

PATRICIA FERNÁNDEZ MARTÍN  
[patriciafernandezmartin@gmail.com](mailto:patriciafernandezmartin@gmail.com)

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid y en Lingüística por la Universidad Autónoma, terminó el Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la Universidad Antonio de Nebrija, en cuya ceremonia de graduación le fue entregada la mención de honor al mejor expediente de postgrado 2006. Actualmente, compagina sus estudios de doctorado con las clases de español a inmigrantes en la Comunidad de Madrid.

#### RESUMEN

El objetivo de este trabajo es dotar al profesor de español L2 no experto de unos conocimientos básicos acerca de la existencia de diversos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello, se mencionan las teorías psicológicas más influyentes del s. XX y se tratan de relacionar con los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras más importantes. Posteriormente, se ofrecen unos ejemplos ficticios de clases que siguen cada uno de los métodos propuestos. Tras la exposición de las características fundamentales de los aprendices de español L2, el trabajo termina con una serie de reflexiones críticas, basadas en nuestra experiencia, acerca de lo que puede (y no puede) servir al profesor de segundas lenguas en el aula.

**PALABRAS CLAVE:** teorías psicolingüísticas, enseñanza de lenguas extranjeras, métodos de idiomas, segundas lenguas, inmigración.

#### THE INFLUENCE OF PSYCHOLINGUIST THEORIES ON LANGUAGES TEACHING: REFLEXIONS ON SPANISH AS SECOND LANGUAGE TEACHING

The aim of this paper consists of offering a brief introduction to foreign languages methods to non-expert second language teachers. For that, the text is divided into two parts. The first one shows the main psycholinguist theories of 20th Century, which are supposed to be related to different methods to learning foreign languages. At the end of this section, some very concrete examples on lessons are to be read. On the second part of the essay, the essential aspects on second language teaching context are shown, so that the following reflections take them into account to analyze which factors from each approach can be useful for an effective performance of the learning-teaching process.

**KEYWORDS:** Psycholinguist Theories, Second Languages Teaching, Approaches and Methods in Language Teaching, Inmmigration

## INTRODUCCIÓN

**E**l objetivo de este artículo<sup>1</sup> es ofrecer al profesor de español L2 una serie de conocimientos acerca de diversos métodos de enseñanza que pueda aplicar al aula. El motivo es fundamentalmente práctico: en nuestra corta experiencia dando clases de español a inmigrantes, hemos observado que el profesor no experto da clases de lengua de manera semejante a como él las recibió a lo largo del sistema educativo reglado. Creemos que esto puede arreglarse, simplemente, haciendo ver al profesor que existen innumerables métodos (de los que aquí mencionaremos tan sólo algunos), algunas de cuyas características pueden sernos muy útiles en el aula, en función de lo que queramos enseñar o de las características personales de los alumnos que tengamos delante. Evidentemente, este artículo es tan sólo una pequeña parte de todo lo que el lector interesado en el tema podría leer si así lo deseara.

Para cumplir nuestro objetivo, hemos dividido el trabajo en dos claras partes. En la primera de ellas, de corte teórico, se muestran, por un lado, las principales teorías psicológicas del siglo XX (Apartado I.1.) que han tenido cierto interés para comprender la adquisición de lenguas (conductismo, cognitivism, innatismo o mentalismo, ambientalismo-interaccionismo). Por otro lado, se trata de relacionar cada una de estas teorías con un método de didáctica de las lenguas extranjeras, ofreciendo un ejemplo del funcionamiento de una clase posible que siga cada uno de esos métodos (Apartado I.2.). A este respecto, queremos resaltar que esta relación no se basa tanto en clasificaciones genéricas adoptadas *a priori* de manera exacta (es decir, la teoría psicolingüística 1 corresponde con método didáctico 1), como en elementos concretos que hemos percibido de cada uno de los métodos, que pueden ser relacionados, ideológicamente, con ciertas teorías psicolingüísticas expuestas (teoría psicolingüística 1 corresponde con método didáctico 1, pero el método didáctico 2 y el 3 tienen también algo de dicha teoría). Para cerrar esta gran parte, hemos inventado algunas situaciones hipotéticas –que describimos detalladamente– en las que los métodos en cuestión se aplican al aula, para acercarnos al máximo posible a su realización en ella (Apartado I.3.).

A continuación, se ofrecen algunas reflexiones no sólo sobre la importancia que tiene para el profesor de segundas lenguas conocer diversas perspectivas psicolingüísticas en torno al aprendizaje de la lengua extranjera, sino también cómo poder aplicarlas en el aula y diversas ventajas e inconvenientes que pueden tener cada uno de los métodos didácticos que se basan en premisas que vienen del campo de la Psicología. Por ello, en la segunda parte de este trabajo se muestran algunos datos importantes sobre la enseñanza de segundas lenguas (Apartado II.1.), y después se reflexiona sobre la utilidad de cada método en el aula de E/L2 (Apartado II.2.).

---

<sup>1</sup> Agradecemos a Ruth Campos García la revisión de la versión original de este trabajo.

## I. RECORRIDO TEÓRICO

La psicolingüística es una disciplina surgida de manera explícita (consciente) en los años 70 del pasado siglo. Sin embargo, ya se había comenzado a estudiar el lenguaje desde una perspectiva psicológica (adquisición de la lengua materna, adquisición de la lengua extranjera) desde los años 20, es decir, desde la aparición de las primeras teorías conductistas (Mayor, 2004).

El objeto de estudio de la psicolingüística es, pues, el lenguaje, pero desde la perspectiva de los procesos mentales que tienen lugar para poder desarrollarlo. Se trata, así, de una ciencia experimental que debe contrastar las hipótesis que se van elaborando mediante la observación de la conducta lingüística de los hablantes. A diferencia de la lingüística, que estudia las gramáticas de las lenguas y sus funcionamientos, la psicolingüística se centra en los procesos (fundamentalmente mentales) que tienen lugar a la hora de llevar a la práctica el lenguaje (Anula Rebollo, 2002: 9-14).

Como todas las disciplinas científicas, la psicolingüística cuenta también con diversas escuelas que van apareciendo a lo largo de los años y que van modificando la manera de percibir el objeto de estudio. Este hecho conlleva que aquello que para una escuela es aceptable, resulta ser rechazado por la escuela siguiente. De ahí que nos interese conocer brevemente las premisas básicas de cada forma de entender el procesamiento lingüístico para analizar si, a pesar de haber ido superando diferentes ideas, puede haber algo que resulte útil al profesor en todas y cada una de las distintas perspectivas adoptadas. Por ello, no vamos a centrarnos en una crítica exhaustiva de los conceptos básicos de cada teoría, sino que nos limitaremos a mostrar lo relevante de cada una, con la intención de que el profesor escoja lo que más se adapte a sus propios intereses (Zanón, 2007; Anula Rebollo, 2002; Mayor Sánchez, 2004).

### 1. TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DE LENGUAS

A continuación, incluimos las principales teorías de tipo psicolingüístico que tratan de explicar la adquisición de la lengua materna. Como hemos dicho, hemos sintetizado los rasgos esenciales de cada una de ellas y excluido las críticas que cada explicación ha recibido.

#### A. EL CONDUCTISMO

El conductismo, escuela que dominó la Psicología durante los años 30 y 40 del siglo XX, era el heredero teórico del funcionalismo imperante de la época (Zanón, 2007; Mayor Sánchez, 2004: 44). Su principal axioma consiste en defender que el objeto de estudio debía dejar de ser la conciencia, y pasar a ser la conducta que es claramente observable (Delval, 1994: 58).

Así, en Europa, el conductismo, representado por Bühler, concibe el lenguaje desde un punto de vista instrumental y lo relaciona con elementos extralingüísticos. En su versión americana, defendido por Watson, establece que el estudio del lenguaje debe realizarse como si se tratara del estudio de una conducta, debe llevarse a cabo a través del análisis de fenómenos directamente observables. Como toda conducta, pues, necesita pasar por un proceso de aprendizaje, que debería poder ser explicado científicamente desde la psicología, mediante el condicionamiento clásico que el propio Watson había aprendido de Pavlov (Belinchón *et al.*, 1998: 101-104; Delval, 1994: 58).

Autores posteriores, como Kantor u Ogden y Richards, rechazarán la idea de que el lenguaje sea “la expresión externa de cogniciones internas” (Belinchón *et al.*, 1998: 105), y centrarán todo su estudio en la observación empírica del lenguaje (el habla), que será considerado un proceso de estímulo y respuesta que puede aprenderse mediante la formación de hábitos (Belinchón *et al.*, 1998: 105; Mayos Sánchez, 2004: 43).

Finalmente, será Skinner quien atribuirá al lenguaje (término que rechaza y sustituye por “conducta verbal”, por considerar aquél excesivamente mentalista) la posibilidad de que el hablante seleccione determinadas respuestas insertas en un repertorio de elementos aprendidos mediante condicionamiento operante (la conducta opera sobre el medio) o instrumental (la respuesta del sujeto es el instrumento para alcanzar la recompensa), es decir, a base de recibir un estímulo positivo (refuerzo) o negativo (Belinchón *et al.*, 1998: 111-112; Delval, 1994: 60).

## B. EL INNATISMO O MENTALISMO

Esta teoría parte de las ideas propugnadas por Noam Chomsky, que defiende que el lenguaje no se aprende mediante la relación estímulo-refuerzo, sino que se trata de una capacidad innata a todo ser humano, que permite la asimilación de las reglas gramaticales de la lengua (Baralo, 2004a: § 4.1; Zanón, 2007). A este respecto, es fundamental comprender la distinción entre competencia y actuación que hace el propio Chomsky: la primera hace referencia a la capacidad de adquirir lenguaje; mientras la segunda es la realización empírica de dicho lenguaje (Baralo, 2004; Mayor Sánchez, 2004).

Dicha capacidad genética o facultad del lenguaje (FL) implica que el cerebro humano está pre-programado para desarrollar la gramática de una lengua, es decir, tiene de forma innata un dispositivo para la adquisición de lenguaje (ADL), que resulta ser independiente de cualquier otro proceso cognitivo que tenga lugar en la mente (Zanón, 2007).

Como consecuencia, la adquisición de una lengua (materna o extranjera) se concibe como un proceso de construcción creativa que lleva al aprendiz (niño o adulto) a crear hipótesis a partir de los datos recibidos (*input*), y a producir de forma sistemática los mismos errores durante el proceso de aprendizaje (Belinchón *et al.*, 1998: 115).

