje de una lengua extranjera en el aula, olvidándose de las realidades prácticas del aula. Además, el método no disponía de una base teórica rigurosa en lingüística aplicada, por lo que los defensores del Movimiento de reforma, con mayor base académica, lo criticaban. El Método Directo representaba el producto de la intuición del aficionado ilustrado. Se percibían algunos inconvenientes. Primero, se necesitaban profesores que fueran hablantes nativos o que tuvieran una fluidez en la lengua extranjera parecida a la de un nativo. Se basaba más en la destreza del profesor que en el libro de texto, y no todos los profesores tenían la suficiente competencia lingüística en la lengua extranjera como para aplicar los principios del método. Los críticos señalaban que la aplicación estricta de los principios del Método Directo era con frecuencia contraproducente, ya que los profesores tenían que hacer grandes esfuerzos para no usar la lengua materna, cuando algunas veces una simple explicación en la lengua materna del alumno suponía una manera más eficaz de conseguir la comprensión.

El psicólogo de Harvard Roger Brown ha documentado problemas similares con técnicas estrictas del Método Directo. Este autor describe su frustración al observar a un profesor haciendo grandes esfuerzos verbales en su intento por explicar el significado de palabras japonesas, cuando la traducción hubiese sido una técnica mucho más eficaz (Brown, 1973: 5).

Como consecuencia de estos problemas, en la década de los veinte el uso del Método Directo en escuelas no comerciales europeas había disminuido. En Francia y en Alemania este método se modificó gradualmente hasta llegar a versiones que combinaban algunas técnicas del Método Directo con actividades gramaticales más controladas. La popularidad que el Método Directo tuvo en Europa en la primera parte del siglo xx llevó a que especialistas en lenguas extranjeras en los Estados Unidos intentaran ponerlo en práctica en escuelas y universidades americanas, aunque decidieron ser prudentes. Un estudio emprendido en 1923 sobre el estado de la enseñanza de las lenguas extranjeras llega a la conclusión de que ningún método podía garantizar por sí mismo resultados satisfactorios. El objetivo de intentar enseñar habilidades en la práctica de la conversación se consideró poco práctico, dada la escasez de tiempo disponible para la enseñanza de la lengua extranjera en el aula, la limitada competencia de los profesores y lo irrelevante de las habilidades de conversación en la lengua extranjera para el típico alumno universitario americano. Este estudio —publicado como el Informe Coleman— defendía que un objetivo más razonable para el estudio de las lenguas extranjeras sería el conocimiento mediante la lectura en la lengua extranjera, que se podía conseguir a través de la introducción gradual de palabras y de estructuras gramaticales en textos de lectura sencillos. Como consecuencia de esta recomendación, la lectura se convirtió en el objetivo de la mayoría de los programas de lenguas extranjeras en los Estados Unidos (Coleman, 1929). El énfasis dado a la lectura continuó caracterizando la enseñanza de las lenguas extranjeras en los Estados Unidos hasta la Segunda Guerra Mundial.

Aunque el Método Directo fue popular en Europa, no todo el mundo lo aceptaba con entusiasmo. El lingüista británico Henry Sweet había reconocido las limitaciones de este método. Ofrecía innovaciones en los procedimientos de enseñanza, pero le faltaba una base metodológica fuerte. Su principal foco era el uso exclusivo de la lengua objeto en el aula, pero no trataba muchos aspectos que Sweet consideraba más importantes. Sweet y otros lingüistas defendieron el desarrollo de principios metodológicos fuertes que pudieran servir de base a las técnicas de enseñanza. En las décadas de los años veinte y treinta la lingüística aplicada sistematizó los principios propuestos por el Movimiento de reforma y, de esta forma, se pusieron los cimientos de lo que llegó a ser el enfoque británico de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Desarrollos posteriores derivaron en el Método Audiolingüístico (ver capítulo 4) en los Estados Unidos y en el Enfoque Oral o la Enseñanza Situacional de la Lengua (ver capítulo 3) en Gran Bretaña.

¿Qué sucede con el concepto de «método» cuando surge la enseñanza de lenguas extranjeras como preocupación importante en el campo de la educación durante los siglos xix y xx? Hemos visto en este repaso histórico algunas de las preguntas que impulsaron innovaciones y trazaron nuevas direcciones en la enseñanza de idiomas en el pasado:

1. ¿Cuáles deberían ser los objetivos de la enseñanza de idiomas? ¿Debería un curso de idiomas centrarse en las habilidades conversacionales, en la lectura, en la traducción o en cualquier otra destreza?

2. ¿Cuál es la naturaleza básica de la lengua y cómo influye en el método de enseñanza?
3. ¿Cuáles son los principios en que se basa la relación de los contenidos lingüísticos en la enseñanza de una lengua?
4. ¿Qué principios de organización, gradación y dificultad facilitan más el aprendizaje?
5. ¿Cuál debería ser el papel de la lengua materna?
6. ¿Cuáles son los procesos que utilizan los alumnos para aprender una lengua y cómo pueden incorporarse en un método?
7. ¿Qué tipo de técnicas de enseñanza y de actividades funcionan mejor y en qué circunstancias?

Los distintos métodos se diferencian en la forma en la que responden a estas preguntas. Pero para poder entender la naturaleza fundamental de los métodos de enseñanza de idiomas es necesario considerar el concepto de método de una manera más sistemática. Éste es el objetivo del siguiente capítulo, en el que presentamos un modelo para la descripción, el análisis y la comparación de métodos. Este modelo se utilizará como base para los análisis posteriores de los fundamentos y las características de los distintos métodos en la enseñanza de idiomas.

2 La naturaleza de los enfoques y de los métodos en la enseñanza de idiomas

Hemos visto en el capítulo anterior que los cambios en la fundamentación de los estudios de lenguas extranjeras, así como los procedimientos y las técnicas utilizadas en la clase para la enseñanza de idiomas habían sido el reflejo de las respuestas que se habían ido dando a una variedad de preocupaciones y circunstancias. Durante muchos años, la tradición fue el principal aspecto organizador. El Método Gramática-Traducción reflejaba una visión académica y consagrada de la lengua y de su estudio. A veces, la realidad práctica del aula determinaba tanto los objetivos como los procedimientos, como en el caso de la elección de la lectura como objetivo en las universidades y en escuelas americanas a finales de la década de los veinte. Otras veces, se usaban teorías que tenían su origen en la lingüística, en la psicología o en una mezcla de ambas para desarrollar una base teórica y práctica en la enseñanza de idiomas, como fue el caso de varias propuestas reformistas del siglo XIX. A medida que el estudio de los métodos y de los procedimientos de enseñanza de idiomas tuvieron un papel más importante dentro de la lingüística aplicada a partir de 1940, se hicieron varios intentos para describir la naturaleza de los métodos y explorar más sistemáticamente la relación entre la teoría y la práctica en cada método concreto. En este capítulo aclararemos la relación entre enfoque, método, presentando un modelo para la descripción, el análisis y la comparación de los métodos.

Enfoque y método

Cuando los lingüistas y los especialistas en el lenguaje buscaron mejorar la calidad en la enseñanza de idiomas a finales del siglo XIX, lo hicieron basándose en principios y en teorías generales con respecto a cómo se aprenden las lenguas, cómo se representa y organiza en la memoria el conocimiento de la lengua o cómo se estructura la propia lengua. Lingüistas como Henry Sweet (1845-1912), Otto Jespersen (1860-1943) y Harold Palmer (1877-1949) —ver capítulo 3— elaboraron principios y enfoques que justificaban con fundamentos teóricos la elaboración de programas, de cursos y de materiales para la enseñanza de idiomas, aunque se dejaron muchos de los detalles prácticos para que otros los concretaran. Estos lingüistas buscaron una respuesta racional a preguntas como las relacionadas con los principios para realizar la selección y la secuencia del vocabulario y de la gramática, aunque ninguno de ellos vio en ningún método existente la representación ideal de sus ideas.

Al describir los métodos, resulta fundamental la diferencia entre una filosofía sobre la enseñanza de la lengua en el nivel de la teoría y de los principios, por una parte, y el conjunto de procedimientos aplicados a la enseñanza, por otra. En un intento por clarificar esta diferencia, en 1963 el lingüista americano Edward Anthony propuso un modelo. Identificó tres niveles de definición y organización, que llamó «enfoque», «método» y «técnica».

La organización es jerárquica. La clave para esta organización es que las técnicas desarrollan un método que es coherente con un enfoque...

... Un enfoque es un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Un enfoque es axiomático. Describe la naturaleza de la materia que se enseña...

... El método es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en el que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en un enfoque seleccionado. El enfoque es axiomático, mientras que el método es procedimental.

Sobre la base de un enfoque puede haber muchos métodos...

... La técnica es la aplicación, lo que en realidad ocurre en el aula. Es un truco, una estratagema o un artificio que se usa para conseguir un objetivo inmediato. Las técnicas deben ser coherentes con el método y, por tanto, deben también estar en armonía con el enfoque.

(Anthony, 1963: 63-7)

Según el modelo de Anthony, el enfoque es el nivel en el que se especifican los supuestos y las creencias sobre la lengua y su aprendizaje; el método es el nivel en el que se pone en práctica la teoría y en el que se toman las decisiones sobre las destrezas concretas que se enseñan, el contenido que se enseña y el orden en el que este contenido se presenta; la técnica es el nivel en el que se describen los procedimientos de enseñanza.

El modelo de Anthony es útil para distinguir entre distintos grados de abstracción y especificidad en diferentes propuestas para la enseñanza de idiomas. Así, podemos ver que las propuestas del Movimiento de reforma estaban situadas en el nivel del enfoque y que el Método Directo es un método derivado de este enfoque. Lo que se llamaba Método de lectura, que apareció como consecuencia del Informe Coleman (ver capítulo 1), debería en realidad describirse en plural –métodos de lectura– puesto que se han desarrollado diferentes formas de poner en práctica un enfoque sobre la lectura.

Se han propuesto otras varias formas para describir los enfoques y los métodos en la enseñanza de idiomas. Mackey, en su libro *Language Teaching Analysis* (1965), elaboró el modelo quizá más conocido de la década de los sesenta, que se centra principalmente en los niveles de método y técnica. El modelo de Mackey sobre la enseñanza de la lengua trata las dimensiones de selección, gradación, presentación y repetición que configuran un método. En realidad, a pesar del título del libro, este autor se preocupa principalmente del análisis de los libros de texto y de los principios de organización en que se basan esos libros. Su modelo no trata el nivel del enfoque y tampoco trata las conductas de los profesores y de los alum-

nos en el aula, excepto en la medida en que aparecen representadas en los libros de texto. Por tanto, este libro no puede servir realmente como base para un análisis amplio tanto de los enfoques como de los métodos.

Aunque la propuesta original de Anthony tiene la ventaja de ser simple y amplia, aparte de ser útil para distinguir la relación entre los principios teóricos subyacentes y las prácticas que se derivan de estos principios, no presta suficiente atención a la naturaleza del propio método. No se dice nada sobre los papeles de los profesores y de los alumnos en un método, por ejemplo, y tampoco sobre el papel de los materiales de enseñanza o la forma que se supone que deben tener. No trata la manera en que un enfoque puede concretarse en un método, o cómo se relacionan métodos y técnicas. Con el fin de presentar un modelo más amplio para el análisis de los enfoques y de los métodos, hemos revisado y ampliado el modelo original de Anthony. Las áreas fundamentales que necesitan una mayor aclaración son, usando la terminología de Anthony, el método y la técnica. Consideramos que el enfoque y el método se tratan en el nivel del diseño, que es el nivel donde se determinan los objetivos, el programa y los contenidos y donde se especifican los papeles de los profesores, de los alumnos y de los materiales de enseñanza. Para referirnos a la fase de aplicación (el nivel de la técnica en el modelo de Anthony), utilizamos el término más amplio de «procedimiento». Por tanto, un método se relaciona en el plano teórico con un enfoque, viene determinado por un diseño en lo relativo a la organización, y se aplica en la práctica con un procedimiento. En lo que queda de este capítulo analizaremos la relación entre el enfoque, el diseño y el procedimiento, usando este análisis para comparar enfoques y métodos concretos en la enseñanza de idiomas. En el resto de los capítulos del libro usaremos el modelo presentado aquí como base para describir una serie de enfoques y de métodos de uso generalizado.

Enfoque

Siguiendo a Anthony, el enfoque se refiere a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, que son la fuente de las prácticas y de los principios sobre la enseñanza de idiomas. Vamos a examinar por separado los aspectos psicológicos y lingüísticos de los enfoques.

Teoría de la lengua

Por lo menos un mínimo de tres teorías distintas sobre la lengua y la naturaleza del conocimiento lingüístico inspiran de manera implícita o explícita los enfoques y los métodos actuales de enseñanza de idiomas. El primero, y el más tradicional de los tres, es el punto de vista estructural, que considera la lengua como un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar el significado, es decir, que el objetivo del aprendizaje de una lengua es el conocimiento de los elementos del sistema, que generalmente se definen como unidades fonológicas (es decir, fonemas), unidades gramaticales (cláusulas, frases y oraciones),

operaciones gramaticales (añadir, cambiar, unir o transformar elementos) y elementos léxicos (palabras funcionales y palabras estructurales). Como podemos ver en el capítulo 4, el Método Audiolingüístico representa esta visión particular de la lengua, como también lo hacen métodos contemporáneos como la Respuesta Física Total (capítulo 6) y la Vía Silenciosa (capítulo 7).

La segunda teoría de la lengua es la funcional que considera a la lengua como un vehículo para la expresión de un significado funcional. El movimiento comunicativo en la enseñanza de idiomas suscribe este planteamiento (ver capítulo 9). Esta teoría hace mayor hincapié en la dimensión semántica y comunicativa que en las características gramaticales de la lengua, y se centra en la especificación y la organización de los contenidos de la enseñanza mediante categorías de significado y función, más que mediante elementos estructurales y gramaticales. *Notional Syllabuses* (Wilkins, 1976) es un intento de desarrollo de las implicaciones de esta teoría de la lengua en la elaboración de un programa. Un programa notional incluiría no solamente elementos de gramática y de léxico, sino que también especificaría los temas, las nociones y los conceptos que el alumno necesita para comunicarse. De la misma forma, el movimiento del inglés para fines específicos ¹ no se basa en una teoría estructural de la lengua, sino en las necesidades funcionales del alumno (Robinson, 1980).

La tercera teoría de la lengua puede llamarse interactiva. Considera la lengua como un vehículo para el desarrollo de relaciones personales y la realización de transacciones de tipo social entre individuos. Se concibe la lengua como un instrumento para crear y mantener relaciones sociales. Las áreas de investigación que se trabajan en el desarrollo de enfoques interactivos para la enseñanza de la lengua incluyen el análisis de la interacción, el análisis de la conversación y la etnometodología. Las teorías interactivas se centran en el análisis de la estructura de los modelos de los movimientos, los actos, la negociación, la interacción que se encuentra en los intercambios conversacionales. El contenido de la enseñanza, de acuerdo con esta teoría, puede especificarse y organizarse a partir de modelos de intercambio e interacción, o bien puede dejarse sin especificar, de manera que puedan ser completados a partir de las indicaciones de los propios alumnos como participantes de la interacción.

Los modelos estructural, funcional e interactivo de la lengua (o sus posibles variaciones) proporcionan los axiomas, la base teórica que pueden fundamentar un método de enseñanza particular, como el Audiolingüístico. En sí mismas, sin embargo, estas teorías son incompletas, y tienen que ser complementadas con teorías sobre el aprendizaje de la lengua. Pasemos a estudiar esta dimensión.

Teoría sobre el aprendizaje de la lengua

A pesar de que ciertas teorías específicas sobre la naturaleza de la lengua pueden constituir la base de un método de enseñanza determinado, otros métodos se basan

fundamentalmente en una teoría sobre el aprendizaje de la lengua. Una teoría de aprendizaje que sirva de base a un enfoque o a un método responde a dos preguntas: ¿Cuáles son los procesos cognitivos y psicolingüísticos presentes en el aprendizaje de la lengua? y ¿Cuáles son las condiciones necesarias para activar estos procesos de aprendizaje? Las teorías de aprendizaje asociadas con un método en el nivel del enfoque pueden poner énfasis en una o en ambas dimensiones. Las teorías orientadas hacia el proceso se basan en procesos de aprendizaje, como la formación de hábitos, la inducción, la inferencia, la comprobación de hipótesis y la generalización. Las teorías orientadas hacia las condiciones inciden en la naturaleza del entorno físico y humano en el que ocurre el aprendizaje de la lengua.

El Modelo del monitor de Stephen D. Krashen sobre el desarrollo de una segunda lengua (1981) es un ejemplo de una teoría de aprendizaje sobre la que se ha construido un método (el Enfoque Natural, ver capítulo 9). La Teoría del monitor trata tanto la dimensión de los procesos como la de las condiciones de aprendizaje. En cuanto a los procesos, Krashen distingue entre adquisición y aprendizaje. Adquisición se refiere a la asimilación natural de las reglas de la lengua a través de su uso para la comunicación. Aprendizaje se refiere al estudio formal de las reglas de la lengua y su proceso consciente. De acuerdo con Krashen, sin embargo, el aprendizaje sólo actúa como «monitor». El monitor es el almacén del conocimiento gramatical consciente de una lengua que se aprende a través de la enseñanza formal y al que se recurre para codificar enunciados producidos a través del sistema adquirido. La teoría de Krashen también trata las condiciones necesarias para que se produzca el proceso de adquisición. Krashen describe estas condiciones a partir de la información que recibe el alumno. La información debe ser comprensible, un poco por encima del nivel de competencia del alumno, interesante o relevante, no manipulada con arreglo a criterios de secuencia gramatical, presentada en cantidad suficiente, y experimentada en contextos de baja ansiedad.

El Enfoque Natural de Tracy D. Terrell (1977) es un ejemplo de un método derivado en primer término más de una teoría del aprendizaje que de una teoría particular de la lengua. Aunque el Enfoque Natural se basa en una teoría del aprendizaje que especifica tanto procesos como condiciones, la teoría del aprendizaje que subyace en métodos como el Aprendizaje mediante consejo psicológico y la Vía Silenciosa trata principalmente las condiciones que se consideran necesarias para que se produzca el aprendizaje, sin especificar los procesos que se consideran necesarios (ver capítulos 7 y 8).

