

*Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria  
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas  
de Idiomas (Interuniversitario)*

**Trabajo de Fin de Máster**

# **MÉTODOS Y TAREAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA INGLESA**

**Alumna:** Gabriela Carolina Herrera Duque

**Tutor:** Plácido Bazo Martínez

**Cotutor:** Sergio David Francisco Déniz

**Curso Académico:** 2019/2020

**Convocatoria:** Septiembre

## Resumen

La enseñanza de lenguas extranjeras ha sido motivo de controversias desde que en la etapa del Movimiento de Reforma se rechazara completamente la enseñanza de los idiomas a través del método de gramática-traducción. En el presente trabajo se hace un recorrido por diferentes métodos y enfoques de la enseñanza idiomas creados a lo largo del último siglo; también se muestran sus diversas perspectivas frente a la enseñanza de gramática, así como se muestran los roles del profesorado y alumnado, el estudio del vocabulario, la importancia que se le presta a la competencia de comunicación, y la recepción y repercusión de cada enfoque o método en el tiempo, entre otras cuestiones. Se hace un análisis y contraste entre diferentes enfoques y métodos, y se señala no sólo cuál o cuáles son los idóneos en una situación de enseñanza de lenguas extranjeras, sino también cuáles son los menos convenientes. Se establece como prioridad la motivación del alumnado para tomar esta decisión, así como las necesidades reales del mundo actual.

**Palabras clave:** enfoque, método, gramática, comunicación lingüística, enseñanza, lenguas extranjeras.

## **Abstract**

The teaching of foreign languages has been a source of controversy since the grammar-translation method was deeply rejected during the Reform Movement stage. In this work, some different methods and approaches to language teaching created over the last century are revisited. Their diverse perspectives on the teaching of grammar are shown, as well as the roles of teachers and students in these methods and approaches, the study of vocabulary, the importance that is given to the communication competence, and the reception and impact of each approach or method over time, among other topics. An analysis and contrast between different approaches and methods is made, and there is a conclusion as to which model or models are ideal in a situation of foreign language teaching. The least convenient models are explained and shown as well. The students' motivation is a priority factor as to why this decision is made, as well as the real needs of today's world.

**Keywords:** approach, method, grammar, linguistic communication, teaching, foreign languages.

## Tabla de contenido

<b>Resumen .....</b>	<b>2</b>
<b>1. Introducción.....</b>	<b>5</b>
1.1. Justificación del trabajo.....	5
1.2. Objetivos .....	6
1.3. Planteamiento del trabajo .....	6
<b>2. Marco Teórico .....</b>	<b>7</b>
2.1. Introducción .....	7
2.2. El Método de Gramática-Traducción.....	8
2.2.1. El Movimiento de Reforma.....	10
2.3. El Método Directo.....	13
2.3.1. El Método Natural.....	13
2.3.2. El Método Directo.....	14
2.4. El Enfoque Oral o Enseñanza Situacional de la Lengua.....	16
2.5. El Método Audiolingüístico .....	21
2.6. El Enfoque Comunicativo o Enseñanza Comunicativa de la Lengua.....	28
2.7. El Método de Respuesta Física Total.....	34
2.8. El Enfoque Natural.....	38
<b>3. Discusión .....</b>	<b>44</b>
3.1. Análisis y Contraste de diferentes Métodos y Enfoques.....	44
3.2. Enfoque Comunicativo o Enseñanza Comunicativa de la Lengua .....	50
3.3. Otros Modelos de Enseñanza de Lenguas.....	53
<b>4. Conclusiones .....</b>	<b>54</b>
4.1. Conclusiones generales .....	54
3.2. Propuestas de mejora.....	55
3.3. Futuras líneas de investigación .....	56
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>57</b>

## 1) Introducción

### 1.1. Justificación del Trabajo

La enseñanza de la gramática de las lenguas extranjeras ha resultado, durante mucho tiempo, un asunto controvertido entre lingüistas, académicos y profesionales de la educación. El interés por realizar este trabajo fue, inicialmente, indagar más en esta cuestión, así como extraer conclusiones al respecto tras una debida documentación e investigación. No obstante, durante el proceso inicial de formación del trabajo se pudo observar que la enseñanza de la gramática de las lenguas extranjeras está estrechamente ligada a diferentes corrientes de pensamiento, que vienen dadas por la creación e introducción de diferentes métodos y enfoques a lo largo del último siglo. Este nuevo descubrimiento llevó, forzosamente, a redireccionar la bibliografía por otra vía, puesto que un estudio de los diferentes métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras se hizo necesario.

Si bien este trabajo se llama *Métodos y Tareas para la Enseñanza de la Gramática Inglesa*, cabe destacar que el planteamiento del trabajo ha estado mayormente enfocado en la descripción, análisis y contrastación de diversos métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas, dejando las tareas para la enseñanza de la gramática en un segundo plano. El motivo es que, debido a la falta de tiempo y a la extensión de documentación que existe por cada uno de los modelos de enseñanza, la focalización en los diferentes modelos y enfoques se hizo más necesaria, por lo que se antepuso a la descripción de tareas. No obstante, diversas actividades y ejercicios prototípicos de diversos modelos de enseñanza de lenguas quedan reflejados en el apartado de marco teórico.

Los métodos y enfoques que se muestran en el marco teórico han sido rigurosamente escogidos y seleccionados. El motivo de su selección es que en la mayoría de los casos han tenido una gran repercusión en la historia de la enseñanza de las lenguas, no solo para con los y las estudiantes que estudiaron lenguas extranjeras a través de estos métodos y enfoques, sino porque a través de la aplicación de estos y la investigación sobre su funcionamiento se ha aportado mucha riqueza y conocimiento sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, lo cual ha favorecido el posterior estudio y desarrollo de otros modelos.

## **1.2. Objetivos**

A través del estudio exhaustivo de los métodos y enfoques que se encuentran en el marco teórico, y tras un debido análisis y contrastación de la información, se busca conseguir los siguientes objetivos. El objetivo principal de este trabajo es el siguiente:

- Encontrar el método o enfoque, dentro del marco teórico, que más se ajuste a las necesidades actuales de los y las aprendices con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera.

En segundo lugar, se muestran los siguientes objetivos secundarios que contribuyen al logro del objetivo principal:

- Describir el factor o factores principales que favorecen la adquisición de la lengua extranjera y, en consecuencia, de la gramática.
- Desechar los métodos o enfoques que, a nivel general, no resultan adecuados para la enseñanza de las lenguas extranjeras, dadas las necesidades de los y las aprendices en el momento socio-económico actual.
- Resaltar los aspectos positivos y favorables que los diversos métodos y enfoques han traído, a pesar de que no se escojan como opción de posibles modelos a utilizar en la enseñanza de lenguas.

## **1.3. Planteamiento del Trabajo.**

A lo largo del marco teórico se describirán siete métodos y enfoques diferentes dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, los cuales se expondrán desde una perspectiva histórica y también, en algunos casos, desde una perspectiva actual. Por cada modelo propuesto, se señalarán los antecedentes a estos, sus orígenes, sus características o principios, materiales de enseñanza, tipo de rol del alumnado y profesorado, forma de enseñar la gramática y críticas y recibimiento del modelo, entre otras cuestiones. Cada uno de estos contenidos servirá para reflejar una visión conjunta de lo que conforma cada uno de los modelos de enseñanza de lenguas extranjeras. Por otro lado, en algunos casos habrá ejemplos de ejercicios y tareas, aunque en los casos

donde se considere menos necesario, como por ejemplo con el método directo, se obviarán.

En la parte de discusión, por otro lado, se contrastarán los métodos y enfoques, en donde se buscará cumplir con los objetivos propuestos en el apartado 1.2. dentro de este trabajo de fin de máster. Asimismo, también se abrirá un apartado con conclusiones, donde se realizarán unas conclusiones generales en base a la discusión realizada, propuestas de mejora del trabajo y futuras líneas de investigación.

## **2) Marco Teórico**

### **2.1. Introducción**

Antes de describir los diferentes métodos y enfoques dentro de esta revisión teórica, los cuales serán expuestos de la manera más acertada cronológicamente en el tiempo en la medida de lo posible para facilitar la comprensión y recorrido que han tenido a lo largo de los dos últimos siglos, es importante explicar las diferencias entre los conceptos de *método* y *enfoque*, para evitar posibles confusiones. En primer lugar, "[...] 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..."; por otro lado, un 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 autor añade que "el enfoque es axiomático, mientras que el método es procedimental" (Anthony, 1963, p. 63-67; se cita en Richards y Rodgers, 1986). La confusión también existe porque a lo largo de la historia se ha utilizado muchas veces el sustantivo *método* como sinónimo para lo que realmente es un enfoque, pero son dos conceptos muy distintos. El enfoque hace referencia a las bases que permiten hacer reflexiones teóricas sobre el aprendizaje de una lengua y, por tanto, también permite la interpretación y la variación individual, al contrario de lo que permitiría un método. Un ejemplo de un caso donde se ha utilizado un término en vez de otro es con el enfoque comunicativo, que en sus inicios fue denominado "método comunicativo" de manera menos acertada (Melero, 2000, como se cita en Alcalde, 2011).

Por otro lado, es probable que el lector o lectora perciba de manera inicial que en este marco teórico hay dos fuentes principales que se han utilizado para describir los diferentes métodos y enfoques: el libro *Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas* de Richards y Rodgers (1986), y el libro *Guía para el profesor de idiomas*, de Maximiliano Cortés Moreno (2000). El motivo por el cual se han utilizado tanto en la elaboración de este marco teórico es que constituyen las fuentes más fiables que se han encontrado para describir algunos de los métodos y enfoques más relevantes a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas; no obstante, a medida que se avance en la lectura de este trabajo se podrá observar que también existe mucha más literatura en este marco teórico, aunque se muestra de manera progresiva.

## **2.2. El Método de Gramática-Traducción**

El primer método para la enseñanza de idiomas que hallamos en esta revisión teórica es el de gramática-traducción (también llamado método tradicional o método clásico). Este método ha sido comúnmente designado como el más 'antiguo' u 'ortodoxo' en la enseñanza de idiomas, puesto que fue el primero ampliamente estandarizado en los últimos siglos para este fin. Sus representantes principales fueron Johann Seidenstücker, Karl Plötz, H.S. Ollendor y Johann Meidinger, por lo que es un método estrechamente relacionado con la práctica alemana (Richards y Rodgers, 1986).

Las lenguas clásicas, el latín y el griego, fueron enseñadas durante muchos siglos en Europa, y tanto su gramática como su literatura fueron tomadas como modelos de prestigio, especialmente en el caso del latín (Cortés, 2000). Cuando durante el siglo XVIII se empezó a despertar un interés general en Europa por aprender otras lenguas, de manera natural se trasladó el método que antiguamente se empleaba para la enseñanza de lenguas clásicas a estas lenguas de estudio en ese momento (de ahí que también se le denomine "método clásico") (Cortés, 2000).

Cortés (2000) señala que el método de gramática y traducción comprende las siguientes características principales:

1. Se utiliza la primera lengua como forma de enseñanza, y se comparan las reglas gramaticales y el léxico de la lengua meta con los de la primera. El estudio de la lengua extranjera se realiza fundamentalmente a través de esta comparación.

2. El aprendizaje de la lengua meta se da a través de leer y traducir su literatura, aunque también se puede realizar traducción inversa con algunas oraciones.
3. La lectura y la escritura son fundamentales en este método, y la comunicación oral es más bien pobre o poco habitual.
4. El estudio de la gramática se realiza de forma deductiva, es decir, en las lecciones se presentan unas reglas gramaticales que vienen acompañadas de unos ejemplos. Más tarde, se realizan ejercicios de traducción para asegurar el entendimiento de las reglas. Tal y como comentan Richards y Rodgers (1986) "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" (p. 12). El alumnado también debe aprender la terminología gramatical para poder llevar a cabo un correcto aprendizaje.
5. El aprendizaje del vocabulario es a través de listas bilingües, donde al igual que con la gramática, se debe hacer uso de la memorización.
6. Se hacen redacciones sobre los temas de los textos leídos en clase, aunque no se indaga demasiado en el contenido de estos últimos, ya que sirven para conocer el contenido gramatical y el vocabulario de la lengua meta.
7. Se pone un énfasis elevado en la corrección, y se busca que el alumnado entienda que debe evitar los errores a toda costa, ya que no son tolerables y al repetirlos se asentarían y consolidarían como acertados.
8. Con este método de enseñanza se busca desarrollar una "gimnasia mental", es decir, que el alumnado desarrolle sus capacidades intelectuales y que mejore su disciplina mental e intelectual a través del estudio.
9. El profesor o profesora se considera la máxima autoridad en la clase, y tiene un rol activo al organizar las sesiones, instruir, generar las interacciones entre él o ella y el alumnado, corregir y evaluar.
10. La evaluación del alumnado se realiza a través de traducciones, ejercicios de gramática y preguntas relacionadas con la cultura de origen de la lengua meta.

Observamos que en este método, el alumnado tiene una actitud pasiva, ya que es receptor de las instrucciones del profesorado, y se limita a recibir información gramatical y/o de vocabulario, leer, escribir y analizar. No existe una conversación fluida en el otro idioma, ya que el enfoque está en la lectura y en la escritura a través de

la traducción. Se trata, pues, de un método sencillo para el profesor, y de gran utilidad por este motivo en la época donde tomó su máximo esplendor. Este método fue líder en la enseñanza de lenguas europeas y extranjeras desde 1840 hasta 1940, sobre todo porque la enseñanza de lenguas extranjeras en aquél entonces se consideraba un privilegio y muchas veces asociado con educación de élite, así que el método de gramática-traducción se consideró el más adecuado para aprender idiomas de una manera culta, ya que aportaba mucho bagaje cultural de la lengua meta (Alcalde, 2011). No obstante, más tarde empezó a generar mucha frustración por parte de aprendientes de todo el mundo debido a la insistencia en la memorización de listas de vocabulario, así como en el empeño de traducir de manera perfecta y sin errores (Richards y Rodgers, 1986).

Anteriormente, este método ya había tenido muchos detractores y críticas, desde mediados y finales del siglo XIX, donde se generó una creciente oposición desde varios países europeos (Richards y Rodgers, 1986). Se generó el denominado *Movimiento de Reforma*, el cual sentó las bases para la formación de nuevos métodos para la enseñanza de idiomas.

En la actualidad, el método de gramática- traducción se aplica en algunas partes del mundo, así como en clases donde la comprensión de los textos literarios es más importante que la comunicación oral en sí, sobre todo en contextos de clases de universidad (Richards y Rodgers, 1986).

### **2.2.1. El Movimiento de Reforma**

Debido a que en el método gramática-traducción el aprendizaje de la lengua meta era de carácter escrito, los alumnos tenían un rol pasivo y poco participador, y existía un enfoque pobre en el desarrollo de las capacidades orales del alumnado, este sistema resultó poco práctico para las necesidades de la Europa de mediados del siglo XIX. Según comentan Richards y Rodgers (1986), manó una necesidad creciente en la Europa del momento de desarrollar la capacidad de comunicarse de manera oral en diversos idiomas, y esta necesidad llevó a la aparición de un mercado de libros de conversación y de libros con frases para el estudio autodidacta o extraacadémico. Se comenzaron a desarrollar diferentes vertientes alternativas a la enseñanza de idiomas de la época, como rechazo al método gramática-traducción, al considerarlo poco práctico

para su empleo en situaciones comunicativas orales de la vida real (Richards y Rodgers, 1986).