El ADL está muy relacionado con la Gramática Universal (GU) o generativa, esto es, una estructura innata, específicamente lingüística, que incluye dos tipos de universales: los universales sustantivos, que constan de rasgos fijos de todas las lenguas; y los universales formales o parámetros, que son más abstractos y ponen límites a las opciones que tienen los niños para construir el sistema de reglas posibles de su gramática. Desde la GU, la mente del niño va desarrollando la gramática de una lengua particular.

Los principios universales forman la gramática nuclear, y las reglas que son propias de una lengua en concreto componen la gramática periférica. La hipótesis de la GU defiende que, de este modo, cuanto más periférico (idiosincrásico) sea un fenómeno lingüístico, más complejo resultará su aprendizaje. Y también a la inversa, cuando determinado aspecto de la lengua pertenezca a la GU, la dificultad de su adquisición será menor porque se trata de elementos comunes a todas las lenguas (Baralo, 2004a: 56).

Es importante destacar, dentro de esta teoría mentalista, el modelo del monitor de Krashen, que consta de principios tan importantes como i) la distinción entre adquisición (de manera implícita) y aprendizaje (de manera explícita, consciente); ii) la existencia de un monitor que controla las producciones del hablante; iii) la hipótesis del orden natural, mediante la cual existe un determinado orden en la adquisición de los distintos elementos gramaticales; iv) el *input* (i+1) que se ofrezca a los alumnos debe ser solamente un poco más difícil que el del nivel que se tiene; y v) el principio del filtro afectivo, según el cual las condiciones afectivas del aprendiente tienen que ser óptimas (Baralo, 2004a: § 4.2; Richard y Rodgers, 2003: 178; Zanón, 2007).

### C. EL COGNITIVISMO

Esta nueva corriente, existente a partir de los años 70 del siglo XX, surge como una reacción contra el conductismo (Delval, 1994: 69).

En sociología y psicología, se basa en el modelo constructivista de Piaget, según el cual el desarrollo es un proceso constructivo que tiene lugar dentro de una interacción entre el organismo y el medio en que habita (Delval, 1994: 69); en lingüística, ha sido desarrollado por G. Lakoff y R. Langacker (Zanón, 2007; Baralo, 2004a, 2004b).

El cognitivismo defiende que el lenguaje no es una capacidad autónoma o independiente de otros ámbitos de la capacidad cognitiva humana, a diferencia de lo que defendía la teoría de la modularidad, esgrimida, entre otros innatistas, por Fodor (Valle, 1991: 23-28). Se concibe el aprendizaje como un proceso interno que consiste en una constante modificación de conocimientos a partir de la interacción entre la información procedente del medio y los mecanismos cognitivos de la mente (Zanón, 2007).

Para el cognitivismo, la adquisición de una lengua extranjera es diferente a la adquisición de la lengua materna. En el primer caso, se debe practicar una serie

de subdestrezas para llegar a automatizarlas, integrarlas y organizarlas en sus representaciones mentales. De esta diferencia nace también la división en dos tipos de procesos: controlados y automáticos; conocimiento declarativo o explícito y conocimiento procedimental o implícito; conocimiento consciente e inconsciente. Se tiende a relacionar el primero con el aprendizaje de lenguas, y el segundo, con su adquisición (Gómez del Estal y Zanón, 1999: 77; Zanón, 2007).

Dado que el lenguaje no es una capacidad independiente, tiene que existir una conexión entre el conocimiento explícito y el implícito: la práctica.

#### D. EL INTERACCIONISMO Y EL AMBIENTALISMO

Uno de los precursores del interaccionismo es Lev Semenovich Vigotski, psicólogo de principios del siglo XX, que propugnaba el papel de la sociedad como fundamental para el desarrollo del individuo (Delval, 1994: 67).

Así, la teoría psicolingüística correspondiente se basa en la idea de que la adquisición de una lengua es un proceso constantemente integrador entre una predisposición innata para manejar los datos del lenguaje, y los datos que el aprendiz encuentra en la experiencia cotidiana, es decir, a través de la interacción social (cooperación y reciprocidad). De esta forma, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio (Sánchez, 1997: 242).

Para los que defienden el interaccionismo, resultan clave los conceptos de actividad social como motor del progreso humano; y el de zona del desarrollo próximo, que es el nivel de desarrollo al que puede elevarse un individuo con ayuda de otros (Delval, 1994: 67), lo cual, aplicado al aprendizaje de las lenguas, se traduce en el nivel que el aprendiz puede alcanzar con ayuda de un adulto o un nativo más capaz (Baralo, 2004a: 20).

Asimismo, las muestras de lengua (en su contexto lingüístico, y no de manera independiente) son fundamentales para el aprendizaje. De ahí que puedan ser modificadas para adaptarse a los conocimientos de los estudiantes, sin que por ello el éxito comunicativo de la interacción se vea perjudicado (Baralo, 2004a: 66).

Finalmente, en las teorías de corte ambientalistas, se pone el foco de atención en los factores relacionados con las dimensiones contextual y afectiva de la adquisición de la lengua (sin que esto implique negar la dimensión cognitiva). Por esto estudia especialmente la adquisición de segundas lenguas en contextos naturales, cuyo estado interlingüístico se compara con las características de una lengua pidgin o sabir (Zanón, 2007).

Se mantiene una postura escéptica con respecto al mejor método de enseñanza de lenguas, puesto que cada mente es diferente, cada alumno tiene un estilo distinto de aprendizaje; a cada uno se le da mejor algunas destrezas que otras (Baralo, 2004a: 67).

## 2. PRINCIPALES MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

### A. Características básicas de cada método

A continuación, vamos a mencionar los métodos o enfoques empleados en la didáctica de lenguas extranjeras que nos parecen más relevantes. Todos ellos tienen que ver con una teoría de adquisición de las explicadas en el apartado anterior, de manera más o menos certera. Tras una breve exposición acerca de cada método, ofrecemos dos tablas-resúmenes que dejan entrever, además de los datos correspondiente a cada método, los problemas que hay para clasificar de modo estricto cada una de los principales métodos de enseñanza de LE dentro de las teorías de adquisición de la lengua.

Así, bajo la ideología conductista aparecen los métodos audiolingual, en EE.UU., y situacional, en Gran Bretaña (Zanón, 2007).

La obsesión de ambos modelos es la estructura gramatical de la lengua objeto. Se dedican las clases a la audición de las oraciones y a su consiguiente repetición, una y otra vez, hasta que el alumno lo consigue memorizar. Los ejercicios gramaticales, las constantes correcciones y el laboratorio de idiomas son algunos de los elementos que caracterizan a este método.

Aunque el método situacional nace con la idea de incluir las estructuras lingüísticas en situaciones comunicativas de la lengua, en la práctica sólo se materializó en el empleo de gestos, *realia* y material didáctico que incluía una situación concreta (Zanón, 2007).

El enfoque más importante relacionado con las teorías innatistas es el código cognitivo, que supuso un fracaso estrepitoso por su vuelta al estudio de las estructuras lingüísticas (Zanón, 2007). Sí merece nuestra atención, sin embargo, el enfoque natural, basado en algunas premisas del generativismo lingüístico, como es la distinción, ya mencionada, entre adquisición (implícita) y aprendizaje (explícito); la hipótesis del orden natural, según la cual es posible predecir el orden en que se irán adquiriendo las diversas estructuras gramaticales; la importancia del filtro afectivo, que impide o motiva el aprendizaje; y la hipótesis de la información de entrada, que siempre debe estar a un nivel por encima del que tenga el alumno (Zanón, 2007; Richards y Rogers, 2003: 178-180).

Dentro ya de las premisas más bien cognitivas, nos encontramos tres métodos didácticos: la respuesta física total, el método comunitario de la lengua y, en cierto modo, el enfoque comunicativo.

Así, el primero de estos tres enfoques, que mantiene alguna idea del conductismo, tal como la evidente relación entre estímulo y respuesta, basa su



hipótesis de trabajo en la lateralidad del cerebro, según la cual el aprendizaje debe realizarse en el hemisferio derecho (el que se creía exclusivo de la actividad motora) y no en el izquierdo (el que se creía exclusivo del lenguaje); y en la teoría del rastro, que propugna que cuanto más intensa sea la relación memorística, más probable será que se recuerde lo que se memoriza. Por ello, la función básica de las clases consiste en que el profesor da una serie de órdenes o mandatos al alumno, el cual, al ir realizando las actividades que se le pide (por ejemplo, si se le ordena cerrar la puerta, el alumno debe levantarse del sitio y cerrarla), va aprendiendo la lengua (Richards y Rogers, 2003: 77-83; Sánchez, 1997: 226).

El método comunitario, partiendo de las ideas de Piaget acerca de la importancia de la interacción social para aprender la lengua, propugna un aprendizaje explícito, en el cual el profesor sirva de guía al alumno, y a la vez de puente entre la lengua objeto y la lengua materna del estudiante (Sánchez, 1997: 242-243). A la vez, tomando la idea del desarrollo potencial o máximo de Vigotski, el alumno debe aprender a confiar en el nativo que es lingüísticamente más capaz que él; se convierte, así, la interacción en una relación entre una persona que aconseja y otra que tiene un problema y necesita un consejo. El profesor es, pues, el asesor; y los alumnos se convierten en sus clientes (Richards y Rogers, 2003: 93).

Por último, la aparición del enfoque comunicativo está plenamente relacionada con el concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1995; Mayor Sánchez, 2004: 45), que rompe, en cierto modo, la oposición chomskiana entre competencia y actuación. Recordemos que para Noam Chomsky, la competencia era la capacidad de adquirir el conjunto de reglas gramaticales; la actuación, por su parte, refiere al uso real que cada hablante hace de dichas reglas (Zanón, 2007; Baralo, 2004b). Ahora, la enseñanza de la lengua debe centrarse en desarrollar dicha competencia –la comunicativa– en el alumno, en conseguir que se entienda con el interlocutor nativo, para lo cual no es sólo necesario estudiar la lengua, sino que hay que tener en cuenta muchos más conocimientos, tanto implícitos como explícitos. Entre esos conocimientos, se encuentran las competencias lingüística (léxico, sintaxis, fonología), sociolingüística (lengua normativa, registro, propiedad de las emisiones con la situación), discursiva (las reglas de cohesión y coherencia) y estratégica (estrategias de comunicación para cuando fallen las otras tres competencias) (Zanón, 2007; Richards y Rogers, 2003: 160; Escandell Vidal, 2004).