En sus escritos sobre el Aprendizaje mediante consejo psicológico (*Counseling Learning*) Charles A. Curran (1972), por ejemplo, se centra fundamentalmente en las condiciones necesarias para que se produzca un aprendizaje satisfactorio. Curran piensa que la atmósfera del aula es un factor crucial, y su método busca mejorar los sentimientos de miedo e inseguridad que experimentan muchos alumnos. El método de Respuesta Física Total de James Asher (1977) es también un método que tiene su origen más en una teoría del aprendizaje que en una teoría de la naturaleza de la lengua (ver capítulo 6). La teoría del aprendizaje de Asher responde tanto al proceso como a las condiciones del aprendizaje. Parte del

¹ English for Specific Purposes (ESP), en el original.

supuesto de que el aprendizaje de la lengua por parte del niño se basa en una actividad motora, en la que se coordinan lengua y acción, y que esto debería constituir la base de la enseñanza de una lengua extranjera a adultos. Asher piensa que, relacionando la producción y la comprensión lingüística con el movimiento corporal y las acciones físicas, se consiguen las condiciones que permiten que el aprendizaje de la lengua sea un éxito. La Vía Silenciosa de Caleb Gattegno (1972, 1976) se construye también alrededor de una teoría que plantea las condiciones necesarias para que se produzca un aprendizaje satisfactorio. Los escritos de Gattegno tratan las necesidades que los alumnos tienen de sentirse seguros sobre el aprendizaje y de asumir un control consciente sobre el mismo. Muchas de las técnicas usadas en el método se proponen con el fin de formar a los alumnos en el uso consciente de su inteligencia para aumentar su potencial de aprendizaje.

A menudo parece que hay afinidades naturales entre ciertas teorías de la lengua y teorías sobre el aprendizaje de un idioma; sin embargo, se pueden imaginar diferentes emparejamientos de la teoría de la lengua y de la teoría del aprendizaje que podrían funcionar tan bien como los ya observados. La unión del estructuralismo (una teoría lingüística) y el conductismo (una teoría del aprendizaje) produjo el Método Audiolingüístico. Esta unión concreta, no obstante, no era inevitable. Los defensores de un código cognitivo (ver capítulo 4), por ejemplo, han intentado unir un modelo más sofisticado de estructuralismo a un tipo de teoría del aprendizaje más mentalista y menos conductista.

Por lo que al enfoque se refiere, por tanto, nos preocupan los principios teóricos. Con respecto a la teoría lingüística, tenemos que definir el modelo de competencia lingüística y los rangos elementos básicos de la organización lingüística y el uso de la lengua. Con respecto a la teoría del aprendizaje, tenemos que definir los procesos centrales del aprendizaje y las condiciones que consideramos que facilitan un aprendizaje eficaz de la lengua. Estos principios pueden o no llevar a un método. Los profesores pueden, por ejemplo, desarrollar sus propios procedimientos de enseñanza, influidos por unas concepciones particulares de la lengua y de la enseñanza. Así, pueden revisar, variar y modificar constantemente los procedimientos de enseñanza y de aprendizaje sobre la base de la actuación de los alumnos y sus reacciones con respecto a la práctica de enseñanza. Un grupo de profesores con parecidos puntos de vista sobre la lengua y su aprendizaje (es decir, que compartan un enfoque similar) pueden cada uno de ellos poner en práctica estos principios de forma diferente. Un enfoque no especifica procedimientos. La teoría no establece una serie concreta de técnicas y actividades de enseñanza. Lo que une la teoría con la práctica (o el enfoque con el procedimiento) es lo que llamamos el diseño.

Diseño

Para que de un enfoque se derive un método, es necesario que se desarrolle el diseño de un sistema de enseñanza. El diseño es el nivel de análisis del método en el que consideramos cuáles son los objetivos del método; cómo se selecciona y

organiza el contenido de la lengua en el método, es decir, el modelo de programa que incorpora el método; los tipos de tareas de aprendizaje y de actividades de enseñanza que defiende el método; el papel de los alumnos; el papel del profesor, y el papel de los materiales de enseñanza.

Objetivos

Diferentes teorías sobre la lengua y su aprendizaje influyen en el enfoque de un método; es decir, determinan lo que un método pretende conseguir. La especificación de objetivos de aprendizaje concretos, sin embargo, es un producto del diseño, no del enfoque. Algunos métodos ponen énfasis en las destrezas orales y dicen que las destrezas de lectura y de escritura son secundarias con respecto a las orales. Otros métodos se proponen la enseñanza de destrezas comunicativas generales y dan más importancia a la habilidad para expresarse y hacerse entender que a la corrección gramatical o a la pronunciación perfecta. Otros dan una mayor importancia a la corrección gramatical y de la pronunciación desde el principio. Algunos métodos pretenden la enseñanza de una gramática y un vocabulario básico de una lengua. Otros definen sus objetivos no tanto desde una perspectiva lingüística como desde un punto de vista de las conductas de aprendizaje, es decir, los procesos o las habilidades que se espera que el alumno adquiera como resultado de la enseñanza. Por ejemplo, Gattegno escribe «El aprendizaje no es el medio de acumular conocimiento, sino el medio de llegar a ser un estudiante más capaz en aquello que se estudia» (1972: 89). Este objetivo orientado hacia el proceso puede ofrecerse como contraste a los objetivos orientados hacia los resultados propios de los métodos más tradicionales. El grado en el que un método tiene objetivos orientados hacia el resultado o hacia el proceso puede verse a través del énfasis dado a la adquisición del vocabulario y la competencia gramatical, y en cómo se tratan los errores gramaticales y de pronunciación en el método. Muchos métodos que defienden una mayor orientación hacia el proceso, en realidad demuestran una gran preocupación por la consecución de los objetivos gramaticales y léxicos, así como un afán por la corrección de la gramática y la pronunciación.

La selección y la organización del contenido: programa

Todos los métodos de enseñanza de idiomas se basan en el uso de la lengua objeto. Por tanto, todos los métodos incluyen unas decisiones implícitas o explícitas con respecto a la selección de los elementos lingüísticos (palabras, estructura de oraciones, tiempos verbales, construcciones, funciones, temas, etc.) que se van a usar en un curso o en un método. Las decisiones con respecto a la selección del contenido de la lengua se relacionan tanto con el tema como con la lengua. En otras palabras, uno toma decisiones sobre lo que dice (el tema) y sobre cómo lo dice (la lengua). Los cursos de inglés para fines específicos, por ejemplo, se centran en un enfoque basado en el tema en cuestión. Los métodos estructurales, como el de la Enseñanza Situacional de la Lengua y el Método Audiolingüístico,

güístico, tienen un enfoque basado en la lengua. Los métodos generalmente se diferencian en cuanto a la lengua que consideran relevante, en cuanto a los temas sobre los que la enseñanza de la lengua debe organizarse y en cuanto a los principios a partir de los cuales se usan para organizar los contenidos de un curso en secuencias. Al hablar de contenidos incluimos los principios de selección (Mackey, 1965) que finalmente configuran el programa adoptado en un curso y los materiales de enseñanza que se usan, así como los criterios de gradación que el método adopta. En los cursos basados en la gramática, los aspectos de secuencia y gradación se determinan generalmente de acuerdo con la dificultad de los elementos lingüísticos y su frecuencia. En los cursos con orientación funcional o comunicativa (por ejemplo, en los programas de enseñanza de idiomas con fines específicos) la secuencia puede establecerse de acuerdo con las necesidades comunicativas de los alumnos.

Tradicionalmente el término *programa* se ha usado para referirse a la forma en la que se especifica el contenido lingüístico en un curso o en un método. Inevitablemente, el término se ha asociado estrechamente con métodos más centrados en el resultado que en el proceso. Se pueden identificar los programas y los principios de programación de los métodos Audiolingüístico, Estructural-Situacional y de los métodos Nacionales-Functionales así como de los enfoques de fines específicos. El programa que subyace en los métodos Situacional y Audiolingüístico consiste en una lista de elementos y construcciones gramaticales, frecuentemente junto a una lista asociada de elementos de vocabulario (Fries y Fries, 1961; Alexander et al., 1975). Los programas nocio-functionales especifican el contenido comunicativo de un curso por lo que a funciones, nociones, temas, gramática y vocabulario se refiere. Estos programas generalmente se determinan antes de la enseñanza, y por esta razón se han llamado «programas apriorísticos».

El término programa, sin embargo, se utiliza con menor frecuencia en los métodos basados en el proceso, en los que las consideraciones sobre el contenido de la lengua son frecuentemente secundarias. El método de Aprendizaje mediante consejo psicológico, por ejemplo, no tiene un programa de lengua como tal. Ni la lengua ni el tema se especifican de antemano. Los alumnos seleccionan el contenido eligiendo los temas de los que quieren hablar. Estos temas son después traducidos a la lengua objeto y usados como base de la interacción y de la práctica lingüística. Para descubrir el contenido lingüístico que ha sido generado y practicado durante un curso organizado según los principios de este método, sería necesario grabar las lecciones y más tarde determinar qué elementos de la lengua se han practicado. Se trataría de una especificación del programa *a posteriori*; es decir, la programación vendría determinada por el examen de la transcripción de las lecciones. Con métodos como La Vía Silenciosa y la Respuesta Física Total, el examen de las lecciones, los manuales del profesor y los textos utilizados revela que los programas que subyacen en estos métodos son de tipo léxico-gramatical de corte tradicional. En ambos hay un fuerte énfasis en la gramática y en la corrección gramatical.

Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza

Los objetivos de un método, tanto si se define principalmente en función de los resultados como si se hace en función de los procesos, se alcanzan a través del proceso de enseñanza, a través de la interacción organizada y directa entre los profesores, los alumnos y los materiales del aula. Las diferencias entre los métodos en el nivel del enfoque se concretan en la selección de diferentes tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza en el aula. Las actividades de enseñanza que se centran en la corrección gramatical pueden ser bastante diferentes a las que se centran en las destrezas comunicativas. Las actividades dirigidas al desarrollo de procesos psicolingüísticos específicos para la adquisición de la lengua serán distintas a las que se centran en mejorar un aspecto concreto de la gramática. Los tipos de actividades que defiende un método —el tercer componente en el nivel del diseño en el análisis de los métodos— sirven frecuentemente para distinguir métodos. El Método Audiolingüístico, por ejemplo, utiliza normalmente diálogos y práctica de estructuras. La Vía Silenciosa utiliza actividades de resolución de problemas que incluyen el uso de gráficos especiales y regletas de colores. Los teóricos de la enseñanza comunicativa han defendido el uso de tareas que incluyan un «vacío de información» y una «transferencia de información»; es decir, los alumnos trabajan en la misma tarea, pero cada alumno tiene una información diferente y necesaria para realizar la tarea.

Filosofías diferentes en el nivel del enfoque pueden afectar tanto al uso de distintos tipos de actividades como a los diferentes usos de un tipo particular de actividad. Por ejemplo, los juegos interactivos se usan frecuentemente en cursos audiolingüísticos para conseguir motivación y para introducir un cambio de ritmo en los ejercicios de repetición de práctica estructural. En la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, los mismos juegos pueden usarse para presentar o practicar un tipo de intercambio interactivo determinado. Las diferencias en los tipos de actividades en los métodos pueden también conllevar diferentes organizaciones y agrupamientos de los alumnos. Un método que pone énfasis en la repetición oral a coro requerirá un agrupamiento de los alumnos en el aula diferente a un método que usa actividades para resolver problemas o intercambiar información en parejas. Por tanto, los tipos de actividades en cada método incluyen las categorías de actividad de aprendizaje y de enseñanza que propone este método, como los diálogos, el responder a órdenes, la resolución de problemas en grupo, las actividades de intercambio de información, las improvisaciones, las preguntas y respuestas o los ejercicios de repetición.

Debido a sus distintas posiciones con respecto a los procesos de aprendizaje, a los programas y a las actividades de aprendizaje, los métodos también atribuyen distintos papeles y funciones a los profesores, a los alumnos y a los materiales en el proceso de enseñanza. Éstos son los tres componentes del diseño en el análisis de los métodos que se presentan a continuación.

Papel del alumno

El diseño de un sistema de enseñanza estará notablemente influido por cómo se considere a los alumnos. Un método refleja respuestas implícitas o explícitas a preguntas relativas a la contribución de los alumnos al proceso de aprendizaje. Esto puede advertirse en el tipo de actividades que los alumnos realizan, el grado de control que los alumnos tienen sobre el contenido del aprendizaje, los agrupamientos de los alumnos que se adopta, el grado en que los alumnos influyen en el aprendizaje de otros y la opinión que se tenga del alumno como agente del proceso, como alguien que inicia o realiza algo o como alguien que soluciona un problema.

Muchas de las críticas al Método Audiolingüístico provienen de la limitación en los papeles que se ofrecen a los alumnos en este método. Se consideraba a los alumnos como mecanismos de estímulo-respuesta cuyo aprendizaje se producía por la práctica de repetición. Metodologías más modernas generalmente muestran una mayor preocupación por los papeles del alumno y por la variedad de los alumnos. Johnson y Paulson (1976) describen del siguiente modo los papeles del alumno en un enfoque del aprendizaje de la lengua individualizado: los alumnos planifican su propio programa de aprendizaje y, de esta forma, asumen finalmente su responsabilidad sobre lo que hacen en el aula; los alumnos comprueban y evalúan su propio progreso; los alumnos son miembros de un grupo y aprenden mediante la interacción con los demás compañeros; los alumnos ayudan a otros alumnos; los alumnos aprenden del profesor, de otros alumnos y de otros recursos didácticos. El método de Aprendizaje mediante consejo psicológico considera que los alumnos tienen papeles que van cambiando con su desarrollo, y Curran (1976) utiliza una metáfora ontogénica para sugerir este desarrollo: divide el proceso de desarrollo en cinco estadios, que van desde la dependencia total con respecto al profesor en el estadio 1 a la independencia total en el estadio 5. Curran considera que estos estadios del alumno son paralelos al desarrollo del niño desde el embrión a la independencia del adulto, pasando por la infancia y la adolescencia.

Papel del profesor

Los papeles del alumno en un sistema de enseñanza se relacionan estrechamente con la posición y la función del profesor. De la misma forma, los papeles del profesor se relacionan, en última instancia, con los supuestos sobre la lengua y su aprendizaje en el nivel del enfoque. Algunos métodos consideran al profesor como la única fuente de conocimiento y dirección; otros ven el papel del profesor como catalizador, consejero, guía y modelo para el aprendizaje; otros presentan un sistema de enseñanza «a prueba de profesores», limitando la iniciativa del profesor; e incluyen los contenidos de enseñanza y de dirección en la planificación de las unidades de enseñanza. Los papeles del profesor y del alumno definen el tipo de interacción característico de la clase en la que se utiliza un método determinado.

Los papeles del profesor en los métodos se relacionan con los siguientes aspectos: los tipos de funciones que los profesores deben cumplir, ya sea como director, como consejero o como modelo, por ejemplo; el grado de control que tiene el profesor sobre cómo se aprende; el grado de responsabilidad que tiene el profesor para determinar el contenido de lo que enseña, y las formas de interacción que se desarrollan entre el profesor y los alumnos. La configuración de los métodos viene determinada en gran medida por la concreción de los papeles del profesor y sus resultados. En el Método Audiolingüístico clásico, se considera al profesor como la fuente de la lengua y su aprendizaje. Sin embargo, un aprendizaje menos centrado en el profesor puede requerir papeles del profesor muy específicos e incluso más exigentes. El papel del profesor en la Vía Silenciosa, por ejemplo, depende de una formación exhaustiva y de una sólida base metodológica. Solamente los profesores que están completamente seguros de su papel y del papel de los alumnos se arriesgarán a abandonar la seguridad que proporciona una enseñanza tradicional centrada en el libro de texto.

En algunos métodos, el papel del profesor se ha especificado en detalle. Los enfoques individualizados del aprendizaje definen papeles del profesor que crean formas específicas de interacción entre el profesor y los alumnos en la clase. En estos métodos se pretende derivar la responsabilidad del aprendizaje gradualmente desde el profesor al alumno. El método de Aprendizaje mediante consejo psicológico considera al profesor como un consejero psicológico, y mide la efectividad de este papel por las destrezas y las características de un consejero: cordialidad, sensibilidad y tolerancia.

Como sugieren estos ejemplos, las posibles relaciones entre los papeles del alumno y del profesor pueden ser muchas y variadas. Estas relaciones pueden ser asimétricas, como las de un director y el miembro de una orquesta, la de un médico y su paciente o la de un entrenador y el jugador. Algunas metodologías contemporáneas han intentado establecer un tipo de relaciones entre alumno y profesor más simétricas, como la que se da entre amigos o compañeros. El papel del profesor reflejará, en última instancia, los objetivos del método y la teoría de aprendizaje sobre la que este método se basa, ya que el éxito de un método depende del grado en el que el profesor pueda proporcionar el contenido o crear las condiciones para aprender la lengua de modo eficaz.

Materiales de enseñanza

El último componente en el nivel del diseño se refiere al papel de los materiales dentro del sistema de enseñanza. Lo que se especifica con respecto a los objetivos, el contenido (es decir, el programa), las actividades de aprendizaje y los papeles del alumno y del profesor condiciona la función de los materiales dentro del sistema. El programa define el contenido lingüístico mediante elementos de lengua —estructuras, temas, nociones, funciones— o, en algunos casos, mediante tareas de aprendizaje (ver Johnson, 1982; Prabhu, 1983). También define los objetivos del aprendizaje de la lengua mediante las macrodestrezas de hablar, escuchar, leer y escribir. Los materiales de enseñanza, a su vez, especifi-

can aún más los contenidos, incluso donde no existe un programa, y definen o sugieren la intensidad en el tratamiento de los elementos del mismo, distribuyendo la cantidad de tiempo, de atención y de detalle que requieren las tareas o los elementos del programa determinado. Los materiales de enseñanza también definen o implican los objetivos de aprendizaje diarios que, en conjunto, constituyen los objetivos del programa. Los materiales que se diseñan a partir de la suposición de que el profesor inicia y comprueba el aprendizaje tienen distintos requisitos que los que se diseñan para el aprendizaje autónomo del alumno o para el aprendizaje orientado por tutores. Algunos métodos requieren el uso de materiales concretos y elementos reales. Otros incluyen materiales a prueba de profesores, que pueden utilizar incluso aquellos que tengan una pobre formación y un control limitado de la lengua. Otros materiales requieren profesores con una formación especial y con una competencia de la lengua que enseñen cercana a la de un nativo. Otros pretenden sustituir al profesor, de forma que el aprendizaje pueda realizarse de manera independiente. Algunos materiales exigen distintas formas de interacción en el aula; otros, reprimen esta interacción; finalmente, otros no se definen en cuanto a la interacción entre el profesor y el alumno o la interacción de los alumnos entre sí.

