

LA EVOLUCIÓN DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LENGUAS DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL SUJETO DE APRENDIZAJE: HACIA UN ENFOQUE AUTONOMIZADOR

Marta Navarro Coy
Universidad Católica San Antonio, Murcia

ABSTRACT

For a long time, the search for an ideal methodology for the teaching of languages has been a recurrent topic in this field. If we have a quick look at those methodologies used in the classroom setting, we can appreciate how the application of most of them has finally been considered a failure due to different reasons. In this paper we try to reflect that one of those reasons and, in our opinion, the most important one is the fact that the figure of the person who learns the language as well as the key role he / she plays in the learning process has almost always been ignored.

KEY WORDS: Grammatical methodologies, humanistic methodologies, role of the learner in the learning process, learner autonomy.

RESUMEN

Durante muchos años la búsqueda de una metodología ideal para la enseñanza de lenguas ha sido una constante en este ámbito. Una breve revisión de dichas metodologías utilizadas en las aulas de idiomas nos permite observar cómo la aplicación de casi todas ellas ha sido finalmente considerada un fracaso por diversos motivos. En este trabajo se intenta poner de manifiesto cómo uno de dichos motivos y en nuestra opinión el más importante lo constituye el hecho de haber ignorado casi siempre a la figura de la persona que aprende y el papel esencial que juega en el proceso de aprendizaje de la lengua como protagonista del mismo.

PALABRAS CLAVE: metodologías gramaticales, metodologías humanísticas, el papel del aprendiz en el proceso de aprendizaje, la autonomía de aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

Sin duda, la búsqueda de un método ideal para la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido una preocupación constante principalmente a lo largo del siglo veinte, y de hecho durante dicho siglo fueron surgiendo diferentes metodologías que ganaban a las anteriores en popularidad entre aquellas personas encargadas de ponerlas en práctica.



Para Marckwardt (41) es un hecho históricamente demostrable que en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras los puntos de vista experimentan cambios radicales cada veinte o veinticinco años aproximadamente, movidos sin duda por la existencia de un descontento generalizado con la metodología reinante y consecuentemente su desaparición o abandono por parte de los profesores de lenguas en sus aulas.

Nos podríamos preguntar por qué motivo se concibió como fracaso la aplicación de un número tan amplio de métodos para la enseñanza de una lengua extranjera. La respuesta a esta pregunta quizá la encontraríamos en el hecho de que tales métodos estuviesen concebidos precisamente para la *enseñanza* de las lenguas y nunca para su *aprendizaje*, es decir, que estuviesen dirigidos hacia el profesor y los materiales didácticos, olvidando a la parte más importante del proceso: la persona que aprende. Desafortunadamente, pasará mucho tiempo antes de que nos podamos referir a dicha persona como aprendiz propiamente dicho ya que va a estar considerado únicamente como alguien a quien enseñar por estar vacío de conocimientos y no como a alguien capaz de aprender y de desarrollar un papel activo en el proceso de aprendizaje.

Un recorrido por las diferentes metodologías que en un momento u otro han ‘invadido’ las clases de idiomas pone claramente de manifiesto la gran ‘marginación’ a que el aprendiz ha estado durante mucho tiempo sometido ignorándose sus procesos mentales, sus características personales, sus intereses y necesidades, así como no permitiéndole tomar partido en las decisiones concernientes al aprendizaje. Dicha marginación es principalmente palpable en la aplicación de aquellos métodos a los que podemos referirnos como gramaticales, diferenciándolos así de los denominados métodos o enfoques humanísticos que conforman, siguiendo a Sánchez (213), los dos grandes bloques en que las diferentes metodologías surgidas encuentran cabida.

Tomaremos dicha diferenciación como punto de partida del presente trabajo, para lo cual ofreceremos, en primer lugar, las principales características de los métodos gramaticales y de los humanísticos para poder enmarcar a las diferentes metodologías en uno u otro bloque¹. Tras ello, se realizará un breve análisis de los métodos y enfoques más representativos en el panorama de la enseñanza —aprendizaje de lenguas, con el principal objetivo de determinar el papel que, en cada uno de ellos, ha jugado o juega el estudiante/aprendiz. Con dicho análisis se pretende reflejar la evolución que ha experimentado la figura de la persona que aprende: desde ser considerado un receptor pasivo al que inculcar o transmitir conocimientos, hasta su concepción como parte activa en el proceso de aprendizaje con el

¹ Indudablemente, somos conscientes de la dificultad que, en ocasiones, pueda entrañar identificar por completo una metodología con una sola de las dos corrientes, y, por ello, lo que principalmente se tendrá en cuenta será que, de forma general, lo que caracteriza a una metodología sean aspectos más propios de una u otra corriente (gramatical o humanística).

derecho y la capacidad de convertirse en el principal responsable del mismo y, en consecuencia, en aprendiz autónomo.

2. CARACTERÍSTICAS DE LOS MÉTODOS GRAMATICALES Y LOS MÉTODOS HUMANÍSTICOS

El objetivo primordial de este apartado es reflejar las principales características atribuibles a las dos corrientes (gramatical y humanística), dentro de las cuales intentaremos enmarcar a las diferentes metodologías que en un momento determinado han dominado el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En lo que respecta a los métodos gramaticales, podemos afirmar que, de forma general, su aplicación en el aula ha reflejado de forma muy clara el papel pasivo y de mero receptor que al estudiante durante mucho tiempo le ha tocado desempeñar. Esto se observa claramente cuando prestamos atención a las características que poseen dichos métodos. Así, siguiendo a Sánchez (215), un método gramatical:

- Es racionalista y se cifra en el desarrollo de la capacidad cognitiva, dejando de lado otros componentes y facetas propias del ser humano.
- No se cuida de la realización personal de cada individuo/aprendiz.
- No tienen en cuenta, de manera prioritaria, sus necesidades comunicativas.
- No suele dar libertad para organizar ni el aprendizaje, ni el contenido que debe aprenderse, ni las estrategias de que cada cual pueda valerse para aprender.
- Sólo en muy contados casos se tiene parcialmente en cuenta el contexto afectivo o los sentimientos del alumno.
- No presta atención a las relaciones sociales y participativas de los alumnos
- Priva de protagonismo al discente a favor del docente.
- No cultiva ni promueve la responsabilidad del alumno, ni a través de los objetivos ni a través de las estrategias puestas en acción.
- Pone el énfasis sobre el profesor, factor externo al individuo que aprende.

Los métodos humanísticos van a diferir bastante de los gramaticales, principalmente, como señalan Dubin y Olshtain, por la importancia que se empieza a conceder a la persona que aprende, teniendo en cuenta sus necesidades e implicándola en el proceso. Asimismo, la figura del profesor también va a sufrir un cambio bastante radical, pasando a convertirse en un facilitador del aprendizaje cuyo papel principal será el de crear un ambiente favorable para que el aprendizaje tenga lugar. No debemos continuar sin antes mencionar la gran influencia que el término “facilitador del aprendizaje” va a tener desde su concepción hasta nuestros días. La figura autoritaria del profesor, con todo lo que conlleva en cuanto a respeto y superioridad, va a cambiar y a comenzar a ser concebida como aquella persona que colabora en el aula con todos los medios que pueda tener a su disposición para encontrar la mejor manera de ayudar a los aprendices a llevar a cabo su proceso de aprendizaje. No obstante, y como más adelante tendremos ocasión de comprobar, no en todos



los métodos denominados humanísticos se aprecian estos factores de cambio con total transparencia.