Estas competencias han sido recientemente redefinidas como competencias generales y competencias comunicativas de la lengua. Entre las primeras, se ha incluido el conocimiento declarativo (que incluye el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural); las destrezas y habilidades, entre las que aparecen las destrezas y habilidades prácticas e interculturales; la competencia existencial que consiste en las actitudes, motivaciones, la forma de ser del individuo en concreto; y el saber aprender o el estilo de aprendizaje de cada persona (Consejo de Europa, 2001: 99-106).

Las competencias comunicativas se dividen, a su vez, en tres grupos: i) la competencia lingüística, que abarca la competencia léxica, gramatical,



semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica (Fernández Martín, 2009); sociolingüística, dentro de la cual habría que incluir conceptos como dialecto, acento, marcadores del discurso, normas de cortesía, diferencias de registro; y pragmática, que comprende la competencia discursiva y la competencia funcional (Consejo de Europa, 2001: 106-127). Como puede verse, se ha avanzado mucho en la reflexión acerca de la competencia comunicativa y su manera de enseñar en clase de lenguas extranjeras.

Así pues, para este enfoque didáctico el objetivo primordial no es la lengua en sí, sino la competencia comunicativa. Lo fundamental es la interacción entre los aprendices y los procesos implicados en el uso del lenguaje: importa tanto el alumno como las estrategias que debe desarrollar para conseguir una comunicación satisfactoria. La perspectiva es holística, es decir, el objeto de enseñanza no se puede limitar a la lengua, sino que debe abarcar las habilidades que se desarrollan (Zanón, 2007). Dentro de este enfoque, se buscan las actividades que cuenten con una situación comunicativa real, en las que las tareas lingüísticas sean significativas y permitan al alumno desarrollar la competencia comunicativa con sentido. Como puede observarse, bajo este enfoque hay premisas principalmente cognitivas (lengua en uso), que sin embargo no olvidan la importancia de la práctica (conducta) para desarrollar las destrezas correspondientes (Richards y Rogers, 2003: 158-162).

A continuación mostramos dos tablas en las que se ha intentado condensar toda la información reflejada hasta aquí. Resulta evidente que las correspondencias entre las teorías psicológicas y los métodos de enseñanza no son exactas, como podrá comprobar cualquier lector atento. Sin embargo, pretendemos ofrecer una visión general que, aunque quizá peque de simplista, no deja por ello de permitir la reflexión acerca de lo que conforma cada uno de los métodos didácticos empleados en la actualidad y la correspondiente actitud que el profesor puede tener ante ellos (Richards y Rodgers, 2003; Sánchez, 1997; Zanón, 2007).

1. Tabla resumen. Los métodos de enseñanza de lenguas más relevantes (I)

Método o enfoque	Teoría de la lengua	Teoría del aprendizaje	Objetivos	Programa	Profesor y alumno	Material
AUDIO-LINGUAL  (A partir de los años 40, en Europa)	Estructuralismo	Conductismo	Destreza oral	Lingüístico (métodos contrastivos)	Control del aprendizaje	Centrado en el profesor
					Corrección (visión negativa del error)	Grabaciones
SITUACIONAL  (A partir de los años 40, en USA)			Programa estructural	Papel pasivo del alumno	Laboratorio de idiomas	
				El alumno repite	Libro de texto	
ENFOQUE NATURAL  (Años 70)	Lengua como comunicación	Innatismo	Cuatro destrezas	Lista de palabras	Los hábitos incorrectos deben evitarse	Ayudas visuales
					El profesor es el modelo de habla; plantea situaciones donde usar la estructura estudiada	
ENFOQUE NATURAL  (Años 70)	Lengua como comunicación	Innatismo	Expresarse y entender la LO	Se basa en las cuatro destrezas	Profesor como principal fuente de información de entrada. Debe crear un clima relajado en el aula. Rica mezcla de actividades	<i>Realía</i> (materiales auténticos: objetos que se llevan a clase)
					El alumno debe comunicar al profesor su progreso, sus conocimientos y sus necesidades	Ayudas visuales (dibujos, fotos, imágenes...)
RESPUESTA FÍSICA TOTAL  (Años 70)	La lengua produce principalmente órdenes y mandatos	Cognitivismo  Teoría del rastro	Competencia oral en un nivel inicial	Basado en oraciones	El alumno responde físicamente a las órdenes del profesor	Materiales y objetos reales: libros, bolígrafos, papel, muebles...
					El papel del profesor es activo: decide qué enseñar y selecciona el material	

## 2. Tabla resumen. Los métodos de enseñanza de lenguas más relevantes (II)

Método o enfoque	Teoría de la lengua	Teoría del aprendizaje	Objetivos	Programa	Profesor y alumno	Material
APRENDIZAJE COMUNITARIO DE LA LENGUA (Años 70)	La lengua como proceso social	Interaccionismo y ambientalismo	Comunicarse en la LE	Abierto a elección de los alumnos	El alumno decide de qué quiere hablar	Resúmenes en la pizarra
					Trabajo en grupo y cooperación mutua	
					El profesor facilita las traducciones a la LO	Retroproyector
ENFOQUE COMUNICATIVO (Años 80)	La lengua como comunicación	Ambientalismo e interaccionismo	Se describen en función de las cuatro destrezas, desde una perspectiva comunicativa	Nocio-funcional	El alumno debe negociar qué aprender	Centrados en el texto
					Poca corrección de errores	Centrados en la tarea
					El profesor como facilitador de la comunicación, participante independiente, analista de necesidades, consejero y gestor del proceso del grupo	Material auténtico o muy poco adaptado

### B. Otros métodos importantes de difícil clasificación

En esta parte del trabajo, añadimos a los métodos anteriores algunos métodos didácticos más que no pueden ser olvidados, dada su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, resulta complicado establecer en la mayoría de ellos una única influencia de las teorías de la psicología, ya que tienen rasgos de diversas de ellas (o de ninguna)<sup>2</sup>.

En primer lugar, debemos señalar el método gramática-traducción, utilizado en la actualidad para enseñar lenguas clásicas, como el latín o el griego.

Este método propugna la lengua escrita como elemento fundamental de la enseñanza-aprendizaje, y por ello se defienden los textos como herramienta básica de estudio. Las listas bilingües de vocabulario, apoyadas con un diccionario; la traducción, generalmente a la lengua materna, de las oraciones con las que se trabaja; la obsesión por la corrección rigurosa de la sintaxis y la morfología; y la presentación de las reglas gramaticales (y su consecuente memorización), que se aprenden de manera deductiva, son los aspectos más destacados del método tradicional (Richards y Rogers, 2003: 15-17; Sánchez, 1997: 133-141). Evidentemente, no resulta sencillo relacionarlo con una teoría psicolingüística de las mencionadas anteriormente (cfr. apartado I.1) sin caer en un claro anacronismo, debido a que dichas concepciones psicológicas pertenecen al siglo XX, y el método que nos ocupa surgió explícitamente a principios del siglo XIX, que fue cuando apareció la imperiosa necesidad de

<sup>2</sup> Al igual que en el apartado anterior, las fechas que comprenden la implantación del método indican su aparición, lo cual significa que puede seguirse usando hasta nuestros días en determinados centros de enseñanza.

enseñar lenguas extranjeras modernas, pero ya se venía utilizando desde muchísimo tiempo antes en la enseñanza de lenguas clásicas (Sánchez, 1997: 134; Richards y Rogers, 2003: 13-15).

En cuanto al método directo, también llamado método Berlitz o, por antonomasia, método natural, surge a finales del siglo XIX dentro de un ambiente de rechazo al método de gramática-traducción. De ahí que uno de sus principales objetivos consista en modificar por completo las premisas de este método: la enseñanza ya no se hacía en la lengua materna, sino en la lengua objeto; las destrezas de comunicación oral pasan a tener suficiente importancia, frente a la preminencia de las escritas del mencionado método; la enseñanza de la gramática se hacía de manera inductiva, y no deductiva; los contenidos que se enseñaban eran los que se podían utilizar de manera cotidiana, y el vocabulario se mostraba recurriendo a objetos y dibujos, evitando así tener que acudir a las largas listas bilingües del método tradicional (Richards y Rogers, 2003: 21-22).

El método silencioso, por su parte, cuenta como premisa básica con la reducción del tiempo de habla del profesor y con el constante instar a la producción lingüística de la lengua extranjera en el alumno. Las clases transcurren, pues, con la constante charla por parte de los alumnos (que incluso deben corregirse unos a otros), mientras el profesor guía la enseñanza de manera silenciosa, ayudándose de gestos, regletas, imágenes, *realia*, etc. Nos resulta de dificultosa clasificación porque, desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua, este método es claramente estructural, así como también lo es teniendo en cuenta la manera de aprender que se presupone del alumno (repeticiones de las oraciones, relaciones de los objetos con sus nombres...). No obstante, se busca igualmente que el alumno descubra las reglas de la lengua por sí solo, que sea él el que realice el esfuerzo cognitivo de apre(he)nder el sistema lingüístico, hecho que recuerda, aunque sea lejanamente, a la teoría del rastro, a la monitorización generativista y a la distinción aprendizaje/adquisición, puesto que se propugna un aprendizaje consciente de la lengua (Sánchez, 1997: 234-235; Zanón, 2007; Richards y Rogers, 2003: 85-92).

Para el método sugestopédico el principal objetivo es que el alumno aprenda la lengua objeto sin estresarse en absoluto. Así, dándole más importancia al vocabulario y su memorización que al contexto, se pretende crear un clima agradable en clase (que debe ser luminosa y estar alegremente decorada) para que el estudiante aprenda la lengua extranjera realmente motivado. La música inunda el espacio, puede que incluso el olor a incienso le ayude a olvidar toda tensión. El profesor no busca corregir bruscamente, sino ayudar al alumno a alcanzar el conocimiento que desea. La tranquila situación (música, voz del profesor, incienso, calma, velas, tranquilidad) debe rodear al alumno, que se deja llevar sin el más mínimo asomo de angustia o ansiedad por alcanzar el nivel lingüístico que le corresponde (Richards y Rogers, 2003: 101-107).

Resulta claro que este método parte parcialmente de las premisas conductistas (por ejemplo, estímulo positivo-respuesta positiva; objetivo estrictamente gramatical), pero también de las posteriores, como puedan ser el filtro afectivo

del enfoque natural; la posibilidad de aprender de manera consciente (aprendizaje) o de manera inconsciente (adquisición), distinción empleada en el mismo enfoque natural (dentro del modelo innatista de Krashen); y la actitud activa del aprendiz frente a la pasividad de otros métodos, especialmente los de corte tradicional (cfr. *supra*) (Zanón, 2007; Sánchez, 1997: 220).