En un principio, especialistas en la enseñanza de lenguas como C. Marcel, T. Prendergast y F. Gouin trataron de promover enfoques diferentes a los propuestos por el método de gramática-traducción. Estas ideas se basaban, principalmente, en desarrollar más la capacidad de competencia oral que de competencia escrita, enseñar el uso de la gramática y generar una apreciación literaria (Richards y Rodgers, 1986). Gouin en concreto puso su foco de atención en el aprendizaje de las lenguas por parte de los niños y las niñas, y consideró importante utilizar estos conocimientos para enforcar la enseñanza de idiomas de esta manera, es decir, a través del estudio de cómo los niños y las niñas aprenden idiomas (Richards y Rodgers, 1986). No obstante, las ideas de estos académicos se forjaron fuera de las instituciones de educación, y debido a esto no tuvieron mucha aceptación ni repercusión en la época.

Más adelante, desde 1880, lingüistas como Henry Sweet desde Inglaterra, Wilhelm Viëtor desde Alemania y Paul Sassy desde Francia empezaron a mostrar que los enfoques prácticos alternativos al método de gramática-traducción eran viables para una enseñanza formal de lenguas. Según comentan Richards y Rodgers (1986), estos lingüistas "dieron el empuje intelectual necesario para dotar a las ideas reformistas de una mayor credibilidad y aceptación" (p. 15).

Un paso al reformismo fue cuando en 1886 se fundó la Asociación Fonética Internacional (y también se creó el Alfabeto Fonético Internacional), de tal forma que los sonidos de cualquier idioma pudieran ser transcritos correctamente. Esto se debía a que los lingüistas pensaban que la forma más primaria de la lengua era la comunicación oral y no la escrita, lo cual llevó a instaurar la fonética, es decir, "el análisis científico y la descripción del sistema de sonidos de una lengua" (Richards y Rodgers, 1986, p.15). Desde esta asociación se buscaba mejorar la enseñanza de las lenguas, y esto a través de las siguientes pautas (Richards y Rodgers, 1986):

1. Estudiar la lengua hablada
2. Enseñar la adecuada pronunciación a través del estudio de la fonética
3. Utilizar diálogos y textos de conversación para aprender expresiones utilizadas de manera oral en la lengua meta

4. El empleo de un enfoque inductivo para enseñar la gramática
5. Evitar la traducción a la lengua materna y enseñar los nuevos significados a través de asociaciones en la misma lengua meta.

Un gran crítico del método de gramática-traducción fue Wilhelm Viëtor, quien consideraba que el habla era mucho más importante que la gramática en la lengua meta, y por tanto defendía que el profesorado debía conocer de manera intensiva los hallazgos sobre la fonética, para poder transmitir esta práctica al alumnado a través de una correcta y adecuada pronunciación. Otro lingüista que sostuvo y defendió unos principios metodológicos diferentes a los propuestos por el método de gramática-traducción fue Henry Sweet, el cual en su libro *The Practical Study of Languages* del año 1899 propuso cuatro ideas fundamentales para llevar a cabo el método de enseñanza durante su proceso (Richards y Rodgers, 1986). Estos fundamentos consistían en lo siguiente: escoger de manera muy detallada los contenidos que se quieren enseñar; establecer límites sobre los contenidos a enseñar y lo que se quiere enseñar en sí; separar la materia en cuatro habilidades diferentes (escuchar, hablar, leer y escribir) y crear y ordenar los materiales para ser presentados de manera ordenada, es decir, distribuirlos de más sencillos a más complejos (Richards y Rodgers, 1986).

Si bien durante la etapa del Movimiento de Reforma muchos lingüistas y académicos tenían discrepancias sobre la forma de enseñar lenguas extranjeras, consiguieron llegar a consenso sobre algunos principios fundamentales que un nuevo enfoque tendría que tener. Según Richards y Rodgers (1986), los reformadores estaban de acuerdo en lo siguiente:

1. La metodología debe basarse en el desarrollo de la comunicación oral, ya que el fin último de conocer una lengua es hablarla.
2. El profesorado debe conocer rigurosamente la fonética en la lengua meta y enseñarla al alumnado.
3. El alumnado debe exponerse antes a escuchar la lengua extranjera que a verla de forma escrita.
4. Las palabras y oraciones deben enseñarse en los contextos pertinentes y no enseñarse de manera aislada.
5. La gramática debe enseñarse de manera inductiva.

6. Se debe evitar la traducción, aunque a momentos se puede utilizar la lengua materna para explicar ciertos conceptos o asegurarse de que el alumnado comprende las explicaciones.

En los principios del Movimiento de Reforma se veían reflejados los fundamentos de la lingüística aplicada, puesto que se empleaban estudios científicos para indagar en la forma o formas más adecuadas de enseñar una lengua extranjera. A pesar de que tanto Sweet como Viëtor y Passy hicieron sugerencias de cómo podrían utilizarse los conocimientos de la lingüística aplicada para llevar a la práctica la enseñanza de lenguas extranjeras de una manera diferente al método de gramática-traducción, ninguna de estas propuestas conformó un método, es decir, ninguna de ellas conformó un "plan pedagógico para la enseñanza de lenguas ampliamente reconocido y aplicado de modo uniforme" (Richards y Rodgers, 1986, p.16). Sin embargo, a la misma vez que tenían lugar los principios del Movimiento de Reforma, había un interés en desarrollar métodos y propuestas de aprendizaje de lenguas más orientados a los principios naturalistas del aprendizaje de la lengua, de manera semejante a como se aprende la lengua materna. Estas ideas llevaron a la creación de los denominados *métodos naturales*, y en consecuencia, a la creación del método directo (Richards y Rodgers, 1986).

### **2.3. El Método Directo**

#### **2.3.1. El Método Natural**

El método natural tiene como principio que una lengua extranjera se puede aprender de manera similar a como se aprende la lengua materna. Surgió a partir de los principios naturalistas del Movimiento de Reforma, así como a raíz de las necesidades de la época, en la que urgía que la ciudadanía fuera capaz de comunicarse de manera oral en otras lenguas extranjeras. Anteriormente al surgimiento de este método, hubo momentos en la historia en los que se trató que el aprendizaje de la segunda lengua se pareciera más al de la lengua materna; ejemplo de esto fue en el siglo XVI cuando Montaigne describió que durante sus primeros años de vida su tutor solo le hablaba en latín, puesto que su padre quería que lo hablara de manera correcta y fluida (Richards y Rodgers, 1986). Sin embargo, fue en la década de 1860 cuando Lambert Sauveur popularizó, a través de su escuela de Boston, el método natural, que se basaba en una

interacción oral intensiva en la lengua extranjera, y se desarrollaba la competencia oral a través de preguntas en el idioma extranjero (Richards y Rodgers, 1986). Los defensores del método natural consideraban que una lengua extranjera puede aprenderse sin recurrir a la traducción, y que, en contraposición, el alumnado puede adquirir nuevos significados a través de la acción y de la demostración. Con este método, se evitaba la explicación de reglas gramaticales, las cuales debían ser inferidas por el alumnado.

### **2.3.2. El Método Directo**

El método directo es el más popular dentro de las diferentes ramificaciones que ha habido del método natural, y se desarrolló a partir de los principios naturales del aprendizaje de lenguas (Richards y Rodgers, 1986). Este método se hizo conocido en Francia y Alemania a principios de siglo XX por sus grandes defensores, y en Estados Unidos a través de Lambert Sauveur y Maximilian Berlitz. De hecho, Berlitz nunca empleó este término, sino que él mismo denominaba al método utilizado en sus escuelas como 'Método Berlitz' (Richards y Rodgers, 1986).

Cortés (2000) enumera las siguientes características dentro del método directo:

1. Se evita el uso de un libro de texto, y es el o la docente quien debe diseñar su propio programa y guiarse por él. La enseñanza se lleva a cabo a partir de situaciones o temas.
2. En clase se utiliza únicamente la lengua extranjera: a través de ella se aprende a pensar, a hablar y a estudiar, y también se utiliza para preguntas y aclaraciones del uso de la lengua (aclaraciones gramaticales, léxicas, fonéticas, etc).
3. La comunicación oral es clave, y esta destreza se desarrolla a través de intercambios de preguntas y respuestas de manera graduada entre profesorado y alumnado. El profesorado debe procurar expresarse con naturalidad, es decir, a un ritmo ni muy apresurado ni muy lento, y con un volumen de voz medio.
4. Se presta atención a la adecuada pronunciación.
5. La comprensión escrita y la escritura también son importantes. El lenguaje escrito se trabaja a partir de las lecturas en voz alta, la escritura de redacciones o la elaboración de dictados, entre otras opciones.

Para trabajar la comprensión escrita, el profesorado puede mostrar un texto al alumnado, y a partir de él extraer el vocabulario y las expresiones que pudieran resultar más complicadas. A partir de un análisis exhaustivo del texto, el

alumnado puede trabajar la comprensión escrita desde los aspectos más importantes del texto hasta los detalles más sutiles.

6. Se realizan ejercicios donde hay vacío de información, como por ejemplo sería completar un mapa siguiendo las instrucciones de otra persona (ya sea por parte de un miembro del alumnado o del profesorado).
7. La enseñanza de la gramática es de manera inductiva, es decir, sin mostrar reglas gramaticales de manera explícita.
8. Se presta especial atención al vocabulario, el cual se trabaja al utilizarlo en su contexto adecuado. Esta característica del método directo es contraria al método de gramática-traducción, puesto que en este último se memoriza el vocabulario a partir de listas de términos. En palabras de Richards y Rodgers (1986): "el vocabulario concreto se enseñaba a través de la demostración, objetos y dibujos; el vocabulario abstracto se enseñaba por asociación de ideas" (p. 18).
9. Al igual que en el método de gramática-traducción, el profesorado dirige la clase, pero el alumnado es mucho más participativo y tiene un rol más activo. Al alumnado se le permite tomar la iniciativa a la hora de hablar e interactuar con el profesorado.
10. Se hace hincapié en la autocorrección. Ejemplos de ello serían:
  - a) Decirle al alumnado que elija entre la propuesta que ofrece al momento o la que le propone el profesor o profesora;
  - b) El profesor o profesora repite lo que el alumno o alumna dice, pero utilizando tonos o expresiones faciales que denoten que ha cometido un error;
  - c) El profesorado repite lo dicho por el alumnado pero para en cuanto llega al error.
11. El fin último de la evaluación es demostrar la capacidad de conversar del alumnado, así como la expresión escrita.

Estas características del método directo se ven reflejadas claramente en la siguiente guía, la cual se ha utilizado durante décadas en las escuelas Berlitz:

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

(Titone, 1968, p. 100-101; se cita en Richards y Rodgers, 1986)

Si bien el método directo obtuvo mucho reconocimiento en las escuelas de idiomas privadas, especialmente en las escuelas de la cadena Berlitz, su práctica en la escuela secundaria pública resultó muy difícil (Richards y Rodgers, 1986). El motivo es que se generaba mucha confusión entre la lengua materna y la lengua extranjera, así como que era un desafío encontrar profesorado nativo o con la fluidez necesaria en la lengua extranjera para enseñar con este método. Por otro lado, el método directo no contaba con una fuerte base teórica de lingüística aplicada, lo que hizo que los defensores con mayores conocimientos académicos dentro del Movimiento de Reforma lo rechazaran (Richards y Rodgers, 1986). A raíz de esto, en la década de los veinte la aplicación del método directo había disminuido en las escuelas en Europa, y en Francia y en Alemania se modificó hasta tal punto de crear nuevas versiones del método a partir de combinaciones entre técnicas que se empleaban en él con actividades gramaticales dirigidas.

#### **2.4. El Enfoque Oral o Enseñanza Situacional de la Lengua**

El enfoque oral tiene su origen en Gran Bretaña entre los años 20 y 30, y surgió tras los estudios realizados por los lingüistas Henry Sweet, Harold Palmer y A. S. Hornby, entre otros. El propósito de estos lingüistas era reformar los fundamentos del método directo, con el cual estaban insatisfechos, a través de la revisión de los principios del Movimiento de Reforma (Cortés, 2000). Buscaban, también, un

método con unas bases más científicas, pero basado en la comunicación oral (Richards y Rodgers, 1986).

Para la elaboración de este nuevo enfoque, se realizaron estudios sobre el vocabulario y la gramática. En lo que respecta al vocabulario, lingüistas como Palmer, entre otros, consideraban que era uno de los aspectos más importantes a la hora de aprender una lengua extranjera, por lo que aunaron esfuerzos para seleccionar contenido de vocabulario y enmarcarlo en una base científica (Richards y Rodgers, 1986). La gramática, por otro lado, también fue estudiada y analizada desde el punto de vista de los cursos de idiomas. Un ejemplo de ello fue Palmer, quien, a través de su trabajo en el Instituto de Investigación en la Enseñanza del Inglés en Japón, instituto del cual fue director, observó las dificultades de gramática del alumnado al aprender una lengua extranjera, y buscó desarrollar técnicas y hábitos para enseñar la gramática básica desde la perspectiva del enfoque oral (Richards y Rodgers, 1986).

En la década de los años 20, Palmer, Hornby y otros estudiosos lingüistas de Reino Unido desarrollaron en conjunto los principios metodológicos del enfoque oral. Si bien sus perspectivas eran muy diferentes con respecto a cómo deben conducirse las clases y cómo debe llevarse a cabo la enseñanza, encontraron consenso en estos principios fundamentales. Los principios que incluían su enfoque fueron los siguientes (Richards y Rodgers, 1986):

1. De selección. Este apartado constituía la serie de técnicas o formas en las que se hacía una selección del contenido tanto de vocabulario como de gramática.
2. De gradación. Con este principio se buscaba cómo organizar y graduar el contenido en el tiempo en una clase de lengua extranjera.
3. De presentación. Este principio se basaba en la forma en la que se presentaban y practicaban los diferentes contenidos del curso de lengua extranjera.

El enfoque oral fue altamente reconocido en Gran Bretaña en la década de los 50, y fue un enfoque puramente británico en sus inicios, hasta que acabara extendiéndose a otros países. Se utilizó en muchos libros importantes de la época, como por ejemplo sería *Oxford Progressive English Course for Adult Learners* en el

año 1954 (Richards y Rodgers, 1986). El enfoque oral pasó a conocerse de manera más extendida como 'enseñanza situacional de la lengua' a partir de la década de los 60, tras seguir la premisa de que una lengua extranjera no se puede aprender de manera aislada a la vida real y de las situaciones que la rodean, pues la lengua está estrechamente ligada a estas situaciones (Cortés, 2000). Se entendió, pues, que las estructuras de la lengua y la lengua en sí deben aprenderse en su debido contexto y en situaciones específicas. Como comenta Pittman, decimos que este método es situacional porque los contenidos lingüísticos de gramática y vocabulario se enseñan en un contexto determinado (Pittman, 1963, se cita en Richards y Rodgers, 1986). A esto cabe añadir que todo el vocabulario nuevo se aprende a través de ejemplos y nunca recurriendo a la traducción; asimismo, también se muestran los significados de manera visual a través de, por ejemplo, objetos, dibujos, acciones o mímica, entre otros, y se sacan oraciones modelo en cada situación distinta (Davies, Roberts y Rossner, 1975, se cita en Richards y Rodgers, 1986).

El enfoque oral, o enseñanza situacional de la lengua, tampoco debe confundirse con el método directo, puesto que son muy diferentes. Según Pattison (1964, se cita en Richards y Rodgers, 1986), en el método directo no había una graduación en el aprendizaje de la lengua, lo cual provocaba que, muchas veces, el alumnado pudiera sentirse perdido durante el proceso de enseñanza; asimismo, se les exponía a aprender el idioma de una manera muy parecida a la lengua materna en la que, además, escaseaba la adecuada contextualización.

