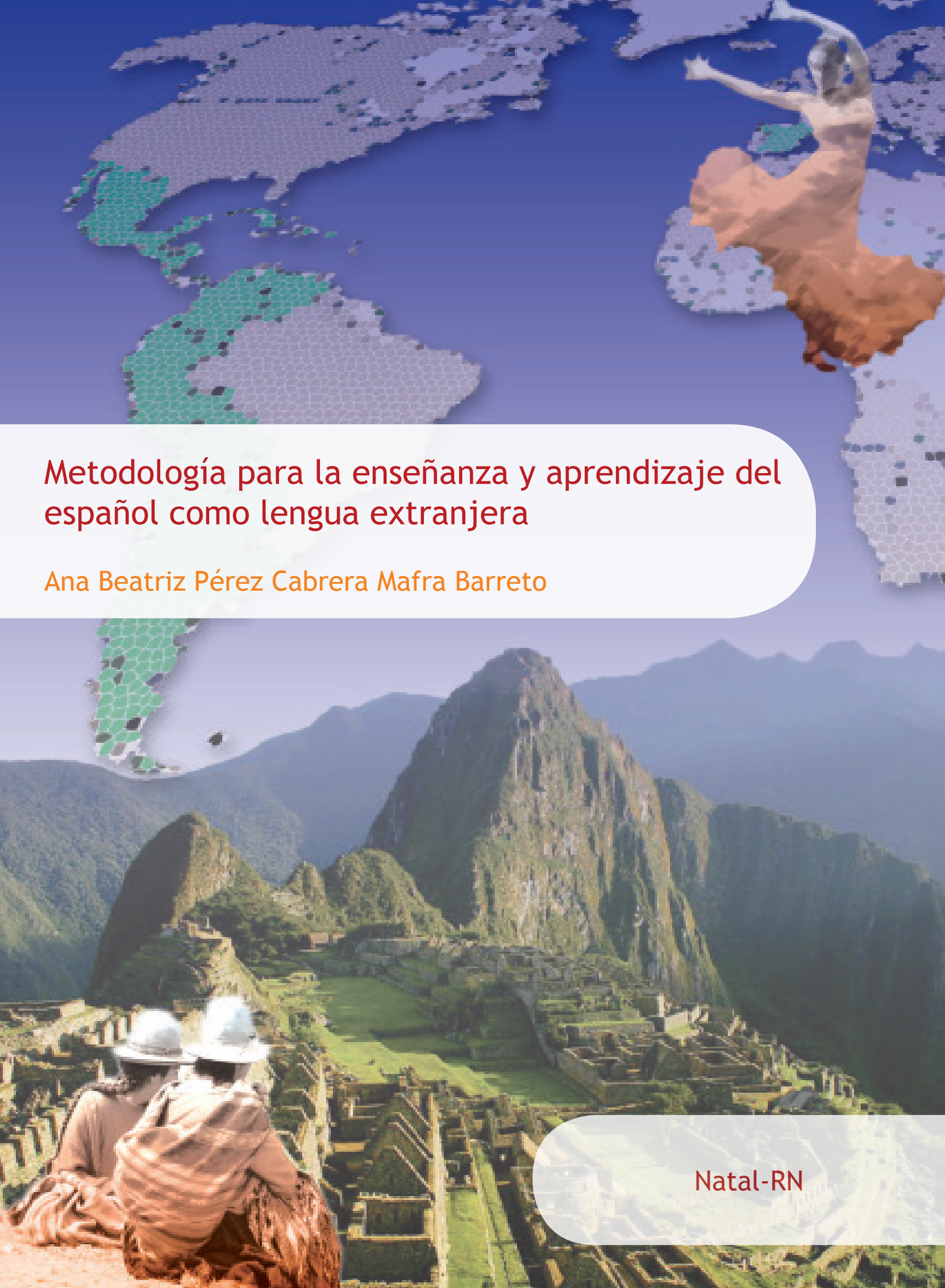


Metodología para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera

Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra Barreto

Natal-RN

CAPES
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE
Campus EaD

GOVERNO DO BRASIL

Presidente da República
DILMA VANA ROUSSEFF

Ministro da Educação
FERNANDO HADDAD

Diretor de Ensino a Distância da CAPES
JOÃO CARLOS TEATINI

Reitor do IFRN
BELCHIOR DE OLIVEIRA ROCHA

Diretor do Câmpus EaD/IFRN
ERIVALDO CABRAL

Diretora Acadêmica do Câmpus EaD/IFRN
ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE

Coordenadora Geral da UAB /IFRN
ILANE FERREIRA CAVALCANTE

Coordenador Adjunto da UAB/IFRN
JÁSSIO PEREIRA

Coordenadora do Curso a Distância de Licenciatura em Letras-Espanhol
CARLA AGUIAR FALCÃO

METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
Material Didático

Professor Pesquisador/conteudista
ANA BEATRIZ PÉREZ CABRERA MAFRA BARRETO

Diretor da Produção de Material Didático
ARTEMILSON LIMA

Cordenadora da Produção de Material Didático
SIMONE COSTA ANDRADE DOS SANTOS

Coordenadora de Design Gráfico
ROSEMARY PESSOA BORGES

Revisão Linguística
HILANETE PORPINO DE PAIVA

Diagramação
MATEUS PINHEIRO
ALEF SOUZA
LUANA CANUTO
FLAVIA LIZANDRA

Ilustração
MATHEUS PINHEIRO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Joel de Albuquerque Melo Neto CRB 15/320

B273m Barreto, Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra.
Metodología para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera / Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra Barreto. – Natal : IFRN Editora, 2012.
217 p. : il. color.

ISBN 978-85-8161-040-5

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Métodos de ensino. Desenvolvimento histórico. I. Barreto, Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra. II. Título.

CDU 811.134.2

O Material Didáctico

Querido alumno:

Estás recibiendo este material didáctico por medio del cual vas a realizar la mayor parte de tus estudios del curso de Letras Licenciatura en Español. En la Educación a Distancia (EaD), el material didáctico es la herramienta de estudio más importante. Es un decisivo mediador entre los conocimientos históricamente acumulados que fueron escogidos para componer cada una de estas clases que ahora está en tus manos y tú.

El material didáctico en la EaD es, además, sustituto del profesor en el momento en que lo utilizas. En cada uno de estos textos, el profesor se hace presente a través del lenguaje dialogado, de las estrategias de movilización de los contenidos, de las actividades, en fin, de todo lo que compone este material. Es importante que tengas claro que tu aprendizaje depende, sobre todo, de tu empeño en estudiar, dedicando bastante atención a los contenidos de cada clase. Realizar cada una de las actividades, comunicarte con tu tutor y/o profesor a través de las diversas formas de interacción y sanar las dudas que, por casualidad, puedan surgir durante el proceso de utilización de este material, constituyen elementos primordiales para tu aprendizaje.

Este material fue concebido, escrito y estructurado con mucha dedicación, con un objetivo principal: tu aprendizaje. Cada imagen, icono o actividad pasa por un refinado proceso de análisis con el objetivo de que, al final de cada sesión de estudios, hayas comprendido bien cada uno de los conceptos, categorías o postulados esenciales para tu formación como profesor de Lengua Española. Deseamos que el itinerario iniciado por ti sea exitoso y que, al final del curso, este material haya contribuido efectivamente para tu crecimiento en la condición de individuo, ciudadano y profesional.



¡Buen estudio!

Dirección de Producción de Material Didáctico

Estructura didáctica de las clases

Con el objetivo de facilitar tu aprendizaje, las clases han sido estructuradas didácticamente en apartados que faciliten tu itinerario de estudios. Cada apartado cumple un objetivo específico y están articulados entre sí, de modo que, al final de cada clase hayas comprendido el contenido y aprendido los conceptos principales. Veamos cuáles son los apartados y cuáles son sus **funciones en las lecciones.**

Presentación y objetivos

Texto que da inicio a la clase. Puede ser un poema, unacrónica, una viñeta, un cuento, entre otros. Tiene la función de problematizar la temática que será trabajada en la clase.

Para empenzar



Texto que da inicio a la clase. Puede ser un poema, unacrónica, una viñeta, un cuento, entre otros. Tiene la función de problematizar la temática que será trabajada en la clase.

Así es



Desarrolla la temática de la clase a través de la presentación de los contenidos propiamente dichos.

Manos a la obra



Son las actividades de asimilación que están relacionadas con los contenidos trabajados en cada bloque..

¡Ojo!



Se aplica cuando el profesor quiere destacar algún aspecto importante de la temática que está siendo estudiada: conceptos, significado de téminos, explicación adicional sobre un término, una pequeña biografía de un autor, entre otros.

¡Ya sé!



Resumen de la lección que estudiaste.

Autoevaluación



Espacio en el que el profesor sugiere algunas maneras de autoevaluación en relación a tu aprendizaje.

Una lengua varias culturas



Así como el apartado “Soy todo oídos”, sólo aparece en las clases de español y presenta algunas diferencias de la lengua española entre los hispanohablantes.

Soy todo oídos



Sólo aparece en las clases de Lengua Española. Permite el acceso a actividades auditivas para desarrollar las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral en español.

Referencia



Sólo aparece en las clases de Lengua Española. Permite el acceso a actividades auditivas para desarrollar las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral en español.

Índice

Introducción ..... Aula 01

Método gramática y traducción ..... Aula 02

Método directo ..... Aula 03

Método audiolingual o audio-oral ..... Aula 04

Método oral o situacional ..... Aula 05

Método estructuro-globalaudiovisual ..... Aula 06

Método respuesta física total ..... Aula 07

Método aprendizaje comunitario o Tutelado ..... Aula 08

Método silencioso ..... Aula 09

Método sugestopedia ..... Aula 10

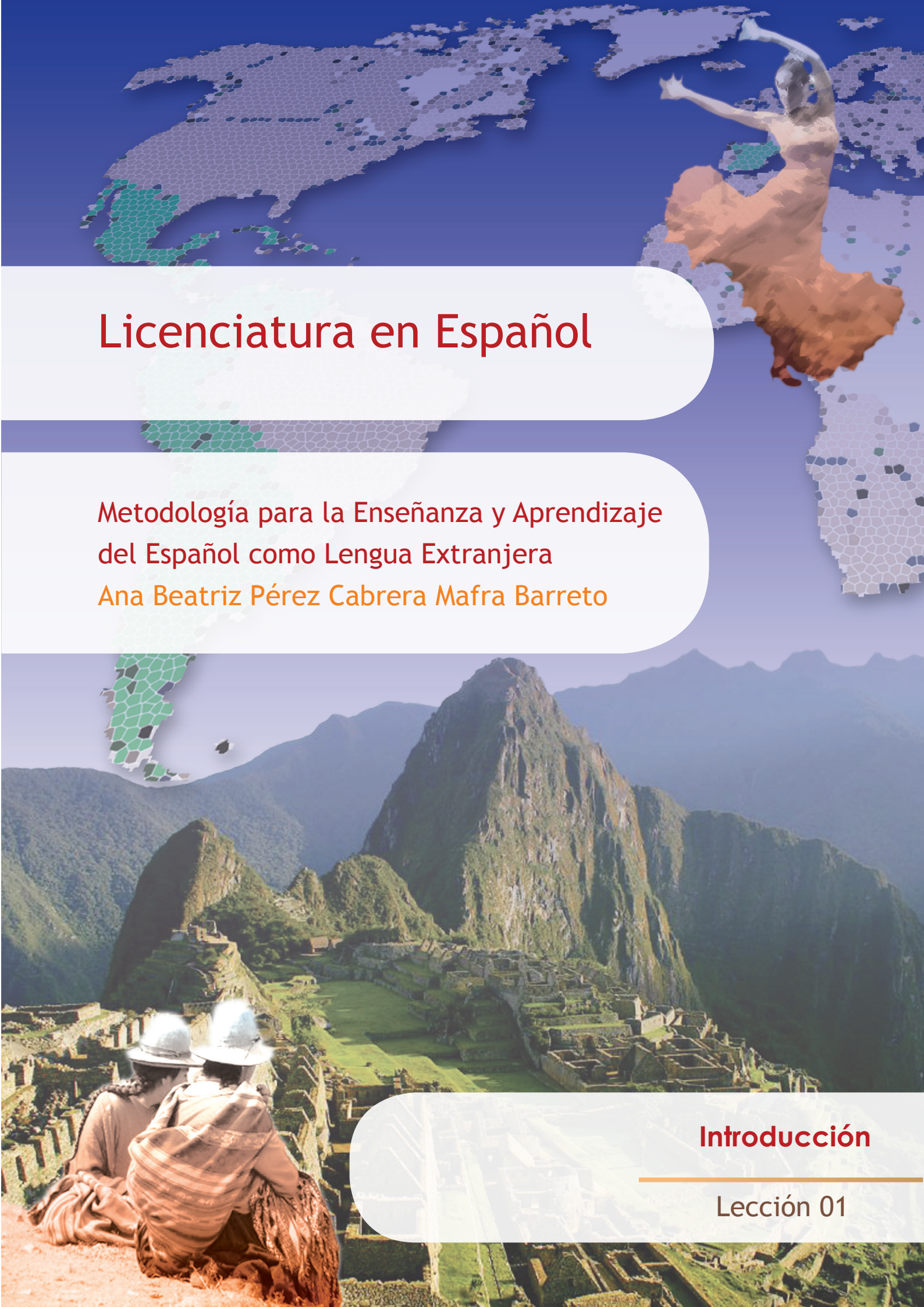
Enfoque natural ..... Aula 11

Enfoque nociofuncional ..... Aula 12

Enfoque comunicativo ..... Aula 13

Enfoque comunicativo mediante tareas ..... Aula 14

La era posmétodo ..... Aula 15



Licenciatura en Español

Metodología para la Enseñanza y Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera

Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra Barreto

Introducción

Lección 01

Presentación y objetivos

Estimado/a alumno/a:

¡Bienvenido a la asignatura Metodología para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera! En esta materia, vas a adquirir nuevos conocimientos sobre los diferentes modos de enseñar y aprender una lengua extranjera, así como reflexionarás sobre las ventajas e inconvenientes de cada método o enfoque, para poder contar con criterios didácticos propios que te permitan programar, seleccionar y elaborar materiales para la enseñanza de ELE. Asimismo, a partir de la lectura de materiales bibliográficos (artículos y capítulos de libros fundamentales) en los que se ampliarán los temas tratados, podrás desarrollar tu carácter crítico, expresando tu opinión a compañeros y profesor acerca de lo leído. Esperamos que al finalizar esta asignatura te sientas lo suficientemente interesado para seguir profundizando acerca del tema y emprender tus propias investigaciones.

Las páginas siguientes se dedican a introducir este curso, mientras que las clases subsecuentes abordan en su desarrollo histórico los métodos o enfoques metodológicos que tuvieron mayor repercusión en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras desde finales del siglo XIX hasta el presente. Nada mejor que comenzar por el principio, nuestro objetivo inmediato es comprender el concepto de método.

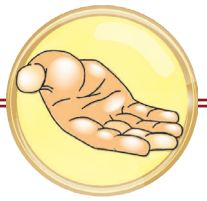
¡A por ello!



Para empezar

Sabemos que los últimos tiempos se han caracterizado por una incesante búsqueda para mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que ha derivado en la aparición de diferentes métodos, enfoques o concepciones metodológicas que programan la enseñanza de la lengua y su puesta en práctica en clase. Los cambios ocurridos en la metodología de LE reflejan los cambios acontecidos en aspectos interrelacionados, como son las teorías acerca de la naturaleza del lenguaje y acerca de cómo se aprenden las lenguas, la situación histórico social y las necesidades inmediatas de los que estudian una LE.

Sin embargo, la durabilidad de cada método es difícil de determinar, ya que, como no abarcan periodos cerrados, se superponen en el tiempo, e incluso actualmente se pueden encontrar algunas técnicas y procedimientos característicos de determinados métodos que marcaron un determinado periodo y que continúan siendo utilizados.



Así es

El concepto de método



Fig. 01

De acuerdo con el diccionario electrónico de la Real Academia Española, etimológicamente el término método proviene del lat. *methŏdus*, y este del gr. μέθοδος) y "define un camino para lograr unos fines determinados" (Sánchez, 2000: 28). En educación, el método corresponde a la forma en que una situación de enseñanza-aprendizaje es conducida, de modo que el alumno pueda efectivamente aprender la materia que es objeto de estudio (Dicionário Metalinguagens da Didáctica, 2000).

Por otra parte, en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, Richards y Rodgers (2003) entienden por método un conjunto sistemático de prácticas docentes fundadas en una determinada teoría del lenguaje y del aprendizaje de idiomas. Para Sánchez (2000), el método es un conjunto integrado por: a) una base teórica que deriva de convicciones y creencias coherentes capaces de empujar a actuar de una u otra manera; b) un elenco de elementos lingüísticos seleccionados de acuerdo con la base teórica anterior, que constituirían los objetivos de enseñanza de aprendizaje; y c) un conjunto de técnicas adecuadas para lograr los objetivos propuestos.

Asimismo, hay que resaltar la ausencia de homogeneidad de criterios en lo que se refiere al concepto de método por parte de sus representantes. También, el uso de este término en la didáctica de lenguas extranjeras tiene un carácter polisémico y se emplea tanto para referirse al modo sistemático de enseñar una lengua, como a los procedimientos de aprendizaje inductivo y deductivo, a los manuales o libros de texto, ejercicios o actividades de enseñanza y a estrategias de aprendizaje o enseñanza (Melero, P., 2000).

Como instrumento de análisis de cada uno de los métodos de enseñanza de lenguas emplearemos el modelo propuesto por J. Richards y T. Rodgers (2003: 40). Aunque pocos métodos son explícitos con respecto a todas las dimensiones que enseña este modelo, nos parece muy importante aplicarlo a nuestro estudio, debido a la organización del modelo en tres niveles:



Fig. 02

1. Un método se relaciona en el plano teórico con un **enfoque** Este registra las teorías acerca de la naturaleza de la lengua y la naturaleza del aprendizaje de una lengua, de las cuales emanan las prácticas y los principios sobre la enseñanza de idiomas. En cuanto a las **teorías de la lengua**, hay tres teorías diferentes sobre la lengua y la naturaleza del conocimiento lingüístico que proporcionan la base teórica que puede fundamentar los diferentes métodos y enfoques actuales en la enseñanza de lenguas extranjeras: la teoría estructural, la teoría funcional y la teoría interactiva. En líneas generales, la teoría estructural es la más tradicional y considera la lengua como un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar el significado; la teoría funcional considera que la lengua es un vehículo para la expresión de significados funcionales y la teoría interactiva concibe la lengua como un vehículo para el desarrollo de relaciones personales.

Por su parte, las **teorías sobre el aprendizaje de la lengua** que determinan los métodos que vamos a estudiar son: el conductismo y el constructivismo. Ambas responden a dos preguntas: ¿cuáles son los procesos cognitivos y psicolingüísticos presentes en el aprendizaje de la lengua? y ¿cuáles son las condiciones necesarias para activar estos procesos de aprendizaje? De forma específica, la teoría conductista sostiene que una lengua se aprende mediante la imitación y el refuerzo. Dicho de otra forma, el aprendizaje es consecuencia de la imitación y la repetición de una serie de respuestas a estímulos concretos; su éxito o fracaso depende del grado de aceptación que dichas respuestas encuentren en el entorno de la persona. Mientras, la teoría constructivista señala que la adquisición de una lengua debe concebirse dentro del contexto del desarrollo intelectual del niño.

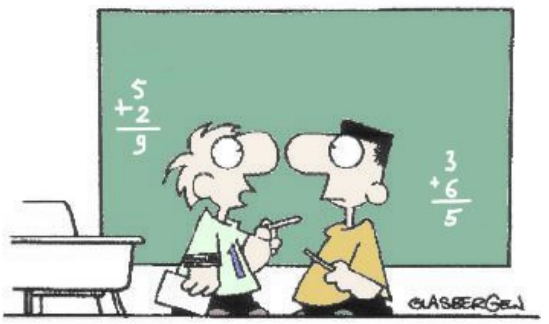


Fig. 03

Nos parece importante resaltar que varios métodos pueden compartir tanto una misma teoría de la lengua, como una misma teoría del aprendizaje. Además, puede ocurrir que un determinado método no tenga ninguna fundamentación teórica, ni de la lengua, ni del aprendizaje; en este caso sus rasgos diferenciadores pasan a ser, esencialmente, las técnicas y procedimientos que lo distinguen.

Tanto las teorías acerca de la lengua, como sobre el aprendizaje, que subyacen en un método cualquiera, suelen exteriorizarse influyendo sobre diversos aspectos de los cursos de lenguas extranjeras, como:

- La programación del curso.
- Los objetivos del curso.
- El papel del profesor.
- El papel del alumno.
- El uso de la lengua materna de los estudiantes.
- Los contenidos de la enseñanza.
- Las destrezas lingüísticas.
- Los recursos y materiales.
- Las actividades que se llevan a cabo en clase y fuera de ella.
- Los instrumentos que se usan para evaluar el aprendizaje.
- El ambiente de las clases.

2. Un método viene determinado por un diseño, que se refiere a la selección y organización de los objetivos generales y específicos, la selección y organización de los contenidos de la lengua, esto es, el modelo de programa incorporado, los tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza, y los respectivos papeles de alumnos, profesores y materiales de enseñanza. Actualmente, existen algunos métodos para los cuales no hay una programación predeterminada.

2.1 La selección y organización de los objetivos

Como ya ha sido mencionado, comúnmente el enfoque de un método está influenciado por una determinada teoría, que establece lo que este procura lograr. Sin embargo, cuando hablamos de formular los objetivos de aprendizaje, estos guardan relación con el diseño y no con el enfoque. Los métodos se diferencian en el énfasis dado a alguna habilidad lingüística, ya sea la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión auditiva y la comprensión de lectura. Algunos, por ejemplo, se centran en la habilidad para comunicarse en situaciones reales, otros dan una mayor importancia a la corrección gramatical. Además, los objetivos de los métodos pueden estar dirigidos al proceso o hacia los resultados.

Cualquier método de enseñanza de lenguas conlleva el empleo de la lengua objeto de estudio. En consecuencia, cualquier método contiene unas decisiones implícitas o explícitas que guardan relación con la selección de los elementos lingüísticos que serán empleados. De igual forma, las decisiones se relacionan tanto con el tema (lo que se dice) como con la lengua (cómo se dice). Así, los métodos se distinguen en cuanto a lo que consideran relevante de la lengua, a los temas seleccionados para la enseñanza y a los principios empleados para organizar los contenidos de un curso.

2.2 Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza

Un método se concreta por intermedio de los diferentes tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza en la clase. Se entiende por actividad de aprendizaje todas aquellas acciones que realiza el aprendiente como parte del proceso instructivo que sigue. El profesor organiza el proceso instructivo, y cada una de las sesiones o clases, en torno a una serie de actividades didácticas. Sin embargo, estas actividades presentan muchas diferencias dependiendo del objetivo con que se las elabore, como por ejemplo, si son para la corrección gramatical o para la comunicación.


Fig. 04

2.3 Papeles del alumno y del profesor

Hemos visto que los métodos atribuyen posiciones distintas a los procesos de aprendizaje, a los programas y a las actividades de aprendizaje. Lo mismo ocurre con el papel del alumno y del profesor. El papel del alumno

puede ser muy activo o totalmente pasivo y se relaciona estrechamente con el papel del profesor. Ambos definen el tipo de interacción característico de la clase en que se utiliza un método determinado. Sin embargo, en el nivel de enfoque, el papel del profesor que fluctúa entre la máxima autoridad al mero asesor, se relaciona también con la teoría de la lengua y del aprendizaje. El método se denomina pasivo cuando la acción desarrollada sobre el saber es exclusivamente de responsabilidad del profesor, esto es, el profesor es la única fuente del saber y la autoridad. Se llama activo si al alumno le cabe la actuación y al profesor el papel de consejero y guía de su aprendizaje.

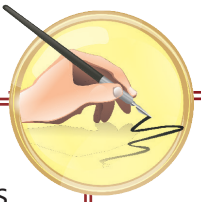
2.4 Papel de los materiales de enseñanza.

El papel de los materiales de enseñanza de un método guarda relación con: a) el objetivo para el cual han sido elaborados, por ejemplo: presentación o facilitación de contenidos; b) la forma de los materiales, ya sea manuales, medios audiovisuales; c) la relación de los materiales con otra fuente de información; y d) las habilidades del profesor, como: conocimiento lingüístico, grado de formación y experiencia. Así, el papel de los materiales de enseñanza a nivel de diseño es especificar más aún los contenidos y definir la intensidad de su tratamiento, incluso en ausencia de un programa.

> 1. Un método se aplica a la práctica con un **procedimiento** que contiene las técnicas concretas, las prácticas y las conductas de clase que aparecen en la enseñanza de una lengua cuando el método es utilizado. En otras palabras, en este nivel la preocupación primordial es el modo en que las tareas y actividades son integradas a las lecciones y, a su vez, son empleadas en la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, el procedimiento se centra en cómo un método trata las fases de presentación, práctica y evaluación de la enseñanza.

Así, un método es un conjunto de procedimientos establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos (Diccionario de términos CLAVE de ELE, Centro Virtual Cervantes). Por ello, la selección del método adecuado para la enseñanza del ELE es uno de los puntos básicos que todo profesor debe plantearse, En este primer encuentro, hemos definido el método como un conjunto

Manos a la obra



1. En la primera actividad de esta asignatura te invitamos a recordar y dejar constancia por escrito de las dos clases, la que más y la que menos, te hayan gustado como alumno/a de un curso de lengua extranjera. Ambas tienes que describirlas de forma detallada como experiencias en primera persona. Para ello, informa en cada una:

   ¿Qué edad tenías?

   _____

   ¿Qué nivel estabas cursando (principiante, intermedio, avanzado)?

   _____

   ¿Qué idioma aprendías?

   _____

   ¿En qué año ocurrió la clase (año)?

   _____

   ¿Cuál era el contenido u objetivo?

   _____

   ¿Cómo fue llevada a cabo esa clase de idiomas?

   _____

2. Lee atentamente el capítulo 1 (pág. 9-17): Teoría y práctica en la enseñanza de idiomas del libro: Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico, y responde las siguientes preguntas:

a) Explica cuáles son las razones para que los profesores de idiomas tiendan a ver su labor más bien como una práctica, al mismo tiempo que la oponen a la teoría.

_____
_____
_____

b) ¿Qué implica la teoría, teorizar y hacer teoría?

_____
_____
_____

c) Nombra y explica cuáles son las cualidades de una teoría en el campo de la enseñanza de idiomas para merecer crédito como tal.

_____
_____
_____

d) ¿Cuál es el fundamento para señalar que la simplificación más común que ha padecido el aprendizaje de lenguas ha sido la de establecer una relación de casi total dependencia entre lingüística o gramática y aprendizaje/enseñanza de lenguas?

_____
_____
_____

e) ¿Qué opinas sobre esta creencia: existe o debe existir un método o manera de aprender una lengua extranjera que haga posible el aprendizaje fácil, rápido y eficaz?

_____
_____
_____

¡Ya sé!



En este primer encuentro, hemos definido el método como un conjunto de procedimientos establecidos a partir de un enfoque, que determina el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos. También hemos sabido que es difícil situar en el tiempo el momento exacto de inicio y final de cada método y que incluso en la actualidad, pueden encontrarse algunas técnicas y procedimientos característicos de determinados métodos que marcaron un período y que continúan siendo utilizados. (Richards y Rodgers, 2003). Además, hemos conocido el modelo de análisis de los métodos de enseñanza de lenguas propuesto por Richards y Rodgers (2003), que será utilizado para su propia presentación en las clases siguientes.

Autoevaluación



1. Señala cuál es la diferencia entre la definición formulada por J. Richards y T. Rodgers (2003) y A. Sánchez (2000).

2. En el contexto de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, expresa tu propia definición del término método.

3. Denomina y define los tres componentes en que se divide el modelo de descripción del método de J. Richards y T. Rodgers (2003).

4. De acuerdo con lo estudiado, ¿el método genera el enfoque o el enfoque genera el método? Justifica tu elección.

5. Según el modelo de descripción de los métodos propuesto por Richards, J. C. y T. S. Rodgers (2003), pon en cada uno de los elementos, la letra de la dimensión a que pertenece: (E) enfoque, (D) diseño y (P) procedimiento.

	Objetivos generales y específicos
	Papel del alumno
	Teoría lingüística
	Técnica, prácticas y conductas que se observan en clase
	Papel de profesor
	Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza
	Teoría del aprendizaje
	Papel de los materiales de enseñanza
	Modelo de programa



Referencias

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

Moreno, B. (1997) (coord.). **Experto en enseñanza del español como lengua extranjera:** Historia de la metodología de lenguas extranjeras, con referencia al español. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Richards, J. C. y T. S. Rodgers (2003). **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid: Cambridge University Press.

Sánchez, A. (2000). **Los métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid: Sociedad General Española de librería, S.A.

Dicionário Metalinguagens da Didáctica, (2000). Cord. Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Editora Porto.

Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (2010). Cuarta Edición. London: LON

Diccionario de la lengua española. <http://www.rae.es/rae.html>.

Diccionario de términos CLAVE de ELE, Centro Virtual Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm>.

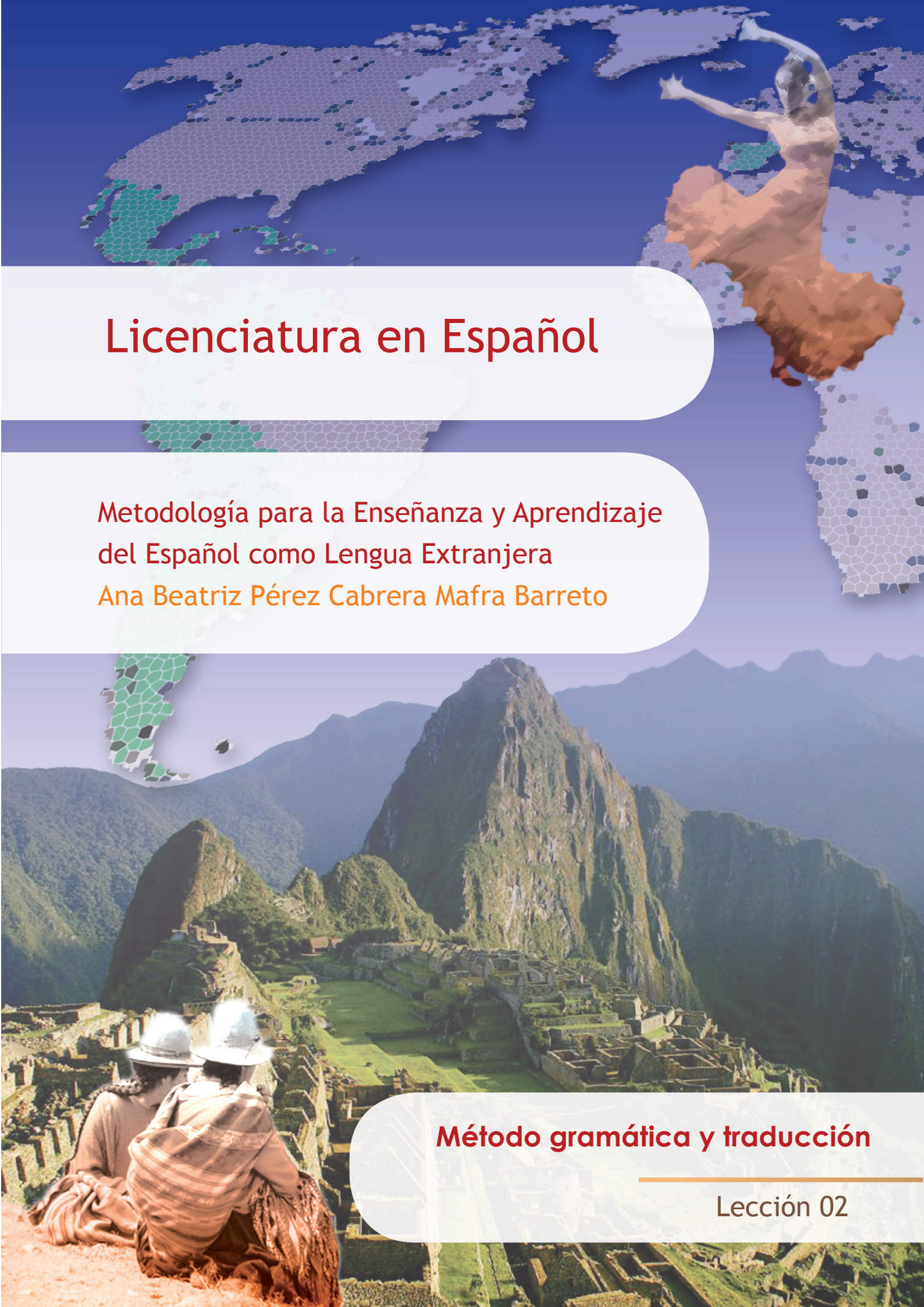
Fuente de las figuras

Fig. 01 - http://4.bp.blogspot.com/-k1CmQzl08yQ/TYPZDIJ67lI/AAAAAAAABOM/7XQ-pkBNEGQ/s400/000Mafalda000001.gif

Fig. 02 - http://www.velazquezroma.it/la-publicidad-en-espanol/eventi-publicidad/

Fig. 03 - http://img560.imageshack.us/img560/2610/profesorqjpg

Fig. 04 - http://ayudafamilia.files.wordpress.com/2010/07relacion-alumno-profesores.jpg



Licenciatura en Español

Metodología para la Enseñanza y Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera

Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra Barreto

Método gramática y traducción

Lección 02

Lección 02
Método gramática y traducción

Presentación y objetivos

Estimado/a alumno/a:

En la clase anterior, definimos el concepto de método, como un conjunto sistemático de prácticas docentes que suele basarse en una determinada teoría del lenguaje y del aprendizaje de idiomas. Además, vimos que cada método conlleva especificaciones que lo identifican ya sea por el enfoque, el diseño o el procedimiento. En esta segunda clase, nuestro objetivo es analizar y reconocer el método tradicional, o gramática y traducción, de la enseñanza de lenguas extranjeras.

¡A por ello!

Para empezar

El modelo que emplea el método gramática y traducción de la enseñanza de lenguas extranjeras es el mismo que fue utilizado para la enseñanza del latín y otras lenguas clásicas como el griego, a lo largo de varios siglos. Por ello, Sánchez (2000: 133) registra que este método "es como una figura fantasmal que parece que siempre ha existido". Sin embargo, se desarrolló en el siglo XIX para la enseñanza del inglés y el francés y más tarde se extendió a otras lenguas, como el español. Su influencia sobre la enseñanza de nuestro idioma perduró hasta más o menos los años setenta e, incluso, algunas de sus técnicas y procedimientos se pueden encontrar todavía en muchas aulas y manuales. Una aplicación particular del método en estudio se puede encontrar en los primeros manuales de español para extranjeros que fueron elaborados y publicados en España: *Español para extranjeros* (1949) de Martín Alonso, y el *Curso breve de español para extranjeros* (1954) de Francisco Borja Moll (1954), que fue el más empleado durante más de dos décadas. Mientras que en Brasil surge el primer manual de enseñanza de español específico para brasileños en el año 1945: *Manual de español de Idel Becker.*

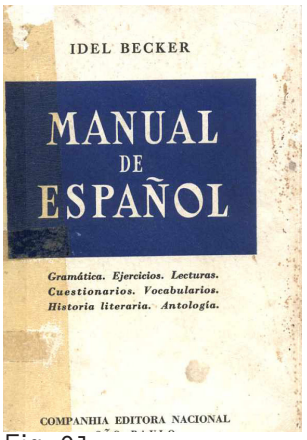


Fig. 01

Así es


Fig. 02

El método gramática y traducción se identifica en líneas generales, por un conjunto de determinados rasgos, como: el predominio del aprendizaje de las reglas de la gramática normativa, la memorización de listas de vocabulario, traducción directa e inversa de oraciones, el uso de la lengua materna en clase, entre otros. Sin embargo, este método, a lo largo del tiempo, se ha ido ajustando a las nuevas necesidades, si bien, durante todo este periodo, ha mantenido su presupuesto básico que reconoce que la disciplina mental es indispensable para desarrollar y fortalecer las facultades de la mente.

Elementos constitutivos del Método gramática y traducción

Cabe resaltar que el método gramática y traducción no se basa en una teoría, ya sea lingüística o psicológica. Por ello, a falta de un enfoque teórico, vamos a referirnos al concepto que tiene este método de la lengua y del aprendizaje.

Concepto de lengua	La lengua es un conjunto de reglas y excepciones gramaticales observados en frases y en textos literarios, que constituyen el punto de partida para el aprendizaje. Por tanto, la base de la descripción lingüística es la lengua escrita. Según el método gramática y traducción, solo se domina una LE cuando se ha logrado aprender todos los conocimientos gramaticales.
Concepto de aprendizaje	Para el aprendizaje de las reglas gramaticales se emplea el proceso deductivo, es decir, el alumno realiza un aprendizaje consciente que va de lo general y abstracto (la regla), hasta lo concreto (la lengua). Para llegar a la comprensión de una regla gramatical, el estudiante tiene que: a) observar cómo funciona dicha regla en los textos de preferencia literarios, y b) practicarla y memorizarla mediante ejercicios gramaticales y de traducción. Así, la lengua extranjera se aprende por encadenamiento de multitud de reglas gramaticales aisladas, que al ser analizadas y memorizadas, ayudan a desarrollar la capacidad mental e intelectual del ser humano.
Diseño	**Objetivos.** Capacitar a los alumnos para la lectura, el conocimiento y el análisis de la literatura en la LE, y capacitar a los alumnos para analizar extensivamente la gramática de la LE para después aplicar este conocimiento a la tarea de traducir oraciones y textos tanto de la LE a la L1 como de la L1 a la LE. En consecuencia, la enseñanza se centra en garantizar el desarrollo de la comprensión y la expresión escritas. **Modelo de programa.** La selección y organización de los contenidos se realiza según criterios gramaticales. **Tipología de actividades.** Lectura de textos que puede ser en voz alta. Ejercicios de traducción directa e inversa, para ello se realiza un análisis comparativo de la L1 y la LE en la búsqueda de semejanzas y diferencias entre ellas. Se llevan a cabo ejercicios gramaticales, dictados y listas de vocabulario extraídas de las lecturas correspondientes, con la equivalencia en la L1. Como práctica de la expresión escrita, los estudiantes escriben redacciones inspiradas en algún tema visto o no en clase.

	Papel del alumno. El alumno es un agente pasivo que debe asimilar un conjunto de saberes que el profesor le transmite, sin plantearse otro tipo de problemas o actitudes que puedan cuestionar la enseñanza impartida. **Papel del profesor.** El profesor es el modelo, el protagonista y la autoridad en la clase. Su función es proporcionar conocimientos lingüísticos que faciliten la lectura en la lengua extranjera. Por ello es conveniente que conozca la lengua materna de los alumnos. **Papel de los materiales.** La enseñanza y el aprendizaje se centran en el libro de texto, pero en la traducción, ya sea directa o inversa, pueden utilizarse el diccionario y la gramática.
Procedimiento	**Técnicas de clase, prácticas y comportamientos observados.** Se trabaja con pasajes de obras literarias o textos elaborados cuidadosamente por el profesor que se ajustan a determinadas reglas gramaticales. Al texto le siguen unas preguntas de comprensión lectora, cuya respuesta puede estar o no explícita en el texto. No existe ninguna interacción entre los alumnos ni tampoco entre alumno-profesor. En el aprendizaje se pone énfasis en la corrección y se considera el error algo negativo que hay que corregirlo en el mismo momento que se produce.