El enfoque por tareas, finalmente, es una metodología muy reciente, desarrollada a partir del ya mencionado enfoque comunicativo, que postula la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de la, podría decirse, austiniana idea de “hacer cosas con palabras” (*speech acts*).

Siguiendo esta metodología, el profesor se fija en una tarea de la vida real que el alumno puede llegar a hacer en la lengua extranjera. Esa tarea (la tarea final) constituye el objetivo primordial del aprendizaje del alumno, a la cual llegará mediante una progresión formada por varias actividades (las tareas posibilitadoras), estructuradas de lo más fácil a lo más difícil, de lo más controlado a lo más libre (Estaire, 1999).

Se basa, además, en el postulado de “presentación-práctica-producción” mediante el cual el alumno asimila el concepto de lo que se le pretende enseñar, mediante muestras de lengua adaptadas a un nivel un poco superior al que él realmente tiene ( $I + 1$ ). A continuación viene la práctica, tanto del léxico, como de la gramática (lo que se ha denominado *focus on form*, focalizar la forma), para que así, finalmente, el alumno sea capaz de desarrollar sin problemas la tarea final, que es la base de su aprendizaje (Estaire, 1999).

Al igual que en el apartado anterior, mostramos ahora dos tablas con algunos de los métodos comentados en esta sección (Richards y Rodgers, 2003; Sánchez, 1997; Zanón, 2007).

### 3. Tabla resumen. Otros métodos de difícil clasificación (I)

Método o enfoque	Teoría de la lengua	Teoría del aprendizaje	Objetivos	Programa	Profesor y alumno	Material
MÉTODO DE GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN O MÉTODO TRADICIONAL  (desde la Antigüedad)	Lengua como un conjunto de reglas	Memorización	Leer la literatura en LO, analizar detalladamente las reglas gramaticales y traducir oraciones	Basado en la literatura escrita en LO	Se corrige	Textos literarios
					Se enseña en la LM del estudiante	Listas bilingües
					El profesor es la autoridad	Diccionarios
					El alumno es un agente pasivo	
MÉTODO DIRECTO, MÉTODO NATURAL O MÉTODO BERLITZ  (s. XIX)	-	La LE se debe enseñar como la LM	Interacción oral intensiva	-	Se habla sólo en LO	Dibujos, mímica
			Cuatro destrezas		El profesor actúa para hacerse entender	Libro de texto (de poco uso)
VÍA SILENCIOSA  (Años 70)	Estructuralismo	La LM se aprende de manera distinta a la LE	Elementos orales y auditivos básicos	Estructural (gramática y vocabulario)	El profesor no corrige, calla	Regletas de colores, tablas, gráficos
					El alumno aprende autónomamente	Gestos, objetos Silencio
SUGESTOPEDIA  (Años 70)	Estructuralismo	El alumno aprende por el entorno	Competencia alta en conversación en poco tiempo	Duración: 30 días. 4 horas al día. Seis días a la semana.	Autoridad del profesor, pero también relajación	Decoración del aula Textos
					Infantilización del alumno	Música de fondo
					El material debe <i>envolver</i> al alumno	Distribución espacial

#### 4. Tabla resumen. Otros métodos de difícil clasificación (II): el enfoque por tareas

Método o enfoque	Teoría de la lengua	Teoría del aprendizaje	Objetivos	Programa	Profesor y alumno	Material
ENFOQUE POR TAREAS (Años 90)	La lengua es un medio para crear significado	Procesamiento de <i>input</i> y <i>output</i>	Realizar una tarea final para la cual el alumno necesita estructuras lingüísticas, vocabulario y funciones	Cada unidad didáctica tiene como meta una tarea final	El alumno es participativo, atento y está dispuesto a arriesgarse	Material pedagógico (dibujos, gráficos, textos...)
	"Hacer cosas con palabras"			Se especifica el contenido y los resultados de aprendizaje		
	Unidad léxica	Motivación provocada por la ejecución de las tareas		El profesor elige las tareas y planea la secuencia en que se va a desarrollar en el aula (plan de clase)	Realia (periódicos, televisión, internet...)	
	Comunicación					
Medio para la conversación	Negociación de la dificultad en el aprendizaje	Incluye tareas del mundo real y tareas pedagógicas				

#### C. Ejemplos de actividades propuestas para cada método

En esta sección, expondremos algunos ejemplos de actividades, unidades didácticas o presentación del funcionamiento de una clase, según cada uno de los métodos arriba descritos, con la intención de que el lector se haga una idea de las enormes diferencias que puede conllevar el adscribirse a un método didáctico o a otro, apoyándose, siempre, en distintos preceptos teóricos (de tipo lingüístico, psicológico o didáctico). Hemos intentado variar en la exposición de los materiales para conseguir una lectura más amena e interesante. Asimismo, merece la pena señalar que los manuales citados son actuales, aunque sigan métodos que fueron superados hace tiempo.

#### *Método audiolingual o audiolingüístico o audio-oral*

A continuación, reproducimos parte de una unidad didáctica, perteneciente a un método de carácter audiolingual (García y Sánchez, 1989: 9-14).

LECCIÓN 1 ¿QUIÉN ERES?
<i>Petra:</i> ¡Hola! Buenos días.
<i>Jean:</i> Buenos días.
<i>Petra:</i> ¿Quién eres?
<i>Jean:</i> Soy Jean. ¿Y tú?
<i>Petra:</i> Soy Petra.
<i>Jean:</i> Y ella, ¿quién es?
<i>Petra:</i> Es Carmen. Es mi amiga.
<i>Jean:</i> ¿Qué eres?
<i>Petra:</i> Soy estudiante de español. ¿Y tú?
<i>Jean:</i> Soy médico y también estudiante de español. Y ella, ¿qué es?



*Petra*: Es enfermera y también estudiante de español.  
*Jean*: Bueno, mucho gusto. Adiós.  
*Petra*: Adiós, encantada.

PREGUNTAS:

1. ¿Qué es Petra?
2. ¿Qué es Jean?
3. ¿Quién es ella?
4. ¿Qué es ella?
5. ¿Quién es Ud.?
6. ¿Qué es Ud.?
7. ¿Quién eres tú?
8. ¿Qué eres tú?

Pág. 1

ESQUEMA GRAMATICAL 1

VERBO SER

(yo)	SOY	estudiante / médico / azafata
(tú)	ERES	estudiante / médico / azafata
(él, ella)	ES	estudiante / médico / azafata
(nosotros/as)	SOMOS	estudiantes / médicos / azafatas
(vosotros/as)	SOIS	estudiantes / médicos / azafatas
(ellos/as)	SON	estudiantes / médicos / azafatas

Nota: Por regla general, el Pronombre Personal Sujeto no acompaña al verbo

CORTESÍA

(Usted/Ud.)	ES	estudiante / médico / azafata
(Ustedes/Uds.)	SON	estudiantes / médicos / azafatas

Nota: Las formas Vd., Vds. Suelen acompañar al verbo

EJERCICIO 1. Complete la frase

Petra es estudiante

1. Yo ..... médico.
2. El ..... piloto.
3. Nosotros ..... estudiantes
4. Vosotros ..... azafatas.
5. Ellas ..... secretarias.
6. Usted ..... arquitecto.
7. Ustedes ..... profesores.

EJERCICIO II. Conteste la pregunta

¿Eres estudiante? –Sí, soy estudiante.

1. ¿Es Ud. Profesor? –.....
2. ¿Eres ingeniero? –.....
3. ¿Eres piloto? –.....
4. ¿Sois estudiantes? –.....
5. ¿Son Uds. arquitectos? –.....
6. ¿Es Ángel médico? –.....
7. ¿Eres azafata? –.....
8. ¿Son ellos estudiantes? –.....
9. ¿Son ellas azafatas? –.....
10. ¿Es Ud. enfermera? –.....

Pág. 2

#### VERBO SER

- |                           |                                     |
|---------------------------|-------------------------------------|
| 1. Ángel es médico.       | 2. Carmen es enfermera.             |
| 3. Antonio es profesor.   | 4. Pedro es arquitecto.             |
| 5. Luisa es azafata.      | 6. Carlos es ingeniero.             |
| 7. José es estudiante.    | 8. Petra es secretaria.             |
| 9. Miguel es piloto.      | 10. Susana es peluquera.            |
| 11. Felipe y Manuel [sic] | 12. Pilar y Mercedes son camareras. |

Pág. 3

#### *Método situacional*

El ejemplo más claro de este tipo de método aparece en el material elaborado por la Cruz Roja para la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos inmigrantes (disponible en [www.cruzroja.es](http://www.cruzroja.es)).

En él, la enseñanza de la lengua se limita a todas aquellas estructuras y vocabulario que pueden aparecer en determinadas situaciones. Al principio, cuando el alumno es totalmente principiante, puede resultar muy útil porque se trabaja lo que muchos de ellos necesitan; pero hay dos inconvenientes fundamentales: i) hay muchos inmigrantes analfabetos, y otros tantos que, sabiendo leer y escribir en su lengua, encuentran evidentes dificultades para hacerlo en la nuestra, y la tipología de actividades de este método se centra, principalmente, en la escritura; y ii) el repertorio de enseñanza es muy limitado, dada la escasa cantidad de situaciones en las que generalmente se desenvuelve cualquier persona a diario. Así pues, a partir de niveles algo más avanzados, parece precisarse otra manera de enseñar la lengua, no centrada tanto en las estructuras o el vocabulario, ni tampoco en una situación tan concreta.

#### *Enfoque natural*

Se presentan las palabras que son objeto de estudio de la sesión, utilizando preferentemente material real o, en su defecto, dibujos. Por ejemplo, cuando se pretende enseñar las prendas de vestir, el profesor debe llevar a clase una bolsa con diferentes prendas, tales como un pantalón, un jersey, una falda, una camisa, una camiseta, etc. Puede ser una buena ocasión de enseñar también los colores (y los artículos correspondientes a esos sustantivos). De esta manera, el profesor va guiando a los alumnos con preguntas sencillas, como "¿De qué color es el jersey?", que los alumnos son capaces de responder con una sola palabra. Este tipo de preguntas va haciéndose cada vez más complejo (de responder sí/no, a tener que elegir entre dos opciones, o responder utilizando algunas estructuras que han oído al profesor), hasta que son los alumnos los que elaboran sus propias frases en parejas o en grupos.

### *Respuesta física total*

Ofrecemos a continuación una hipotética clase siguiendo este método.