El papel de los materiales dentro de un método o sistema de enseñanza refleja las decisiones que conciernen al objetivo principal de los materiales (por ejemplo, presentar contenidos, practicar contenidos, facilitar la comunicación entre alumnos o facilitar que los alumnos practiquen el contenido sin la ayuda del profesor), la forma de los materiales (por ejemplo, libros de texto, medios audiovisuales, programas de ordenador), la relación de los materiales con otras fuentes de información (es decir, si sirven como la mayor fuente de información o solamente como un componente de ella) y las habilidades del profesor (por ejemplo, su conocimiento de la lengua o su grado de formación y de experiencia).

Un diseño especial de un sistema de enseñanza puede implicar una serie de funciones que los materiales deben cumplir como apoyo del programa, de los profesores y de los alumnos. Por ejemplo, el papel de los materiales de enseñanza en una metodología funcional comunicativa podría especificarse como sigue:

1. Los materiales se centrarán en las habilidades comunicativas de interpretación, expresión y negociación.
2. Los materiales se centrarán más en intercambios de información comprensibles, relevantes e interesantes que en la presentación de la forma gramatical.
3. Los materiales incluirán diferentes tipos de textos y de medios, que los alumnos pueden usar para desarrollar su competencia a través de distintas actividades y tareas.

Con el fin de compararlos, el papel de los materiales en un sistema de enseñanza individualizado puede incluir las siguientes especificaciones:

1. Los materiales permitirán a los alumnos progresar a su propio ritmo de aprendizaje.
2. Los materiales permitirán distintos estilos de aprendizaje.
3. Los materiales proporcionarán oportunidades para su uso y estudio de manera independiente.
4. Los materiales proporcionarán oportunidades para la evaluación autónoma y el progreso en el aprendizaje.

Se supone que el contenido de un método como el Aprendizaje mediante consejo psicológico es el producto de los intereses de los alumnos, puesto que los alumnos proponen y desarrollan sus propios temas de estudio. En este sentido, parece que no se especifica ningún contenido lingüístico o materiales en este método. Sin embargo, este método reconoce la necesidad de que el alumno domine ciertos aspectos lingüísticos como el dominio del vocabulario, la gramática y la pronunciación. El Aprendizaje mediante consejo psicológico considera que estas cuestiones son secundarias con respecto al papel central del profesor como consejero. En este sentido, se propone el uso de medios mecánicos y de otros materiales programados para ayudar en el aprendizaje de los aspectos más mecánicos de la lengua y permitir que el profesor realice mejor su función como consejero del aprendizaje.

Procedimiento

El último nivel de conceptualización y organización en un método es lo que nosotros llamamos *procedimiento*. En este nivel se incluyen las técnicas concretas, las prácticas y los comportamientos que aparecen en la enseñanza de una lengua cuando se utiliza un método específico. Se trata del nivel en el que describimos la manera en que se materializa el enfoque y el diseño de un método en el desarrollo de la clase. En el nivel del diseño vimos que un método defiende el uso de ciertos tipos de actividades de enseñanza como consecuencia de unos supuestos teóricos sobre la lengua y la enseñanza. En el nivel del procedimiento, nos preocupa cómo estas tareas y actividades se integran en lecciones y se usan como base para la enseñanza y el aprendizaje. Hay tres dimensiones en el nivel del procedimiento en relación con el método: el uso de las actividades de enseñanza (ejercicios, diálogos, actividades con vacío de información, etc.) para presentar la lengua nueva y para clarificar y demostrar los aspectos formales, comunicativos, etc., de la lengua; las formas en que las actividades concretas de enseñanza se usan para practicar la lengua, y los procedimientos y las técnicas que se usan para dar información a los alumnos sobre la forma o el contenido de sus oraciones o enunciados.

Esencialmente, por tanto, el procedimiento se centra en cómo un método trata las fases de presentación, práctica y evaluación de la enseñanza. Por ejemplo, a continuación se describen los aspectos de procedimiento en un curso que sigue la metodología de la Vía Silenciosa para principiantes basado en Stevick (1980: 44-5):

1. El profesor señala símbolos carentes de significado en un cuadro de la pared. Los símbolos representan las sílabas de la lengua oral. Los alumnos leen los sonidos en voz alta, primero en coro y después individualmente.
2. Una vez que los alumnos puedan pronunciar los sonidos, el profesor pasa a un segundo grupo de cuadros que contienen palabras usadas frecuentemente en la lengua, incluyendo los números. El profesor da pautas a los alumnos para que pronuncien números de varias cifras.
3. El profesor usa regletas de colores y se sirve de los cuadros y la gesticulación para ayudar a los alumnos en la producción de las palabras y las estructuras gramaticales que se necesiten.

Con respecto al tratamiento del error en este método, Stevick señala lo siguiente:

Quando los alumnos responden correctamente a la iniciativa del profesor, generalmente éste no reacciona con una señal explícita de que lo que hicieron estaba bien. Si la respuesta de un alumno es incorrecta, sin embargo, le indica que necesita trabajar más en la palabra o frase; si lo considera necesario, muestra al alumno dónde exactamente debe hacer el trabajo adicional.

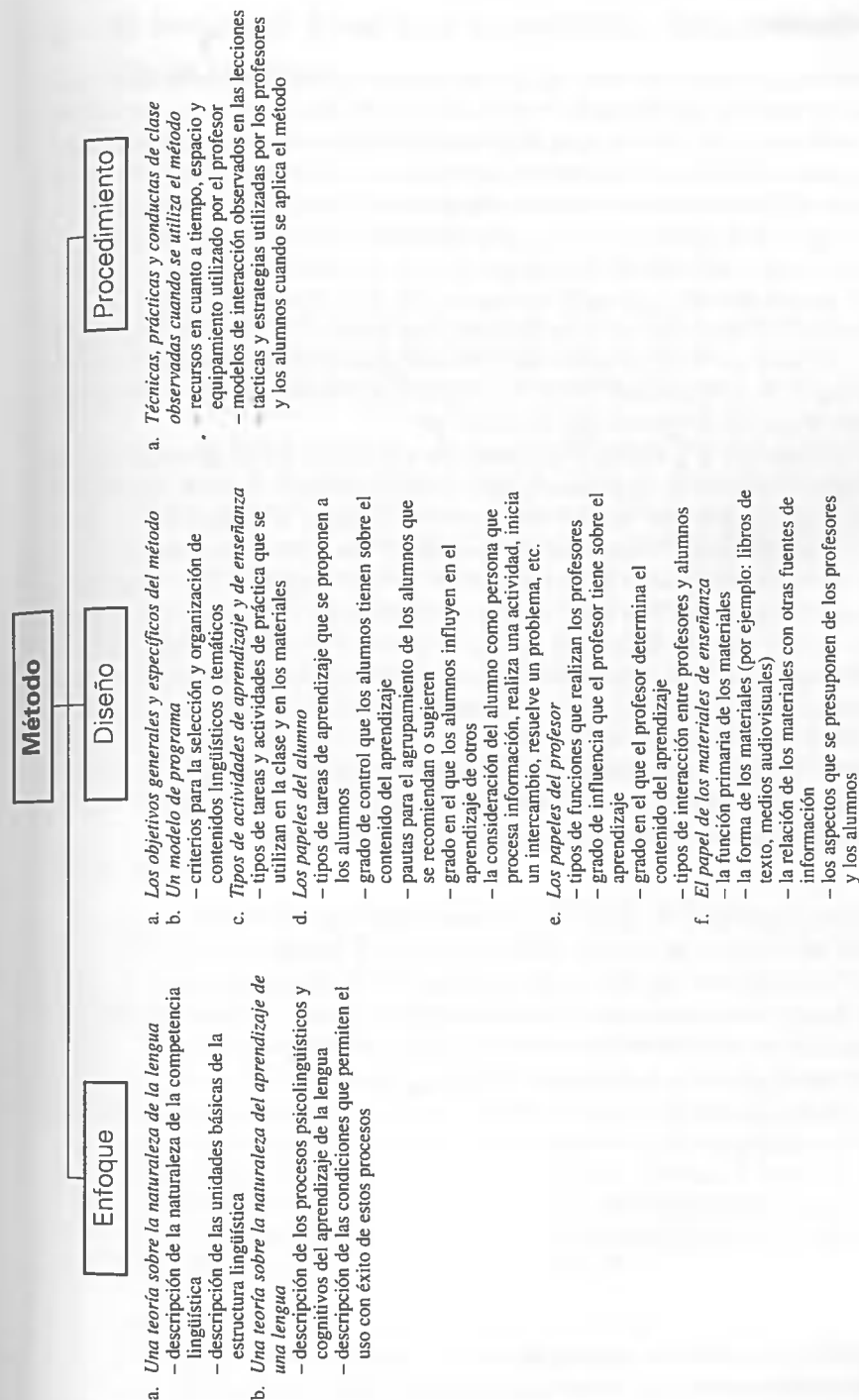
(1980: 45)

Finnocchiaro y Brumfit (1983) ilustran cómo puede tratarse la fase de procedimiento en lo que ellos llaman el Enfoque Nocional-Funcional:

1. Presentación de un diálogo breve o varios mini-diálogos.
2. Práctica oral de cada enunciado en el diálogo.
3. Preguntas y respuestas basadas en el tema y la situación del diálogo.
4. Preguntas y respuestas relacionadas con la experiencia personal del alumno, pero centradas en el tema del diálogo.
5. Estudio de las expresiones comunicativas básicas usadas en el diálogo o en una de las estructuras que ejemplifican la función.
6. Descubrimiento por parte del alumno de generalizaciones o reglas que subyacen en la expresión funcional de la estructura.
7. Reconocimiento oral, procedimiento interpretativo.
8. Actividades de producción oral, que van desde la comunicación guiada a la más libre.

Los métodos deberían mostrar su carácter más distintivo en el nivel del procedimiento, pero las observaciones de aula frecuentemente revelan que los profesores no siguen necesariamente los procedimientos que propone un método (ver capítulo 11).

Los elementos y subelementos que constituyen un método y que hemos descrito bajo los términos de enfoque, diseño y procedimiento se resumen en el cuadro 2.1.



Cuadro 2.1: Resumen de los elementos y subelementos que constituyen un método.

Conclusión

El modelo presentado en este capítulo demuestra que se puede describir cualquier método de enseñanza de lenguas en función de los aspectos que se han señalado en el nivel del enfoque, del diseño y del procedimiento. Sin embargo, muy pocos métodos son explícitos con respecto a todas estas dimensiones. En el resto de los capítulos de este libro intentaremos hacer explícitos cada uno de estos aspectos de enfoque, diseño y procedimiento en relación con los enfoques y métodos de enseñanza de idiomas que se usan más frecuentemente en la actualidad. En este sentido, a menudo tendremos que recurrir a lo que los responsables del desarrollo de estos métodos han escrito con el fin de determinar con precisión los criterios que se han utilizado para proponer las actividades de enseñanza, las afirmaciones que se han hecho con respecto a la teoría del aprendizaje, el tipo de programa que se utiliza, etc.

El modelo que se presenta no pretende dar a entender que el desarrollo metodológico se mueve de una manera clara desde el enfoque, a través del diseño, hasta el procedimiento. No está claro que esta fórmula de desarrollo sea posible, y nuestro modelo realmente no describe el caso típico. Los métodos pueden desarrollarse a partir de cualquiera de las tres categorías. Por ejemplo, se puede comenzar por una serie de procedimientos de enseñanza que parezca tener éxito y después desarrollar un diseño y un enfoque teórico que explique o justifique tales procedimientos. Algunos profesionales de la metodología se resistirían a llamar método a estas propuestas, aunque si se pueden describir en los niveles que hemos analizado, nosotros consideramos que sí lo son. A continuación vamos a examinar los principales enfoques y métodos de enseñanza que se utilizan a partir del análisis del modo en que reflejan decisiones específicas con respecto al enfoque, al diseño y al procedimiento.

3 El Enfoque Oral y la Enseñanza Situacional de la Lengua

Muy pocos profesores de lenguas en la década de los ochenta conocían los términos *Enfoque Oral* o *Enseñanza Situacional de la Lengua*, que se refieren a un enfoque de la enseñanza de la lengua desarrollado por los lingüistas británicos desde los años treinta a los sesenta. Aunque ninguno de estos términos sea utilizado actualmente, la influencia del Enfoque Oral ha sido considerablemente duradera, y ha configurado el diseño de muchos libros de texto y cursos de inglés usados ampliamente, incluso de muchos que todavía se utilizan hoy. Uno de los cursos de inglés como segunda lengua con más éxito recientemente, *Streamline English* (Hartley y Viney, 1979), refleja los principios clásicos de la Enseñanza Situacional de la Lengua, como también lo hacen muchas otras series utilizadas frecuentemente (por ejemplo, *Access to English* de Coles y Lord, 1975; *Kernel Lessons Plus* de O'Neill, 1973; y muchos de los libros de texto de L. G. Alexander, como, por ejemplo, *Alexander*, 1967). Como un reciente libro británico de metodología señala, «Este método se utiliza ampliamente en este momento y muchos libros de texto se basan en él» (Hubbard et al., 1983: 36). Es importante, por tanto, entender los principios y las prácticas del Enfoque Oral y la Enseñanza Situacional de la Lengua.

Antecedentes

Los orígenes de este enfoque empezaron con el trabajo de lingüistas británicos en los años veinte y treinta. Al empezar en este tiempo, un conjunto de destacados lingüistas desarrollaron la base teórica de un enfoque metodológico en la enseñanza de idiomas. Dos de los líderes en este movimiento fueron Harold Palmer y A. S. Hornby, dos de las figuras más prominentes del siglo xx en la enseñanza de idiomas en Gran Bretaña. Ambos conocían el trabajo de lingüistas como Otto Jespersen y Daniel Jones, como también conocían el Método Directo. Lo que intentaron fue desarrollar una base más científica para un método oral de enseñanza del inglés que la que aparecía en el Método Directo. El resultado fue un estudio sistemático de los principios y de los procedimientos que podían aplicarse para la selección y la organización del contenido en un curso de idiomas (Palmer, 1917, 1921).

Control del vocabulario

Uno de los primeros aspectos que consideraron sobre el diseño metodológico fue el papel del vocabulario. En los años veinte y treinta se realizaron varias inves-

haremos tanto esta reacción como la manera en que dio paso a la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. Pero como los principios de la Enseñanza Situacional de la Lengua, con su énfasis en la práctica oral, la gramática y las estructuras de la oración, coinciden con las intuiciones de muchos profesores interesados en la dimensión práctica de la clase, este método continúa usándose ampliamente en los años ochenta.

4 El Método Audiolingüístico

Antecedentes

El Informe Coleman en 1929 recomendaba un enfoque de la enseñanza de las lenguas extranjeras en las escuelas y universidades americanas basado en la lectura (capítulo 1). Se incidía en la enseñanza de la comprensión de textos. Los profesores enseñaban con libros que contenían textos cortos de lectura en la lengua extranjera, precedidos por listas de vocabulario. El objetivo era una lectura rápida y silenciosa, pero en la práctica los profesores frecuentemente recurrían al comentario del contenido de los textos en inglés. Los profesores que enseñaban inglés como segunda lengua en los Estados Unidos en el periodo de entre guerras usaban una modificación del Método Directo, un enfoque basado en la lectura o bien una mezcla de ambos (Darian, 1972). A diferencia del enfoque que los lingüistas británicos estaban desarrollando durante este periodo, hubo pocos intentos por tratar el contenido de la lengua sistemáticamente. Se presentaban las estructuras de la oración y la gramática siguiendo los gustos del autor del libro de texto. No había ninguna norma establecida sobre la inclusión de la gramática o del vocabulario. Tampoco había ningún acuerdo sobre la gramática, las estructuras y el vocabulario que se consideraban más adecuados para los alumnos principiantes, de nivel intermedio o avanzado.

Pero la entrada de los Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial tuvo un efecto significativo en la enseñanza de lenguas en América. Para que el gobierno de EE UU pudiera tener personas que conocieran el alemán, el francés, el italiano, el chino, el japonés, el malayo y otras lenguas, y que pudieran trabajar como intérpretes y traductores, era necesario crear un programa especial para la enseñanza de lenguas. El gobierno pidió a las universidades americanas que desarrollaran programas de lenguas extranjeras para el personal militar. De esta forma, en 1942 se inicia el Programa para la Formación Especializada del Ejército¹. A principios de 1943, participaban en el programa cincuenta y cinco universidades americanas.

El objetivo de los programas del ejército era que los alumnos adquirieran un nivel de conversación en una variedad de lenguas extranjeras. Como fuera que éste no era el objetivo de los cursos convencionales de lenguas extranjeras en los Estados Unidos, se necesitaban nuevos enfoques. Algunos lingüistas, como

¹ Army Specialized Training Program (ASTP). [N. del E.]

Leonard Bloomfield en Yale, ya habían desarrollado programas de formación como parte de su investigación para que los lingüistas y los antropólogos aprendieran las lenguas de los indios americanos y otras lenguas que estaban estudiando. No existían libros de texto para estas lenguas. La técnica que Bloomfield y sus colegas usaban se conocía como el «método del informante», ya que utilizaban a un hablante nativo de la lengua —el informante— que servía como fuente de frases y de vocabulario, proporcionando oraciones para imitar, y un lingüista, que supervisaba la experiencia de aprendizaje. El lingüista no necesitaba conocer la lengua pero estaba entrenado para sonsacar del informante las estructuras básicas de la lengua. De esta forma, los alumnos y el lingüista eran capaces de participar en conversaciones guiadas y aprendían a hablar la lengua, además de entender mucha de su gramática básica. Los alumnos de estos cursos estudiaban diez horas al día, seis días a la semana. Generalmente había quince horas de ejercicios de repetición con los hablantes nativos y veinte o treinta horas de estudio individual a lo largo de dos o tres sesiones durante seis semanas. Éste fue el sistema que adoptó el ejército y, en grupos reducidos de alumnos maduros y muy motivados, se conseguían frecuentemente excelentes resultados.

El Programa para la Formación Especializada del Ejército tuvo una duración de dos años pero atrajo mucho la atención de la prensa y de la comunidad académica. Durante los siguientes diez años se debatió el *Army method* y la conveniencia de usar este Método del ejército en programas normales de idiomas. Pero los lingüistas que desarrollaron este programa no estaban interesados especialmente en la enseñanza de idiomas. La «metodología» del Método del ejército, como la del Método Directo, se basaba más en el contacto con la lengua objeto que en una teoría metodológica bien desarrollada. Era un programa innovador principalmente por los procedimientos usados y la intensidad de la enseñanza y no por la teoría subyacente. Sin embargo, convenció a un grupo de lingüistas prominentes del valor de un enfoque oral e intensivo para aprender una lengua extranjera.