Adaptado de Richards, J. C. y T. S. Rodgers (2003) y Sánchez, A. (2000).

Según el método gramática y traducción, un fragmento literario puede ser explotado de la siguiente forma:

> ... Los veranos son ardorosos en esta tierra, y ¡los inviernos muy largos y crueles! Los señores no se visitan unos a otros; las puertas y ventanas de los casones siempre están cerradas; por las calles transita muy poca gente; en la plaza, los días claros, en el invierno, se ve un grupo compacto de vecinos que toman el soleados en sus capas pardas y en sus mantas. El cielo está siempre azul. No pasa nada en el pueblo. Se oye en el silencio profundo el ruido de las herrerías y el canto de algún gallo. De tarde en tarde se comenta en la ciudad o en los campos cercanos un crimen horrendo, inaudito. En todas las casas se comenta durante largo tiempo.
>
> José Martínez Ruiz, "Azorín" (1873-1967), Una ciudad española. (Fragmento extraído de Celero, J. (1989). Lengua viva. Murcia Universidad, Secretariado de publicaciones). España, p. 138

1. Comprensión de lectura.

Responde a las siguientes preguntas:

a. ¿Cómo son los veranos y los inviernos en este lugar?

b. ¿A quién se ve en la plaza, en días despejados, en el invierno?

c. ¿Qué se habla en las casas durante mucho tiempo?

2. Reglas gramaticales.

Analiza funcionalmente estas oraciones reflejas, observando cuáles son los constituyentes que se repiten en todas, así como otros que aparecen en alguna de ellas.



Fig. 03

- Se oye el llanto de un niño.
- Se vendió el auto negro.
- En el cine se vendieron todas las palomitas.
- La familia se constituyó por los padres e hijos.
- Se escuchaban muy cerca los gritos.

3. Práctica y memorización de las reglas gramaticales.

Subraya las oraciones pasivas reflejas que haya en este texto. Luego selecciona cinco y lleva a cabo un análisis funcional.



Fig. 04

4. Comparación de las dos lenguas.

Señala cuáles de estas palabras son falsos amigos entre el portugués y el español: ardoroso, gente, claro, manta y largo.

5. Listas de vocabulario.

Largo	Longo
Ventana	Janela
Cerrado	Fechado
Calles	Ruas

Vecinos	Vizinhos
Manta	Cobertor
Herrerías	Forja
Horrendo	Horrível

6. Ejercicio de traducción.

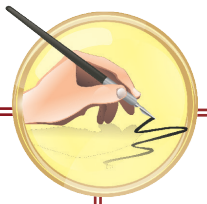
Traduce al portugués las siguientes oraciones:

Los veranos son ardorosos en esta tierra, y ¡los inviernos muy largos y crueles!

El cielo está siempre azul.

No pasa nada en el pueblo.

En todas las casas se comenta durante largo tiempo.



Manos a la obra

1. Hemos seleccionado el cuento completo denominado *Continuidad de los parques* del escritor argentino Julio Cortázar (1956), uno de los representantes más notables de la narrativa hispanoamericana del siglo XX. Léelo atentamente y, de acuerdo con los elementos constitutivos del método gramática y traducción ya estudiados, elabora los ejercicios: (i) de comprensión de lectura, (ii) deducción de reglas gramaticales (iii) ejercicios para práctica y memorización de las reglas gramaticales y (iv) listas de vocabulario bilingüe español/portugués y (v) traducción español/portugués.

Cuento *Continuidad de los parques*

Julio Cortázar (1914-1984)

Había empezado a leer la novela unos días antes. La abandonó por negocios urgentes, volvió a abrirla cuando regresaba en tren a la finca; se dejaba interesar lentamente por la trama, por el dibujo de los personajes. Esa tarde, después de escribir una carta a su apoderado y discutir con el mayordomo una cuestión de aparcerías, volvió al libro en la tranquilidad del estudio que miraba hacia el parque de los robles. Arrellanado en su sillón favorito, de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones, dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde y se puso a leer los últimos capítulos. Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida. Gozaba del placer casi perverso de irse desgajando línea a línea de lo que lo rodeaba, y sentir a la vez que su cabeza descansaba cómodamente en el terciopelo del alto respaldo, que los cigarrillos seguían al alcance de la mano, que más allá de los ventanales danzaba el aire del atardecer bajo los robles. Palabra a palabra, absorbido por la sórdida disyuntiva de los héroes, dejándose ir hacia las imágenes que se concertaban y adquirían color y movimiento, fue testigo del último encuentro en la cabaña del monte. Primero entraba la mujer, recelosa; ahora llegaba el amante, lastimada la cara por el chicotazo de una rama. Admirablemente restañaba ella la sangre con sus besos, pero él rechazaba las caricias, no había venido para repetir las ceremonias de una pasión secreta, protegida por un mundo de hojas secas y senderos furtivos. El puñal se entibiaba contra su pecho, y debajo latía la libertad agazapada. Un diálogo anhelante corría por las páginas como un arroyo de serpientes, y se sentía que todo estaba decidido desde siempre. Hasta esas caricias que enredaban el cuerpo del amante como queriendo retenerlo y disuadirlo, dibujaban abominablemente la figura de otro cuerpo que era necesario destruir. Nada había sido olvidado: coartadas, azares, posibles errores. A partir de esa

hora cada instante tenía su empleo minuciosamente atribuido. El doble repaso despiadado se interrumpía apenas para que una mano acariciara una mejilla. Empezaba a anochecer. Sin mirarse ya, atados rígidamente a la tarea que los esperaba, se separaron en la puerta de la cabaña. Ella debía seguir por la senda que iba al norte. Desde la senda opuesta él se volvió un instante para verla correr con el pelo suelto. Corrió a su vez, parapetándose en los árboles y los setos, hasta distinguir en la bruma malva del crepúsculo la alameda que llevaba a la casa. Los perros no debían ladrar, y no ladraron. El mayordomo no estaría a esa hora, y no estaba. Subió los tres peldaños del porche y entró. Desde la sangre galopando en sus oídos le llegaban las palabras de la mujer: primero una sala azul, después una galería, una escalera alfombrada. En lo alto, dos puertas. Nadie en la primera habitación, nadie en la segunda. La puerta del salón, y entonces el puñal en la mano, la luz de los ventanales, el alto respaldo de un sillón de terciopelo verde, la cabeza del hombre en el sillón leyendo una novela.

Julio Cortázar (1956)

El modelo de clase del método gramática y traducción se caracteriza por los siguientes rasgos:

1. Autoridad

Las funciones ante el saber, tanto del profesor como del alumno, están delimitadas: el profesor es quien sabe y el alumno es quien tiene que aprender. Lo que genera una actitud de respeto del alumno hacia el profesor, y una actitud de superioridad del profesor hacia el alumno.

2. Unidireccionalidad del saber

Esto se justifica, dado que quienes están en el aula para aprender no disponen todavía de los elementos de juicio necesarios para definir precisamente lo que aún no conocen.

3. Pasividad en el aprendizaje


Fig. 05

Los alumnos son receptores pasivos del saber que les es transmitido por el profesor. Por tanto, su responsabilidad es recibir, asimilar y acumular conocimientos.

4. Aprendizaje no participativo

Los alumnos, además de receptores pasivos, tienden a desarrollar un aprendizaje individualista y no existe colaboración entre los compañeros para adquirir nuevos conocimientos.

5. Enseñanza cerrada y autosuficiente

El contenido forma un todo definido, limitado y cerrado, esto es, no existen lagunas ni vacíos en lo que se enseña, por ello carece de sentido que los alumnos pregunten más allá del ámbito de lo que constituye el objeto de la enseñanza. La innovación se anula por el simple hecho de que la cuestión indagadora está ausente.

6. Aprendizaje cuantitativo y no crítico

El objetivo primordial es la memorización del contenido, y la evaluación se ajusta a este objetivo, ya que está notoriamente centrada en la cantidad de lo aprendido, que se acumula en la mente del alumno y es de fácil medición por intermedio del correspondiente examen.

7. El profesor dominante y egoísta

Al partir de la premisa de que el profesor es quien sabe y el alumno quien aprende, el quehacer del alumno pasa a un segundo plano, mientras que el profesor es el protagonista.

8. Carácter sagrado de textos manuales

Apego excesivo al libro de texto. No cabe duda que este es la mejor ayuda de que puede disponer un profesor o un alumno, pero la situación se invierte cuando el manual se torna un elemento no sujeto al cambio.

9. Selección del contenido según criterios gramaticales

La gramática es el eje tanto para lo que se debe enseñar como para organizar los manuales y el desarrollo de la clase. Los manuales tradicionales tienen un orden clásico en la presentación de las lecciones, suele ser un recorrido por las clases de palabras gramaticales, que se inicia con el artículo, pasando por el nombre, al adjetivo, a los pronombres, al verbo, preposiciones, adverbios y termina en las interjecciones.

10. Selección del vocabulario según criterios fundamentados en textos literarios o uso de grupos selectos

Los manuales de esta metodología no emplean palabras excesivamente coloquiales o malsonantes. El vocabulario pertenece a la norma culta, especialmente a la literatura.

11. Agrupación del contenido en torno a un punto gramatical

Cada lección se ajusta a un tema gramatical, dentro del orden anteriormente señalado, y las actividades giran a su alrededor.

12. Organización del contenido en cada lección según un esquema deductivo

La metodología de enseñanza aprendizaje es deductiva, esto es, primero se explican los temas, luego se memorizan las reglas gramaticales, y la consolidación se realiza por medio de ejercicios, como formación de frases, listas de vocabulario, etc.

13. Memorización del significado mediante el recurso de la traducción

El significado de las palabras y de las frases se aprende recurriendo al diccionario o a la traducción.

14. Ausencia de interacción comunicativa alumno-profesor

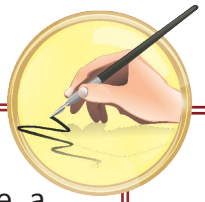
En la clase del método tradicional no hay una interacción entre profesores y alumnos o entre los alumnos. Pero si esta existiese, se restringiría a pregunta-respuesta con el objetivo de elaborar oraciones que incorporen las reglas aprendidas.

15. Los errores no se toleran, sino que se corrigen de inmediato

El objetivo último del método tradicional es el uso correcto del idioma aprendido. Por ello, los errores cometidos son corregidos de forma inmediata, sin considerar aspectos psicológicos que puedan surgir y provocar menoscabo en el aprendizaje.

Adaptado de Sánchez, A. (2000: 148-150).

Manos a la obra



2. Añade por lo menos cinco desventajas a las que a continuación se enumeran sobre el Método gramática y traducción:

Conclusiones

- El método gramática y traducción desatiende tanto la comprensión auditiva como la expresión oral.
- No favorece la interacción ni entre los estudiantes y el profesor, ni entre los mismos estudiantes.
- No toma en cuenta las necesidades del estudiante: el porqué y para qué se estudia.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

¡Ya sé!



En esta segunda clase hemos visto que el método gramática y traducción emplea la gramática normativa como punto de partida para la enseñanza de una LE. Esta se aprende a través de un proceso deductivo y, de forma específica, por el encadenamiento de multitud de reglas gramaticales aisladas. Según este método, el análisis y memorización de las reglas gramaticales ayudan a desarrollar la capacidad mental e intelectual del ser humano. Sus objetivos son: capacitar a los alumnos para la lectura, el conocimiento y el análisis de la literatura en la LE, y capacitar a los alumnos para analizar extensivamente la gramática de la

LE con la finalidad de aplicar este conocimiento a la tarea de traducir textos. La enseñanza se centra en desarrollar la comprensión y la expresión escritas. El alumno es un agente pasivo y el profesor, es el modelo, el protagonista y la autoridad en la clase. Se trabaja con pasajes de obras literarias o textos elaborados cuidadosamente por el profesor que se ajustan a determinadas reglas gramaticales y que van acompañados de preguntas de comprensión de lectura. No existe ninguna interacción entre los alumnos, ni tampoco entre alumno-profesor. En el aprendizaje se pone énfasis en la corrección y se considera el error algo negativo que hay que corregir en el mismo momento en que se produce.



Autoevaluación

Con respecto al método gramática y traducción:

1. Explica por qué existe unidireccionalidad del saber.

_____
_____

2. Expone por qué la enseñanza es cerrada y autosuficiente.

_____
_____

3. ¿Cómo son utilizados los textos y manuales en este método?

_____
_____

4. ¿Por qué los errores son corregidos inmediatamente que se producen?

_____
_____

5. ¿Cómo se lleva a cabo la selección y organización del contenido?

_____
_____

6. ¿Cuáles serían los elementos motivadores de este método?

_____
_____

7. ¿Crees que existe una competitividad por parte de los alumnos? Justifica tu respuesta.

_____
_____

8. ¿Cómo se concibe la lengua en este método?

_____
_____

9. ¿Qué ayuda a desarrollar en el alumno, el aprendizaje de la gramática o aspecto formal de la lengua?

_____
_____

10. ¿Cuál es la secuencia didáctica de una clase que sigue este método?

_____
_____

Referencias

Celero, J. (1989). **Lengua viva.** Murcia: Universidad, Secretariado de publicaciones.

Cortazar, J. (1956). **Continuidad de los parques.** Final del juego. Buenos Aires: Editorial sudamericana.

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

Moreno, B. (1997) (coord.). **Experto en enseñanza del español como lengua extranjera: Historia de la metodología de lenguas extranjeras, con referencia al español.** Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Richards, J. C. y T. S. Rodgers (2003). **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid: Cambridge University Press.

Sánchez, A. (2000). **Los métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid: Sociedad General Española de librería, S.A.

Dicionário Metalinguagens da Didáctica, (2000). Cord. Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Editora Porto.

Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (2010). Cuarta Edición. London: LONGMAN.

Diccionario de la lengua española. <http://www.rae.es/rae.html>.

Diccionario de términos CLAVE de ELE, Centro Virtual Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm>.

Fuente de las figuras

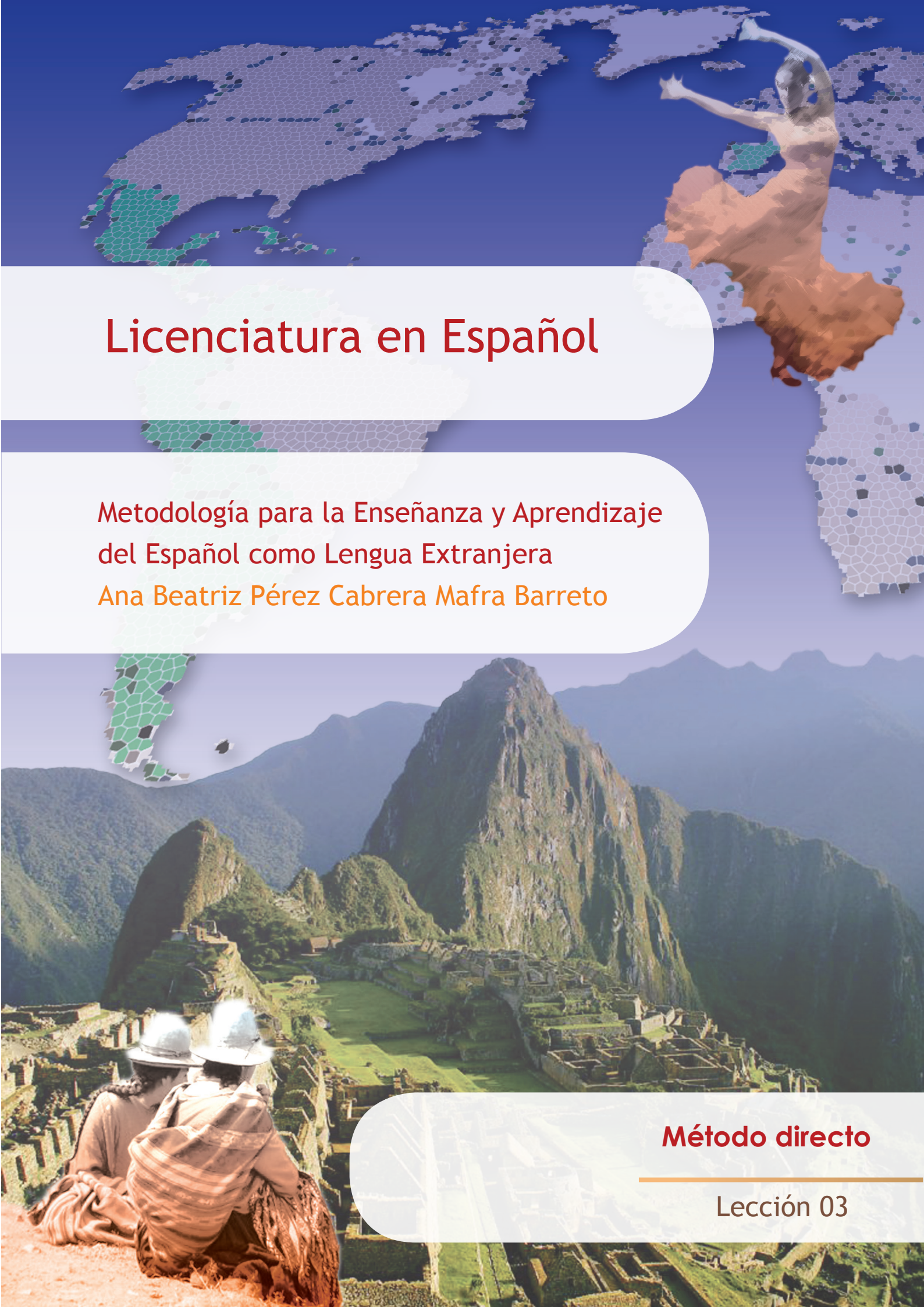
Fig. 01 - http://2.bp.blogspot.com/_ZrG5MentKOE/TH63J9y-unI/AAAAAAAAAAU/HWrxkIra5gw/s1600/becker.jpg

Fig. 02 - https://encrypted-tbn3.googlecom/images?q=tbn:ANd9GcQiznnMAASXFsIuIksKWbow_OiLPiT5SvLI3WvPQKe42DARuWAX8A

Fig. 03 - https://lh6.googleusercontent.com/-68962kIttp8/TW3I-X8LKbI/AAAAAAAAAXQ/dzmrJGkXWAg/Port+no+se+habla+como+se+escribe.jpg

Fig. 04 - http://ayudafamilia.files.wordpress.com/2010/07relacion-alumno-profesores.jpg

Fig. 05 - https://lh3.googleusercontent.com/-jZ89jsorvdc/TXfocutxUyI/AAAAAAAAGBI/Mpv0cjkz__Q/s200/untitled.bmp



Licenciatura en Español

Metodología para la Enseñanza y Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera

Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra Barreto

Método directo

Lección 03

Lección 03
Método directo

Presentación y objetivos

Estimado/a alumno/a:

En la clase anterior estudiamos el método gramática y traducción, que se fundamenta en la enseñanza de lenguas clásicas, especialmente en el latín y el griego, y que, al igual que sus antecesores, tiene como foco de atención la lengua escrita. Estudiamos que, en este método, la LE se aprende por medio del estudio organizado y sistemático de las reglas gramaticales que se encuentran principalmente en textos literarios. También se memorizan listas de vocabulario bilingüe, y todos estos conocimientos se aplican a la traducción, directa o inversa, de frases y textos. En esta tercera clase, el objetivo es analizar y reconocer el método directo, que incorpora una nueva orientación a la enseñanza de lenguas extrajeras.

¡A por ello!

El método directo de la enseñanza de lenguas extranjeras


Fig. 01

A mediados del siglo XIX, varios especialistas en la enseñanza de idiomas empezaron a cuestionar la eficacia del método gramática y traducción, dado que el intercambio cultural y la comunicación entre los europeos habían aumentado considerablemente. Por tanto, en el marco de enseñanza de lenguas extranjeras, se precisaba un mayor desarrollo de las destrezas orales. Así, surgen algunos estudiosos de la enseñanza de LE que investigaron y propusieron nuevas formas de enseñanza que parecían más eficaces y afines con la situación histórica. Entre ellos se encontraban: T. Prendergast (1806-1886), de nacionalidad británica, que puso en evidencia la importancia del contexto y de la situación de aprendizaje para interpretar enunciados; el francés C. Marcel (1793-1876), que resaltó la importancia del significado en el aprendizaje, y F. Gouin (1831-1896), también de nacionalidad francesa, que creía que se facilitaba el aprendizaje de una LE cuando se disponía de una secuencia de acciones relacionadas, presentadas en un contexto y acompañadas con gestos y acciones que hicieran más claro su significado. Pero por algunas décadas, estos y otros aportes a la enseñanza de lenguas extrajeras se mantuvieron al margen de la enseñanza masificada de lenguas extranjeras.

Fue a fines del siglo XIX, cuando la lingüística experimentó un gran impulso. Esto se debió en parte al diseño del alfabeto fonético internacional y a las nuevas ideas del movimiento reformista que fueron difundidas en conferencias, libros, artículos, y toda clase de publicaciones por algunos lingüistas, como: el inglés Henrry Sweet (1845-1912), el alemán Wilhelm Viëtor (1850–1918) y el francés Paul Passy (1859–1940). Sin embargo, ninguna de las propuestas del movimiento reformista asumió la posición de método. De acuerdo con J. Richards y T. Rodgers (2003), de modo general los reformadores creían que:

- la lengua hablada era fundamental y, en consecuencia, la metodología de enseñanza debería estar basada en lo oral;
- los recientes hallazgos de la fonética deberían ser aplicados

a la enseñanza de la lengua y a la formación de profesores;

- la exposición de los estudiantes debería primero ser la lengua oral y a posteriori la lengua escrita;
- la presentación de las palabras debería realizarse en oraciones y estas últimas deberían ser practicadas en contextos significativos;
- la enseñanza de la gramática debería ser inductiva, y
- la traducción no tenía espacio en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Fig. 02

Conjuntamente con las ideas reformistas, existía el interés por desarrollar los principios de enseñanza de lenguas basados en los principios naturalistas del aprendizaje de una lengua, esto es, ambos procesos, tanto de aprendizaje de una LE como de adquisición de la L1, son similares, lo que suponía un cambio de actitud radical respecto al método tradicional.

De este modo se abren paso los métodos naturales y, entre ellos, el método directo, que fue introducido en Francia y Alemania a principios del siglo XX y ampliamente difundido en los Estados Unidos gracias a L. Sauveur (1826-1907) y a M. Berlitz (1852-1921), quienes permitieron que llegase a un mayor número de estudiantes al poner en práctica esta nueva metodología en las escuelas de idiomas Berlitz. Así, el método directo pasa a ser conocido como el método Berlitz.

Elementos constitutivos del método directo

Al igual que el método gramática y traducción, el método directo no tiene una base metodológica, esto es, no se fundamenta ni en una teoría acerca de la naturaleza de la lengua, ni tampoco en una teoría sobre el aprendizaje, aunque presenta innovaciones esenciales en el plano de los procesos de enseñanza. Por ello, vamos a referirnos al concepto que tiene este método de la lengua y del aprendizaje.

Así es

El modelo de clase del método directo se caracteriza por los siguientes rasgos:


Fig. 03

El método directo tiene también su reflejo en la clase y puesto que la LE se adquiere de igual forma que se adquiere la lengua materna, se intenta reproducir en el aula las situaciones de adquisición natural. El estereotipo de una clase que siga el método directo podría sintetizarse en los siguientes elementos:

1. Interacción comunicativa

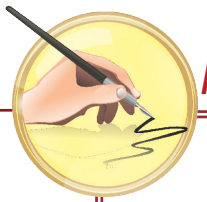
El modelo de clase del método directo se caracteriza por los siguientes rasgos:

Concepto de lengua	En el método directo se da por supuesto que la lengua es un instrumento de comunicación primero oral y después escrita. La enseñanza se orienta hacia la lengua oral coloquial. La fonética empieza a jugar un papel importante. Las palabras se asocian directamente a los objetos que las representan, de forma especial en su forma fónica y a un contexto o situación. La gramática se formula con ejemplos y no con reglas, estas se ofrecen después como comprobación y resumen del proceso de adquisición.
Concepto de aprendizaje	Aprender una lengua extranjera se concibe como un proceso inductivo que se lleva a cabo del mismo modo que la adquisición de la lengua materna: el niño aprende la L1 por medio de la asociación directa de palabras o frases con objetos y acciones. Así, la LE debería ser aprendida por intermedio de la asociación directa del significado con la forma de la lengua meta, sin traducción. Igualmente se parte de la premisa que una lengua extranjera se aprende por medio de la imitación (oír-repetir) de un modelo lingüístico.

Diseño	Objetivos: •Desarrollar la capacidad de comprender y hacerse entender en la lengua objeto de estudio prioritariamente en la lengua oral. •Conseguir que el estudiante empiece a pensar en la nueva lengua y construya un nuevo sistema lingüístico independiente del de su lengua materna. **Modelo de programa**. En la selección del vocabulario y de los puntos de gramática que guardan relación conla conversación se aplica el criterio de la frecuencia coloquial. El orden en que se introducen está determinado por la necesidad de explicar todos los elementos seleccionados del idioma sin recurrir a la traducción, y de presentar las situaciones de forma gradual, de acuerdo con su complejidad. **Tipología de actividades**. El instrumento principal del método directo es la pregunta-respuesta. Se utilizan ilustraciones, objetos o gestos para la transmisión de significado. Se emplean técnicas de demostración y no de explicación para hacer comprender algo a los alumnos. Si bien la expresión oral es prioritaria, también se trabajan las destrezas escritas a través de dictado o redacción acerca de un tema ya tratado en clases. **Papel del alumno**. El alumno debe participar activamente respondiendo a las preguntas y conjuntamente debe haber una interacción estudiante-estudiante. **Papel del profesor**. El profesor, preferentemente hablante nativo de la lengua que enseña, es el factor esencial de la enseñanza y el verdadero protagonista de la clase, pero debe existir una interacción profesor-alumno de buena calidad. El docente debe tener iniciativa para crear la interacción en el aula. Por ello, en el caso del método Berlitz, se recibe un entrenamiento completo del método antes de enseñar en el aula. **Papel de los materiales.** Los manuales sirven únicamente como pautas referenciales. Las unidades didácticas están estructuradas en torno a una situación o un tema específico.

Procedimiento	**Técnicas de clase, prácticas y comportamientos observados.** Según este método, el aprendizaje se produce a través de la asociación directa del significado con la forma de la LO. Así, el aprendizaje tanto del léxico como de la gramática se lleva a cabo por medio de demostraciones visuales, asociaciones de ideas, ejemplos y operaciones analógicas. La corrección de errores se suele realizar en el momento en que se cometen.

Adaptado de Richards, J. C. y T. S. Rodgers (2003) y Sánchez , A. (2000).



Manos a la obra

1. En la clase anterior hemos visto que el método tradicional enseña la gramática de forma deductiva, y el método directo en estudio lo hace inductivamente. ¿Podrías explicar la diferencia entre un proceso de enseñanza deductivo y uno inductivo?

_____
_____
_____
_____
_____

El método directo tiene también su reflejo en la clase y puesto que la LE se adquiere de igual forma que se adquiere la lengua materna, se intenta reproducir en el aula las situaciones de adquisición natural. El estereotipo de una clase que siga el método directo podría sintetizarse en los siguientes elementos:

1. Interacción comunicativa



Fig. 04

El término interacción es sin duda el más importante en la aplicación de esta metodología. Podrían faltar otros elementos, pero no la interacción profesor-alumno y alumno-alumno.

2. Interacción comunicativa prioritariamente oral

La interacción a que nos referimos anteriormente debe ser oral, debe estar basada en algún tipo de contenido o mensaje. Únicamente en una segunda etapa es que se puede introducir la interacción escrita o, mejor aún, basada en textos escritos.

3. Interacción oral en torno a situaciones de la vida cotidiana

El tipo de interacción cotidiana se ciñe a situaciones que guardan relación con la vida diaria de los hablantes. Por ello podría ser llamada comunicativa, dado que tales situaciones conciernen e interesan a todos los hablantes de la comunidad. De hecho, en las situaciones usuales, la comunicación se manifiesta con una frecuencia alta y, en consecuencia, es importante que los alumnos sean capaces de llevarla a cabo.

4. Recurso a los objetos, a los dibujos, a los gestos y en general a todo lo que pueda movilizar los sentidos del ser humano para facilitar o favorecer la transmisión del significado de palabras o frases

Dichos recursos tienen como objetivo la asociación directa entre palabra y significado, sin la intervención de la lengua materna del estudiante; principio que sirve de fundamento al método directo.

5. Enseñanza guiada pero no autoritaria

Uno de los papeles del profesor es orientar el alumno hacia el aprendizaje de la LE, pero puede ocurrir que tanto el profesor como los alumnos especifiquen los objetivos con mayor exactitud reorientando la finalidad de la clase.



Fig. 05

6. Aprendizaje participativo

Los alumnos del método directo deben ser receptores activos y participativos. La interacción se produce cuando los alumnos responden a las preguntas del profesor o del compañero.

7. Enseñanza parcialmente abierta

En el método directo, el profesor dispone de autonomía y compromiso para diversificar o complementar lo que le ofrecen los manuales. Sin embargo, ese grado de libertad puede causar problemas de coherencia y eficacia en el desarrollo de la clase y la consecución total de los objetivos.

8. El profesor es el protagonista

Al igual que el método tradicional, en el método directo es el profesor quien tiene la toda la responsabilidad para organizar y llevar la clase adelante.

9. Los manuales son guías de referencia

Los manuales sirven únicamente como pautas referenciales para favorecer la interacción dentro de las situaciones habituales. El resto es responsabilidad del profesor, que tiene que tener mucha iniciativa e imaginación para aplicarlas a la clase y desarrollarlas debidamente.

10. Selección del contenido según criterios situacionales, no gramaticales

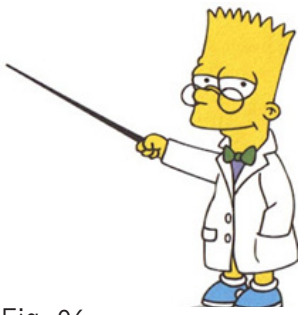


Fig. 06

La situación comunicativa es la que define el tipo de contenido que debe ser enseñado. Por intermedio de la práctica y del uso lingüístico, los alumnos infieren la gramática y esta pasa a ser un referente secundario.

11. Selección del vocabulario según criterios de uso en situaciones comunicativas normales



Fig. 07

El vocabulario que a este método le interesa enseñar, son las palabras que usamos en el día a día, aunque, no se consideran los términos considerados malsonantes o tabúes.

12. El contenido y los objetivos se agrupan en torno a una situación comunicativa

Para el método directo, la situación comunicativa se transforma en el eje en torno al cual gira la interacción de una clase, mientras que en el método tradicional, el objetivo gramatical es el principio organizador de la clase y de las actividades de aprendizaje.

13. Los objetivos gramaticales deben adquirirse siempre mediante el método inductivo

El método directo se fundamenta en el proceso de aprendizaje natural: la eficacia del aprendizaje se asienta sobre la práctica, es decir, el uso repetido.

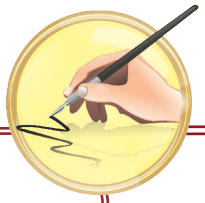
14. La traducción está terminantemente prohibida

El significado de las palabras y de las frases se aprende empleando técnicas de demostración y no de traducción.

15. Los errores se corrigen de inmediato

Los errores del alumno se corrigen de inmediato dentro del proceso interactivo.

Manos a la obra



2. Selecciona una situación de aprendizaje con un tema gramatical cualquiera y desarrolla una clase de 45 minutos según los elementos constitutivos del método directo.

_____
_____
_____

Conclusiones

Algunos de los puntos que se le han criticado al método directo son los siguientes:

- Sus planteamientos carecen de base teórica y metodológica, ya que el método directo no tiene una teoría, ni sobre la naturaleza, ni sobre el aprendizaje de la lengua, así como tampoco cuenta con principios metodológicos consistentes que sirvan de base a las técnicas de enseñanza. Por ejemplo: la adquisición de la L1 es muy diferente al aprendizaje de una LE.
- Sus propuestas han resultado de difícil aplicación en grupos numerosos o en las escuelas públicas, asimismo ha sido difícil encontrar profesores nativos.
- Su exigencia de no recurrir a la lengua materna resulta en confusas explicaciones en la lengua meta.

No obstante, el método directo ha proporcionado innovaciones importantes para la enseñanza de las lenguas extranjeras, desvelando los problemas que existían, para así encausar las investigaciones y abrir el camino hacia la didáctica de las lenguas extranjeras.



¡Ya sé!

En esta clase hemos aprendido que al igual que el método gramática y traducción, el método directo no se fundamenta, ni en una teoría acerca de la naturaleza de la lengua, ni tampoco en una teoría sobre el aprendizaje. Tiene como objetivos: (i) desarrollar la capacidad de comprender y hacerse entender en la lengua objeto de estudio, prioritariamente en la lengua oral y después en la lengua escrita, y (ii) conseguir que el estudiante empiece a pensar en la nueva lengua y construya un nuevo sistema lingüístico independiente del de su lengua materna. Las palabras se asocian directamente a los objetos que las representan, de forma especial en su forma fónica y a un contexto o situación. El proceso de aprendizaje es inductivo y se efectúa del mismo modo que la adquisición de la lengua materna, esto es, la LE se aprende por medio de la asociación directa del significado con la forma en la LO, sin recurrir a la traducción. Igualmente se parte de la premisa que, una lengua extranjera se aprende por medio de la imitación (oír-repetir) de un modelo lingüístico. El papel del alumno es activo, responde a las preguntas del profesor y de los compañeros de clase. El profesor, preferentemente hablante nativo de la lengua que enseña, es el factor esencial de la enseñanza y el verdadero protagonista de la clase. Los manuales sirven únicamente como pautas referenciales. Las unidades didácticas están estructuradas en torno a una situación o un tema específico.

Autoevaluación



1. ¿A qué se refieren los partidarios del método directo cuando expresan que "se intenta reproducir en el aula las situaciones de adquisición natural"?

   _____
   _____

2. ¿Qué opinas sobre la idea de evitar la L1 en clase?

   _____
   _____

3. Señala algunas características análogas entre el método tradiciona y el método directo.

   _____
   _____

4. ¿Podrías decir de dónde procede el nombre de método directo?

   _____
   _____

5. ¿Cómo se auxilia en este método la transmisión del significado de palabras o frases?

   _____
   _____

6. ¿Cuál es el papel del profesor y del alumno en el proceso de enseñanza?

   _____
   _____

7. ¿Cómo se lleva a cabo la interacción en la clase?

   _____
   _____

8. ¿Por qué la interacción oral gira en torno a situaciones cotidianas?

_____
_____

9. ¿Se usan las técnicas de traducción en este método? Justifica tu respuesta.

_____
_____

10. ¿Cuáles serían los elementos motivadores de este método?

_____
_____



Referencias

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

Moreno, B. (1997) (coord.). **Experto en enseñanza del español como lengua extranjera:** Historia de la metodología de lenguas extranjeras, con referencia al español. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Richards, J. C. y T. S. Rodgers (2003). **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid:** Cambridge University Press.

Sánchez, A. (2000). **Los métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid: Sociedad General Española de librería, S.A.

Dicionário Metalinguagens da Didáctica, (2000). Cord. Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Editora Porto.

Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (2010). Cuarta Edición. London: LONGMAN

Diccionario de la lengua española. <http://www.rae.es/rae.html>.

Diccionario de términos CLAVE de ELE, Centro Virtual Cervantes.<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm>.

Fuente de las figuras

Fig. 01 - http://www.poemas-del-alma.com/blog/wp-content uploads/2008/10/lenguajehablado.jpg

Fig. 02 - http://hhschools.org/clubs/images/multi.jpg

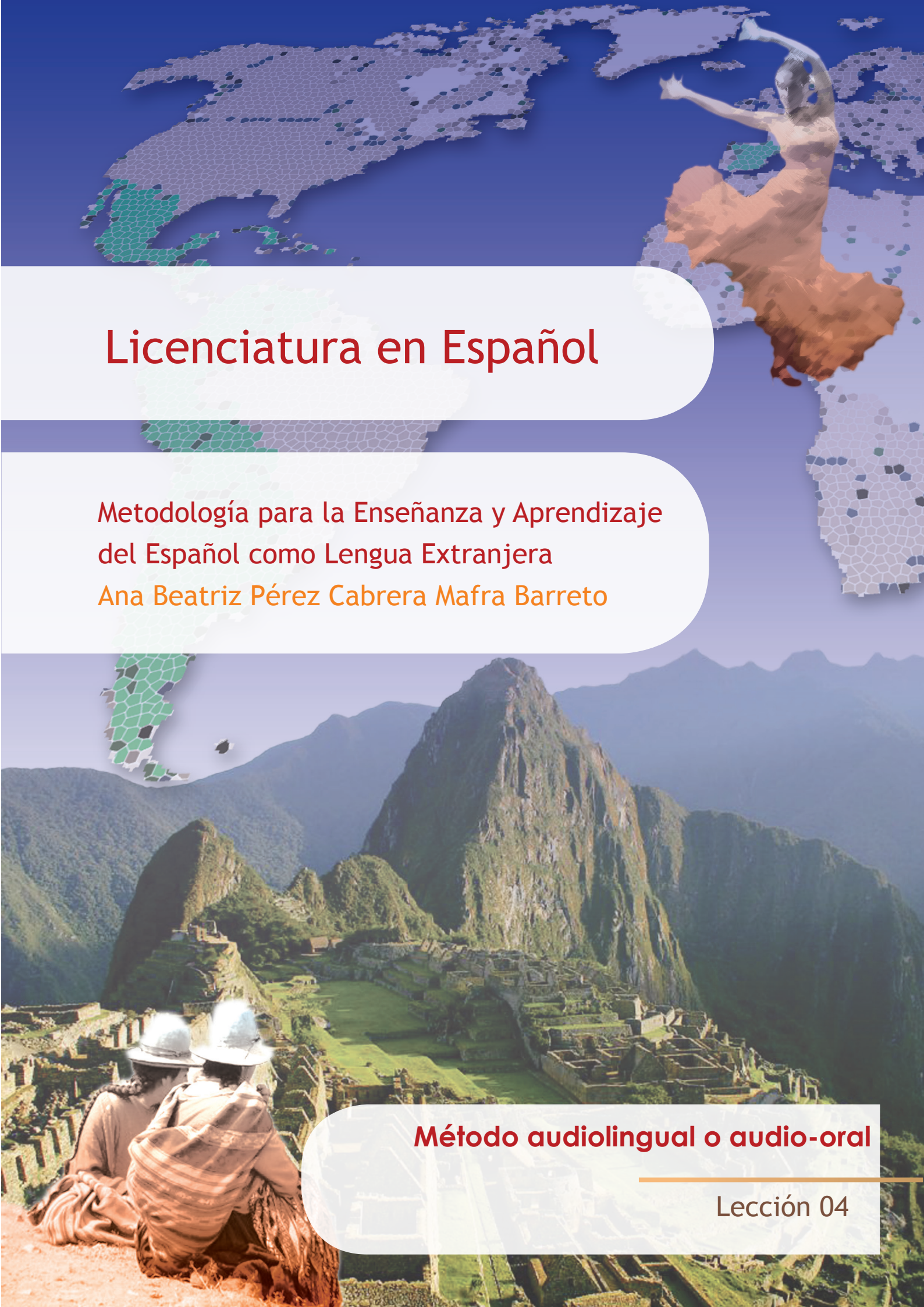
Fig. 03 - http://alfanje.files.wordpress.com/2009/06/1133343671-sc-42 jpg?w=324&h=216

Fig. 04 - http://septimogrado2010.files.wordpress.com/2010/02/2955279897_325ed1e85a_o.jpg

Fig. 05 - http://3.bp.blogspot.com/_a4WBBzZ9UHo/R_QMLwCxrzI/AAAAAAAABVM/RVHcL4C4RWg/s320/bartense%C3%B1ando.jpg

Fig. 06 - http://2.bp.blogspot.com/-W76JXdq2_U0/TtVFEIaJhoI/AAAAAAAAAS4/3E92bqEm3yc/s1600/mafalda.jpg

Fig. 07 - http://www.poemas-del-alma.com/blog/wp-content uploads/2008/10/lenguajehablado.jpg



Licenciatura en Español

Metodología para la Enseñanza y Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera

Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra Barreto

Método audiolingual o audio-oral

Lección 04

Lección 04
Método audiolingual o audio-oral

Presentación y objetivos

Estimado/a alumno/a:

En las clases anteriores hemos analizado el método gramática y traducción y el método directo para la enseñanza de lenguas extranjeras. Ambos métodos tienen en común la falta de fundamentación teórica acerca de la naturaleza de la lengua y sobre el aprendizaje de una LE. El objetivo de esta clase es analizar el método audiolingual, conocido también como método audio oral, que a diferencia de los anteriores, está basado en dos corrientes paralelas del pensamiento: la psicología conductista y la lingüística estructural.

