



Trabajo de Fin de Grado

«Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras»

Autor: Manuel Ortiz Parada

Tutora: Ana Isabel Rodríguez-Piñero Alcalá

Grado en Lingüística y Lenguas Aplicadas

Curso Académico 2013-14

Fecha de presentación: 19/06/2014

Facultad de Filosofía y Letras



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	2
1. EVOLUCIÓN DE LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	6
1.1. Método Tradicional o método gramática-traducción.....	7
1.2. Paradigma conductista.....	7
1.2.1. <i>Método natural.....</i>	8
1.2.1.1. <i>Método directo.....</i>	9
1.2.1.2. <i>Método Berlitz.....</i>	10
1.2.2. <i>Enfoques estructuralistas.....</i>	10
1.2.2.1. <i>El método audioral y el método audiolingüístico.....</i>	10
1.2.2.2. <i>Enseñanza situacional de la lengua.....</i>	12
1.2.2.3. <i>Método SGAV o global-estructural.....</i>	13
1.3. Paradigma cognitivista y constructivista.....	14
1.3.1. <i>Enfoques humanísticos.....</i>	15
1.3.1.1. <i>Sugestopedia.....</i>	16
1.3.1.2. <i>Aprendizaje comunitario.....</i>	17
1.3.1.3. <i>Respuesta física total.....</i>	18
1.3.1.4. <i>Método silencioso.....</i>	20
1.3.2. <i>Enseñanza comunicativa de la lengua.....</i>	21
1.3.2.1. <i>El programa nocio-funcional.....</i>	22
1.3.2.2. <i>Enfoques comunicativos.....</i>	22
1.3.2.3. <i>Enfoque por tareas.....</i>	24
1.3.2.4. <i>Enfoque natural.....</i>	25
1.3.2.5. <i>Enfoque léxico.....</i>	27
1.3.2.6. <i>Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE).....</i>	28
1.3.2.7. <i>Enfoques interculturales.....</i>	30
2. NUEVAS TENDENCIAS METODOLÓGICAS.....	32
2.1. La enseñanza de lenguas basada en tareas.....	32

2.1.1. <i>La tarea como unidad didáctica</i>	34
2.2. Principales técnicas didácticas.....	36
2.2.1. <i>Aprendizaje cooperativo</i>	36
2.2.2. <i>Simulación global</i>	38
2.2.3. <i>Exposiciones orales</i>	40
3. APLICACIONES DE LAS PRINCIPALES TÉCNICAS DIDÁCTICAS A DIVERSAS LENGUAS.....	41
3.1. Español para Fines Específicos: la simulación global.....	42
CONCLUSIONES.....	45
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47

Índice de abreviaturas

- LA: Lingüística aplicada
- LE: Lengua(s) extranjera(s)
- L1: Lengua primera o materna

RESUMEN

La historia de la Enseñanza de lenguas ha estado marcada por los constantes cambios metodológicos derivados de la búsqueda del método de enseñanza ideal y de las distintas corrientes lingüísticas y psicológicas imperantes en el tiempo en que se producían. En los últimos años, destaca en este ámbito la enseñanza de lenguas basada en tareas, las cuales proporcionan las oportunidades idóneas para el desarrollo de la competencia comunicativa y un aprendizaje eficaz en los estudiantes.

Palabras clave: enseñanza de lenguas extranjeras, método, enfoque, técnicas didácticas, enseñanza de lenguas basada en tareas.

ABSTRACT

History of English language teaching has been marked by the continuous methodological changes originated by the ideal learning method and the different linguistics and psychological tendencies that domain the period in which they were generated. In recent years, prevails in this field the task-based language teaching, which provide learners the better opportunities for the communicative competence development as an affective learning.

Keywords: foreign language teaching, method, approach, didactic techniques, task-based language teaching.

INTRODUCCIÓN

Todo trabajo académico (y, en este caso, un trabajo de fin de grado) debe contar con unos antecedentes que justifiquen el tema, una (o varias) hipótesis de partida, unos objetivos y una metodología.