Cortés (2000) describe los siguientes principios dentro de la enseñanza situacional de la lengua:

1. La lengua extranjera se presenta, se practica y se aprende en situaciones concretas, puesto que el lenguaje se manifiesta de esta forma y es difícil separar el aprendizaje del idioma de la situación o contexto donde se desarrolla.
2. Se busca que el alumnado consiga aplicar los conocimientos aprendidos en el aula a la vida real, de tal forma que el aprendizaje sea significativo.
3. Al igual que con el método directo, la lengua oral es la que prima en la clase, al ser considerada la habilidad más importante dentro del aprendizaje de la

lengua meta. Es por esto por lo que los contenidos son introducidos y desarrollados de manera oral.

4. Tanto los contenidos de léxico como de estructuras son fundamentales en las clases. Se utilizan los principios de selección, gradación y presentación de los contenidos para impartir las lecciones.
5. Las fases de lectura y de escritura tienen lugar una vez se hayan consolidado las estructuras gramaticales y el vocabulario.
6. Al igual que con el método directo, la enseñanza de la gramática es inductiva, es decir, que se debe inducir su significado o uso a través de la forma en la que se utiliza. Se evitan explicaciones.
7. También al igual que con el método directo, el vocabulario es muy importante. A través de las listas de frecuencia, se controla y selecciona no sólo la cantidad de vocabulario que se enseña, sino también el tipo de vocabulario que se muestra.
8. Algunos ejercicios prototípicos de este enfoque serían los de repetición individual o de toda la clase, prácticas de conversación en grupos de dos o en grupos más grandes, ejercicios tipo *drills* (gramaticales de práctica mecánica) y dictados, entre otros.
9. Se hace mucho hincapié en la corrección, para evitar los errores en la medida de lo posible. Esto se consigue a través de observar y controlar detenidamente el proceso del alumnado, siendo el o la docente quien corrija en todo momento (a excepción de cuando alienta al alumnado a hacerlo para incrementar la participación en la clase).
10. En los primeros niveles, el alumnado tiene un rol pasivo, y debe escuchar y repetir lo que dice el o la docente. A niveles más avanzados puede desempeñar un rol más activo y participativo, siempre y cuando exista un control en la corrección por parte del profesor o profesora.

Como la mayoría de los métodos de enseñanza de idiomas, con la enseñanza situacional de la lengua se busca que el alumnado consiga desarrollar, de la manera más efectiva posible, las cuatro destrezas lingüísticas en la lengua meta, que son escuchar, hablar, leer y escribir (Richards y Rodgers, 1986). La base para poder llevarlo a cabo está en un programa estructural, el cual consiste en una lista de estructuras básicas y de modelos de oraciones en la lengua meta. En este programa

estructural los contenidos se disponen de una forma determinada, según el orden en el que se presenten en la clase (Richards y Rodgers, 1986). En palabras de Richards y Rodgers (1986) "en este método, las estructuras siempre se enseñan dentro de las oraciones, y el vocabulario se elige según se requiera para la enseñanza de las estructuras de la oración" (p. 42). Este sería un ejemplo prototípico utilizado en la enseñanza situacional de la lengua, en el que se enseñan las estructuras con un vocabulario determinado:

Tabla 1

*Ejemplo de lecciones con la enseñanza situacional de la lengua*

	Estructuras	Vocabulario
Lección 1	Esto/Aquello es un/una...	libro, lápiz, pupitre
Lección 2	Esto/Aquello son...	cuadro, silla, puerta
		Sí, lo es

Nota: Recuperado de la adaptación de Frisby, 1957, p. 134; se cita en Richards y Rodgers, 1986.

A través de la tabla se observa que se utilizan las estructuras oracionales con un vocabulario determinado para que el alumnado responda y aprenda a través de los ejemplos.

Este otro ejemplo podría utilizarse como técnica para aprender en una situación determinada, si, por ejemplo, el profesor o profesora tuviera una caja llena de ciertos objetos y se dispusiera a sacarlos de la caja mientras la clase repite la estructura "There's a (sustantivo) + of + (sustantivo) in the box".

*There's a tin of cigarettes in the box.*

*There's a packet of matches in the box.*

*There's a reel of cotton in the box.*

*There's a bottle of ink in the box.*

*There's a packet of pins in the box.*

*There's a pair of shoes in the box.*

*There's a jar of rice in the box.*

(Pittman, 1963, p 168; se cita en Richards y Rodgers, 1986)

En lo que respecta a los materiales de enseñanza, para las clases se utilizan libros de texto y ayudas visuales. En los libros de texto las estructuras gramaticales están organizadas por lecciones o capítulos, y las ayudas visuales son realizadas por los profesores o profesoras o pueden estar hechas de antemano. Estas pueden ser murales, tarjetas, dibujos, etc. (Richards y Rodgers, 1986). No obstante, el libro de texto debe servir simplemente como guía para el aprendizaje, y es el profesorado quien debe llevar a cabo su propia clase, apoyándose de los distintos materiales.

En conclusión, si bien el enfoque oral o enseñanza situacional de la lengua se expandió desde Gran Bretaña al mundo, y tuvo mucha repercusión tanto en libros de la época como posteriores, fue a mediados de la década de los 60 cuando se cuestionaron los fundamentos detrás de este método. A raíz de que en Estados Unidos el método audiolingüístico empezó a tener menos fuerza tras la exposición de las teorías generadas por Chomsky<sup>1</sup>, muchos lingüistas y académicos de Reino Unido empezaron a cuestionar la base teórica de la enseñanza situacional de la lengua. Ya en los años 60 se podía observar que el futuro del método era inviable, puesto que ya había sido utilizado y experimentado durante décadas, para llegar a la conclusión de que hacía falta hacer "un estudio más minucioso de la lengua", más allá de aprender la lengua a partir de contextos y situaciones, y que hacía falta "promover un retorno al concepto tradicional de que los enunciados tenían un significado por sí mismos y expresaban los significados y las intenciones de los hablantes y de los autores que los creaban" (Howatt, 1984, p. 76; se cita en Richards y Rodgers, 1986). No obstante, muchos y muchas docentes continuaron usando este método en la etapa de los 80, debido a que sus visiones concuerdan con el énfasis que el método de enseñanza situacional de la lengua pone en la práctica oral, la gramática y las estructuras oracionales.

## **2.5. El Método Audio-lingüístico**

El método audio-lingüístico (también denominado método audiolingüe o método audio-lingual) surgió por unos fines muy diferentes a los presentados anteriormente con el método gramática-traducción, el método directo y el enfoque oral. Con la

---

<sup>1</sup>"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" (Richards y Rodgers, 1986, p. 67).

entrada de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial, el gobierno estadounidense necesitaba personal que conociera idiomas como el alemán, el francés, el chino y el japonés, entre otros, y es por esto por lo que pidió a las universidades del país que elaboraran programas para enseñar estas lenguas extranjeras de manera efectiva al personal militar (Richards y Rodgers, 1986). Lo que se perseguía era que el alumnado adquiriera un adecuado nivel de conversación en idiomas extranjeros, de una manera relativamente rápida y sencilla. Como en Estados Unidos no había, en ese momento, un método específico que pudiera cumplir este objetivo a corto plazo, fue necesario buscar nuevos enfoques (Richards y Rodgers, 1986). Es por esto por lo que en 1942 se inició el Programa de Formación Militar Especializada (*Army Specialized Training Program*), en el cual participaron 55 universidades estadounidenses (Cortés, 2000). Para el diseño del método utilizado en este programa, denominado también el método del ejército (*The Army Method*) colaboró Leonard Bloomfield, filólogo y lingüista que tuvo mucha repercusión en el estructuralismo lingüístico estadounidense. Bloomfield de antemano ya había desarrollado el denominado *método del informante*, en el que se utilizaba a un hablante nativo de un idioma (el *informante*) para mostrar oraciones y vocabulario en la lengua meta, y se utilizaba también a un lingüista que controlaba el proceso de aprendizaje (Richards y Rodgers, 1986). El lingüista no tenía que conocer rigurosamente el idioma extranjero, pero sí estaba capacitado para extraer las estructuras básicas de la lengua del informante. Así se conseguía que tanto alumnado como lingüista pudieran no solo extraer la gramática básica de la lengua en cuestión, sino también participar en conversaciones guiadas y, finalmente, aprender el idioma. El alumnado se formaba diez horas al día y seis días a la semana; estudiaba de forma autónoma y también con los hablantes nativos, con los cuales se trabajaba durante varias horas con ejercicios de repetición. Fue esta combinación de factores la que generó resultados sorprendentes (Richards y Rodgers, 1986). El Programa para la Formación Especializada del Ejército duró aproximadamente dos años, y despertó mucho interés en los lingüistas de la época, puesto que mostró que una metodología basada en la práctica oral de manera intensiva resultaba altamente efectiva.

El método audio-lingüístico surgió como respuesta a la necesidad creciente de enseñar lenguas extranjeras en Estados Unidos a finales de los años cincuenta. Tras el lanzamiento del primer satélite ruso en 1957, Estados Unidos estaba muy

interesado en potenciar el aprendizaje de idiomas para mantenerse actualizado sobre los avances científicos que había en otros países del mundo. Por otro lado, el método audio-lingüístico se desarrolló a partir de la combinación de dos factores principales: la experiencia positiva del método del ejercicito y el enfoque audio-oral o estructural llevado a cabo por C. C. Fries (Richards y Rodgers, 1986). En palabras de Richards y Rodgers (1986), este método surgió de "la combinación de la teoría lingüística estructural, el análisis contrastivo, los procedimientos audio-orales y la psicología conductista" (p. 52).

En lo que respecta a los fundamentos de este método, las teorías sobre la lingüística estructural y de la psicología conductista le influyeron altamente. Cortés (2000) y Richards y Rodgers (1986), por separado, describen los siguientes principios o características del método audiolingüístico:

1. Las clases se llevan a cabo con un sílabo estructural, es decir, con los elementos más fundamentales de la fonología, la morfología y la sintaxis, y que se organizan según el orden de presentación.
2. La comunicación oral es mucho más importante que las destrezas escritas. Es por esto por lo que se pone un énfasis exhaustivo en la pronunciación (tanto en el ritmo como en la entonación) desde el principio. En caso de que el profesorado no sea nativo, puede utilizar audios para mejorar la comprensión oral del alumnado. Por último, tanto en las destrezas orales como en las escritas, el orden de enseñanza sería el siguiente: primero se enseña la comprensión oral, a continuación la expresión oral, y seguidamente la comprensión escrita y la expresión escrita, que toma el último lugar. Las destrezas siguen este orden en el aprendizaje porque se entiende que hay un símil entre el aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de adultos y el aprendizaje de la lengua materna por parte de los niños y las niñas (oír, hablar, leer y escribir).
3. La lengua materna no debe usarse en clase y tampoco en los materiales didácticos, y solo en casos muy aislados o necesarios se utilizará la traducción.
4. La enseñanza de la gramática es inductiva e implícita, y se evita la memorización de reglas gramaticales. Las estructuras se aprenden tras repetirlas muchas veces en un contexto determinado.

5. El vocabulario se considera menos importante que las estructuras, pero, al igual que estas, debe presentarse en un contexto.
6. Los ejercicios que se emplean tienen el objetivo de enseñar a responder de manera automática, evitando pensar. Los ejercicios más comunes son los de gramática, los cuales se realizan de manera mecánica (en inglés denominados *drills*) y que favorecen el establecimiento de semejanzas entre estructuras por parte del alumnado.
7. No existe una separación entre la enseñanza de la cultura y de la lengua en este método. A la par que se enseña la lengua extranjera, se expanden los conocimientos sobre la cultura que está ligada a esta.
8. Idealmente, para la más óptima ejecución de este método, las clases serían de 10 o menos alumnos y alumnas, aunque normalmente las clases tienden a ser más numerosas.
9. Para los niveles más elementales de enseñanza no se suele utilizar un libro de texto, sino que los profesores y profesoras cuentan con material que cumple con las necesidades del profesorado. A estos niveles, el alumnado tiende a solo escuchar, repetir y responder, y es a niveles más avanzados en los que cuentan con un libro de texto con materiales como textos de diálogos, ejercicios, etc.
10. A niveles más elementales, el alumnado no suele practicar la escritura, porque se piensa que puede desviar su atención del aspecto más importante dentro del método audiolingüístico, que es la comunicación oral.
11. Las grabaciones y los equipos audiovisuales son fundamentales en los cursos con el método audiolingüístico, y también muy útiles cuando el profesorado no es nativo en la lengua extranjera. A través de estos materiales, se pueden escuchar diálogos en la lengua extranjera, o se puede grabar al alumnado y al profesorado para su posterior escucha y revisión.
12. Se evita la creación de errores, puesto que al ser un método que se basa mucho en la repetición, puede generar fallos de manera repetida al aprender e interiorizar las estructuras lingüísticas.
13. El papel del alumno o alumna corresponde a los principios de la teoría del aprendizaje conductista, para la cual el alumnado, a través de una serie de técnicas de aprendizaje, consigue elaborar respuestas correctas. Asimismo, el alumnado tiene un rol pasivo y simplemente debe responder a los estímulos,

sin tener ningún tipo de "poder de decisión sobre el contenido, el ritmo y el estilo de aprendizaje" (Richards & Rodgers, 1986, p. 61).

14. El papel del profesorado, al contrario, es muy activo. El profesorado debe, en todo momento, dirigir la clase, hacer cambios en el ritmo en cuanto sea necesario, y también debe asegurar la atención del alumnado, a través de ejercicios, actividades, etc. Para los creadores del método audiolingüístico, el fracaso no es posible utilizando este método adecuadamente, a no ser que el profesorado lo aplique de manera inadecuada, es decir, que por ejemplo no se hagan los ejercicios suficientes para que el alumnado consiga aprender las estructuras.

Una lección audiolingüística habitual conllevaría los siguientes pasos. En primer lugar, el profesor o profesora lee o reproduce un audio de un diálogo entre dos o más personas; seguidamente, el alumnado repite, ya sea de manera individual o colectiva, el diálogo, frase por frase, estructura por estructura. Durante el proceso, el profesor o profesora debe prestar atención a la fluidez y pronunciación del alumnado, y corregir los fallos que observe, tanto de pronunciación como de gramática, para evitar la mecanización de errores (Richards y Rodgers, 1986). Los diálogos pueden adaptarse a la situación que escoja el alumnado (por ejemplo, edades, intereses, países, etc.) para trabajar con ellos, y se realizan ejercicios propios de este método. El vocabulario y las estructuras gramaticales se observan en el contexto, y puede haber ciertas aclaraciones sobre la gramática, pero nunca demasiado extensivas. Los ejercicios de escritura y lectura tienen lugar al final de la clase, y se puede utilizar el laboratorio de idiomas para reforzar las estructuras aprendidas en la clase (Cortés, 2000).