Durante este periodo, los lingüistas se preocupaban cada vez más de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Estados Unidos había surgido en el contexto internacional como un país poderoso. Había una demanda creciente de conocimiento sobre la enseñanza del inglés. Miles de alumnos extranjeros iban a los Estados Unidos para estudiar en la universidad, y muchos de estos estudiantes necesitaban aprender inglés para poder empezar sus estudios. Estos factores hicieron que se desarrollara el enfoque americano en la enseñanza del inglés, que hacia mediados de los años cincuenta había derivado en el Método Audiolingüístico.

En 1939 la Universidad de Michigan desarrolló el primer Instituto de inglés en los Estados Unidos; se especializaba en la formación de profesores de inglés como lengua extranjera y en enseñar inglés como lengua extranjera o segunda lengua. Charles Fries, director del instituto, se había formado en lingüística estructural y aplicó sus principios a la enseñanza de idiomas. Fries y sus colegas rechazaron enfoques como los del Método Directo, en los que los alumnos reciben la lengua, la usan y, gradualmente, aprenden sus estructuras gramaticales. Para Fries, la gramática, o la «estructura», era el punto de partida. La estructura

de la lengua se identificaba con las estructuras básicas de la oración y las estructuras gramaticales. La lengua se enseñaba prestando una atención sistemática a la pronunciación y por medio de ejercicios intensivos de repetición oral de las estructuras básicas de la oración. La práctica de estructuras era una técnica básica del aula. «La tarea del alumno consiste en practicar estas estructuras básicas. Necesitan repetición y más repetición de estructuras, y solamente el vocabulario suficiente que permita esta repetición de estructuras» (Hockett, 1959).

Michigan no fue la única universidad dedicada al desarrollo de cursos y materiales para la enseñanza del inglés. Se establecieron varios programas similares, algunos de los primeros en la Universidad de Georgetown, la Universidad Americana en Washington, D.C. y la Universidad de Texas en Austin. Los lingüistas americanos se mostraban cada vez más activos, tanto en los Estados Unidos como en el extranjero, en la supervisión de programas para la enseñanza del inglés (Moulton, 1961). En 1950, el *American Council of Learned Societies*, por medio de un contrato del Departamento de Estado, recibió el encargo de desarrollar libros de texto para enseñar inglés a hablantes de otras lenguas. El modelo que los lingüistas del proyecto siguieron se conocía como el «formato general»: una lección empezaba con la práctica de la pronunciación, la morfología y la gramática, y seguía con repeticiones y ejercicios. Las guías se publicaron con el título de *Structural Notes and Corpus: A Basis for the Preparation of Materials to Teach English as a Foreign Language* (*American Council of Learned Societies*, 1952). Este documento llegó a ser muy influyente y, junto con el «formato general», se usó como guía para desarrollar cursos de inglés para hablantes de otras diez lenguas (la famosa serie *Spoken Language*), que fueron publicados entre 1953 y 1956 (Moulton, 1961).

En esta época, la metodología usada por los lingüistas y los expertos americanos en enseñanza de lenguas presentaba un gran parecido, en muchos sentidos, con la del Enfoque Oral británico, aunque las dos tradiciones se desarrollaron independientemente. Sin embargo, el enfoque americano se diferenciaba por su estrecha relación con la lingüística estructural americana y sus aplicaciones, especialmente las del análisis contrastivo. Fries propuso sus principios en *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945), donde los problemas de aprendizaje de una lengua extranjera se atribuían al conflicto de los diferentes sistemas estructurales (es decir, diferencias entre las estructuras gramatical y fonológica de la lengua materna y de la lengua objeto). El análisis contrastivo de las dos lenguas permitiría predecir y tratar, por medio de materiales de enseñanza preparados cuidadosamente, los problemas potenciales de interferencia. Así nació una gran industria americana de lingüística aplicada, que se basaba en comparaciones sistemáticas del inglés con otras lenguas con el fin de solucionar los problemas fundamentales en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El enfoque desarrollado por los lingüistas de Michigan y otras universidades se conocía indistintamente como el Enfoque Oral, el Enfoque Audio-Oral o el Enfoque Estructural. Defendía que se realizase la enseñanza auditiva en primer lugar y después la enseñanza de la pronunciación, seguida por hablar, leer y escribir. La lengua se identificaba con el habla, y el habla se trabajaba a través de

la estructura. Este enfoque influyó en la forma en que se enseñaban las lenguas en los Estados Unidos en los años cincuenta. En su papel de enfoque para la enseñanza de inglés como lengua extranjera, la nueva ortodoxia metodológica encontró en la publicación de la Universidad de Michigan *Language Learning* el medio de expresión ideal para darse a conocer. En este tiempo se consideraba que el conocimiento lingüístico era necesario y suficiente para poder enseñar la lengua. No debe resultar extraño, pues, que los materiales del aula producidos por Fries y otros lingüistas de Yale, Cornell y otros lugares mostraran un abundante análisis lingüístico pero muy poca pedagogía. Sin embargo, gozaron de un uso generalizado, y los principios lingüísticos en los que se basaron incorporaban el que se consideraba que era el enfoque científico más avanzado en la enseñanza de idiomas. Si había alguna teoría del aprendizaje en la base de los materiales audio-orales, ésta estaba basada en la aplicación de la idea común de que con la práctica se consigue la perfección. No había ninguna referencia explícita a las teorías de aprendizaje del momento en el trabajo de Fries. Fue precisamente la incorporación de los principios lingüísticos del Enfoque Audio-Oral a la corriente psicológica del aprendizaje a mitad de los años 50 lo que permitió que apareciera el llamado Método Audiolingüístico.

El Método Audiolingüístico apareció como consecuencia del mayor interés dado a la enseñanza de lenguas extranjeras en los Estados Unidos hacia finales de los años cincuenta. La necesidad de un cambio radical y de una reflexión sobre la metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras (que estaba fundamentalmente relacionada con el Método de lectura) se vio estimulada con el lanzamiento del primer satélite ruso en 1957. El gobierno de los Estados Unidos consideró necesario hacer un esfuerzo en la enseñanza de lenguas extranjeras con el fin de impedir su aislamiento de los avances científicos que se producían en otros países. La *National Defense Education Act* (1958), entre otras medidas, ofrecía fondos para el estudio y el análisis de las lenguas modernas, para el desarrollo de materiales de enseñanza y para la formación del profesorado. Se animaba a los profesores a asistir a escuelas de verano para mejorar su conocimiento de la lengua extranjera y para que aprendieran los métodos de enseñanza y los principios de la lingüística en que se basaban. Los especialistas en enseñanza de idiomas se propusieron desarrollar un método que pudiera adaptarse a las condiciones de las aulas en las escuelas y universidades americanas. Se basaron en la experiencia previa de los programas del ejército y en el Enfoque Audio-Oral o Estructural desarrollado por Fries y sus colegas, añadiendo intuiciones derivadas de la psicología conductista. Esta combinación de la teoría lingüística estructural, el análisis contrastivo, los procedimientos audio-orales y la psicología conductista dio lugar al Método Audiolingüístico. El audiolingualismo (método patentado por el profesor Nelson Brooks en 1964) reclamó para sí el haber transformado el arte de la enseñanza de idiomas en una ciencia que permitiría a los alumnos aprender la lengua extranjera de una forma efectiva y eficaz. Este método se adoptó de manera general para la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas y universidades norteamericanas. Ofrecía la base metodológica necesaria para elaborar los materiales de ense-

ñanza de lenguas extranjeras para ser utilizados en las escuelas y las universidades de Estados Unidos y Canadá, y sus principios formaban la base de series tan utilizadas como *Lado English Series* (Lado, 1977) y *English 900* (English Language Services, 1964). Aunque el método empezó a ser criticado a finales de los sesenta por razones que analizaremos más tarde, el Método Audiolingüístico y los materiales basados en sus principios todavía gozan hoy en día del favor de muchos profesionales. Vamos a examinar las características del Método Audiolingüístico en los niveles del enfoque, el diseño y el procedimiento.

Enfoque

Teoría de la lengua

La teoría de la lengua del Método Audiolingüístico se basaba en los planteamientos propuestos por los lingüistas americanos en los años cincuenta, unos planteamientos conocidos como *lingüística estructural*. La lingüística había surgido como una disciplina académica floreciente en los años cincuenta y la teoría estructural de la lengua constituía su espina dorsal. La lingüística estructural se había desarrollado en parte como reacción a la gramática tradicional. Los enfoques tradicionales en el estudio de la lengua habían relacionado el estudio de la lengua con la filosofía y con un enfoque mentalista de la gramática. La gramática se consideraba una parte de la lógica, y se creía que las categorías gramaticales de las lenguas indoeuropeas representaban las categorías ideales de las lenguas. Muchos estudiosos de la lengua en el siglo XIX habían considerado que las lenguas europeas modernas eran corrupciones de la gramática clásica y que las lenguas de otras partes del mundo eran primitivas y subdesarrolladas.

La reacción contra la gramática tradicional surgió con el movimiento hacia el positivismo y el empirismo, que la obra *Origen de las especies* de Darwin había ayudado a promover, y con el interés creciente de los académicos por las lenguas no europeas. Así surgió un interés más práctico por el estudio de la lengua. Cuando los lingüistas descubrieron nuevos tipos de sonidos y nuevas estructuras de organización lingüística, se desarrolló un nuevo interés por la fonética, la fonología, la morfología y la sintaxis. En los años treinta, se pensaba que el enfoque científico del estudio de la lengua consistía en recoger ejemplos de lo que los hablantes decían y analizarlos más en función de los distintos niveles de organización estructural que de acuerdo con las categorías de la gramática latina. Se desarrolló una sofisticada metodología para recoger y analizar datos, que incluía la transcripción fonética de la lengua hablada y el posterior estudio de los sistemas fonético, morfológico (raíz, prefijos, sufijos, etc.) y sintáctico (tipos de frases, cláusulas y oraciones) que constituían la gramática de la lengua. La lengua era considerada como un sistema de elementos relacionados de manera estructural y destinados a codificar el significado, cuyos elementos eran los fonemas, los morfemas, las palabras, las estructuras y los distintos tipos de oraciones. El término *estructural* se refería a las siguientes características: se pensaba que los elementos de la lengua eran producidos linealmente, a partir de una serie de reglas (estructurados); la lengua podía

ser descrita de manera exhaustiva en cualquier nivel (fonético, fonémico, morfológico, etc.); se pensaba que los niveles lingüísticos eran sistemas dentro de sistemas: es decir, como si fueran estructurados piramidalmente: los sistemas fonémicos llevaban sistemas morfológicos, y éstos, a su vez, a sistemas en un plano más elevado de frase, cláusula y oraciones.

Se pensaba que para aprender un idioma había que conocer los elementos o bloques de construcción de la lengua y aprender las reglas que se utilizan para unir estos elementos, partiendo del fonema para llegar al morfema, la palabra, la frase y la oración. El sistema fonológico define aquellos elementos de sonido que contrastan significativamente entre sí en la lengua (fonemas), sus realizaciones fonéticas en contextos específicos (alófonos) y sus posibles secuencias (fonotáctica). Los sistemas fonológico y gramatical de la lengua constituyen la organización de la lengua y, por implicación, las unidades de producción y de comprensión. El sistema gramatical consiste en una lista de elementos gramaticales y las reglas que permiten una combinación lineal entre palabras, frases y oraciones. Los procesos reguladores consisten en añadir, eliminar y transponer elementos.

Una característica importante de la lingüística estructural era que el medio fundamental es oral: la lengua es habla. Eran muchas lenguas no tienen forma escrita y, debido a que aprendemos a hablar antes que a leer o escribir, se afirma que la lengua es «primeramente lo que se habla y solamente en segundo lugar lo que se escribe» (Brooks, 1964). Por tanto, se asumía que el habla tenía prioridad en la enseñanza de la lengua. Esto era contrario de lo que popularmente se pensaba sobre la relación entre las formas escrita y oral de la lengua, puesto que se había asumido que la lengua existía principalmente como un símbolo escrito en un papel y que la lengua oral era una realización imperfecta de la versión escrita pura.

Este enfoque científico del análisis de la lengua parecía ofrecer las bases para la enseñanza de la misma. En 1961 el lingüista americano William Moulton, en un informe preparado para el noveno Congreso Internacional de Lingüística, proclamó los principios lingüísticos sobre los que debería basarse la metodología de la enseñanza de idiomas: «La lengua es habla, no escritura... Una lengua es un conjunto de hábitos... Hay que enseñar la lengua, no la escritura... Una lengua es lo que sus hablantes nativos dicen, no lo que alguien piensa que deberían decir... Las lenguas son diferentes» (citado en Rivers, 1964: 5). Pero un método no puede basarse simplemente en la teoría de la lengua. También tiene que referirse a la psicología del aprendizaje y a una teoría del aprendizaje. A continuación vamos a tratar este aspecto del Método Audiolingüístico.

Teoría del aprendizaje

Los teóricos y los profesionales de la metodología de la enseñanza del inglés desarrollaron el Método Audiolingüístico no sólo porque tenían una teoría de la lengua convincente y fuerte en la que basarse, sino que trabajaban en una época en la que una importante escuela americana de psicología —conocida como psicología conductista— afirmaba haber descubierto los secretos de todo el apren-

dizaje humano, incluido el aprendizaje lingüístico. El conductismo, como la lingüística estructural, es otro enfoque antimentalista y empírico del estudio de la conducta humana. Para el conductista, el ser humano es un organismo capaz de un amplio repertorio de conductas. Las conductas que aparecen dependerán de tres elementos cruciales del aprendizaje: un estímulo, que sirve para iniciar la conducta; una respuesta determinada por el estímulo, y un refuerzo, que sirve para señalar si la respuesta fue adecuada (o inadecuada) y anima a la repetición (o supresión) de la respuesta en el futuro (ver Skinner, 1957; Brown, 1980). Estos elementos se ven representados en el diagrama 4.1.

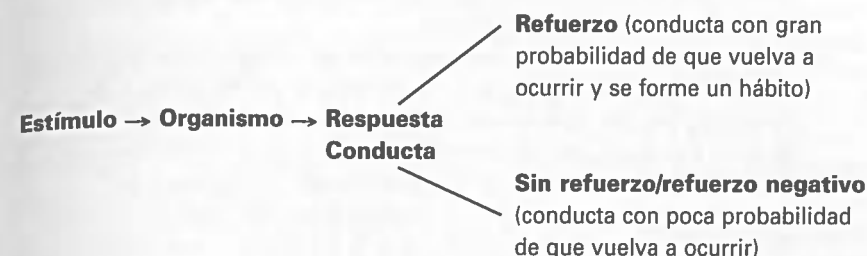


Diagrama 4.1.

El refuerzo es un elemento vital en el proceso de aprendizaje porque aumenta la probabilidad de que la conducta vuelva a ocurrir y que, finalmente, se convierta en hábito. Para aplicar esta teoría al aprendizaje de la lengua se identifica el organismo como el alumno de lengua extranjera, la conducta como la conducta verbal, la respuesta como la reacción del alumno al estímulo, y el refuerzo como la aprobación tanto extrínseca del profesor o de los compañeros como intrínseca de la autosatisfacción por el uso de la lengua objeto. El dominio de la lengua se representa como la adquisición de una serie de cadenas lingüísticas adecuadas de estímulos y respuestas.

Las prácticas descriptivas de los lingüistas estructuralistas sugerían un conjunto de hipótesis sobre el aprendizaje de la lengua y, por tanto, también sobre su enseñanza. Por ejemplo, como los lingüistas normalmente describían las lenguas empezando por el nivel fonológico y terminando con el nivel de la oración, se asumía que ésta era también la secuencia adecuada para el aprendizaje y la enseñanza. Como ahora se consideraba que el habla era fundamental y la escritura secundaria, se asumía que la enseñanza de la lengua debería centrarse en el dominio del habla, y que la presentación de la lengua escrita debería retrasarse bastante en el proceso de aprendizaje. Debido a que lo importante y distintivo en una lengua es su estructura, las primeras prácticas tenían que centrarse más en el dominio de las estructuras fonológicas y gramaticales que en el dominio del vocabulario.

A partir de todas estas influencias surgió un conjunto de principios de aprendizaje que llegó a ser la base psicológica del Método Audiolingüístico y conformó sus prácticas metodológicas. Algunos de los principios esenciales son los siguientes:

1. El aprendizaje de una lengua extranjera es fundamentalmente un proceso de formación mecánica de hábitos. Los buenos hábitos se forman dando respuestas correctas y no cometiendo errores. Con la memorización de diálogos y la realización de ejercicios mecánicos de estructuras, las posibilidades de error son mínimas. La lengua es conducta verbal —es decir, producción automática y comprensión de enunciados— y puede aprenderse incitando a los alumnos a llevar a cabo dichas actividades.
 2. Las destrezas lingüísticas se aprenden mejor si los elementos de la lengua objeto se presentan de forma oral que de forma escrita. Se necesita una formación audio-oral para conseguir la base que permita desarrollar otras destrezas lingüísticas.
 3. La analogía proporciona una base más sólida para el aprendizaje de la lengua que el análisis. La analogía incluye los procesos de generalización y de discriminación. Las explicaciones de las reglas no se dan hasta que los alumnos han practicado una estructura en una variedad de contextos y se considera que han percibido las analogías tratadas. Los ejercicios de repetición pueden permitir que los alumnos desarrollen analogías correctas. Por tanto, el enfoque para la enseñanza de la gramática es esencialmente inductivo más que deductivo.
- Los significados que las palabras de la lengua tienen para el hablante nativo pueden aprenderse solamente en un contexto cultural y lingüístico, pero no aisladamente. Por tanto, la enseñanza de la lengua supone la enseñanza de aspectos del sistema cultural que comparten los hablantes de esa lengua

(Rivers, 1964: 19–22)

Al abogar por estos principios, los defensores del método se inspiraban en la teoría de una escuela de psicología americana bien desarrollada: el conductismo. Un destacado conductista de Harvard, B. F. Skinner, había desarrollado una teoría del aprendizaje aplicable al aprendizaje de la lengua en su famoso libro *Verbal Behavior* (1957), en el que se afirmaba «No tenemos razones para suponer... que la conducta verbal sea diferente, en ningún aspecto fundamental, de la conducta no-verbal, o que se necesiten nuevos principios para explicarla» (1957: 10). Con la ayuda de una teoría fuerte sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, los defensores de este método podían dedicarse ahora a diseñar cursos y materiales para la enseñanza de idiomas.