Así, justifica este trabajo la relevancia que posee la enseñanza de lenguas en el ámbito de la Lingüística y, en concreto, de la Lingüística aplicada. Desde los inicios de esta disciplina, la didáctica de idiomas ha sido un pilar fundamental en su desarrollo. De hecho, en el *I Coloquio Internacional de Lingüística aplicada*, celebrado en Nancy (Francia) en 1964, uno de los tres temas tratados era “la pedagogía de las lenguas vivas” y en los posteriores congresos este título se iría ampliando conforme avanzaban los estudios de LA (cf. Payrató, 1998: 28-33). De igual modo, estos progresos fueron influyendo en la forma en que las lenguas extranjeras eran enseñadas, dando lugar a una gran diversidad de métodos con distintos fundamentos lingüísticos y psicológicos. La búsqueda del método ideal ha sido, además, una constante en la historia de la didáctica de idiomas, sin que parezca aún haberse hallado la solución definitiva. Por otro lado, aunque en la práctica se ha tendido siempre a un cierto eclecticismo, la historia de los métodos de didáctica de lenguas se ha caracterizado, normalmente, por la búsqueda de una validez universal, la prescripción y el mantenimiento de una relación excluyente de cada método con los demás, partiendo siempre de cero en la descripción de cada uno de ellos.

De esta forma, la hipótesis central de este trabajo es describir cómo el cambio de paradigma producido en el ámbito científico –desde el método tradicional al conductista y estructuralista y a un paradigma cognitivista y constructivista, finalmente–, derivado de las distintas corrientes psicológicas y lingüísticas emergentes, ha promovido grandes innovaciones en la enseñanza de lenguas, hasta llegar a la actual enseñanza de la lengua basada en tareas, inserta en este nuevo paradigma y en la enseñanza comunicativa de la lengua, que domina este campo en los últimos años.

Nuestro objetivo general será, así, describir este nuevo enfoque de enseñanza de lenguas en el que el alumno y su aprendizaje son el objetivo de la enseñanza, así como el desarrollo de una adecuada competencia comunicativa con el propósito de que aprenda a ser consciente de su propio aprendizaje y a desenvolverse de forma eficaz en una sociedad en la que la comunicación multilingüe y la transmisión de conocimientos son cada vez más importantes. De este objetivo principal partirán otros objetivos específicos e interrelacionados que podemos delimitar como sigue:

- a) Presentación de una breve historiografía sobre los tres principales paradigmas que han tenido lugar en la enseñanza de lenguas desde sus inicios hasta la actualidad y donde se describirán los distintos métodos y enfoques que se han ido trazando en ellos.

b) Descripción de la actual tendencia metodológica de enseñanza de lenguas basada en tareas, en la que estas últimas constituyen el centro del programa.

c) Aplicación de las tres técnicas didácticas principales de las que se vale esta enseñanza (aprendizaje cooperativo, simulación global y exposiciones orales) a diversas lenguas. Veremos, sin embargo, que ante la falta de investigaciones suficientes sobre ellas nos centraremos en la más extendida, la simulación global, aplicada al campo de la enseñanza de lenguas de especialidad, donde ha adquirido un mayor alcance.

A partir de estos objetivos, nuestro trabajo se articula en torno a tres apartados principales, además de la introducción y las conclusiones.

En el primero, se expone un breve panorama historiográfico de la enseñanza de lenguas dividido en tres secciones, correspondientes a los tres paradigmas principales que han tenido lugar: método tradicional o método gramática-traducción, paradigma conductista y paradigma cognitivista. En el primero el interés se centraba en la memorización de estructuras gramaticales y listas de vocabulario descontextualizado, a través de la traducción de textos literarios en latín y griego clásico. Además, los estudiantes tenían un papel pasivo en el proceso de aprendizaje.

A finales del s. XIX, con el Movimiento de reforma, se empieza a criticar esta metodología en favor de la enseñanza oral de la lengua y el rechazo a la traducción, entre otras razones. El cambio de paradigma vendría también propiciado por las teorías del conductismo de B.F. Skinner (1957), según el cual todo aprendizaje (también el de una lengua, por tanto) tiene lugar a partir de un proceso estímulo-respuesta y cuyo éxito o fracaso dependerá de la aceptación o no de esa respuesta al estímulo, respectivamente. Estas son las bases sobre las que se asienta el paradigma conductista, de las que derivará el método natural, el cual defendía que la LE se puede aprender del mismo modo que la L1 y sus dos representantes principales: el método directo y el método Berlitz. Posteriormente, se une a estas ideas el estructuralismo de L. Bloomfield (1933) y surgen los enfoques estructuralistas, los cuales defenderán la lengua como un sistema de estructuras que puede aprenderse con la repetición y entre los que destacan el método audio-oral (que derivó después en el audiolingüístico), la enseñanza situacional de la lengua y el método SGAV (estructuro-global audiovisual).