Algunos de los ejercicios propios del método audiolingüístico serían los siguientes (Brooks, 1965, p. 156–161; se cita en Richards y Rodgers, 1986, p. 58–59):

1. Repetición: El alumno o alumna debe escuchar un enunciado y repetirlo tan pronto como sea posible en voz alta, sin leer el texto. Por ejemplo: "Estamos en el mes de marzo". Una vez haya repetido el enunciado, puede volver a hacerlo, pero esta vez debe añadir pocas palabras... Seguidamente, debe

- repetirlo de nuevo y añadir otras palabras nuevas. Por ejemplo: "Conozco a Luis desde hace años – Conozco a Luis desde hace *muchos* años".
2. Inflexión: sucede cuando se escoge una palabra en un enunciado determinado para cambiarla por otra. Por ejemplo: "Ayer compré el *billete* – Ayer compré *los billetes*".
  3. Sustitución: una palabra es sustituida por otra en un enunciado: "María se fue muy temprano – *Se* fue muy temprano".
  4. Reformulación: El alumno o alumna debe seguir las instrucciones que se le dan y cambiar el enunciado de acuerdo a propósito de las instrucciones que le piden. Por ejemplo: "Dile que te espere – *Espérame*".
  5. Completar: El alumno o alumna debe completar una palabra que falta en el enunciado que escucha: "Yo puedo ir a la farmacia mientras tú vas a ... – Yo puedo ir a la farmacia mientras tú vas a *la ferretería*".
  6. Transformación: Este ejercicio se utiliza cuando se pide que una frase se transforme en negativa, interrogativa, o incluso que se ajuste a un determinado tiempo verbal, modo, voz, etc. Ejemplo: "Sabe mi dirección – No sabe mi dirección – ¿Sabe mi dirección? – Años atrás sabía mi dirección – Si hubiera sabido mi dirección".
  7. Respuestas: se le pide al alumno o alumna que de una respuesta adecuada a un enunciado; no obstante, se le pide que responda de una manera determinada, dándole información sobre el tipo de respuesta que puede dar. Por ejemplo, puede pedírsele que sea educado o educada al responder, mostrar estar de acuerdo o en desacuerdo, expresar sorpresa o pesar, etc. Algunos ejemplos: "Nos está siguiendo – Creo que tienes razón"; "Disculpe, ¿cómo se llama? – Me llamo Guillermo Suárez"; "¿Puedo tomar una copa? – Por supuesto".

En lo que respecta a las críticas al método audiolingual, si bien este llegó a tener mucha repercusión y popularidad en Estados Unidos durante los años 70, empezó a tener un declive en esta misma época, cuando se empezó a cuestionar su validez al observar que el alumnado era incapaz de trasladar los conocimientos adquiridos en clase al día a día de la vida real, así como que se pudo observar que una gran parte del alumnado consideraba la experiencia como "aburrida e insatisfactoria" (Richards y Rodgers, 1986, p. 64). Los cimientos de este modelo fueron cuestionados, al haber

cambios en la teoría lingüística en la década de los 70. Uno de los personajes más conocidos en rechazar este método fue Noam Chomsky, el cual consideraba que "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, p. 153; se cita en Richards y Rodgers, 1986, p. 64). Chomsky, con sus teorías lingüísticas y especialmente con su teoría de gramática transformacional-generativa, revolucionó las ideas de los psicólogos conductistas, los cuales pensaban que las lenguas se pueden aprender tal y como transcurre cualquier otro tipo de aprendizaje, el cual, en teoría, se puede resumir en el proceso de estímulos y respuestas, refuerzos y asociaciones (Richards y Rodgers, 1986). Chomsky consideraba que el alumnado ya tiene un conocimiento abstracto subyacente sobre las estructuras de la lengua, y que no es útil el aprendizaje basado en imitación y repetición, sino que el alumnado es capaz de crear sus propias oraciones y estructuras a partir de su propio conocimiento implícito (Richards y Rodgers, 1986). Cortés (2000) describe otros aspectos del método audiolingüístico que fueron muy criticados por parte de Noam Chomsky y la psicología cognitiva:

1. Al tratarse de un aprendizaje llevado a cabo de manera mecanizada, el aprendizaje no es significativo, puesto que no requiere de reflexión, sino de repetición y memorización. Esto hace que el alumnado no pueda trasladar los conocimientos adquiridos en el aula a la vida real de forma significativa.
2. Los materiales para la clase no se complementan ni se corresponden con la vida real del alumnado, lo que genera desmotivación entre los y las aprendientes.
3. No se presta atención al contenido o significado de las estructuras, lo cual puede dar lugar a errores y confundir al alumnado, puesto que no se enseña que una estructura puede significar algo diferente en otra situación.

No obstante, el método audiolingüístico proporcionó algunos avances positivos en la historia de la enseñanza de las lenguas. En primer lugar, fue uno de los primeros métodos en recoger conocimientos de la lingüística y la psicología en conjunto para desarrollar un marco teórico, lo cual influyó enormemente en la creación de posteriores métodos para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por otro lado, con el método audiolingüístico se plantearon y diseñaron nuevas técnicas para enseñar y practicar la comprensión oral y la lengua hablada. Asimismo, también

aportó reflexiones sobre el orden de enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas, es decir, escuchar, hablar, leer y escribir (Stern, 1983, se cita en Cortés, 2000). En definitiva, a pesar de su posterior crítica y del quebrantamiento su popularidad, el método audio-lingüístico cambió por completo la metodología de la enseñanza lenguas extranjeras hasta entonces, y tuvo una gran repercusión, ya que aportó una base metodológica importante que pudo ser trasladada a gran parte de las escuelas y universidades norteamericanas.

## **2.6. El Enfoque Comunicativo o Enseñanza Comunicativa de la Lengua**

Los orígenes de la enseñanza comunicativa de la lengua, también denominada enfoque nocional-funcional o enfoque comunicativo, se remontan al final de los años 60 en Inglaterra, cuando, a partir de la caída de la enseñanza situacional de la lengua (y en Estados Unidos también la teoría lingüística del método audiolingüístico), lingüistas y académicos británicos comenzaron a observar la importancia de la competencia comunicativa más allá de aprender estructuras de forma mecanizada (Richards y Rodgers, 1986). El lingüista británico, D. A. Wilkins, propuso en el año 1972 "una definición funcional o comunicativa de la lengua que podía servir como base para el desarrollo para programas comunicativos en la enseñanza de lenguas" (Richards y Rodgers, 1986, p. 68). Lo que Wilkins hizo fue trascender los usos de gramática y de vocabulario para demostrar que la lengua cuenta con una serie de sistemas de significado que se manifiestan a través de los diferentes usos que se da de la comunicación; con esto, describió dos tipos de significado (Richards y Rodgers, 1986):

- Categorías nocionales: ejemplos de ellas serían el tiempo, la cantidad, la secuencia, el lugar y la frecuencia.
- Categorías de función comunicativa: ofrecer, pedir, quejarse o rechazar.

Fue principalmente esta influencia, entre otras, a través de su libro denominado *Notional Syllabuses* y publicado en 1976, la que propulsó la creación de la enseñanza comunicativa de la lengua. Aunque las ideas sobre el enfoque comunicativo empezaron a gestarse en Gran Bretaña, se fueron extendiendo a otros lugares del mundo. Es importante destacar que tanto sus defensores británicos como americanos lo veían como un enfoque más que un método, porque no existe un modelo único en el que se manifieste este enfoque; asimismo, lo que se buscaba con este era conseguir

que el alumnado aprendiera lenguas extranjeras a partir de desarrollar las cuatro competencias lingüísticas, teniendo en cuenta que existe una interdependencia entre la lengua y la comunicación (Richards y Rodgers, 1986). Littlewood (1996) manifiesta que "uno de los rasgos más característicos de la enseñanza comunicativa de idiomas es que presta atención sistemática tanto a los aspectos funcionales como a los aspectos estructurales de la lengua, combinándolos en una perspectiva globalmente más comunicativa" (p. 1). Señala, también, que el conocimiento estructural de la lengua "no es suficiente en sí mismo para explicar cómo se usa el lenguaje como medio de comunicación" (Littlewood, 1996, p.1). El autor lo muestra a través de este ejemplo: "¿Por qué no cierras la puerta?". Si se observa el enunciado desde un punto de vista estructural, se trata de un enunciado interrogativo; no obstante, desde un punto de vista funcional, es una frase ambigua, puesto que puede tener diferentes funciones, como por ejemplo de pregunta, como una orden, o como una intención de petición, sugerencia o queja (Littlewood, 1996).

Cortés (2000) señala las siguientes características del enfoque comunicativo:

1. Surge de la necesidad de que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar la competencia comunicativa, como rechazo a la limitación de centrarse en desarrollar la competencia lingüística o estructural de la lengua.
2. Con este enfoque se busca que el alumnado participe en actividades reales e incluso fuera del aula, para mostrar que la lengua es parte de todo y no debe estudiarse como un fin en sí mismo, sino como una vía para alcanzar un propósito o conocimiento. Esta serie de tareas o actividades se rigen por tres principios (Johnson y Morrow, 1981, se cita en Cortés, 2000)
  - a. Vacío de información: En parejas o en grupos, se busca preguntar por información con la que la persona que pregunta no cuenta. Por ejemplo, cuando un alumno o alumna hace una pregunta en específico para saber qué lugares hay dentro de un plano (Ejemplo: *¿Hay un buzón?*). Se busca que el alumnado consiga la información a través de la comunicación en la lengua extranjera, y de no obtenerla, no podrá hacer su propia tarea.
  - b. Libertad de expresión: Es la persona que habla quien decide qué va a decir, cuándo y cómo lo va a hacer (el tono, etc), sobre la marcha a partir de lo que diga el interlocutor o la interlocutora.

- c. Retroalimentación o *feedback*: La forma en la que el interlocutor o interlocutora responde a la conversación, tanto de manera verbal como no verbal, demuestra el éxito que está teniendo en la conversación y si la meta que se buscaba con ella se está cumpliendo.
3. La enseñanza se planifica a partir de nociones y/o funciones, situaciones, temas o estructuras, entre otros. Asimismo, también se persigue el desarrollo de las cuatro competencias en todo momento, de principio a fin.
  4. Se considera que, en el lenguaje escrito, el punto de referencia más importante (o la unidad fundamental) es el párrafo, mientras que en la lengua hablada lo sería el enunciado. Por tanto, la lengua se estudia a nivel de texto y de discurso, más allá de las frases por separado, y se trabajan adecuadamente la coherencia y la cohesión.
  5. Se entiende la lengua extranjera como la vía para alcanzar un objetivo de comunicación, para llegar a obtener una información, y por eso se aplica para la aclaración de dudas, explicaciones por parte del profesorado, y, por supuesto, la realización de tareas, entre otras actividades que se dan en el aula. Al hacer ver al alumnado que se está aprendiendo algo útil en la lengua extranjera, se consigue una mayor motivación. No obstante, en caso de necesitar hacer alguna aclaración, puede hacerse uso de la lengua materna, siempre y cuando no se extienda.
  6. Se utilizan materiales que correspondan a situaciones de la vida real, como por ejemplo el menú de un restaurante, un parte meteorológico o un horario de transporte público. Esto ocurre porque se da el principio de que en las clases de la lengua extranjera se deben mostrar situaciones que sean tangibles y reales fuera de ellas.
  7. Al igual que con muchos otros métodos en esta revisión teórica, la gramática se enseña de manera inductiva, salvo en ocasiones en las que sea necesario dar algunas explicaciones gramaticales.
  8. Se hacen uso de muchos juegos lingüísticos para incrementar la motivación del alumnado. Además, también son primordiales en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque facilitan el *feedback* por parte de compañeros y compañeras en cuanto al uso de la lengua.
  9. Se realizan proyectos, y dependiendo del grado de complejidad el tiempo dedicado a ellos será menor o menor.

10. En lo que respecta a los materiales didácticos, el libro de texto es importante pero no es el principal durante el desarrollo de las lecciones. Otros tipos de materiales didácticos considerables serían elementos de la vida cotidiana, como por ejemplo: cartulinas, revistas, folletos turísticos, mapas, billetes de transporte público, cámaras de fotos, etc.
11. Al contrario que con otros métodos de enseñanza de lenguas, los errores son tolerables, dado que se entiende que ocurren debido a la interlengua del alumno o alumna. Solo se corrigen realmente cuando hacen la comunicación difícil.
12. La evaluación es importante, y se presta atención especial a la corrección y a la fluidez del alumnado. Asimismo, en la evaluación es importante todo el proceso y no solo el resultado final.
13. Se trata de un tipo de formación centrada en el alumnado, y el profesorado desempeña una gran variedad de papeles para facilitar el aprendizaje a través de tareas: crear material para el alumnado y organizar actividades para el aprendizaje, favorecer la participación, participar tal y como fueran un compañero o compañera más, etc. A esto cabe añadir que "la función del profesor es facilitar el aprendizaje, fomentando, a la vez, la cooperación entre los alumnos, quienes son los verdaderos protagonistas" (Diccionario de Términos Clave en ELE, s.f.).
14. Al tratarse de un enfoque en el que la comunicación es primordial, el alumnado debe participar de manera frecuente en conversaciones, ya sea en parejas, en grupos de tres, etc. La disposición de los objetos en la clase puede variar para facilitar la comunicación, ya sea colocando las sillas frente a frente, haciendo un semicírculo, etc.

Por otro lado, Richards y Rodgers (1986) también describen una serie de características de la base teórica de la enseñanza comunicativa de la lengua, aunque a grandes rasgos y, en sus palabras, de una forma "un tanto ecléctica" (p. 74). Serían las siguientes:

1. La lengua conforma un sistema que sirve para señalar significados.
2. El motivo principal por el que se utiliza la lengua es para que la comunicación y la interacción tengan lugar.

3. La lengua está configurada de tal manera que se pueden observar sus usos tanto funcionales como comunicativos.
4. Los elementos gramaticales y estructurales de la lengua no son los únicos que conforman sus unidades fundamentales; las categorías de significado funcional y comunicativo que se encuentran en el discurso también.

En lo que respecta a las actividades de aprendizaje, que son fundamentales para la enseñanza a través de este enfoque, cabe señalar que cuando la lengua es significativa para el alumno o alumna, esta ayuda en el proceso de aprendizaje del alumnado; por tanto, mecanizar estructuras y repetirlas constantemente no constituye un tipo de enseñanza significativa. Por contra, para que el aprendizaje sea significativo, el alumnado necesita percibir la lengua como algo real (Johnson, 1982, se cita en Richards y Rodgers, 1986).

Lightwood señala y diferencia dos tipos principales de actividades en el enfoque comunicativo: actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social. Las primeras pueden incluir actividades del tipo comparar dibujos anotando sus similitudes o diferencias, resolver problemas a partir de compartir una información, o buscar los componentes o elementos que faltan en un dibujo o mapa; por otro lado, las actividades de interacción social pueden enfocarse al realizar "sesiones de conversación y discusión, diálogos e improvisaciones, simulaciones, representaciones y debates" (Littlewood, 1996, se cita en Richards y Rodgers, 1986, p. 79).

Si bien el enfoque comunicativo tuvo muy buen reconocimiento en la época y se adoptó de manera muy rápida debido a la necesidad de cambio en cuanto a las metodologías empleadas para la enseñanza de idiomas, y el creciente cuestionamiento sobre la aplicabilidad futura de la enseñanza situacional de la lengua en las aulas, el enfoque tuvo también sus detractores (Richards y Rodgers, 1986). En la parte positiva, el enfoque comunicativo tuvo mucha repercusión en las décadas de los 80 y los 90, y ha sido tomado como referencia para el cuestionamiento de modelos más tradicionales y enfocados en la gramática; además, superó a modelos anteriores a él, y aunque no niega la importancia de la competencia lingüística,

apuesta por desarrollar la capacidad de competencia comunicativa en el alumnado (Diccionario de Términos Clave en ELE, s.f.).