PROFESOR: Hola a todos. Abdul, cierra la puerta. (*Abdul cierra la puerta.*) Sentaos (*él se sienta para que los estudiantes vean qué significa lo que dice*). Levantaos (*se levanta él a la vez, indicando con las manos que los demás hagan lo mismo.*) Sentaos (*se sienta él y ordena sentarse a los demás*). Levantaos (*se pone él de pie y los demás deben imitarle*). Tao, coge el bolígrafo (*y señala el bolígrafo*). Cógelo (*el profesor coge otro bolígrafo, y Tao coge el que le corresponde*). Dáselo a Zaida (*señalando a otra alumna, el profesor le entrega el suyo, esperando que Tao haga lo mismo*). Sentaos (*todos se sientan, si recuerdan esa palabra*). Zaida, levántate y colócate cerca de mi mesa (*a la vez que lo dice, el profesor mismo se acerca a la mesa con el bolígrafo*). Tírale un bolígrafo a Abdul (*ella se lo tira*). Abdul, levántate. Abre la puerta. Cierra la puerta. Acércate a la mesa y deja aquí el bolígrafo. Coge ahora el lapicero (*el profesor señala el lapicero*) y dáselo a Alexis. Zaida, dale tu bolígrafo a Jonathan. Alexis, cambia el lapicero por el bolígrafo de Jonathan (*debe indicar con un gesto qué significa "cambiar"*). Tao, levántate. Coge la goma de borrar que está encima de mi mesa. Dásela a Alexis. ¿Quién tiene el bolígrafo? (*Espera a que los alumnos respondan. Seguramente sea necesario introducir entonces los pronombres personales, o al menos, haberse presentado anteriormente, para que puedan decir los nombres de sus compañeros.*) ¿Quién tiene el lapicero? (*Espera a que respondan.*) ¿Dónde está la goma de borrar? (*Los papeles se cambian, y ahora es uno de los alumnos el que se ofrece voluntario a dar las órdenes a los demás. Cuando este procedimiento se ha repetido varias veces, intercambiando los papeles entre los distintos alumnos, y bajo el control del profesor, que no debe corregir, pero sí puede repetir alguna estructura que no dicen ellos, éste fijará las palabras más importantes en la pizarra para que los alumnos tomen nota de ellas, dentro de distintas oraciones ya escuchadas y semi-aprendidas por los alumnos.*)

### *Enseñanza comunitaria de la lengua*

Incluimos un breve ejemplo de una clase hipotética según este método:

ALUMNO 1: How can I say "My name's John"?

PROFESOR: Me llamo John.

JOHN: Me llamo John (*varias veces*). Ok, I'm ready. (*A la grabadora*) Me llamo John.

ALUMNO 2: I wanna say "Hey, John, nice to meet you! I'm Rose".

PROFESOR: Hola, John. Encantada de conocerte. Yo soy Rose.

ROSE: Hola, John. Encantada de conocerte. Yo soy Rose (*lo repite varias veces hasta que se siente segura, y se lo dice a la grabadora*).

ALUMNO 3: Me, me! (*levantando el brazo*)

PROFESOR (*va hacia el alumno 3*): What do you want to say?

TIM: "I am Tim. How are you? What do you do?"

PROFESOR: Yo soy Tim. ¿Cómo estáis? ¿En qué trabajáis?

TIM: Yo soy Tim. ¿Cómo estáis? ¿En qué trabajáis? (*Lo repite lo suficiente como para poder grabarlo.*)

JOHN: Yo... I'm studying Mathematics.

PROFESOR: Estudio matemáticas.

JOHN: Estudio matemáticas. Ok, that's it (*lo graba*).

ROSE: Oh, Maths! That's horrible! I hate them! How can I say that?

PROFESOR: Uf, matemáticas, ¡qué pesadilla! Yo las odio.

*Según va pasando el tiempo y las clases, los alumnos van cogiendo la suficiente confianza como para no necesitar la ayuda del profesor para grabar, y se les llega a dejar solos, en círculo, con la grabadora en la mano, que se van pasando ellos mismos. En alguna ocasión el profesor puede hasta salir del aula, y, al volver, poner la cinta para comprobar qué han dicho y realizar el análisis lingüístico utilizando el mismo input que ellos antes han producido (output).*

Es evidente que este método no funcionará en un grupo multilingüe (a no ser que el profesor sepa todas las lenguas de sus alumnos).

#### *Enfoque comunicativo*

En la actualidad, son muchos los métodos adheridos al enfoque comunicativo. Suelen estar repletos de imágenes con colores, diálogos en viñetas, textos que simulan periódicos o revistas reales... Las actividades tienden a ser por parejas o en grupo; buscan en ocasiones la repetición de los contenidos (especialmente, de los gramaticales), sin dejar de lado el aspecto lúdico. El método *Prisma* (editorial Edinumen) puede adherirse al enfoque comunicativo, dado su programa e índice de contenidos de corte nocio-funcional. En él se fomentan las destrezas orales (comprensión auditiva, expresión oral) sin dejar de lado las escritas (expresión escrita, comprensión lectora). Sin embargo, la única desventaja de este método es la aparente poca unión existente entre las diferentes partes de una misma unidad didáctica, y la obsesión que parece radicar en la "funcionalidad" de la lengua (priman, sobre todo, las funciones lingüísticas) sobre el contenido del mensaje o el contexto de habla. De ahí que este método acabe encontrando un sentido en el actual enfoque por tareas.

Se puede descargar una unidad gratuita en [www.edinumen.es](http://www.edinumen.es)

#### *Método gramática-traducción o método tradicional*

Dado que este método se emplea en la actualidad para enseñar, entre otras, lenguas clásicas, lo ejemplificamos con un texto latino (Recio, 1989: 36 y ss).

#### TEXTO

##### *Combate de los Horacios y los Curiacios (continuación)*

lam singuli supererant, sed nec spe nec viribus pares. Alterius erat inactum ferro corpus, et geminate victoria ferox animus; alter fessum vulnere, fessum cursu trahebat corpus. Nec illus proelium fuit. Romanus exultans male sustinentem arma conficit iacentemque spoliat.

Romani ovantes ac gratulantes Horatium accipiunt, et domum deducunt. Principes ibat Horacius, trium fratrum spolia prae se gerens. Cui obvia fuit soror, quae desponsa fuerat uni ex Curiatiis, cognitoque super umeros gratis paludamento sponsi, quod ipsa confecerat, flere et crines solvere coepit.

Movet feorci iuveni animum comploratio sorosis in tanto gaudio publico: stricto itaque gladio transfigit puellam, simul eam verbis increpans: "Abi hunc cum immaturo amore ad sponsum, oblita fratrum, oblita patriae. Sic eat quaecumque Romana lugebit hostem".

#### VOCABULARIO

SINGULI, AE, A: uno en cada campo.	COMPLORATIO, -ONIS, f.: llanto, lamento (CUM-PLORARE: llorar).
DESPONSA FUERAT, pret. plusc. Voz pasiva de DESPONDERE: prometer (DE-SPONDERE: desposar, desposorio, etc.).	FESSUM, de FESSUS, A, UM: agotado, cansado.
SUPERERANT, de SUPER-ESSE: quedar, sobrevivir.	STRICTO, part. de pret. de STRINGĒRE: desenvainar.
PALUDAMENTO, de PALUDAMENTUM, i, n.: manto rojo, propio del general.	[...]
[...]	

#### EJERCICIOS

Analiza morfológicamente todos los sustantivos imparisílabos, clasificando los nombres por la consonante temática.

1. Analiza sintácticamente el período desde *iam singuli...* hasta *trahebat corpus*.
2. Realiza una tabla con los pronombres relativos que aparecen en el texto. Complétala con los que no aparezcan en él.
3. Traduce el texto anterior.

*Método directo, natural o método Berlitz*

Ofrecemos a continuación un plan de clase a modo de ejemplo:

1. Calentamiento. Breve actividad para romper el hielo.
2. Presentación del contenido. Se crea el concepto y se realizan repeticiones hasta que los alumnos dominan la estructura con la que se trabaja.
3. Fijación en pizarra y reflexión de las estructuras presentadas.
4. Práctica controlada (el margen de maniobra del alumno es escaso).
5. Práctica semicontrolada (se amplían muy poco sus recursos).

6. Práctica libre (los alumnos aplican lo aprendido durante la clase para producir enunciados de manera más libre).

En función de la dificultad del contenido presentado, se tendrán que hacer más o menos actividades controladas o semicontroladas, siempre de manera gradual de lo más fácil a lo más difícil.

Una de las actividades controladas puede consistir en una comprensión lectora o auditiva, que acabe dando lugar a una expresión escrita, por ejemplo, para trabajar así todas las destrezas (aunque, mayoritariamente, primen las orales).

En todas las actividades priman las destrezas orales, lo cual significa que la lengua escrita se utiliza exclusivamente para fijar las reglas gramaticales que previamente el alumno ha de haber aprendido de manera oral y sin percatarse de ello (esto es, de forma inductiva).

Nunca se usa su lengua materna para explicar el significado de las oraciones: se recurre a objetos, mímica o definiciones en la misma LE.

#### *Vía o método silencioso*

Suponiendo que se trata de la primera clase de la LE, se procede así:

- ➔ El profesor coloca determinadas regletas encima de la mesa. Cada regleta contiene algunas palabras sueltas.
- ➔ Coge, entonces, un póster con el abecedario en la LE y el símbolo fonético al lado de cada una de las letras. Con una varita, va señalando cada letra y a la vez a un alumno, esperando que diga qué letra es.
- ➔ Cuando algún alumno se equivoca, sin decir nada, pero haciendo un gesto que indique "no", señala a otro que es el encargado de corregir a su compañero.
- ➔ Ahora que ya saben algo de pronunciación, se empieza a trabajar con las oraciones de las regletas colocadas encima de la mesa.
- ➔ Coge dos o tres regletas de diferente color, y las enseña a los alumnos, que deben repetir el contenido que en ellas se observa.
- ➔ Si el significado no queda claro, puede utilizar mapas, gráficos, mímica... y sólo hablar cuando sea totalmente imprescindible.
- ➔ Finalmente, deja todo el material encima de la mesa y anima a los alumnos a que lo cojan y lo combinen de tal manera que practiquen lo que han aprendido.
- ➔ Puede llegar a irse de clase si ve que apenas se producen errores o que entre ellos mismos se corrigen adecuadamente.