De entre los diferentes aspectos considerados influyentes en la aparición de los métodos humanísticos, no podemos dejar de hacer referencia al papel de una figura extremadamente representativa como es la del psicólogo Carl Rogers. Considerado como uno de los fundadores de la psicología humanística, Rogers juega igualmente un papel esencial en el ámbito de la educación y, en este sentido, aboga por un aprendizaje centrado en el estudiante (*student-centred learning*) en el que se ha de fomentar la participación y responsabilidad de éste, así como la relación entre los aprendices. Utilizando sus propias palabras, la experiencia propia es la máxima autoridad, lo cual refleja en el siguiente extracto de uno de sus trabajos (Rogers 23-24):

La experiencia es para mí la máxima autoridad. La clave de la validez es mi propia experiencia. Ni las ideas de otra persona ni ninguna de mis propias ideas son tan fidedignas como mi experiencia. Es a la experiencia a la que debo regresar para descubrir una aproximación más cercana a la verdad entendida como la verdad que se está creando en mí [...] Mi experiencia no es fidedigna porque sea infalible. Es la base de la autoridad porque siempre se puede comprobar de nuevas formas. De este modo sus frecuentes errores o falibilidad están siempre abiertos a la corrección.

Esta importancia que Rogers concede a la experiencia está igualmente implícita en su opinión acerca de la necesidad de que el profesor fomente el aprendizaje experiencial, frente al cognitivo, que conforman, las dos categorías de aprendizaje que el propio Rogers identifica. Se ha de promover, por tanto, el conocimiento aplicado que tiene en cuenta las necesidades del aprendiz, en lugar de la memorización o la repetición.

Estos aspectos extraídos de la psicología humanística de Rogers se pueden ver claramente reflejados en muchos de los rasgos distintivos de los métodos humanísticos. Así, y de nuevo siguiendo a Sánchez (215), en un método humanístico

- Se margina sustancialmente la organización racional del contenido enseñado.
- Se desregula también el método de enseñanza, posibilitando, por tanto, la adaptación del método al alumno.
- Se tienen en cuenta las necesidades de los alumnos en la medida en que los materiales con los que se trabaja apuntan hacia la consecución de un objetivo como es el de cubrir las necesidades comunicativas próximas y reales.
- Se favorece la realización personal del discente, su libertad de aprender, sus intereses y su responsabilidad.
- No se impone un método y una estrategia desde fuera, por parte del currículo o del profesor. Especialmente este último no queda constreñido al uso de un sistema cerrado, cual es el impuesto por un método gramatical.

A continuación, y como ya señalábamos al inicio de este trabajo, realizaremos un recorrido por aquellas metodologías más representativas que en algún mo-



mento han estado presentes en las aulas de idiomas. Comenzaremos por aquellas que presentan rasgos más propios de los métodos gramaticales para, a continuación, proceder al análisis de las metodologías que presentan unas características que más se asemejan a las de los enfoques humanísticos.

3. METODOLOGÍAS GRAMATICALES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS

3.1. EL MÉTODO TRADICIONAL (GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN)

Ni que decir tiene que los distintos métodos de enseñanza de una lengua no surgen de la nada, ya que las circunstancias de cada época son factores determinantes en su aparición y posterior consolidación o abandono. Así, la adopción del método denominado tradicional o de gramática-traducción fue una consecuencia lógica de un período donde el modelo reinante en la enseñanza de lenguas era aquél que se seguía para la enseñanza de las lenguas clásicas como el latín y el griego. Cuando se comienza a introducir la enseñanza de una lengua extranjera en el currículo se va a optar, por tanto, por una metodología con la que tanto profesores como alumnos están familiarizados. En este sentido, quisiera hacer referencia a la reflexión de Howatt acerca de la denominación tan frecuentemente recibida por este método (gramática-traducción) y que, en su opinión, conlleva connotaciones peyorativas siendo de hecho ésta, la denominación utilizada por los detractores del método. Sin embargo, esta metodología se adapta a y adopta con el objetivo de facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera. Así, por una parte, y como ya hemos mencionado, se trata de un método conocido y utilizado por todos y, por otra parte, se recurre para la enseñanza a frases ejemplificadoras en lugar de a los textos tradicionales (Howatt 131) simplificando, por tanto, en gran medida la labor a los alumnos.

Las principales características del método tradicional han sido reflejadas en numerosa literatura pero básicamente se pueden resumir de la siguiente forma: en una clase donde se aplica el método tradicional,

- La lengua utilizada para la enseñanza es la lengua nativa de los alumnos.
- Se enseña una gran cantidad de vocabulario extraído de los textos utilizados para la lectura. Dicho vocabulario se enseña mediante listas de palabras sin ningún tipo de conexión entre sí, con su correspondiente traducción.
- Las explicaciones gramaticales tienen una gran importancia, ya que, es fundamental que los alumnos conozcan todo acerca de la lengua.
- El conocimiento adquirido mediante las explicaciones gramaticales se aplica a través de la realización de ejercicios de traducción directa e inversa.
- Se presta atención exclusiva a la lectura y la escritura en detrimento de la expresión y comprensión oral.
- El significado de las oraciones y los textos no es relevante, ya que su única función es servir para la realización de ejercicios de gramática y de traducción.
- Se presta gran atención a la corrección y la exactitud.

En resumen, cada lección en una clase del método tradicional consistía en la explicación de una o dos reglas gramaticales, una lista de vocabulario y ejercicios consistentes en frases para su traducción.

Como se puede observar, en un método como el tradicional confluyen la práctica totalidad de los rasgos atribuidos a los enfoques gramaticales. La figura del profesor era eminentemente protagonista, ya que llevaba las riendas de todo el proceso, seleccionando los contenidos, transmitiéndolos a los alumnos y posteriormente evaluándolos. Estos, por su parte, son privados de toda posibilidad de elección en lo que respecta a sus necesidades, a la organización del aprendizaje y al conocimiento y utilización de aquellas estrategias que les resulten más efectivas en el aprendizaje. En este sentido, la figura del estudiante representa claramente una de las metáforas identificadas por Ellis y que reflejan la forma en que los investigadores hacen referencia a los aprendices de una segunda lengua. Nos referimos, concretamente a la metáfora “el aprendiz como recipiente” que presenta al aprendiz como un sujeto pasivo que no participa en el proceso de aprendizaje y al que se atribuye una capacidad limitada para el aprendizaje (Ellis 72).

Las críticas al método tradicional no se hicieron esperar, algo que, en cierto modo, no sorprende si tenemos en cuenta que se trata de un método para el que no existe una fundamentación explícita de las bases lingüísticas y psicolingüísticas del aprendizaje en las que se apoyan las propuestas de enseñanza.

3.2. EL MÉTODO DIRECTO

Las críticas que recibió el método tradicional se basaban principalmente en la imposibilidad de dicho método de conseguir que los alumnos se comunicaran en la lengua objeto. Esta reacción tiene como consecuencia que se empiece a conceder importancia al uso oral de la lengua e incluso a identificar el aprendizaje de la L2 con la adquisición de la lengua materna, lo que da origen a la aparición de los denominados “métodos naturales”, de entre los que destaca el llamado “método directo”.

El método directo tuvo una gran acogida tanto en Europa como en Estados Unidos, en estos últimos principalmente por el uso que de él hicieron dos de sus máximos defensores, Sauveur y Berlitz (Richards & Rodgers 9). Los rasgos caracterizadores del método directo se pueden resumir de la siguiente forma:

- Para los partidarios del método directo, conocer una lengua consiste en saber hablarla, y de ahí el gran énfasis que se pone en la correcta pronunciación y en la fluidez.
- El aprendizaje de la segunda lengua consiste en la imitación del aprendizaje de la lengua materna.
- A diferencia de lo que ocurría en el método tradicional, se prohíbe la traducción y el uso de la lengua materna en el aula, por lo que en el transcurso de la clase el profesor únicamente hace uso de la segunda lengua.
- La gramática se enseña de forma inductiva. Los diferentes ejemplos utilizados por el profesor han de llevar a los alumnos a la identificación de las diferentes reglas gramaticales.