Diseño

Los seguidores del Método Audiolingüístico exigían una reorientación completa del currículo de lengua extranjera. Como los reformistas del siglo XIX, defendían una vuelta a la enseñanza basada en el habla con el objetivo fundamental de conseguir una competencia oral, rechazando el estudio de la gramática o de la literatura como metas para la enseñanza de lenguas extranjeras. «Se necesita una transformación radical, se requiere una nueva orientación en los procedimien-

tos, y es imprescindible hacer una profunda limpieza de métodos, materiales, textos y exámenes» (Brooks, 1964: 50).

Objetivos

Brooks distingue entre objetivos a corto y a largo plazo en un programa audiolingüístico. Los objetivos a corto plazo incluyen la formación en la comprensión oral, la corrección fonética, el reconocimiento de los símbolos del habla como signos gráficos en una página impresa, y la habilidad para reproducir estos símbolos por escrito (Brooks, 1964: 111). «Estos objetivos inmediatos implican otros tres: primero, el control de las estructuras del sonido, la forma y el orden en la nueva lengua; segundo, la familiarización con los elementos del vocabulario para darle contenido a estas estructuras; y tercero, el significado que los símbolos verbales tienen para los nativos de la lengua» (Brooks, 1964: 113). El objetivo a largo plazo «debe ser dominar la lengua como los hablantes nativos... Debe haber un conocimiento de la segunda lengua parecido al que posee el verdadero hablante bilingüe» (Brooks 1964: 107).

En la práctica esto significa que el centro de atención en los primeros niveles es la destreza oral, con un aumento gradual de conexiones con otras destrezas a lo largo del aprendizaje. La competencia oral equivale a poseer una pronunciación y un conocimiento de la gramática correctos, y la habilidad para responder rápidamente y con corrección en contextos de comunicación. La enseñanza de la comprensión oral, la pronunciación, la gramática y el vocabulario se relaciona con el desarrollo de la fluidez oral. La comprensión y la expresión escritas pueden enseñarse, pero dependen de las destrezas orales previas. La lengua es principalmente habla en la teoría audiolingüística, pero la expresión oral se basa en la habilidad de percibir con corrección y producir los principales elementos fonológicos, en la fluidez en el uso de las estructuras gramaticales fundamentales, y en el conocimiento de suficiente vocabulario para poder usar estas estructuras.

Programa

El Método Audiolingüístico es un enfoque lingüístico, o basado en estructuras, de la enseñanza de la lengua. El punto de partida es un programa lingüístico, que contiene los elementos fundamentales de fonología, morfología y sintaxis de la lengua organizados según el orden de presentación. Estos elementos pueden derivarse en parte de un análisis contrastivo de las diferencias entre la lengua materna y la lengua objeto, puesto que se piensa que estas diferencias pueden ser la causa de las dificultades mayores que tendrá el alumno. Además, generalmente también se especifica por anticipado un programa léxico de elementos de vocabulario básico. En *Foundations for English Teaching* (Fries y Fries, 1961), por ejemplo, se propone un conjunto de elementos estructurales y léxicos graduados en tres niveles, junto a sugerencias sobre las situaciones que podrían usarse para practicar dichos elementos en contextos determinados.

Las destrezas lingüísticas se enseñan en este orden: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita. Se considera que escuchar (la comprensión oral) consiste fundamentalmente en discriminar las estructuras básicas de los sonidos. La lengua puede presentarse en un principio de manera oral exclusivamente; la representación escrita no se presenta por lo general en los primeros niveles.

Las actividades del alumno, en un principio, estarán confinadas a la parte audiolingüística y gestual-visual del comportamiento lingüístico...

Al reconocimiento y a la discriminación le siguen la imitación, la repetición y la memorización. Solamente cuando esté familiarizado con los sonidos, las organizaciones y las formas, podrá el alumno centrar su atención en aumentar el vocabulario... Se preocupará por conseguir la corrección antes de trabajar la fluidez.

(Brooks, 1964: 50)

Cuando se introducen la lectura y la escritura, se enseña a leer y escribir lo que ya se ha aprendido a decir oralmente. Se intenta reducir las posibilidades de cometer errores tanto al hablar como al escribir usando un enfoque fuertemente estructurado para la presentación de los nuevos elementos lingüísticos. En niveles más avanzados, pueden introducirse tareas de lectura y de escritura más complejas.

Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza

Los diálogos y los ejercicios de repetición forman la base de las prácticas audiolingüísticas en el aula. Los diálogos proporcionan los medios para dotar las estructuras básicas de un contexto e ilustrar las situaciones en las que pueden usarse las estructuras, además de proporcionar algunos aspectos culturales de la lengua objeto. Se usan diálogos para la repetición y la memorización. Se hace hincapié en la corrección en la pronunciación, el acento, el ritmo y la entonación. Después de que se haya presentado y memorizado un diálogo, se seleccionan unas estructuras gramaticales específicas, sobre las cuales se realizarán varios tipos de ejercicios de repetición y práctica de estructuras.

El uso de ejercicios de repetición y la práctica de estructuras es un elemento distintivo del Método Audiolingüístico. Se usan varios tipos de ejercicios. Brooks (1964: 156-61) incluye los siguientes:

1. **Repetición.** El alumno repite un enunciado en voz alta tan pronto como lo oye, sin mirar al texto escrito. El enunciado debe ser suficientemente corto para que el alumno pueda retenerlo con sólo escucharlo. El sonido es tan importante como la forma y el orden.

EJEMPLOS:

Estamos en el mes de marzo. — Estamos en el mes de marzo.

Después de que el alumno haya repetido un enunciado, puede decirlo otra vez añadiendo unas pocas palabras; después puede repetirlo todo y añadir más palabras.

EJEMPLOS:

Conozco a Luis desde hace años. — Conozco a Luis desde hace años..

Conozco a Luis desde hace muchos años. — Conozco a Luis desde hace muchos años, desde que íbamos juntos a la escuela...

2. **Inflexión.** Una palabra en un enunciado se presenta de forma distinta cuando se repite.

EJEMPLOS:

Ayer compré el billete. — Ayer compré los billetes.

Juan compró caramelos. — Luisa compró caramelos.

Llamé al fontanero ayer por la mañana. — Llamé a los fontaneros ayer por la mañana.

3. **Sustitución.** Una palabra en un enunciado se sustituye por otra.

EJEMPLOS:

Compré la casa muy barata. — La compré la casa muy barata.

María se fue muy temprano. — Se fue muy temprano.

Regalaron un reloj al jefe del departamento. — Le regalaron un reloj.

4. **Reformulación.** El alumno reformula un enunciado y se lo dice a otra persona, de acuerdo con las instrucciones.

EJEMPLOS:

Dile que te espere. — Espérame.

Pregúntale cuántos años tiene. — ¿Cuántos años tienes?

Pregúntale a Juan cuándo empezó. — Juan, ¿cuándo empezaste?

5. **Completar.** El alumno oye un enunciado al que le falta una palabra; entonces repite este enunciado completo.

EJEMPLOS:

Yo puedo ir a la farmacia mientras tú vas a... — Yo puedo ir a la farmacia mientras tú vas a la ferretería.

Todos tenemos... problemas. — Todos tenemos nuestros problemas.

6. **Transposición.** Se necesita un cambio de orden cuando se añade una palabra.

EJEMPLOS:

Tengo hambre. — Yo también (tengo hambre).

7. **Expansión.** Cuando se añade una palabra, ésta toma una posición determinada en la secuencia.

EJEMPLOS:

No le conozco (casi). — Casi no le conozco.

Le conozco (bien). — Le conozco bien.

8. **Contracción.** Una palabra sustituye a una frase.

EJEMPLOS:

Pon las manos sobre la mesa. — Pon las manos ahí.

Crean que la tierra es plana. — Lo creen.

9. **Transformación.** Una oración se transforma en negativa o en interrogativa. También puede haber cambios en el tiempo verbal, el modo, la voz, el aspecto o la modalidad.

EJEMPLOS:

Sabe mi dirección.

No sabe mi dirección.

¿Sabe mi dirección?

Años atrás sabía mi dirección.

Si hubiera sabido mi dirección.

10. **Integración.** Dos enunciados separados se integran en uno.

EJEMPLOS:

Tienen que actuar con responsabilidad. Es muy importante. — Es muy importante que actúen con responsabilidad.

Conozco a esa persona. Te está buscando. — Conozco a la persona que te está buscando.

11. **Respuestas.** El alumno da una respuesta adecuada a un enunciado. Se le dice antes que responda de una de estas maneras:

Sé educado.

Responde la pregunta.

Muestra que estás de acuerdo.

Muestra que estás muy de acuerdo.

Expresa sorpresa.

Expresa pesar.

Muestra que estás en desacuerdo.

Muestra que estás muy en desacuerdo.

Pregunta lo que se dijo.

Di que no entiendes.

Sé educado. EJEMPLOS:

Muchas gracias. — De nada.

¿Puedo tomar una copa? — Por supuesto.

Responde la pregunta. EJEMPLOS:

Disculpe, ¿cómo se llama? — Me llamo Guillermo Suárez.

¿Dónde sucedió? — Sucedió en plena calle.

Estar de acuerdo. EJEMPLOS:

Nos está siguiendo. — Creo que tienes razón.

Este café es muy bueno. — Sí, es muy bueno.

12. **Restauración.** Se le da al alumno una secuencia de palabras que han sido extraídas de una oración pero que todavía mantienen su significado. El alumno utiliza estas palabras con un mínimo de cambios y añadidos para reconstruir la oración en su forma original. Se le puede decir si el tiempo es el presente, el pasado o el futuro.

EJEMPLOS:

niños/esperar/autobús — Los niños esperan el autobús.

chicos/construir/casa/árbol — Los chicos construyeron una casa en el árbol.

Papel del alumno

Se considera que los alumnos son organismos que pueden ser dirigidos mediante técnicas de formación adecuadas para producir respuestas correctas. De acuerdo con la teoría de aprendizaje conductista, la enseñanza se centra más en las manifestaciones externas del aprendizaje que en los procesos internos. Los alumnos desempeñan un papel pasivo, respondiendo a estímulos, y, por tanto, tienen poco poder de decisión sobre el contenido, el ritmo y el estilo de aprendizaje. No se les pide que inicien la interacción porque ello puede conducir a errores. El hecho de que en los primeros niveles los alumnos no siempre entiendan el significado de lo que están repitiendo no se percibe como un inconveniente porque al escuchar al profesor, imitar con corrección y realizar tareas controladas están aprendiendo una nueva forma de conducta verbal.

Papel del profesor

En el Método Audiolingüístico, como en la Enseñanza Situacional de la Lengua, el papel del profesor es central y activo; se trata de un método controlado por el profesor. El profesor modela la lengua objeto, controla la dirección y el ritmo de aprendizaje, y comprueba y corrige la actuación de los alumnos. El profesor debe mantener la atención de los alumnos variando los ejercicios y las tareas, y debe además elegir las situaciones más adecuadas para practicar las estructuras. El aprendizaje de la lengua parece producirse por la interacción verbal entre el profesor y los alumnos. El fracaso en el aprendizaje sólo se produce por la aplicación inadecuada del método; por ejemplo, porque el profesor no proporciona suficiente práctica o porque el alumno no memoriza las estructuras esenciales, pero el método en sí mismo nunca es responsable del fracaso. Brooks afirma que debe formarse al profesor para que haga lo siguiente:

Introducir, mantener y armonizar el aprendizaje de las cuatro destrezas en este orden: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita.

Usar —y no usar— el inglés en la clase de lengua.

Dar el modelo de los distintos tipos de conducta lingüística que el alumno tiene que aprender.

Enseñar la lengua oral en forma de diálogo.

Dirigir la respuesta a coro de todos o algunos alumnos de la clase.
 Enseñar el uso de estructuras a través de la práctica estructural.
 Guiar al alumno en la elección y en el aprendizaje del vocabulario.
 Mostrar cómo las palabras se relacionan con el significado en la lengua objeto.
 Conseguir que cada uno de los alumnos hable.
 Premiar los ensayos de los alumnos de forma que el aprendizaje se refuerce.
 Enseñar historias cortas y otras formas literarias.
 Establecer y mantener una isla cultural.
 Formalizar desde el primer día las reglas según las cuales se va a llevar la clase, y ponerlas en práctica.

(Brooks, 1964: 143)

Materiales de enseñanza

Los materiales de enseñanza en el Método Audiolingüístico ayudan al profesor a conseguir que el alumno pueda desarrollar el aprendizaje de la lengua. Normalmente estos materiales están centrados en el profesor. En los niveles elementales del curso no se acostumbra a utilizar un libro de texto del alumno; los alumnos principalmente escuchan, repiten y responden. En este estadio del aprendizaje, la presentación de la palabra escrita puede no considerarse conveniente porque aparta la atención de la presentación oral. Sin embargo, el profesor tendrá acceso a la guía didáctica que contiene la secuencia estructurada que debe seguirse en las lecciones, además de los diálogos, los ejercicios y otras actividades de práctica. Cuando se presentan los libros de texto y los materiales impresos a los alumnos, se incluyen los textos de los diálogos y todo lo que se necesita para hacer los ejercicios.

Las grabaciones y el equipo audiovisual generalmente juegan un papel fundamental en un curso audiolingüístico. Si el profesor no es un hablante nativo de la lengua objeto, la grabación proporciona modelos correctos para diálogos y ejercicios. Un laboratorio de idiomas puede también considerarse esencial, en cuanto proporciona la oportunidad de trabajar más los ejercicios y de escuchar de forma controlada y sin errores las estructuras básicas. También añade variedad al proporcionar una alternativa a la práctica del aula. Una lección grabada puede presentar primero un diálogo para practicar la comprensión oral, lo que permite que los alumnos repitan las oraciones del diálogo por líneas, y proporciona ejercicios posteriores de fluidez en torno a la gramática y la pronunciación.

Procedimiento

Como el Método Audiolingüístico es principalmente un enfoque oral para la enseñanza de la lengua, no sorprende que el proceso de enseñanza considere muy importante el trabajo oral, que se centra en la producción oral inmediata y correcta. Se le da muy poca importancia a la explicación gramatical o al análisis de la lengua. En la medida de lo posible, la lengua objeto se utiliza como

medio de enseñanza, y se desaconseja la traducción o el uso de la lengua materna. Se considera óptima la clase de diez o menos alumnos, aunque generalmente son más numerosas. Para usar este método, el profesor debe adoptar, según Brooks, los siguientes procedimientos:

- El modelado por parte del profesor de todo el aprendizaje.
- La subordinación de la lengua materna a la segunda lengua, no utilizando el inglés mientras que se aprende la nueva lengua.
- El entrenamiento continuado desde los estadios iniciales del oído y de la lengua sin recurrir a los símbolos gráficos.
- El aprendizaje de la estructura mediante la práctica de modelos de sonido, orden y forma, más que mediante la explicación.
- La sustitución gradual de los sonidos por los símbolos gráficos cuando los sonidos ya se han aprendido bien.
- El resumen de los principios estructurales básicos para que el alumno pueda utilizarlos cuando las estructuras le son ya familiares, especialmente cuando son distintas a las de la lengua materna...
- La reducción de tiempo entre una actuación lingüística y el pronunciamiento sobre su corrección o incorrección, sin interrumpir la respuesta. De esta forma se pone énfasis en el refuerzo en el aprendizaje.
- La reducción de vocabulario hasta que todas las estructuras más frecuentes se han aprendido.
- El estudio del vocabulario solamente en un contexto.
- El mantenimiento de la práctica en el uso de la lengua sólo en la forma modelo hablante oyente-situación.
- La práctica de la traducción sólo como ejercicio literario en un nivel avanzado.

(Brooks, 1964: 142)

En una lección audiolingüística típica se observarían los siguientes procedimientos:

1. Primero los alumnos oyen un diálogo modelo (leído por el profesor o grabado) que contiene las estructuras que se trabajan en la lección. Repiten cada línea del diálogo, individualmente y en coro. El profesor presta atención a la pronunciación, la entonación y la fluidez. La corrección de errores de pronunciación o de gramática es directa e inmediata. El diálogo se memoriza gradualmente, línea a línea. Si es necesario, una línea puede subdividirse en varias frases. El diálogo se lee en coro, una mitad de la clase dice una parte y la otra mitad responde. Los alumnos no consultan sus libros en esta fase.
2. El diálogo se adapta al interés o a la situación de los alumnos, cambiando algunas palabras clave o frases. Los alumnos escenifican el resultado.
3. Se seleccionan y se usan algunas estructuras clave del diálogo como base para las diversas prácticas de repetición. Estas estructuras primero se practican en coro y después individualmente. Se pueden ofrecer algunas explicaciones gramaticales en este momento, pero deben ser las menos posibles.

4. Los alumnos pueden referirse a su libro de texto, pudiendo realizarse ejercicios de seguimiento de lectura, escritura y vocabulario basados en el diálogo. En los niveles elementales, la escritura es meramente imitativa y consiste en poco más que copiar oraciones que ya se han practicado. A medida que aumentan su competencia, los alumnos pueden escribir variaciones sobre los elementos estructurales que han practicado o escribir redacciones cortas sobre los temas que se ofrecen junto con las preguntas que guían el uso de la lengua.
5. Puede haber actividades posteriores en el laboratorio de idiomas, donde se puede practicar con más diálogos y ejercicios de repetición.

El declive del Método Audiolingüístico

Este método consiguió su máxima popularidad en los años sesenta y se aplicó tanto en la enseñanza de las lenguas extranjeras en Estados Unidos como en la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Produjo libros tan populares como *English 900* y *Lado English Series*, además de inspirar otros libros de texto para enseñar las principales lenguas europeas. Con el tiempo aparecieron dos focos de crítica. Por una parte, se atacaron los cimientos teóricos del método en cuanto a su teoría de la lengua y a su teoría del aprendizaje. Por otra parte, los que lo utilizaban encontraban que los resultados prácticos no se acercaban a lo esperado. Frecuentemente se comprobaba que los alumnos eran incapaces de transferir las destrezas adquiridas a través del Método Audiolingüístico a situaciones reales fuera del aula. Además, muchos alumnos consideraban la experiencia de aprender a través de estos procedimientos aburrida e insatisfactoria.