¡ A por ello!



Para empezar

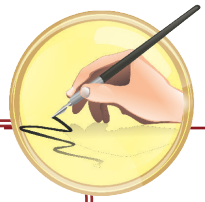
Los albores del método audiolingual. En palabras de J. C. Richards y T. S. Rodgers (2003: 57-58):

> ... la entrada de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial tuvo un efecto significativo en la enseñanza de lenguas en América. Para que el gobierno de Estados Unidos pudiera tener personas que conocieran el alemán, el francés, el italiano, el chino, el japonés, el malayo y otras lenguas, y que pudieran trabajar como intérpretes y traductores, era necesario crear un programa especial para la enseñanza de lenguas. El gobierno pidió a las universidades americanas que desarrollaran programas de lenguas extranjeras para el personal militar. De esta forma, en 1942 se inicia el Programa para la formación especializada del ejército (ASTP). A principios de 1943, participaban en el programa cincuenta y cinco universidades americanas.
>
> El objetivo de los programas del ejército era que los alumnos adquirieran un nivel de conversación en una variedad de lenguas extranjeras. Como fuera que este no era el objetivo de los cursos convencionales de lenguas extranjeras en Estados Unidos, se necesitaban nuevos enfoques. Algunos lingüistas, como Leonard Bloonfield en la Universidad Yale, ya habían desarrollado programas de formación como parte de su investigación para que los lingüistas y antropólogos aprendieran las lenguas de los indios americanos y otras lenguas que estaban estudiando. No existían libros de texto para estas lenguas. La técnica que Bloonfield y sus colegas usaban se conocía como el "método del informante", ya que utilizaban a un informante nativo de la lengua –el informante– que servía como fuente de frases y de vocabulario, proporcionando oraciones para imitar, y un lingüista, que supervisaba la experiencia de aprendizaje. El lingüista no necesitaba conocer la lengua, pero estaba entrenado para sonsacar del informante las estructuras básicas de la lengua. De esta forma, los alumnos y el lingüista eran capaces de participar en conversaciones guiadas y aprendían a hablar la lengua, además de entender mucho de su gramática básica. Los alumnos de estos cursos estudiaban diez horas al día, seis días a la semana. Generalmente había quince horas de ejercicios de repetición con los hablantes nativos y veinte o treinta horas de estudio individual a lo largo de dos o tres sesiones durante seis semanas. Este fue el sistema que adoptó el ejército y en grupos reducidos de alumnos maduros y muy motivados, se conseguían frecuentemente excelentes resultados.

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

Durante este período, los lingüistas se preocupaban cada vez más de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Estados Unidos había surgido en el contexto internacional como un país poderoso. Había una demanda creciente de conocimiento sobre la enseñanza del inglés. Miles de alumnos extranjeros iban a Estados Unidos para estudiar en la universidad, y muchos de estos estudiantes necesitaban aprender inglés para poder empezar sus estudios. Estos factores hicieron que se desarrollara el enfoque americano en la enseñanza del inglés, que hacia mediados de los años cincuenta había derivado en el Método Audiolingual (J. C. Richards y T. S. Rodgers 2003: 57-58).

Manos a la obra



1. Explica que significa ASTP y en qué consistió este programa.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____



Así es

Como ya ha sido mencionado, el método audio-oral fue el primer método para la enseñanza de idiomas que se fundamentó en una teoría de la naturaleza de la lengua, el estructuralismo, y en una teoría del aprendizaje humano, el conductismo, además de recibir los aportes del análisis contrastivo y de los procedimientos audio-orales. Este método asume la lengua como algo estrechamente vinculado a la cultura, y al significado como un contenido semántico deducible de la situación y de la red de estímulos.

De acuerdo con el modelo de análisis de un método de J. C. Richards y T. S. Rodgers (2003), que fue presentado en nuestra primera clase, analizaremos los elementos constitutivos que presenta el método audiolingual o audio oral: enfoque, diseño y procedimiento.

Enfoque	• Teoría lingüística. La teoría sobre la naturaleza de la lengua en la que se fundamenta el audiolingualismo es la lingüística estructural americana, que tiene a L. Bloonfield (1887-1949) como representante. En este contexto, la lengua pasa a ser concebida como un sistema de elementos que están relacionados de forma estructural. Estos elementos (fonemas, morfemas, palabras, frases y oraciones se originan de modo lineal y están organizados en tres niveles: fonológico, morfológico y sintáctico que se erigen unos sobre otros jerárquicamente. Así, aprender una LE significa conocer los elementos que forman los niveles y aprender las reglas mediante las cuales estos elementos se combinan (B. Moreno, 1997). El modelo de lengua empleado proviene de la observación y análisis científico de la producción lingüística de los hablantes nativos. Los fenómenos lingüísticos se analizan inductivamente, y el objeto de estudio es primero la lengua oral y después la escrita. • Teoría del aprendizaje. El método audiolingual se basa en la concepción conductista del aprendizaje que se caracteriza por: (i) La L1 y la LE se aprenden del mismo modo. (ii) Una lengua se aprende mediante el modelo: estímulo respuesta refuerzo, esto es, el alumno intenta imitar y repetir lo que oye y establecer una serie de hábitos a través del reforzamiento que con el tiempo llegan a ser automáticos, y llevan al estudiante a dominar la LE de forma inconsciente. El error no se tolera, ya que su repetición conduciría a la consolidación de malos hábitos.

Diseño	• Objetivos. Ser capaz de comunicarse oralmente en la LO, y engloba tanto la comprensión auditiva como la expresión oral. Se piensa que la habilidad oral guarda relación con una pronunciación y una gramática correctas, y también con la capacidad de poder responder de forma expedita y adecuada en situaciones de comunicación oral. • Modelo de programa. El modelo de programa del método audio-oral es elaborado a partir de los contenidos seleccionados de la fonología, morfología y sintaxis de la lengua, que se organizan de acuerdo con su orden de entrada en el proceso de enseñanza. En gran parte, los contenidos seleccionados provienen del análisis contrastivo entre la L1 y la LO. • Tipología de actividades. Los diálogos, que presentan las estructuras contextualizadas en situaciones comunicativas elaborados de forma estructural, se repiten y memorizan. Las estructuras se practican por medio de drills. Algunas de las técnicas y procedimientos empleados para la repetición de estructuras son: la simple repetición de patrones, en los que se substituyen uno o más elementos estructuralmente equivalentes, la reformulación de frases según modelos sugeridos, etc. • Papel del alumno/a. El alumno tiene un papel reactivo, esto es, responde a estímulos. No participa en la toma de decisiones sobre su aprendizaje y, sobre todo, no siempre entiende.
Procedimiento	• Técnicas de clase, prácticas y comportamientos observados. Dentro de lo posible, la única lengua utilizada en clases es la LO. Los diálogos son memorizados, para ello se leen en voz alta en coro o de forma individual. Las estructuras se aprenden por intermedio de de la práctica de muestras auténticas de sonido, orden y forma. El vocabulario se estudia dentro de una situación. La corrección de los errores es directa o inmediata.

Adaptado de Melero (2000: 60-73), Sánchez (2000: 153-165) y Moreno (1997: 35-55).



¡Ojo!

Drills: "Un ejercicio de drill, conocido también por ejercicio estructural, es una actividad de práctica controlada diseñada para automatizar (asimilar o reforzar) los contenidos gramaticales –estructuras o categorías gramaticales– trabajados en una unidad didáctica. A los alumnos se es van presentando unos enunciados y a continuación unos estímulos lingüísticos, a los que se espera que vayan respondiendo oralmente con rapidez y de un modo cada vez más automático, es decir, sin necesidad de pensar en las reglas gramaticales". (Diccionario de términos clave de ELE).

La clase según el método audiolingual o audio - oral

La clase típica del método audio-oral presenta los siguientes rasgos:

1. Actividad mental y física, reflejada en la repetición oral y en la interacción

La clase del método audio-oral se caracteriza por la gran cantidad de actividad que requiere, tanto por parte del profesor como de los alumnos. En este marco metodológico, el profesor está en constante actividad tanto física como mental, favoreciendo de este modo que los alumnos hagan o respondan preguntas, memoricen diálogos, repitan oraciones o hagan otro tipo de ejercicios.

2. Interacción lingüística cifrada en la forma más que en la comunicación auténtica

Ya hemos mencionado que la interacción debe ser sobre todo oral, pero el objetivo no es tanto la transmisión de un significado o mensaje, sino más bien la adquisición de estructuras y vocabulario que se consideran básicos en la lengua que se aprende. Para este método, el significado está relegado a un segundo plano, si bien el objetivo último del aprendizaje es que el aprendiente logre comunicarse en la LO.

3. Aprendizaje activo y participativo

Los estudiantes del método audio-oral son precisamente receptores activos. Todos deben participar tanto en las tareas, como en las actividades y ejercicios previstos.

4. La motivación está supeditada a la actividad incesante y variada

El método audio-oral no procura de forma expresa la motivación del alumno, pero considera que con procedimientos y una selección del contenido científicamente adecuados se tiene que mantener su atención. Por ello se aconseja que el profesor cambie frecuentemente el tipo de actividades y ejercicios, sobre todo cuando percibe que el interés por parte de los alumnos decae.

5. Actividades repetitivas y en grupo

Se da por supuesto que al efectuarse actividades repetitivas de forma grupal se gana en eficacia, ya que esta tipología de ejercicios, por su carácter mecánico, permite la práctica simultánea de muchos alumnos al mismo tiempo.

6. El contenido está fijado de antemano

La creatividad e innovación por parte de profesores y alumnos casi no tiene margen en este tipo de metodología. El papel mediático del profesor y de repetidores de frases de los alumnos son suscitados por los materiales que han sido diseñados por especialistas, únicos responsables acerca del qué y el cómo enseñar.

7. Los manuales ofrecen un conjunto cerrado de materiales para la práctica De este modo, los libros de texto o cualquier otro tipo de material utilizado en el método audio-oral son una guía obligatoria y con pocas opciones abiertas al cambio. En ello, se parece más al método tradicional que al método directo, en este último el profesor disfrutaba de un amplio margen de maniobra para variar o reconducir la clase.

8. Selección del contenido según criterios de frecuencia estructural

El contenido de la lengua, ya sea fonológico, morfológico o sintáctico, que se incluye en los materiales didácticos, ha sido previamente seleccionado considerando cuáles son las estructuras y oraciones habituales de la LO. Así, este contenido, conjuntamente con el listado de vocabulario básico, subordina todo el desarrollo del método audio-oral.

9. El contenido y los objetivos se agrupan en torno a una situación comunicativa

La situación comunicativa es el eje en torno al cual gira la elaboración del diálogo o texto inicial. Sin embargo, lo que a simple vista parecía tan positivo desde el punto de vista de la comunicación, estaba restringido

a otro criterio que falseaba en parte la fuerza comunicativa, esto es, la LO utilizada en estas situaciones estaba pedagógicamente controlada con estructuras y léxico programado.

10. Está prohibido dar explicaciones sobre la gramática

El aprendizaje de la gramática debe lograrse mediante la inducción, es decir, a partir de la práctica. Para el método audio-oral, este es uno de sus principios primordiales e, incluso, se le prohíbe al profesor referirse a la gramática y, en el caso que los estudiantes solicitaran explicaciones de esta índole, la única respuesta posible sería que la gramática la aprenderían de manera subconsciente.

11. La traducción está terminantemente prohibida

La traducción está desaconsejada o prohibida, porque se parte del convencimiento de que el empleo de la L1en clases es una fuente de interferencias, lo que resta eficacia al aprendizaje de una LE. Por ello, los alumnos deben olvidarse de su L1 en la clase de LE. No obstante, este método permite que el profesor recurra a gestos u otros signos no lingüísticos para conseguir que los alumnos entiendan las palabras o estructuras.

12. Los errores se corrigen de inmediato

Los errores no se toleran y se corrigen en el momento que se producen. La razón de este proceder se sustenta en la creencia de que los errores, si se repiten, se consolidan como tales.

13. Secuencia didáctica característica de los métodos audiolinguales

En líneas generales, la secuencia didáctica del método audiolingual se inicia con la audición de un texto, después se realiza un trabajo oral sobre el texto y por último los ejercicios estructurales.

14. Audición de un texto y trabajo oral

Los textos suelen ser diálogos pequeños que sirven de contexto para el vocabulario y los elementos gramaticales de la LO que han sido seleccionados por los especialistas. Tales diálogos suelen ser ilustrados con viñetas y practicados en forma oral. Por turnos, el profesor y el alumno, en voz alta, asumen lo que expresa un personaje del diálogo, después se hace lo mismo dividiendo la clase en dos mitades. Una vez que se haya memorizado, los alumnos lo representan por parejas.

Ejemplo de diálogo:

Carlos: –¿Qué prefieres para cenar, pollo o carne?

María: – Yo prefiero carne.

–¿Qué prefieres tú?

Carlos: – Yo también prefiero carne.

María: – Entonces, vamos a comer carne.

Entre los ejercicios estructurales se encuentran:

a) Los ejercicios de repetición en los cuales no se efectúan cambios.

Por ejemplo:

Yo prefiero carne.	Nosotros preferimos pollo.
Tú prefieres arroz.	Vosotros preferís té.
Mario prefiere pasta.	Ellos prefieren vino blanco.

b) Los ejercicios de transformación en los cuales sí se efectúan cambios (de género, número, persona, tiempos, etc.).

Por ejemplo:

Yo	prefiero	carne.	Nosotros		carne.
Tú		carne.	Vosotros		carne.
Él		carne.	Ellos		carne.

Algunos ejercicios estructurales para automatizar el empleo de estructuras y la práctica de la pronunciación de la lengua:

Ejercicios de sustitución.

Por ejemplo:

Un perro	Vamos a regalarte un perro.
a. Un jarro	.....
b. Un reloj	.....
c. Rebaño	.....

Ejercicios de mutación.

Por ejemplo:

Mi amigo es español.	Mis amigos son españoles.
a. El árbol es vegetal.	.....
b. Esa canción es linda.	.....
c. La televisión está en la mesa.	.....

Ejercicios de transformación.

Por ejemplo:

El niño estudió la lección.	La lección fue estudiada por el niño.
a. Mi tío ha vendido su casa.	
b. El dentista atendió al paciente.	
c. He prestado un libro.	

Conclusiones

De acuerdo con Moreno (1997), algunos inconvenientes del método audiolingual o audio-oral son:

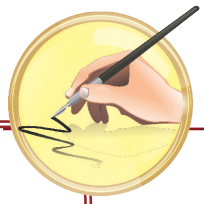
- Estimula muy poco las propias creaciones de los aprendientes.

- No logra su objetivo, hacer hablantes bilingües, ya que no contempla la diversidad de estilos de aprendizaje.

- Es un método antimentalista, esto es, los alumnos repiten modelos lingüísticos muchas veces sin haber entendido su significado.

- Los ejercicios estructurales resultan monótonos tanto para el alumno como para el profesor.

Manos a la obra



2. Fundamentándote en el análisis realizado del método audiolingual esboza una lección para introducir el pretérito perfecto simple.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

¡Ya sé!



En esta clase hemos analizado el método audiolingual, que a diferencia de los anteriores, está basado en dos corrientes paralelas del pensamiento: la lingüística estructural y la psicología conductista. La primera concibe la lengua como un conjunto de estructuras organizadas de modo jerárquico que se da en los niveles fonológico, morfológico y sintáctico. Los fenómenos lingüísticos se analizan inductivamente,

y el objeto de estudio prioritario es la lengua oral. Para la psicología conductista, aprender una lengua guarda relación con la formación de hábitos lingüísticos a través del modelo estímulo respuesta refuerzo. El alumno tiene un papel reactivo, es decir, responde a estímulos, memorizando diálogos o practicando estructuras por medio de drills. El profesor es entrenado para transmitir a sus alumnos el contenido suministrado por los lingüistas. Su papel es central y activo, ya que modela la lengua, corrige y controla los pasos del aprendizaje de sus alumnos. Los manuales se complementan con una gran cantidad de recursos didácticos, que tienen la finalidad de ayudar al docente en el proceso de enseñanza de la LE y lograr que el alumno domine la LO. El error no se tolera, ya que su repetición conduciría a la consolidación de malos hábitos.



Autoevaluación

De acuerdo con lo estudiado en esta clase, responde las siguientes preguntas:

1. Busca en el diccionario el significado en español de la palabra drill. ¿Por qué crees que ha sido denominado así? Justifica tu respuesta y define con tus propias palabras lo que es drill.

_____
_____
_____.

2. Señala tres diferencias entre el método directo y el audiolingual.

_____
_____
_____.

3. ¿Cómo se considera al error en el método audiolingual?

_____
_____
_____.

4. ¿Cuál es la posición de este método respecto a la L1?

_____
_____
_____.

5. Denomina y caracteriza las dos corrientes del pensamiento que lo fundamentan.

_____
_____
_____.

6. ¿Cuál es el papel de la gramática?

_____
_____
_____.

7. ¿De dónde provienen los contenidos seleccionados para ser enseñados?

_____
_____
_____.

8. ¿Qué recursos didácticos complementan los manuales de enseñanza?

_____
_____
_____.

9. ¿Cuáles son los pasos que sigue la secuencia didáctica de este método?

_____
_____
_____.

10. ¿Cuál es el papel que cumplen los diálogos?

_____
_____
_____

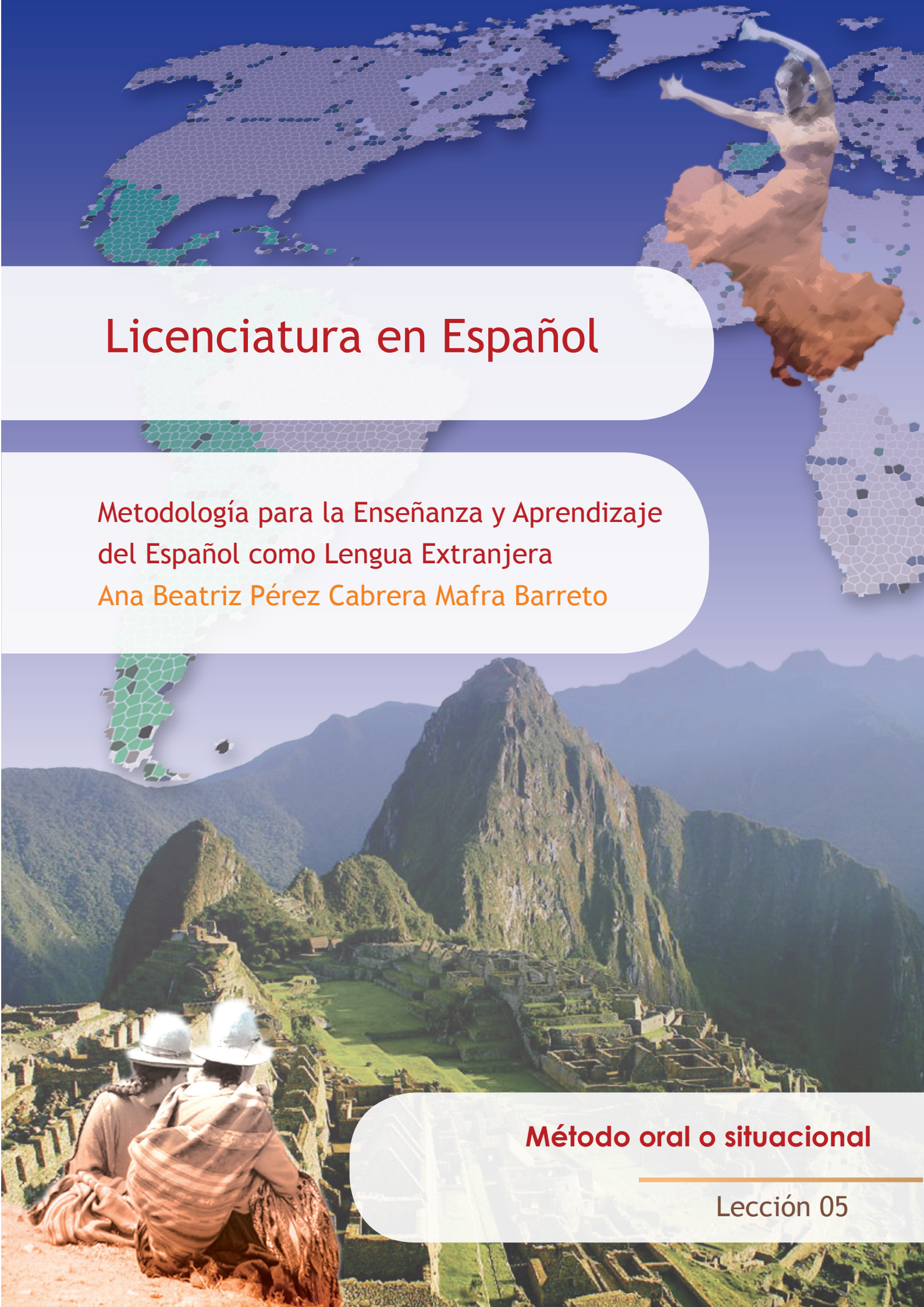
Referencias

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

Moreno, Belén. (coord.). 1997. **Experto en enseñanza del español como lengua extranjera:** Historia de la metodología de lenguas extranjeras, con referencia al español. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Richards, J. C. y T. S. Rodgers (1998). **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid: Cambridge University Press (2ª edición, 2003).

Sánchez, A. (1997). **Los métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Sociedad General Española de librería, S.A (2ª edición, 2000).



Licenciatura en Español

Metodología para la Enseñanza y Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera

Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra Barreto

Método oral o situacional

Lección 05

Lección 05
Método oral o situacional

Presentación y objetivos

Estimado/a alumno/a:

En la presente clase, nuestro objetivo es analizar y reconocer otro método de base y componente estructural, pero esta vez del estructuralismo británico, llamado método oral o situacional. Este método surgió en Gran Bretaña como producto de la evolución del enfoque oral y guió la enseñanza de segundas lenguas entre las décadas del treinta y sesenta del pasado siglo, aunque sus orígenes se encuentran en los años veinte en los escritos de lingüistas como Harold Palmer (1877-1949 y Albert Sydney Hornby (1898–1978).

¡A por ello!



Para empenzar

El método oral o situacional de la enseñanza de lenguas extranjeras

En las palabras de A. Sánchez (2000: 167):

> "Una de las razones que contribuyó a la configuración del método situacional fue el hecho de que Francia e Inglaterra se mostraron reacias a aceptar sin más el método audio-oral, fraguado en los Estados Unidos de América. Quizás contribuyó a ello tanto el "orgullo nacional" como las diferencias en los planteamientos científicos sobre el lenguaje. En la reunión propiciada por el *British Council* en 1995 y en la patrocinada en 1959 por la *United States Information Agency,* se pusieron de manifiesto las diferencias de concepción y de matiz frente al método audio-oral. Había muchas coincidencias, no obstante; no en vano el estructuralismo constituía la base de los estudios lingüísticos por aquel entonces y eran lingüistas los protagonistas del cambio y de la discusión. Pero la escuela londinense de lingüística, deudora de Firth, contraponía el concepto de situación al de formación de hábitos y los lingüistas británicos no aceptaban sin condiciones la validez del análisis contrastivo para la clase de lengua. De hecho, cuando los manuales británicos para la enseñanza del inglés empiezan a cambiar y a ajustarse a los nuevos tiempos (con bastante retraso respecto a lo que ocurría en los Estados Unidos, ya que los profesionales del Instituto Británico también se aferraban a sus tradiciones pedagógicas más bien centradas en aspectos gramaticales y léxicos) aparecen con características propias respecto a los que se habían elaborado o estaban elaborándose en los Estados Unidos".



Tanto el método audiolingual como el método situacional tienen como base la teoría lingüística estructuralista. Sin embargo, el primero se basa en el estructuralismo americano y el segundo en el estructuralismo británico. El método situacional se identifica porque añade a la fundamentación estructural la noción de situación de uso de la lengua, esto es, situaciones que hacen referencia a la vida real y son representativas de hechos cotidianos. El aporte situacional se fundamenta en la visión que algunos lingüistas británicos, como J. R. Firth (1890-1960) tenían sobre la estrecha relación que había entre la estructura de la lengua, el contexto y la situación en que se usaba. Por tanto, una lengua no podía ser estudiada fuera de su contexto situacional. Además constituyen este método, algunos principios de selección, secuenciación y gradación de contenidos léxicos gramaticales que habían sido elaborados por lingüistas como H. Palmer y A. Hornby. Sin embargo, aunque el método audiovisual adquiere características propias, hay varias que son comunes al método audiolingual, como veremos a continuación en el análisis desarrollado mediante el modelo de J. Richards y T. Rodgers (2003):

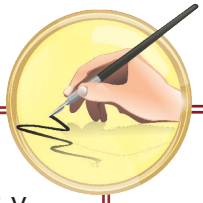
Enfoque	**Teoría lingüística.** La lengua pasa a ser concebida como un sistema de elementos que están relacionados de forma estructural. Estos elementos (fonemas, morfemas, palabras, frases y oraciones) se erigen unos sobre otros jerárquicamente y están organizados en niveles: el fonológico, el morfológico y el sintáctico. Así, aprender una LE consiste en conocer los elementos que forman los denominados niveles y aprender las reglas mediante las cuales estos elementos se combinan (B. Moreno, 1997). El modelo de lengua empleado proviene de la observación y análisis científico de la producción lingüística de los hablantes nativos. Los fenómenos lingüísticos se aprenden de modo inductivo, y el objeto de estudio es primero la lengua oral y después la escrita. Para este método, las estructuras lingüísticas y el vocabulario estás siempre unidas a un contexto y a una situación.

	Teoría del aprendizaje. El método situacional se fundamenta en el modelo conductista que entiende que los procesos que intervienen en el aprendizaje de una LE son similares a los involucrados en el aprendizaje de la L1. Si bien el aprendizaje de una LE consistía en la formación de hábitos, los lingüistas contraponían el concepto de situación al de formación de hábitos. Por ello, el proceso de aprendizaje presenta un continuum de tres etapas: recibir el conocimiento, asentarlo en la memoria por medio de actos repetitivos, continuados e insistentes y emplearlo de modo práctico para transformarlo en un hábito personal impensado y poder transferir esas estructuras y el vocabulario en situaciones similares. El proceso de aprendizaje se lleva a cabo de forma inconsciente, pero crece y se afianza por medio de la asociación del texto a una situación concreta de uso de la lengua.
Diseño	**Objetivos**: a) Ser capaz de comunicarse oralmente en la LO. b) Desarrollar las destrezas básicas de la lengua, aunque existe un predominio de la lengua hablada sobre la lengua escrita, y esta última solo se aprende cuando el alumno alcanza un cierto conocimiento léxico y gramatical. **Modelo de programa.** El modelo de programa del método situacional se elabora a partir de los contenidos léxicos gramaticales seleccionados de acuerdo con algunos principios de selección, secuenciación y gradación. **Tipología de actividades.** Las actividades se basan en la práctica oral de estructuras lingüísticas inseridas en situaciones cotidianas, y son elaboradas atendiendo a cuatro etapas: exposición, práctica, consolidación y transferencia. La reproducción de los patrones se efectúa con procedimientos variados: la simple repetición, la repetición en los que se substituyen uno o más elementos estructuralmente equivalentes, la reformulación de frases según modelos sugeridos, etc. En este método no se excluyen actividades, como lectura, dictados, y se elaboran otras para incentivar la creatividad, cuyo objetivo es transferir a situaciones similares lo que se ha aprendido. **Papel del alumno.** El alumno que estudia con el método situacional tiene una participación pasiva en las decisiones que se refieren a la selección de contenidos a aprender, así como al modo de aprenderlos. Sin embargo, su papel durante el proceso de enseñanza es activo (su participación es continua como un modo de afianzar el aprendizaje). **Papel del profesor**: el profesor es quien define y dirige la clase, por tanto es el protagonista, el modelo que los alumnos tienen que reproducir por medio de la imitación y repetición. Su labor va un poco más allá del profesor del método audiolingual, que solo aplica o sirve de mediador entre aprendientes y contenidos elaborados por los lingüistas.

	Papel de los materiales. Los manuales se complementan con otros recursos didácticos, cuya finalidad es auxiliar al docente en el proceso de enseñanza de la LE y lograr que el alumno domine la LO. Ejemplos de este tipo de ayudas son: las ilustraciones, el magnetofón con modelos de textos descriptivos y diálogos con una correcta pronunciación nativa. Al mismo tiempo, se puede grabar y reproducir la producción oral de los alumnos. en los laboratorios de idiomas tan importantes para el método en estudio.
Procedimiento	**Técnicas de clase, prácticas y comportamientos observados**. La única lengua utilizada en clases es la LO. Respecto a la práctica de la LE en clases, el método en cuestión plantea una metodología de aprendizaje fundamentada en la creación de situaciones de uso de la lengua. Además, para que el aprendiente entienda el significado de los nuevos elementos y de ciertas actividades (transformación, interacción y sustitución) recurre a: objetos, dibujos, materiales didácticos auténticos, gestos y acciones. El vocabulario y la gramática se enseñan gradualmente. Las destrezas se trabajan a través de la práctica de las estructuras lingüísticas y se considera fundamental una correcta pronunciación y uso gramatical. La prevención del error tiene un papel importante en el desarrollo de las clases.

Adaptado de J. C. Richards y T. S. Rodgers (2003), y Sánchez, A. (2000).

Manos a la obra



1. Según tu opinión, enumera cuáles son las semejanzas y diferencias entre el método audiolingual y el situacional.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

La clase según el modelo situacional se ajustaría a la siguiente secuencia de actividades:

1. Actividad de comprensión oral

La primera actividad de la clase es la exposición de un diálogo o descripción de una situación, que contiene todos los elementos estructurales y léxicos que componen los objetivos de la unidad. Estos pueden ser leídos por el profesor o provenir de una grabación en un magnetofón. El alumno debe escucharlos atentamente varias veces, en su totalidad o en fragmentos, a ritmos y velocidades diversas, hasta que el docente perciba que su comprensión ha sido lograda (las explicaciones del significado se pueden efectuar con la ayuda de dibujos o gestos).

2. Repetición en grupo

Una vez conseguida la comprensión del texto se pasa a la práctica con ejercicios de repetición. El profesor actúa como modelo y controlador: marca el ritmo, el acento, la velocidad y enmienda los errores o desviaciones; y los alumnos participan en grupos o individualmente.

3. Repetición interactiva

A lo anteriormente expuesto se suma que el docente emplea la técnica de pregunta-respuesta, para promover la interacción en parejas, ya sea actuando él como interlocutor o los alumnos entre sí.

4. Prácticas con elementos lingüísticos aislados

Los ejercicios de repetición en grupo o individualmente se complementan con prácticas para llamar la atención del alumno acerca de problemas concretos y afines con los objetivos de la unidad en desarrollo, como, por ejemplo: énfasis en algunos sonidos, problemas gramaticales o estructurales, ilustración de vocabulario nuevo, etc. Todas las explicaciones tienen el soporte práctico de la repetición y consolidación.

5. Prácticas de transferencia

En esta etapa, el objetivo del profesor es que los alumnos sean capaces de transferir lo aprendido a otras frases o situaciones equivalentes. Su logro pondrá en evidencia lo que los alumnos han aprendido.

6. Ejercicios de sustitución, transformación, etc.

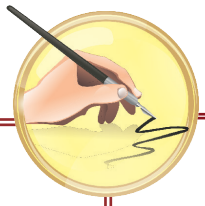
La práctica de actividades y ejercicios de carácter estructural se efectúan con la finalidad de que los alumnos sepan combinar y recrear patrones y frases ya aprendidas. Además, se manejan dibujos para sugerir nuevas frases o incitar a la interacción y el diálogo controlado.

7. Ejercicios de interacción, corrección y transferencia a situaciones equiparables

La interacción se encuentra mejor señalada en el método situacional que en el audio-oral. Además, uno de los objetivos primordiales es que el estudiante sea capaz de transferir, por ejemplo, el uso de estructuras y vocabulario de un diálogo ya aprendido a otra situación que sea similar. Para ello se emplean con frecuencia dibujos o secuencias de dibujos.

8. A partir del nivel 1 suelen introducirse también actividades de lectura y dictado

Es importante recalcar que, aunque la etapa final de transferencia es notoriamente más comunicativa, el esquema de actuación descrito no prescinde de algunos rasgos de la metodología de base estructural, como, por ejemplo: la prohibición de dar explicaciones sobre la gramática, la prohibición de la traducción, la prioridad del control estructural sobre el control del vocabulario, la corrección inmediata de los errores.



Manos a la obra

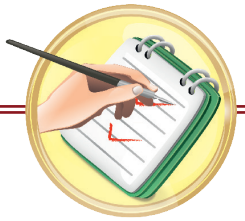
2. A partir de las estructuras gramaticales: este, ese, y aquel, elabora un ejemplo de clase de ELE, según el modelo situacional (nivel principiante).

_____
_____
_____
_____
_____
_____



¡Ya sé!

El método situacional se fundamenta en la teoría lingüística estructuralista británica. Sus objetivos son: ser capaz de comunicarse oralmente en la LO, y desarrollar las destrezas básicas de la lengua, aunque existe un predominio de la lengua hablada sobre la lengua escrita, y esta última solo se aprende cuando el alumno alcanza un cierto conocimiento léxico y gramatical. Los fenómenos lingüísticos y el vocabulario se analizan de modo inductivo y gradual, y están siempre unidos a un contexto y a una situación de uso de la lengua, regidos por algunos principios de selección, secuenciación y gradación. Las destrezas se trabajan a través de la práctica de las estructuras lingüísticas y se considera fundamental una correcta pronunciación y uso gramatical. La única lengua utilizada en clases es la LE y la prevención del error tiene un papel importante.



Autoevaluación

1. De acuerdo con A. Sánchez (2000), ¿cuáles fueron las razones que contribuyeron a la configuración del método situacional?

   _____
   _____

2. ¿Cuál crees que es la diferencia principal entre los métodos audio-oral y el situacional?

   _____
   _____

3. ¿De dónde proviene el modelo de lengua empleado por este método?

   _____
   _____
   _____
   _____

4. ¿Cuáles son las destrezas objeto de estudio del método situacional?

_____
_____

5. ¿Cuáles son las etapas registradas por este método en el continuum del proceso de aprendizaje?

_____
_____

6. Explica, ¿cómo se llevan a cabo las actividades para la práctica oral de estructuras lingüísticas?

_____
_____

7. ¿Cuál es el papel del alumno en este método?

_____
_____

8. ¿Cuál es el papel del docente en este método?

_____
_____

9. ¿A qué recurre el profesor para que el alumno comprenda el significado de las nuevas estructuras y del vocabulario?

_____
_____

10. Enumera tres características que, según tu parecer,sean positivas en este método.

_____
_____

Referencias

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

Moreno, B. (1997) (coord.). **Experto en enseñanza del español como lengua extranjera:** Historia de la metodología de lenguas extranjeras, con referencia al español. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Richards, J. C. y T. S. Rodgers (2003). **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press.