- Igualmente y, de nuevo, a diferencia de lo que sucedía en el método tradicional, se enseña un vocabulario significativo para el estudiante, concretamente el vocabulario utilizado en situaciones cotidianas. Dicho vocabulario se enseña a través de objetos, dibujos o mediante la demostración.
- Se intentan fomentar aquellos procesos implícitos en la comunicación real tales como expresar opiniones, disculparse, hacer peticiones.
- Los diferentes puntos a enseñar se presentan de forma oral en un intento de retrasar el mayor tiempo posible su presentación de manera escrita.

A pesar del éxito del que gozó el método directo, la ausencia de una base metodológica rigurosa que lo justificara hizo que algunos lingüistas, como es el caso de Henry Sweet, dudaran de su efectividad y comenzaran a poner de manifiesto sus limitaciones.

Uno de los principales problemas del método directo se encuentra en la consideración de que una segunda lengua se ha de aprender de la misma forma que la lengua materna, sin tener en cuenta los aspectos diferenciadores entre ambos contextos de aprendizaje. Así, por ejemplo, se olvida que en el aprendizaje de una segunda lengua el tiempo en el que se está en contacto con la misma es infinitamente menor que en el otro caso. Igualmente, se ignora que un niño que aprende a hablar no conoce otra lengua con la que identificar la realidad y, además, presenta un mayor grado de inmadurez desde el punto de vista cognitivo y neurológico. Del mismo modo y, ya más concretamente en el marco del aula, en el método directo no existen programas con una estructuración graduada que permitan la presentación del vocabulario y las estructuras de manera ordenada, lo cual en cierto modo puede resultar caótico para los aprendices. La puesta en práctica en el aula de esta metodología requería, además, un gran esfuerzo por parte de los profesores, los cuales, aparte de poseer un perfecto conocimiento de la segunda lengua, debían ser personas con muchos recursos e imaginación, entre otras cualidades, para dirigir una clase de estas características.

A pesar de que el método directo supuso un paso importante hacia metodologías más comunicativas, seguimos observando en él muchos rasgos propios de un método gramatical. De hecho, se ignora todo lo relacionado con las facetas propias del aprendiz como ser humano: su realización personal, sus necesidades, sus sentimientos o sus estilos de aprendizaje. Igualmente, el profesor sigue siendo la figura protagonista en el aula y en ningún momento involucra al estudiante en el proceso de aprendizaje con el objetivo de fomentar su responsabilidad en el mismo.

En resumen, y a pesar de las notables diferencias entre ambos, tanto en el método tradicional como en el método directo, el estudiante no tiene nada que decir en lo que respecta al aprendizaje y su único papel es el de receptor pasivo de los conocimientos que el profesor le transmite, por ser éste el único poseedor de tales conocimientos.

Hacia 1920, el uso del método directo comenzó a ser desechado en las instituciones educativas, reinando un clima de confusión acerca de la mejor forma de enseñar una segunda lengua y de la importancia que se había de otorgar a las diferentes destrezas (Klee 54).



3.3. EL MÉTODO AUDIOLINGUAL

Tres décadas, concretamente los años 40, 50 y 60, fueron testigos de la supremacía de un paradigma conductista del lenguaje compatible con una corriente lingüística estructuralista (normalmente asociada con Saussure) muy en auge tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña, que dieron lugar a una serie de métodos entre los que se encuentra el denominado audiolingual.

Ambos paradigmas, el psicolingüístico y el lingüístico, representados por una psicología del comportamiento y por el estructuralismo respectivamente, dan forma a este método basado fundamentalmente en la creencia de que el aprendizaje de una lengua consiste en la formación de hábitos lingüísticos por medio de estímulos (que den lugar a un comportamiento), respuestas (originadas por los estímulos) y refuerzos (para indicar si la respuesta es o no la apropiada) y donde no hay cabida para el significado. Esto último, lo refleja claramente Bloomfield (75) en las siguientes palabras: “Hoy día, sin embargo, nuestro conocimiento del mundo en que vivimos es tan imperfecto que difícilmente podemos expresarnos con precisión sobre el significado de las formas lingüísticas [...] El estudio del lenguaje puede ser desarrollado sin necesidad de especulaciones en la medida que no prestemos atención al significado de lo hablado”.

A la luz de este panorama resulta fácil imaginar qué aspectos caracterizan al denominado método audiolingual. A continuación, presentamos una selección de aquéllos que consideramos más representativos. Así, en el método audiolingual:

- Se presta atención a la estructura y a la forma más que al significado, por lo que no es necesaria una contextualización del lenguaje.
- Se fomenta la memorización de diálogos preestablecidos con el fin de aprender estructuras, sonidos y palabras que, para los seguidores de este método, es lo que implica aprender una lengua.
- Se persigue el dominio de la lengua y una pronunciación de hablante nativo.
- La lengua es un hábito y, por lo tanto, se deben prevenir y corregir los errores a toda costa.
- Se evita en la medida de lo posible el uso de la lengua nativa por parte del profesor y su utilización se prohíbe al alumno. Igualmente se evitan las explicaciones gramaticales y las estructuras se enseñan mediante el uso de ejercicios de repetición (*drills*), que conforman uno de los rasgos más característicos del método audiolingual. A modo de ejemplo, reproducimos, a continuación, un modelo de *drill* (Richards & Rodgers 55) cuya finalidad es la transformación de una oración afirmativa para convertirla sucesivamente en negativa, interrogativa, y posteriormente transformar el tiempo verbal:

He knows my address.

He doesn't know my address.

Does he know my address?

He used to know my address.



De nuevo, nos volvemos a encontrar ante un método cuyo principal protagonista en el aula es el profesor, el cual controla todos los aspectos del aprendizaje. Los materiales, y más concretamente los equipos audiovisuales, juegan también un papel importante en el método audiolingual, ya que ofrecen la oportunidad de practicar los ejercicios de repetición tan utilizados en estos contextos. De ahí que hoy en día los laboratorios de idiomas dotados únicamente de cabinas se conciben como una reminiscencia del método audiolingual.

Por su parte, el papel del aprendiz no varía excesivamente de aquél al que estábamos acostumbrados en las metodologías anteriores. Utilizando las palabras de Richards & Rodgers (56), el aprendiz en el método audiolingual es considerado un organismo al que se puede entrenar para que produzca respuestas libres de errores y cuyo único papel es el de responder a estímulos que generen dichas respuestas. De esta forma, poco o ningún control tiene el aprendiz sobre el proceso de aprendizaje, privándolo así de un protagonismo del que sigue gozando el profesor. Igualmente, sería muy difícil, por no decir imposible, esperar que un método como el audiolingual fomentara la responsabilidad de las personas que aprenden a la hora de involucrarse en el proceso, y un ejemplo muy claro de esto lo encontramos en el mismo hecho de que al estudiante no se le permitía llevar la iniciativa por miedo a que cometiera errores. La insistencia en la producción de un lenguaje que ha de evitar a toda costa los errores y que llega incluso a ignorar el aspecto semántico nos da una idea muy clara de ese papel pasivo y de lo poco que se tiene en cuenta al aprendiz como persona y a sus procesos mentales. Como bien indica Rivers en su crítica al método audiolingual, se siguen negando las diferencias individuales en el aprendizaje de una lengua e ignorando todo aquello relacionado con el alumno en su dimensión humana: relaciones interpersonales, necesidades y motivación.