## Sugestopedia

A continuación, reconstruimos una hipotética clase según este método:

PROFESOR: Hola a todos. ¿Cómo estáis? (*Reparte un texto a cada uno. Pone música de fondo, relajante, generalmente clásica o barroca. Enciende unas velas que hay encima de su mesa. La fragancia de dichas velas se deja poco a poco sentir por toda el aula.*) Sentaos en círculo, eso es. Comenzaremos leyendo un texto. Simplemente, escuchad. (*El mismo profesor comienza a leer el texto en la LE.*) ¿Qué habéis entendido? (*Responderán alguna palabra suelta.*) Muy bien. Ahora, Hans hará de soldado y James leerá al bufón. Christine, tú lee a la dama, ¿de acuerdo? Perfecto. (*Se vuelve a leer el texto, aunque esta vez ellos son los que realizan la lectura en voz alta.*) Es el momento de que leamos la traducción (*a la LM del alumno*). Decidme todos los problemas que tenéis, las palabras que no entendéis o la gramática que queréis que explique, ¿sí? (*Él mismo va leyendo el texto traducido. Insiste en que le pregunten cualquier cosa en su LM*). Ahora vamos a escuchar la música durante un minuto. (*Todos están en silencio, atentos a la música. El agradable olor que emana de las velas encendidas causa una sensación de tranquilidad y sosiego muy útil para aprender.*) Volveré a leer el texto (*en lengua extranjera*), mientras vosotros lo seguís en las copias que os he dado. (*Lee el texto nuevamente, esta vez modulando la voz en armonía con la música.*) Relajaos, chicos. (*Unos minutos de silencio, con la música de fondo. Les obliga a respirar al ritmo de la música, sin agobios, sin estrés.*) Ahora, guardad los textos. Muy bien. Simplemente, escuchadme de nuevo. (*Vuelve a leer el texto.*) Muy bien, sí. Ya ha terminado la clase. Salid del aula en silencio. No olvidéis leer el texto otra vez antes de ir a dormir, y mañana al levantaros. ¡Hasta luego!

## Enfoque por tareas

Este enfoque se encuentra en boga durante los últimos años. Aparece, en la actualidad, en la enseñanza del español como lengua extranjera en métodos como *Aula* o *Gente*, ambos de la editorial Difusión; también se da en *Español vivo* de la editorial Santillana. En ellos, cada unidad didáctica consta de una tarea final hacia la que se encamina todo lo que se enseña durante ese tema. Cada una de las actividades diseñadas tiene un motivo, una función y un uso. No se olvida trabajar la lengua, generalmente de manera inductiva, mediante una reflexión *a posteriori*, y su enmarque dentro del contexto comunicativo en el que esas estructuras o vocabulario aparecen (es lo que se ha dado en llamar *Focus on form*). Se trata, en definitiva, de un método comunicativo con algún retoque.

Recomendamos descargarse alguna unidad de muestra de la editorial Difusión ([www.difusion.es](http://www.difusion.es)), ya sea de *Aula* o *Gente*, en cualesquiera de sus respectivas variantes, o si se prefiere, puede echarse un vistazo a la editorial Santillana ([www.santillanaele.com](http://www.santillanaele.com)).



## II. REFLEXIONES PRÁCTICAS

Los profesores a los que va dirigido este artículo son, como hemos esbozado anteriormente (v. Introducción), personas que tienen muchas ganas de ayudar, pero que por motivos profesionales no cuentan con los conocimientos adecuados para que su función sea mejor de lo que ya es *per se*. Por ello, damos a continuación algunas ideas que creemos importantes acerca de los contextos de enseñanza de segundas lenguas (Apartado II. 1), y procedemos a continuación a reflexionar sobre los métodos que hemos venido comentando en este trabajo (Apartado II.2).

### 1. CONTEXTOS DE SEGUNDAS LENGUAS

El enorme crecimiento de la inmigración que ha tenido lugar en nuestro país a lo largo de los últimos años ha provocado también un aumento en la cantidad de organismos de todo tipo que se han visto en la necesidad de educar a los recién llegados. Dentro de esos organismos, nos encontramos, entre otros, el ejemplo de las asociaciones culturales, que parecen estar mucho más cerca de lo que este colectivo *realmente* necesita de lo que lo está el sistema educativo general (García Parejo, 2003: 54-55, 60).

El motivo principal puede encontrarse en que en estos lugares (asociaciones, entidades religiosas, ONG, fundaciones...) el contacto con los alumnos es mucho más directo que en cualquier otro organismo administrativo. En otras palabras, los profesores que están día a día entre inmigrantes acaban llegando a ellos y sospechando de una manera certera qué es lo que realmente necesitan para comunicarse. Los burócratas que se encuentran excesivamente arriba en la escala administrativa raras veces comprenden las necesidades lingüísticas de los extranjeros tan bien como quienes se encuentran diariamente con ellos.

De ahí que quizá resulte interesante recordar tres aspectos fundamentales en relación con la adquisición de lenguas (Mayor Sánchez, 2004): el contexto social, los factores psicológicos y las lenguas que el alumno sabe. Cada uno de estos elementos se corresponde con un nivel distinto en la enseñanza de la lengua: el contexto social se encontrará en el nivel sociolingüístico (qué se enseña, cuánto y cuándo); los factores psicológicos se insertarán en el nivel psicolingüístico y pedagógico (cómo enseñar); y las lenguas en contacto en la mente del alumno serán impuestas, en parte, desde el nivel político: los gobiernos se encargan de decidir qué lenguas se deben enseñar y a quiénes (Moreno Fernández, 2000b: 13), de la misma manera que tratan de regular cuáles se deben hablar y cómo.

Simplificando mucho, el contexto social implica todo aquello que rodea al alumno: situación jurídica, nivel económico, vivienda, integración social, rutina diaria, redes sociales (Hernández y Villalba, 1994: 74-75). Los factores psicológicos incluyen todos aquellos conocimientos del mundo que el inmigrante tiene (experiencias, estilos de aprendizaje, costumbres, consciencia intercultural,

destrezas, habilidades) junto con la motivación para aprender la lengua (y conocer la cultura) de la sociedad de asentamiento (Lorenzo, 2006; Consejo de Europa, 2001: 99 y ss). Finalmente, las lenguas que el alumno conoce dependerán de su país de origen, pero lo normal es que sepan muchas más lenguas que el profesor, lo cual constituye ya de por sí un valor que el docente puede aprovechar a su favor para enseñarle la lengua extranjera correspondiente (Fernández Martín, 2008b).

## 2. ANÁLISIS CRÍTICO

En este apartado, expondremos aquellos aspectos que consideramos relevantes en la actualidad para enseñar segundas lenguas de cada uno de los distintos métodos o teorías. Tenderemos a elegir algunos aspectos de cada método, generalmente las bases que subyacen a cada uno de ellos, sin tomar partido por ninguno en concreto. El objetivo de este apartado es doble: ofrecer una serie de reflexiones al profesor que apenas haya oído alguna vez hablar de la existencia de distintos métodos de aprendizaje; y demostrar que ninguno de ellos es perfecto por sí mismo; que el papel del alumno (sus necesidades comunicativas causadas por sus circunstancias de aprendizaje) es fundamental para escoger un enfoque u otro; y que la combinación de todos ellos no sólo es posible, sino que puede llegar a tener mucho éxito si se consigue conjugar con agudeza (Fernández Martín, 2008a).

Así pues, comenzaremos comentando un par de factores pertenecientes al método audiolingual, basado fundamentalmente en el conductismo. Por un lado, apoyamos la idea del "refuerzo positivo", generalmente convertido en una simple sonrisa aunque se esté corrigiendo lo que el alumno dice, o en un "¡Muy bien!" cuando se ha hecho un ejercicio correctamente. De esta manera, se ayuda al alumno a sentirse satisfecho con su trabajo y con su esfuerzo, y además, se le facilita la participación y se intenta evitar el miedo al fracaso, el miedo a la regañina, tan típica, muchas veces, de los métodos tradicionales estrictos, a los que nosotros mismos estamos excesivamente acostumbrados.

Por otro lado, creemos que para adquirir determinados conocimientos es necesario un método en el que prime la repetición, y éste sería un buen ejemplo. No se puede aprender una estructura, un sonido, incluso el uso de una expresión, si no se repite concienzudamente durante un determinado tiempo. Es más útil que la repetición se haga con sentido (dentro de ejercicios contextualizados, por ejemplo), que a coro y sin que el alumno sepa lo que está diciendo. Pero, en cualquier caso, es importante que el estudiante se encuentre con las mismas palabras y expresiones de manera constante (tanto en la producción como en la percepción), para que así vaya poco a poco aprendiéndolas hasta mecanizarlas. Un ejemplo claro puede encontrarse en el aprendizaje de la fonética, donde parece fundamental repetir el nuevo sonido (o el que más complejo les resulte) una y otra vez hasta que sale. En este sentido, creemos esencial convencer al alumno de que es posible pronunciarlo, de que todos los seres humanos pueden

pronunciar todos los sonidos “correctamente” con un poco de práctica y mucha disposición (Fernández Martín, 2008a).

Del método situacional optaríamos por tomar la base, simplemente. Como se ha podido comprobar, el corte de las actividades que siguen este método es bastante uniforme, y no parece llevar, al final, más que al estricto trabajo y estudio de las estructuras lingüísticas. Por ello, tomaríamos de manera general la idea de que la lengua tiene que estar siempre contextualizada, puesto que una palabra puede tener diferentes significados en función de quién la diga, cuándo, y cómo la diga.

Asimismo, en contextos de inmigración, las necesidades comunicativas de los recién llegados suelen ser inmediatas, y de ahí que este método pueda resultar útil para dotarles de ciertos exponentes que les permitan moverse por lugares cotidianos (mercado, médico, búsqueda de empleo...). No obstante, como hemos señalado (v. Apartado I.2.C), es un método de corte estructuralista, lo cual implica que el objetivo final se acaba limitando a la simple oración, y esto no es solamente lo que necesitan, *a priori*, los alumnos. Por otro lado, al llegar a la décima lección, parece que deja de haber situaciones posibles, lo cual no sólo implica la sospecha de que se persigue limitar la capacidad relacional de los inmigrantes (como si sólo se esperase de ellos que pudieran vivir “en español” diez situaciones diferentes y se creyera que las que no aparecen en el manual, no las van a experimentar nunca), sino también la idea de que este límite en el material puede ser uno de los motivos del constante abandono de las aulas por parte del estudiante (García Parejo, 2003).

La premisa de aprender una lengua de manera semejante a como el niño la adquiere, inserta en el enfoque natural, puede ser muy útil tomada como teoría de enseñanza de lenguas, puesto que conlleva que, en la práctica, al alumno se le enseñen determinados elementos sin que él se dé cuenta de que los está aprendiendo (Fernández Martín, 2007b; 2008a).