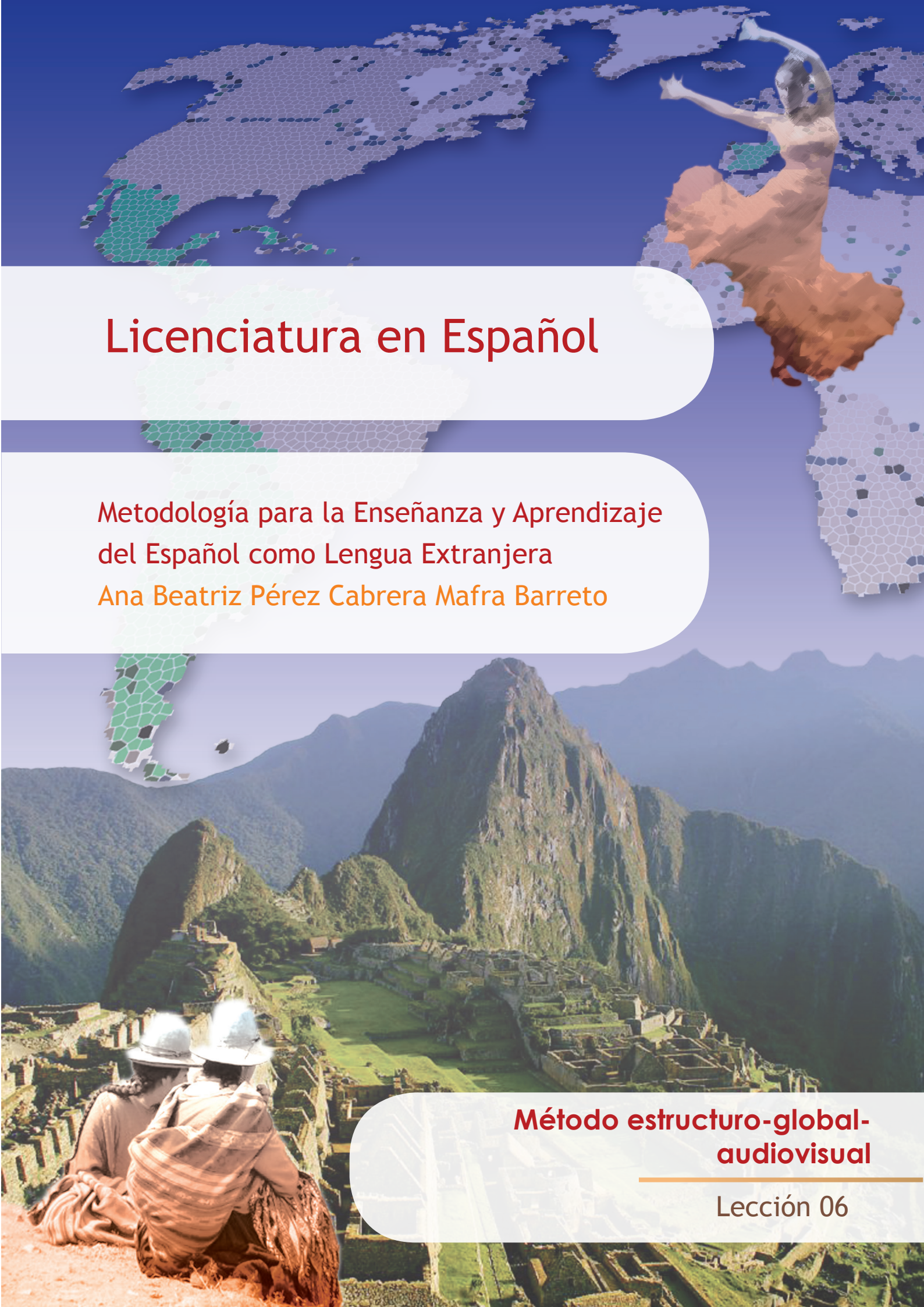
Sánchez, A. (2000). **Los métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid: Sociedad General Española de librería, S.A.

Dicionário Metalinguagens da Didáctica, (2000). Coord. Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Editora Porto.

Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (2010). Cuarta Edición. London: LONGMAN.

Diccionario de la lengua española. <http://www.rae.es/rae.html>.

Diccionario de términos CLAVE de ELE, Centro Virtual Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm>.



Licenciatura en Español

Metodología para la Enseñanza y Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera

Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra Barreto

Método estructuro-global-audiovisual

Lección 06

Lección 06
Método estructuro-global-audiovisual

Presentación y objetivos

Estimado/a alumno/a:

Así como en Inglaterra fue desarrollado el método situacional a partir del método audio-oral estadounidense, con el que a grandes rasgos, comparte tanto principios teóricos como técnicas didácticas, en Francia surge otra variante de base y componente estructural denominada estructuro-global-audiovisual (EGA). En la presente lección nuestro objetivo es analizar y reconocer este método.

¡A por ello!



Para empezar

El método estructuro-global-audiovisual de la enseñanza de lenguas extranjeras

De acuerdo con A. Sánchez (2000:179), el método estructuro-global-audiovisual (EGA) surgió a partir del rechazo en Francia del "método audio-oral", principalmente por estar este último ajeno a la situación que en ese momento vivía el país galo. En palabras del mismo autor:

> En la primera mitad de la década de los cincuenta el ministro francés de Educación creó una Comisión del Francés Fundamental, que tenía como finalidad el estudio de la lengua francesa de manera que los resultados pudiesen ser aprovechados en la enseñanza del francés como lengua extranjera. El ejemplo y el modelo que habían hecho los americanos durante la II Guerra Mundial sirvió de acicate y de guía. Uno de los aspectos más notables fue que se dejó de tomar la lengua escrita como punto de referencia. De hecho se decidió elaborar un vocabulario básico a partir de fuentes orales. Con este objetivo en mente se grabaron ciento sesenta y tres conversaciones en las que participaron ciento setenta y cinco personas. El resultado del corpus recopilado alcanzó las 212.135 palabras. De ellas se seleccionaron mil sesenta y tres, que aparecían más de veinte veces en las grabaciones. Aplicados algunos criterios correctores (nombres propios, palabras repetidas debido al medio de recopilación, etc.) se llegó a un total de ochocientas cinco palabras *fundamentales o básicas*. El problema es que algunos términos que se consideraban también fundamentales por *sentido común* (los nombres de los días de la semana, por ejemplo), no aparecían al completo en tal lista. Se recurrió a un segundo *corpus* extraído del lenguaje usado en situaciones concretas de la vida cotidiana (la casa, los alimentos y bebidas, los juegos, el transporte, la ciudad, etc.). Con tal fin se requirió la ayuda de hablantes, quienes fueron seleccionados para que escribiesen veinte palabras consideradas como las más útiles en cada una de las situaciones enumeradas. La lista finalmente elaborada fue la que utilizó la comisión como base para la elaboración de libros de textos. El CREDIF (*Centre de Recherche et d'Etude pour la diffusion du Français*) se convirtió así en autor y promotor de una metodología llamada, no sin cierta pompa, *Metodología estructural, global y audiovisual* (Sánchez 2000: 174-175).



De este modo, el método estructuro-global-audiovisual nace a mediados de los años 50 del siglo pasado de la combinación del método audiovisual y el concepto metodológico verbo-tonal. Fue diseñado por un equipo de profesores de la Escuela Normal de Saint-Claude de París y de la Universidad de Zagreb, bajo la dirección del profesor Petar Guberina (1913-2005). El concepto metodológico verbo-tonal recurre a la manipulación tonal como elemento fundamental para la corrección fonética. Fue diseñado para la educación de los sordos y luego fue aplicado a la ASL, dado que se estimaba que los aprendientes, en algún grado, "sordos fonológicos" por su incapacidad para percibir los sonidos que aún no están habituados en la LO (Sánchez 2000, Melero 2000).

El método EGA se caracteriza por:

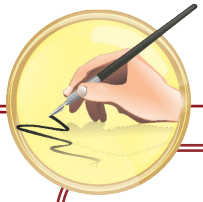
Enfoque	**Teoría lingüística.** Si bien en parte el método EGA se fundamenta en el estructuralismo, se acentúa más la realización lingüística que la capacidad del lenguaje. La lengua es un sistema de comunicación y expresión primero oral y después escrita; esta última solo se empieza a estudiar después de 60 o 70 horas de clase consagradas a la escucha y habla. Las estructuras lingüísticas y el léxico están incorporadas a una situación y a un contexto, pero según este método antes de pasar a estudiarlos individualmente, hay que entender de manera global la situación comunicativa en que se encuentran insertados.
	Teoría del aprendizaje. Una clase del método EGA se orienta hacia las leyes de aprendizaje conductista, esto quiere decir que los alumnos aprenden por asociación de la imagen (estímulo) con el enunciado (respuesta). El aprendizaje lingüístico se lleva a cabo de forma inductiva y, en su proceso, lo psicofisiológico y lo lingüístico enseñan una importancia análoga. Las formas son percibidas como un todo y solo se logra la integración de lo aprendido cuando los elementos aislados forman una unidad global. Además el oído y la vista son los filtros mediante los cuales se capta la lengua.

Diseño	**Objetivo.** El objetivo lingüístico general es ser capaz de comunicarse oralmente en la LE en situaciones cotidianas. Así, el aprendizaje del sistema fonológico es primordial, para ello el alumno: a) escucha con la ayuda de elementos visuales, b) repite cuantas veces sea necesario, c) debe captar el significado, y d) vuelve a repetir hasta lograr una pronunciación perfecta. Además, el sistema de sonidos de la LE se aprende considerando los aspectos contrastivos con la L1 y en cuanto a la selección del vocabulario y la gramática básica de las situaciones cotidianas esta se efectúa según criterios de uso oral. **Modelo de programa.** El modelo de programa se elabora a partir de los contenidos léxicos y gramaticales seleccionados de acuerdo con algunos principios de selección, secuenciación y gradación. **Tipología de actividades.** Las actividades se basan en la práctica oral de estructuras lingüísticas atendiendo a cuatro etapas: exposición, práctica, consolidación y transferencia. De este modo, se memorizan diálogos y frases que contienen el vocabulario y las estructuras gramaticales seleccionadas. Al igual que en el método directo, en el método EGA las situaciones que se presentan en los diálogos parecen auténticas, pero el hecho de que los diálogos hayan sido elaborados para incluir determinadas estructuras gramaticales y vocabulario da como resultado unas pláticas un tanto inverosímiles y, a veces, con exceso de información. Además, está prohibido en clases dar explicaciones gramaticales y traducir. **Papel del profesor.** El profesor es quien define y dirige la clase, por tanto es el protagonista y de algún modo el modelo que los alumnos tienen que reproducir por medio de la imitación y repetición. La planificación del contenido la realizan los profesionales del lenguaje, que también elaboran los diálogos y los ejercicios. El profesor está entrenado para ser el transmisor del contenido seleccionado y debe proceder de acuerdo con los principios establecidos. El profesor también debe ser técnico en recursos audiovisuales, ya que será el mediador entre estos recursos y los alumnos. Además, el profesor debe corregir los errores de los alumnos (en el primer nivel primordialmente fonéticos), dado que su repetición conduciría a la consolidación de malos hábitos. **Papel de los materiales.** Los manuales se complementan con otros recursos didácticos, cuya finalidad es auxiliar al docente en el proceso de enseñanza de uma LE y lograr que el alumno la domine. Por ejemplo, en la realización de actividades repetitivas o de inferencia del significado se emplean dibujos, filmes,

	y otras ayudas audiovisuales. En el caso de deducción del significado también se usa el contexto y la situación. Se empieza a utilizar un libro del profesor con indicaciones pedagógicas y transcripciones de los diálogos grabados, y se instalan los laboratorios de idiomas. Además se emplea en clases el magnetofón con modelos de textos descriptivos y diálogos con una correcta pronunciación nativa.
Procedimiento	**Técnicas de clase, prácticas y comportamientos observados.** Las dos técnicas básicas que subyacen al método EGA son: En primer lugar, considerando que el empleo conjunto de los canales auditivo y visual es vital para la memorización, se realiza la presentación combinada de dibujos sencillos ya sea en *filminas* y/o en el libro de texto con modelos de diálogos grabados. En este método, el libro del alumno no contiene palabras, solo imágenes, que pueden ser de dos tipos: las de transcodificación y las situacionales. Las primeras traducen las frases que se escuchan en la grabación a imágenes, y las segundas contextualizan gráficamente la situación y aportan componentes no lingüísticos, como gestos o actitudes. El empleo vinculado de grabaciones e imágenes, por una parte, permite presentar los textos orales de una forma innovadora y atractiva, de otra, proporciona un ambiente adecuado para que se lleve a cabo la comunicación oral en la clase. En segundo lugar, la repetición de los diálogos grabados tiene como objetivo lograr el dominio de la pronunciación de sonidos y de la prosodia, así como de las estructuras gramaticales de la LE. En cada lección o unidad didáctica se observan las siguientes fases: a) presentación y explicación de los diálogos con las técnicas ya mencionadas, b) repetición y memorización de dichos diálogos, y c) explotación de los diálogos, mediante ejercicios estructurales (de repetición, sustitución, transformación, preguntas y respuestas, etc.), con los que conjuntamente se enseña la gramática de modo implícito, sin explicaciones teóricas.

Adaptado de Sánchez (2000: 173-179), Melero (2000: 74-79).

Filminas: cada una de las diapositivas de una serie organizada con propósitos pedagógicos (Diccionario virtual RAE).



Manos a la obra

1. Elabora un cuadro comparativo con enfoque, diseño y procedimiento de los métodos audio-oral, situacional y EGA.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

La clase según el modelo situacional se ajustaría a la siguiente secuencia de actividades:

1. Actividad de comprensión oral concreta en un diálogo y representativa de una situación real

El diálogo es una adaptación pedagógica que contiene las estructuras lingüísticas y el léxico fundamental dentro de una situación y contexto. En líneas generales, este está formado por seis u ocho frases, y cada una de ellas guarda relación con un dibujo.

2. Audición y repetición en grupo

Con la ayuda de una imagen que ayuda a comprender el significado, los alumnos escuchan y repiten las frases varias veces hasta lograr una emisión aceptable.

3. Comprensión de cada frase, siguiendo el proceso 2

La repetición de cada frase se realiza frase a frase pero de modo secuencial. Tiene como objetivo que los alumnos descubran el significado con la única ayuda de los dibujos, es decir, sin tener contacto con el texto escrito. El profesor o el magnetofón reproducen los modelos que el alumno tiene que repetir. El profesor pasa a controlar: el ritmo, el acento, la velocidad y corrección de errores. Los alumnos participan en grupo y de modo individual.

4. Reproducción de las frases y diálogos mediante la proyección de los dibujos (sin sonido)

En esta fase se busca alcanzar la comprensión y la producción lingüística que se ha practicado y la presentación de las imágenes tienen como objetivo estimular la producción oral.

5. Prácticas con las estructuras lingüísticas contenidas en el diálogo

Las prácticas guardan relación con las estructuras lingüísticas contenidas en el diálogo. Estas se efectúan mediante ejercicios estructurales, como: sustitución, transformación, relleno de huecos, preguntas y respuestas, entre otros. La participación de los alumnos generalmente es en coro, si bien puede existir trabajo en parejas de alumnos o profesor-alumno.

6. Prácticas de repetición con la ayuda del magnetofón o en el laboratorio de lenguas

Con el objetivo de consolidar las estructuras básicas aprendidas, estas prácticas se llevan a cabo como las señaladas en el punto 5, pero de modo individual y con el auxilio de grabaciones y magnetofón

7. Ejercicios de interacción, corrección y transferencia a situaciones equiparables

Para la realización de este tipo de ejercicios, el alumno tiene que tener un cierto dominio de lo aprendido, por ello se sitúan a continuación de las prácticas de repetición del punto 6. Es una fase de actuación en la cual el estudiante deja la repetición mecánica y pasa a manipular las estructuras y vocabulario aprendido, enunciando nuevas frases significativas bajo la supervisión del profesor, que continúa en su papel de controlador y corrector.



Manos a la obra

2. Elabora de acuerdo con el método EGA la presentación de la perífrasis **ir a + infinitivo** (nivel 1). Sabemos que esta perífrasis verbal indica que la acción designada por el infinitivo se va a producir en un futuro más o menos inmediato. En concreto queremos que emplees ejemplos de esta perífrasis que implican propósitos o intenciones por parte del sujeto, como en: "*Te voy a escribir una carta hoy mismo*". A grande rasgos te podemos decir que una vez seleccionada la perífrasis **ir a + infinitivo y el vocabulario** que vas a trabajar, tendrás que elaborar un diálogo dentro de una situación y contexto, ejercicios de repetición y memorización de dichos diálogos, y otros ejercicios estructurales (sustitución, transformación, preguntas y respuestas, etc.) para la explotación del diálogo. Recuerda que en este método la gramática se enseña de modo implícito, sin explicaciones teóricas.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Conclusiones

Según Melero (2000: 76), si bien los seguidores del método estructuro-global-audiovisual esperaban que su modelo lingüístico fuera muy distinto al del audiolingualismo norteamericano y al modelo situacional británico, su aplicación demostró que la base estructuralista prevalecía sobre la premisa acerca de comprensión global y la transmisión de significado a través de imágenes. Así, algunos inconvenientes que presenta esté método son:

- El proceso de aprendizaje se reduce al concepto conductista de formación de hábitos lingüísticos.

- El papel del profesor pasa a ser el de un técnico de medios.
- A pesar que defiende una lengua auténtica, de carácter oral y en la que el contexto situacional es importante, por otra parte, persevera en una progresión gramatical orientada hacia estructuras formales.

Sin embargo, cabe hacer notar, que, si bien la práctica del método estructuro-global-audiovisual solo se ha restringido a Francia, algunos de sus principios han ejercido una influencia en nuestra forma actual de enseñar una LE, como, por ejemplo: el modo de configurar los manuales que fueron elaborados a partir de las propuestas metodológicas comunicativas.

¡Ya sé!



En esta lección hemos aprendido que el método estructuro-global-audiovisual nace a mediados de los años 50 del siglo pasado, de la combinación del método audiovisual y el concepto metodológico verbo-tonal. Fue diseñado por un equipo de profesores de la Escuela Normal de Saint-Claude de París y de la Universidad de Zagreb, bajo la dirección del profesor Petar Guberina. El EGA se fundamenta en el estructuralismo, se acentúa más la realización lingüística que la capacidad del lenguaje. Una clase en el contexto del EGA se orienta hacia las leyes de aprendizaje conductista. Se caracteriza por: ser la lengua un sistema de comunicación y expresión primero oral y después escrita, estar las estructuras lingüísticas y el léxico incorporados a una situación y a un contexto. El profesor es entrenado para ser el transmisor y debe proceder de acuerdo con los principios establecidos. El profesor también actúa como mediador entre los recursos audiovisuales y los alumnos. Se emplean ejercicios estructurales y se empieza a utilizar un libro del profesor con indicaciones pedagógicas y transcripciones de los diálogos grabados, así como se instalan los laboratorios de idiomas.



Autoevaluación

De acuerdo con lo estudiado en esta clase, responde las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se lleva a cabo la presentación del diálogo en el método directo y en el método EGA?

   _____
   _____

2. ¿Cuál es el papel que cumplen las imágenes y secuencias de dibujos en el método EGA?

   _____
   _____

3. ¿Cuáles son las aportaciones más relevantes del método EGA a la didáctica de LE?

   _____
   _____

4. Sánchez (2000: 179) señala que: "la operatividad de este método en el aula se manifiesta plenamente inserta dentro de la corriente audio-oral dominante en el mundo occidental en la década de los sesenta". ¿Concuerdas con este parecer? Justifica tu respuesta.

   _____
   _____

5. Enumera cinco restricciones del método EGA en la clase de LE.

   _____
   _____

6. Indica tres diferencias entre el método situacional y el método EGA.

   _____
   _____

7. ¿Cuál es el papel del profesor en el método EGA?

_____
_____

8. ¿Cuál piensas que es la mayor crítica negativa que se le puede hacer al método EGA?

_____
_____

9. ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas del papel del alumno en el método audio-oral, situacional y EGA?

_____
_____

10. ¿Qué tipo de actividades se realizan para la consolidación del aprendizaje en los tres métodos mencionados en la pregunta 9?

_____
_____

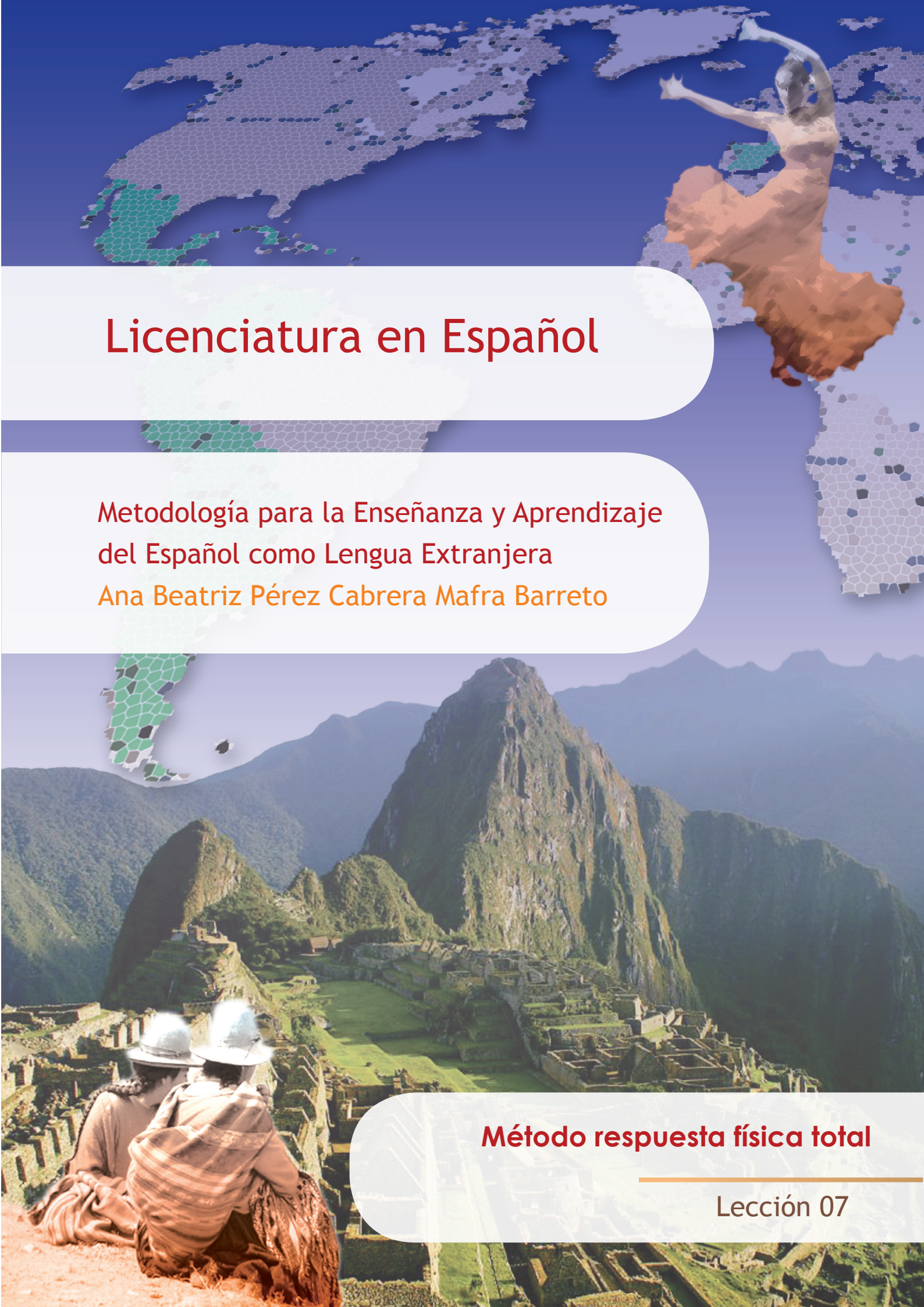
Referencias



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

Sánchez, A. (2000). **Los métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid:Sociedad General Española de librería, S.A.

Diccionario de la lengua española. <http://www.rae.es/rae.html>.



Licenciatura en Español

Metodología para la Enseñanza y Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera

Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra Barreto

Método respuesta física total

Lección 07

Lección 07
Método respuesta física total

Presentación y objetivos

Estimado/a alumno/a:

Tras unos años de auge de los métodos con base estructuralista, como el método audio-oral, el método situacional y el método EGA, estos pasan a ser criticados, sobre todo, por los propios aprendientes que veían frustradas sus expectativas de aprendizaje de una LE, ya que no eran capaces de transferir a la comunicación real, las estructuras y el vocabulario aprendido. Dicho de otra forma, la repetición por sí misma no era suficiente para aprender una LE.

De este modo, los modelos didácticos estructuralistas empiezan a perder terreno frente a las nuevas propuestas metodológicas diseñadas en el contexto de los enfoques cognitivos de la psicolingüística. Los métodos y enfoques que surgieron en un primer momento, también son llamados "humanísticos", puesto que desde el principio se planteaban el objetivo de aprender una LE valiéndose primordialmente de la activación de resortes propios del ser humano, como, por ejemplo: la responsabilidad individual, la autoestima, las actividades participativas, etc. Entre ellos hay que destacar: respuesta física total, aprendizaje comunitario o tutelado, silencioso, sugestopedia, enfoque natural, programas nociofuncionales e incluso, el enfoque comunicativo. En esta lección vamos a analizar y reconocer el primero de ellos, el método respuesta física total.

¡A por ello!

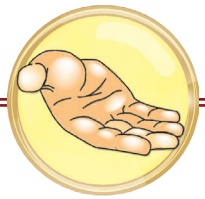


Para empezar

El método respuesta física total de la enseñanza de lenguas extranjeras

La revolución cognitiva

El cognitivismo es una teoría psicológica cuyo objeto de estudio es cómo la mente interpreta, procesa y almacena la información en la memoria, es decir, se interesa por la forma en que la mente humana piensa y aprende. Por su parte, la revolución cognitiva es el nombre que se ha dado al paso del conductismo al cognitivismo como paradigma de la comunidad científica en psicología. Sabemos que a partir de los años 1950, se originan dos corrientes teóricas: en lingüística, el generativismo, encabezado por N. Chomsky (1928) y en psicología, el cognitivismo y su interés por los procesos mentales llevados a cabo en el procesamiento de la información. En el ámbito del cognitivismo existen posiciones teóricas diferentes pero todas ellas tienen algo en común, su oposición a la corriente conductista del aprendizaje. Así, el innatismo, el constructivismo, el generativismo, y otros modelos, surgieron para dar contestación a todas las desventajas que presentaban los anteriores modelos metodológicos de adquisición de lenguas extranjeras fundamentados en el conductismo.



Así es

De acuerdo con Richards y Rodgers (2003: 77): "la respuesta física total (RFT), en inglés *Total Physical Response* (TPR), es un método de enseñanza de lenguas que combina el habla con la acción y propone enseñar la lengua a través de la actividad física". Su creador fue Dr. James J. Asher, profesor de psicología de la Universidad Estatal de San José, California, quien tardó diez años en desarrollarlo. Este método fue aplicado por primera vez a la enseñanza del ruso. En palabras de Asher (1977: 4, citado en Sánchez 2000: 225):

> Tanto el cerebro como el sistema nervioso están programados biológicamente para adquirir la lengua siguiendo un orden determinado y de manera también prefijada. La secuencia es primero escuchar, luego hablar y el modo de hacerlo consiste en sincronizar el lenguaje con el cuerpo de cada persona
>
> (Asher 1977: 4).

"... sincronizar el lenguaje con el cuerpo de cada persona" guarda relación con la asociación aprendizaje movimiento. El niño aprende respondiendo de modo físico a las órdenes de los mayores (levántate, siéntate, cierra la puerta, etc.) y la práctica de esas asociaciones permite que el niño pueda en un tiempo breve usar el lenguaje de manera espontánea y natural. Se parte de la premisa que una conexión con la memoria tiene más fuerza si se produce por medio de una acción verbal y la asociación con una actividad motora.

Asher trabajó con la coordinación del habla y la acción en la adquisición de la primera lengua y los resultados de su estudio los adaptó al aprendizaje de la LE. Según este autor, en la adquisición de la primera lengua, el niño interioriza el código lingüístico por medio de órdenes recibidas y a las cuales contesta primero con respuestas físicas para posteriormente pasar a emitir respuestas lingüísticas. En otras palabras, el desarrollo de la comprensión va antes de la producción del lenguaje. Asimismo en el contexto de aprendizaje de una LE, los aprendientes adultos de una LO pueden internalizar el nuevo código lingüístico a través de un proceso de descifrado de código, similar al desarrollo de la L1.

El método RFT no tiene como objetivo el aprendizaje de las formas lingüísticas, sino que se centra en desarrollar la capacidad para comunicarse de forma oral en la LO, sobre todo en los niveles iniciales. Se fundamenta en los principios constructivistas de Piaget que concibe la adquisición de una lengua dentro del marco del desarrollo intelectual del niño, y al lenguaje como un mecanismo de la representación que compone la cúspide del desarrollo de la inteligencia sensorio-motriz. Para este autor "la función del lenguaje es la representación de significados a través de palabras". A su vez, el niño erige su realidad mediante la manipulación directa de los objetos de su hábitat (Moreno 1997: 72). Por ello, tomando como modelo el aprendizaje de un niño, las habilidades de una LE se aprenden más rápido si se considera el sistema sicomotriz del alumno. Antes de enseñar a hablar, se desarrollan las destrezas de comprensión, al mismo tiempo que se insiste mucho más en el significado que en la forma y se intenta por medio de acciones físicas y juegos, menguar el estrés del proceso de aprendizaje.

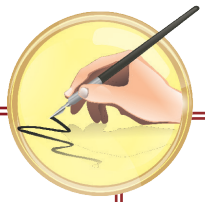
El método respuesta física total se caracteriza por:

Enfoque	**Teoría lingüística.** Asher no especifica una teoría lingüística, es decir, no registra un abordaje de la naturaleza de la lengua y de su organización, si bien en algún momento afirmó que la lengua estaba compuesta de elementos abstractos y no abstractos. A los primeros pertenecían los nombres y los verbos (sobre todo el modo imperativo). **Teoría del aprendizaje.** Aunque el RTF presenta un fundamento conductista en la pedagogía de la enseñanza de la lengua, como lo demuestra la impartición de órdenes para actuar físicamente. De acuerdo con Asher, el TPR está basado en la premisa que el cerebro humano está biológicamente programado para aprender cualquier lenguaje natural, incluyendo el lenguaje de señas de los sordos. También, este método se puede relacionar con la "teoría de la huella o rastro" de la memoria en psicología. Esto se refiere a "cuanto mayor sea la intensidad con que se siga un rastro de una relación memorística, más fuerte será la asociación memorística y más probable será que se recuerde". Asimismo, "las actividades de rastreo combinadas con la repetición verbal acompañada de la actividad motora, aumentarán la posibilidad de recordar con éxito" (Richards y Rodgers 2003: 77). La teoría del aprendizaje de este método se basa en tres hipótesis: • Existe un bioprograma innato específico para el aprendizaje de idiomas, el cual define vías paralelas para el desarrollo de la lengua materna y de una L2. • Existe una lateralización del cerebro que define distintas funciones para los hemisferios cerebrales izquierdo y derecho. • El estrés interviene entre el acto del aprendizaje y lo que se aprende; cuanto más bajo sea el estrés, mayor será el aprendizaje. Una de las características que diferencia el proceso de adquisición de la L1 y el proceso de aprendizaje de una LE, es que el primero no está sometido a ansiedades o presiones como el segundo.
Diseño	**Objetivo.** El objetivo de este método es que el alumno adquiera una adecuada capacidad comunicativa en la lengua oral en los niveles iniciales. **Modelo de programa.** El modelo de programa que emplea el método RFT se infiere tras un análisis de los tipos de ejercicios empleados en las clases, que se basan en oraciones. Asimismo, parte de criterios gramaticales y léxicos para seleccionar los elementos de enseñanza. Se centra en el significado más que en la forma y la gramática se enseña de modo inductivo. Además no se realizan exámenes ni pruebas que puedan producir ansiedad.

Diseño	**Tipología de actividades.** ● Se realizan movimientos o actividades físicas en general que responden a los mandatos o frases imperativas enunciadas por el profesor o los compañeros. Este tipo de ejercicios son la actividad principal de la clase. ● Los diálogos de interacción se efectúan después de ciento veinte horas de enseñanza. ● Se emplean actividades diferentes, tales como: dramatizaciones centradas en actividades cotidianas, pregunta/respuesta, proyección de diapositivas, como base para mandatos, narración, interacción, etc. **Papel del alumno.** Los alumnos escuchan con atención y actúan, es decir, responden físicamente a las órdenes dadas por el profesor. Igualmente tienen que reconocer y responder a combinaciones nuevas pero con elementos ya aprendidos, así como producir sus propias combinaciones y evaluar su producción. Es importante recalcar que el alumno habla la LO a su propio ritmo natural y cuando se siente seguro de poder usarla. Por tanto, se pasa por un largo periodo de exposición a la lengua antes de activar su uso. **Papel del profesor.** Al profesor le cabe un papel activo y directo, es el que decide lo que se enseña, presenta los modelos y selecciona los materiales empleados en clase. Además tiene que estar bien preparado y organizado para lograr en clase, todo lo que ha sido planificado de modo detallado. Así, el papel del profesor no es tanto enseñar como proporcionar la mejor forma de exposición a la LE, con el objetivo que el aprendiente pueda consolidar las reglas fundamentales. En cuanto a la corrección de errores, al igual que hacen los padres con los niños, esta va aumentando a medida que aumentan los niveles de aprendizaje, pero el profesor no debería interrumpir para corregir los errores, dado que tal hecho inhibiría a los alumnos. **Papel de los materiales.** Si bien en este método no existe un libro de texto básico, los materiales y objetos empleados en clases (libros, bolígrafos, cuadernos, muebles, fotos, objetos, diapositivas, murales, etc.) desempeñan un papel importante a medida que se avanza en el dominio de la LO.

Procedimiento	**Técnicas de clase, prácticas y comportamientos observados.** Para eliminar el estrés, la ansiedad y motivar a los alumnos se aconseja introducir algunos toques humorísticos, dado que el objetivo del profesor es que el alumno se divierta aprendiendo. El aprendizaje es inductivo y la gestión de la clase es unilateral, esto es, definida y dirigida por el docente y/o por los autores del método. En clases no se recurre a la traducción, se usa la L2 pero se explica lo que se va a hacer en clase en L1. Existe mucha interacción entre profesor-clase, profesor-alumno y entre los propios alumnos cuando realizan trabajos en grupo, pero siempre dirigidos por el profesor.

Adaptado de Moreno (1997: 72-80), Richards y Rodgers (2003: 77-83) y Sánchez (2000: 225-228).



Manos a la obra

1. De acuerdo con el método RFT, indica (V) cuáles de las siguientes aseveraciones son correctas.

( ) No específica una teoría de aprendizaje.

( ) Los alumnos hablan la LO desde los primeros niveles.

( ) Se emplea la traducción y la L1 en clases.

( ) El profesor es el que decide lo que enseña.

( ) Sostiene que la LE se debe aprender de igual manera que se aprende la L1.

( ) Se debe reducir la ansiedad en el aprendiente.

( ) Los errores nunca se corrigen.

( ) El alumno responde físicamente a las órdenes dadas por el profesor.

( ) Los aprendientes son forzados a hablar.

( ) La cultura se entiende como cultura cotidiana.

2. Enumera 5 inconvenientes que encuentres en el método RFT.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

El desarrollo de una clase según el método respuesta física total puede concretarse en las siguientes características:

1. Actividad de comprensión oral concretada en órdenes y mandatos que implican la realización de una acción física

Lo que identifica este método es que es el profesor es quien da las órdenes y toma decisiones acerca de lo que debe hacerse y cómo debe hacerse en el aula. La primera tarea del alumno es comprender el mensaje asociándolo a la acción física ejecutada. Cabe señalar que la situación, el contexto y las acciones físicas efectuadas por los estudiantes se limitan a lo que es realizable en la sala de clases.

2. Las órdenes se dan a una o varias personas

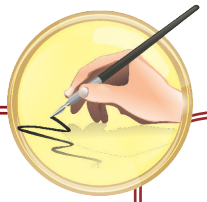
De este modo se intenta mantener la motivación de los aprendientes.

3. Reproducción de las frases mediante la proyección de dibujos e imágenes

Esta actividad se lleva a cabo cuando los alumnos ya están preparados para hablar, después de un periodo de exposición inicial.

4. Una vez que los alumnos están preparados lingüísticamente, repiten las frases-mandato para que las ejecuten otros compañeros de la clase

Estos ejercicios son de repetición de estructuras o frases, pero que se asocian a acciones físicas concretas.



Manos a la obra

3. Menciona tres características que identifican este método.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Conclusiones

Según Moreno (1997. 79), el método respuesta física total presenta los siguientes inconvenientes:

- No es fácil encontrar una contextualización apropiada a los contenidos, por ello se presentan contextos poco frecuentes, dado que se tiene que emplear siempre el modo imperativo.
- Asimismo, es difícil enseñar tanto conceptos abstractos como gran parte del vocabulario que no consiste en verbos de acción y objetos perceptibles.
- La ausencia de retroalimentación.
- Centrarse casi totalmente en una habilidad lingüística, la comprensión oral.

Sin embargo, este método por desarrollarse en un ambiente en clase: cálido y relajado, puede ser apropiado para algunos estudiantes, pero al mismo tiempo incómodo para otros por requerir un alto grado de falta de inhibición.

¡Ya sé!



En esta lección hemos aprendido que el RTF es un método de enseñanza de lenguas que combina el habla con la acción y propone enseñar la lengua a través de la actividad física". Su creador fue J. Asher, profesor de psicología de la Universidad Estatal de San José, California; quien tardó diez años en desarrollarlo. Fue aplicado por primera vez a la enseñanza del ruso. Los alumnos desempeñan los papeles de escuchar con atención y actuar, o sea, responder físicamente a las órdenes dadas por el profesor. A este último le corresponde un papel activo y directo, es el que decide lo que se enseña, presenta el modelo y selecciona los materiales empleados para el proceso enseñanza-aprendizaje. En clases se usa la L2 sin traducción a la L1, pero para explicar lo que se va a hacer en clase se emplea la lengua materna.

Autoevaluación



De acuerdo con el método RFT, ordena numéricamente el orden que seguiría una clase de ELE a brasileños (para facilitarte la tarea, los números 1, 7 y 12, 13, y 14 se encuentran en la posición correcta).

1 El profesor saluda a sus alumnos.

__ Tanto el profesor como los alumnos llevan a cabo las acciones indicadas por el primero.

__ El profesor pide la ayuda de algunos alumnos voluntarios.

__ El profesor les solicita que hagan lo mismo que él hace cuando escuchen las órdenes.

__ El profesor repite las mismas órdenes varias veces.

__ El profesor explica en portugués a sus alumnos qué van a hacer y por qué.

7 Los alumnos responden con las acciones correspondientes.

__ Si este alumno es perfectamente capaz de realizar las instrucciones emitidas, el profesor verifica que los alumnos han asimilado las órdenes dadas.

__ El profesor permanece sentado y da las mismas órdenes.

__ El profesor se dirige a otro alumno que solo ha estado observando

__ Pero en esta ocasión son sólo los alumnos los que las ejecutan.

12 Cuando los alumnos voluntarios han entendido a la perfección las órdenes.

13 El profesor le pide que realice las mismas acciones cambiando el orden de las mismas.

14 Entonces, la fase siguiente consistirá en introducir otra serie de nuevas instrucciones.



Referencias

Asher, J. (1977). **Learning Another Language Through Actions:** The Complete Teacher`s Guide Book. Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Productions, (2ª edition, 1982).