El tercer, y último paradigma, debe su razón de ser a las críticas de N. Chomsky (1957) con su teoría generativista, en el ámbito lingüístico y a la emergencia en el campo de la psicología del cognitivismo y el constructivismo, gracias a las cuales el alumno pasa a ser el centro de interés y se fomenta el aprendizaje autónomo y el aprender a aprender. En este nuevo paradigma se insertan los enfoques humanísticos (sugestopedia, aprendizaje comunitario, respuesta física total y método

silencioso), que tendrán en cuenta las características y motivaciones de los estudiantes para el estímulo de un aprendizaje idóneo y la enseñanza comunicativa de la lengua, que defendía la lengua como instrumento de comunicación y cuyo objetivo principal será la adquisición por parte de los aprendientes de la consecuente competencia comunicativa para el desarrollo de una comunicación fluida y eficaz. Se incluyen en ella el programa nocio-funcional, los enfoques comunicativos, el enfoque por tareas, el enfoque natural, el enfoque léxico, el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) y los enfoques interculturales.

Por otro lado, analizamos en el segundo capítulo las nuevas tendencias metodológicas que han surgido en los últimos años para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hablamos, en concreto, de la enseñanza de lenguas basada en tareas, que se inserta en el actual paradigma cognitivista y constructivista del que hablábamos, y que deriva de los enfoques orientados hacia la comunicación. Asimismo, este enfoque surge de la suma del enfoque por tareas y su variante el aprendizaje basado en proyectos (un conjunto de tareas bien engarzadas constituyen un proyecto). La elaboración de tareas y proyectos proporciona a la enseñanza de lenguas las oportunidades idóneas y necesarias para el uso real de la lengua para el desarrollo de la competencia comunicativa, así como para el aprendizaje autónomo y permanente en los alumnos, lo cual justifica la trascendencia que posee este enfoque en los últimos tiempos. La enseñanza de lenguas basada en tareas se lleva a cabo, además, a través de tres técnicas principales: el aprendizaje cooperativo, la simulación global y las exposiciones orales.

Finalmente, describimos en el tercer apartado la falta de estudios realizados sobre la aplicación a diversas lenguas de las tres principales técnicas didácticas a las que recurre la enseñanza de lenguas basada en tareas: aprendizaje cooperativo, simulación global y exposiciones o presentaciones orales. Ante la falta de suficientes estudios en los que se describan con claridad estas aplicaciones, nos centraremos en su principal exponente: la simulación global en el ámbito de la enseñanza de lenguas de especialidad y, en concreto, para el español.

Por último, ante el carácter teórico de este documento, la metodología seguida para su realización ha sido, en primer lugar, la documentación sobre los aspectos básicos que definen la enseñanza de lenguas, para lo cual hemos recurrido al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001) (MCER, de ahora en adelante)¹ y el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes, principalmente. A continuación, procedimos a la redacción del trabajo recurriendo a todos aquellos materiales que trataban la historia de la enseñanza de lenguas, tanto en formato

¹ Por equivalencia a las siglas en inglés CEFR (*Common European Framework of Reference [for languages]*), en el campo de la enseñanza de lenguas se ha extendido el uso de esta sigla en lugar de MCERL, como debiera ser.

papel como digital, y tomando como referencia los manuales de Richards y Rodgers (2003) y Sánchez (2009)², ya que ambos son considerados manuales de referencia en el campo de estudio, pues en ellos se aborda la historia y la evolución de los métodos de didáctica de idiomas.

² Para el sistema de citas y referencias bibliográficas se ha usado el sistema APA en su sexta versión.

1. EVOLUCIÓN DE LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

La historia de la enseñanza de lenguas extranjeras ha estado marcada por los diversos cambios metodológicos que se han ido produciendo en ella. Esto es debido a varias razones, entre ellas la búsqueda de un método único capaz de resolver los problemas del aprendizaje y enseñanza de idiomas y la frustración de muchos estudiantes al aprender una nueva lengua, pero, sobre todo, esos cambios han estado definidos por las distintas corrientes lingüísticas y psicológicas que destacaban en el momento en el que se producían. Así tenemos que, a partir del Movimiento de Reforma, que se produce a finales del s. XIX contra el método tradicional de enseñanza de lenguas, esta disciplina recurrirá a diversas corrientes lingüísticas y psicológicas para llevar a cabo su tarea.