Por otro lado, Michael Swan (1985), en su artículo *Una Mirada Crítica al Enfoque Comunicativo*, cuestionó férreamente varios de los pilares que conformaban este enfoque. Por ejemplo, cuestiona el punto de vista del enfoque comunicativo en el que se da por sentado que el alumnado cuenta con un conocimiento y unas destrezas que vienen de su lengua materna y su experiencia de vida. También señala que, aunque el enfoque comunicativo ha ayudado en muchos aspectos, con este se recurre mucho a los errores cometidos por las revoluciones intelectuales, y dentro de ellas, sobre todo, a generalizar en exceso (como, por ejemplo, sobre la validez de ciertas propuestas aunque tengan alcances limitados, o afirmar en exceso sobre la garantía y novedad que hay en su disciplina). Swan califica su filosofía de 'confusa', y señala que esta confusión puede derivar en la ineficacia en la práctica.

Cassany (1999), por otro lado, también comenta lo siguiente:

1. Los enfoques comunicativos han tenido la tendencia de ignorar que la lengua está muy ligada al pensamiento, y que con estos enfoques se ha profundizado poco en "la didáctica de las funciones más reflexivas del lenguaje y han ofrecido escasas respuestas a la necesidad de enseñar al aprendiz a pensar con el lenguaje, a construir contenidos significativos, a incrementar su conciencia sobre sus procesos de pensamiento" (p. 16-17).
2. Para que los y las hablantes puedan comunicarse de manera creativa, flexible y completamente libre, hace falta tener conocimientos metalingüísticos sobre los instrumentos que se usan y mucha capacidad de reflexión ante ellos. Es importante, por tanto, que haya una formación lingüística en la que estén presente tanto los conocimientos gramaticales como las habilidades de análisis. No obstante, "las propuestas comunicativas han desplazado el tradicional ámbito de gramática (análisis sintáctico, conjugaciones verbales, etc.)" (p. 17).
3. Tradicionalmente, se ha enseñado de manera unida la literatura y la cultura con la lengua; sin embargo, con los enfoques comunicativos ha habido una focalización en las necesidades laborales, académicas o incluso sociales del alumnado, prescindiendo de estos aspectos también importantes.

4. A mayor el nivel de aprendizaje, mayor es la necesidad de los conocimientos lingüísticos y de la reflexión lingüística de la lengua.

Observamos, pues, que el enfoque comunicativo ha tenido diversidad de críticas. No obstante, su extensión ha sido innegable, puesto que, tal y como comenta Maati (2013), desde los años 70 profesores y profesoras de idiomas "han adquirido gran parte de su formación pedagógica mediante la asimilación de los principios comunicativistas promovidos desde instituciones europeas como el Consejo de Europa y desarrollados en colecciones de divulgación didáctica o revistas especializadas del mundo anglosajón" (p. 117).

### **2.7. El Método de Respuesta Física Total**

El método de respuesta física total (en inglés, *Total Physical Response*) es el resultado de las investigaciones y trabajo de James Asher, profesor de psicología de la Universidad Estatal de San José, California. El método fue inspirado en varias vertientes de conocimiento, como por ejemplo la psicología del desarrollo, la teoría del aprendizaje y la pedagogía humanística (Richards y Rodgers, 1986), y surgió fundamentalmente de la relación de la teoría de la memoria en psicología con el aprendizaje de lenguas. Esta teoría se basa en el supuesto de que cuanto más frecuencia e intensidad haya a la hora de generar una conexión (a través asociaciones) en la memoria, más probabilidades habrá de que la persona o personas puedan recordar lo que se está mostrando. Para que se trabajen las integraciones de recuerdos en la memoria, se puede utilizar tanto el lenguaje oral, a través de repeticiones, o la actividad motora; asimismo, de combinar ambos factores, aumentarían las probabilidades de que se establecieran recuerdos en la memoria con éxito (Richards y Rodgers, 1986).

Asher consideraba que, en el aprendizaje, era muy importante cuidar los aspectos afectivos y emocionales del alumnado, puesto que de lo contrario puede surgir el estrés. Para el aprendizaje de una lengua extranjera, consideraba que si la exigencia disminuye en cuanto a la producción lingüística y se incorporaban juegos lúdicos, se genera una situación en el aula que permite la relajación de los alumnos y alumnas y que facilita el aprendizaje (Richards y Rodgers, 1986). En lo que respecta al aprendizaje de las lenguas extranjeras, Asher, al igual que otros académicos

anteriores a él, prestó atención a la adquisición de la lengua por parte de los niños y niñas, y pensó que el aprendizaje de los adultos y adultas tendría que ser un proceso similar. Afirmaba que es habitual que a los niños y niñas se les dirija principalmente a través de órdenes, y que ellos y ellas respondan físicamente antes de hacerlo de manera verbal (Richards y Rodgers, 1986). Asimismo, Asher consideraba que era más importante favorecer las destrezas de comprensión a través del uso de las acciones físicas y, seguidamente, enseñar a hablar al alumnado.

El método de respuesta física total constituye un método natural, puesto que en este método se entiende que el aprendizaje de la segunda lengua es similar al aprendizaje de la lengua materna (Richards y Rodgers, 1986). Según comenta Cortés (2000):

- a) En un principio toma importancia la comprensión auditiva; seguidamente se procede a desarrollar las habilidades de expresión oral y, finalmente, se trabaja el lenguaje escrito.
- b) Para evitar que surja el estrés en el alumnado, o la presión por responder, se permite que permanezca callado si no se siente preparado para comenzar a comunicarse oralmente.
- c) Hay una asociación entre significado de las palabras y expresiones y las acciones, evitando, así, estudiar la lengua extranjera de manera abstracta y poco física.
- d) Toma mayor importancia el contenido de lo que se dice que la forma en la que se muestra el mensaje.
- e) Se promueven los juegos como forma de disfrutar y divertirse aprendiendo, y, por ende, generar más motivación en el alumnado.

Cortés (2000) señala las siguientes características dentro del método de respuesta física total:

1. La lengua materna no se utiliza en el aula. Excepcionalmente se podrá utilizar el primer día de clase, para aclarar el método. "El significado se aclara con acciones, que, a la vez, sirven para activar la memoria" (p. 259).
2. La planificación de la enseñanza gira en torno a las estructuras gramaticales y el vocabulario. La lengua extranjera se presenta a través de oraciones y enunciados cortos, y no se enseñan las palabras por separado en un principio.

El trabajo del alumnado es aprender a interpretar estas oraciones y enunciados, los cuales no han oído anteriormente, para finalmente integrarlos a través de las palabras que ya conozcan. Con el tiempo deben ser capaces de crear oraciones por sí mismos y mismas, a través de unir y ordenar las palabras que ya conocen.

3. La gramática se trabaja de manera inductiva.
4. El uso del modo imperativo es fundamental, puesto que "el imperativo se considera la fuerza motriz que genera lenguaje oral asociado con acciones" (p. 259). El profesorado utiliza este modo para guiar al alumnado, al darles instrucciones de manera rápida. Al comunicar oralmente a la vez que se mueve el cuerpo, el procesamiento lingüístico se activa y, por ende, el aprendizaje. Por otro lado, no es recomendable dar más de tres órdenes a la vez, puesto que puede generar tensión en el alumnado; asimismo, el alumnado también aprende de observar a sus compañeros y compañeras. A esto Richards y Rodgers (1986) añaden que Asher "considera al verbo, y particularmente el verbo en imperativo, como el elemento lingüístico central alrededor del cual se organizan el uso y el aprendizaje de la lengua" (p. 88)
5. El uso del libro de texto es poco común. A niveles más elementales, se utiliza, simplemente, la actuación física y verbal del profesorado; a niveles más avanzados se puede recurrir a objetos, como por ejemplo, los estereotípicos que suele haber en un espacio de clase (como libros, bolígrafos, bolsos, etc.) hasta las maquetas en miniatura, las cuales se utilizan para recrear diferentes situaciones (una casita, una tienda, etc.).
6. El rol del alumnado es escuchar y actuar, ya sea a modo individual o a modo colectivo con otros alumnos y alumnas; asimismo, el alumnado debe tener un seguimiento de su propio aprendizaje y practicar la autoevaluación.
7. El rol del profesorado es activo: es este quien decide los contenidos a enseñar, representa el modelo lingüístico que debe seguir la clase y gestiona y dirige la realización de las tareas por parte del alumnado. Es el profesorado el responsable de generar el clima adecuado para que se pueda llevar a cabo la clase de manera satisfactoria.
8. Inicialmente, es el profesorado quien dirige la clase y las interacciones entre el alumnado; no obstante, a niveles posteriores, el alumnado puede llegar a

asumir mayor representación en la clase e incluso dirigir, mientras que el resto de compañeros y compañeras y profesor o profesora deben obedecer.

9. Los errores son tolerables, y se corrigen de tal forma que se evita que se les ceda demasiada importancia, siempre teniendo cuidado de no aumentar el estrés del alumnado.
10. La evaluación para ver el progreso del alumnado se realiza a través de pedirles que hagan una serie de acciones.

Para la elaboración de este método, Asher tomó en cuenta cómo ocurre el aprendizaje en el cerebro. Según él, el método de respuesta física total incurre en la enseñanza a través del hemisferio derecho, mientras que la mayoría de métodos de enseñanza de idiomas se centran en el hemisferio izquierdo (Richards y Rodgers, 1986). El motivo de esto es que Asher consideraba que los niños y niñas adquieren el lenguaje a temprana edad a través de movimientos motores, es decir, a través del hemisferio derecho. Asher consideraba, tras haber estudiado el trabajo de Jean Piaget, que para adquirir el lenguaje "las actividades del hemisferio derecho deben ocurrir antes de que el hemisferio izquierdo pueda procesar el lenguaje para su producción" (Richards y Rodgers, 1986, p. 91). Las personas adultas pueden desarrollar la competencia lingüística a través de las actividades motoras, que se relacionan con el hemisferio derecho, a la vez que el hemisferio izquierdo "observa y aprende" (Richards y Rodgers, 1986, p. 91). Finalmente, una vez que el hemisferio derecho se haya activado lo suficientemente, el izquierdo podrá activarse y surgirán la expresión oral y escrita, así como se posibilitará la realización de procesos lingüísticos más abstractos (Richards y Rodgers, 1986).

El método de respuesta física total obtuvo, tras su surgimiento, cierta popularidad debido al apoyo de diversos y reconocidos autores. Uno de ellos es Stephen Kraken, quien consideraba que el éxito para el aprendizaje y adquisición de las lenguas está en reducir el estrés del alumnado y mostrar los contenidos de la manera más comprensible posible (Richards y Rodgers, 1986). A lo largo de los últimos años ha habido gran cantidad de estudios que señalan la eficacia aplicabilidad de este método en las escuelas. Ejemplos de ello son el trabajo de Carlos Rodríguez Gutiérrez (2015) sobre la integración del inglés y la educación física con el método de respuesta física total, y de otros autores y autoras para educación infantil (Canga, 2012) e incluso primaria

(Sánchez, 2019) (Yesser y Chacón, 2011). Cabe añadir, por último que el propio autor del método señala que es un método oportuno para utilizarlo a la par con otros métodos y técnicas (Cortés, 2000), lo cual ha acontecido en la realidad, con, por ejemplo, el enfoque natural (Krashen y Terrell, 1995).

## **2.8. El Enfoque Natural**

El enfoque natural (que no debe confundirse con el método natural) surgió en 1977 a partir de que Tracy Terrell, profesora de español en la Universidad de California, Irvine, publicara un artículo en la revista *The Modern Language Journal*, con el título *A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning*. Terrell (1977), en este artículo, señaló que su propósito principal era encauzar la enseñanza de la segunda lengua desde principios más naturalistas, y trasladar estos a una situación académica; esta propuesta surgió, en parte, de la crítica a otros métodos y enfoques en los que no se conseguía que, tras uno o dos años estudiando, el alumnado no obtuviera un nivel mínimo de competencia comunicativa en la lengua extranjera (Terrell, 1977). Asimismo, Terrell pensaba que el profesorado exigía demasiada corrección gramatical en los niveles básicos, y que el alumnado no requiere, realmente, de un nivel de competencia tan alto en el idioma extranjero para ser capaz de comunicarse con hablantes nativos del idioma, puesto que estos no necesitan tanto para entender un mensaje (Terrell, 1977). En sus propias palabras: "si la competencia comunicativa constituye un objetivo inmediato, debemos establecer tan rápido como sea posible un léxico amplio con reglas de sintaxis muy generales"; por tanto, una vez que el alumnado sea capaz de comunicarse, aunque de manera imperfecta, el profesorado podría dar materiales para que el alumnado desarrollara su gramática interna o interlengua, y para alcanzar un tipo de gramática "más adulta" (Terrell, 1977, p. 327). En su artículo, Terrell afirmaba que en las diversas situaciones en las que las personas adultas se comunican en un segundo idioma no suele ser porque las aprendan en una situación académica, sino que la aprenden de manera natural.

Para poder dar una fundamentación más extensa al enfoque, Terrell se asoció con Stephen Krashen, lingüista de la universidad del Sur de California. Tanto la práctica como los principios del lenguaje natural se encuentran en el libro creado por ambos, *The Natural Approach*, que se publicó en el año 1983 (Richards y Rodgers,

1986). Este libro, afirmaban los autores, se basaba en teorías demostradas empíricamente en contextos de aprendizaje y de adquisición de lenguas, y también en las experiencias del profesorado que lo ha aplicado en sus clases bajo diferentes circunstancias durante los 7 años antes de la publicación del libro, lo cual ayudó a madurar el enfoque (Krashen y Terrell, 1995). Los autores del libro afirmaban que en métodos y enfoques anteriores (especialmente en los enfoques audiolingüísticos) no se había reforzado la parte de la adquisición de la lengua extranjera, sino otros aspectos, como por ejemplo teorías de la estructura de la lengua. No obstante, Krashen y Terrell no consideraban que este enfoque fuera el único que permitiera que el alumnado principiante tuviera éxito para alcanzar un nivel intermedio, simplemente pensaban que era un enfoque muy práctico y sencillo de usar en varias situaciones y contextos, y que podía combinarse con otros enfoques en las clases (Krashen y Terrell, 1995).

Por otro lado, para poder proceder a describir más aspectos dentro del enfoque natural, es importante mostrar un concepto clave que Krashen y Terrell utilizaron, el "enfoque tradicional" para referirse a "la habilidad de comunicarse en otra lengua directamente sin instrucción de gramática" (Krashen y Terrell, 1995, p. 7). Este concepto viene a colación de que ambos autores habían observado que, si bien la instrucción de la enseñanza de las lenguas era reciente en el momento de escritura de su libro, la adquisición de otros idiomas para poder comunicarse es muy antigua y siempre ha existido; además, ponen como ejemplo regiones poco desarrolladas de África, en las que la población aprende idiomas sin instrucción ninguna, por necesidades funcionales comunicativas. Añaden, además, que se trata de la forma en la que, tradicionalmente, la mayoría de la gente ha aprendido idiomas, y consideran que la tradición europea y americana sobre la enseñanza de idiomas no iba a la par que la forma habitual con la que los ciudadanos aprenden lenguas extranjeras, lo cual les parecía equivocado.