El ataque teórico a los postulados audiolingüistas tuvo su origen en los cambios de la teoría lingüística americana en los años sesenta. El lingüista Noam Chomsky rechazó tanto el enfoque estructuralista en la descripción de la lengua como la teoría conductista sobre su aprendizaje. «La lengua no es una estructura de hábitos. La conducta lingüística normalmente supone innovación, formación de oraciones y estructuras nuevas de acuerdo con reglas de gran abstracción y complejidad» (Chomsky, 1966: 153). La teoría de la gramática transformacional de Chomsky afirmaba que las propiedades fundamentales de la lengua se derivan de aspectos innatos de la mente y de cómo las personas procesan la experiencia a través del lenguaje. Sus teorías revolucionaron la lingüística americana y centraron la atención de los lingüistas y de los psicólogos en las propiedades mentales que las personas tienen para usar la lengua y aprenderla. Chomsky también propuso una teoría alternativa a la de los conductistas para aprender la lengua. El conductismo consideraba que el aprendizaje de la lengua era similar a cualquier otro tipo de aprendizaje: estaba sujeto a las mismas leyes de estímulo y respuesta, de refuerzo y asociación. Chomsky afirmaba que esta teoría del aprendizaje no podía servir como modelo para explicar cómo las personas aprenden una lengua, puesto que mucha de la lengua

que se usa no es una conducta imitada, sino creada a partir del conocimiento subyacente de unas reglas abstractas. Las oraciones no se aprenden por imitación y repetición, sino que son «generadas» a partir de la «competencia» subyacente del alumno.

Rápidamente se puso en duda todo el paradigma audiolingüista: práctica de estructuras, repetición, memorización. Se podían producir conductas verbales, pero estos procedimientos no conducían a una competencia lingüística. Los círculos de enseñanza de idiomas en los Estados Unidos entraron en una crisis de la que aún hoy no se han recuperado totalmente. Se ofreció un alivio temporal gracias a una teoría derivada en parte de Chomsky: el aprendizaje del código cognitivo (*cognitive code learning*). En 1966 John B. Carroll, un psicólogo que había mostrado un gran interés por la enseñanza de lenguas extranjeras, escribió:

La teoría de hábitos audiolingüistas que es tan popular en la enseñanza de lenguas extranjeras en Estados Unidos estuvo en consonancia con la teoría psicológica de su tiempo quizá hace quince años, pero no ha sabido evolucionar juntamente con los descubrimientos recientes. Se impone, pues, una revisión, particularmente en el sentido de relacionarla con algunos de los aspectos de la teoría del aprendizaje del código cognitivo.

(Carroll, 1966: 105)

Esto se refiere a un planteamiento del aprendizaje que conducía a una reflexión sobre la gramática y reconocía el papel de los procesos de aprendizaje mentales y abstractos en vez de definir el aprendizaje simplemente como la formación de hábitos. Las actividades prácticas deberían suponer el aprendizaje y el uso de la lengua atendiendo al significado. Se debería animar a que los alumnos usaran sus habilidades innatas y creativas para generar y hacer explícitas las reglas gramaticales subyacentes de la lengua. Durante un tiempo, a principios de los años setenta, hubo un interés considerable por las implicaciones de la teoría del código cognitivo en la enseñanza de idiomas (ver, por ejemplo, Jakobovits, 1970; Lugton, 1971). Pero no surgió ninguna guía metodológica clara, y tampoco esta teoría del aprendizaje incorporó ningún método particular. El término *código cognitivo* todavía se menciona actualmente para referirse al intento consciente de organizar materiales a partir de un programa gramatical que permite también la práctica y el uso de la lengua de manera significativa. La falta de una alternativa al Método Audiolingüístico en la enseñanza de idiomas en los Estados Unidos ha dado paso a un periodo de adaptación, innovación, experimentación y algo de confusión. Por una parte tenemos los nuevos métodos que se han desarrollado independientemente de la corriente lingüística y de la teoría sobre la adquisición de segundas lenguas (por ejemplo, la Respuesta Física Total, la Vía Silenciosa, el Aprendizaje mediante consejo psicológico; por otra parte, surgen los enfoques que se derivan, según se afirma, de teorías contemporáneas sobre la lengua y la adquisición de segundas lenguas (por ejemplo, el Enfoque Natural, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua). Estos desarrollos se considerarán en los restantes capítulos de este libro.

Conclusión

El Método Audiolingüístico sostiene que el aprendizaje de una lengua se produce igual que otras formas de aprendizaje. Puesto que la lengua es un sistema formal determinado por reglas, puede ser formalmente organizado para conseguir la máxima eficiencia en su enseñanza y su aprendizaje. Por tanto, se pone énfasis en los aspectos mecánicos del aprendizaje de la lengua y de su uso.

Hay muchas similitudes entre la Enseñanza Situacional de la Lengua y el Método Audiolingüístico. El orden en el que se presentan las destrezas lingüísticas y la atención que recibe la corrección a través de la repetición y la práctica de las estructuras básicas de la lengua objeto puede sugerir que estos métodos están relacionados. La realidad, sin embargo, es que la Enseñanza Situacional de la Lengua fue un desarrollo del Método Directo (ver capítulo 1) y no tiene las fuertes conexiones con la lingüística y la psicología conductista que caracteriza el Método Audiolingüístico. Las similitudes de los dos métodos reflejan teorías parecidas sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, aunque estas teorías se hayan desarrollado desde tradiciones bastante diferentes.

5 La Enseñanza Comunicativa de la Lengua

Antecedentes

Los orígenes de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua se encuentran en los cambios acaecidos en la enseñanza de lenguas en Gran Bretaña a partir de finales de los años sesenta. Hasta entonces, la Enseñanza Situacional de la Lengua (ver capítulo 3) representaba el principal enfoque británico para enseñar inglés como lengua extranjera. En este método, la lengua se enseñaba practicando las estructuras básicas con actividades significativas basadas en situaciones. Pero tan pronto como se rechazó en los Estados Unidos la teoría lingüística del Método Audiolingüístico a mediados de los años sesenta, los lingüistas británicos empezaron a poner en duda los supuestos teóricos de la Enseñanza Situacional de la Lengua:

A finales de los años sesenta parecía claro que el enfoque situacional... había terminado su recorrido. No había futuro en continuar tratando de predecir la lengua a partir de las situaciones. Lo que se necesitaba era un estudio más minucioso de la lengua y promover un retorno al concepto tradicional de que los enunciados tenían significado por sí mismos y expresaban los significados y las intenciones de los hablantes y de los autores que los creaban.

(Howatt, 1984: 280)

Esto supuso, en parte, la respuesta a las críticas que el gran lingüista americano Noam Chomsky había presentado contra la teoría lingüística estructural en su ya clásico libro *Syntactic Structures* (1957). Chomsky había demostrado que las teorías estructurales del momento no podían explicar por sí mismas las características fundamentales de la lengua como la creatividad y la singularidad de cada una de las oraciones. Los lingüistas británicos destacaron otra dimensión fundamental de la lengua que no se trataba de manera adecuada en los enfoques sobre la enseñanza de idiomas del momento: el potencial funcional y comunicativo de la lengua. Se consideró necesario para la enseñanza de idiomas centrarse más en la competencia comunicativa que en el simple conocimiento de las estructuras. Los estudiosos que defendían estas ideas sobre la lengua, como Christopher Candlin y Henry Widdowson, se basaron en el trabajo de lingüistas funcionales británicos (por ejemplo, John Firth, M. A. K. Halliday), en el trabajo de sociolingüistas americanos (por ejemplo, Dell Hymes, John Gumperz y William Labov), así como en el trabajo en el campo de la filosofía (por ejemplo, John Austin y John Searle).

Otro factor de cambio en el enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras proviene de las cambiantes realidades educativas en Europa. Con la creciente interdependencia entre los países europeos apareció la necesidad de hacer mayores esfuerzos para enseñar a los adultos las principales lenguas del Mercado Común Europeo y del Consejo de Europa, organización regional para la cooperación cultural y educativa. La educación era una de las principales áreas de actividad del Consejo de Europa; patrocinaba conferencias internacionales sobre la enseñanza de idiomas, publicando artículos y libros sobre este tema, y participaba en la formación de la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada. Se consideró de gran importancia la necesidad de articular y desarrollar métodos alternativos para la enseñanza de idiomas.

En 1971 un grupo de expertos empezó a investigar la posibilidad de desarrollar cursos de idiomas a partir de un sistema basado en unidades y créditos, en el que las tareas de aprendizaje se dividen en «porciones o unidades, cada una de las cuales corresponde a un componente de las necesidades del alumno y se relaciona sistemáticamente con todas las demás unidades» (van Ek y Alexander, 1980: 6). El grupo aplicó los estudios sobre las necesidades de los alumnos de lenguas en Europa y en especial un documento preliminar preparado por un lingüista británico, D. A. Wilkins (1972), que proponía una definición funcional o comunicativa de la lengua que podía servir como base para el desarrollo para programas comunicativos en la enseñanza de lenguas. La contribución de Wilkins fue un análisis de los significados comunicativos que necesita quien aprende una lengua para entender y para expresarse. Más que describir lo esencial de la lengua a través de los conceptos tradicionales de gramática y de vocabulario, Wilkins intentó mostrar los sistemas de significado que subyacen en los usos comunicativos de la lengua. Describió dos tipos de significado: categorías nocionales (conceptos como tiempo, secuencia, cantidad, lugar y frecuencia) y categorías de función comunicativa (*pedir, rechazar, ofrecer o quejarse*). Más tarde, Wilkins revisó y amplió su documento de 1972 en un libro titulado *Notional Syllabuses* (Wilkins, 1976), que tuvo una gran influencia en el desarrollo de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. El Consejo de Europa incorporó su análisis semántico-comunicativo mediante una serie de especificaciones para el nivel elemental de un programa comunicativo de lenguas correspondiente a un primer nivel. Estas especificaciones de nivel umbral (van Ek y Alexander, 1980) han tenido mucha influencia en el diseño de programas de lenguas y libros de texto de corte comunicativo en Europa.

El trabajo del Consejo de Europa; los escritos de Wilkins, Widdowson, Candlin, Christopher Brumfit, Keith Johnson y otros lingüistas británicos sobre la base teórica del Enfoque Comunicativo o funcional para la enseñanza de idiomas; la rápida aplicación de estas ideas por los autores de libros de texto, y la igualmente rápida aceptación de estos nuevos principios por parte de los especialistas británicos en enseñanza de idiomas, los centros de desarrollo curricular e incluso los gobiernos dieron prominencia nacional e internacional a lo que se llamaría el Enfoque Comunicativo o simplemente la Enseñanza Comunicativa

de la Lengua. (A veces también se utilizan los términos *Enfoque Comunicativo* y *Enfoque Funcional*.) Aunque el movimiento empezó como una innovación principalmente británica, en torno a planteamientos alternativos sobre la elaboración de programas, desde mediados de los años setenta su ámbito de influencia se ha extendido. Los defensores tanto americanos como británicos lo ven como un enfoque (y no un método) que pretende hacer de la competencia comunicativa la meta final de la enseñanza de lenguas y desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas, a partir de la interdependencia de la lengua y la comunicación. Su amplitud lo hace diferente de cualquier otro enfoque o método tratado en este libro en cuanto a su ámbito de aplicación y su condición. No responde a ningún texto o autoridad única; tampoco hay un solo modelo que sea aceptado universalmente como definitivo. Para algunos, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua supone poco más que una enseñanza que integra lo funcional y lo gramatical. Littlewood (1981: 1) señala: «Una de las características de la enseñanza comunicativa de la lengua es que se preocupa tanto de los aspectos funcionales de la lengua como de los estructurales». Otros entienden que se trata del uso de los procedimientos por medio de los cuales los alumnos trabajan por parejas o en grupos empleando los recursos lingüísticos disponibles en tareas de resolución de problemas. Un programa de ámbito nacional de enseñanza del inglés en primaria basado en el Enfoque Comunicativo (*Syllabus for Primary Schools*, 1981), por ejemplo, define el eje del programa como «las funciones comunicativas a las que sirven las estructuras de la lengua» (pág. 5). La introducción de este documento señala que «los propósitos comunicativos pueden ser de muchos tipos. Lo esencial en todos ellos es que haya por lo menos dos partes en una interacción o transacción de algún tipo donde una parte tenga una intención y la otra la amplíe o reaccione ante ella» (pág. 5). En su análisis sobre el diseño del programa comunicativo, Yalden (1983) presenta seis alternativas de diseño para la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, que engloban desde un modelo en el que los ejercicios comunicativos se añaden al programa estructural ya existente, hasta el planteamiento de la elaboración de un programa generado por el alumno (por ejemplo, Holec, 1980).

Howatt distingue entre las versiones «fuerte» y «débil» en la Enseñanza Comunicativa de la Lengua:

En cierto sentido, hay una versión «fuerte» del Enfoque Comunicativo y una versión «débil». La versión débil, que constituye la práctica más o menos habitual en los últimos diez años, destaca la importancia de dar oportunidades a los alumnos para que usen el inglés con fines comunicativos y, generalmente, intenta integrar estas actividades dentro de un programa más amplio de enseñanza de idiomas... La versión «fuerte» de la enseñanza comunicativa, por otra parte, afirma que la lengua se adquiere a través de la comunicación, por lo que lo importante no es la activación de un conocimiento ya existente aunque inerte, de la lengua, sino el desarrollo del propio sistema lingüístico. Si la primera versión podría describirse como «aprender a usar» el inglés, la segunda implica «usar el inglés para aprenderlo».

(1984: 279)

Finocchiaro y Brumfit (1983) contrastan, según su interpretación, los elementos distintivos fundamentales del Método Audiolingüístico y del Enfoque Comunicativo:

Método Audiolingüístico	Enseñanza Comunicativa de la Lengua
1. Presta mayor atención a la estructura y a la forma que al significado.	Lo más importante es el significado.
2. Exige la memorización de diálogos basados en estructuras.	Cuando se utilizan, los diálogos se centran en las funciones comunicativas y normalmente no se memorizan.
3. No es necesario presentar los elementos de la lengua en un contexto.	Presentar los elementos de la lengua en un contexto es una premisa fundamental.
4. Aprender la lengua significa aprender sus estructuras, sonidos o palabras.	Aprender la lengua significa aprender a comunicarse.
5. Se busca el dominio o el «superaprendizaje».	Se busca la comunicación efectiva.
6. La repetición es una técnica fundamental.	La repetición puede ocurrir, pero de manera tangencial.
7. Se busca una pronunciación parecida a la del hablante nativo.	Se busca una pronunciación comprensiva.
8. Se evita la explicación gramatical.	Se acepta cualquier recurso que ayude a los alumnos, que dependerán de su edad, interés, etc.
9. Sólo se realizan actividades comunicativas después de un largo y rígido proceso de ejercicios de repetición y otras actividades.	Se estimulan los intentos de comunicación desde el principio.
10. Se prohíbe el uso de la lengua materna del alumno.	Se acepta un uso moderado de la lengua materna cuando sea necesario.
11. Se prohíbe la traducción en los niveles elementales.	Se puede usar la traducción cuando los alumnos la necesitan o se benefician de ella.
12. Se retrasa la lectura y la escritura hasta que se conoce bien la lengua oral.	Si es necesario, se puede empezar con la lectura y la escritura desde el primer día.
13. El sistema de la lengua objeto se aprenderá a través de la enseñanza explícita de las estructuras del sistema.	El sistema de la lengua objeto se aprenderá mejor a través del proceso que busca la comunicación.
14. Se busca la competencia lingüística.	Se busca la competencia comunicativa (es decir, la habilidad para usar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada).

15. Se reconocen las variedades de la lengua, pero no se hace hincapié en ellas.
16. La secuencia de las unidades viene determinada solamente por los principios de complejidad lingüística.
17. El profesor controla a los alumnos y procura que no hagan nada que entre en conflicto con la teoría.
18. «La lengua es hábito», por tanto, hay que prevenir los errores por cualquier medio.
19. El objetivo fundamental es la corrección, en el sentido de corrección formal.
20. Se espera que los alumnos se relacionen con el sistema lingüístico que presenta las máquinas o los materiales controlados.
21. Se espera que el profesor especifique la lengua que los alumnos deben usar.
22. La motivación intrínseca partirá del interés en la estructura de la lengua.

La variación lingüística es un concepto central en los materiales y en la metodología. La secuencia viene determinada por cualquier consideración sobre el contenido, la función o el significado que mantenga el interés. Los profesores ayudan a los alumnos en cualquier forma que los motive para trabajar con la lengua. Cada alumno crea la lengua generalmente a través del ensayo y del error. El objetivo fundamental es la fluidez y un dominio aceptable de la lengua: la corrección no se considera en abstracto, sino dentro de un contexto. Se espera que los alumnos se relacionen con otras personas, ya estén presentes (en el trabajo por parejas y grupos) o a través de la lengua escrita. El profesor no puede saber exactamente la lengua que usarán sus alumnos. La motivación intrínseca partirá del interés por lo que se está comunicando con la lengua.

(1983: 91-3)

Aparte de ser un ejemplo interesante de cómo los defensores de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua colocan las cartas a su favor, estos contrastes ilustran algunas de las mayores diferencias entre los enfoques comunicativos y las tradiciones anteriores en la enseñanza de idiomas. La aceptación general del Enfoque Comunicativo, y la forma relativamente variada en la que se interpreta y aplica, puede atribuirse al hecho de que los practicantes de diferentes tradiciones educativas se pueden identificar con él y, por tanto, interpretarlo de diferentes maneras. Uno de los seguidores norteamericanos, Savignon (1983), por ejemplo, ofrece como antecedente del método un comentario de Montaigne sobre cómo aprendió latín más por medio de conversaciones que a través del método, generalmente usado en la época, de análisis formal y traducción. Montaigne escribe: «Sin métodos, sin un libro, sin gramática o reglas, sin un látigo y sin lágrimas, había aprendido un latín tan bueno como el de mi maestro» (Savignon, 1983: 47). Esta visión antiestructural puede representar la versión en el campo de la enseñanza de idiomas de una perspectiva más general sobre el aprendizaje, que se conoce como «aprender haciendo» o «el enfoque experiencial» (Hilgard y Bower 1966). Esta idea de práctica directa —más que aplazada— de las activida-

des comunicativas se encuentra en el núcleo de la mayoría de las interpretaciones de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua.