Otro rasgo característico de este campo es la confusión creada en torno a los conceptos de *enfoque*, *método* y *técnica*³. Diversos autores han intentado delimitar las características que los definen, sin que queden del todo claros (cf. Sánchez, 2009: 16-22). Así, sin olvidarnos de estas concepciones dadas sobre lo que debemos entender por cada uno de estos términos, seguiremos aquí las definiciones dadas por el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes. Entenderemos por *enfoque*, por tanto, el componente donde se especifican las bases teóricas sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje; por *método*, el conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, donde se define el programa de enseñanza, los objetivos, los contenidos, las técnicas de trabajo, las actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos y, por *técnica*, la puesta en práctica de los distintos procedimientos de los que se disponen con el fin de alcanzar unos objetivos y exponer unos contenidos determinados.

De esta forma, un mismo enfoque puede contener diversos métodos y en un único método pueden emplearse técnicas didácticas diferentes. A veces, por otro lado, algunos métodos son usados como técnicas pedagógicas; otras, un solo método puede incluir diversas técnicas y hay, además, algunas técnicas que son prototípicas de un determinado método o enfoque (los *pattern drills* del método audio-oral, el juego teatral o *role play* de los enfoques comunicativos, etc.).

Así, exponemos a continuación, en tres grandes apartados, los tres principales paradigmas que se han dado en historia de la enseñanza de lenguas: método tradicional o método gramática-traducción; paradigma conductista, basado en la teoría psicológica del conductismo y la lingüística del estructuralismo americano y paradigma cognitivista, asentado en la teoría lingüística del generativismo y en las teorías psicológicas del cognitivismo y el constructivismo.

³ En lugar de usar las comillas, como indica la RAE, empleamos aquí la cursiva para los términos por ser la fórmula más extendida en Lingüística.

1.1. Método tradicional o método gramática-traducción

Aunque hoy en día el inglés es la lengua de comunicación internacional, hubo un tiempo en el que el latín era la lengua más usada en el mundo occidental, por lo que su aprendizaje y enseñanza era necesario. Para ello, se empleaban listas de vocabulario y reglas gramaticales que después se llevaban a la práctica mediante la traducción de textos clásicos. De este método, derivó el que hoy conocemos como método tradicional o método gramática-traducción, dominante en la enseñanza de lenguas hasta casi la segunda mitad del s. XIX (cf. Richards y Rodgers, 2003: 13-16).

Las características básicas de este método pueden resumirse en (*vid.* Sánchez, 2009: 45-48, Richards y Rodgers, 2003: 15-16):

- El objetivo de la enseñanza es la literatura, a la cual se accede a partir de la memorización de listas de palabras y reglas gramaticales, que son presentadas de forma deductiva.
- Se prestará, por tanto, poca o ninguna atención a las destrezas de expresión oral y comprensión auditiva (hablar y escuchar).
- La lengua de enseñanza es la primera lengua del aprendiente y se tendrá especial cuidado con la corrección de las traducciones.
- El profesor es el protagonista y autoridad en la clase y, por tanto, el alumno es solo un agente pasivo. Su papel es el de recibir, asimilar y acumular conocimientos.
- Las actividades de clase giran en un torno a la secuencia explicación-comprensión-práctica.
- No se toleran los errores; se corregirán de inmediato, pues la repetición del error llevaría a su asentamiento y consolidación.

A finales del s. XIX, a raíz del Movimiento de Reforma, se empieza a cuestionar los beneficios de este método y los especialistas en la enseñanza de idiomas consideran la necesidad de buscar nuevas formas de enseñar las lenguas. Sin embargo, aunque este método haya recibido muchas críticas, sigue usándose en algunas partes del mundo, puesto que, si bien puede llegar a crear frustración en los estudiantes, exige poco de los profesores. Es también usado en aquellas situaciones en las que la comprensión de textos literarios es el objetivo principal del estudio de la lengua (cf. Richards y Rodgers, 2003: 16-17).

1.2. Paradigma conductista

El paradigma conductista, que imperó en la enseñanza de lenguas desde finales del s. XIX hasta la segunda mitad del s. XX, estuvo liderado por el psicólogo americano B. F. Skinner (1957) y su

teoría del conductismo. Según esta teoría, todo proceso de aprendizaje (y por lo tanto, también el de una lengua) es el resultado de la imitación y repetición de una serie de respuestas a unos estímulos concretos, cuyo éxito o fracaso dependerá del grado de aceptación de esas respuestas (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Conductismo*). Sobre esta base se asentarán el método natural (y sus variantes) y los enfoques estructuralistas.