La teoría de Krashen sobre la adquisición de la lengua meta fue muy importante en la elaboración y el diseño de los principios en los que se basa el enfoque natural, por lo que es importante señalarlos de manera resumida. Estas serían las cinco hipótesis en las que se basa (Richards y Rodgers, 1986):

1. La hipótesis de adquisición-aprendizaje: esta hipótesis cuenta con dos partes, dos formas distintas de conseguir la competencia lingüística en la lengua meta. Por un lado, tenemos la "adquisición", que es el proceso en el cual se adquiere la lengua de manera natural, de manera semejante a como los niños y niñas aprenden su lengua materna; se trata de un proceso que se desarrolla de manera inconsciente y permite que los y las hablantes puedan comprender la lengua y ser capaces de transmitir mensajes. Por otro lado, tenemos el "aprendizaje", en el que se establecen reglas sobre la lengua, y donde es necesaria la enseñanza formal de esta. Según esta teoría, el aprendizaje no lleva a la adquisición de la lengua meta.
2. La hipótesis del monitor: Según esta hipótesis, el conocimiento lingüístico que hemos adquirido nos permite corregirnos a nosotros mismos cuando nos estamos comunicando; no obstante, es solamente el aprendizaje consciente, o los conceptos verdaderamente aprendidos, los que nos permiten realizar esta función. Para poder hacer uso del monitor, hay tres aspectos que nos limitan que tenemos que tener en cuenta: el primero es el del tiempo, que a veces puede escasear y no permite que el alumnado escoja y aplique la regla que ha aprendido en clase; el segundo es el énfasis en la forma, que sucede cuando el o la hablante tiene que enfocarse en la forma y la corrección de lo que enuncia; por último, el conocimiento de las reglas, que implica que el o la hablante debe conocer las reglas, y que el monitor opera mejor cuando las reglas son simples.
3. La hipótesis del orden natural: esta hipótesis surge del presupuesto de que las estructuras gramaticales se adquieren a partir de un orden previsible, establecido de manera natural. Hay indicios en la investigación de que ciertas estructuras se aprenden antes en inglés como lengua materna que otras, y, por tanto, que existe un orden similar cuando se adquieren lenguas extranjeras. Se entiende que los errores son naturales e incluso parte importante del proceso de adquisición de la lengua.
4. La hipótesis de la información de entrada (o hipótesis de la información de *input*): en esta hipótesis se busca la correlación que existe entre la información que el alumnado recibe desde fuera y la adquisición que hace de la lengua. Según esta hipótesis, se entiende que el alumnado comprende mejor la lengua cuando se le presenta un nivel un poco superior al que está en

ese mismo momento; asimismo, con ayuda de la situación y del contexto, así como su conocimiento del mundo y la información extralingüística que guarde se le puede hacer posible la comprensión. Se busca que la información de entrada sea comprensible y adecuada para el nivel en el que se encuentra el alumnado.

5. La hipótesis del filtro afectivo: para Krashen, el estado emocional del alumnado, así como sus actitudes, es lo que puede permitir o, por el contrario, bloquear e impedir que la información de entrada tenga lugar para la adquisición de la lengua. Si el alumnado cuenta con motivación, confianza en sí mismo y bajos niveles de ansiedad, se dice que tiene un filtro afectivo bajo y, por tanto, son más receptivos a la información de entrada, así como a buscarla o recibirla; por el contrario, el alumnado que tenga un filtro afectivo bajo contará con poca motivación, poca confianza en sí mismo y ansiedad o incluso miedo o vergüenza, lo que dificultará la adquisición.

Como en cada método y enfoque dentro de esta revisión teórica, Cortés (2000) señala las diferentes características de este enfoque:

1. Tal y como hacen los niños y niñas en su lengua materna cuando comienzan a expresarse, el alumnado tiene derecho a permanecer en silencio si no se siente preparado para hablar. Este principio se llama 'periodo silencioso', y se cumple para evitar que el alumnado se sienta estresado, inseguro o incluso forzado. No obstante, el profesorado puede animar al alumnado más tímido o introvertido para que de pasos hacia adelante, siempre que procure evitar generarles estrés o ansiedad.
2. La semántica es fundamental y la gramática queda en un segundo plano. Se entiende que la lengua cuenta con léxico y estructuras que a su vez conforman mensajes, por lo que solo se hace posible adquirir la lengua a través de comprender el significado de los mensajes que se comparten.
3. El objetivo principal dentro del enfoque natural es el de desarrollar la competencia oral y escrita en las comunicaciones básicas; por ejemplo, ser capaz de mantener correspondencia o mantener una llamada telefónica con un amigo o amiga.
4. La planificación de la enseñanza es funcional, situacional y se lleva a cabo a través de temas. Además, la planificación de la enseñanza no es gramatical,

por lo que se rechazan tanto las explicaciones como los ejercicios gramaticales en el aula, puesto que se presupone que la comprensión de los mensajes conlleva la adquisición natural y automática de la gramática. Krashen y Terrell (1995) añaden que "preferimos evitar las explicaciones gramaticales en el aula únicamente porque restan tiempo de las actividades de adquisición [de la lengua]"; también comentan "si se realizan explicaciones gramaticales en el aula, recomendamos que sean cortas, simples y en la lengua meta" (p. 144). Asimismo, recomendaban que fuera de la clase el alumnado utilizara un libro de gramática si lo requiriera, y que el profesor o profesora debía responder a todas las preguntas que el alumnado pudiera tener.

5. Dado que la competencia oral es muy importante, se fomenta el trabajo en grupos y en parejas, para desarrollar esta destreza.
6. El material didáctico que se utiliza es similar a lo que habitualmente se utiliza en las aulas: carteles, dibujos, objetos, mapas, folletos, anuncios publicitarios, etc.
7. Las técnicas que se utilizan para la enseñanza no se recogen completamente del enfoque natural; muchas veces se toman de otros modelos o enfoques de enseñanza. Por ejemplo, se recurre mucho al método de respuesta física total cuando se emplean tareas basadas en órdenes; al método directo cuando se realizan tareas con mímica y gesticulación; y a la enseñanza comunicativa de la lengua cuando se hace uso de tareas con vacío de información.
8. Se recurre mucho a los juegos, puesto que favorecen que el alumnado se centre en el contenido y se despreocupe de la forma de comunicarse.
9. El alumnado puede tomar decisiones sobre su propio aprendizaje, como por ejemplo puede ser la elección de los temas que se van a trabajar en la clase. Asimismo, puede decidir también cuándo terminar con el denominado 'período silencioso' para empezar a comunicarse; no obstante, con el enfoque natural se entiende que permanecer en silencio no implica que el alumnado permanezca pasivo. Tal y como comentan Richards y Rodgers (1986), los papeles que desarrolla el alumnado dependen de la fase en la que se encuentren en el aprendizaje, los cuales son: estadio previo a la producción, estadio inicial de producción y la fase emergente de habla (p. 134). En la fase previa a la producción, o "preproducción", tal y como lo denomina Cortés

(2000), el alumnado debe responder a las preguntas del profesorado con acciones o gestos, ya sea levantando la mano, asintiendo o negando con la cabeza, etc.

10. El profesorado es responsable de proporcionar un *input* lingüístico comprensible para el alumnado, y debe dirigir y organizar las lecciones, de tal forma que el ambiente del aula sea agradable, con pocas o nulas presiones, y favorezca el aprendizaje. Richards y Rodgers (1986) también señalan que el profesorado es responsable de escoger y organizar el material, pero que este se utiliza no solo desde la perspectiva del profesorado, sino de la opinión que tenga el alumnado en base a sus necesidades e intereses (p. 135).

El enfoque natural forma parte de un conjunto de métodos de enseñanza de lenguas que toma como referencia fundamental la observación de cómo el alumnado adquiere cualquier tipo de lengua (ya sea la materna o una extranjera) en situaciones de carácter informal; estos mismos métodos critican y niegan la necesidad real de organizar formalmente la lengua para la enseñanza, es decir, la organización gramatical de esta (Richards y Rodgers, 1986). Newmark y Reibel señalan que "se puede enseñar a un adulto con materiales desordenados desde un punto de vista gramatical" y que este enfoque es "el *único* proceso de aprendizaje que estamos seguros producirá el dominio de la lengua en el nivel de un nativo" (Newmark y Reibel, 1968, p. 153; se cita en Richards y Rodgers, 1986, p. 137). Richards y Rodgers (1986) comentan que el enfoque natural es "más evolutivo que revolucionario" (p. 137), puesto que surge de la necesidad de que el alumnado sea capaz de realizar actividades prácticas significativas y fáciles de comprender, más allá de ser capaz de comunicar de una manera perfecta gramaticalmente.

Por otro lado, Romeo (2000) comenta que la influencia del enfoque natural ha sido obvia, incluso en la realización de libros de texto o libros tipo recurso para profesores y profesoras; asimismo, también señala que las teorías de Krashen sobre la adquisición de la segunda lengua han tenido un gran impacto en el estado de California concretamente, y que su legado puede verse reflejado en los debates acerca de la educación bilingüe. No obstante, el autor también afirma que las ideas de Krashen y Terrell no cuentan con los méritos para que este enfoque funcione de verdad. Mientras critica la hipótesis de adquisición-aprendizaje de Krashen señala

que en sociedades como Estados Unidos, donde según comenta hay pocos bilingües, muchas personas tienen grandes dificultades para aprender una lengua extranjera en la escuela; añade que la tendencia de estas personas es ver a los hablantes nativos como gente que ha aprendido de manera natural el idioma desde la infancia, y que el esfuerzo parece en balde cuando se comparan con ellos y ellas (Romeo, 2000). El autor también cuestiona el significado del término 'adquisición', fuera incluso de la definición de Krashen por adquisición de la lengua. Señala: "¿Una estructura es adquirida cuando no hay errores en la comprensión? ¿O se adquiere cuando hay un cierto nivel de precisión en la producción?"; señala también que la adquisición de la primera lengua está muy relacionada con el desarrollo cognitivo de los niños y niñas, pero que las personas adultas que aprenden una segunda lengua ya tienen estas capacidades desarrolladas (Romeo, 2000).

### **3) Discusión**

#### **3.1. Análisis y contraste de los diferentes métodos y enfoques.**

En la revisión teórica de este trabajo de fin de máster, se han descrito siete métodos y enfoques diferentes dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. Si se hace una observación cercana a los métodos y enfoques dentro de ella, se podrá advertir que en un momento de la historia hubo un giro de acontecimientos que cambió por completo la visión de diversos teóricos y teóricas, lingüistas y profesionales de la educación y de la psicología en lo que respecta a la forma de enseñar las lenguas extranjeras. Este giro se vio marcado por el surgimiento del Movimiento de Reforma, el cual manó como forma de reivindicación y crítica del método clásico o método de gramática-traducción. Muchos lingüistas de este movimiento consideraban más importante hablar que escribir, y hubo un auge de la necesidad de comunicarse oralmente en diversos idiomas extranjeros. Pensadores como Viëtor fueron muy importantes, porque separó la materia de aprendizaje en cuatro habilidades diferentes (escuchar, hablar, leer y escribir), propuso escoger los contenidos a enseñar, graduar los materiales de más sencillos a más complejos y poner límites también a lo que se quiere enseñar. Estas ideas influyeron enormemente y determinaron el rumbo de los siguientes métodos y enfoques que aparecerían más adelante, tales como el enfoque oral con sus principios de selección, gradación y presentación, o el método audio-lingüístico con la gradación de aprendizaje

de destrezas en escuchar, hablar, leer y escribir, el orden según el grado de importancia que se le daba.

El método de gramática-traducción ha sido altamente denostado y criticado por lingüistas y profesionales de la educación desde que ocurriera el Movimiento de Reforma. Si bien características o principios de este método resultan interesantes en algunos aspectos y en algunos contextos en concreto, su aplicación para el aprendizaje de una lengua extranjera en la vida real no se muestra útil. Se cuentan con muchos argumentos para demostrar esta afirmación.

En el lado positivo, el método de gramática-traducción puede funcionar bien para aprender la literatura y cultura de la lengua meta; de igual forma, al practicar la memorización, la traducción y la disciplina mental, si se hace de manera adecuada, puede llegar a generar muchos beneficios a largo plazo en la vida del aprendiente, tanto de forma académica como profesional e incluso personal. No obstante, como método para, por ejemplo, la enseñanza del inglés en una clase de secundaria, puede resultar muy dañino y tener consecuencias negativas muy difíciles de revertir. En palabras de Scott Thornbury (1999), el método de gramática-traducción ha visto "la adquisición de la lengua extranjera como un proceso más intelectual" (p. 22), lo cual, cabe añadir, aleja al alumnado de la aplicación de la lengua en la vida real, en una situación en la que realmente la necesite. Ejemplo de esto es que con el método de gramática-traducción solo se recurre a las explicaciones en la lengua materna en clase, lo que no supone un desafío para el alumnado en lo que respecta a la comprensión oral. Asimismo, el alumnado no tiene espacio para comunicarse en la lengua meta, puesto que tiene un rol pasivo (al contrario que el profesorado, que tiene un rol activo) y solo debe responder a las preguntas del profesorado, traducir, y evitar la producción de errores a toda costa. Se trata de un método muy cómodo para el profesorado, pero fastidioso y poco productivo para el alumnado, ya que duramente podrán aplicar estos conocimientos en la vida real, a no ser que aprendan a comunicarse de otra forma, a través de otro tipo de clases o tras su práctica autodidacta en la vida real. Si bien la gramática es un tipo de "máquina creadora de frases" y, por ende, ayuda y facilita a la creatividad en la elaboración de frases por el alumnado (Thornbury, 1999), con el método de gramática-traducción se da demasiado énfasis a la enseñanza deductiva de la gramática, es decir, a la enseñanza de reglas gramaticales, lo que, según comenta Thornbury (1999, p. 18), produce "un

fracaso por parte del aprendiz para transformar las reglas en habilidades", y, por tanto, se debe añadir, conduce a un fracaso comunicativo por parte del hablante.

Thornbury (1999) también comenta en su libro *How to Teach Grammar*, en uno de los casos para no aprender gramática (concretamente, a través del 'argumento de adquisición') que el hecho de que los seres humanos aprendamos nuestra lengua materna sin que se nos enseñen las reglas gramaticales ha sido una constancia que los teóricos y teóricas han tenido en cuenta desde hace mucho tiempo. "La adquisición ocurre (de acuerdo con Krashen) cuando el aprendiz es expuesto a la correcta entrada [de información] en un ambiente libre de estrés, para que las capacidades innatas de aprendizaje se activen" (Thornbury, 1999, p. 19). Esto se puede relacionar estrechamente con el concepto de *enfoque tradicional*, el cual, comentan sus autores Krashen y Terrell (1995) es muy antiguo y ha constituido la forma más habitual para aprender lenguas extranjeras, y en el que poco o nada ha hecho falta enseñar reglas gramaticales para la adquisición del idioma.

La crítica meticulosa al método de gramática-traducción lleva a analizar un enfoque que parece antagonista en sus principios y fundamentos: el enfoque natural. Al encontrarse al otro extremo de pensamiento con respecto a la enseñanza de idiomas, el estudio y la comparación con este enfoque resulta inevitable. En el libro *El Enfoque Natural: Adquisición de la Lengua en la Clase*, por Krashen y Terrell (1995), los autores afirman que "nuestro punto de vista [...] es que la tradición en la educación europea y americana no es representativa de la forma normal que la humanidad ha utilizado para comunicarse con hablantes de otras lenguas" (p. 7), lo cual es cierto si tenemos en cuenta el concepto de enfoque tradicional descrito por ambos. Los autores cuestionan la tradición de la enseñanza formal de idiomas, así como el apego a la enseñanza de la gramática, y señalan que estos usos han sido reflejados a lo largo de la historia, especialmente en la etapa del imperio griego y romano, sobre todo para la traducción de textos y como símbolo intelectual, pero no como forma para poder comunicarse.