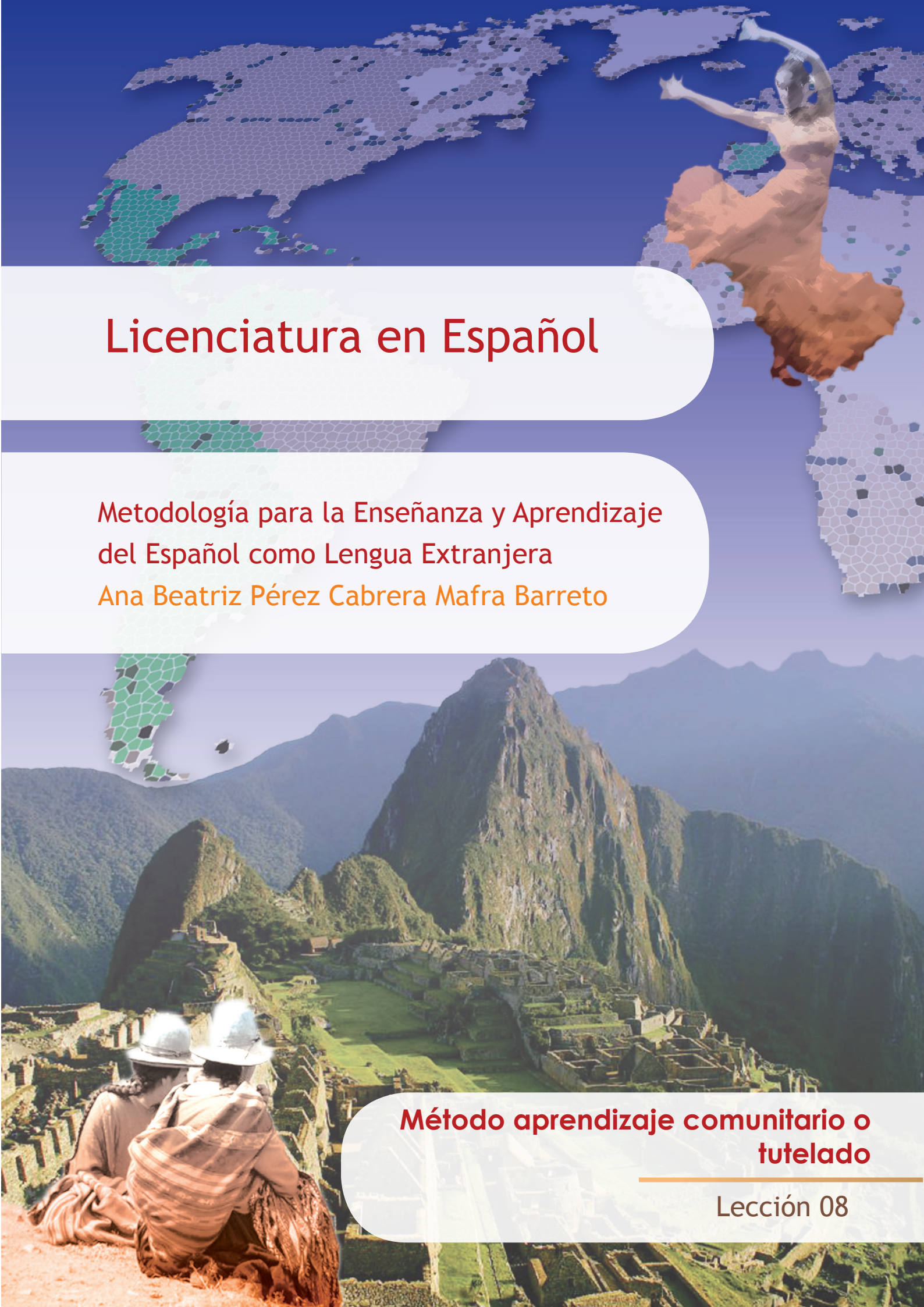
Moreno, B. (1997) (coord.). **Experto en enseñanza del español como lengua extranjera:** Historia de la metodología de lenguas extranjeras, con referencia al español. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Richards, J. C. y T. S. Rodgers (1998). **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid: Cambridge University Press (2ª edición, 2003).

Sánchez, A. (1997). **Los métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid: Sociedad General Española de librería, S.A (2ª edición, 2000).

Diccionario de la lengua española. <http://www.rae.es/rae.html>.

Diccionario de términos CLAVE de ELE, Centro Virtual Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm>.



Licenciatura en Español

Metodología para la Enseñanza y Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera

Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra Barreto

Método aprendizaje comunitario o tutelado

Lección 08

Lección 08
Método aprendizaje comunitario o tutelado

Presentación y objetivos

Estimado/a alumno/a:

En la presente lección, nuestro objetivo es analizar y reconocer otro método desarrollado en el marco de la psicología humanista para la enseñanza de lenguas extranjeras, el método de aprendizaje comunitario o tutelado. Fue creado por el psiquiatra y profesor de psicología Charles Curran en el año 1976 y se desarrolló fundamentalmente en algunas universidades norteamericanas.

¡A por ello!



Para empezar

El método de aprendizaje comunitario o tutelado de la enseñanza de lenguas extranjeras

En palabras de A. Sánchez (2000: 238-239):

> La observación de cómo los niños adquieren la lengua materna ha servido de base para la observación e inspiración de muchos pedagogos y profesores de lenguas. El caso del método comunitario rompe el recurso a ese *lugar común* y vuelve su mirada hacia otra realidad concreta de quienes aprenden: el caso de los adultos. ¿Cómo aprenden los adultos? ¿Qué problemas tienen ante el hecho del aprendizaje de lenguas?
>
> La situación discente del niño se caracteriza por su espontaneidad, por su falta de inhibición, por la ausencia de situaciones traumáticas en relación con su situación de aprendiz, por la falta de conciencia respecto a la situación de aprendizaje en que se encuentra. El análisis de un adulto en situación de aprendizaje es notablemente diferente: frecuentemente el adulto se enfrenta a barreras psicológicas que actúan como entorpecedoras e inhibidoras del aprendizaje; el grado de espontaneidad es más bien escaso, a veces se siente ridículo cuando tienen que expresarse en la lengua extranjera, tiene miedo de cometer errores, es muy consciente del proceso de aprendizaje en que está inmerso, está acostumbrado a razonar y aprender razonando, etcétera. Se trata, por tanto, de dos situaciones que ofrecen muchos puntos de contraste. Y en ello repara Charles A. Curran, especialista en terapia psicológica y profesor de psicología en la Universidad de Loyola, Chicago, Illinois.
>
> Curran se fija especialmente en todo aquello que supone una barrera psicológica que dificulta el aprendizaje por parte del adulto. Para resolver el problema recurre también a soluciones de orden psicológico: la terapia del consejo, que podría formularse así: *si alguien tiene un problema, una tercera persona puede ayudarle dándole consejos, prestándole ayuda y reconfortándole*. En el método comunicativo la tarea del consejero es asignada al profesor, mientras que la del paciente o cliente es el propio del alumno. La Forge (1983) concreta un poco más algunos extremos relativos a las bases que sustentan el método: aclara que el tipo de terapia susceptible de aplicarse a la clase de lenguas puede ser integradora (referida a los factores afectivos que intervienen en el aprendizaje) u *orientada*

hacia la realización de tareas (centrada en la comunicación cognitiva). La segunda es más importante; los factores afectivos desempeñan también un papel importante pero subordinado a lo anterior. De otra parte lo que La Forge considera como más sobresaliente en la clase son tres realidades:

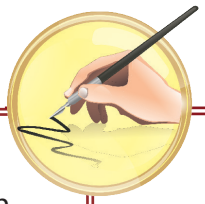
– La clase implica gente.

– Aprender una lengua equivale a que existen personas en interacción dinámica.

– Aprender una lengua implica gente que responde.

Estas realidades apuntadas por La Forge bastan para poner de relieve la dimensión social y humanística del método. Con razón ha sido definido este como el más humanista de los métodos, entendiendo por tal lo anotado anteriormente sobre este término.

Manos a la obra



1. ¿En qué se diferencian la situación discente del niño en la adquisición de la lengua materna y del adulto en el aprendizaje de una LE?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

2. ¿Cuáles son las realidades que La Forge considera como más sobresalientes en una clase de lenguas? Expresa tu opinión al respecto.

_____
_____
_____
_____
_____
_____



Así es

En el aprendizaje comunitario de la lengua o en el aprendizaje de la lengua en comunidad (en inglés, *Community Language Learning*) como su nombre lo indica, el profesor y los alumnos forman una comunidad y aprenden por medio de la interacción con sus miembros. En consecuencia en clases se promueve la cooperación, no la competitividad, y el aprendizaje de la LO pasa de ser una consecución individual, a un logro colectivo. Este método tiene como uno de sus marcos de referencia el enfoque de *aprendizaje asesorado* (*Counseling-Learning Approach*). El vocablo *asesorado* guarda relación con la concepción del aprendizaje como un proceso en el que un *asesor*, esto es, el profesor aconseja y ayuda a unos *clientes* (los alumnos) en el aprendizaje de la LO. La relación que se establece entre ambos es muy parecida al desarrollo evolutivo de un niño desde su nacimiento hasta la madurez. Así, la adquisición de la confianza en sí mismos de los alumnos como de su autonomía está inevitablemente unida a la labor del docente. Además, para desarrollar la responsabilidad del aprendiente, le cabe a este tomar las decisiones acerca de la selección de los contenidos. También, se defiende una formación integral, es decir, el estudiante tiene que ser visto como una persona completa, por lo que debe existir una armonía entre el aprendizaje cognitivo y afectivo.

El método aprendizaje comunitario o tutelado se caracteriza

Enfoque	**Teoría lingüística.** Curran no explicitó en qué visión de la lengua se fundamentaba su método. Sin embargo su discípulo La Forge (1983: 9) señala que la lengua debe ser vista como un proceso social. Así, "la lengua es interacción, es gente, es personas en relación". Los mensajes orales tienen prioridad ante los escritos y no tienen solo un sentido unidireccional del emisor al receptor. **Teoría del aprendizaje.** El aprendizaje es global, humanístico, holístico y la interacción comunicativa envuelve de forma conjunta los componentes cognitivo y afectivo. Además, el proceso de aprendizaje de la LE es concebido como un proceso de maduración similar al que experimenta el niño hasta convertirse en adulto. Para facilitar el aprendizaje se necesita atender a cuatro elementos psicológicos fundamentales que se acopian en la sigla SARD (La Forge 1983: 68-69): • La S significa **seguridad** (el profesor tiene que infundírsela al alumno). • La A significa **atención** y **agresividad**, (esta última entendida como la oportunidad de mostrar lo que se sabe, y para mejorar la atención hay que incrementar la variedad de tareas del alumno).

Enfoque	• La R significa **retención** y **reflexión** (por una parte, todo lo que se retiene se interioriza y llega a ser parte de la nueva personalidad del alumno en la LE, de otra, el alumno tiene que reflexionar sobre lo que ha aprendido, evaluar su estadio de aprendizaje actual y reconsiderar sus metas futuras). • La D significa **discriminación** (es importante que el alumno sepa distinguir lo que es importante de lo que no lo es, para que pueda usar la lengua con fines comunicativos fuera del aula).
Diseño	**Objetivos.** Los objetivos de este método son que el estudiante aprenda a emplear la lengua de forma comunicativa especialmente de forma oral y, también, que aprenda acerca de su propio aprendizaje para que se haga responsable por él. Por tanto se necesita establecer una interacción eficaz, tranquila y sosegada entre los miembros del grupo. **Modelo de programa.** No existe un programa convencional con elementos lingüísticos preconfigurados. El método comunitario solo admite la definición previa del tema si esta se atiene a los deseos y necesidades del grupo, es decir, son los alumnos quienes determinan lo que quieren hablar y lo que desean comunicar a sus compañeros. En consecuencia, los contenidos son seleccionados e introducidos día a día por los alumnos; aunque el profesor seleccione los temas, será siempre con la anuencia de los alumnos. La evaluación es progresiva, no existen pruebas específicas sino autoevaluación. **Tipología de actividades.** En este método las actividades son permanentemente interactivas o de conversación libre. Se combinan actividades y tareas de aprendizaje convencionales con otras innovadoras, entre las primeras: traducciones, trabajo en grupo, grabación y transcripciones de conversaciones en la LO, práctica y análisis de las formas lingüísticas y uso del léxico, así como conversación libre. También, se recomienda la repetición para la consolidación de la pronunciación. **Papel del alumno.** Los alumnos aprenden en comunidad y no de forma aislada. Su papel es escuchar con atención al profesor, repetir los enunciados en la lengua objeto, ayudar a los compañeros de grupo, decir lo que quieren expresar, como sentimientos profundos (ya sean frustraciones o alegrías). En este método se considera que el alumno de una LE recorre cinco estadios de aprendizaje hasta conseguir la autonomía del profesor, tomando como modelo el desarrollo ontogénico del niño:

Diseño	• Nacimiento (donde se establecen los sentimientos de seguridad y de pertenencia). • De acuerdo con la mejora de sus capacidades, el alumno empieza a conseguir alguna independencia del profesor. • El alumno pasa a hablar de forma independiente y puede necesitar afirmar su propia identidad, rechazando los consejos que no necesita. • El alumno se considera suficientemente seguro para aceptar críticas. • El alumno simplemente trabaja para mejorar el estilo y el conocimiento lingüístico. **Papel del profesor.** El profesor se encarga de ayudar a los alumnos en su proceso de aprendizaje sin realizar juicios de valor, para ello, el profesor debe ponerse en la piel del alumno. Su papel consiste en ofrecer el medio que sea necesario para elaborar los mensajes considerando el nivel de dominio de los aprendientes de la LO. Además, selecciona cuando se requiere ciertas estructuras gramaticales concretas, y modelos léxicos para un estudio pormenorizado. **Papel de los materiales.** Puesto que este método es el resultado de interacciones grupales, no se considera necesario el empleo de un manual. Su presencia impondría un contenido lingüístico específico para el desarrollo de las clases, impidiendo su desarrollo y la interacción. Cabe recordar que la selección del contenido es una tarea del alumno, si bien los temas son seleccionados por el profesor pero con el beneplácito de los alumnos. También, a lo largo del curso, el profesor elabora materiales tales como: resúmenes de la pizarra o para el retroproyector con algunos de los elementos lingüísticos de las interacciones generadas por los propios alumnos, transcripciones y distribución de esas conversaciones para su estudio y análisis por parte de los alumnos. También, los aprendientes pueden elaborar sus propios materiales.
Procedimiento	Técnicas de clase, prácticas y comportamientos observados. Las clases están constituidas por un grupo de seis a ocho estudiantes sentados en un círculo cerrado y el profesor se sitúa fuera para no inhibir a los alumnos. La motivación surge a partir de la interacción de cada alumno con los demás del grupo. La corrección del error la solicita el alumno cuando detecta alguna anormalidad al contrastar su producción lingüística con la del profesor.

Adaptado de Richards y Rodgers (2003: 93-100), Sánchez (2000: 238-247), Moreno (1997: 89-98).

El modelo de una clase según el método aprendizaje comunitario o tutelado cambia esencialmente de lo que estamos acostumbrados dentro del sistema escolar, por ello para que se puedan lograr los objetivos la clase ha de adoptar algunos procedimientos específicos:

1. El aula debe ajustarse para la interacción grupal, las sillas o pupitres se ponen formando un círculo para que los alumnos puedan verse entre sí.

2. El profesor no participa de la interacción, excepto para prestar ayuda si esta es solicitada. Aunque el alumno pregunte en su L1, el profesor responderá siempre en la LO. Habitualmente toda la producción ocurrida en el aula se graba para ser escuchada al final.

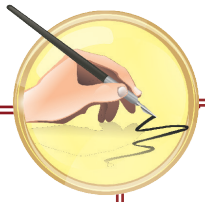


Fig. 01 - Una sala de clases con los alumnos dispuestos en círculos alrededor a una mesa sobre la que se encuentra un magnetófono.

3. En el inicio, la interacción se lleva a cabo con mucha dificultad, con silencios, rupturas y dudas, pero luego el grupo va mejorando la fluidez.

4. Al profesor-consejero le corresponde el papel de solucionar los problemas lingüísticos y dar ánimo a los alumnos que se sientan desmotivados.

5. Este método no presenta restricciones para emplear los medios que se precisen, aparte de que el profesor siempre empleará la LO, ya sea para escribir en la pizarra, escuchar grabaciones con el objetivo de repetir los modelos que los alumnos tienen dificultad.



Manos a la obra

3. ¿Cuáles son los cinco estadios de aprendizaje por los que el alumno pasa hasta conseguir la autonomía?

   _____
   _____
   _____

4. Enumera y explica los cuatro elementos psicológicos fundamentales para facilitar el aprendizaje que se recogen en la sigla SARD.

   _____
   _____
   _____

Conclusiones

Según Moreno (1997), algunos inconvenientes del método aprendizaje comunitario o tutelado son:

- En cuanto a los contenidos, aunque algunos se consideren necesarios para la comunicación, podrán ser desechados si los alumnos así lo entienden.
- La aparente ausencia de estructuras o elementos gramaticales puede causar incomodidad a algunos alumnos.
- El aprendiente solo recibe el input del profesor.
- El proceso de aprendizaje inicial consiste en pensar en L1 y traducir a la L2, esto quiere decir que el alumno tiene que producir sin saber nada.

Sin embargo, se pueden destacar algunos aspectos positivos como:

- El aprendizaje está contextualizado y personalizado.
- Los estudiantes crean la lengua.
- Hay una tendencia a la exactitud sin producir daños afectivos, debido al ambiente distendido y amigable.

- Con la ayuda del profesor los alumnos deducen, a partir de su propio input el sistema gramatical. Además de extraer vocabulario útil.

¡Ya sé!



En esta lección hemos aprendido que en el aprendizaje comunitario de la lengua o en el aprendizaje de la lengua en comunidad (en inglés, *Community Language Learning*) como su nombre lo indica, el profesor y los alumnos forman una comunidad y aprenden por medio de la interacción. En consecuencia en clases se promueve la cooperación, no la competitividad, y el aprendizaje de la LO pasa de ser una consecución individual, a un logro colectivo. Por tanto, la lengua es interacción, es gente, es personas en relación. Los mensajes orales tienen prioridad ante los escritos y no tienen solo un sentido unidireccional del emisor al receptor. El aprendizaje es global, humanístico, holístico y la interacción comunicativa envuelve de forma conjunta los componentes cognitivo y afectivo. Los objetivos de este método son que el estudiante aprenda a emplear la lengua de forma comunicativa especialmente de forma oral y, también, que aprenda acerca de su propio aprendizaje de modo que se haga responsable por él. Se combinan actividades y tareas de aprendizaje innovadoras con otras convencionales y el profesor se encarga de ayudar a los alumnos en su proceso de aprendizaje sin realizar juicios de valor.

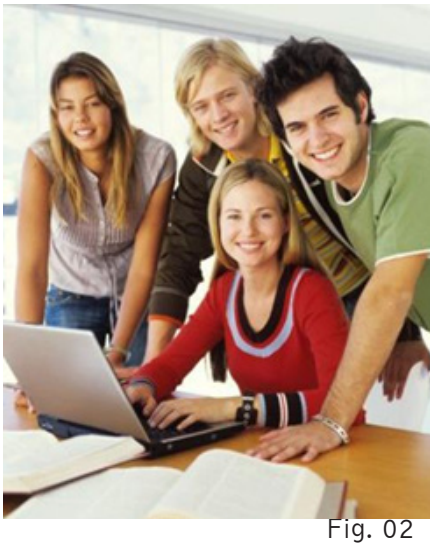


Fig. 02

En cuanto al método aprendizaje comunitario, indica (V) cuáles de las siguientes aseveraciones son correctas.



Autoevaluación

( ) Según Curran, la lengua debe ser vista como un proceso social.

( )La interacción comunicativa envuelve tanto el componente cognitivo como afectivo.

( ) Los temas son seleccionados por los alumnos, con la venia del profesor.

( ) El alumno responde a las órdenes dadas por el profesor.

( ) No existe un programa convencional con elementos lingüísticos predefinidos.

( ) Las actividades y tareas de aprendizaje son tanto innovadoras como convencionales.

( ) El libro texto es un componente necesario.

( ) Los alumnos aprenden en comunidad y no de forma aislada.

( ) Los aprendientes pueden elaborar sus propios materiales.

( ) La motivación surge a partir de la interacción profesor-alumno y alumno-alumno.



Referencias

Moreno, B. (1997) (coord.). **Experto en enseñanza del español como lengua extranjera:** Historia de la metodología de lenguas extranjeras, con referencia al español. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Richards, J. C. y T. S. Rodgers (1998). **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid: Cambridge University Press (2ª edición, 2003).

Sánchez, A. (1997). **Los métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid: Sociedad General Española de librería, S.A (2ª edición, 2000).

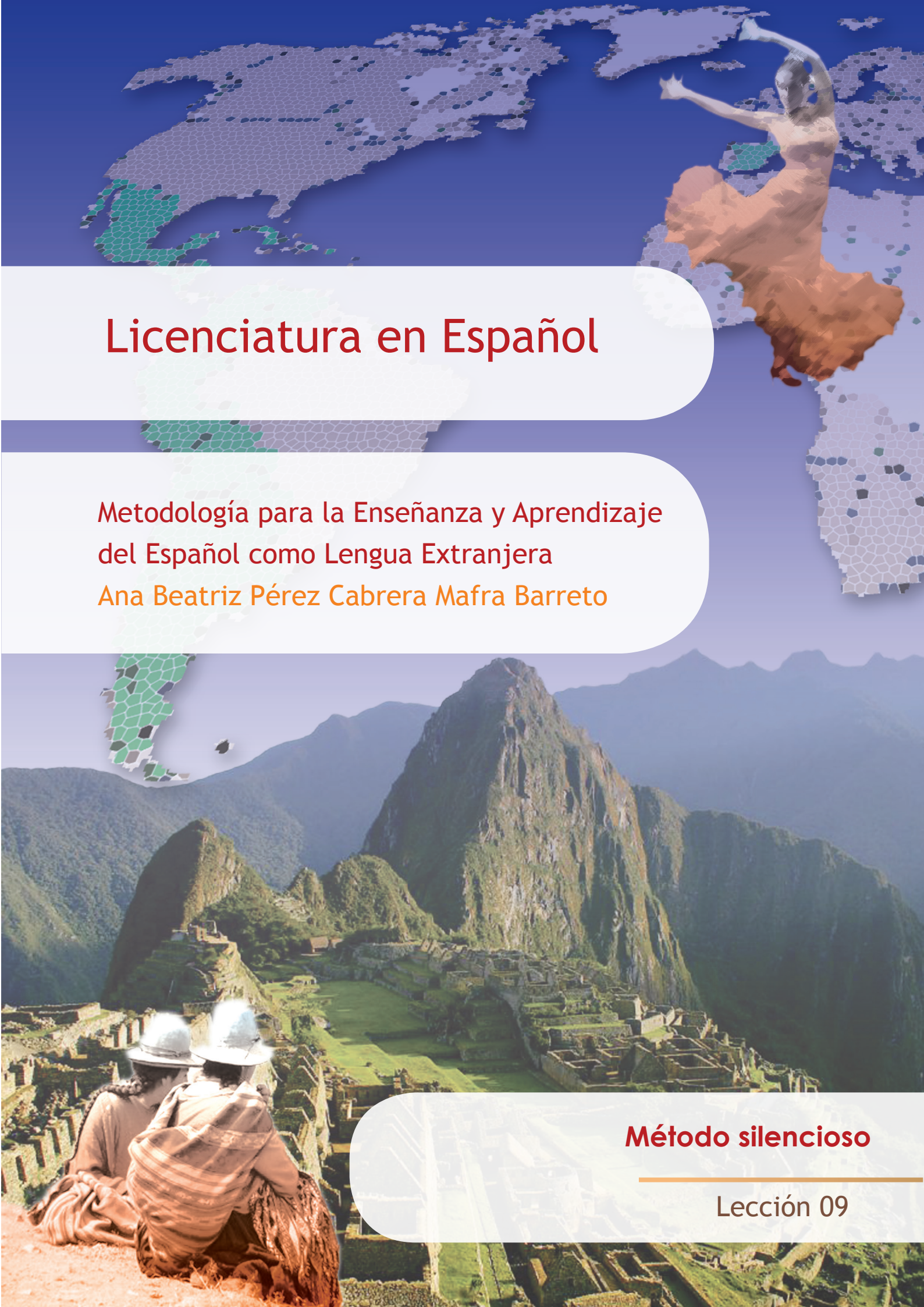
Diccionario de la lengua española. <http://www.rae.es/rae.html>.

Diccionario de términos CLAVE de ELE, Centro Virtual Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm>.

Fuente de las figuras

Fig. 01 -http://2.bp.blogspot.com/_odeva4AlYcw/SIXx8-ALHRI/AAAAAAAAAAk/ouzAGDc_Y-4/s320/Im+7.jpg

Fig 02 - http://www.extracomercial.com.br/escolas/images/estudiantes.jpg



Licenciatura en Español

Metodología para la Enseñanza y Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera

Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra Barreto

Método silencioso

Lección 09

Lección 09
Método silencioso

Presentación y objetivos

Estimado/a alumno/a:

En la presente clase, nuestro objetivo es analizar y reconocer otro método desarrollado en el marco de la psicología humanista y con base cognitivista para la enseñanza de lenguas extranjeras, el método silencioso o vía silenciosa. Fue creado por Caleb Gattegno (1911–1988) en el año 1976, quien sostiene que la mente es un agente activo capaz de construir su propio criterio para el aprendizaje y que las barreras psicológicas son responsables por la lentitud en el procesamiento.

¡A por ello!

El método silencioso de la enseñanza de lenguas extranjeras

En palabras de Sánchez (2000: 230-231):

Es ciertamente llamativo que un *método para la enseñanza de lenguas se titule método del silencio (silencioso)* (el nombre surgió primero en lengua inglesa, como *silent way*). Cabe preguntarse cómo es posible aprender un idioma, cuya esencia es el hablarlo, de manera silenciosa. Sin embargo la denominación de silencioso no se refiere al alumno sino al profesor: según Gattegno, promotor del método, el alumno debe hablar o ser inducido a hablar tanto como sea posible, mientras que el profesor ha de intentar permanecer en silencio la mayor parte del tiempo. En algunas publicaciones este método también fue denominado *método de los colores*, debido al uso de regletas y carteles de diferentes colores para expresar determinadas palabras, frases o sonidos en la lengua aprendida.

Para comprender mejor la metodología de Gattegno, es importante conocer algunos precedentes. Gattegno afirma que empezó a trabajar en su método en abril de 1954. Y especifica que uno de los temas a los que prestaba atención era la observación de cómo los niños aprendían su lengua materna. En esto nuestro autor participa de una larga tradición que ha proporcionado ideas a un sinfín de pedagogos. En cambio, no le sirve de ayuda –dice– lo que los hablantes nativos de una lengua pueden decirle, ya que estos son por lo general totalmente desconocedores de su aprendizaje, centrados como están en la funcionalidad del sistema lingüístico (*que para ellos es tan funcional como la digestión*, afirma Gattegno, 1976, vi). De no menos importancia para la formulación de su método fue la influencia de Cuisenaire, quién se valió por primera vez de la regletas y pósters de colores para enseñar matemáticas. Esta experiencia se percibe claramente en el método de Gattegno, quien había trabajado en el desarrollo de materiales educativos en programa de lectura y matemáticas.

Sobre esa base Gattegno añade muchos otros elementos, frutos de la reflexión, de la observación y de la preocupación de conectar adecuadamente la enseñanza y el aprendizaje (Sánchez 2000: 230-231).

Manos a la obra



Actividad 1

Explica por qué este método se denomina silencioso y también método de los colores.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Así es



Richards y Rodgers (2003: 85) registran las siguientes hipótesis de aprendizaje que subyacen en el trabajo de Gattegno:

- Se facilita el aprendizaje si el alumno descubre o crea lo que tiene que aprender, en vez de aprenderlo o repetirlo.
- Se facilita el aprendizaje si se acompaña de objetos físicos.
- Se facilita el aprendizaje solucionado problemas en relación con el material que se tiene que aprender.

Según los mismos autores, igual sentido tienen las palabras de Benjamin Franklin:

Si me lo dices, lo olvido,

Si me lo enseñas, lo recuerdo,

Si me haces participar, aprendo.

El método silencioso se caracteriza por:

Enfoque	**Teoría lingüística.** El método de Gattegno no hace explícita una teoría lingüística, aunque de acuerdo con su modo de proceder se puede deducir que concibe la lengua como un sistema del cual nos valemos para comunicarnos. Asimismo, si se toman en cuenta tanto los materiales empleados en la clase como el orden en que se presentan, se infiere que el método silencioso tiene como base operativa en la organización de la LO, la teoría estructuralista. La lengua oral recibe prioridad sobre la escrita, la oración es la unidad básica de enseñanza y el significado proposicional tiene más importancia que el valor comunicativo. Las reglas gramaticales de la LO se aprenden inductivamente y el vocabulario (el más versátil y funcional) es un elemento fundamental, a pesar de que no se percibe una clara subordinación de las estructuras lingüísticas y del vocabulario a una situación y contexto comunicativo. **Teoría del aprendizaje.** El aprendizaje se produce mediante un proceso de formulación y comprobación de hipótesis. Así, los procesos cognitivos forman el eje fundamental del aprendizaje y se registra que la segunda lengua no se adquiere del mismo modo que la L1, puesto que las circunstancias del aprendiz son diferentes. El autor del método propone frente al enfoque natural, un enfoque artificial que solicita un compromiso personal para la adquisición de la lengua, el conocimiento silencioso y el ensayo activo. El aprendizaje de una LE requiere en primer lugar, que el aprendiente sea consciente de todo lo que realiza en el proceso de aprendizaje. En segundo lugar es preciso obtener la retención de lo aprendido a través de la asociación de sonidos con colores, y de palabras y frases con regletas de distintos colores y medidas. En medio de esto, subyace la actitud silenciosa del profesor que es primordial. Asimismo, el aprendizaje consciente aumenta la capacidad de aprender del individuo y facilita la autocorrección y monitorización permanente de la producción lingüística de forma autónoma.

Diseño	**Objetivo.** El objetivo del método silencioso es desarrollar en los aprendientes del nivel principiante, los elementos orales y auditivos básicos de la LO. Se busca una fluidez cercana a la de un nativo. **Modelo de programa.** Se adopta un programa básicamente estructural, con lecciones organizadas en torno a aspectos gramaticales y el vocabulario correspondiente, y no se da más información sobre qué enseñar y ni el orden en que se hará. Si bien la enseñanza se organiza considerando el grado de complejidad de las estructuras lingüísticas, así como los conocimientos previos de los alumnos y la facilidad con que estos elementos se pueden presentar visualmente. **Tipología de actividades.** Las actividades tienen la función de estimular y dar forma a la respuesta oral del aprendiente sin enseñanza oral directa por parte del profesor. Las tareas lingüísticas son simples, el profesor brinda como modelo una palabra, una frase o una oración y después pide las respuestas de los alumnos. Los estudiantes crean sus propios enunciados, articulando la información conocida con la nueva. **Papel del alumno.** Los alumnos en el método silencioso deben desarrollar la independencia, la autonomía y la responsabilidad, deben trabajar en grupo y, por tanto, colaborar con sus compañeros Además de ejercer una gran influencia sobre su propio aprendizaje como en el de sus compañeros y, en menor grado, sobre el contenido lingüístico que se enseña. **Papel del profesor.** El profesor tiene que lograr que sus alumnos hablen lo más que puedan, que verifiquen sus hipótesis, resuelvan sus problemas de lenguas, organicen las actividades, etc., pero debe trabajar en silencio. Así, el profesor tiene que ser muy creativo, utilizando gestos y objetos con el propósito de dar respuesta a las preguntas de los alumnos.

Diseño	**Papel de los materiales.** Los materiales empleados son: ● *Un conjunto de regletas de colores de Cuisenaire*, aunque fueron hechas para la enseñanza de las matemáticas, se emplean en el aula de enseñanza de idiomas para asociar directamente palabras y estructuras con sus significados en la LO, por ejemplo, para enseñar los colores, comparación de tamaños, representar personas, construir mapas turísticos, etc. ● *Murales de colores* para trabajar el vocabulario y la pronunciación, puntero para señalar en los cuadros y ejercicios de lectura y escritura. Asimismo se emplean los fidels que son cuadros ilustrativos de pronunciación que se han diseñado para varias lenguas y contienen símbolos en la LO para todos los sonidos vocálicos y consonánticos. ● *Cuadros de vocabulario*, codificados por colores que responden a agrupamientos conceptuales de palabras.
Procedimiento	**Técnicas de clase, prácticas** y **comportamientos observados**. La falta de corrección y la presentación de pocos modelos lingüísticos por parte del profesor, trae como consecuencia que los aprendientes desarrollen criterios internos y que se autocorrijan. Del mismo modo, la falta de explicaciones les obliga a hacer generalizaciones, llegar a sus propias conclusiones y formular reglas que ellos mismos consideran necesarias. El error es considerado como algo inevitable y necesario. La evaluación consiste en la valoración que lleva a cabo el profesor sobre el nivel que se encuentra el alumno en un determinado momento. Por tanto, no se toman exámenes.

Adaptado de Richards y Rodgers (2003: 85-92), Sánchez, A. (2000: 230-236), Moreno, B. (1997: 99-105).

¡Ojo!



Regletas de colores Cuisenaire: es un conjunto de regletas de madera de diez tamaños y colores diferentes. Su longitud va de 1 a 10 cm. Cada regleta equivale a un número determinado:

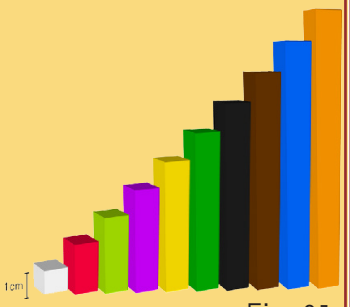
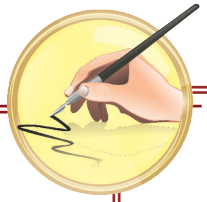


Fig. 01

- Regleta blanca = 1 cm.
- Regleta roja = 2 cm.
- Regleta verde claro = 3 cm.
- Regleta carmín = 4 cm.
- Regleta amarilla = 5 cm.
- Regleta verde Oscuro = 6 cm.
- Regleta negra = 7 cm.
- Regleta marrón = 8 cm.
- Regleta azul = 9 cm.
- Regleta naranja = 10 cm.

Una clase de LE de acuerdo con el método silencioso se caracteriza por:

- La clase del método silencioso sigue una estructura clara, uniforme y previamente establecida.
- Considerando el nivel de los alumnos, en la primera parte de la lección se puede trabajar con sonidos, palabras y frases, empleando los cuadros de pronunciación denominados *fidels*.
- Después de practicar los sonidos de la lengua, se practican las estructuras de la oración y el vocabulario.
- El significado nunca será explicado en la lengua materna, los alumnos tienen que inferirlo ya sea de la combinación efectuada con las regletas, así como de los gestos por parte del profesor.



Manos a la obra

Actividad 2

¿Crees que este método toma en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje? Justifica tu respuesta.

¿Consideras este método eficaz? Justifica tu respuesta.

_____
_____
_____
_____

Conclusiones

De acuerdo con Moreno (1997: 104), en la aplicación inicial método silencioso, los aprendientes no trabajan con materiales auténticos, y en los niveles de aprendizaje siguientes, las muestras de lenguas son escasas. Sin embargo, en este método los alumnos se responsabilizan con su propio aprendizaje, lo que permite prestar mucha más atención y una mayor interacción con los compañeros. Asimismo, se utiliza la lengua con significado y creatividad, dentro de las limitaciones léxicas. Así como se presta atención a la exactitud; para ello, los propios alumnos sirven de monitores de sus producciones, en un ambiente de clase relajado, cooperativo y con bajos niveles de ansiedad.



¡Ya sé!

En esta lección hemos aprendido que el método silencioso o vía silenciosa ha sido creado por Caleb Gattegno en el año 1976, quien sostiene que la mente es un agente activo capaz de construir su propio criterio para el aprendizaje. Aunque no se hace explícita una teoría lingüística,

de acuerdo con su modo de proceder se puede deducir que se concibe la lengua como un sistema del cual nos valemos para comunicarnos. El aprendizaje se produce mediante un proceso de formulación y comprobación de hipótesis. Así, los procesos cognitivos forman el eje fundamental del aprendizaje y se registra que la segunda lengua no se adquiere del mismo modo que la L1, puesto que las circunstancias del aprendiz son diferentes. Las actividades tienen la función de estimular y dar forma a la respuesta oral del aprendiente sin enseñanza oral directa por parte del profesor. Los materiales empleados son: un conjunto de regletas de colores de Cuisenaire, cuadros de vocabulario y murales de colores para trabajar el vocabulario y la pronunciación

Autoevaluación



De acuerdo con lo estudiado en esta clase, responde las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el papel del alumno?

2. ¿Cómo se organiza la enseñanza?

3. ¿Estás de acuerdo con que la adquisición de una LE es un proceso cognitivo diferente a la adquisición de la L1? Justifica tu respuesta.

4. Señala tres ventajas de este método.

5. Señala tres desventajas del método silencioso.

6. ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación de este método?

7. ¿Cuáles son las razones para que el profesor guarde silencio en clases?

8. En líneas generales, ¿cómo se lleva a cabo una clase en el método silencioso?

9. ¿Qué es una Regleta de colores Cuisenaire?

10. ¿Cómo se considera el error?

Gattegno, C. (1976). T**he Common Sense of Teaching Foreign Language.** New York: Educational Solutions, Inc.

Moreno, B. (1997) (coord.). **Experto en enseñanza del español como lengua extranjera:** Historia de la metodología de lenguas extranjeras, con referencia al español. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.



Referencias

Richards, J. C. y T. S. Rodgers (1998). **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid: Cambridge University Press (2ª edición, 2003).

Sánchez, A. (1997). **Los métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid: Sociedad General Española de librería, S.A (2ª edición, 2000).

Diccionario de la lengua española.