La importancia dada a los factores comunicativos y contextuales en el uso de la lengua también tiene un antecedente en el trabajo del antropólogo Bronislaw Malinowski y su colega, el lingüista John Firth. Los lingüistas británicos generalmente citan a Firth como el primero que estudia el discurso como el objeto y el contexto del análisis lingüístico. Firth también señaló que la lengua debía ser estudiada en el contexto sociocultural más amplio de su uso, que incluye los participantes, sus conductas y opiniones, los objetos de interacción lingüística, y la elección de las palabras. Tanto Michael Halliday como Dell Hymes, lingüistas que han sido citados frecuentemente por los defensores de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, reconocen su deuda fundamental con Malinowski y Firth.

Otra dimensión frecuentemente citada de este enfoque, su visión de la enseñanza de la lengua basada en la experiencia y centrada en el alumno, también posee antecedentes fuera de la tradición de enseñanza de idiomas. Una famosa comisión para desarrollar el currículo nacional en los Estados Unidos en los años treinta, por ejemplo, propuso la adopción de un currículo del inglés basado en la experiencia. El informe de la comisión partió de la premisa de que «la experiencia es la mejor de las escuelas... El currículo ideal consiste en experiencias bien seleccionadas» (citados en Applebee, 1974: 119). Como han propuesto recientemente los partidarios de organizar la Enseñanza Comunicativa de la Lengua alrededor de tareas y procedimientos, la comisión intentó proponer «los medios para la selección y la secuencia de las experiencias apropiadas dentro de un currículo coherente que abarcara los años de estudio de inglés en la escuela» (Applebee, 1974: 119). Se consideraba que cada uno de los alumnos tenía intereses, estilos, necesidades y objetivos personales, que deberían reflejarse en el diseño de los métodos de enseñanza. Se animaba a los profesores a que desarrollaran materiales de aprendizaje «centrados en las necesidades específicas manifestadas en la clase» (Applebee, 1974: 150).

Lo que resulta común a todas las versiones de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, sin embargo, es una teoría de la enseñanza de lenguas que defiende un modelo comunicativo de la lengua y de un uso que busca aplicar este modelo en el sistema de enseñanza, en los materiales, en los papeles y conductas del profesor y del alumno, y en las actividades y técnicas de clase. A continuación vamos a ver cómo se manifiestan estos aspectos en los niveles del enfoque, el diseño y el procedimiento.

Enfoque

Teoría de la lengua

El Enfoque Comunicativo en la enseñanza de la lengua parte de la idea de que la lengua es comunicación. El objetivo de la enseñanza de la lengua es desarrollar lo que Hymes (1972) llama «competencia comunicativa». Hymes utiliza este término con el fin de contrastar una visión comunicativa de la lengua con la teoría de la competencia de Chomsky. Chomsky mantenía que:

la teoría lingüística se ocupa principalmente del hablante oyente ideal en una comunidad de habla completamente homogénea. Este hablante oyente conoce la lengua perfectamente y no se ve afectado por condiciones gramaticalmente irrelevantes como limitaciones en la memoria, distracciones, cambios de atención e interés, y errores (característicos o esporádicos) cuando aplica su conocimiento de la lengua en una producción concreta.

(Chomsky, 1965: 3)

Para Chomsky, lo fundamental de la teoría lingüística era caracterizar las habilidades abstractas de los hablantes que les permiten producir oraciones correctas desde el punto de vista gramatical. Hymes mantenía que esta visión de la teoría lingüística era estéril, que la teoría lingüística debía ser entendida como parte de una teoría más general que incorporaba la comunicación y la cultura. La teoría de Hymes definía lo que un hablante necesitaba saber para tener competencia comunicativa en una comunidad lingüística. Según Hymes, una persona que consigue competencia comunicativa ha adquirido tanto el conocimiento como la habilidad para usar la lengua con respecto a:

1. si (y en qué grado) algo es formalmente posible;
2. si (y en qué grado) algo es posible en virtud de los medios de actuación disponibles;
3. si (y en qué grado) algo es apropiado en relación con el contexto en el que se usa y evalúa;
4. si (y en qué grado) algo se da en realidad, se efectúa realmente, y lo que esto supone.

(Hymes, 1972: 281)

Esta teoría sobre el conocimiento de una lengua ofrece una visión más amplia que la visión que tenía Chomsky de la competencia, que trata fundamentalmente el conocimiento gramatical abstracto. Otra teoría lingüística sobre la comunicación que defiende la Enseñanza Comunicativa de la Lengua es la descripción funcional de Halliday sobre el uso de la lengua. «La lingüística estudia la descripción de los actos del habla o de los textos, puesto que solamente a través del estudio de la lengua se manifiestan todas las funciones del lenguaje y los componentes del significado» (Halliday, 1970: 145). Halliday ha desarrollado en varios libros y artículos influyentes una importante teoría sobre las funciones de la lengua que, según opinan muchos autores en sus comentarios sobre el Enfoque Comunicativo (por ejemplo, Brumfit y Johnson, 1979; Savignon, 1983), complementa la teoría de Hymes sobre la competencia comunicativa. Halliday describe (1975: 11-17) las siete funciones básicas que realiza el lenguaje cuando los niños aprenden su primera lengua:

1. la función instrumental: usar la lengua para conseguir cosas;
2. la función reguladora: usar la lengua para controlar la conducta de otros;
3. la función interactiva: usar la lengua para crear una interacción con otros;
4. la función personal: usar la lengua para expresar sentimientos y significados personales;

5. la función heurística: usar la lengua para aprender y para descubrir;
6. la función imaginativa: usar la lengua para crear el mundo de la imaginación;
7. la función representativa: usar la lengua para comunicar información.

Los defensores de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua consideraban el aprendizaje de una segunda lengua de forma similar, como la adquisición de los medios lingüísticos para la realización de distintos tipos de funciones.

Otro teórico que se cita frecuentemente por sus ideas sobre la naturaleza comunicativa de la lengua es Henry Widdowson. En su libro *Teaching Language as Communication* (1978), Widdowson presentó sus ideas sobre la relación entre los sistemas lingüísticos y los valores comunicativos en el texto y en el discurso. Se centraba en los actos comunicativos que constituían la habilidad para usar la lengua con distintos propósitos. Un análisis más reciente, aunque relacionado con lo anterior, sobre la competencia comunicativa se encuentra en Canale y Swain (1980), en el que se identifican cuatro dimensiones de la competencia comunicativa: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. La *competencia gramatical* se refiere a lo que Chomsky llama competencia lingüística y lo que Hymes entiende con su «formalmente posible». Es el dominio de la capacidad gramatical y léxica. La *competencia sociolingüística* se refiere a la comprensión del contexto social en el que tiene lugar la comunicación, incluyendo la relación entre los distintos papeles sociales, la información que comparten los participantes y la finalidad de comunicación de su interacción. La *competencia discursiva* se refiere a la interpretación de los elementos individuales del mensaje a partir de sus conexiones y de cómo se representa el significado en relación con todo el discurso o texto. La *competencia estratégica* se refiere a las estrategias que los participantes emplean para iniciar, terminar, mantener, corregir y reconducir la comunicación.

En el plano de la teoría lingüística, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua tiene una base teórica de gran riqueza, aunque un tanto ecléctica. Algunas de las características de esta teoría comunicativa son las siguientes:

1. La lengua es un sistema para expresar el significado.
2. La función principal de la lengua es la interacción y la comunicación.
3. La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos.
4. Las unidades fundamentales de la lengua no son solamente los elementos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiestan en el discurso.

Teoría del aprendizaje

En contraste con todo lo que se ha escrito sobre la dimensión comunicativa de la lengua en relación con la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, poco se ha escrito sobre la teoría del aprendizaje. Ni Brumfit y Johnson (1979) ni Littlewood (1981), por ejemplo, ofrecen ningún comentario sobre la teoría del aprendizaje. Sin embargo, en algunas prácticas del enfoque se pueden apre-

ciar elementos de una teoría del aprendizaje subyacente. Uno de estos elementos se puede describir como el principio de la comunicación: las actividades que requieren comunicación real promueven el aprendizaje. Un segundo elemento es el principio de la tarea: las actividades en las que se utiliza la lengua para llevar a cabo tareas significativas mejoran el aprendizaje (Johnson, 1982). Un tercer elemento es el principio del significado: la lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje. Por tanto, las actividades de aprendizaje se seleccionan de acuerdo con el grado en el que consiguen que los alumnos usen la lengua de manera significativa y real (no practicando mecánicamente las estructuras de la lengua). Creemos que estos principios pueden inferirse de las propias prácticas del enfoque (por ejemplo, Littlewood, 1981; Johnson, 1982). Se describen las condiciones necesarias para mejorar el aprendizaje de una segunda lengua más que sus procesos de adquisición.

Descripciones más recientes, sin embargo, han intentado describir teorías sobre el proceso de aprendizaje de la lengua que son compatibles con el Enfoque Comunicativo. Savignon (1983) analiza la investigación sobre la adquisición de una segunda lengua como fuente de teorías sobre el aprendizaje y considera el papel de las variables lingüísticas, sociales, cognitivas e individuales en la adquisición de la lengua. Otros teóricos (por ejemplo, Stephen Krashen, que no se asocia directamente con este enfoque) han desarrollado teorías que se consideran compatibles con los principios del Enfoque Comunicativo (ver capítulo 9). Krashen considera que la adquisición es el proceso básico que permite alcanzar el dominio de la lengua, y lo distingue del aprendizaje. La adquisición se refiere al desarrollo inconsciente del sistema de la lengua objeto como consecuencia de usar la lengua para comunicarse. El aprendizaje es la representación consciente del conocimiento gramatical que resulta de la enseñanza, y que no lleva a la adquisición. Es el sistema adquirido el que ponemos en juego para crear enunciados en el uso espontáneo de la lengua. El sistema aprendido sólo puede servir como una guía de la producción del sistema adquirido. Krashen y otros teóricos de la adquisición de segundas lenguas generalmente señalan que el aprendizaje de la lengua se produce mediante el uso comunicativo de la lengua, más que practicando las destrezas lingüísticas.

Johnson (1984) y Littlewood (1984) presentan una teoría alternativa del aprendizaje también compatible con este enfoque: un modelo basado en el aprendizaje de destrezas. Según esta teoría, la adquisición de la competencia comunicativa en una lengua es un ejemplo del desarrollo de las destrezas, que incluye tanto el aspecto cognitivo como el de la conducta:

El aspecto *cognitivo* incluye la internalización de planes para crear conductas apropiadas. En cuanto al uso lingüístico, estos planes derivan principalmente del sistema lingüístico. Incluyen reglas gramaticales, procedimientos para la selección de vocabulario y convenciones sociales que regulan el habla. El aspecto de *conducta* incluye la automatización de estos planes de forma que

puedan convertirse en realizaciones fluidas en tiempo real. Esto ocurre principalmente a través de la práctica, al convertir los planes en realizaciones. (Littlewood, 1984: 74)

Esta teoría, por tanto, da importancia a la práctica como medio para desarrollar las destrezas comunicativas.

Diseño

Objetivos

Piepho (1981) señala los siguientes niveles en los objetivos del Enfoque Comunicativo:

1. un nivel de integración y otro de contenido (la lengua como medio de expresión);
2. un nivel instrumental y lingüístico (la lengua como sistema semiótico y objeto de aprendizaje);
3. un nivel afectivo de relaciones personales y de conducta (la lengua como medio para expresar valores y opiniones sobre uno mismo y sobre los demás);
4. un nivel de necesidades individuales de aprendizaje (intervención en el aprendizaje a partir del análisis de errores);
5. un nivel educativo general con objetivos extra-lingüísticos (el aprendizaje de la lengua dentro del currículo escolar).

(Piepho, 1981: 8)

Éstos se consideran objetivos generales, aplicables a cualquier situación de enseñanza. Los objetivos concretos del Enfoque Comunicativo no pueden definirse de manera más específica, puesto que este enfoque asume que la enseñanza de la lengua deberá reflejar las necesidades particulares de los alumnos. Estas necesidades pueden describirse en función de las destrezas comprensión y expresión tanto oral como escrita, enfocadas todas ellas desde una perspectiva comunicativa. Los objetivos de enseñanza para un curso concreto reflejarían aspectos específicos de la competencia comunicativa de acuerdo con el nivel del alumno y sus necesidades comunicativas.

Programa

Los análisis sobre la naturaleza del programa han tenido mucha importancia en la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. Hemos visto que uno de los primeros modelos de programa que se propusieron se describía como nociónal (Wilkins, 1976), que especificaba las categorías semántico-gramaticales (por ejemplo: frecuencia, movimiento, posición) y las categorías de función comunicativa que los alumnos necesitan expresar. El Consejo de Europa amplió y desarrolló estas categorías en una programación que incluía descripciones de los objetivos de los cursos de lenguas extranjeras para adultos europeos, las situaciones en las que normalmente se necesita usar una lengua extranjera (por

ejemplo: viajes, negocios), los temas sobre los que se puede necesitar hablar (por ejemplo: identificación personal, educación, compras), las funciones lingüísticas (por ejemplo: describir algo, pedir información, expresar acuerdo y desacuerdo), las nociones usadas para la comunicación (por ejemplo: tiempo, frecuencia, duración), además del vocabulario y de la gramática que se necesite. El resultado se publicó como *Threshold Level English* (van Ek y Alexander, 1980), y fue un intento de especificar lo que se necesitaba para poder conseguir un grado razonable de competencia comunicativa en una lengua extranjera, incluyendo los elementos lingüísticos necesarios para conseguir este «nivel umbral».

Los análisis de la teoría y los modelos de programación para la Enseñanza Comunicativa de la Lengua han sido muy numerosos. El modelo de programa nociónal de Wilkins pronto recibió las críticas de los lingüistas británicos porque se limitaba a sustituir un tipo de lista (por ejemplo, una lista de elementos gramaticales) por otra (una lista de nociones y funciones). Se especificaban los resultados o los productos más que los procesos comunicativos. Widdowson (1979) mantenía que las categorías nocio-funcionales proporcionan:

sólo una descripción muy parcial e imprecisa de ciertas reglas semánticas y pragmáticas que se utilizan como referencia cuando las personas se relacionan. No nos dice nada sobre los procedimientos que las personas utilizan en la aplicación de estas reglas cuando están de hecho realizando una actividad comunicativa. Si queremos adoptar un Enfoque Comunicativo en la enseñanza que tenga como propósito fundamental el desarrollo de las habilidades que permiten hacer cosas con la lengua, es el discurso el que debe ser el centro de nuestra atención.

(Widdowson, 1979: 254)

Actualmente hay bastantes propuestas y modelos de lo que podría considerarse un programa de Enseñanza Comunicativa de la Lengua. Yalden (1983) describe los tipos de programas comunicativos más importantes del momento. A continuación resumimos una versión modificada de los tipos de programas comunicativos según la clasificación de Yalden, con referencia a la fuente de cada modelo:

Tipo	Referencia
1. estructuras y funciones	Wilkins (1976)
2. espiral funcional alrededor de un eje estructural	Brumfit (1980)
3. estructural, funcional, instrumental	Allen (1980)
4. funcional	Jupp y Hodlin (1975)
5. nociónal	Wilkins (1976)
6. interactivo	Widdowson (1979)
7. centrado en tareas	Prabhu (1983)
8. generado por el alumno	Candlin (1976), Henner Stanchina y Riley (1978)

Hay una extensa documentación sobre los intentos por crear programas de los tipos 1 a 5. Actualmente hay interés por elaborar programas de los tipos 6 a 8, si bien las especificaciones de los principios de organización de los programas interactivos, centrados en tareas y generados por el alumno se han llevado a cabo sólo parcialmente. Las descripciones de las estrategias de interacción se han dado, por ejemplo, para las interacciones del profesor con los alumnos (Sinclair y Coulthard, 1975) y del médico con el paciente (Candlin, Bruton y Leather, 1974). Aunque interesantes, estas descripciones han restringido el campo de investigación a las interacciones entre dos personas en las que se reconocen relaciones subordinadas de papeles bastante rígidos.

Algunos diseñadores de programas comunicativos también han considerado la especificación y la organización de las tareas como criterios adecuados para el diseño de programas:

La única forma de programa que es compatible y puede desarrollar una enseñanza comunicativa parece ser la procedimental, que presenta una lista más o menos detallada de los tipos de tareas que deben realizarse en clase y propone un orden de complejidad en las tareas del mismo tipo.

(Prabhu, 1983: 4)

Un ejemplo de este modelo que se ha puesto en práctica en un ámbito nacional es el Programa comunicativo de Malasia (*English Language Syllabus in Malaysian Schools*, 1975), un programa para la enseñanza del inglés en los cursos superiores de la secundaria en Malasia. Éste fue uno de los primeros intentos de organizar la Enseñanza Comunicativa de la Lengua a partir de la especificación de tareas comunicativas. En el esquema de organización, tres objetivos comunicativos generales se subdividen en veinticuatro objetivos más específicos determinados sobre la base del análisis de necesidades. Estos objetivos se organizan a su vez en áreas de aprendizaje, para las que se especifican varios objetivos o productos. Un producto se define como cierta información comprensible, presentada de forma oral, de forma escrita o también de forma no-lingüística. «Una carta es un producto y también lo es una enseñanza, un mensaje, un informe, un mapa o un gráfico producido a través de la información que se expresa mediante la lengua» (*English Language Syllabus*, 1975: 5). Los productos, por tanto, se consiguen mediante la realización con éxito de las tareas. Por ejemplo, el producto llamado «pasa el mensaje a otros» puede subdividirse en un conjunto de tareas, como entender el mensaje; hacer preguntas para aclarar dudas; hacer preguntas para conseguir más información; tomar notas; ordenar las notas en una forma de presentación lógica y presentar oralmente el mensaje. Por cada uno de los productos, se sugieren distintas situaciones. Estas situaciones consisten en una serie de especificaciones en relación con las interacciones del alumno, los estímulos, el contexto comunicativo, los participantes y los resultados deseados y los obstáculos. Estas situaciones (y otras propuestas por cada uno de los profesores) constituyen los medios a través de los que se realizan la interacción del alumno y las destrezas comunicativas.

Como se mantienen los desacuerdos sobre los modelos de programa en los estudios sobre la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, algunos autores han propuesto que desaparezca el concepto de programa en su sentido tradicional, puesto que solamente los alumnos pueden ser plenamente conscientes de sus necesidades; sus recursos comunicativos y el ritmo de aprendizaje deseado, por lo que es el propio alumno quien debe crear un programa personal, aunque sea implícito, como parte de su aprendizaje. Otros autores se aproximan más al modelo propuesto por Brumfit (1980), que favorece un programa con un eje gramatical alrededor del cual se agrupan las nociones, las funciones y las actividades comunicativas.