Los autores del enfoque natural defienden que este cuenta con los principios naturalistas del aprendizaje de la lengua, por lo que consideran que la adquisición de la lengua meta se puede dar de manera espontánea, pero también natural y adecuada al

nivel en el que se encuentre el alumnado. Cabe añadir que el enfoque natural cuenta con varias similitudes con otros métodos naturales como el método directo, aunque muchas diferencias también, sobre todo en lo que respecta al hincapié en la autocorrección en el método directo, o la ausencia del método directo de teorías como la de la adquisición de la lengua meta por Krashen, utilizadas en el enfoque natural. En un punto de mira completamente contrario al del método de gramática-traducción, lo cual resulta interesante para esta discusión, Krashen y Terrell buscan con este enfoque que sea muy práctico y sencillo, y que se adquiriera la lengua de manera informal, sobre todo para desarrollar la competencia oral y escrita con el fin de poder comunicarse en los aspectos más básicos del día a día, como por ejemplo serían hacer una llamada, hablar con un amigo o amiga, escribir una carta, etc. Si bien esta idea parece atractiva a primera vista, y puede funcionar en un contexto o situación de aula determinado, el éxito tras su aplicación es dudoso, porque a pesar de la buena intencionalidad detrás de estos principios, hay muchos aspectos donde este enfoque pierde fuerza.

En primer lugar, los mismos autores comentan que es un enfoque que es útil para utilizarlo en combinación con otros, como por ejemplo el método de respuesta física total. Esto demuestra una debilidad en el enfoque, puesto que indica que es dependiente a ser utilizado con otros métodos o enfoques, y que no puede ser aplicado por sí mismo. Un ejemplo donde se presenta flaqueza en el enfoque natural es en su principio de enseñanza inductiva de la lengua: los autores defienden que la adquisición de la gramática debe ser natural y automática, y que en caso de haber explicaciones gramaticales, estas deben ser cortas, simples y en el idioma extranjero. Aparentemente estas afirmaciones no deberían crear polémica, hasta que en su libro aparece el siguiente extracto:

Preferimos evitar las explicaciones de gramática en la clase simplemente porque restan mucho tiempo de las actividades de adquisición. Además, en casos en los que el estudiante pueda utilizar de manera provechosa un texto de gramática fuera de la clase, su uso es recomendable. Si hay preguntas acerca del material del texto, el instructor debería, por supuesto, tratar de responderlas para aclarar cualquier confusión (La supervisión es imposible si los estudiantes no entienden la regla) (Krashen y Terrell, 1995, p. 144)

Si se hace una meticulosa observación, en estas afirmaciones existe disonancia. Por un lado, se dice que se deben evitar las explicaciones gramaticales en la clase, puesto que se prefiere utilizar el tiempo para realizar actividades de adquisición. No obstante, ¿cómo se van a adquirir nuevos conocimientos de gramática, si explicar los conceptos de gramática se evita en la clase en la medida de lo posible? Tal y como comenta Thornbury (1999), aunque los resultados de programas de inmersión lingüística son increíbles, y los mismos autores del enfoque natural se han basado en estos, entre otras investigaciones, para tener un enfoque de "gramática cero" en la enseñanza, ha habido muchos vacíos en las competencias lingüísticas del alumnado que ha participado en estos programas, lo que puede ser indicativo de que no resultan tan efectivos como parecen ser. Esta idea se relaciona directamente de nuevo con el texto arriba expuesto, en el que se señala que el alumnado puede estudiar material de gramática fuera de la clase y preguntar al profesor o profesora en caso de dudas, lo cual indica que con este enfoque esto puede suceder, y que no es suficiente en sí mismo para poder cubrir todas las necesidades del alumnado en el tiempo real de las lecciones. Por último, otro aspecto cuestionable dentro del enfoque natural es el énfasis que se le pone a la adquisición de la lengua por parte del alumnado. Como comenta Romeo (2000), el nivel de adquisición de la lengua está muy relacionado con el crecimiento y el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas, por lo que entendemos que el éxito de este enfoque puede depender también de la variable de la edad del alumnado, y que a ciertas edades es menos eficaz. Por otro lado, sirve de utilidad para enseñanza bilingüe (Romeo, 2000).

Al contrario que con el método directo, que es un método natural, en este enfoque no se pone demasiado empeño en la corrección, y se sigue la hipótesis del filtro afectivo, según la cual se trata de respetar el estado emocional del alumnado para evitar bloquear el proceso de recibimiento de información en la lengua meta. Se permite tener un período silencioso para que el alumnado pueda sentirse seguro y confiar para poder hablar. Si bien estas ideas se han probado acertadas para el adecuado procedimiento de las lecciones y favorecer la motivación, es esperable también que, de mantener un período silencioso demasiado largo en el que el profesor o profesora no interceda para animar al alumnado a hablar, pueda llevar a la falta de motivación, o incluso que pueda ocurrir debido a la falta de motivación en sí misma, por lo que son estándares que hay que controlar y no aplicar por sí mismos sin ninguna influencia o vigilancia.

El enfoque natural ha hecho grandes aportaciones, con las hipótesis de Krashen, sobre todo, a la enseñanza de idiomas extranjeros (Romeo, 2000), y la hipótesis del filtro afectivo en su correcta aplicación puede transformar la enseñanza de idiomas, tal y como refleja la bibliografía encontrada sobre la implementación del filtro afectivo en el diseño de actividades con TIC para la adquisición de competencias comunicativas en el proceso de aprendizaje de inglés (Jiménez, 2017). No obstante, las hipótesis de Krashen han tenido mayor influencia y repercusión tanto en estudios posteriores como en técnicas posibles para utilizar en el aula, que el enfoque natural en sí. El motivo es que, tal y como comenta Romeo (2000), la mayoría de estudiantes de lenguas extranjeras ha encontrado dificultades a la hora de aprender un idioma extranjero, incluídos aquellos alumnos y alumnas extranjeros que pertenecen a minorías con una lengua materna diferente a la suya en el país donde habitan. Es decir, que por muy ordenada que se le presente la información en la lengua meta o muy "fácil" que se muestre, no se puede negar que hay alumnado a quien le cuesta más. Añade, pues, que el aprendizaje de una segunda lengua es muy complejo, y que el enfoque que tiene Krashen sobre el aprendizaje de lenguas puede no ser el más realista. En palabras de Krashen (1991, p. 423; se cita en Romeo, 2000): "Es posible que [la expresión] "sin dolor no hay beneficios<sup>2</sup>" pueda no aplicarse a la adquisición de la lengua". Se trataría, pues, de un positivismo demasiado realzado en lo que concierne a la realidad de la enseñanza de lenguas extranjeras y sus resultados.

Tras el análisis del método de gramática-traducción y del enfoque natural, los cuales constituyen los modelos más contrastables dentro de la revisión teórica, hay dos aspectos que se han sacado en claro, y que se debe compartir con la opinión de Krashen y Terrell (1995): incluso si no se adopta de manera completa el enfoque natural en la enseñanza de lenguas extranjeras, es recomendable reducir la cantidad de gramática que se enseña en algunos métodos; por otro lado, basar la enseñanza casi exclusivamente en la gramática no ayuda a adquirir la lengua a nivel comunicativo, aspecto que, por lógica, debería ser el centro de la enseñanza de idiomas. Es por esto que existen otros métodos y enfoques más atractivos para la enseñanza de lenguas extranjeras, como por ejemplo el método de respuesta física total o, más específicamente, el enfoque comunicativo.

---

<sup>2</sup> Del inglés: "No pain, no gain".

### 3.2. Enfoque comunicativo o Enseñanza Comunicativa de la Lengua

Desde que surgiera el Movimiento de Reforma, el devenir histórico a lo largo del último siglo ha acrecentado la necesidad de ser capaces de formar ciudadanos y ciudadanas competentes en lenguas extranjeras, no solo a nivel europeo, donde desde el 2001 se estipuló el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002), sino a nivel global. Tras la elaboración de diversas investigaciones, teóricos, lingüistas y profesionales de la educación han elaborado y contrastado diversos enfoques y métodos, pudiendo conseguir, así, un desarrollo y evolución de el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Para la discusión de este trabajo de fin de máster, y tras el estudio y análisis de varias formas de entender la enseñanza de las lenguas extranjeras, se ha resuelto que, a pesar de sus críticas, el enfoque más completo en cuanto a competencia comunicativa y competencia lingüística se refiere es el enfoque comunicativo.

Un aspecto distintivo del enfoque comunicativo, el cual se distinguió enormemente de otros métodos y enfoques anteriores a él, fue que trascendió los usos de la gramática y del vocabulario, centrándose más en el significado y en la destreza de comunicación. Dentro del significado cuenta con dos categorías: la nocional, que contempla elementos como el tiempo, la cantidad, el lugar o la frecuencia, entre otros, y la función comunicativa, que puede ser ofrecer, pedir, quejarse, rechazar... Tal y como comenta Littlewood (1996), con este enfoque se presta atención no solo a los aspectos funcionales sino también a los estructurales de la lengua, con lo cual se consigue una comunicación más conjunta y amplia. Si establecemos una comparación entre estos principios y las necesidades del mundo real, el enfoque comunicativo resulta muy práctico y útil, porque comprende estas necesidades. Esto se ve reflejado en el tipo de actividades que existen para este enfoque: las actividades de interacción social y actividades de comunicación funcional.

Según Thornbury (1999), han existido, tradicionalmente, dos tipos de enseñanza comunicativa de la lengua: una versión más flexible y otra más radical. La versión más flexible es la que permite la enseñanza de la gramática de manera camuflada, a través de etiquetas funcionales (como por ejemplo: *asking the way*, *talking about yourself*, *making future plans*, etc). Según esta versión, "la atención explícita a las reglas de gramática no era incompatible con la práctica comunicativa" (p. 22). En la otra versión,

se rechaza completamente la instrucción de la gramática, y, en su mayoría, se busca la adquisición de la lengua de manera natural por parte del alumnado. Tras el estudio de otros métodos y enfoques con principios puramente naturalistas de la adquisición del aprendizaje, se ha resuelto en este trabajo de fin de máster que la versión más flexible de la enseñanza comunicativa de la lengua es la más acertada para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal y como afirma Thornbury (1999): "Si el profesor utiliza técnicas que dirigen la atención del alumno a la forma<sup>3</sup>, y si el profesor proporciona actividades que promuevan la conciencia sobre la gramática, el aprendizaje parece resultar" (p. 24). Esto no quiere decir que se deba recurrir de nuevo a métodos de enseñanza puramente gramaticales; simplemente, se puede apreciar que el enfoque en la forma puede ayudar a corregir errores, así como evitar lo que Thornbury denomina 'fossilización' de la competencia lingüística, la cual ocurre cuando el alumnado llega a un enquistamiento de sus conocimientos de la lengua por falta de instrucción.

Por otro lado, hasta recientemente el enfoque comunicativo ha sido muy compatible con los requisitos del Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas, y lo sigue siendo, aunque ha habido algunos cambios. Maati (2013) utiliza la referencia de Berard (1995) al señalar que el enfoque comunicativo tiene como fin desarrollar las cuatro destrezas (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita), haciendo uso de documentos utilizados en la realidad por los ciudadanos y ciudadanas, para que la lengua se adquiera de manera significativa; asimismo, afirma que el conocimiento se proporciona haciendo uso de situaciones reales y considerando los factores socio-culturales de la lengua meta. Maati (2013, p. 119) también señala que "tendremos que advertir que aunque este enfoque no se sustenta en un modelo concreto, responde al objetivo principal de desarrollar procedimientos de enseñanza que reconozcan la interdependencia de la lengua y la comunicación"; asimismo, también añade "[...]los treinta años que separan el *Nivel Umbral* del *Marco común europeo de referencia* han constituido un período de cambio y evolución en las ideas que aún no presenta resultados definitivos" (p. 119). Un cambio que se ha dado es que el MCER a sustituido la enseñanza de las cuatro destrezas por otros cuatro modos de comunicación (recepción, interacción, producción y mediación), lo cual requiere de una adaptación ya que profesionales de la educación de todo el mundo siguen utilizando este sistema más

---

<sup>3</sup> La enseñanza de la gramática consiste en la atención a las formas de la lengua (Thornbury, 1999).

tradicional desde que surgiera en 1961 por Robert Lado (Cores, 2017). Por otro lado, otra compatibilidad del enfoque comunicativo con las necesidades comunicativas del mundo actual es que gran parte de las exámenes de instituciones europeas siguen haciéndose a través de la valoración la comprensión oral, la expresión oral, la comprensión escrita y la expresión escrita del alumnado. Asimismo, el enfoque comunicativo es compatible con exámenes para alcanzar cierto nivel como por ejemplo con las exámenes TOEFL<sup>4</sup>, o IELTS<sup>5</sup>, entre otras.

Algunos críticos de la enseñanza comunicativa de la lengua, como por ejemplo Cassany (1999) comentan que este enfoque se ha focalizado en las necesidades laborales, académicas y sociales del alumnado, y que ha desplazado el ámbito tradicional de la gramática. Si bien cualquier crítica es posible y aceptable en el cuestionamiento de los enfoques y métodos dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, cabe destacar que precisamente desarrollar la competencia comunicativa para poder hacer uso de ella en un contexto social, académico y laboral se recoge en la actualidad como una idea acertada, puesto que al desarrollar esta competencia se cubren las necesidades de los ciudadanos y ciudadanas del mundo actual. Por otro lado, Swan (1985) cuestiona de este enfoque que se da por sentado que el alumnado cuenta con un conocimiento y unas destrezas fruto de su lengua materna y de su experiencia de vida; no obstante, no menciona que es posible adquirir ese conocimiento a la misma vez que aprende la lengua extranjera, lo cual es posible con el enfoque comunicativo, así como con cualquier otro método o enfoque en el que se presente la información de manera acertada y adecuada.

En lo que se refiere concretamente a las clases de enfoque comunicativo, las clases no se ven dirigidas únicamente por el libro y se utilizan materiales de la vida real (como partes meteorológicas, cartas de restaurantes, etc); se aplican los juegos lingüísticos; las actividades de comunicación son en grupos o en parejas y el alumnado tiene un rol muy activo. Al unir estos factores es predecible que, debido a la interacción social y la comunicación funcional que se genera en el aula, aumente la motivación del alumnado, lo cual ha sido concretamente un problema en la sociedad española, ya que existe un alto número de fracaso con la asignatura de inglés en los niveles de secundaria

---

<sup>4</sup> Para más información, ver: <https://www.ets.org/es/toefl/test-takers/ibt/about/content>

<sup>5</sup> Para más información, ver: <https://www.ielts.org/>

(Carmona, 2011). Esto se puede relacionar también con la hipótesis de Krashen sobre el filtro afectivo, según la cual a mayor motivación menor es el filtro afectivo del alumno o alumna, y a menor es la motivación mayor es su filtro afectivo. Se deduce, pues, que al aumentar la motivación del alumnado, el aprendizaje puede ser más significativo y se puede desplazar a situaciones de la vida fuera del aula.

### **3.3. Otros modelos de enseñanza de lenguas**

Si bien se ha encontrado que el enfoque comunicativo es el más acertado dentro de los diferentes métodos y enfoques de la revisión teórica para la enseñanza de lenguas extranjeras, no cabe duda de que existen características de otros estudios que pueden resultar muy prácticas para la enseñanza de lenguas extranjeras en participación con el enfoque comunicativo, el cual debe ser el modelo fundamental de enseñanza de idiomas según este análisis. Por ejemplo, el método de respuesta física total se ha demostrado muy efectivo sobre todo para el alumnado de menor edad, concretamente para la enseñanza de infantil (Canga, 2000) y primaria (Sánchez, 2019). El orden de enseñanza es también apropiado, empezando por la comprensión oral y luego adquiriendo las habilidades de expresión oral, hasta seguidamente acabar por la comprensión y expresión escrita. Asimismo, se presenta la lengua por situaciones, lo cual corresponde con los principios del enfoque comunicativo en gran medida.