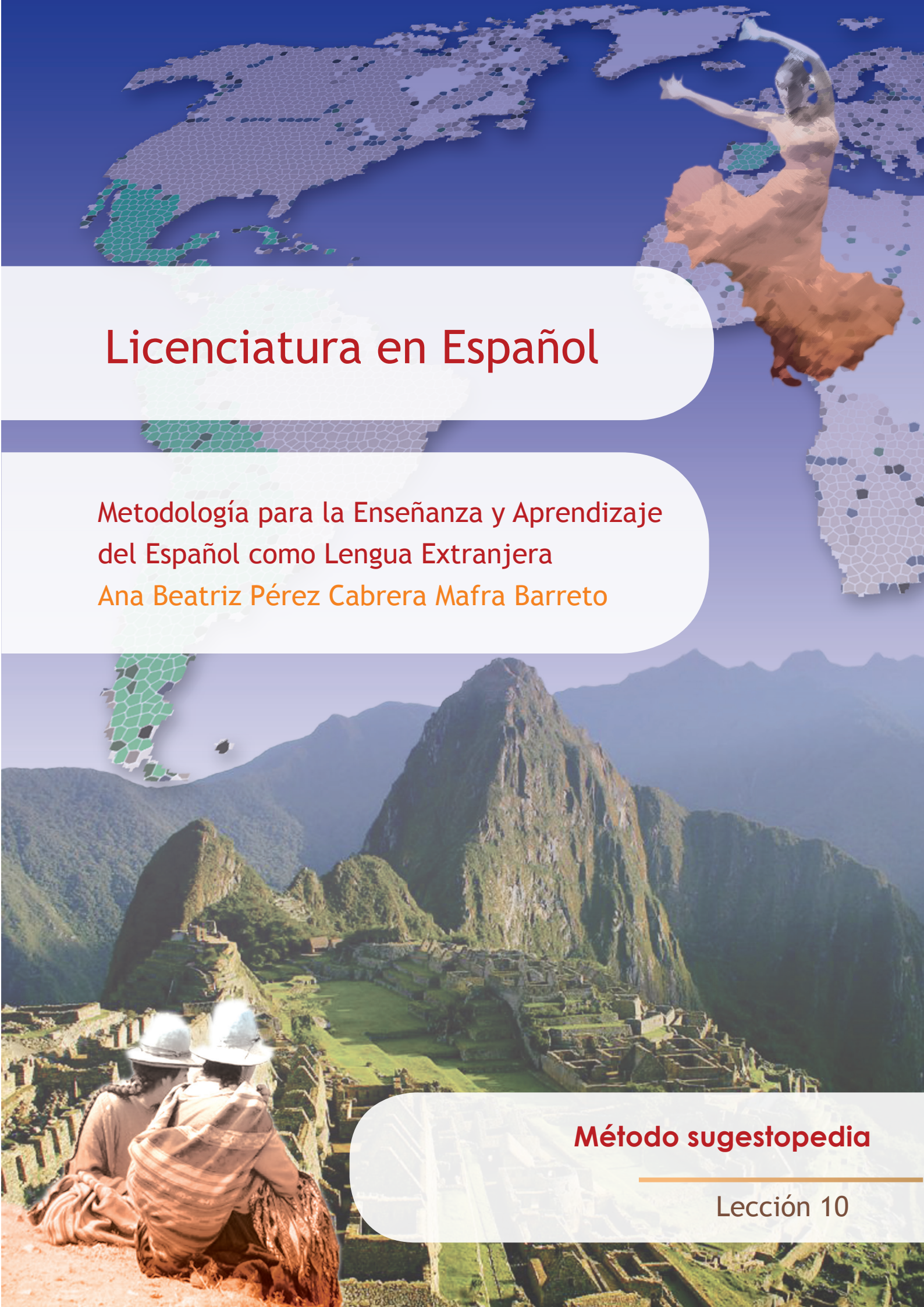
http://www.rae.es/rae.html

Diccionario de términos CLAVE de ELE, Centro Virtual Cervantes.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Fuente de las figuras

Fig. 01 - http://es.wikipedia.org/wiki/Regletas_de_Cuisenaire



Licenciatura en Español

Metodología para la Enseñanza y Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera

Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra Barreto

Método sugestopedia

Lección 10

Lección 10
Método sugestopedia

Presentación y objetivos

Estimado/a alumno/a:

En esta clase, nuestro objetivo es analizar y reconocer otro método desarrollado en el marco de la psicología humanista y con base cognitivista para la enseñanza de lenguas extranjeras, el método sugestopedia. Fue ideado y creado por el educador y psiquiatra búlgaro georgi lozanov (1926) en el año 1978, quien al igual que gattegno pensaba que las barreras psicológicas eran responsables por la lentitud en el aprendizaje. La sugestopedia es un método que intenta aplicar los principios de la sugestología –la influencia de la sugestión en la conducta humana– a la enseñanza de segundas lenguas. Por tanto, se emplean distintas técnicas de relajación y sugestión para despertar y mantener la atención de los alumnos y conseguir mejores resultados de aprendizaje y de memoria.

¡A por ello!

Georgi Kirilov Lozanov nace en Sofía, Bulgaria, el 22 de julio de 1926. Doctor en Medicina, neuropsiquiatra y psicoterapeuta, es el creador de la **Sugestología** -ciencia de la sugestión- y de la **Sugestopedia**, término que publica en búlgaro por primera vez en 1966 y en inglés en 1967, con motivo de una conferencia internacional sobre medicina psicosomática que se celebra en Roma en ese año.

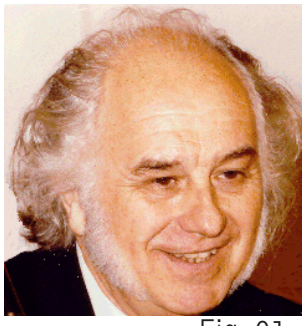


Fig. 01

El método sugestopedia de la enseñanza de lenguas extranjeras

En palabras de Sánchez (2000: 218):

La sugestopedia se fundamenta en unos pocos pero muy llamativos principios. Empieza aceptando la hipótesis de que el cerebro humano solamente usa un 4% de sus posibilidades. Por lo tanto desaprovechamos un 96%, porcentaje tan elevado que nos hace concebir inmediatamente esperanzas de progreso y mejora. El problema radicaría en el dilema de si es posible o no utilizar realmente ese 96% de posibilidades desperdiciadas en las actuales circunstancias de desarrollo del ser humano. Una hipótesis optimista respondería que sí. Y es lo que asume la sugestopedia. Esta ciencia añade, además, que las razones por las cuales nuestro cerebro está infrautilizado se deben a barreras psicológicas (emotivas, éticas, provocadas por la ansiedad, sensación de fracaso, etc.). Lo grave del tema es que estas barreras están activas en un nivel inconsciente o subconsciente, escapando al control de la mente. Para controlar esos factores se necesita, previamente, eliminar las sugestiones (des-sugestionar). Y a ello se aplica el modelo sugestológico.


Fig. 02

El protagonista del aprendizaje, con todas sus consecuencias, es el alumno, quien aprende. El punto de partida más decisivo tiene a ver con la actitud de aquel ante el acto de aprender. La clave reside en la creación de un entorno agradable relajado y a la vez estimulante; todo lo que rodea y llega al alumno debe provocar en él emociones y sentimientos positivos. Para ello es preciso valerse de todos los medios a nuestro alcance. Una de las dificultades con que se encuentra nuestra mente es que no controla toda la información que nos llega. La mente humana recibe mucho más de lo que es capaz de procesar; como consecuencia de ello, almacena en memoria no consciente gran cantidad de información. Dicha información está presente, pero no se activa nuestra voluntad. La realidad parece dar fe de ello en la medida que nos demuestra que tales percepciones subliminales son la causa de muchas de nuestras actitudes o sentimientos incontrolables hacia personas, cosas o situaciones.

Manos a la obra



1. Explica, ¿en qué principios se fundamenta la sugestopedia?

_____
_____
_____

2. ¿Para qué se debe provocar en el alumno emociones y sentimientos positivos?

_____
_____
_____

3. Explica, ¿qué pasa con la mente humana?

_____
_____
_____

Así es



La sugestopedia se relaciona con el yoga y la psicología soviética. Del primero Lozanov (1979) toma y modifica técnicas para alterar los estados de conciencia y de concentración, así como el empleo de la respiración rítmica. Del segundo, extrae la idea de que a los alumnos en su totalidad se

les puede enseñar un contenido específico a un nivel similar de destreza. Según este método, que los alumnos estudien o no fuera del aula no altera el resultado del aprendizaje. Asimismo, la sugestopedia asegura el éxito tanto de los alumnos que tienen facilidad en el aprendizaje como de los que no la tienen.

Enfoque	**Teoría lingüística**. Lozanov no registra una teoría de la lengua. Sin embargo, el énfasis que otorga a la asimilación y memorización de pares de palabras (en la L1 y su respectiva traducción a la L2), hace pensar que para este autor el vocabulario es primordial en la concepción de la lengua. Además, la traducción léxica parece ser más importante que el contexto, aunque su creador señala la importancia de trabajar con textos significativos completos y que la sugestopedia lleva al alumno a actos de comunicación y no a la memorización de vocabulario. **Teoría del aprendizaje**. Para Lozanov el poder de la memoria desarrollada es el resultado de una estimulación positiva y global de la personalidad. La teoría del aprendizaje que fundamenta la sugestopedia está formada por cuatro componentes: ● Autoridad (se recuerda mejor la información que se da con autoridad). ● Infantilización (los juegos, canciones, ejercicios físicos, juego de roles de padre e hijo favorecen el aprendizaje). ● Doble fuente de aprendizaje (mediante el aprendizaje y el entorno). ● Entonación, ritmo (la variación de ambos evita la monotonía) y fondo musical (se emplea para relajación).
Diseño	**Objetivo**. El método sugestopedia tiene como objetivo una competencia de conversación avanzada en poco tiempo. Dicho de otro modo, acelerar el proceso por el cual el alumno aprende a usar la lengua. **Modelo de programa**. El aprendizaje de la LO se basa en el dominio por parte del alumno de listas de palabras bilingües muy largas.

Un curso de sugestopedia perdura treinta días, con cuatro horas de clase diarias, seis días a la semana. Lo componen diez unidades de estudio, cada unidad tiene un diálogo con unas 1.200 palabras, una lista de vocabulario y comentarios gramaticales. Asimismo, en los cursos participan doce miembros socialmente homogéneos, con igual proporción de hombres y mujeres que se sientan en un círculo para facilitar la participación en clases.

Tipología de actividades. Entre las actividades comunes a otros métodos y empleadas también por la sugestopedia están: la imitación, las preguntas y respuestas, los juegos de roles, canciones, ejercicios lúdicos y físicos. Las actividades que son más específicas de este método son: la audición que guardan relación con el texto y el vocabulario de cada unidad.

Papel del alumno. En la sugestopedia el papel del alumno está minuciosamente determinado. Tiene como principio que el estado mental es importante para alcanzar el éxito. Por tanto, los alumnos deben estar preparados para por una parte, actuar ante todo aquello que pueda alterar la mente y, por otra, sumergirse en los procedimientos de la sugestopedia, manteniendo un estado pseudopasivo que permita que el método los envuelva.

Papel del profesor. El profesor es la autoridad de la clase, pero estará abierto a las opiniones de los alumnos, que deben confiar plenamente en él y respetarlo. El papel principal del profesor es crear situaciones ante las cuales los alumnos se muestren muy receptivos. La presentación del material lingüístico debe estar direccionada a una mayor retención positiva por parte del alumno. Para conseguirlo el profesor debe: mostrar una confianza absoluta en el método, actuar y vestirse de una manera cuidadosa, mantener una actitud solemne con respecto a las sesiones, subrayar más la actitud global que la analítica con respecto al material y mantener un entusiasmo moderado.

Papel de los materiales. Los materiales están integrados por: aquellos considerados de ayuda directa (texto y cinta de audio) y los de ayuda indirecta (elementos de clase y la música). El libro de texto debe caracterizarse por tener fuerza emotiva, calidad literaria y personajes interesantes.

También, para la sugestopedia el entorno de aprendizaje desempeña un papel importante, así como los materiales de ayuda indirecta, que incluyen el aspecto luminoso y alegre del aula, el mobiliario (sillas reclinables colocados en círculo) y la música, por ejemplo, el repertorio del Barroco.

Procedimiento	**Técnicas de clase, prácticas y comportamientos observados**. La clase de LE de cuatro horas se divide en tres partes: ● La primera se relaciona con la revisión oral. El material aprendido es comentado por el profesor y los doce alumnos a modo de seminario. Se llevan a cabo microestudios con una atención especial a la gramática, el vocabulario y las preguntas y respuestas sobre contenido lingüístico; y en los macroestudios se da importancia a los juegos de roles y a las construcciones lingüísticas creativas más amplias e innovadoras. ● En la segunda parte se presenta y analiza el material nuevo. Se inicia con la lectura del diálogo, análisis gramatical y de vocabulario, que sea considerado importante por el profesor o los alumnos. Suele realizarse en la LO, aunque los alumnos pueden preguntar o comentar en la lengua que tengan más seguridad. Los alumnos tendrán éxito en el aprendizaje, si el contacto con el nuevo contenido o material se desarrolla como una experiencia interesante, sin ansiedad y esfuerzo. Para ello, la actitud y la autoridad del profesor son primordiales. Además, el profesor informa a los alumnos la pauta del aprendizaje y su uso (fijación, reproducción y la producción creativa) para que sepa lo que va a hacer y no generar tensión. ● La tercera parte se denomina "sesión de concierto", es la parte central del método, se utiliza la música como elemento organizador y mediador, que ayuda a crear el clima de sugestión necesario para el aprendizaje. El profesor lee el nuevo texto o lo recita modulando la voz en armonía con la música, con intervalos de varios minutos de silencio solemne. Los alumnos siguen el texto bilingüe en sus libros. La música tiene varias funciones, por un lado, relajar a los aprendientes y, por otro, estructura, organiza y da ritmo a la presentación del contenido lingüístico. Una vez terminada la lectura, los alumnos abandonan el aula en silencio. Además, no existe una evaluación formal, tampoco las tareas para casa y el error no tiene gran importancia.

Adaptado de Richards y Rodgers (2003: 101-107), Sánchez (2000: 218-223), Moreno (1997: 106-116).

Manos a la obra

4. Señala ventajas e inconvenientes de la no existencia de una evaluación formal, así como de la no realización de tareas de casa.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Conclusiones

Según Moreno (1997: 115-116), el método sugestopedia aporta los siguientes aspectos positivos:


Fig. 03

- La lengua está contextualizada a través de diálogos basados en la cultura.
- Se practican las funciones lingüísticas de modo interactivo.
- Este método ofrece un ambiente afectivamente adecuado.
- Se atiende a la exactitud mediante explicaciones gramaticales.
- De otra parte, algunos aspectos cuestionables son:
- Cuando se trata del aprendizaje de adultos, algunas técnicas parecen muy infantiles.
- No se utiliza un input real auténtico, sino uno pedagógicamente preparado.
- Se termina aprendiendo una gran cantidad de vocabulario, pero pocas estructuras gramaticales.
- No se atienden las diferencias individuales de los alumnos, porque la relajación puede provocar efecto contrario en algunos de ellos.



¡Ya sé!



Fig. 04

En esta lección hemos aprendido que la sugestopedia fue ideada y creada por el educador y psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov (1978). Este método intenta aplicar los principios de la Sugestología –la influencia de la sugestión en la conducta humana– a la enseñanza de segundas lenguas. La sugestopedia se relaciona con el yoga y la psicología soviética. Con el primero Lozanov toma y modifica técnicas para alterar los estados de conciencia y de concentración, así como el empleo de la respiración rítmica. Del segundo, extrae la idea de que a los alumnos en su totalidad se les puede enseñar un contenido específico a un nivel similar de destreza. El aprendizaje de la LO se basa en el dominio por parte del alumno de listas de palabras bilingües muy largas. Un curso de sugestopedia perdura treinta días, con cuatro horas de clase diarias, seis días a la semana. Lo componen diez unidades de estudio, cada unidad tiene un diálogo con unas 1.200 palabras, una lista de vocabulario y comentarios gramaticales.



Autoevaluación

De acuerdo con lo estudiado en esta clase, responde las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el papel del entorno en la sugestopedia?

2. ¿Cómo se manifiesta la autoridad del profesor?

3. ¿Cuál es el papel que cumples la música y el ritmo?

4. Indica el procedimiento que te parece más útil de este método. Justifica tu respuesta.

5. ¿Cuáles son las dos formas que puede aprender el alumno?

6. ¿Cuál es la teoría psicológica que fundamenta la sugestopedia?

7. Enumera las actividades que se efectúan en este método.

8. ¿Qué materiales se emplean?

9. ¿Qué características tiene un curso de sugestopedia?

10. ¿Cómo se considera el error?

Referencias



Lozanov, G. (1979). **Suggestology and outlines of suggestopedy.** New York: Gorden Beach

Moreno, B. (1997) (coord.). **Experto en enseñanza del español como lengua extranjera**: Historia de la metodología de lenguas extranjeras, con referencia al español. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Richards, J. C. y T. S. Rodgers (1998). **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid: Cambridge University Press (2ª edición, 2003).

Sánchez, A. (1997). **Los métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Sociedad General Española de librería, S.A (2ª edición, 2000).

DICCIONARIO de la lengua española. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>. Aceso en: 18 de abril de 2012.

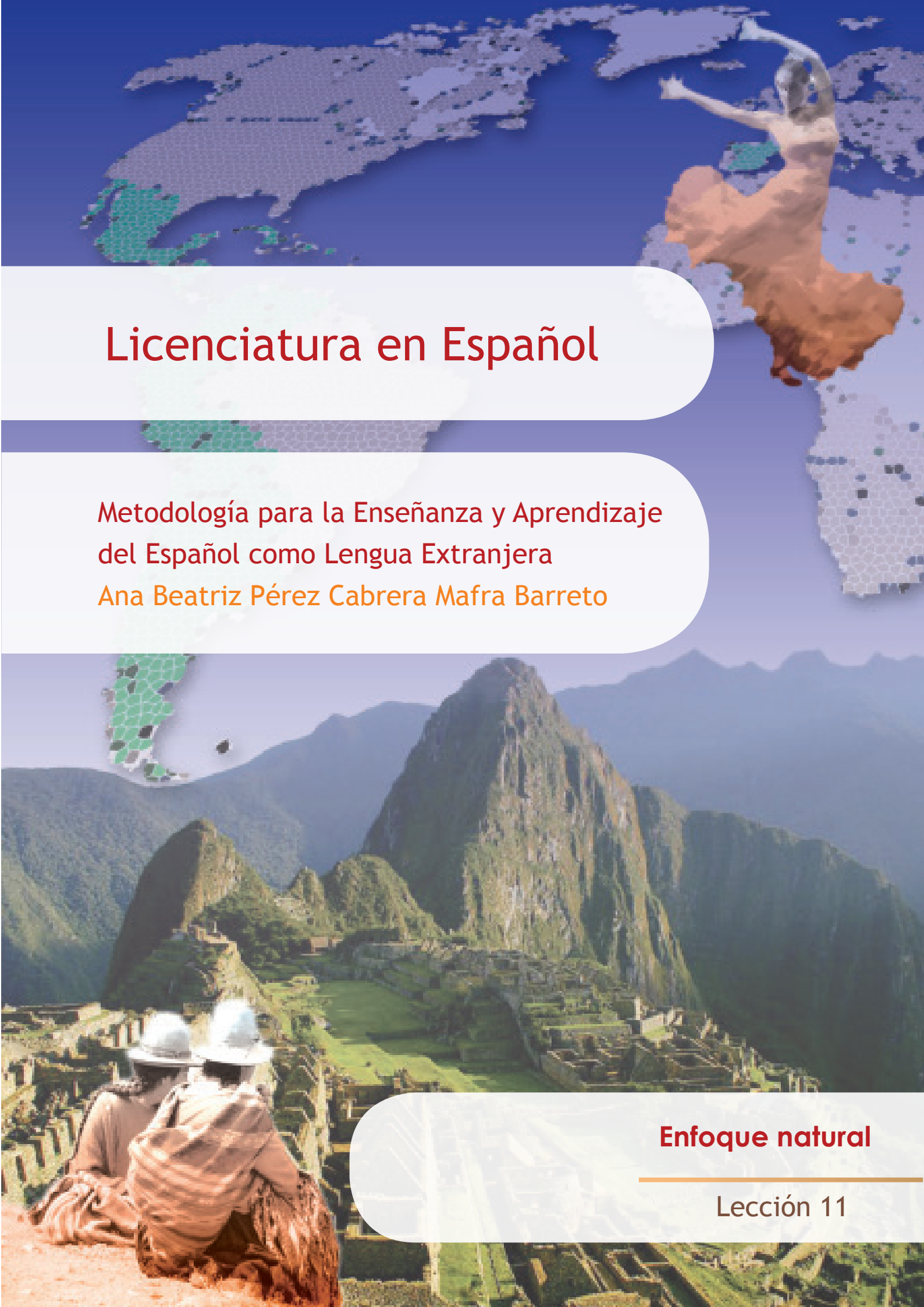
DICCIONARIO de términos CLAVE de ELE, Centro Virtual Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm>. Aceso en: 18 de abril de 2012.

Fuente de las figuras

Fig. 01 - http://www.npp-sugestopedia.com/imagen/lozanov.gif

Fig. 02 e 03 - http://www.teiaportuguesa.com/metodosugestopedicoactividades.htm

Fig. 04 - http://3.bp.blogspot.com/_DY7IpQU3uz8/TQpjNcOXz6I/AAAAAAAAAEM/GXJTkeI1D_U/s320/IMA9.jpg



Licenciatura en Español

Metodología para la Enseñanza y Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera

Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra Barreto

Enfoque natural

Lección 11



Lección 11
Enfoque natural

Presentación y objetivos

Estimado/a alumno/a:

Continuamos con nuestro recorrido histórico sobre los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. En esta lección nuestro objetivo es analizar y reconocer el "enfoque natural", que, como su nombre lo indica, incorpora los principios naturalistas identificados en los estudios llevados a cabo sobre la adquisición de segundas lenguas. La propuesta de este método fue presentada por T. Terrell en 1977, a partir de su experiencia como profesor de ELE en California. En 1983, T. Terrell y S. Krashen, publican el libro The Natural Approach, que contiene los fundamentos teóricos escritos por Krashen y basados en su teoría sobre la adquisición de segundas lenguas y en las aplicaciones y procedimientos de clase, escritos por Terrell.

¡A por ello!



El enfoque natural de la enseñanza de lenguas extranjeras

En palabras de Richards y Rodgers (2003: 175-1176):

Krashen y Terrell han identificado el enfoque natural con lo que ellos llaman "enfoques tradicionales" en la enseñanza de idiomas. Estos enfoques se definen como "basados en el uso de la lengua en situaciones comunicativas sin recurrir a la lengua materna" y –parece obvio– sin recurrir a un análisis gramatical, a la práctica de la gramática o a una teoría particular de la gramática, Señalan que estos "enfoques se han llamado naturales, psicológicos, fonéticos, nuevos, reformados, directos, analíticos, imitativos, etc." (Krashen y Terrell, 1983: 9). El hecho de que los autores relacionen su método con el método natural, ha llevado a algunas personas a asumir que el enfoque natural y el método natural son sinónimos.

El método natural es otro término para referirse a lo que a principios de siglo, se conocía como método directo,... El término natural, usado en referencia al método directo solo subrayaba la creencia de que los principios en que se basaba el método tenían en cuenta los principios de la enseñanza naturalista de la lengua con niños pequeños. De la misma forma, se piensa que el enfoque natural, como lo definen Krashen y Terrell, se adapta a los principios naturalistas basados en la adquisición satisfactoria de una segunda lengua. A diferencia del método directo, sin embargo, le da menos importancia a los monólogos del profesor, a la repetición directa y a las preguntas y respuestas formales, centrándose menos en la producción correcta de oraciones en la lengua objeto. En el enfoque natural se pone más énfasis en la exposición a la lengua que en su práctica, y en el máximo aprovechamiento de la preparación emocional para el aprendizaje; hay asimismo, un periodo prolongado de atención a lo que los alumnos oyen antes de intentar producir la lengua y un deseo de usar textos escritos y otros materiales como fuente de información de entrada (input) comprensible. Este énfasis en el papel central de la comprensión relaciona este método con los enfoques sobre la enseñanza de la lengua que se basan en la comprensión.

Manos a la obra



Actividad 1

Explica qué se entiende por "natural" en el caso de los métodos naturales como el método directo y en el enfoque natural de Krashen y Terrell.

_____
_____
_____
_____

Así es



El enfoque natural confiere una atención especial a la comprensión y a la comunicación del significado de los enunciados y entabla en el aula un ambiente de aprendizaje apropiado para que la adquisición de una segunda lengua se lleve a cabo de modo satisfactorio. Por tanto, esta propuesta da más importancia a la exposición que a la práctica de la LO, así como a la preparación emocional para el aprendizaje.

Enfoque	**Teoría lingüística**. Para el enfoque natural la lengua es un vehículo para comunicar significados y mensajes, es decir, la lengua es fundamentalmente comunicación. Por tanto, para Krashen y Terrell este método está relacionado con el enfoque comunicativo y rechazan los métodos anteriores de la enseñanza de idiomas, que consideran que la gramática es el componente central de la lengua. Así, la lengua constaría de elementos léxicos, estructuras y mensajes.

Enfoque

Teoría del aprendizaje. Para el enfoque natural el aprendizaje se lleva a cabo mediante el uso de la LO en situaciones comunicativas, sin recurrir a la L1 o a un análisis gramatical. Este enfoque acepta el modelo innatista y concibe el lenguaje como construcción creativa debido a los procesos cognitivos del hablante. Krashen y Terrell (1983: 19) aseveran que la "adquisición solo puede tener lugar cuando las personas entienden mensajes en la lengua objeto". Asimismo, como ya debes haber estudiado la "Teoría de la monitorización" de Steven Krashen en la asignatura Teorías de adquisición de segundas lenguas, vamos a continuación a presentar, de modo resumido, las cinco hipótesis que constituyen esta teoría:

- **La hipótesis de adquisición-aprendizaje** según Krashen registra que los adultos que aprenden una segunda lengua (L2) "desarrollan a la vez dos sistemas posibles e independientes para utilizar la lengua no nativa: uno adquirido, que se desarrolla de modo similar al de la adquisición del lenguaje por los niños y, otro aprendido, desarrollado conscientemente y casi siempre en situaciones formales" (Liceras, 1992:144). Tanto el conocimiento adquirido como el aprendido se almacenan por separado y uno no se puede transformar en el otro.

- **La hipótesis del orden natural de adquisición de los morfemas** se refiere a una hipotética ruta natural que siguen los aprendientes de una L2. Un concepto análogo a la gramática universal que Chomsky propone para la L1. Esto quiere decir que las reglas de la SL se adquieren en una secuencia predecible (unas antes que otras), independiente de la edad y de la lengua materna del aprendiente, así como de la complejidad lingüística de la LO. Cabe señalar que esta secuencia de orden es predecible solo cuando la lengua no nativa tiene lugar en un contexto natural. Por tanto, no ocurre cuando se realiza por medio del aprendizaje formal en un contexto institucional.

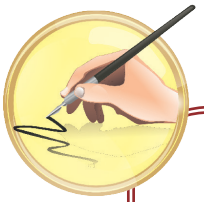
- **La hipótesis de la monitorización** se refiere a la relación que se establece durante la actuación entre los conocimientos adquirido y aprendido en la segunda lengua (SL). El conocimiento adquirido activa la expresión y el conocimiento aprendido actúa en la planificación, editando y corrigiendo funciones cuando el aprendiente cumple las tres condiciones a seguir: a) ha de tener suficiente tiempo para pensar;

Enfoque	b) prestar atención a la forma; y c) tener conocimiento de las reglas. En otras palabras, el monitor desempeña el papel de guía y corrector de las producciones espontáneas basadas en la adquisición. • **La hipótesis del input o del caudal lingüístico** intenta explicar cómo el aprendiente adquiere la SL y aunque algunos estudiosos consideran que no está apoyada por una investigación sólida, es la más popular entre los docentes de segundas lenguas. Esta hipótesis afirma que para que pueda tener lugar la adquisición de una L2 por parte del aprendiente, se hace necesario proporcionarle un input comprensible que contenga elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel real de competencia, sintetizado en la fórmula (+ 1). • **La hipótesis del filtro afectivo** defiende que la actitud del aprendiente, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influye positiva o negativamente tanto en los procesos de adquisición como de aprendizaje. Dicha influencia se ejerce a modo de filtro que posibilita, frena o impide la entrada de datos del caudal lingüístico o input, elemento a partir del cual se inician los mencionados procesos. De acuerdo con Larsen-Freeman y Long (1994), en palabras de Krashen (1985: 4) las cinco hipótesis pueden ser resumidas como sigue: *Las segundas lenguas se adquieren solo si hay un input comprensible y si los filtros afectivos están lo bastante bajos para permitir la entrada del input. Cuando el filtro está bajo y se presenta (y entiende) el input comprensible apropiado, la adquisición es segura. De hecho, es ineludible, no se puede impedir –las funciones del órgano mental lingüístico estarán tan automatizadas como las de cualquier otro órgano–.*
Diseño	**Objetivo**. De acuerdo con Krashen y Terrell (1983: 71), el enfoque natural tiene como objetivo que los alumnos sean capaces de funcionar adecuadamente en la LO. Esto quiere decir que entenderán a los hablantes nativos y serán capaces de expresar sus peticiones e ideas. No es necesario conocer la totalidad de un campo semántico determinado, tampoco se necesita un conocimiento sintáctico y del vocabulario a la perfección, aunque su producción debe ser comprensible. También tienen que ser capaces de expresar los significados de forma clara y no se precisa una corrección en los detalles gramaticales. En última instancia, la formulación de los objetivos específicos depende: de las necesidades, de las destrezas a desarrollar, y del nivel de conocimiento del alumno.

Diseño	**Modelo de programa**. El modelo de programa de un curso en el marco del enfoque natural consta de dos partes. En primer lugar, se elaboran los objetivos típicos del curso y se expone lo que se propone realizar, como, por ejemplo, enunciar las destrezas comunicativas básicas que se van a desarrollar. En segundo lugar, se tienen que valorar las necesidades e intereses de los alumnos. Cuando se hayan determinado tanto las situaciones en las que se empleará la LO como los temas en los que tendrá que comunicarse, se fijarán los objetivos de comunicación. Además, la selección de los contenidos tiene que ser ligeramente superior al nivel actual del aprendiente (+ 1), y al mismo tiempo bajar el filtro afectivo. Por ello, los contenidos deberían ser interesantes y propiciar un clima amistoso y relajado. **Tipología de actividades**. En los primeros niveles de aprendizaje, casi todas las actividades están diseñadas para provocar la comunicación. Considerando que el aprendiente empezará a hablar cuando esté dispuesto a hacerlo, primero se efectúan preguntas que demandan una respuesta de sí o no, hasta llegar gradualmente a preguntas abiertas de respuesta amplia. En las actividades de comprensión auditiva se admite que los alumnos respondan en la L1. En actividades de trabajo en grupo lo primordial es el hecho de compartir información para llevar a cabo una tarea. Por otra parte, las actividades de comunicación deben ser significativas y en cuantía, dado que son determinantes para la cantidad y calidad de adquisición que experimenten los alumnos.
	Papel del alumno. El papel del alumno cambia de acuerdo con su estadio de desarrollo lingüístico: ● En el estadio previo a la producción para participar en la actividad no es necesario responder en la LO. ● En el estadio inicial de producción, los alumnos responden a preguntas de elección sí o no, usan palabras sueltas o frases cortas, etc. ● En la fase emergente de habla, los aprendientes participan en simulaciones, juegos y resolución de problemas emitiendo información personal y opiniones. Además, en una clase en el marco del enfoque natural, los aprendientes son responsables de: ● Informar sobre sus objetivos específicos, que son fundamentales para que las actividades de adquisición se focalicen en los temas y las situaciones que sean primordiales para sus necesidades. ● Tener un papel activo en el logro de información de input comprensible. ● Decidir cuándo van a iniciar la producción de la LO, así como cuándo avanzar.

Diseño	• Decidir junto con el profesor la cantidad de tiempo de los ejercicios e incluso completarlos y corregirlos sin su ayuda. Papel del profesor. En el enfoque en análisis, el profesor desempeña tres papeles: • El profesor es el generador de información de input comprensible. • El profesor tiene que crear un clima de clase interesante y relajado, con un filtro afectivo bajo para que se facilite el aprendizaje. • El profesor debe seleccionar y organizar una buena mezcla de actividades que contenga suficiente variedad, contenido y contextos de acuerdo con las necesidades e intereses de los alumnos. **Papel de los materiales**. Según Krashen y Terrell (1983:55), el material tiene el objetivo de hacer que la clase de LO sea lo más significativa posible para que pueda proporcionar el contexto extralingüístico que ayuda al alumno a entender y, por tanto, a adquirir la LO. Los materiales proceden más del mundo real que de los libros de texto, sus objetivos son suscitar la comprensión y la comunicación. Las ayudas visuales como los dibujos son primordiales para suministrar el contenido de la comunicación, así como facilitar la adquisición de un amplio vocabulario en el aula. Diversos materiales auténticos son empleados en este enfoque, tales como: horarios catálogos, anuncios, mapas y manuales para los alumnos.
Procedimiento	**Técnicas de clase, prácticas y comportamientos observados**. El enfoque natural adopta técnicas utilizadas por otros métodos (mímica, juegos, etc.). El profesor durante las clases debe mantener un flujo de información comprensible, utilizando el vocabulario clave, los gestos apropiados, el contexto, la repetición y la paráfrasis. La explicación y la práctica de las reglas gramaticales se efectúan fuera de clase con una buena programación y, sobre todo, una explicación clara.

Adaptado de Richards y Rodgers (2003: 175-188) y Moreno (1997: 81-88).



Manos a la obra

Actividad 2

En cuanto al enfoque natural, indica (X) cuáles de las siguientes aseveraciones son correctas.

( ) Se pone más énfasis en la exposición a la lengua que en su práctica.

( ) El desarrollo de la comprensión oral no tiene prioridad.

( ) Se adoptan técnicas utilizadas por otros métodos.

( ) Los aprendientes pueden elaborar sus propios materiales.

( ) La explicación y práctica de la gramática se efectúan durante la clase.

( ) Los materiales proceden más del mundo real que de los libros de texto.

( ) Se valoran las necesidades e intereses de los alumnos.

( ) El alumno empieza a hablar la LO cuando está dispuesto a hacerlo.

( ) La adquisición solo tiene lugar si los alumnos entienden los mensajes en la LO.

( ) Los aprendientes pueden elaborar sus propios materiales.

Conclusiones

Según Moreno (1997: 87-88), el enfoque natural presenta los siguientes aspectos positivos:

- Enfatiza la importancia que tiene la implicación del aprendiente en el proceso de aprendizaje, además de enseñar la lengua mediante prácticas con significado.

- El aprendizaje se lleva a cabo en contexto y con actividades personalizadas, esto es, considerando las necesidades e intereses de los alumnos.

- En el aula hay un ambiente relajado, afectivo y cálido, propicio para la práctica comunicativa grupal.

- Se subraya el papel de la motivación en el proceso de aprendizaje.

Por último, se reconoce que la mayor aportación del enfoque natural no reside en las técnicas que emplea sino cómo estas se realizan en las actividades prácticas. Específicamente, cuando los objetivos son desarrollar más la comprensión y el significado, que la producción de oraciones gramaticalmente correctas. La teoría de la monitorización de Krashen ha tenido una gran influencia en la práctica de enseñanza de segundas lenguas; aunque algunos estudiosos piensen que tiene más de sentido común que fundamento empírico y poder explicativo.

¡Ya sé!



En esta lección hemos aprendido que el enfoque natural es una propuesta de enseñanza de lenguas que incorpora los principios naturalistas identificados en los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas. Asimismo, tiene como objetivo que los alumnos sean capaces de funcionar adecuadamente en la LO. Considera que la lengua es un vehículo para comunicar significados y mensajes, es decir, la lengua es fundamentalmente comunicación. En 1983, Terrell y Krashen, publican el libro *The Natural Approach* que contiene los fundamentos teóricos y procedimientos de clase de este enfoque. La teoría del aprendizaje está basada en las cinco hipótesis de Krashen sobre la adquisición de una segunda lengua: hipótesis de adquisición-aprendizaje, hipótesis del orden natural de adquisición de los morfemas, hipótesis de la monitorización, hipótesis del input o del caudal lingüístico e hipótesis del filtro afectivo. Según Krashen (1985:4): "Las segundas lenguas se adquieren solo si hay un input comprensible y si los filtros afectivos están lo bastante bajos para permitir la entrada del input".



Autoevaluación

De acuerdo con lo estudiado en esta lección, responde las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la diferencia entre el filtro activado y desactivado?

2. ¿Qué significa la fórmula (+ 1)?

3. ¿Cuál es la responsabilidad de los alumnos en el proceso de aprendizaje?

4. ¿Cuál es el papel que desempeña el profesor?

5. ¿Cuál es la mayor aportación de este enfoque?

6. ¿De qué depende la formulación de objetivos específicos de un programa?

7. ¿Cuál es la función del conocimiento adquirido y aprendido en la adquisición de una L2 o LE?

8. ¿A qué se refiere la hipótesis del orden natural de adquisición de los morfemas?

9. ¿Cuál es el objetivo del trabajo en grupo?

10. Explica, ¿por qué este enfoque da más importancia a la exposición que a la práctica de la LO?

Referencias

Krashen, S. y T. D. Terrell (1983). **The Natural Approach**: Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon.

Krashen. S. (1985). **The Input Hypothesis: Issues and implications.** London: Longman.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994). **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.** Madrid: Gredos.

Liceras, J. M. (1992). **La adquisición de lenguas extranjeras:** hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid: Visor.

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

Moreno, B. (1997) (coord.). **Experto en enseñanza del español como lengua extranjera: Historia de la metodología de lenguas extranjeras, con referencia al español**. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Richards, J. C. y T. S. Rodgers (1998). **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid: Cambridge University Press (2ª edición, 2003).

Sánchez, A. (1997). **Los métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid: Sociedad General Española de librería, S.A (2ª edición, 2000).

Dicionário Metalinguagens da Didáctica, (2000). Coord. Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Editora Porto.

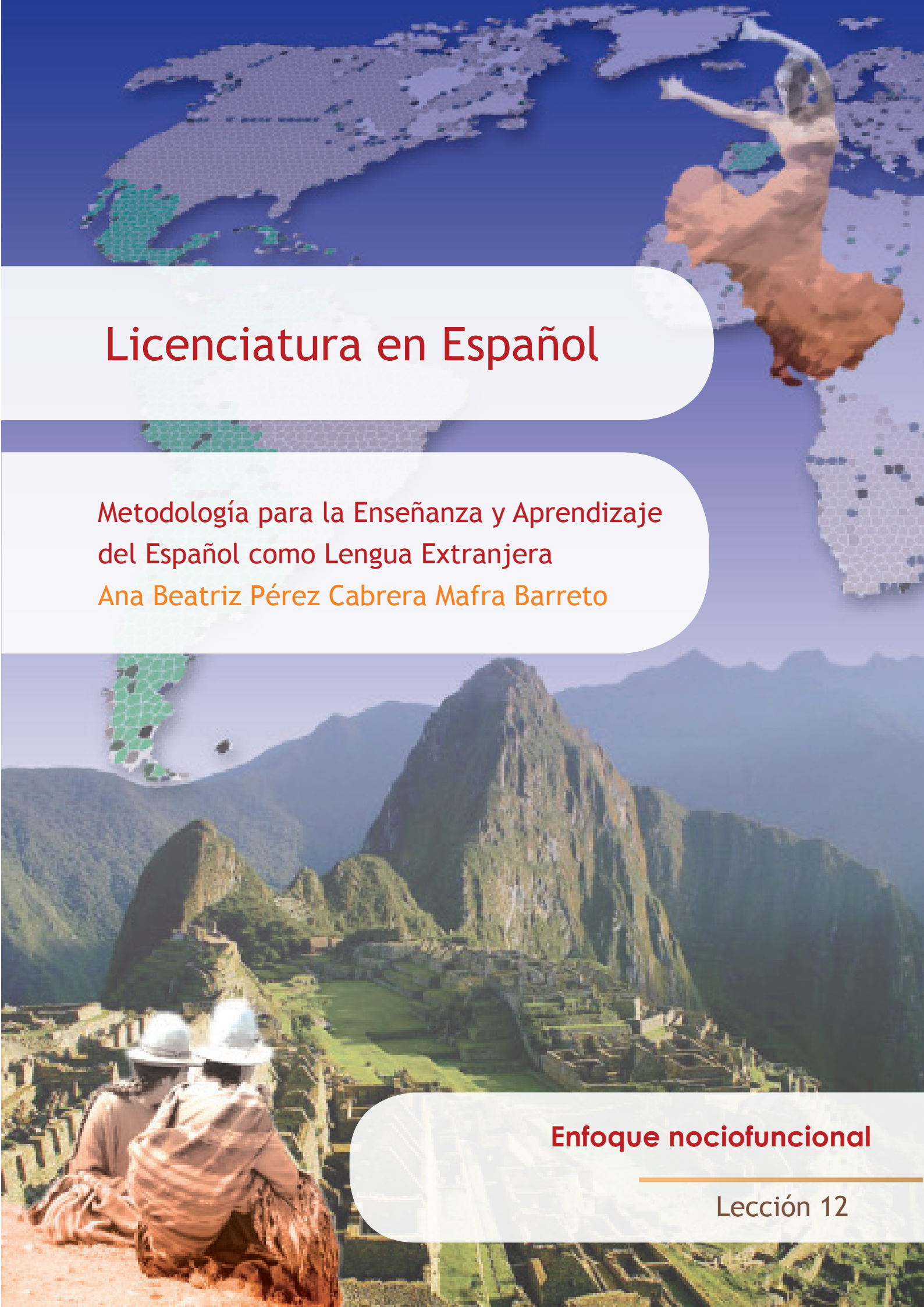
Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (2010). Cuarta Edición. London: LONGMAN.