Por otro lado, y como decíamos más arriba, a raíz del Movimiento de reforma se empieza a rechazar los postulados del método gramática-traducción. Las aportaciones de lingüistas como H. Sweet (1899) en Inglaterra, W. Viëtor (1882) en Alemania y P. Passy (1899) en Francia dieron el empuje necesario para que se iniciara el cambio en la enseñanza de lenguas (cf. Richards y Rodgers, 2003: 19). En general, las ideas de este Movimiento pueden resumirse en (*vid.* Diccionario de términos clave de ELE, *Movimiento de reforma*): preeminencia de la lengua hablada y escuchada sobre la escrita, aplicación de las aportaciones de la fonética a la enseñanza y a la formación de profesores, presentación de las palabras en oraciones y en contextos significativos, enseñanza inductiva de la gramática y rechazo a la traducción.

Junto con estas novedosas teorías, surgieron las hipótesis naturalistas sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, esto es, de la misma forma que se adquiere la primera lengua; dando paso al método natural.

1.2.1. Método natural

La similitud existente entre el proceso de aprendizaje de la lengua materna y una lengua extranjera no ha sido señalada como algo nuevo del método natural, pero es a partir de 1860 con la fundación de una escuela por parte de L. Sauveur, cuando se pone de relieve este paralelismo; pues es él quien empieza empleando este método. Este y otros defensores de este tipo de enseñanza propugnaban la teoría de que no es necesario recurrir a la L1 para aprender otra lengua, pues el significado puede ser transmitido a través de su presentación y ejemplificación en la LE. Este método se basa, además, en la repetición y hasta que los aprendientes⁴ no tienen suficiente conocimiento de la lengua oral no se pasa a la lengua escrita y la gramática (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Método natural*).

Los representantes más conocidos de este método son el método directo y el método Berlitz. Además, la última de las propuestas basadas en las teorías naturalistas es el enfoque natural, de S.D.

⁴ Como veremos más adelante, este es un término propio del paradigma cognitivista. Sin embargo, lo empleamos aquí como sinónimos para evitar la repetición de otros términos como *alumno*, *estudiante*, *aprendiz*, etc.

Krashen y T. Terrel (1983), aunque presenta bastantes diferencias respecto a este (ver apartado 1.3.2.4.).

1.2.1.1. Método directo

Fue introducido en Francia y Alemania a principios del s. XX y extendido en EE.UU. gracias a L. Sauvieur y M. Berlitz, quien, en realidad, nunca llegó a referirse a él como tal, sino como método Berlitz (*vid.* Richards y Rodgers, 2003: 21).

Sus características principales son (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Método directo*; Sánchez, 2009: 58-61):

- Uso exclusivo de la lengua meta, por lo que la traducción queda totalmente excluida.
- Preferencia de la lengua oral sobre la escrita.
- Enseñanza del vocabulario y las estructuras cotidianas y siempre en entornos naturales, en un contexto en el que adquieren sentido pleno.
- La gramática se enseña de modo inductivo.
- Énfasis en la pronunciación y la gramática.
- Los errores se corrigen de inmediato, pero de una forma menos brusca que en el método anterior, pues la corrección no se concibe como un castigo, sino como una mejora en la eficacia comunicativa.

La clase del método directo es, por tanto, opuesta a la del método gramática-traducción. Es dinámica y promueve la interacción. La enseñanza es, así, abierta: los profesores guían la clase pero no de manera autoritaria; los alumnos participan de forma activa respondiendo a las preguntas del profesor o de los compañeros. Sin embargo, el profesor sigue siendo el protagonista, pues es el que organiza la clase y el curso, no los estudiantes.

Las principales críticas hacia este método se centran en su falta de base teórica y metodológica, pues no se asienta en ninguna teoría sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje⁵ ni posee fundamentos metodológicos que sirvan de base a las técnicas de enseñanza de las que se vale. Por otro lado, las clases llegaban a complicarse puesto que los profesores debían esforzarse en no usar la lengua materna cuando consideraban que era la mejor forma de hacer las explicaciones (cf. Richards y Rodgers, 2003: 22).

⁵ Pensamos, sin embargo, que su teoría del aprendizaje está ya en la idea de que una lengua extranjera puede aprenderse del mismo modo que la L1.