Como viene siendo una constante, el método audiolingual también comenzó a ser cuestionado principalmente por la aparición en escena del lingüista Noam Chomsky. Chomsky, padre de la teoría lingüística conocida como “Gramática Generativa”, ataca abiertamente los paradigmas conductistas y estructuralistas del aprendizaje de lenguas, afirmando que dicho aprendizaje no puede entenderse como un proceso gobernado por estímulos y refuerzos (Chomsky), sino que consiste en la adquisición de las reglas gramaticales (lo que denomina *competence*) que generan “las producciones manifiestas en el uso del lenguaje” (la *performance*) (Zanón 13). El término “Generativa” es clave en la teoría de Chomsky, ya que viene a poner de manifiesto la transformación y formación de nuevos modelos que la persona que aprende una lengua realiza a partir de las reglas gramaticales y, en consecuencia, la importancia de como las personas procesan la experiencia a través del lenguaje (Richards & Rodgers 59).

Los puntos de vista de Chomsky tuvieron como consecuencia una “revolución cognitiva” en Estados Unidos que derivó en la aparición de una constelación de métodos que cuentan ya con más rasgos humanísticos que gramaticales. Los analizaremos en el apartado dedicado a dicha corriente.



3.4. EL MÉTODO SITUACIONAL

Una vez realizado un recorrido por los diferentes aspectos que caracterizan al método audiolingual, poco más hay que añadir con respecto al que ahora nos ocupa. De hecho, las dos únicas diferencias significativas entre los dos métodos tienen que ver, en primer lugar, con el lugar donde ambos fueron puestos en práctica y, en segundo, con una noción, concretamente la noción de “situación”.

Como vimos en el apartado anterior, el método audiolingual se desarrolló en Estados Unidos y, de forma paralela, aunque en esta ocasión en Gran Bretaña, tuvo su protagonismo el método situacional. Los paradigmas conductistas y estructuralistas son igualmente el eje sobre el que gira este enfoque, si bien se observa una mayor flexibilidad que en el método audiolingual, por ejemplo en aquellos ejercicios de repetición a los que hacíamos referencia en el apartado anterior y que están concebidos al amparo de metodologías de estas características.

Como ya hemos mencionado, la noción de “situación”, herencia del lingüista John Firth es uno de los rasgos que diferencian al método situacional del audiolingual. Lo que esta noción implica está relacionado con el hecho de que el lenguaje que se enseña ha de ser realista para el estudiante y, por lo tanto, presentado en el marco de una situación concreta (no descontextualizado como sucedía en el método audiolingual) de modo que el estudiante tenga la posibilidad de aplicarlo a situaciones de la vida real.

Por lo demás, la traducción y el uso de la lengua nativa siguen estando prohibidos en el aula, e igualmente los errores siguen siendo considerados una lacra que hay que intentar evitar y/o eliminar. Asimismo, el profesor sigue siendo el encargado de dirigir la clase y lo único que se espera del estudiante, sobre todo en las primeras fases, es que escuche y repita lo que el profesor dice y que responda a preguntas y a órdenes (Richards & Rodgers 38), todo, por supuesto, con el principal objetivo de que adquiera unos hábitos lingüísticos correctos.

Al igual que sucedió con el método audiolingual, el método situacional comenzó a ser cuestionado a mitad de los años sesenta, pero esta vez la situación no dio origen a la aparición de diversas metodologías, sino que se aunaron esfuerzos en Europa en búsqueda de una que, de una vez por todas, dejara a un lado los paradigmas sobre los que se asentaban aquellos métodos que habían “invadido” las aulas durante tres décadas.

4. METODOLOGÍAS HUMANÍSTICAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS

Las incesantes críticas vertidas sobre los métodos audiolingual y situacional y, más concretamente, sobre las concepciones conductistas y estructuralistas del aprendizaje de lenguas, tuvieron consecuencias diferentes en Estados Unidos y en Europa. Como ya señalábamos anteriormente, las teorías de Chomsky dieron lugar a la aparición de una serie de métodos en Estados Unidos, mientras que en Europa comienzan a asentarse las bases de lo que más tarde se conocerá como “enfoque



comunicativo”. En ambos casos, las metodologías surgidas comienzan a presentar rasgos más característicos de un enfoque humanístico. A su análisis dedicamos los sucesivos apartados.

4.1. EL MÉTODO DE RESPUESTA FÍSICA TOTAL

Sin duda, el método de Respuesta Física Total (MRFT) presenta serias dificultades si nuestro objetivo es pretender enmarcarlo solamente en una de las dos corrientes previamente establecidas (gramatical y humanística). En realidad, dicho método presenta todavía reminiscencias de los paradigmas conductistas y estructuralistas, aunque también es cierto que ya se empieza a mostrar cierta preocupación por el factor emocional del aprendiz (intentando crear un clima de relajación en el aula que favorezca el aprendizaje) y por sus procesos cognitivos. Dicha preocupación por los procesos cognitivos del aprendiz está íntimamente relacionada con la difusión en Estados Unidos de la obra de Piaget, uno de los representantes del constructivismo, y en quien las teorías cognitivas encuentran su principal exponente. Según las teorías constructivistas (véase por ejemplo Bruner, *Process, Toward, Going*) el aprendizaje no tiene lugar por una acumulación de conocimientos, sino gracias a unos mecanismos internos de asimilación y acomodación que son los responsables de que el individuo realice un proceso de construcción del conocimiento, proceso en el que dicho individuo es una parte activa, a diferencia de lo que se venía considerando hasta el momento.

El MRFT es considerado un “método natural”, ya que comparte ese paralelismo que en dichos métodos se establece entre el aprendizaje de una segunda lengua y la adquisición por parte de los niños de su lengua materna. Por ello, en el MRFT se pone gran énfasis en comenzar por poner al alumno en contacto con la segunda lengua durante un largo período de tiempo escuchando y obedeciendo las órdenes del profesor (Sánchez 224). Ello generalmente se hace mediante la realización de acciones físicas² (“Levántate. Ve a la pizarra. Cierra la puerta. Siéntate”) que ayudan al aprendiz a relacionar el mensaje con su contenido. Sólo después de un período de tiempo, y cuando el alumno considera que está preparado para ello, se le anima a que hable.

En una clase del MRFT, y como venía siendo habitual en la aplicación de otras metodologías, el profesor sigue siendo el principal protagonista jugando un papel activo, “El profesor es el director de una obra de teatro en la que los alumnos son los actores” (Asher 43). Es él quien decide lo que hay que enseñar, quien selecciona el material y quien lo presenta (Richards & Rodgers 93). Sin embargo, a diferencia de lo que ocurría en otros contextos, se empieza a evitar la excesiva co-

² El MRFT también ha recibido el nombre de “Método del Movimiento”, ya que su principal objetivo es enseñar la lengua mediante la actividad motora.

rrección de los errores por considerar que ésta puede influir negativamente en los alumnos, lo cual refleja el propio Asher (27), psicólogo creador del método, en las siguientes palabras:

Comienzas siendo muy tolerante con los errores orales de los alumnos, pero conforme la formación progresa, la tolerancia disminuye [...] Recuérdese que conforme los alumnos progresan en su formación, existen más recursos atencionales para poder procesar el feedback del profesor. Al principio, apenas hay recursos atencionales disponibles para escuchar los intentos del profesor por corregir las faltas orales. Por lo tanto, el alumno no puede atender de forma eficaz a las correcciones del profesor.