Diccionario de la lengua española.

http://www.rae.es/rae.html

Diccionario de términos CLAVE de ELE, Centro Virtual Cervantes.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm



Licenciatura en Español

Metodología para la Enseñanza y Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera

Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra Barreto

Enfoque nociofuncional

Lección 12



Lección 12
Enfoque nociofuncional

Presentación y objetivos

Estimado/a alumno/a:

En la presente lección, nuestro objetivo es analizar y reconocer el enfoque nociofuncional fundamentado en una dimensión de la lengua que no había sido tratada de modo apropiado en los métodos precedentes: la dimensión funcional y comunicativa, que hace hincapié en el desarrollo de la habilidad para comunicarse, más que en el dominio de estructuras propiamente dichas. Por ello, el enfoque nociofuncional significó el primer paso del enfoque comunicativo sobre el cual trataremos en la lección 14.

¡A por ello!



El enfoque nociofuncional de la enseñanza de lenguas extranjeras

En palabras de Melero (2004: 692):

A principios de los años setenta, el concepto de competencia comunicativa de Hymes y la percepción de la lengua como instrumento de comunicación y no como un fin en sí mismo fueron la base de una nueva forma de ver la enseñanza. El nacimiento de la Comunidad Económica Europea supuso un estímulo importante a la hora de buscar nuevos enfoques metodológicos para la enseñanza de lenguas extranjeras, que la movilidad de los ciudadanos entre los países miembros hacía necesario el aprendizaje de sus lenguas a fin de que la comunicación pudiera tener lugar. En 1971, el Consejo de Europa encargó a una comisión de expertos formada por D. A. Wilkins, J, A. van Ek, J. L. Trim y R. Richterich el desarrollo de un sistema único de enseñanza de lenguas (*unit/credit system*) basado en principios comunes que unificara la enseñanza de lenguas en Europa y supusiera una alternativa al método audiolingual/audiovisual. Wilkins (1972), partiendo del análisis de las intenciones comunicativas que debía poder expresar y comprender la persona que aprendía una lengua, propuso las dos siguientes categorías:

– Categorías nocionales: de carácter semántico-gramatical. Conceptos que expresamos a través de la lengua como, por ejemplo, tiempo, cantidad, secuencia, ubicación o frecuencia.

– Categorías funcionales: de naturaleza pragmática. Se relacionan con las intenciones del hablante al usar la lengua. Son funciones comunicativas, por ejemplo, presentarse, pedir algo, informar o quejarse.

Manos a la obra



Actividad 1

Responde a las siguientes preguntas: ¿Qué fue lo que encargó el Consejo de Europa a una comisión de expertos formada por D. A. Wilkins y otros, en el año 1971? ¿Cuáles fueron los motivos que llevaron a hacerlo?

_____
_____
_____

Actividad 2

Enumera y explica, ¿qué categorías fueron propuestas por Wilkins (1972), a partir del análisis de las intenciones comunicativas que debía poder expresar y comprender el aprendiente de una lengua?

_____
_____
_____

Funciones lingüísticas

Con el término funciones lingüísticas se alude a un determinado tipo de unidades de la lengua que resultan de analizarla desde la perspectiva del uso que de ella se hace y no de la de su estructura formal. Así, con el enunciado [*¿Por qué no venís a comer a casa este fin de semana?*] un hablante puede estar haciendo una invitación. Desde el punto de vista del análisis gramatical, este enunciado está formado con una oración interrogativa introducida por una partícula interrogativa, datos que resultan ser independientes de cualquier contexto de uso. Desde el punto de vista del análisis nociofuncional, el enunciado está asociado más frecuentemente a la función lingüística de *hacer una invitación*, pero puede estar asociado también a otras funciones lingüísticas, como por ejemplo *pedir una explicación sobre una decisión o sobre un comportamiento*. El interlocutor del hablante interpretará adecuadamente el sentido de esas palabras con ayuda de los conocimientos que tiene de su particular

situación de comunicación, y a ese procedimiento de interpretación entre interlocutores se lo conoce como negociación del significado. El sentido de un enunciado, a diferencia de la estructura gramatical en la que este se formula, es siempre dependiente del contexto de uso.

El término de función lingüística se acuñó con la publicación del Nivel Umbral (1979) y se relaciona con el de nociones lingüísticas y el de programa nociofuncional. En esa publicación se enumeraban hasta 72 funciones lingüísticas diferentes, agrupadas en 6 categorías. Estas categorías y sus correspondientes funciones (al igual, también, que las nociones con las que se asocian) son independientes no solo del contexto de uso (como se ha dicho) sino también de cualquier idioma en particular, es decir, son transversales a todas las lenguas. He aquí las seis categorías:

1. Ofrecimiento o petición de información (identificación, relato, descripción y narración, etc.).

2. Expresión de actitudes intelectuales y su comprobación (acuerdo y desacuerdo, aceptar o declinar una oferta o una invitación, etc.).

3. Expresión de actitudes emocionales y su comprobación (gusto, agrado, sorpresa, miedo...).

4. Expresión y comprobación de actitudes morales (aprobación, disculpa, aprecio, indiferencia...).

5. Persuasión (sugerir actividades, aconsejar, prevenir...).

6. Usos sociales de la lengua (saludar y despedirse, presentarse, felicitar, etc.).

Extraído del Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual Cervantes, el 25/03/2012.

Nociones lingüísticas

Una noción lingüística es un componente semántico de los enunciados, que se aísla cuando éstos se someten a un análisis centrado en el uso de la lengua y no en su estructura formal. Todo enunciado tiene un componente funcional, que se relaciona fundamentalmente con las intenciones del hablante, y un componente nocional, que se relaciona con los conceptos a los que el hablante se refiere.

El término procede de las gramáticas basadas en criterios semánticos, que en la tradición lingüística anglosajona suelen llamarse *gramáticas nocionales*, y fue adoptado por D. A. Wilkins (1976) en su propuesta de

elaboración de un nuevo tipo de programas para la enseñanza de lenguas. En esa obra, Wilkins proponía una taxonomía de nociones, que agrupaba en diversos tipos (categorías semántico-gramaticales: tiempo, espacio, cantidad; categoría de relaciones de significado, etc.) y cada uno de estos tipos tenía diversos subtipos (tiempo: momento, duración, frecuencia, secuencia).

Con la publicación del Nivel Umbral (1979) se lleva a cabo una aplicación de la propuesta de Wilkins, en la que los conceptos de función y de noción lingüística se ponen en una relación operativa para producir un programa nociofuncional. El contenido lingüístico de los programas sugeridos por esta publicación se concreta en unos enunciados, llamados exponentes lingüísticos, que se descomponen en una función y una o varias nociones asociadas a ella. Por ejemplo, el enunciado *¿No hay manzanas?* consiste en la *petición de información* (función) sobre *la existencia* (noción general) de *un determinado tipo de fruta* (noción específica). Las *nociones generales* se refieren generalmente a conceptos abstractos y son necesarias en todo contexto de comunicación; las *nociones específicas* suelen referirse a objetos y realidades concretas, y están más asociadas a determinadas situaciones comunicativas. Como puede apreciarse, las nociones están estrechamente vinculadas con el vocabulario.

Extraído del Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual Cervantes, el 25/03/2012.

Manos a la obra

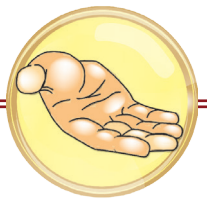


Actividad 3

Para que te queden más claras las definiciones anteriores lee el archivo: Aula_12.doc_ Ejemplos de nociones y funciones, y explica con tus propias palabras que entiendes por funciones y nociones lingüísticas.

_____

_____



Así es

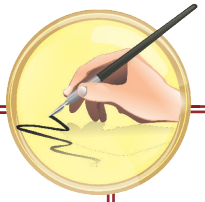
El enfoque nociofuncional constituye la primera tentativa que toma como base los principios comunicativos en la enseñanza de lenguas segundas. Como su nombre lo indica, para este enfoque la enseñanza parte de las nociones y de las funciones. Wilkins (1972) fue el primero en analizar la lengua a partir de estas nuevas unidades de significado. Su trabajo sirvió de base para la elaboración del *Thresold Level* (Van Ek, 1976), publicado por el Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa, en Estrasburgo. Documento este que fue utilizado en Europa como fundamento tanto para la elaboración de los programas de lenguas extranjeras como para la publicación de materiales. Asimismo, la versión española del mismo documento denominada –Un Nivel Umbral– la realizó Peter Slagter (1978).

Enfoque	**Teoría lingüística.** La lengua es un sistema que tiene como mira la comunicación y consiste en la transmisión de significados. Dicha comunicación se lleva a cabo dentro de una situación y contexto**.** **Teoría del aprendizaje**. No se puede hablar de una teoría del aprendizaje específica, como es el caso de algunos métodos ya vistos, pero como este enfoque tiene como mira la comunicación, se pueden mencionar tres principios en ese ámbito: aprendemos la lengua si las actividades implican comunicación real, si usamos la lengua para realizar tareas significativas y si la lengua es significativa.
Diseño	**Objetivos.** La lengua tiene que entenderse desde un punto de vista funcional. Por ello, los objetivos de la enseñanza se centran en el uso de la lengua. La meta de la enseñanza de una lengua extranjera es capacitar al aprendiente no nativo para que pueda efectuar unas funciones comunicativas que permitan la interacción en situaciones de la vida real. Se promueve el desarrollo de l la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión auditiva y la comprensión lectora, pero son las necesidades comunicativas del aprendiente en el uso de la L2, al menos en lo que respecta a la selección léxica y estructural, las que van a determinar cuáles destrezas lingüísticas se van a practicar. Conjuntamente, los objetivos del aprendizaje de lenguas extranjeras se vinculan en este enfoque al mundo del trabajo y a los intereses económicos y sociales.

	Modelo de programa. En el marco del enfoque nociofuncional, el programa se centra en el significado y no en la forma. Los objetivos se establecen a modo de conductas observables, que se describen en un nivel determinado de competencia comunicativa. Un curso en una programación nociofuncional, consta de unidades nocionales extensas, que a su vez se subdividen en otras menores. Cada una de estas subunidades abarca temas distintos, con actividades de práctica cuyo eje central son las funciones comunicativas concretas, como, por ejemplo, pedir y dar opiniones (Yo creo que... ¿Y tú?). Las combinaciones entre funciones y nociones dan origen a una serie de exponentes lingüísticos, que componen la lista de expresiones que los aprendientes deberán ser capaces de usar de modo apropiado para consumar sus intenciones comunicativas. Estos exponentes, sirven de base para la selección, secuenciación y gradación de los contenidos lingüísticos del programa. Además, los programas son cuantificables, se evalúa si los alumnos han logrado o no los elementos indispensables en términos de conducta para cambiar de nivel de aprendizaje. **Tipología de actividades**. La prioridad dada para enunciar los contenidos como funciones y nociones, requiere que las actividades tengan un carácter interactivo e impliquen la participación de los alumnos, especialmente en parejas y en grupos. Asimismo, para despertar el interés y motivar a los alumnos, es necesario que las actividades se centren en la transmisión de contenido relevante para cada situación. Si bien se continúan empleando actividades con una base estructural, también se utilizan ejercicios más libres (escenificación, interacción, transferencias a otros contextos, uso libre de la lengua en torno a temas sugeridos, etc.). El aprendizaje es prioritariamente inductivo pero no se excluye el inductivo.
	Papel del alumno. El estudiante pasa a ser el protagonista de la interacción y, por tanto, es responsable del proceso de aprendizaje y de propiciar su participación activa. **Papel del profesor**. El profesor es modelo, guía y organizador de la clase. **Papel de los materiales.** Los materiales no se centran en el alumno como eje en torno del cual debe girar la clase. Para captar el significado parcial o global de las nociones y funciones y llevar a cabo las actividades, se utilizan diversos materiales didácticos, como: dibujos, filmes, diapositivas, etc. Además, considerando los resultados de las nuevas investigaciones tanto en el ámbito de la lingüística como de la didáctica de lenguas extranjeras, los manuales elaborados bajo este enfoque añaden aspectos tanto de carácter contextual como sociocultural.

Procedimiento	**Técnicas de clase, prácticas y comportamientos observados.** La gestión de la clase empieza a dejar de ser de uso exclusivo del profesor o por la autoridad escolar, y el modelo de lengua objeto de estudio será a través de muestras representativas del uso comunicativo. De acuerdo con Sánchez (2000: 192): "En general, puede afirmarse que el tema de la aplicación del programa a la clase no se trata", es decir, no se hace referencia al procedimiento que pueda o deba seguirse para alcanzar los fines propuestos.

Adaptado de Sánchez (2000: 183-195) y Melero (2004: 688-694).



Manos a la obra

Actividad 4

Explica, a modo resumen, en qué consiste: la teoría lingüística, la teoría del aprendizaje, los objetivos, el modelo de programa, la tipología de actividades, el papel del alumno, el papel del profesor, el papel de los materiales, las técnicas de clase, prácticas y comportamientos observados en el enfoque nociofuncional.

_____

_____

_____

_____

Conclusiones

En esta lección hemos aprendido que en el marco del enfoque nociofuncional, los textos pasan a ser más auténticos, las actividades, más reales, las clases, más interactivas y el aprendizaje es, en definitiva, más productivo. Sin embargo, a pesar de las novedades que lo caracterizan, este enfoque debe utilizarse "con cautela tanto por profesores como por autores de materiales para no otorgarle valores que no posee, ni asignarle funciones que carece". El Nivel umbral en el cual se concretizó este enfoque constituye una especie de puente entre la metodología de base estructural y la metodología comunicativa que vamos a estudiar en la siguiente

lección. Le faltan ingredientes esenciales para que sea considerado una metodología, ya que solo enseña un listado de nociones comunicativas, funciones presentadas en situaciones comunicativas, estructuras lingüísticas utilizadas en las nociones y funciones comunicativas, y un inventario léxico comprendido en esas mismas funciones.

¡Ya sé!



En esta lección hemos aprendido que el enfoque nociofuncional se fundamenta en una dimensión de la lengua que no había sido tratada de modo apropiado en los métodos precedentes: la dimensión funcional y comunicativa, que hace hincapié en el desarrollo de la habilidad para comunicarse, más que en el dominio de estructuras propiamente dichas. Por ello, la meta de la enseñanza de una lengua extranjera es capacitar al aprendiente no nativo para que pueda efectuar unas funciones comunicativas que permitan la interacción en situaciones de la vida real. La prioridad dada para enunciar los contenidos como funciones y nociones, requiere que las actividades tengan un carácter interactivo e impliquen la participación de los alumnos, especialmente en parejas y en grupos.

Autoevaluación



En cuanto al enfoque nociofuncional, indica (X) cuáles de las siguientes aseveraciones son correctas. Justifica tu respuesta.

( ) Las categorías funcionales tienen una naturaleza pragmática.

( ) Este enfoque incluye un conjunto de técnicas y actividades a través de las cuales se propicia la eficaz consecución de los fines propuestos.

( ) Este enfoque se cataloga entre los precursores o abogados de la autonomía de profesor.

( ) La lengua es un sistema que tiene como finalidad la comunicación.

( ) Se reduce a un listado de funciones y nociones comunicativas.

( ) Los materiales se centran en el alumno como eje en torno del cual debe girar la clase.

( ) Las categorías nocionales tienen un carácter semántico-gramatical.

( ) Se valoran las necesidades e intereses de los alumnos.

( ) El programa nociofuncional se centra en el significado y no en la forma.

( ) El Nivel umbral es visto como una especie de puente entre la metodología de base estructural y la metodología comunicativa.

Referencias

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

MORENO, B. (1997) (coord.). *Experto en enseñanza del español como lengua extranjera: Historia de la metodología de lenguas extranjeras, con referencia al español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

RICHARDS, J. C. y T. S. Rodgers (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas***.** Madrid: Cambridge University Press (2ª edición, 2003).

SÁNCHEZ, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas***.** Madrid: Sociedad General Española de librería, S.A (2ª edición, 2000).

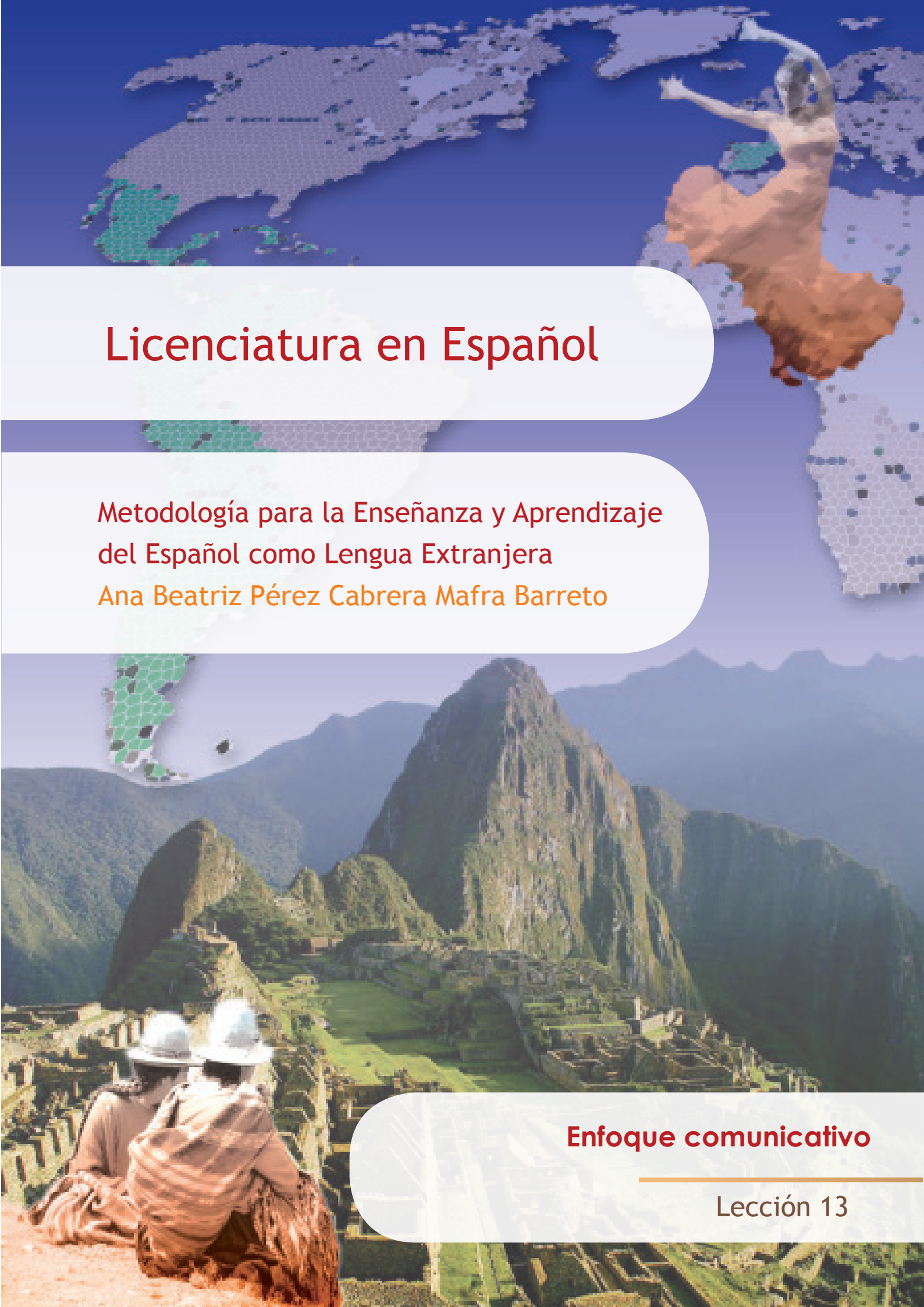
WILKINS, D. A. (1972). *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system.* Consejo de Europa, Estrasburgo.

DICCIONARIO de la lengua española. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>. Acceso en: 19 de abril de 2012.

DICIONÁRIO Metalinguagens da Didáctica, (2000). Coord. Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Editora Porto.

LONGMAN Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (2010). Cuarta Edición. London: LONGMAN.

Diccionario de términos CLAVE de ELE, Centro Virtual Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm>. Acceso en: 19 de abril de 2012.



Licenciatura en Español

Metodología para la Enseñanza y Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera

Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra Barreto

Enfoque comunicativo

Lección 13



Lección 13
Enfoque comunicativo

Presentación y objetivos

Estimado/a alumno/a:

En esta lección, nuestro objetivo es analizar y reconocer el enfoque comunicativo que surgió en Europa a principios de los años 70 del siglo pasado en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y en la enseñanza del ELE a inicios de la década de los 80. Si bien algunos autores lo denominan método comunicativo, en este manual se emplea enfoque comunicativo, pues este no se entiende como un modo de proceder, sino como un conjunto de principios que fundamenta una concepción particular de lo que significa enseñar y aprender una lengua extranjera. Por ello, se da gran importancia al uso comunicativo, al papel central del alumno, al desarrollo de la competencia comunicativa y a la negociación de significados. Asimismo, con los enfoques comunicativos se inicia un cambio de paradigma en la enseñanza de idiomas reconocido y aceptado por unanimidad.

¡A por ello!



Para empezar

El enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras

El enfoque comunicativo hace plenamente suyo el planteamiento nociofuncional, acorde con los fundamentos de la pragmática. En palabras de Sánchez (2000: 196-197):

Al menos en parte, la pragmática pretende ser una síntesis armonizadora de valores propios del estructuralismo y del generativismo, además de incluir otros propios de la dimensión comunicativa. La complejidad lingüística solo es observable *en el uso de la lengua*, no en la formalización teórica *abstraída* de la realidad. De ahí que los estudios lingüísticos tiendan a dejar de lado la investigación sobre el lenguaje para concentrarse más en el *habla*, etapa de realización de aquel.

Tanto el uso lingüístico como el *habla* tienen un único punto de referencia (que a la vez lo es de encuentro): el acto de comunicación mediante un sistema lingüístico concreto. De ahí que la pragmática pueda ser equiparada de alguna manera *al paradigma de la comunicación* y de ahí que la metodología comunicativa quede totalmente integrada dentro del *paradigma de la pragmática*.

Sin lugar a dudas, el término pragmática y lo que este encierra, es todavía algo *en proceso de configuración y definición*. Pero se asienta en ciertos pilares ampliamente aceptados, cuya explicitación ayudará a comprender mejor la metodología comunicativa:

- El lenguaje tiende a estudiarse como algo globalizado, como discurso o como texto. Frente al análisis fundamentado en estructuras u oraciones, se pasa al análisis *supraoracional*, que incluye también las estructuras y oraciones de base, pero que sobrepasa esos límites y se sitúa en el ámbito del contexto.

- El lenguaje no se presenta, de entrada, como un sistema, sino como un *medio que sirve o propicia la comunicación interpersonal*. Por lo tanto, no interesa de manera prioritaria el análisis de las formas, que pueda conducir a un mejor entendimiento del sistema abstracto y formalizado, sino el *proceso comunicativo y las relaciones que en el mismo se establecen entre los sujetos que interaccionan*.

- Como consecuencia de lo anterior, el lenguaje, en cuanto que se analiza bajo la perspectiva del uso, es eminentemente un instrumento con funciones comunicativas determinadas. Fuera del ámbito del uso, carece de funcionalidad y también de sentido (a no ser como mero objeto de estudio contemplativo e intelectual).

- Se deja de lado la casi perenne utopía del lenguaje oral para incidir en el estudio del lenguaje real.

Adviértase que las características señaladas (lejos de ser exhaustivas, son solo indicativas) no deben disociarse tampoco de los estudios experimentales realizados por sociolingüistas y psicolingüistas (ahora ya son muchos los lingüistas dedicados al área de la *lingüística aplicada*): en los trabajos realizados se constata una y otra vez la importancia del contexto (lugar en que se realiza la comunicación, personas que intervienen en ella, estrato social al que pertenecen o en el que se sitúan los hablantes, antecedentes de la situación, entorno en que esta se da, circunstancias personales de los interlocutores, estrategias que estos ponen en acción, etc.) y como este, en muchos casos, llega a ser la clave que da sentido a la comunicación que se desarrolla. En estos casos es evidente que las formas lingüísticas serían insuficientes por sí solas, poniéndose así de manifiesto la relativa esterilidad a que conduciría el cifrarse solamente en aquellas para explicar la realidad del proceso comunicativo

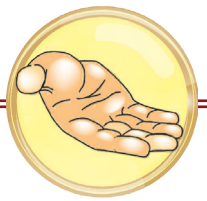
Manos a la obra



Actividad 1

Indica, ¿cuáles son los pilares en que se asienta el término pragmática?

_____
_____
_____



Así es

Desde su inicio el enfoque comunicativo se ha ido modificando y enriqueciendo mediante nuevas propuestas ideológicas. Se parte de la teoría de que el objetivo de la lengua es la comunicación y de que la enseñanza de una L2 tiene que partir de las nociones y de las funciones. Esto implica un cambio en la concepción de la lengua y del proceso de enseñanza-aprendizaje, que a su vez modifica el planteamiento y desarrollo de las actividades que se realizan en clases.

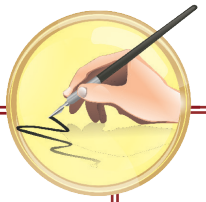
Enfoque	**Teoría lingüística**. Para el enfoque comunicativo, la lengua es un sistema empleado por los seres humanos para comunicarse entre sí. Lo prioritario en el uso lingüístico es la comunicación, que se basa siempre en la transmisión de contenido y no en la forma. El objetivo de la enseñanza de la lengua es desarrollar lo que Hymes (1992) denominó "competencia comunicativa". Este autor incorpora a la teoría del conocimiento de una lengua la comunicación y la cultura, presentando una visión mucho más amplia que la que tenía Chomsky, que solo contemplaba el conocimiento gramatical abstracto. Por tanto, un aprendiente que logra la competencia comunicativa, ha adquirido el conocimiento y la habilidad para usar la lengua en cuanto a si, y en qué grado, algo es formalmente posible, si algo es posible en virtud de los medios de actuación disponibles, si algo es apropiado en relación con el contexto en el que se usa y evalúa, si algo se da en realidad, se efectúa realmente, y lo que esto supone. De otra parte, el enfoque comunicativo también defiende la descripción funcional sobre el uso de la lengua de Halliday (1970), que sirve de complemento a la teoría de Hymes. Aprender una segunda lengua es dominar una serie de funciones lingüísticas y poder expresar significados con ellas. Asimismo, el concepto de Hyme Hymes se fue enriqueciendo con el paso del tiempo con otros estudios como el de Canale y Swain (1980), cuyo modelo de competencia comunicativa distingue tres componentes dentro de la competencia comunicativa: **a)** la competencia gramatical, **b)** la competencia sociolingüística y **c**) la *competencia estratégica*. En 1983, este modelo fue revisado y modificado por Canale, que reelaboró el concepto de competencia sociolingüística y añadió otra competencia, la discursiva.

Enfoque	De este modo, al igual que los estudios de Hymes acerca de la conceptualización de competencia comunicativa, el modelo de competencia comunicativa desarrollado por Canale y Swain (1980) y su revisión por Canale (1983), fue reelaborado por Bachmann (1991) y ampliado a su vez por Celce-Murcia, Dörnyei y Turrell (1997), convirtiéndose en la referencia del enfoque comunicativo. **Teoría del aprendizaje**. Según Richards y Rodgers (2003: 161), en los inicios del enfoque comunicativo se escribió muy poco sobre la teoría del aprendizaje. Sin embargo, en el transcurso de su desarrollo han surgido algunos intentos de descripciones de cómo se aprende una lengua, que sustentan los principios del enfoque comunicativo. En el proceso de aprendizaje comunicativo, el pensamiento tiene un quehacer importante, por ello la base psicológica de este enfoque es la psicología cognitiva. Así, el aprendizaje es un proceso activo que se desarrolla principalmente dentro de cada individuo. Por tanto, se da importancia al autoaprendizaje y al aprendizaje responsable. También, según Moreno (1997: 123-124), algunos principios que provienen de la práctica sirven de sustento a este enfoque, por ejemplo: ● Las actividades que implican comunicación real promueven el aprendizaje. ● Las actividades en las que se emplea la lengua para efectuar tareas que tienen sentido impulsan el aprendizaje. ● La lengua que tiene sentido para el estudiante ayuda en el proceso de aprendizaje.
Diseño	**Objetivo**. El objetivo de la enseñanza es que los alumnos alcancen una competencia comunicativa plena, esto es, que sean capaces de comunicarse eficazmente en la lengua aprendida. La competencia comunicativa es el resultado de la conjunción de varias competencias: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Por tanto, no es suficiente limitarse a la competencia lingüística o gramatical, sino que se debe tener en cuenta el contexto en el que se produce la comunicación, así como las características de los interlocutores y su intención comunicativa.

Diseño	**Modelo de programa**. El modelo de programa se suele diseñar a partir de nociones y/o funciones, si bien se pueden añadir situaciones, temas, estructuras, etc. Se pone énfasis en la enseñanza y desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas desde el principio del proceso de enseñanza-aprendizaje. La enseñanza se fundamenta en el diseño y desarrollo de actividades comunicativas. **Tipología de actividades**. Las actividades de enseñanza deben promover la comunicación real, en situaciones reales, otorgando a los alumnos libertad para seleccionar los exponentes lingüísticos que quieran usar para expresar una determinada intención comunicativa. Según Sánchez (2000: 205), las actividades se caracterizan por: ● Ser interactivas, ya que la comunicación es interacción y supone el intercambio de información entre dos personas. ● Basarse en la transmisión de contenido que sea de interés para quienes intervienen en la comunicación. ● Emplear todo tipo de ayudas (dibujos, películas, etc.) para su diseño. ● Apoyarse en la realización de algo concreto (tarea), por tanto son funcionales. ● Ser variadas, según la riqueza que caracteriza las situaciones comunicativas. De acuerdo con Moreno (1997: 125), una actividad se considera comunicativa cuando: ● Tiene vacío de información porque esto favorece la interacción y la negociación del significado. ● Da libertad al estudiante para decir lo que quiera, sin obligarle a reproducir un determinado modelo. ● Proporciona retroalimentación.

Diseño	**Papel del alumno**. A pesar de que la enseñanza tiene que estar centrada en el alumno y tiene que atender las necesidades de éste, los dos agentes de la clase son el profesor y los alumnos y debe existir entre ellos una situación de respeto y participación Por su parte, el alumno que pasa a tener más autonomía, tiene un papel activo en su proceso de aprendizaje y en el desarrollo de estrategias y de criterios para la autoevaluación. **Papel del profesor**. El profesor deja de ser el protagonista, el que transmite conocimiento, y pasa a ser alguien que facilita el aprendizaje y estimula la cooperación entre los estudiantes y entre estos y el profesor. A la par, es guía, consejero y orienta su trabajo hacia la creación de un ambiente que sea positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y también que sea adecuado para que el alumno tome conciencia de su responsabilidad en dicho proceso. **Papel de los materiales**. Los materiales empleados son complejos, variados y representan la realidad lingüística. También son bastante abiertos y pueden ser usados añadiendo, omitiendo o modificando lo que sea necesario, según las necesidades y objetivos de los alumnos. En el proceso de enseñanza aprendizaje se suelen emplear textos, grabaciones y materiales auténticos y se efectúan actividades que sean lo más genuinas posibles.
Procedimiento	**Técnicas de clase, prácticas y comportamientos observados**. La gestión de clase es participativa. Se potencia el trabajo en parejas y pequeños grupos. El error es consustancial al proceso de aprendizaje, debe ser tolerado en su justa medida y en ocasiones se recurre a la autocorrección. La evaluación se lleva a cabo con exámenes o pruebas que presentan también actividades comunicativas en las que se valora, no sólo la corrección de la estructura y el dominio del vocabulario, sino sobre todo la capacidad del alumno para resolver las actividades planificadas. En clases se efectúan juegos teatrales o de rol (en inglés, *role play*) y proyectos, tareas típicas del enfoque comunicativo. Además, no se utiliza la L1.

Adaptado de Richards y Rodgers (2003: 151-174), Sánchez (2000: 196-212), Moreno (1997: 117-132), y Melero (2000: 86-105).



Manos a la obra

Actividad 2

Indica, ¿cuáles son las características del enfoque comunicativo que consideras útiles tener en cuenta en tu práctica docente?

_____
_____
_____
_____

Una clase de LE de acuerdo con el enfoque comunicativo se caracteriza por:

1. Actividades de introducción y puesta a punto

Estas actividades no tienen una finalidad lingüística, sino que se emplean para motivar y contextualizar el aula. Su naturaleza y tipología guardan relación con el tema central de la unidad didáctica. Para dar información y situar al estudiante en el contexto en el cual se trabajará el contenido, así como para motivar a los alumnos, se emplean fotografías, diapositivas, videos, frases escritas relacionadas con el tópico, etc.

2. Actividad de comprensión concretada en un texto o diálogo, generalmente representativa de una situación real

Las actividad de comprensión puede ser tanto escrita como oral y debe estar acorde con las necesidades de los alumnos y la organización del curso. Su objetivo principal es conseguir que estos entiendan el mensaje que existe en el texto o diálogo. Para verificar que el objetivo ha sido alcanzado, el alumno lleva a cabo una tarea como, por ejemplo, identificar ideas, resumir el contenido del texto en un título, etc.

3. Consolidación de la comprensión

La consolidación de la comprensión se produce en una segunda fase, a través de actividades en parejas o en grupo. Los estudiantes tienen que descubrir o ampliar algún elemento concreto del texto, ya sea relacionado con el léxico, aspectos concretos del contenido o el conocimiento de otra información. De este modo se pretende que los elementos lingüísticos sean reutilizados, ya sea buscando información o transmitiéndola a los compañeros, pero sin ser una repetición mecánica.

4. Prácticas orales y escritas

Este tipo de actividades tiene el objetivo de consolidar la comprensión del mensaje contenido en el texto y ella surge a partir del contexto y situación en que se está trabajando. Para la reutilización tanto de estructuras como de palabras se escogerán aquellas esenciales para el logro de una comunicación eficaz en una situación concreta.

Estas prácticas pueden ser efectuadas por intermedio de diálogos en parejas, preguntas y respuestas, etc.

5. Prácticas cognitivas, en torno a cuestiones gramaticales o lingüísticas

La gramática no se elimina de la clase que sigue el enfoque comunicativo, pero tampoco es la protagonista. Las cuestiones gramaticales serán solo las necesarias para desarrollar una función comunicativa concreta, dicho de otra forma, la presentación de un determinado contenido gramatical estará supeditada a la funcionalidad y relevancia que dicho contenido tenga para la comunicación del estudiante no nativo.

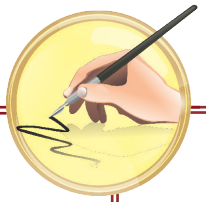
6. Prácticas cognitivas para propiciar el descubrimiento del sistema lingüístico y sus reglas por parte de los alumnos

Si bien este tipo de prácticas se relacionan con las anteriores, su funcionalidad y finalidad son diferentes. El profesor tiene que diseñar actividades para que los alumnos descubran por sí mismos las reglas del sistema lingüístico.

7. Ejercicios de interacción, corrección y transferencia a situaciones equiparables

Este tipo de ejercicios es inherente al enfoque comunicativo y exige un cierto dominio de lo aprendido, por ello se da de modo preferente al final del proceso de comprensión y consolidación, es decir, cuando los alumnos ya dominan determinadas estructuras y vocabulario. Además, el enfoque comunicativo tiene muy pocas restricciones y prohibiciones. No se prohíbe la gramática, ni la traducción, ni tampoco iniciar el proceso docente con textos escritos, y también se tolera un cierto nivel de errores.

Adaptado de Sánchez (2000).



Manos a la obra

Actividad 2

Indica, ¿cuáles son las actividades, prácticas y ejercicios que se realizan en una clase en el ámbito del enfoque comunicativo?

_____
_____
_____
_____

Conclusiones

El enfoque comunicativo presenta algunos elementos muy importantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras (Sánchez, 2000: 250).

- La función comunicativa es la característica primordial del lenguaje.
- Lo fundamental de un sistema comunicativo es la transmisión del mensaje de una persona a otra, esto es, el contenido tiene prioridad.
- Las lenguas están formadas por otros constituyentes, aparte de los formales y lingüísticos.
- El desarrollo de la clase de lenguas cuenta con dos protagonistas: el profesor y el alumno.
- No existe un esquema único de aprendizaje, cada alumno tiene el suyo propio, que debe ser considerado para que el aprendizaje sea más eficaz.

¡Ya sé!



En esta lección hemos aprendido que el enfoque comunicativo surgió en Europa a principios de los años setenta del siglo pasado en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y en la enseñanza del español/LE a inicios de la década de los 80. El enfoque nociofuncional que ha sido estudiado en la lección 12 significó el primer paso del enfoque comunicativo. Para el enfoque comunicativo, la lengua es un sistema empleado por los seres humanos para comunicarse entre sí. Asimismo, el aprendizaje es un proceso activo que se desarrolla principalmente dentro de cada individuo. Por tanto, se da importancia al autoaprendizaje y al aprendizaje responsable. Lo prioritario en el uso lingüístico es la comunicación, que se base siempre en la transmisión de contenido y no en la forma. De este modo, el objetivo de la enseñanza es que los alumnos alcancen una competencia comunicativa plena, esto es, que sean capaces de comunicarse eficazmente en la lengua aprendida.

Autoevaluación



1. Explica cómo se lleva a cabo en el enfoque comunicativo: a) la corrección del error, b) la evaluación y c) la interacción y comunicación entre los estudiantes.

_____

_____

2. ¿Cuáles son los aportes del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras?