La idea subyacente al método de respuesta física total, en la que se defiende que es importante la acción para el aprendizaje, también resulta muy interesante. El método en sí parece ser de corto alcance, puesto que en cuanto se terminen las órdenes y los objetos que se pueden llevar a clase, se acaba; sin embargo, sí parece muy acertado pensar que, al intentar que los alumnos hagan algo físico, éstos están, indirectamente, aprendiendo, puesto que ese “algo” deja una huella indudable en su mente. Así pues, cualquier actividad en la que deban manipular objetos como tarjetas (Fernández Martín, 2008) o *realia* será mucho más útil que si tienen que aprenderse esas palabras en una simple lista bilingüe. Lo utilizaríamos, por tanto, en alguna clase concreta, bien para fomentar la cooperación entre los alumnos, durante los primeros días de clase, por ejemplo (Alonso, 2005); bien para enseñar determinadas estructuras lingüísticas, como pueda ser el imperativo. La única consideración al respecto es que, al igual que puede ser muy motivador para los alumnos por tratarse de una forma nueva de aprender, puede resultar también un poco extraño tanto para ellos como para el docente, debido a los anteriores estilos de aprendizaje que hayan tenido los

estudiantes durante su vida, lo cual puede ocasionar un bloqueo inicial (“¿Estoy entendiendo bien?” “¿Quiere que me levante y le dé el bolígrafo a Zaida?”), ante el cual el profesor debe estar preparado (ejemplificándolo él, nombrando primero al que sepa que entiende mejor la lengua objeto) para que no se convierta la clase en un fracaso.

La máxima de que la lengua es un mecanismo social, cuyo aprendizaje se da dentro de una comunidad que comparte una serie de valores se encuentra, como hemos indicado anteriormente (v. Apartado I.1.A), en las premisas básicas del aprendizaje comunitario. Dicha idea de que la lengua se crea en sociedad, apoyada claro está por Piaget y Vigotski en la Psicología (Delval, 1994), nos parece esencial a la hora de llevar al aula actividades de parejas o de grupos, puesto que siempre tendrá que ser así en la vida real. La clave es hacerles entender la diferencia entre actividades de aula y actividades reales: las primeras no dejan de ser “ficticias” y esto, evidentemente, los alumnos lo saben<sup>3</sup>. Las segundas pueden serlo o no, ya que se pueden basar en tareas que en algún momento van a tener que desarrollar *realmente*. En cualquiera de los dos casos, se les exigirá un constante trabajo en grupo en el que la interacción y la cooperación mutua sean fundamentales para alcanzar el éxito comunicativo (como en la vida real) (Alonso, 2005).

Este éxito es la premisa fundamental del moderno enfoque comunicativo. La lengua es un instrumento de comunicación; ahora sólo importan las funciones que el lenguaje tiene; tan sólo es relevante qué se dice o qué se quiere hacer con eso que se dice. Se centra en el contenido. Si el alumno siente la necesidad de comunicarse, si siente que tiene que decir algo para convencer a su compañero (los famosos *role-play*), o encuentra un sentido a una comprensión auditiva se dará cuenta de lo difícil que resulta aprender una lengua, pero también de la utilidad que conlleva cuando se consigue el objetivo deseado.

Una derivación del enfoque comunicativo es el actual enfoque por tareas, donde esa necesidad del alumno se convierte en la realización fáctica de una acción, hecho utilísimo para darle una razón de ser a la comunicación misma, para otorgar de sentido a todas las tareas que se realizan en clase. Por eso creemos que es fundamental contextualizar las actividades del aula (para lo cual podemos basarnos, sólo parcialmente, en el método situacional) y, a la vez, provocar en ellos la curiosidad por saber qué información tiene su compañero: instarles a realizar tareas en conjunto, mediante juegos, adivinanzas y otros retos intelectuales (averiguar quién ha matado a un oficinista ficticio; descubrir qué

---

<sup>3</sup> Creemos interesante mencionar aquí una anécdota que nos ocurrió en el aula de E/L2. El nivel lingüístico de los alumnos era cercano al A2, y la profesora pretendía sistematizar determinadas reglas gramaticales insertas en un contexto de búsqueda de empleo. Al poner la comprensión auditiva explícita en Fernández Martín (2007a), uno de los alumnos dijo: “¡Qué raro!”. Un compañero suyo le respondió algo en rifeño, y luego tradujo: “Son cosas que hacen para aprender”. La docente no se percató, en ese momento, de lo interesante que habría sido preguntarles más por el motivo de su extrañeza. Quizá sea esto, después de todo, la asignatura pendiente de la didáctica de las lenguas: analizar la opinión de los alumnos que “sufren” cada método y no tener en cuenta exclusivamente al profesor.

compañero tiene la tarjeta con el texto más largo; escuchar el mensaje secreto del otro grupo...) que les permitan, sin darse cuenta, adquirir conocimientos lingüísticos además de fomentar las relaciones sociales (Fernández Martín, 2007b).

Pasando ahora a los métodos con una difícil clasificación en relación con las diversas teorías psicolingüísticas, comenzaremos analizando el método tradicional. A pesar de ser muy criticado actualmente, lo cierto es que tiene un elemento base que ninguno de los métodos actuales, por muy modernos y revolucionarios que sean, ha superado: la importancia excesiva que se le da a la escritura (Cantero Serena, 1994; Moreno Cabrera, 2005). La continua creación de materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras se basa siempre en el texto escrito; incluso cuando se pretende enseñar a pronunciar o simplemente a hablar, se publican textos. Esto tiene una ventaja y un inconveniente. La ventaja es que, al ser conscientes de la necesidad social que existe de saber leer y escribir, se trabajará en la clase de LE para que los alumnos consigan aprender a leer y de esta forma no se queden fuera del marco social en que quieren (o no tienen más remedio que) desarrollarse como personas. El inconveniente es que la escritura nos llegue a cegar (a los profesores, a los occidentales) y se convierta en el único patrón de lengua posible; que se la llegue a confundir con "lo correcto", "lo mejor", lo estándar, y se acabe despreciando a todo aquél que no hable como se escribe (¿alguien lo hace?) (Moreno Cabrera, 2005). Hay que tener en cuenta que, dentro de los contextos de inmigración, podemos encontrarnos en muchas ocasiones con alumnos analfabetos cuyo interés principal es desenvolverse en la lengua oral, no necesariamente en la escrita (aunque esto, evidentemente, depende de diversos factores). El problema radica en que al final las clases se centran en enseñarles a leer y escribir, no sólo por el grafocentrismo que nos rodea (Moreno Cabrera, 2005), sino también porque, siendo prácticos, la mayoría de los manuales con los que cuenta el profesor tienen como centro a la escritura: buscar otros manuales menos comunes o inventar los propios es un trabajo mucho mayor que emplear directamente lo que ya está hecho. La conclusión aparente es que se enseña a los alumnos lo que al profesor mejor le viene, y sin embargo, se les acaba culpando a ellos de ser analfabetos. El problema se encuentra, pues, en nuestra perspectiva de enseñanza; no en su perspectiva de aprendizaje (Fernández Martín, 2009).

Desde este punto de vista, es importante también enseñar en el aula diversas posibilidades de lengua (no olvidemos nunca la enorme cantidad de variantes del español), aunque se haga especial hincapié en el idiolecto del profesor, en el lugar de residencia de los alumnos o en el lugar objeto del estudiante (Moreno Fernández, 2000a). El problema estará, siempre, en el límite entre la realidad y la necesidad de adaptación didáctica que hay que hacer en la clase.

Por tanto, de los métodos tradicionales subrayamos, en general, la importancia que se le da a la escritura, sin olvidar la que tiene la gramática. En este sentido, consideramos completamente necesaria una reflexión gramatical en el aula, al modo en que se realiza en el actual enfoque por tareas (recordemos el *focus on form*). Dicha reflexión puede hacerse de manera explícita, tras la presentación de

las muestras de lengua, con una sistematización que los alumnos van a comprender y, probablemente, a pedir; o se puede hacer de manera implícita a base de crear actividades en las que, sin darse cuenta o dándosela, los alumnos repitan las estructuras una y otra vez, de manera oral (Fernández Martín, 2007a). Una u otra opción dependerá de los conocimientos (especialmente metalingüísticos) previos de los estudiantes.

Una enorme ventaja del método directo es la imperiosa necesidad de hablar en la lengua extranjera, en la lengua objeto del alumno. Creemos que siempre debería hacerse así (aunque, evidentemente, no hay que rozar el absurdo: si en determinada actividad se tiene por objetivo enseñar una estructura, puede resultar inútil perder el tiempo explicando una palabra que puede ser rápidamente traducida a la lengua materna de los alumnos para poder alcanzar así el objetivo de esa actividad cuanto antes, y además, no desplazar su atención con un aspecto diferente al marcado por el objetivo inicial de la actividad), porque ese hecho otorga al alumno una cantidad muy rica de *input*, que es completamente necesario para su aprendizaje. Esta idea no descarta en absoluto la necesidad de que el profesor conozca a fondo (al menos, desde un punto de vista teórico) las lenguas maternas de sus alumnos, para poder detectar, hasta cierto punto, posibles dificultades que tendrán al aprender español (Fernández Martín, 2008b), aunque no sea necesario llegar al extremo al que llegó el estructuralista Análisis Contrastivo, que pretendía reducir todos los errores que producían los alumnos a una cuestión de transferencia entre su lengua materna y la lengua objeto (Baralo, 2004b): hoy ya se sabe que los motivos de los errores van mucho más allá que la simple transferencia (Torijano Pérez, 2004).

Otra cuestión es si el grupo no es monolingüe. En este caso sí sería imposible dar la clase en otra lengua que no fuera la extranjera, porque conocer una lengua que no saben todos implicaría excluir del contenido de determinado mensaje a un grupo de alumnos que podría sentirse incómodo; asimismo, resulta complejo saber todas las lenguas de todos los alumnos al suficiente nivel como para poder impartir la clase en ellas.

De la vía silenciosa elegimos la base que subyace a este método de enseñanza. El que tiene que hablar en clase es el alumno, que es el que tiene que aprender. Si durante el tiempo empleado en el aula, el tiempo de habla del profesor es superior al del alumno, el objetivo de aprendizaje no se estará cumpliendo. El profesor debe limitarse a presentar el material, explicar las actividades, corregir cuando sea necesario (y no siempre lo es), y en general, dirigir la clase, pero no debe acaparar el habla. Esto puede resultar complicado con determinado tipo de alumnos que, por su estilo previo de aprendizaje, estén acostumbrados a callar y escuchar. Sin embargo, hay que insistir en la idea de que también se les puede acostumbrar a una manera determinada de dar la clase, si acaban viendo que dicha forma les resulta útil y práctica.