En lo que respecta al papel del aprendiz en las clases del MRFT, hemos de decir que éste sigue teniendo poco o ningún control sobre muchos de los aspectos implícitos en el proceso de aprendizaje como son los objetivos, el contenido o los materiales³. Sin embargo, y en consonancia con las tendencias de la psicología humanística, se tienen en cuenta sus factores emocionales y se intenta fomentar su responsabilidad, respetando su ritmo de aprendizaje, y permitiéndoles que sean ellos quienes monitoricen y evalúen sus progresos y quienes decidan cuándo están preparados para pasar a la siguiente fase, en este caso al uso oral de la lengua. Por tanto, y a pesar de seguir conteniendo aspectos que en gran medida evocan los puntos de vista estructuralistas y conductistas, el MRFT supone un paso significativo por la importancia que se empieza a otorgar a la persona que aprende, tanto en lo que respecta a sus factores afectivos como a sus procesos cognitivos.

4.2. EL MÉTODO SILENCIOSO

Nos encontramos de nuevo ante un método que pone gran énfasis en la producción oral, aunque, a diferencia de lo que ocurría en el MRFT, Gattegno, creador del método silencioso, considera que la adquisición de la lengua materna no es susceptible de ser comparada con el aprendizaje de una segunda lengua debido a los rasgos diferenciadores entre ambos tipos de aprendices.

En ocasiones se ha afirmado que el método silencioso está plagado de contradicciones y que, en realidad, su aplicación no supone la gran innovación que en un principio aparenta. No obstante, lo que sí es cierto es que los principios de Gattegno muestran una sensibilidad hasta ahora desconocida hacia lo que en un proceso de aprendizaje significa la persona que aprende, a la que en este contexto sí podemos empezar a llamar “aprendiz”. Así, para Gattegno, es más posible que el aprendizaje tenga lugar si el aprendiz, en lugar de limitarse a memorizar y repetir,

³ No obstante en las primeras fases de aplicación del MRFT prácticamente no se hace uso de un material didáctico, ya que el profesor con su voz, sus acciones y sus gestos proporciona la base para las actividades que se realizan (Richards & Rodgers 94-95).

descubre y crea por sí mismo. Esta hipótesis de Gattegno presenta una clara influencia del psicólogo y filósofo Jerome Bruner quien distingue dos tradiciones de aprendizaje, una de las cuales tiene lugar en el modo hipotético (*hypothetical mode*) y según la cual el aprendizaje es una actividad creativa, de resolución de problemas y de descubrimientos en la que el aprendiz es el actor principal (Richards & Rodgers 99-100), aunque hay que recordar que para Bruner el papel mediador de la enseñanza es fundamental, desde una perspectiva interactiva del desarrollo del lenguaje y del pensamiento que concede gran importancia a lo cultural (Bruner, *Acción*).

La forma de involucrar en esta medida al aprendiz en el proceso de aprendizaje se intenta conseguir principalmente mediante el silencio del profesor (de ahí el nombre que recibe el método) y la consiguiente “lucha” del estudiante por descifrar, a través de la asociación, sonidos y significados.

Otra de las hipótesis de Gattegno es que la utilización de objetos facilita el aprendizaje y, en realidad, el uso de dichos objetos (reglas y carteles de colores) es una de las peculiaridades de este método.

Por otra parte, no debemos dejar de mencionar que el método silencioso sigue apoyándose en un enfoque estructuralista en lo que respecta a la organización del contenido del programa, en el cual es prioritario el aprendizaje del vocabulario y la gramática.

A pesar de que, como ya mencionábamos anteriormente, el método silencioso puede no ser todo lo innovador que aparentaba, subyacen en él una serie de aspectos de vital importancia para nuestro principal propósito, como es, reflejar la evolución de la persona que aprende a lo largo de la aplicación de diversas metodologías de enseñanza/aprendizaje de lenguas en el aula. En el caso que ahora nos ocupa, observamos cómo por primera vez se empiezan a utilizar términos como “independencia”, “autonomía” y “responsabilidad” del aprendiz por parte del propio diseñador de una metodología. Efectivamente, para Gattegno, su método enseña a aprender una lengua, ya que la ausencia de correcciones y explicaciones por parte del profesor lleva al aprendiz a tener que confiar en sus propios criterios en cuanto a la formulación de reglas o corrección de errores, aunque también es cierto que en este método se fomenta en gran medida la colaboración e interacción entre aprendices, lo cual refleja una clara influencia de las tesis vygotskianas (Vygotski, *Mind*).

No hay duda, de que el papel del aprendiz en este método da un gran salto cualitativo con respecto a los anteriores. No obstante, y a pesar de que para Gattegno es esencial subordinar la enseñanza al aprendizaje, el profesor sigue teniendo un papel importante en el aula, principalmente en lo que respecta a la selección del contenido lingüístico y al diseño de las unidades, sobre lo cual los aprendices poco o nada tienen que decir.

4.3. EL MÉTODO BASADO EN LA SUGESTOPEDIA Y LA SUGESTOLOGÍA

Este método, desarrollado por el psiquiatra y educador Georgi Lozanov, tiene su origen en la sugestología, que el propio Lozanov describe como “una ciencia relacionada con el estudio sistemático de las influencias irracionales y/o incons-



cientes” a las que los seres humanos responden constantemente (Stevick 42). La sugestopedia puede ser considerada el método más original de toda esta corriente humanística de los años setenta en Estados Unidos. Dicha originalidad se debe a la utilización de la música en el aula, así como a la decoración, mobiliario y disposición de la misma, que tienen como objetivo proporcionar las condiciones adecuadas para que el aprendizaje tenga lugar, liberando al aprendiz de las tensiones y las barreras psicológicas que hacen que el cerebro no se utilice en todo su potencial. En cierto modo, en la sugestopedia la creación de este entorno favorable prima sobre la adquisición de la lengua meta. Otra de las peculiaridades del método reside en su duración: se trataba de cursos intensivos (cuatro horas diarias) de treinta días compuestos de diez unidades didácticas. La base de las diez unidades didácticas de que consta el curso es un texto que se presenta a los aprendices junto con su traducción. El profesor lee el texto varias veces a unos alumnos cómodamente sentados en sillas reclinables, con los ojos cerrados y con música de fondo. Tras la lectura, los alumnos pondrán en acción aquello que supuestamente han aprendido de forma subconsciente, poniéndose especial énfasis en el nuevo vocabulario e incluso haciendo referencia a ciertos aspectos gramaticales.

De esta dinámica seguida en el aula se desprende claramente que el aprendiz juega un papel bastante pasivo en el proceso y que gran parte de la responsabilidad recae en el profesor y en su destreza para crear continuamente el marco adecuado para que el aprendizaje tenga lugar. Sin embargo, y a pesar de las críticas recibidas, no podemos ignorar el hecho de que, a diferencia de lo que ocurría en las metodologías gramaticales, la sugestopedia pone especial énfasis en los factores emocionales del aprendiz y, en cierto modo, se tienen en cuenta sus intereses, ya que los textos utilizados “deben despertar el interés de los alumnos y distinguirse por un contenido emotivamente interesante” (Sánchez 222).

4.4. EL MÉTODO COMUNITARIO

El método comunitario, creado por el psicólogo Charles A. Curran, es el que refleja en mayor medida las características propias de una metodología humanística, y no solamente en sus postulados, sino también en su puesta en práctica en el aula. Sin apoyarse explícitamente en una teoría lingüística, Curran (*Counseling-Learning: A Whole, Counseling-Learning in Second*) aplica el modelo de terapia de Carl Rogers a la enseñanza de una segunda lengua, por lo que, en este contexto, el profesor lejos de ser una figura autoritaria, se convierte en consejero y facilitador del aprendizaje de unos aprendices que son concebidos no como parte de una clase, sino de un grupo o una comunidad.