Tipos de actividades de enseñanza y de aprendizaje

La variedad de tipos de ejercicios y actividades compatibles con un Enfoque Comunicativo es ilimitada, suponiendo que estos ejercicios permitan a los alumnos conseguir los objetivos comunicativos del currículo, participar en la comunicación y desarrollar los procesos comunicativos de intercambio de información, negociación de significados e interacción. Generalmente se diseñan actividades de clase para realizar tareas utilizando la lengua o que implican la negociación de información y el hecho de compartirla.

Estos intentos pueden tener diversas formas. Wright (1976) lo consigue mostrando diapositivas desenfocadas que los alumnos tratan de identificar. Byrne (1978) ofrece planos y diagramas incompletos que los alumnos tienen que completar pidiendo información. Allwright (1977) pone una pantalla entre los alumnos y hace que uno de ellos coloque unos objetos en cierto orden: este orden se comunica después a los alumnos que están detrás de la pantalla. Geddes y Sturtridge (1979) desarrollan la audición tipo «rompecabezas», en la que los alumnos escuchan los diferentes materiales grabados y comunican después su contenido a los demás. La mayoría de estas técnicas funcionan sobre la base de que algunos alumnos disponen de una información que los demás no tienen.

(Johnson, 1982: 151)

Littlewood (1981) distingue entre dos tipos principales de actividades en la Enseñanza Comunicativa de la Lengua: «actividades de comunicación funcional» y «actividades de interacción social». Las actividades de comunicación funcional incluyen tareas como la comparación de dibujos anotando sus similitudes y diferencias; el desarrollo de un orden secuencial en una serie de dibujos; la búsqueda de los elementos que faltan en un mapa o dibujo; la comunicación de un alumno detrás de una pantalla a otro alumno dando instrucciones para hacer un dibujo o completar un mapa, y la resolución de problemas a partir de una información compartida. Las actividades de interacción social incluyen sesiones de conversación y discusión, diálogos e improvisaciones, simulaciones, representaciones y debates.

Papel del alumno

El énfasis que la Enseñanza Comunicativa de la Lengua da a los procesos de comunicación, más que al conocimiento de las estructuras lingüísticas, requiere

que los alumnos tengan papeles diferentes a los que tenían en las clases más tradicionales de segundas lenguas. Breen y Candlin describen el papel del alumno en este enfoque de la siguiente forma:

El papel del alumno como negociador —entre él mismo, el proceso de aprendizaje y el propósito del aprendizaje— surge a partir de (y se relaciona con) su papel como negociador dentro del grupo, de los procedimientos del aula y de las actividades que se realizan conjuntamente. La implicación para el alumno es que debería contribuir en la misma proporción en que recibe y, por tanto, aprender de una forma interdependiente.

(1980: 110)

Se reconoce, en algunas versiones de este enfoque, que los alumnos traen al aula sus propias ideas de cómo debería ser la enseñanza y el aprendizaje. Estas ideas deben formar parte de aprendizaje y, en el caso de que no coincidan con la realidad, se puede producir con usión y rechazo por parte del alumno (Hennner-Stanchina y Riley, 1978). Normalmente no hay texto, no se presentan las reglas gramaticales, no hay una organización de aula impuesta; se supone que los alumnos se relacionan principalmente entre ellos más que con el profesor y no hay (o hay muy poca) corrección de errores. Por otra parte, el carácter cooperativo del aprendizaje promovido por el Enfoque Comunicativo también resultará desconocido para aquellos alumnos acostumbrados a un tipo de aprendizaje más individualizado. Por tanto, los teóricos de este enfoque recomiendan que los alumnos aprendan a aceptar que el fracaso en la comunicación es una responsabilidad conjunta y no de cada hablante por separado. De la misma forma, el éxito en la comunicación es aceptado como algo compartido.

Papel del profesor

Según este enfoque, los profesores asumen varios papeles cuya importancia dependerá de la versión adoptada. Breen y Candlin describen los papeles del profesor en los términos siguientes:

El profesor tiene dos papeles fundamentales: el primero es facilitar el proceso de comunicación entre todos los participantes en la clase y entre estos participantes y las distintas actividades y textos. El segundo es actuar como participante independiente dentro del grupo de enseñanza-aprendizaje. Este papel se relaciona estrechamente con los objetivos del primero y surge como su consecuencia. Estos papeles implican un conjunto de papeles secundarios: en primer lugar, como organizador de recursos, siendo él mismo un recurso; en segundo lugar, como guía en los procedimientos y las actividades de la clase... Un tercer papel es el de investigador y alumno, con muchas posibilidades de contribuir con su conocimiento, habilidades y experiencia sobre la naturaleza del aprendizaje y las capacidades organizativas.

(1980: 99)

El profesor también asume los papeles de analista de necesidades, consejero y gestor del proceso de grupo.

ANALISTA DE NECESIDADES

El profesor asume la responsabilidad de determinar y responder a las necesidades lingüísticas del alumno. Esto puede hacerse de manera informal y personalizada a través de sesiones individuales con los alumnos, en las que el profesor habla de temas como la opinión del alumno sobre su estilo, las características y los objetivos de su aprendizaje. Puede llevarse a cabo formalmente mediante un instrumento de evaluación de necesidades, como los que propone Savignon (1983). Generalmente, esta evaluación formal contiene preguntas que intentan determinar la motivación de una persona para estudiar la lengua. Por ejemplo, los alumnos pueden responder utilizando una escala de 5 puntos (*totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo*) a enunciados como los siguientes:

Yo quiero estudiar inglés porque...

1. Pienso que algún día será útil para conseguir un buen trabajo.
2. Me ayudará a entender mejor a los hablantes del inglés y su forma de vida.
3. Se necesita un buen conocimiento del inglés para conseguir que otras personas te respeten.
4. Me permitirá conocer y hablar con gente interesante.
5. Lo necesito en mi trabajo.
6. Me permitirá pensar y comportarme como los ingleses.

Basándose en este estudio, los profesores deben planificar la enseñanza individual y de grupo que responda a las necesidades de los alumnos.

CONSEJERO

Otro de los papeles del profesor normalmente asumido por este enfoque es el de consejero, definido de manera muy similar a como lo hace el Aprendizaje Comunitario de la Lengua. En este papel, se supone que el profesor consejero debe ser un comunicador efectivo que busca mejorar la relación entre las intenciones del hablante y las interpretaciones del que escucha, a través del uso de la paráfrasis, la confirmación y la reacción.

GESTOR DEL PROCESO DEL GRUPO

Los procedimientos utilizados en este enfoque son menos exigentes en cuanto a la adquisición de destrezas de gestión en la clase centrada en el profesor. Su responsabilidad consiste en organizar la clase como un espacio que facilite las actividades comunicativas. Las guías de orientación de la práctica de clase (por ejemplo, Littlewood, 1981; Finocchiaro y Brumfit, 1983) sugieren que durante una actividad el profesor orienta y anima al tiempo que controla la tendencia a solucionar problemas de vocabulario, de gramática y de estrategia, si bien anota estos problemas para un comentario posterior y para la práctica comunicativa. Cuando terminan las actividades de grupo, el profesor organiza un comentario sobre ellas, señalando alternativas y ayudando a los grupos en su debate sobre la corrección de los propios errores. Los críticos han señalado, sin embargo, que los profesores no nativos pueden sentirse incómodos con este procedimiento si no tienen una formación especial.

El énfasis dado a la fluidez y a la comprensión en la Enseñanza Comunicativa de la Lengua puede causar ansiedad entre los profesores que estén acostumbrados a ver la corrección de los errores como su mayor responsabilidad de enseñanza y que consideran que su principal función consiste en preparar a los alumnos para exámenes de todo tipo. Una preocupación del profesor sigue siendo el posible efecto perjudicial de un modelo imperfecto y con errores en el trabajo por parejas y en grupos. Aunque este tema no esté aún resuelto, parece interesante señalar que la investigación reciente sugiere que «los datos contradicen la idea de que otros alumnos no son buenos compañeros de conversación porque no pueden proporcionar de forma correcta información cuando se solicita» (Porter, 1983).

Materiales de enseñanza

Se han utilizado una gran variedad de materiales para apoyar los enfoques comunicativos en la enseñanza de idiomas. A diferencia de algunos métodos actuales, como el Aprendizaje Comunitario de la Lengua, los que practican la Enseñanza Comunicativa consideran los materiales como una forma de influir en la interacción en la clase y el uso de la lengua. Por tanto, los materiales tienen el papel fundamental de promover el uso comunicativo de la lengua. Vamos a considerar tres tipos de materiales que se usan actualmente dentro de este enfoque: materiales centrados en el texto, materiales centrados en la tarea y materiales auténticos.

MATERIALES CENTRADOS EN EL TEXTO

Existen numerosos libros de texto diseñados para trabajar con este enfoque. Sus índices de contenidos algunas veces sugieren un tipo de gradación y secuencia en la práctica de la lengua parecidas a las que se pueden encontrar en los libros de texto organizados con criterios gramaticales. Algunos de ellos se han escrito basándose en una programación fundamentalmente estructural, con pequeñas modificaciones que justifican sus afirmaciones de estar centrados en un Enfoque Comunicativo. Sin embargo, otros parecen muy diferentes de los libros de texto anteriores. *Communicate* de Morrow y Johnson (1979), por ejemplo, no incluye los diálogos normales y los ejercicios de repetición de estructuras, y se sirve de ayudas visuales, estímulos grabados, dibujos y fragmentos de oraciones para iniciar la conversación. *Pair Work* de Watcyn-Jones (1981) consiste en dos textos diferentes para realizar trabajo por parejas, cada uno de los cuales contiene información diferente para realizar simulaciones y otras actividades. De la misma forma, los libros de texto elaborados para el *English Language Syllabus* de Malasia (1975) suponen una novedad con respecto a los libros de texto tradicionales. Una lección típica consiste en un tema (por ejemplo, pasar información), un análisis del desarrollo de la tarea (por ejemplo, entender el mensaje, hacer preguntas para conseguir clarificación, pedir más información, tomar notas, ordenar y presentar la información), una descripción de una situación práctica (por ejemplo, «Alguien llama para ver al director. No tiene una cita previa. Consigue la información necesaria y pasa el mensaje al director.»), una presentación del estímulo (en

el caso anterior, el comienzo de la conversación en una oficina grabada en una cinta), preguntas de comprensión (por ejemplo, «¿Por qué está en la oficina?») y ejercicios de paráfrasis.

MATERIALES CENTRADOS EN LA TAREA

Se han elaborado una gran variedad de juegos, simulaciones y actividades comunicativas centradas en tareas para las clases que se basan en la Enseñanza Comunicativa. Normalmente son de tipo personalizado: cuadernos de ejercicios, tarjetas de actividades y materiales para practicar la comunicación por parejas y la interacción. En los materiales de trabajo por parejas, generalmente hay dos tipos de materiales distintos por cada pareja, cada uno con informaciones diferentes. Algunas veces la información es complementaria y los compañeros deben ajustar sus partes respectivas para formar un todo. En otros casos, cada uno asume un papel distinto en la relación (por ejemplo, un entrevistador y un entrevistado). También pueden darse ejercicios y materiales para las prácticas en formatos de tipo interactivo.

MATERIALES AUTÉNTICOS

Muchos defensores de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua han propuesto el uso de materiales «no adaptados» y «reales» en el aula. Esto incluye materiales auténticos de carácter lingüístico, como señales, revistas, anuncios y periódicos, o bien recursos gráficos o visuales, como mapas, dibujos, símbolos, gráficos y cuadros a partir de los cuales se pueden desarrollar las actividades comunicativas. También pueden usarse diferentes tipos de objetos para apoyar los ejercicios comunicativos, como la construcción de un modelo de plástico siguiendo unas instrucciones.

Procedimiento

Como los principios comunicativos pueden aplicarse a la enseñanza de cualquier destreza lingüística, en cualquier nivel, y debido a que existe una gran variedad de actividades de aula y de tipos de ejercicios en este enfoque, no es posible ofrecer una descripción de los procedimientos de clase típicos de una lección basada en los principios de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. Savignon (1983) analiza algunas técnicas y procedimientos de organización de la actividad de clase de este tipo de enseñanza (por ejemplo, actividades de grupo, juegos, simulaciones), pero ni estas actividades ni la forma como se utilizan son exclusivas de este enfoque. Finocchiaro y Brumfit ofrecen la guía didáctica de una lección para enseñar la función «hacer una sugerencia» a alumnos con un nivel inicial en una escuela secundaria. En ella se defiende que los procedimientos comunicativos son más evolutivos que revolucionarios:

1. Presentación de un diálogo breve o varios diálogos cortos, precedido por una fase de motivación (que se consigue relacionando la situación del diálogo con las probables experiencias de los alumnos) y un debate sobre la función y la situación: las personas, los papeles, el entorno, el tema y la formalidad o

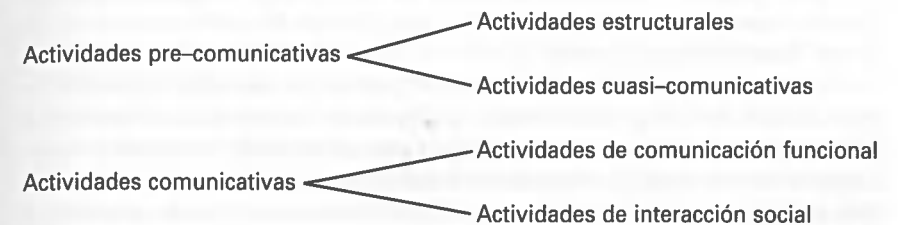
la informalidad de la lengua requerida por la función y la situación. (En los niveles iniciales, y en aquellos casos en que todos los alumnos comparten la misma lengua materna, la motivación puede conseguirse utilizando esta lengua.)

2. Práctica oral de cada enunciado del diálogo que se presente ese día (repetición con toda la clase, la mitad de la clase, por grupos e individualmente) generalmente precedida por el modelo del profesor. Si se utilizan diálogos cortos, también se realizará una práctica similar.
3. Preguntas y respuestas sobre el tema y la situación del diálogo.
4. Preguntas y respuestas relacionadas con las experiencias personales de los alumnos, pero centradas en el tema del diálogo.
5. Estudio de las expresiones comunicativas básicas del diálogo o de una de las estructuras que sirven de ejemplo de la función. Se podrá dar varios ejemplos adicionales del uso comunicativo de la expresión o la estructura con vocabulario conocido en enunciados o diálogos cortos y claros (usando dibujos, objetos auténticos sencillos o técnicas de dramatización) para facilitar su comprensión...
6. Descubrimiento por parte del alumno de las generalizaciones o reglas que subyacen en la expresión funcional o en la estructura. Deberían incluirse cuatro aspectos (como mínimo): las formas orales y escritas (los elementos de los que se compone, por ejemplo: «¿Te apetece + verbo + infinitivo?»); su posición en el enunciado; su grado de formalidad y, en el caso de la estructura, su función gramatical y significado...
7. Actividades de reconocimiento oral y de interpretación (de dos a cinco, en función del nivel de aprendizaje, el conocimiento lingüístico de los alumnos y otros factores).
8. Actividades de producción oral; actividades comunicativas que van desde las guiadas a otras más libres.
9. Copia de los diálogos o módulos si no están en el libro de texto.
10. Ejemplos relacionados con las tareas de casa, si las hay.
11. Evaluación del aprendizaje (solamente oral), por ejemplo: «¿Cómo pedirías a un amigo que...? ¿Y cómo me pedirías a mí que...?».

(Finocchiaro y Brumfit, 1983: 107-8)

Estos procedimientos tienen claramente mucho en común con los procedimientos observados en las clases donde se enseña de acuerdo con los principios de corte audiolingüístico y situacional-estructural. Los procedimientos tradicionales no se rechazan, sino que se reinterpretan y amplían. Se puede encontrar un conservadurismo similar en muchos libros de texto basados en el Enfoque Comunicativo «ortodoxo», como *Mainline Beginners* de Alexander (1978). Aunque cada unidad tiene un foco funcional, los nuevos elementos de enseñanza se presentan a través de diálogos, seguidos de una práctica controlada de las principales estructuras gramaticales. Más adelante, los elementos de enseñanza se utilizan en un contexto mediante una práctica situacional. Esta práctica sirve

como introducción a una práctica más libre, como las actividades de juegos de roles y de improvisación. En otro libro de texto muy conocido, *Starting Strategies* (Abbs y Freebairn, 1977), se utilizan técnicas muy parecidas. Los elementos de enseñanza se presentan en forma de diálogo; los elementos gramaticales se aíslan y practican de manera controlada, y después se ofrecen actividades más libres. Se sugiere el trabajo por parejas y en grupos para que los alumnos usen y practiquen las funciones y las formas. Los procedimientos metodológicos de estos libros de texto reflejan la secuencia de actividades representada por Littlewood (1981: 86) como sigue:



Savignon (1972, 1983), sin embargo, rechaza la idea de que los alumnos tengan que conseguir primero el control de cada una de las destrezas (pronunciación, gramática, vocabulario) antes de aplicarlas en tareas comunicativas, y defiende la práctica comunicativa desde el principio de la enseñanza. Cómo poner en práctica los principios de la Enseñanza Comunicativa en el nivel de los procedimientos de clase sigue siendo un problema central en los debates sobre el Enfoque Comunicativo. ¿Cómo pueden definirse los distintos tipos de procedimientos y actividades comunicativas? ¿Cómo puede el profesor determinar las actividades y el tiempo que necesita cada alumno o grupo de alumnos? Estas preguntas fundamentales no pueden responderse proponiendo más taxonomías y clasificaciones, sino que requieren una investigación sistemática sobre el uso de los diferentes tipos de actividades y de procedimientos en la clase de idiomas (ver capítulo 11).

Conclusión

Se considera que la Enseñanza Comunicativa de la Lengua es más un enfoque que un método. Por tanto, aunque hay un grado suficiente de consistencia teórica en los niveles lingüísticos y de aprendizaje, en los niveles de diseño y de procedimiento hay una mayor posibilidad de interpretación y de variación individual que en la mayoría de los métodos. Podría ocurrir que una de las propuestas de modelo de programa, tipología de ejercicios y actividades de clase llegara a conseguir una aprobación más amplia en el futuro, confiriendo a la Enseñanza Comunicativa de la Lengua una posición similar a la que tienen otros métodos de enseñanza. Por otra parte, interpretaciones divergentes también podrían producir subgrupos homogéneos.