Por otro lado, si bien el método audiolingüístico ha caído en desuso y más aún desde las críticas de Chomsky (1966) sobre este, entre las que destaca su observación de que la lengua no es una estructura de hábitos y que aprender una lengua conlleva innovación y está estrechamente ligada a los conocimientos abstractos y subyacentes del alumnado, este método comprende algunas actividades que podrían ser perfectamente útiles en una clase habitual de enfoque comunicativo, y podrían utilizarse de manera excepcional o como apoyo usual para las clases. Por ejemplo, tal y como se describen en el apartado del método audiolingüístico dentro del marco teórico, hay ejercicios que promueven el aprendizaje de la gramática de manera inductiva y son de comunicación; asimismo, obligan al alumnado a mecanizar algunas estructuras básicas, así como a pensar. Estos ejercicios serían de repetición, transformación y reformulación, entre otros.

## 4) Conclusiones

### 4.1. Conclusiones generales

Tras el análisis y contraste de siete modelos diferentes de enseñanza de lenguas, se concluye que el modelo óptimo entre estos para la enseñanza actual de idiomas en el siglo XXI es el enfoque oral. Se puede observar que a lo largo del último siglo y tras el giro que dieron las investigaciones sobre la enseñanza de idiomas a partir del Movimiento de Reforma, diferentes métodos y enfoques se fueron desarrollando hasta llegar a ese punto, en el que ya se había practicado mucho ensayo y error de diferentes maneras. No obstante, no podemos decir, por ello, que el ejercicio o la práctica de otros modelos haya sido negativo. El método de gramática-traducción tuvo mucho que enseñar, y supuso un cambio abrupto en la dirección que posteriormente se tomó para el desarrollo de en aquél entonces futuros modelos de enseñanza de lenguas, ya que se apostó por desarrollar la competencia comunicativa del alumnado como prioridad. El método directo fue un método natural muy significativo y fue el primero que surgió como rechazo al método tradicional de enseñanza de idiomas. El enfoque oral fue importante porque fue de los primeros en desarrollar una base científica como soporte para su aplicación. El método audiolingüístico surgió, en sus orígenes más puros, de una necesidad histórica de aprender idiomas de manera efectiva, y fue el primero más notable en utilizar conocimientos de lingüística y de psicología para la enseñanza de idiomas. El método de respuesta física total aportó información interesante sobre la relación entre el habla con la acción. El enfoque natural, por último, y con las hipótesis de Krashen concretamente, aportó nuevas perspectivas con respecto a la enseñanza bilingüe. Todos y cada uno de los modelos y de las propuestas han aportado enorme bagaje para el desarrollo de pedagogías para la enseñanza de idiomas y, al igual que como sucede con la historia, estas experiencias permiten guiar a futuros investigadores e investigadoras sobre las posibles direcciones que tomar en este terreno, evitando los errores del pasado.

Por otro lado, en lo que respecta a la gramática, concretamente, la enseñanza deductiva y la enseñanza inductiva de esta han acarreado muchísimos debates a lo largo de la historia entre diversos profesionales de la enseñanza de idiomas (Thornbury, 1999). Diversos autores y autoras, incluso a día de hoy, siguen debatiéndose sobre la necesidad de enseñar gramática, aunque los datos reflejan, según la documentación

proporcionada en el marco teórico, que la preferencia ha sido por la enseñanza de la gramática inductiva. Tal y como comenta Thornbury (1999), el método de gramática-traducción fue responsable del rechazo de gran parte de los profesionales que están en contra de la enseñanza deductiva de la gramática, así como malentendidos sobre lo que esta implica. Es probable, quizás, que de indagar más en el conocimiento de la enseñanza deductiva de la gramática, y no desde la perspectiva del método de gramática-traducción, se pueda establecer un poco de "tregua" con respecto a la guerra que se le ha dado a esta, y utilizarla en correcta y apropiada combinación con la didáctica de la enseñanza inductiva de la lengua, tomando esta última un primer lugar.

Por último y no menos importante, se considera fundamental resaltar la hipótesis del filtro afectivo de Krashen para la enseñanza de lenguas extranjeras, así como para la enseñanza de la gramática. Este aspecto motivacional resulta vital en la enseñanza de lenguas extranjeras, sin importar el enfoque o método utilizado, puesto que si el alumnado carece de motivación, y si sus emociones no están ajustadas a la situación de aprendizaje, el fracaso es muy probable. El enfoque comunicativo tiene todas las posibilidades, a través de su dinamismo, de proporcionar motivación al alumnado si se aplica de una manera correcta, y la enseñanza de cualquier capítulo o tema dentro de un programa lectivo puede resultar fascinante, sin importar si se enseña gramática, vocabulario, o cualquier otro contenido, siempre y cuando se utilice la motivación del alumnado como guía.

#### **4.2. Propuestas de mejora**

Uno de los mayores obstáculos que se han observado durante el proceso de investigación es la falta de tiempo. Debido a la presencia de este factor, la bibliografía se ha visto reducida, en el sentido de que muchos otros modelos de enseñanza de idiomas podrían haberse mostrado. Un ejemplo de ello es el enfoque por tareas, del cual se ha recogido muy poca información y no ha podido utilizarse como posible propuesta para la presentación de este trabajo.

Otra dificultad ha sido la documentación. Si bien este trabajo ha contado con algunas obras fundamentales, como por ejemplo la de Richards y Rodgers (1986), Cortés (2000), Thornbury (1999) o Krashen y Terrell (1995), entre otros, ha sido difícil

acceder a otras fuentes fiables a través de recursos online o en bibliotecas, lo cual ha dificultado la elaboración del trabajo.

### 4.3. Futuras líneas de investigación

Una posibilidad para investigación futura que ha despertado interés durante el proceso de documentación es la enseñanza deductiva e inductiva de la gramática. El motivo es que, debido al rechazo sistemático del método de gramática-traducción, muchos profesionales de la educación, así como investigadores y lingüistas han rehusado de la enseñanza deductiva de la lengua; no obstante, muchos autores y autoras afirman que esta enseñanza se ha visto malentendida y ha adquirido una popularidad que no le corresponde a raíz del motivo señalado. Para futuras líneas de investigación, se podrían contrastar ambas con ejemplos, estudiar qué han dicho otros autores y autoras al respecto, y extraer conclusiones.

Otra posible línea de investigación futura podría ser cómo diseñar un método. Este proyecto sería, por supuesto, mucho más ambicioso que el anterior, y requeriría de una gran cantidad de bibliografía e investigación. No obstante, el recorrido histórico por los diferentes métodos y enfoques ya proporcionan una perspectiva diferente en comparación con quien no ha realizado este estudio, lo cual puede facilitar el proceso. Esta idea surgió a raíz de mi lectura del artículo *How to design a method*<sup>6</sup>, por Scott Thornbury.

Otra línea de investigación podría ser estudiar el método utilizado por EF, *Education First*<sup>7</sup>, en el cual utiliza un tipo de enfoque comunicativo desarrollado por la empresa para la enseñanza de idiomas, y resulta muy efectivo. Aunque es cierto que, normalmente, con este programa se aprende la lengua extranjera en el país de origen, lo cual es limitante si queremos trasladar un sistema parecido a las escuelas, puede servir de inspiración y como estudio de comparación, para considerar nuevos aspectos que quizás no hemos tenido en cuenta aún en el aprendizaje de lenguas extranjeras en las escuelas e institutos.

---

<sup>6</sup> Para más información: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2019/03/14/how-to-design-a-method-scott-thornbury/>

<sup>7</sup> Para más información: <https://www.ef.com/wwar/corporate/approach/#:~:text=THE%20EF%20METHOD&text=Linguists%20agree%20that%20the%20best,life%20scenarios%20or%20tasks'>

### Referencias bibliográficas:

Alcedo, Y.; Chacón, C. (2011). El enfoque lúdico como estrategia metodológica para promover el aprendizaje del inglés en niños de educación primaria. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 23 (1), 69-76. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4277/427739445011.pdf>

Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 9-23. Recuperado de: <https://dialnet-unirioja-es.accedys2.bbt.ull.es/servlet/articulo?codigo=4779301>

Anthony, E. M. (1963) Approach, Method and Technique, *English Language Teaching*, 17 (2), 63-67.

Bérard, E. (1995). "La grammaire, encore... et l'approche communicative". *ELA*.

Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice* (2ª ed.) Nueva York: Harcourt Brace.

Brown, L., y Little, W. (1993). *The New Shorter Oxford English Dictionary* (Indexed ed.). Oxford: Oxford University Press.

Canga Alonso, Andrés (2012). El método de la respuesta física (TPR) como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 60/3, 1-10. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Andres\\_Canga\\_Alonso/publication/309576586\\_El\\_metodo\\_de\\_la\\_respuesta\\_fisica\\_TPR\\_como\\_recurso\\_didactico\\_para\\_el\\_aprendizaje\\_d\\_el\\_ingles\\_en\\_educacion\\_infantil/links/58184b3208aeb720f689c65e/El-metodo-de-la-respuesta-fisica-TPR-como-recurso-didactico-para-el-aprendizaje-del-ingles-en-educacion-infantil.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Andres_Canga_Alonso/publication/309576586_El_metodo_de_la_respuesta_fisica_TPR_como_recurso_didactico_para_el_aprendizaje_d_el_ingles_en_educacion_infantil/links/58184b3208aeb720f689c65e/El-metodo-de-la-respuesta-fisica-TPR-como-recurso-didactico-para-el-aprendizaje-del-ingles-en-educacion-infantil.pdf)

Carmona Cantos, A. B. (2011). El fracaso en el aprendizaje de inglés en secundaria. *Temas para la Educación: Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, (13), 1-9. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8255.pdf>

Cassany, D. (1999) Los enfoques comunicativos: elogio y crítica, *Lingüística y Literatura*, 20-21 (36-37), 11-33. Recuperado de:  
[https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/cassany\\_enfoques.pdf?se#:~:text=Cada%20uno%20de%20estos%20sujetos,discursivos\)%20y%20did%C3%A1cticas%20\(estilo%20de](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/cassany_enfoques.pdf?se#:~:text=Cada%20uno%20de%20estos%20sujetos,discursivos)%20y%20did%C3%A1cticas%20(estilo%20de)

Chomsky, N. (1966). *Linguistic Theory*. Reimpresión en: *Chomsky: Selected Readings (Language & Language Learning)*, 152-159. Londres: Oxford University Press.

Cores Bilbao, E. (18-05-2017). La mediación en el nuevo Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. *ReALL – Research in Affective Language Learning*. Recuperado de: <https://reall.es/la-mediacion-en-el-nuevo-marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas/>

Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.

Davies, P.; Roberts, J, y Rossner, R (1975). *Situational Lesson Plans*. Ciudad de México: Macmillan.

Enfoque Comunicativo. (s.f.). En *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Recuperado de:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm)

Frisby, A. W. (1957). *Teaching English: Notes and Comments on Teaching English Overseas*. Londres: Longman.

Hernández Reinoso, F. L. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas II*, 141-153. Recuperado de:  
<https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/950>

Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford

University Press

Janowska, K. (2018). Evolución de la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Forum Filologiczne Ateneum* 1(6), 145-157. Recuperado de:

<https://www.ateneum.edu.pl/assets/Uploads/013-Janowska.pdf>

Jiménez Arias, L. I. (2017). *Análisis de la implementación del filtro afectivo en el diseño de actividades con TIC para la adquisición de competencias comunicativas en el proceso de aprendizaje del inglés* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura:

Extremadura. Recuperado de:

[http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6129/TDUEX\\_2017\\_Jimenez\\_Arias.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6129/TDUEX_2017_Jimenez_Arias.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Johnson, K. (1982). *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford: Pergamon.

Johnson, K.; Morrow. K. (eds) (1981). *Communication in the Classroom: Applications and Methods for a Communicative Approach*. Londres: Longman.

Krashen, S. D. (1991). The input hypothesis: An update. En J. E. Alatis (editor), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1991*. 409-431. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1995). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom* (Edición revisada). Hertfordshire: Prentice Hall Europe:

Recuperado de: [http://www.osea-cite.org/class/SELT\\_materials/SELT\\_Reading\\_Krashen\\_.pdf](http://www.osea-cite.org/class/SELT_materials/SELT_Reading_Krashen_.pdf)

Littlewood, W. (1996) *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo* (F. G. Clemente, Trad.). Cambridge: Cambridge University Press.

Rescatado de

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BhdN2X0aCx0C&oi=fnd&pg=PA1&dq=la+ense%C3%B1anza+comunicativa+de+la+lengua&ots=oyjJvj9uL6&sig=JKEmtOx6c>

[y71Zt3ep3Sp6cvHeYU#v=onepage&q=la%20ense%C3%B1anza%20comunicativa%20de%20la%20lengua&f=false](https://www.google.com/search?q=la%20ense%C3%B1anza%20comunicativa%20de%20la%20lengua&f=false)

Maati Beghadid, Halima (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. Actas del IV Taller «ELE e interculturalidad» del Instituto Cervantes de Orán. Centro Virtual Cervantes. Argelia. Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/oran\\_2013/16\\_beghadid.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf)

Matthews, P. (2009). *Breve historia de la lingüística estructural*. Ediciones Akal.

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Traducido por el Instituto Cervantes). Madrid, Anaya. Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Newmark, L. y Reibel, D. A. (1968) Necessity and Sufficiency in Language Learning. *International Review of Applied Linguistics*, 6 (2), 145-164.

Pattison, B. (1964). Modern methods of language teaching. *English Language Teaching Journal*, 1, 2-6.

Pittman, G. (1963). *Teaching Structural English*. Brisbane: Jaracanda

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. (Traducción española de José Manuel Castrillo, 1998). Madrid: Cambridge University Press, 1998.

Rodríguez Gutiérrez, C. (2015). *La respuesta física total en la enseñanza integrada de inglés y educación física* (Resumen de Grado). Universidad de Jaén.

Recuperado de: <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/2130>

Romeo, K. (2000). Krashen and Terrell's "Natural Approach". Recuperado de:

<https://web.stanford.edu/~kenro/essays/NaturalApproach.html>

Sánchez Obando, V. D. (2019). *El uso del método de respuesta física total para activar el aprendizaje de enseñanza en inglés del 4º nivel en la escuela "La Providencia", Esmeraldas 2018* (Tesis de Grado). Universidad Católica del Ecuador, Ecuador.

Recuperado de: <https://181.39.85.171/handle/123456789/1966>

Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Óxford: Oxford University Press.

Swan, M. (1985). Una mirada crítica al enfoque comunicativo. *English Language Teaching Journal*, 39/1, 2-12

Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/swan01\\_I.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/swan01_I.htm)

Terrell, Tracy D. (1977). A natural approach to second language acquisition and learning. *The Modern Language Journal*, 61, 325-337

Recuperado de: [https://www.jstor.org/stable/324551?read-now=1&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/324551?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents)

Thornbury, S. (1999). *How To Teach Grammar* (1.ª ed.). Harlow, Essex: Pearson Education Limited.

Titone, R. (1968). *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Washington D.C.: Georgetown University Press