De forma paralela a lo que sucede en la terapia rogeriana, el aprendiz en el método comunitario se convierte en “cliente”, con unas necesidades comunicativas y unos problemas concretos que el “consejero” o profesor ha de atender en forma de traducción de lo que éste desea transmitir al resto del grupo. Así, no existe en este método un programa a priori, sino que éste se va construyendo atendiendo a los intereses comunicativos de los miembros del grupo.

De todo esto, es fácil deducir que Curran rechaza las ideas conductistas, y, de hecho, se refiere a este modo de aprendizaje como “aprendizaje animal” (Curran, *Counseling-Learning in Second* 84). En general, en el aprendizaje comunitario se pretende, por una parte, reivindicar un aprendizaje integral (*whole-person learning*) en el que coexistan tanto el desarrollo lingüístico como el cognitivo, que comportan según este método el verdadero aprendizaje humano. Por otro lado, en el aprendizaje comunitario se intenta igualmente evitar el comportamiento pasivo del aprendiz y se le hace partícipe de todo lo que el proceso de aprendizaje lleva implícito, potenciando así su responsabilidad y su libertad de aprender. Asimismo, en este método se intenta conseguir que el aprendizaje se lleve a cabo en colaboración (mediante la interacción) y no en competición con los demás aprendices.

Como podemos observar por lo anteriormente expuesto, nos encontramos ante un método centrado completamente en el aprendiz, donde la dimensión no lingüística prima sobre la lingüística y donde los papeles del aprendiz y del profesor experimentan un cambio cualitativo muy significativo y son, por tanto, redefinidos.

4.5. EL ENFOQUE NATURAL

El enfoque natural supone, desde la óptica de los enfoques cognitivos que se desarrollan en los EE.UU. a partir de los años 60, un intento de incorporar aspectos comunicativos propios de las reflexiones metodológicas que se dan en el contexto europeo.

Este enfoque, último de la constelación de métodos surgida en los Estados Unidos como reacción contra las ideas estructuralistas y conductistas, fue desarrollado por Tracy Terrell basándose en el “modelo del monitor” de Stephen Krashen (Krashen & Terrell), que se articula en torno a cinco hipótesis: la hipótesis de la adquisición / aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del *input* y la hipótesis del filtro afectivo.

Estas cinco hipótesis tienen sus implicaciones lógicas en la aplicación del método al aula. Dichas implicaciones las reflejan de la siguiente forma Richards & Rodgers, (133-134):

1. Se ha de presentar tanto *input* comprensible como sea posible.
2. Todo lo que ayude a la comprensión es importante (soportes visuales, exposición a una amplia gama de vocabulario).
3. La clase debe centrarse en comprensión oral y comprensión escrita, retrasando la expresión oral hasta que emerja por sí misma.
4. Con el fin de que descienda el filtro afectivo, el trabajo del estudiante debe centrarse en la comunicación significativa más que en la forma; igualmente el *input* ha de ser interesante de manera que contribuya a crear un ambiente relajado en el aula.

Como se puede observar, en el enfoque natural se persigue eminentemente el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices y, de hecho, Terrell



y Krashen rechazan cualquier método que considere la gramática como un componente central. Aunque el profesor va a tener un papel central en este enfoque (ya que es, entre otras cosas, el encargado de proporcionar el *input* tan necesario para que el aprendizaje tenga lugar) es importante destacar el papel que se otorga a I) la necesidad de llevar a cabo prácticas significativas en lugar de prestar atención a la forma; II) la motivación de los aprendices; y III) a su implicación en el proceso, ya que sus necesidades en la lengua objeto constituyen la base de las actividades que se realizan, son ellos quienes deciden cuándo comenzar a hablar y, junto con el profesor, deciden el tiempo a dedicar a cada actividad.

4.6. EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Al igual que en Estados Unidos se comenzó a cuestionar el método audiolingual dando origen a la aparición de una serie de métodos de marcado carácter humanístico, en Gran Bretaña se empieza a dudar de la validez del método situacional y se comienza a hacer hincapié en la necesidad de considerar “el potencial funcional y comunicativo del lenguaje” (Richards & Rodgers 64). Esta nueva perspectiva será compartida no sólo en los ámbitos más propiamente lingüísticos, sino también en otros como el antropológico. Una muestra de ello la tenemos en el planteamiento del antropólogo y lingüista Dell Hymes, quien junto con John Gumperz propone la sustitución del concepto “competencia lingüística” por el de “competencia comunicativa”, el cual pretende reflejar aquello que un individuo necesita saber para comunicarse de manera eficaz en una comunidad: “Tendrá que haber un estudio del habla [...] cuyo objetivo sea describir la competencia comunicativa que permite a un miembro de la comunidad saber cuándo hablar y cuándo permanecer en silencio, qué código utilizar, cuándo, dónde y respecto a quién” (Hymes 13).

No obstante, a lo largo de estos años van surgiendo otras teorías lingüísticas en las que igualmente se va a apoyar el enfoque comunicativo, como son la teoría de las funciones del lenguaje de Halliday y las propuestas de Widdowson, quien plantea un marco superior al de la oración haciendo referencia al valor comunicativo de los sistemas lingüísticos en el texto y el discurso. Igualmente, Canale & Swain y Canale hacen referencia a cuatro dimensiones que componen la competencia comunicativa como son: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica.

Este nuevo énfasis en el lenguaje como vehículo de comunicación será la base de las diferentes teorías y enfoques surgidos a partir de los años 70 en Europa y que se concentran bajo esta denominación de “enfoque comunicativo”. Dicho enfoque, siguiendo a Richards & Rodgers (72) se articula en torno a tres principios fundamentales: I) el principio de la comunicación (aquellas actividades que implican una comunicación real fomentan el aprendizaje); II) el principio de la tarea (las actividades en las que se usa la lengua para llevar a cabo tareas significativas fomentan el aprendizaje); y III) el principio de la relevancia significativa (el lenguaje que es significativo para el aprendiz contribuye de forma positiva al proceso de aprendizaje).



Además de la opinión entonces por todos compartida de que aprender una lengua es aprender a comunicarse en ella, no debemos ignorar otro factor clave que propició la rápida adopción de este enfoque. Dicho factor es concretamente la necesidad fehaciente, debido a la consolidación de la Comunidad Económica Europea, de que los países que la integraban conocieran las lenguas de los demás países miembros para facilitar la comunicación entre ellos. Con este fin, el Consejo de Europa propició la puesta en marcha de un proyecto cuyo principal objetivo era lograr un aumento en la efectividad en el aprendizaje de lenguas para facilitar la libre circulación de personas e ideas en Europa. La concreción de este proyecto adquiere la forma de unos “cursos” de idiomas basados en un “sistema de unidades-crédito” (*unit-credit system*) concebidos para que tengan validez para la enseñanza de cualquier lengua en cualquier país europeo y que sean un reflejo del nivel de competencia comunicativa deseable en cualquier idioma, a lo cual se va a conocer como “Nivel Umbral” (Van Ek). Para Van Ek, un aprendizaje efectivo es aquél que satisface las necesidades de los aprendices. Aprender una lengua puede concebirse como una tarea compuesta de diferentes porciones o unidades (“units”) cada una de las cuales refleja un componente de dichas necesidades del aprendiz (5-6). Para ello, propone Van Ek que, tras analizar las necesidades de los aprendices, se les agrupe atendiendo a la similitud de dichas necesidades de manera que se puedan definir unos objetivos comunes a todos ellos que satisfagan sus expectativas en la lengua meta. A partir de aquí, el programa a seguir será aquél basado en el currículo nocional-funcional de Wilkins, que especificaba aquellas categorías semántico-gramaticales y funcionales que el hablante necesitaba adquirir y ser capaz de expresar.