_____

_____

3. De acuerdo con la conferencia de Baralo (2008) *De las funciones comunicativas a las tendencias metodológicas postcomunicativas*.

a) Completa la siguiente información:

- En el enfoque comunicativo, el foco de atención se desplaza desde la gramática, el vocabulario y las reglas hacia las_____ _____

- Del foco en las formas lingüísticas, se pasa al uso de las_____ _____

- De la corrección de la forma se concentra el esfuerzo _____y_____del mensaje.

- Las actividades de los alumnos van del ejercicio, casi siempre estructural, a las_____

- Las programaciones pasan de la lección sobre un tema a_____, que incluye en su secuencia todas las destrezas.

b) Explica, ¿de qué ámbitos procede el concepto de competencia comunicativa?

_____
_____

c) Especifica, ¿cuáles son los principios básicos del enfoque comunicativo mencionados por la autora?

_____
_____

Referencias

Bachman, L. (1991). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Canale, M. (1983). **From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy.** EN: Richards, J. C. y Schmidt, R. (eds.). Language and Communication. London, Longman.

Canale, M. y Swain, M. (1980). **Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing.** EN: Applied Linguistics, 1, 1-47.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1997). **Direct Approaches in L2 Instruction: A Turning Point in Communicative Language Teaching?** EN: TESOL Quarterly, 31(1), 141-152.

Halliday, M. A. K. (1970). **Language Structure and Language Functions. EN: J. Lyons (edit.) New Horizons in Linguistic, pp.140-165.** Penguin: Harmondsworth.

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

Moreno, B. (1997) (coord.). **Experto en enseñanza del español como lengua extranjera: Historia de la metodología de lenguas extranjeras, con referencia al español.** Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Richards, J. C. y T. S. Rodgers (1998) (2ª edición, 2003). **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid: Cambridge University Press.

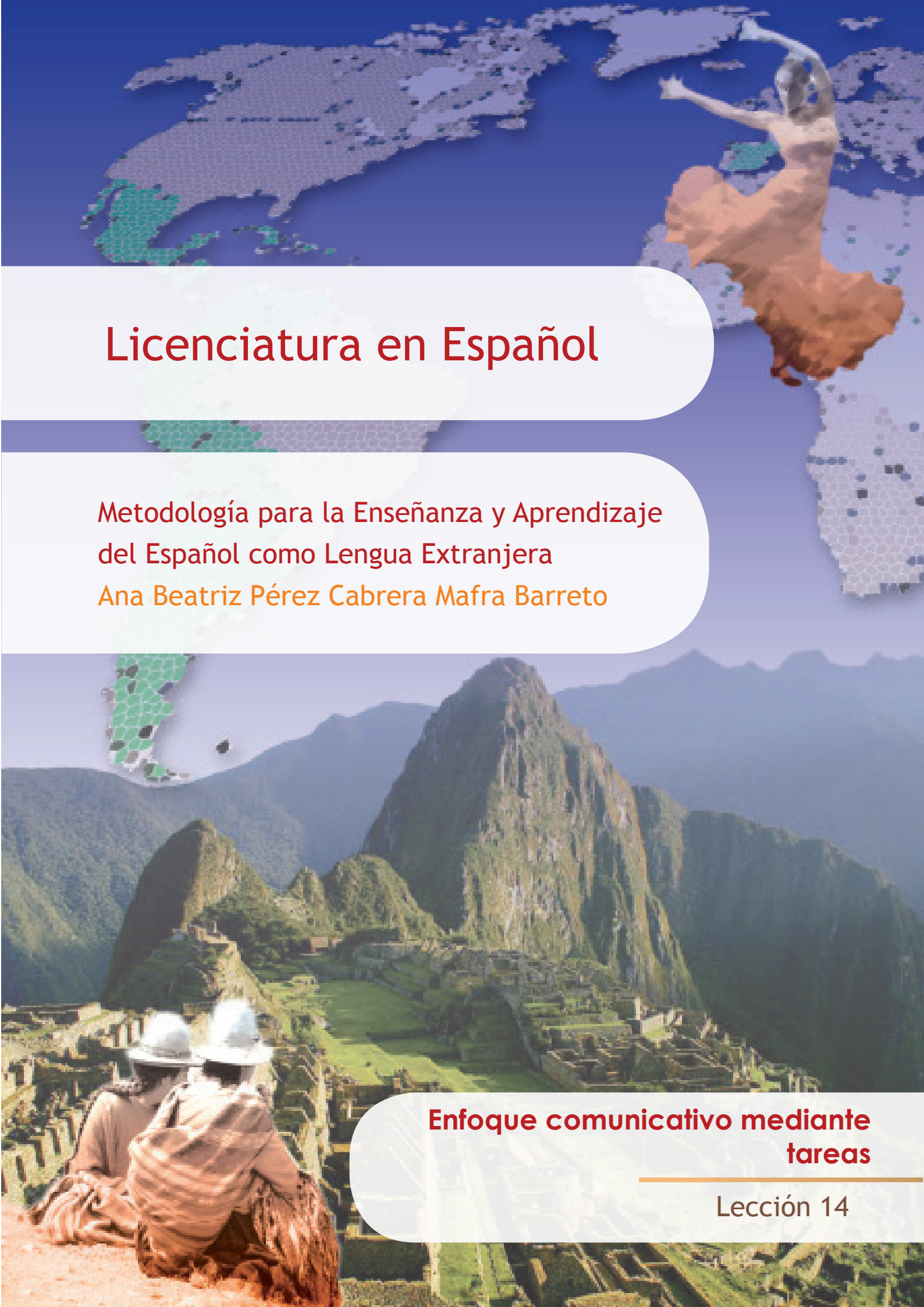
Sánchez, A. (1997) (2ª edición, 2000). **Los métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid: Sociedad General Española de librería, S.A.

Dicionário Metalinguagens da Didáctica, (2000). Coord. Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Editora Porto.

Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (2010). Cuarta Edición. London: LONGMAN.

DICCIONARIO de la lengua española. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>. Acceso en: 19 de abril de 2012.

DICCIONARIO de términos CLAVE de ELE, Centro Virtual Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm>. acceso en: 19 de abril de 2012.



Licenciatura en Español

Metodología para la Enseñanza y Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera

Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra Barreto

Enfoque comunicativo mediante tareas

Lección 14



Lección 14
Enfoque comunicativo mediante tareas

Presentación y objetivos

Estimado/a alumno/a:

En la presente lección, nuestro objetivo es analizar y reconocer el enfoque comunicativo mediante tareas, que surge como evolución de los enfoques comunicativos en el mundo anglosajón en los años 90 del pasado siglo, (Breen, 1990; Candlin, 1990; Nunan, 1990) y prontamente pasa a ser utilizado en el campo del ELE (Zanón, 1990; Hernández y Zanón 1990; Zanón y Estaire, 1990). La enseñanza comunicativa por tareas procura procesos de comunicación auténticos y guarda relación con la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula (Melero, 2004; Estaire, 2009).

¡A por ello!



Para empezar

El enfoque comunicativo mediante tareas de la enseñanza de lenguas extranjeras

En palabras de Estaire (2009: 9-11):

El aprendizaje mediante tareas es un movimiento de evolución dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas. En los años transcurridos desde sus comienzos en la década de los setenta, el enfoque comunicativo ha evolucionado, se ha revitalizado y ha tomado nuevas formas asumiendo aportaciones sumamente enriquecedoras, posteriores a sus inicios, provenientes:

- De una continua reflexión sobre la lengua como instrumento de comunicación.

- De la profundización en la descripción de la competencia comunicativa y de sus diferentes componentes, así como en las maneras de desarrollarlos.

- De la profundización en el estudio del papel primordial que juega la participación en situaciones de comunicación, a través de cualquiera de las actividades de la lengua, como elemento imprescindible para la adquisición.

- De una continua reflexión sobre la importancia de la atención a la forma en el trabajo comunicativo y una profundización en las maneras de llevarlas a cabo.

- Del desarrollo del concepto de concienciación lingüística y de diferentes formas de trabajarlas en el aula.

- De la profundización en el concepto de autonomía en el aprendizaje y en maneras de desarrollarla.

- De un reconocimiento de la importancia de la atención a factores afectivos que inciden en el aprendizaje.

- De la consideración del aula como espacio social de aprendizaje.

- De la profundización en el estudio de diversos aspectos curriculares y didácticos que facilitan los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera.

- De la profundización en el estudio de diversos aspectos curriculares y didácticos que facilitan los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera.

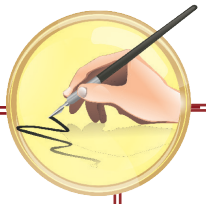
- De la profundización en el estudio de diversos aspectos curriculares y didácticos que facilitan los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera.

Los inicios del aprendizaje por tareas, en la década de los 80, pueden analizarse desde dos perspectivas que se complementan: la de los estudios de la adquisición de lenguas extranjeras y los de diseño curricular. Apoyado en ideas aportadas por la investigación de la adquisición de lenguas extranjeras, que señalaban la incompatibilidad de los programas de contenidos utilizados hasta entonces con los procesos psicolingüísticos de adquisición, el aprendizaje mediante tareas se generó –desde dentro del enfoque comunicativo– en un afán de superar las limitaciones que estos programas tenían como base para el desarrollo de la competencia comunicativa. Long y Crookes (1992) afirman que un programa de contenidos lingüísticos se basa en un modelo de adquisición que no se corresponde con los hallazgos de la investigación en adquisición de segundas lenguas, entre otras razones porque los modelos tradicionales presentan las formas lingüísticas de manera aislada y porque se espera que el alumno las domine inmediatamente. Señalan que tampoco los modelos nociofuncionales superan el problema, ya que una noción o una función no resultan más plausibles como unidad de adquisición que una estructura gramatical. Los procesos cognitivos de la adquisición, implicados en la evolución de la interlengua, hacen imprescindible un desarrollo progresivo y cíclico de formas y funciones, junto con la correspondiente reestructuración de los conocimientos previos.

Hasta la aparición del aprendizaje mediante tareas, el programa de un curso de lenguas extranjeras se especificaba a partir de una lista de contenidos lingüísticos: estructuras gramaticales en un enfoque estructural, funciones y nociones en un enfoque comunicativo nociofuncional. El cambio a partir de la década de los setenta, de un enfoque estructural a un enfoque comunicativo nociofuncional no significó en realidad un cambio radical en el típico básico de programa a partir del cual se organizaba la enseñanza. Siguió siendo un programa de contenidos basado en un programa lingüístico –diferente de los anteriores pero aún lingüístico– de funciones y nociones. El programa continuó, por tanto, estando regulado por la lengua y asumiendo que la lengua se aprende de forma acumulativa, en una secuencia lineal. Martín Peris (2000) explica este aspecto de la siguiente forma: "Un programa regulado por la lengua se caracteriza por asumir –de forma explícita y consciente, o bien, de forma implícita y sin habérselo planteado– que el aprendizaje se producirá a medida que el programa vaya suministrando los datos que desea enseñar; se caracteriza

por el intento (vano intento) de acompasar el desarrollo de la interlengua al programa de enseñanza".

Pero en los años 80, a la luz de la experiencia en el aula con el enfoque comunicativo nociofuncional, así como de las ideas aportadas por la investigación de la adquisición, se percibió que el programa de contenido nociofuncional no estaba resultando todo lo eficaz que se esperaba en el desarrollo de la capacidad de comunicarse, y que la atención a los procesos de adquisición indicaba la conveniencia de organizar la enseñanza de forma diferente. Las tareas como unidades sobre las que articular el currículo se presentaron entonces como alternativa a un inventario nociofuncional, unidades que se ajustarían mejor a los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de la lengua. Siguiendo esta propuesta, por tanto, en vez de partir de un inventario lingüístico, gramatical o nociofuncional, el programa se organiza a partir de un repertorio de tareas que los alumnos realizan en el aula (Long, 1984 y 1985; Breen, 1987; Candlin, 1987; Nunan, 1996; Long y Crookes, 1992; Crookes y Gass, 1993).



Manos a la obra

Actividad 1

Explica por qué los inicios del aprendizaje por tareas, en la década de los 80, pueden analizarse desde dos perspectivas que se complementan: la de los estudios de la adquisición de lenguas extranjeras y los de diseño curricular.

_____
_____
_____
_____

¡Ojo!



Definiciones de "tarea".

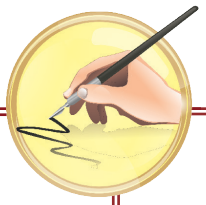
Desde el punto de vista de la vida real, se llama "tarea" a todo aquello que solemos hacer en nuestra vida diaria en el trabajo, en el tiempo libre o en cualquier otro momento (Long, 1985). Una tarea suele tener una finalidad, un principio, un fin y seguir una serie de procedimientos más o menos establecidos, además de que se realiza empleando el idioma ya sea de modo oral o escrito (Richards y Rodgers, 2003: 220). Ejemplos de tareas son: hacer el supermercado, escribir un artículo, ir al cine.

Desde el punto de vista didáctico, una tarea es "un trabajo de clase por medio del cual los estudiantes comprenden, manipulan, producen o interactúan en el idioma elegido como objetivo", además de centrar su atención en el significado y considerar el acto comunicativo con un sentido de conjunto e independencia (Nunan, 1989: 10). Asimismo, Ellis (2003) señala que una tarea:

- Es un plan de trabajo.
- Demanda que se preste atención de modo especial al significado, empleando los recursos lingüísticos disponibles.
- Exige que se desarrollen procesos de uso de la lengua que reflejen los que tienen lugar en la comunicación, en el mundo real.
- Demanda el uso de cualquiera de las cuatro destrezas.
- Se lleva a cabo mediante procesos cognitivos, como, por ejemplo, seleccionar, categorizar y evaluar informaciones diversas.
- Tiene una finalidad y un resultado presentados con claridad, que permiten evaluar su logro.

Desde el punto de vista del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER), "los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros **de una sociedad que tiene tareas** (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto". El MCER define la tarea "como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la

consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupos" (MCER, 2002: 9).



Manos a la obra

Actividad 2

Define con tus propias palabras el término "tarea" desde el punto de vista de la vida real, didáctico y del MCER.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____



De acuerdo con lo expuesto, el enfoque comunicativo mediante tareas propone un programa de aprendizaje de lengua constituido por unidades y actividades que se centran en el uso de la lengua. La *Tarea* es el fin último de este proceso y el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE, y los alumnos logran su dominio a través de la interacción comunicativa.

El enfoque comunicativo mediante tareas se caracteriza por:

Diseño	**Teoría del aprendizaje**. El enfoque comunicativo mediante tareas, por una parte, se fundamenta en las mismas ideas generales sobre la naturaleza del aprendizaje que subyacen en la enseñanza comunicativa de la lengua analizadas en la lección 13. Por otra, también se basa en principios, tales como: • Las tareas proporcionan el procesamiento tanto del input como del output necesario para la adquisición de la lengua. • La actividad de la ejecución de tareas y el aprovechamiento son motivacionales. • La dificultad en el aprendizaje puede ser negociada y puesta a punto para finalidades pedagógicas concretas. **Objetivo**. El objetivo de este enfoque es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje deben incluir procesos de comunicación, así como las metas han de ser determinadas por las necesidades específicas que los alumnos tienen en el mundo real. **Modelo de programa**. En este enfoque se parte de actividades que los alumnos necesitan llevar a cabo al querer comunicarse en la LO. La novedad es que en esas actividades, los profesores y los alumnos descubrirán de modo conjunto, las unidades específicas de los diferentes niveles de descripción de la lengua que serán objeto de aprendizaje. Asimismo, un programa en el ámbito de este enfoque necesita explicitar las tareas que han de realizar los aprendientes para lograr los objetivos de aprendizaje. Para ello, las tareas se dividen en las del mundo real y las pedagógicas (Nunan, 1989). Entre las últimas, existe la **tarea final**, esto es, la actividad de uso lingüístico que enseña la tarea de modo global, y las **tareas posibilitadoras**, que son los pasos previos y necesarios para que los aprendientes puedan desarrollar las capacidades que conllevan a la ejecución de la tarea final.

Tipología de actividades. Ante la diversidad de opiniones sobre qué constituye una tarea, también han sido elaboradas muchas descripciones contrapuestas sobre los tipos básicos de tareas, como, por ejemplo:

- Fundamentadas en jerarquías de conocimiento, tales como: escuchar, ordenar, clasificar, comparar, solucionar problemas, compartir experiencias personales, y tareas creativas (Willis, 1996).

- Basadas en el tipo de interacción que se produce en su realización: tareas de rompecabezas, de lagunas en la información, de resolución de problemas, de tomas de decisiones, y de intercambio de opiniones (Pica et al., 1993).

- De sentido único o doble, convergente o divergente, cooperativo o competitivo, soluciones únicas o múltiples, lenguaje concreto o abstracto, procesamiento complejo o simple, lenguaje complejo o simple, y basado en la realidad o no basado en la realidad.

Papel del alumno. Como es de esperar, por un lado, los papeles específicos que desempeñan los alumnos en este enfoque coinciden con los que asumen los alumnos de la enseñanza comunicativa de la lengua. Por otro, para llevar a cabo la tarea, actividad esencial del aprendizaje, el estudiante tiene que:

- Participar en grupo.

- Escuchar y reflexionar sobre las características de la tarea.

- Estar dispuesto a arriesgarse e innovar.

Papel del profesor. Entre los papeles específicos que asume el profesor figuran:

- Selector y secuenciador de tareas.

- Preparar a los alumnos para llevar a cabo las tareas.

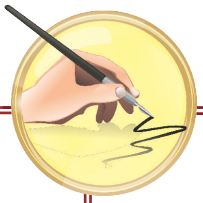
- Centrar la atención del alumno en la forma con el empleo de diversas técnicas.

Papel de los materiales. De los materiales de enseñanza depende que se realicen en clase, el número necesario de tareas y su adecuación para el logro de los objetivos propuestos. Para ello deben emplearse materiales auténticos siempre que sea posible, tales como: periódicos, televisión e Internet.

Procedimiento	**Técnicas de clase, prácticas y comportamientos observados**. La negociación con los estudiantes es una técnica de trabajo fundamental de este enfoque, ya que la toma de decisiones les lleva a implicarse en su aprendizaje. Las tareas que pueden desarrollarse en el aula son de dos tipos: las tareas de comunicación y las tareas de apoyo lingüístico. Las primeras guardan relación con la utilización de la LE, mediante cualquiera de las destrezas lingüísticas, centrando la atención, el significado, en el mensaje y la intención comunicativa. Las segundas son tareas que se refieren a aspectos concretos del sistema lingüístico, ya sea de la fonología, de la gramática, del léxico, entre otros, pero siempre trabajados de forma comunicativa. Las tareas de comunicación y las tareas de apoyo lingüístico se combinan en el decurso de la clase, desarrollando tanto conocimientos formales como instrumentales, de un modo natural, favoreciendo la adquisición de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa.

Adaptado de Estaire (2009: 9-19), Richards y Rodgers (2003: 219-237), Melero (2004: 703-709).

Manos a la obra



Actividad 3

Explica a modo resumen, en qué consiste la teoría lingüística, la teoría del aprendizaje, los objetivos, el modelo de programa, la tipología de actividades, el papel del alumno, el papel del profesor, el papel de los materiales, las técnicas de clase, prácticas y comportamientos observados en el enfoque comunicativo mediante tareas.

Conclusiones

Este enfoque contribuye con dos cambios muy importantes para el desarrollo de la enseñanza comunicativa: la incorporación de los procesos de comunicación y el aprendizaje a partir de la realidad del aula. Sin embargo, en la práctica, aplicar este enfoque presenta algunas dificultades: la elaboración y preparación de todo el proceso es muy dificultosa y laboriosa para el profesor, que a veces no tiene ni el tiempo ni la preparación suficiente para poder aplicar este método



¡Ya sé!

En esta lección hemos aprendido que el enfoque comunicativo mediante tareas surge como evolución de los enfoques comunicativos en el mundo anglosajón en los años 90 del pasado siglo. La enseñanza comunicativa por tareas procura procesos de comunicación auténticos y guarda relación con la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula. Algunas ideas que subyacen en este enfoque son: la lengua, que se considera primordialmente un medio para crear significado; las unidades léxicas, que pasan a ser esenciales en el uso y el aprendizaje de la lengua y la conversación, prioridad fundamental de la lengua. El objetivo de este enfoque es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción. Asimismo, un programa en el ámbito de este enfoque necesita explicitar las tareas que han de realizar los estudiantes para lograr los objetivos de aprendizaje. Estas pueden ser de dos tipos: la **tarea final**, esto es, la actividad de uso lingüístico que enseña la tarea de modo global, y las **tareas posibilitadoras**, que son los pasos previos y necesarios para que los alumnos puedan desarrollar las capacidades que conllevan a la ejecución de la tarea final.

Autoevaluación



Lee atentamente el Capítulo 2: El *diseño de unidades didácticas mediante tareas*, y programa una unidad didáctica mediante tareas (nivel de aprendizaje 1) siguiendo los pasos del marco propuesto por Estaire (2009: 20-22) *(Leituras complementares*).

Referencias



Breen, M. P. (1990) (original en ingles 1987). **Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas.** EN: Comunicación, Lenguaje y comunicación, 7-8.

Candlin, C. N. (1990) (original en ingles 1987). **Hacia la enseñanza del lenguaje mediante tareas.** EN: Comunicación, Lenguaje y comunicación, 7-8.

Consejo de Europa (2001). **Marco común europeo de referencia para las lenguas:** aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002) (http://cvc.cervantes.es/obref/marco).

Consejo de Europa (2002): **Marco común europeo de referencia para las lenguas:** aprendizaje, enseñanza, evaluación . Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001 por Cambridge University Press, con el título Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment).

Crookes, G. y Gass, S. (eds.) (1993). **Task and Language Learning:** integrating theory and practice. Clevedon: Multilingual Matters.

Estaire, S. (2004-2005). **La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas.** Madrid: MEELE, Universidad Antonio de Nebrija.

Estaire, S. (2009). **El aprendizaje de lenguas mediante tareas:** de la programación al aula. Madrid: Edinumen.

Long, M. (1984). **The Design of Classroom Second Language Acquisitions:** Towards Task-based Language Teaching. EN: K. Hyltenstam y M. Pienemann (Eds.), Instructural and Social implications of Second Language Acquisition Research. Clevedon: Multilingual Matters.

Long, M. (1985). **A Role for instruction in Second Language Acquisitions:** Task-based Language Teaching. EN: K. Hyltenstam y M. Pienemann (Eds.), Modeling and Assessing Second Language Acquisition (pp. 77-99). Clevedon: Multilingual Matters.

Long, M. y Crookes, G. (1992). **Three Approaches to Task-based Syllabus Design.** EN: TESOL Quarterly. 26/1, 27-57.

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

Moreno, B. (1997) (coord.). **Experto en enseñanza del español como lengua extranjera:** Historia de la metodología de lenguas extranjeras, con referencia al español. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Nunan, D. (1996) (original en ingles 1989). **El diseño de tareas para la clase comunicativa.** Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. y T. S. Rodgers (1998) (2ª edición, 2003). **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid: Cambridge University Press.

Sánchez, A. (1997) (2ª edición, 2000). **Los métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid:** Sociedad General Española de librería, S.A.

Zanón, J. (1989) **Psicolingüística y didáctica de las lenguas, una aproximación histórica y conceptual (II)**. EN: Cable, 3.

Zanón, J. (1990). **Los enfoques por tareas.** EN: Cable, 5.

Zanón, J. y Estaire, S. (1990) (original en ingles 1987). **El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas:** principios y desarrollo. EN: Comunicación, Lenguaje y comunicación. 7-8.

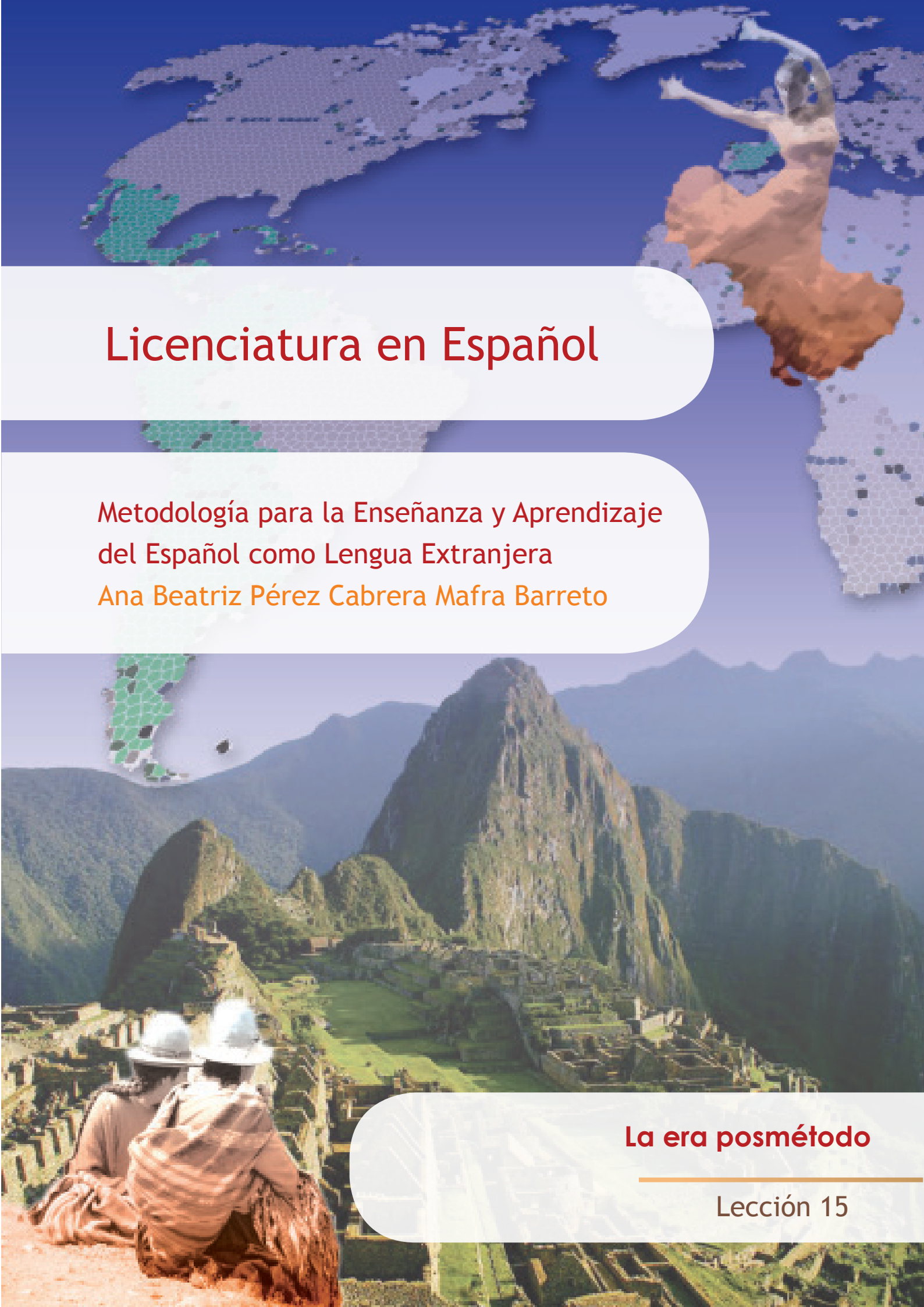
Zanón, J. y Hernández, M. J. (1990). **La enseñanza de la comunicación en la clase de español/lengua extranjera.** EN: Cable 5, 12-19.

Dicionário Metalinguagens da Didáctica, (2000). Coord. Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Editora Porto.

Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (2010). Cuarta Edición. London: LONGMAN.

DICCIONARIO de la lengua española. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>. Acceso en: 19 de abril de 2012.

DICCIONARIO de términos CLAVE de ELE, Centro Virtual Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm>. acceso en: 19 de abril de 2012.



Licenciatura en Español

Metodología para la Enseñanza y Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera

Ana Beatriz Pérez Cabrera Mafra Barreto

La era posmétodo

Lección 15



Lección 15
La era posmétodo

Presentación y objetivos

Estimado/a alumno/a:

A lo largo de las lecciones precedentes hemos recorrido más de medio siglo de historia de la metodología de enseñanza de segundas lenguas dedicados a la búsqueda de modos más eficaces para lograr el dominio de una L2 o LE. En esta última lección vamos a reflexionar sobre las diferencias entre el método y el enfoque, así como describir y caracterizar la era o situación posmétodo.

¡A por ello!



Para empezar

La era postmétodo de la enseñanza de lenguas extranjeras

Por muchas décadas se consideró que de la selección de un método o enfoque adecuado para la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera derivaba el éxito o fracaso en el logro de los objetivos. Como resultado de esta idea, en un principio fueron creados y adoptados los llamados "métodos de diseñador o de marca", es decir, "soluciones prefabricadas que se pueden describir y comercializar para su utilización en todas partes del mundo" (Sánchez, 2000: 239). Entre ellos se encuentra el método directo, que surgió como perfeccionamiento del ya existente por mucho tiempo, el método gramática y traducción. Con posterioridad, en la primera mitad del siglo veinte, se elabora y desarrolla el método audiolingual o audio-oral en Estados Unidos; adaptaciones de este método dan paso al método oral o situacional en Gran Bretaña y al método estructuro-global-audiovisual en Francia. En el ocaso, sobre todo del método audiolingual o audio-oral, surgen a fines de los años sesenta, una serie de métodos y enfoques de índole diversa, tales como: el método respuesta física total, el enfoque natural, el método de aprendizaje comunitario o tutelado, el método silencioso y el método sugestopedia. Por último en esta cadena metodológica, surgen los programas nociofuncionales, el enfoque comunicativo y el enfoque comunicativo mediante tareas, todos orientados hacia la comunicación.

Todos estos enfoques y métodos han sido descritos en las lecciones precedentes, pero **¿existe el método o enfoque ideal para que los alumnos sean capaces de comunicarse en la lengua objeto de estudio de manera natural en contextos reales?**



Cada uno de los métodos y enfoques que hemos estudiado registra un cambio metodológico con respecto a los precedentes. En palabras de Sánchez (2000: 249-250):

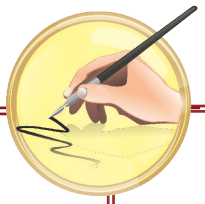
El cambio en general es algo consustancial al ser humano. Y dentro de esta perspectiva hay que entender la sucesión de métodos a lo largo de la historia. Cambiar de método en la enseñanza de lenguas implica que la metodología que se venía usando hasta el momento, por alguna razón deja de ser plenamente adecuada o resulta deficiente en aspectos fundamentales. A su vez, la falta de adecuación de un método no es sino reflejo de que se dan elementos en el proceso docente y discente que ya no responden a las necesidades reales del aula. En este sentido, el cambio de métodos en la enseñanza no es un hecho que deba ser considerado como perjudicial, sino más bien al contrario: es necesario.

Los métodos equivalen a maneras o procedimientos para hacer las cosas en orden a la consecución de fines concretos. Lo esencial de un método es su grado de eficacia para conseguir tales fines y lo normal es que esos procedimientos experimenten cambios y adaptaciones en la misma medida en que van cambiando los objetivos que deseamos alcanzar o las circunstancias en que se desarrollan los procedimientos.

De otra parte, existe también otra limitación que condiciona la permanencia de los métodos durante largos períodos de tiempo: me refiero al hecho de que cualquier metodología suele ser el resultado de una visión parcial, en menor o mayor grado, de la realidad. Como consecuencia de ello, el método no es capaz de solucionar plenamente los problemas que plantea esa misma realidad, compleja y plural. Es verdad que no todos los métodos son igualmente restrictivos en la apreciación de la realidad, pero es precisamente en ese hecho en el que reside su mayor o menor bondad, o su mayor o menor grado de eficacia: cuanto más restrictiva sea la visión de la realidad, más efímera será su vigencia; cuanto más amplia y plural sea la realidad contemplada, el método goza de mayores oportunidades para permanecer en el tiempo. La garantía de pervivencia está asociada en parte al grado de representatividad que un método pueda ostentar de la realidad hacia la que orienta sus objetivos.

Enfoque: Según Richards y Rodgers (2003: 240-241), "los enfoques tienen en común un conjunto esencial de teorías y creencias acerca de la naturaleza de la lengua y del aprendizaje del idioma y un conjunto derivado de aquel, de principios de enseñanza de un idioma". Además, el modo flexible de aplicación de estos principios, consiente interpretaciones y aplicaciones distintas, así como revisiones y actualizaciones que permiten que los enfoques subsistan por mucho tiempo. Por otro lado, el enfoque puede generar varios métodos, ya que es el nivel en el que se especifican los supuestos sobre la lengua y su aprendizaje.

Método: Según Richards y Rodgers (2003: 240-241), método "es un diseño o sistema docente específico basado en una teoría concreta de la lengua y del aprendizaje de idiomas". El método especifica el contenido, los papeles de profesores y alumnos, y los procedimientos y técnicas de enseñanza. "Posee una relativa fijeza en el tiempo y hay por lo general poco para la interpretación individual. Los métodos se aprenden mediante el adiestramiento". El papel de profesor reside en llevar a cabo el método de modo preciso con ajuste a las normas.



Manos a la obra

Actividad 1

De acuerdo con Richards y Rodgers (2003), enumera las diferencias existentes entre enfoque y método.

_____

_____

_____

Actividad 2

Considerando lo señalado por Sánchez (2000: 249-250), así como Richards y Rodgers (2003: 240-241), efectúa el contraste entre el *método audio-oral y el enfoque comunicativo*.

	Método audio-oral	Enfoque comunicativo
Teoría lingüística.		
Teoría del aprendizaje.		
Objetivos.		
Modelo de programa.		
Tipología de actividades.		
Papel del alumno/a		
Papel del profesor.		
Papel de los materiales.		
Técnicas de clase, prácticas y comportamientos observados.		

Actividad 3

Lee la conferencia de la profesora Dra. Marta Baralo Ottonello, titulada: De las funciones comunicativas a las tendencias metodológicas postcomunicativas, y comenta sobre las tendencias postcomunicativas en la enseñanza de lenguas.

_____
_____
_____
_____

Actividad 4

Lee el artículo del profesor Silva (2004), titulado: *A era pós-método*: *o professor como um intelectual*, y responde las siguientes preguntas:

a) ¿A qué se denomina era posmétodo?

_____

b) ¿Cuáles son los peligros de adoptar un método o enfoque único como ideal para ser empleado en todos los contextos?

_____

c) ¿Cómo define Brown (1997) los conceptos de enfoque y método? ¿Concuerdas con el profesor Araujo en que las definiciones de Brown son más consistentes que las emitidas por Richards y Rodgers (2003: 240-241).

_____

d) Define con tus propias palabras lo que entiendes por enfoque y método.

_____

e) ¿Cómo los métodos y enfoques pueden contribuir a tu formación docente?

_____

Actividad 5

Lee el artículo de Kumaravadivelu (1994): La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras, y responde las siguientes preguntas:

a) ¿Qué supone y representa la situación posmétodo?

_____

b) Cuáles son las tres características principales del estado de la situación posmétodo?

_____

c) ¿En qué consiste el marco estratégico para la enseñanza de la L2 de Kumaravadivelu?

_____

d) Enumera y describe cada una de las diez macroestrategias del marco estratégico.

_____

e) Según este autor qué significa ser profesor estratégico e investigador estratégico.

_____

Actividad 6

Recuerdas que en la lección 1 y en la primera actividad de esta asignatura, te invitamos a recordar dos clases –la que más y la que menos te haya gustado– como alumno/a de un curso de lengua extranjera. Además, te solicitamos describirlas detalladamente como experiencias en primera persona. Para ello, tenías que informar en cada una:

¿Qué edad tenías?

¿Qué nivel estabas cursando (principiante, intermedio, avanzado)?

¿Qué idioma aprendías?

¿En qué año ocurrió la clase?

¿Cómo fue llevada a cabo esa clase de idiomas?

Ahora vamos a compartir esas descripciones con todos los alumnos después de haber reflexionado y escrito en cada una: cuál/es sería/n el/los método/s, el o los enfoques que le sirvieron de marco. Justifica tu respuesta.



¡Ya sé!

En esta lección hemos aprendido que los enfoques tienen en común un conjunto esencial de teorías y creencias acerca de la naturaleza de la lengua y del aprendizaje del idioma y un conjunto, derivado de aquel, de principios de enseñanza de un idioma. Por otro lado, el enfoque puede generar varios métodos, ya que es el nivel en el que se especifican los supuestos sobre la lengua y su aprendizaje. Por su parte el método es un diseño o sistema docente específico basado en una teoría concreta de la lengua y del aprendizaje de idiomas. El método especifica el contenido, los papeles de profesores y alumnos, y los procedimientos y técnicas de enseñanza; además de poseer una relativa fijeza en el tiempo, permitir, por lo general muy poca interpretación individual y realizar el aprendizaje mediante adiestramiento. Asimismo, el papel del profesor reside en llevar a cabo el método de modo preciso ajustándose a las normas. Por otro lado, la situación posmétodo supone tres rasgos característicos: la búsqueda de una alternativa al método, más que un método alternativo, la autonomía del profesorado y el sentido práctico fundamentado. También, el marco estratégico que se propone para la enseñanza de L2 consiste en macroestrategias y microestrategias. Las macroestrategias son planes generales que se derivan del conocimiento teórico, empírico y pedagógico relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de la L2.



Autoevaluación

Una vez analizados los métodos más importantes dedicados a la búsqueda de modos más eficaces para lograr el dominio de una L2 o LE, selecciona, según tu parecer, lo que consideres más positivo de cada uno de ellos y elabora tu propio decálogo metodológico.

Referencias

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

Moreno, B. (1997) (coord.). **Experto en enseñanza del español como lengua extranjera:** Historia de la metodología de lenguas extranjeras, con referencia al español. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Richards, J. C. y T. S. Rodgers (1998) (2ª edición 2003). **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid: Cambridge University Press.

Sánchez, A. (1997) (2ª edición 2000). **Los métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid:** Sociedad General Española de librería, S.A.

Dicionário Metalinguagens da Didáctica, (2000). Coord. Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Editora Porto.

Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (2010). Cuarta Edición. London: LONGMAN.

Silva, G. (2004). **o professor como um intelectual.** EN: Revista Linguagem e Cidadania,12. Disponible en: <www.ufsm.br/lec/02_04/gisvaldo.htm>. Acceso en: 05 de abril de 2012.

Baralo, M. (2008). **De las funciones comunicativas a las tendencias metodológicas poscomunicativas**. Conferencia, I Congreso internacional de la Asociación brasileña de hispanistas. Disponible en: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%203079-3467/De%20las%20funciones.pdf>. Acceso en: 05 de abril de 2012.

Kumaravadivelu, B. (1994): **La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras.** Traducción de Marcos Cánovas a Kumaravadivelu, B. (1994), The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/ Foreign Language Teaching. EN: TESOL QUARTERLY, Vol. 28. Nº 1, primavera 1994, pp. 27-48. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu01.htm>. Acceso en: 05 de abril de 2012.

DICCIONARIO de la lengua española. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>. Acceso en: 05 de abril de 2012.

DICCIONARIO de términos CLAVE de ELE, Centro Virtual Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm>. Acceso en: 05 de abril de 2012.