Otro aspecto importante de este método es el relacionado con la corrección. Como ya se ha señalado, el profesor no tiene por qué corregir todo (Torijano Pérez, 2004); tampoco es necesario que calle por completo y de forma absoluta,



porque entonces el alumno se bloquea, no sabe cómo seguir, y el tiempo se pierde. Lo que habría que hacer sería centrar cada actividad en un objetivo, de tal manera que si el error que comete el alumno no tiene nada que ver con dicho objetivo, no debe corregírsele, para no hacerle perder el hilo. Por ejemplo, si al final de la sesión el alumno debe exponer cómo es su mejor amigo, utilizará determinados adjetivos y determinadas estructuras. Si el profesor le corrige constantemente, el alumno callará y no volverá a hablar nunca; si el profesor apunta en una hoja aparte los errores y luego los corrige en la pizarra, cuando todos hayan hecho su exposición, el alumno se dará por aludido, pero no se ofenderá. Todo esto, por supuesto, depende también del nivel del alumno y del ritmo de la clase.

Finalmente, el método sugestopédico implica muchas ventajas de manera ideal; en la práctica es probable que no sea tan sencillo. Parece una buena idea trabajar con música de fondo, porque eso hace del aula un lugar más agradable, donde se va a estudiar, a aprender, y no a obedecer órdenes y a copiar textos. Sin embargo, aprender también requiere un esfuerzo, y en un contexto de segundas lenguas, donde la asistencia es bastante irregular, y las enseñanzas son, claro está, no regladas, ese esfuerzo no se les puede exigir en casa: deben hacerlo en el mismo momento de la clase. De ahí que, en muchas ocasiones, sea recomendable terminar la sesión con canciones o actividades lúdicas para que se relajen y descansen, pero siempre, eso sí, después de haber trabajado duro y de haber realizado todas las actividades que el profesor tenía planeadas (Alonso, 2005; Fernández Martín, 2008a).

## CONCLUSIONES

Parece evidente que detrás de cada método de enseñanza de lenguas extranjeras hay una base de tipo psicológica y lingüística que no puede evadirse. Es así de claro en casos como el método audiolingual, el enfoque natural o, incluso, la enseñanza comunitaria de la lengua. Sin embargo, como hemos podido observar, los límites se desvanecen cuando hablamos de enfoques o métodos que emplean determinadas técnicas basándose en una teoría de la psicolingüística, y a la vez, otros mecanismos pertenecientes a otra teoría completamente diferente. En realidad, creemos que muchos de los métodos mencionados en este trabajo (sugestopedia, aprendizaje comunitario de la lengua, método silencioso, respuesta física total) no pasan de ser técnicas eventuales que durante algún tiempo tuvieron el suficiente éxito como para cegar el resto de mecanismos de enseñanza-aprendizaje. Esto implicaría, claro está, que consideraríamos verdaderos métodos o enfoques los demás: el audiolingüístico o situacional, el de gramática-traducción, el enfoque natural y, finalmente, el enfoque comunicativo (o su prolongación teórica convertido en el enfoque por tareas). En estas maneras de enseñar lenguas sí detectamos diferencias de conceptualización, de teoría lingüística, de teoría de aprendizaje, de estructuración de actividades o de objetivos y programas de estudio. Por eso nos inclinamos a pensar que a lo largo de la historia los métodos de enseñanza de



lenguas han sido, realmente, cuatro, de los cuales tres se han centrado fundamentalmente en la estructura de la lengua (audiolingüístico-situacional, gramática-traducción y enfoque natural) y sólo uno (el comunicativo-por tareas) se ha atrevido realmente a trascender la lengua (a la que tampoco olvida, al menos recientemente) y abarcar otras estrategias de comunicación igualmente importantes.

Debido, precisamente, a este avance que se ha hecho en las teorías psicolingüísticas relacionadas, se ha podido también mejorar la enseñanza de lenguas. Conceptos tan importantes como el de interlengua, tareas controladas frente a tareas libres, la motivación, el filtro afectivo o la teoría del monitor (Baralo, 2004), resultan ser ahora clave para el método de enseñanza del profesor de lenguas extranjeras. Nuestra recomendación para cualquier profesor de lenguas, y especialmente dentro del contextos de inmigración, donde quizá los profesores carecen en muchas ocasiones de una formación específica como docentes, es adoptar una perspectiva ecléctica que nos permita seleccionar de cada método estudiado (o de cualquier otro no incluido aquí) lo que mejor creemos que se adapta a nuestro grupo, a sus necesidades comunicativas y a nuestra propia forma de ser. Así, podemos tomar de cada enfoque ideas sueltas que nos ayuden a dar la clase de una manera más eficaz, sin tener que empeñarnos en una única forma de llevar al aula los conocimientos, ni por motivos de ignorancia (no conocer los diversos métodos existentes), ni por agarrarnos a la facilidad de la costumbre (dar la clase de la misma manera en que la hemos recibido). Esperamos, en cualquier caso, haber aportado con este artículo alguna idea interesante con respecto a los métodos de enseñanza de español como lengua extranjera, y especialmente, dentro de contextos de inmigración.

## BIBLIOGRAFÍA

Alonso, E. (2005), *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo? Principios y práctica de la enseñanza del español como segunda lengua; libro de referencia para profesores y futuros profesores*. Madrid: Edelsa.

Anula Rebollo, A. (2002), *El abecé de la psicolingüística*. Madrid: Arco/Libros.

Baralo, M. (2004a), *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

Baralo, M. (2004b), "Psicolingüística y gramática, aplicadas a la enseñanza de español/LE", *redELE*, 0.

Disponible en <http://www.educacion.es/redele/revista/pdf/baralo.pdf> [30/07/09]. ISSN: 1571-4677

Belinchón, M.; Igoa, J. M.; Rivière, A. (1998), *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.

Cantero Serena, F. J. (1994), "La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas". En Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (1994), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera)*, Madrid: SGEL.

Consejo de Europa (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-Instituto Cervantes.

Cruz Roja Española (2003), *Método de enseñanza del español. Niveles: de transición a intermedio, Intermedio I y II*. Madrid: Santillana Formación / Cruz Roja.

Delval, J. (1994), *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.

Escandell Vidal, V. (2004): "Competencia comunicativa, arquitectura cognitiva y disciplinas lingüísticas". Artículo *on-line* [31/07/09].

Disponible en

<http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/Competencia,%20arquitectura%20y%20disciplinas.pdf>

Estaire, S. (1999), *Tareas para hacer cosas en español. Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*, Madrid: Fundación Universidad Antonio de Nebrija.

Fernández Martín, P. (2007a), "Propuesta didáctica: aplicación del enfoque por tareas a la enseñanza del español para inmigrantes". *Frecuencia L*, 24, 45-49.

Fernández Martín, P. (2007b), "Propuesta didáctica: Curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes". *redELE* 11, octubre 2007. Disponible en <http://www.educacion.es/redele/revista11/PatriciaFernandez.pdf> [30/07/09] ISSN: 1571-4677.

Fernández Martín, P. (2008a), *Curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes*, Biblioteca Virtual redELE. Disponible en [http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2008/Patricia%20Fernandez/Memoria\\_PFM.pdf](http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2008/Patricia%20Fernandez/Memoria_PFM.pdf) [30/07/09] ISSN: 1697-9346.

Fernández Martín, P. (2008b), "Fonética para inmigrantes: la necesidad de conocer el sistema fonológico de la LM del alumno". En *Actas VIII Congreso de Lingüística General, 25-28 junio 2008*. Madrid: Universidad Autónoma, 655-674. Disponible en [www.llf.uam.es/clg8/actas/ActasCLG8.pdf](http://www.llf.uam.es/clg8/actas/ActasCLG8.pdf)

Fernández Martín, P. (2009), "La competencia ortoépica en el MCER: crítica a su aplicación a la enseñanza de segundas lenguas", *Porta Linguarum*, 11, 85-98.

García Fernández, N.; & Sánchez Lobato, J. (1989), *Español 2000. Nivel elemental*. Madrid: SGEL.

García Parejo, I. (2003), "Los cursos de español para inmigrantes en el contexto de la educación de personas adultas", *Carabela*, 53.

Gómez del Estal, M. & Zanón, J. (1999), "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase del español". En Zanón, J. (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Hymes, D. H. (1995): "Acerca de la competencia comunicativa". En Llobera M. (coord.): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*.

Lorenzo, F. (2006), *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.

Mayor Sánchez, J. (2004), "Aportaciones de la psicolingüística". En Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (dirs.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como lengua extranjera / segunda lengua*. Madrid: SGEL.

Moreno Cabrera, J. C. (2005), *Las lenguas y sus escrituras*. Madrid: Síntesis.

Moreno Fernández, F. (2000a), *Qué español enseñar*. Madrid: Arco / Libros.

Moreno Fernández, F. (2000b). "Introducción. Aspectos sociales de la adquisición de lenguas". En Dennis R. Preston y Richard Young (2000), *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco/Libros.

Recio, T. (1989), *Latín. 3º BUP*. Zaragoza: Edelvives.

Richards J. C.; & Rodgers, T. S. (2003), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: CUP.

Sánchez, A. (1997), *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.

Torijano Pérez, J. A. (2004), *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*, Madrid: Arco / Libros.

Valle Arroyo, F. (1991), *Psicolingüística*. Madrid: Morata.

Zanón, J. (2007), "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual". *marcoELE. Revista de Didáctica ELE*, 5. Disponible en <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099650f54607/psicolinguistica.pdf> [30/07/09] ISSN: 1885-2211

## PÁGINAS WEB

[www.anayaele.com](http://www.anayaele.com) - ANAYA

[www.enclave-ele.com](http://www.enclave-ele.com) - ENCLAVE ELE

[www.difusion.com](http://www.difusion.com) - DIFUSIÓN  
[www.edelsa.es](http://www.edelsa.es) - EDELSA  
[www.edinumen.es](http://www.edinumen.es) - EDINUMEN  
[www.espasa.com](http://www.espasa.com) - ESPASA CALPE  
[www.santillanaele.com](http://www.santillanaele.com) - SANTILLANA  
[www.sgel.es/espanyol/ieindex.htm](http://www.sgel.es/espanyol/ieindex.htm) - SGEL  
[www.sm-ele.com](http://www.sm-ele.com) – Editorial SM