Como indican Richards & Rodgers (73), mucho se discutió en el enfoque comunicativo acerca de la naturaleza de los *syllabus* y, a pesar de las bondades que para su creador proporcionaba la adopción de un *syllabus* nocional-funcional, las críticas se vertieron pronto sobre él. Para Wilkins (19) uno de los aspectos positivos de este curriculum es su consideración hacia los hechos comunicativos del lenguaje sin olvidarse de otros factores como los gramaticales y los situacionales. Sin embargo, y aunque sus alabanzas no terminaban ahí, el curriculum nocional-funcional recibió las críticas de muchos lingüistas británicos, debidas principalmente a su marcado carácter estructuralista y al hecho de que se limitaba a presentar una lista de nociones y funciones sin atender a los procesos comunicativos. De entre dichas críticas, podemos destacar la formulada por Widdowson (254):

Las categorías nocionales-funcionales sólo proporcionan una descripción parcial e imprecisa de ciertas reglas semánticas y pragmáticas que se utilizan como referencia cuando las personas interactúan. No nos dicen nada acerca de los procedimientos que las personas utilizan en la aplicación de dichas reglas cuando se encuentran realmente inmersos en una actividad comunicativa. Si hemos de adoptar para la enseñanza un enfoque comunicativo que tenga como propósito fundamental el desarrollo de la capacidad de hacer cosas con la lengua, entonces es el discurso el que debe convertirse en el centro de nuestra atención.

Al margen de las diversas propuestas de *syllabus* surgidas en el seno del enfoque comunicativo (véase Yalden), no cabe duda de que el enfoque comunicati-



vo aporta innumerables aspectos positivos al panorama de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. De hecho, en él surge un interés por el proceso de aprendizaje (por cómo se aprende) y se presta atención a las cuatro destrezas de la lengua por considerar que la comunicación no tiene lugar sólo de forma oral. Asimismo, en el aula se favorecen las actividades interactivas y se estimula la creatividad. Del mismo modo, se presta una gran atención a los alumnos (a quienes se considera aprendices y usuarios), a sus necesidades comunicativas y, en consecuencia, a sus necesidades y objetivos como personas, estableciéndose entre ellos y el profesor una relación de igualdad y cooperación en el aula. Breen & Candlin (110) definen del siguiente modo el papel del aprendiz en un enfoque comunicativo:

El papel del aprendiz como negociador —entre él mismo, el proceso de aprendizaje y el objeto de aprendizaje— surge de e interactúa con el papel de negociador conjunto en el seno del grupo y de los procedimientos y actividades que el grupo lleva a cabo. La implicación para el aprendiz es que debe contribuir en proporción al beneficio obtenido y así aprender de forma interdependiente.

A pesar de las ventajas que, sin duda, se derivan de la adopción en el aula de un enfoque comunicativo, ciertos autores han intentado poner de manifiesto algunos inconvenientes que, en su opinión, dicha adopción puede plantear. Así, por ejemplo, Pica (5) señala las limitaciones de este enfoque a la hora de satisfacer las necesidades de ciertos aprendices como, por ejemplo, aquellos que, para satisfacer una amplia gama de objetivos académicos y extraacadémicos, necesitan un alto conocimiento de la lengua. Para lograr dichos objetivos resultaría más eficaz, indica Pica, la integración de una metodología comunicativa con otras más tradicionales que permitiera atender no solamente al significado de la lengua sino también a su forma, ya que, en sus palabras, “la comunicación, por naturaleza, no puede satisfacer por completo las necesidades de los aprendices” (Pica 7).

En mi opinión, consideraciones como la arriba expuesta tienden a ignorar la evolución sufrida por el enfoque comunicativo y la progresiva complejidad de sus propuestas. De los enfoques nocionales funcionales a los enfoques psicopragmáticos media la distancia notable que existe entre la consideración de los actos de habla como estructuras fijas, cercanas a estructuras gramaticales, a la consideración de las unidades comunicativas como conjuntos de actos de habla guiados por un plan estratégico e interactivo. Por otra parte, los enfoques comunicativos se plantean desde al menos los años ochenta el carácter comunicativo de los textos escritos, la diferencia entre el aprendizaje de la comprensión y de la expresión, la competencia gramatical como un proceso de conceptualización y de desarrollo del metalenguaje.

Pensamos, por tanto, que sería arriesgado decir que se ha superado el paradigma comunicativo. Podría decirse, no obstante, que se ha hecho más polimórfico, complejo y flexible (Coste) y que ha incorporado el tratamiento de la diversidad y el desarrollo de la autonomía como parámetros indispensables del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello ha traído como consecuencia la diversificación curricular según los tipos de público, y en ese sentido, se ha rebasado la pretensión de ofrecer



módulos universalizables. Otra característica es el impulso de la investigación en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, habiendo adquirido una importancia creciente aspectos como la investigación sobre la interacción en el aula, la dimensión ética del desarrollo curricular o la incidencia de las nuevas tecnologías. Por otra parte, aparecen subdominios de especialización y así, por ejemplo, con la intención de atender a las necesidades reales de diversos grupos de aprendices se va a prestar gran atención a la selección del contenido en los currícula (cf. Dudley-Evans & St John,; Hutchinson & Waters; Munby), obteniéndose una gran variedad de material para el aprendizaje de lenguas con fines específicos. La complejidad y la diversidad serían pues los rasgos que definirían las metodologías comunicativas en los comienzos del siglo XXI:

¿Desaparición de las metodologías? No está tan claro. ¿No habría que valorar más bien que los enfoques comunicativos (plurales y que más que imponer principios específicos abogan por orientaciones generales) se han difundido suavemente y recubren el conjunto del paisaje disimulando las asperezas? Como una opinión polimórfica, lo comunicativo es objeto de un consenso que lo abarca todo y que recoge incluso a su paso algunas aportaciones del cognitivismo.

Coste (203)

4.7. LA EVOLUCIÓN DEL ENFOQUE COMUNICATIVO Y LAS PROPUESTAS ACTUALES DE LOS PORTAFOLIOS EUROPEOS

A la luz de lo que apuntábamos en el apartado anterior se observa que la evolución del enfoque comunicativo va adoptando progresivamente un cambio del punto de vista que sitúa al aprendiz en el centro del aprendizaje y ello trae consecuencias importantes sobre: la definición de los objetivos, el concepto de evaluación, la definición de las competencias, el papel del error, el tratamiento de la diversidad y la consideración de la competencia comunicativa como una competencia compleja estratégica y sociocultural.

Ya a principios de los 70, por la época en que Trim publicó las líneas directrices para los Sistemas de Aprendizaje de Lenguas Vivas en Europa, Holec (*Autonomie, Autonomy*) y Dickinson proponen una transformación en la consideración de los elementos que integran el proceso de aprendizaje. La noción de autoevaluación (véase Oskarsson) transforma el papel del aprendiz quien se transforma en sujeto de su proceso de aprendizaje. Para aprender a aprender, el estudiante de lenguas debe integrar la autoevaluación en todos los momentos del proceso de aprendizaje. La autoevaluación tiene una función de verificación de la adquisición pero tiene también un papel de “remediación”, de motivación y de adquisición de estrategias.

En este sentido, no podemos aquí pasar por alto la propuesta de 1996 de los Portfolios europeos de lenguas cuyo objetivo es abrir una nueva etapa en las orientaciones comunes para la enseñanza-aprendizaje de lenguas en la Comunidad Europea. En el informe del Symposium de Rüschtikon del Consejo de Europa



(North) se establecen unos principios que van a orientar las propuestas del Portafolio Europeo de 1996. Son los principios de:

- coherencia
- transparencia
- derecho de elección
- derecho a la información
- derecho de palabra

Las propuestas del Portafolio Europeo de 1996 (Common European Framework [CEF], 1996) concretan estos principios según una serie de parámetros que deben guiar las actuaciones didácticas:

- La negociación y la interactividad: se trata de prever posibilidades de negociación entre los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: institución de formación, aprendiz, usuario.
- Horizontalidad y verticalidad: hay que tomar en cuenta tanto la determinación de los saberes, las destrezas (saber cómo), el “saber estar”, como la gradación de los mismos.
- Comparabilidad y flexibilidad: se trata de instaurar sistemas flexibles de descripción y de evaluación que permitan comparar, aceptar y legitimar las equivalencias.

Si las propuestas de los Portafolios europeos son tomadas como indicios significativos de la evolución metodológica, puede concluirse que más que de un enfoque comunicativo concebido como un corpus de afirmaciones dogmáticas, hay que hablar actualmente de una diversificación de las metodologías comunicativas que toman en cuenta:

- La diversificación de los recursos (aprendizaje multimodal y multirreferencial).
- La diversificación de los currícula
- La diversidad de los aprendices.

Junto a esta característica de la diversidad, e íntimamente ligada a ella, las metodologías comunicativas hoy, se orientan hacia una toma en consideración del aprendiz como sujeto de aprendizaje, con todo lo que ello implica:

- Desarrollo de la capacidad de aprender a aprender (autonomía).
- Capacidad de autoevaluación y de tomar en cuenta la heteroevaluación: los criterios por los que otros van a evaluar el propio aprendizaje y la adquisición (de ahí la importancia de la comprensión y de la transparencia de la formulación de los criterios de evaluación).
- Desarrollo de una competencia estratégica (aprendizaje estratégico) y metacognitiva.



5. CONCLUSIÓN

Un recorrido como el que hemos realizado a través de las ideas que han dominado el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es quizá excesivamente breve, pero no por ello es menos cierto que puede bastar para apreciar el cambio tan radical que ha tenido lugar gracias a la investigación, ya que se ha dejado de ignorar a la parte fundamental en un proceso de aprendizaje como es el propio aprendiz, casi siempre relegado a un segundo plano a favor del profesor así como de la propia metodología.

Durante mucho tiempo la gran preocupación fue encontrar el método ideal de enseñanza para ser aplicado por una persona adecuadamente preparada para ello, pero algo que a primera vista podía parecer tan obvio y coherente se olvidaba de que la persona que aprende no está vacía de conocimientos y mucho menos de pensamientos, sentimientos, motivaciones, etc. que ella misma es quien mejor conoce. Por ello y, aunque sin duda, algunos de los métodos que han surgido puedan por los motivos ya expuestos ser considerados más aconsejables que otros, debemos admitir que no existe el método ideal. De hecho, mientras el profesor no involucre al alumno en el proceso de aprendizaje haciéndole partícipe y negociando con él los distintos aspectos de dicho proceso, mientras no sea consciente de la diversidad existente en las aulas y ayude, por tanto, a que el individuo se llegue a conocer como aprendiz y se responsabilice de su aprendizaje para llegar a convertirse en aprendiz autónomo, existen muchas posibilidades de que el aula siga siendo ese espacio a donde el estudiante acude por mera obligación con el único objetivo de aprobar unos exámenes impuestos por el currículo. Sin duda, la autonomía puede y debe fomentarse desde las propias aulas para dar respuesta a los diversos problemas cuyo abordaje exige una actitud flexible e investigadora que vaya más allá de la aplicación de un modelo metodológico rígido en el que pretendan hallarse soluciones para todo y para todas las necesidades.



OBRAS CITADAS

- ASHER, J. *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. Los Gatos, CA: Sky Oaks, 1977.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, 1933.
- BREEN, M. & C.N. CANDLIN. "The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching." *Applied Linguistics* 1 (1980): 89-112.
- BRUNER, J.S. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología, 1984.
- *Going Beyond the Information Given*. New York: Norton, 1973.
- *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard UP, 1960.
- *Toward a Theory of Instruction*. Harvard: Harvard UP, 1968.
- CANALE, M. "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy." *Language and Communication*. Ed. J.C. Richards & R.W. Schmidt. London: Longman, 1983. 2-27.
- CANALE, M. & M. SWAIN. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing." *Applied Linguistics* 1 (1980): 1-47.
- CEF 1996. *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Draft 2. Straousbourg: Council of Europe, CC-Lang (95) 5 rev. IV.
- CHOMSKY, N. Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior. *Language* 35 (1959): 26-58.
- COSTE, D. "Le déclin des méthodologies: fin de siècle ou ère nouvelle?" *Melanges* 25 (2000): 199-212.
- CURRAN, C. *Counseling-Learning: A Whole Person Model for Education*. New York: Grune and Stratton, 1972.
- *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River III: Apple River, 1976.
- DUBIN, S. & E. OLSHTAIN. *Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge UP, 1986.
- DUDLEY-EVANS, T. & M.J. ST. JOHN. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge UP, 1998.
- ELLIS, R. "The Metaphorical Constructions of Second Language Learners." *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Ed. M.P. Breen. London: Longman, 2001.
- GATTEGNO, C. *Teaching Foreign Languages in the School: The Silent Way*. Reading: Educational Explorers, 1963.
- HALLIDAY, M.A.K. "Language Structure and Language Function." *New Horizons in Linguistics*. Ed. J. Lyons. Harmondsworth: Penguin, 1970. 140-165.



- HOLEC, H. "Autonomie et apprentissage des langues étrangères." Strausbourg: Council of Europe, Hatier, 1979.
- *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- HOWATT, A.P.R. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford UP, 1984.
- HUTCHINSON, T. & A. WATERS. *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge UP, 1987.
- HYMES, D. "Models of the Interaction of Language and Social Settings." *Journal of Social Issues* 23 (1967): 8-28.
- KLEE, C.A. "Foreign Language Instruction." *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Ed J.W. Rosenthal. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000.
- KRASHEN, S. & T.D. TERREL. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. London: Pergamon, 1983.
- MARCKWARDT, A.H. "Changing Winds and Shifting Sands." *The Art of TESOL*. Washington DC: International Communication Agency, 1975.
- MUNBY, J. *Communicative Syllabus Design: A Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-Specific Language Programs*. Cambridge: Cambridge UP, 1978.
- NORTH, B., ed. *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe*. Strausbourg: Council of Europe, 1992.
- OSKARSSON, M. *Approaches to Self-assessment in Foreign Language Learning*. Strausbourg: Council of Europe, 1978.
- PICA, T. "Tradition and Transition in English Language Teaching Methodology." *System* 28 (2000): 1-18.
- RICHARDS, J. & T. RODGERS. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge UP, 1986.
- RIVERS, W.M. *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: U of Chicago P, 1964.
- ROGERS, C. *On Becoming a Person*. Boston Mass: Houghton-Mifflin, 1961.
- SÁNCHEZ, A. *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL, 1997.
- STEVICK, E.W. *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1976.
- VAN EK, J.A. *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Teaching by Adults: Systems Development in Adult Language Learning*. Strausbourg: Council of Europe, 1975.
- VYGOTSKI, L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard: Harvard UP, 1978.
- *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade, 1977.
- WIDDOWSON, H.G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford UP, 1979.
- *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford UP, 1978.
- WILKINS, D.A. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford UP, 1976.
- YALDEN, J. *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Oxford: Pergamon, 1983.
- ZANÓN, J. "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (II)." *Cable* 3 (1989): 1-66.