1.2.1.2. Método Berlitz⁶

La popularidad que el método directo tuvo en Europa llevó a que especialistas en lenguas extranjeras en EE.UU. pronto lo aplicaran a sus escuelas. M. Berlitz, proveniente de Alemania, fundó la primera escuela basada en este método en Rhode Island en 1878 (cf. Sánchez, 2009: 56-58). Al llegar a EE.UU. descubrió que el profesor de francés N. Joly enseñaba esta lengua sin recurrir al inglés, sin duda basándose en las ideas de L. Sauveur. M. Berlitz aprovechó, entonces, este método y lo aplicó a otras muchas lenguas e inauguró más escuelas por toda América, fundamentadas en lo que pronto se conocería como método Berlitz.

En cuanto al método promovido por L. Sauveur introducía pocas novedades, a excepción de la organización de los materiales de forma más racional y ordenada que promueve. El método era así más accesible para profesores menos preparados en el tema, que generalmente se dedicaban a otros campos (*vid.* Sánchez, 2009: 57).

Siguiendo la línea del método anterior, en el que se negaba todo lo propuesto por el método gramática- traducción para la enseñanza de idiomas, los rasgos más destacables de este podrían ser (cf. Sánchez, 2009: 56-57):

- Predominio de la lengua oral sobre la escrita
- Negación de la traducción
- La gramática no se enseña hasta poseer un cierto dominio de la lengua
- Empleo de la conversación y la técnica pregunta-respuesta
- Los profesores deben ser nativos del idioma que enseñan.

1.2.2. Enfoques estructuralistas

Estos enfoques se basan en las teorías lingüísticas del estructuralismo de corte conductista, es decir, en las hipótesis de que las lenguas son un sistema de estructuras que pueden aprenderse a través de conductas, repetición. Se incluyen aquí los métodos desarrollados a partir de mediados del s. XX en países distintos: el audio-oral (y posteriormente audiolingüístico) en EE.UU., la enseñanza situacional de la lengua en Inglaterra y el método SGAV o global-estructural en Francia.

1.2.2.1. El método audio-oral y el método audiolingüístico

Como consecuencia de la entrada de su país en la 2ª Guerra Mundial, los americanos vieron la necesidad de aprender lenguas de una forma rápida y eficaz y para ello era preciso “crear” otro

⁶ Para más información sobre este método puede verse la página oficial de la organización que lo promueve: <http://www.berlitz.es/es/>

método de enseñanza de lenguas, pues no veían ni en el método tradicional ni en el método directo una solución a las exigencias que el momento les reclamaba. Este cambio de metodología vino de la mano de lingüistas como L. Bloomfield (1933), cuyas teorías sobre el aprendizaje de las nuevas lenguas que estaban estudiando influyeron en el desarrollo del Programa para la Formación Especializada del Ejército⁷ (cf. Richards y Rodgers, 2003: 58).

Este programa tuvo bastante éxito durante unos años, pero fuera del ámbito militar los especialistas en enseñanza de lenguas vieron la necesidad de hacer algunos cambios en él para que tuviera efecto en un ámbito más general. Así, el lingüista C.C. Fries (1945), en colaboración con otros investigadores de la Universidad de Michigan, desarrolló el método audio-oral, que se basaba en el análisis contrastivo de las estructuras de las lenguas. El objetivo principal de este método sería, por tanto, la enseñanza de la lengua a partir de la repetición sistemática de las estructuras básicas de las oraciones, prestando especial atención a la pronunciación.

A finales de los años 50 se produjo otro cambio metodológico en la enseñanza de lenguas debido a una necesidad cada vez mayor de aprender idiomas por parte de la sociedad. Por un lado, estaba el esfuerzo estadounidense por no quedarse atrás en los avances tecnológicos que se estaban llevando a cabo en otros países, sobre todo en Rusia, lo cual le llevaba a tener que aprender idiomas y de forma rápida, y, por otro lado, la expansión del inglés por el mundo hacía que la sociedad tuviera que aprenderlo. Nació, así, el método audiolingüístico o audiolingüe, patentado por N. Brooks en 1964. Este nuevo método no partía de cero, sino que a las teorías estructuralistas y de análisis contrastivo de las lenguas que promovía el método audio-oral, se le añadieron las ideas sobre el aprendizaje a través de hábitos del Conductismo (cf. Richards y Rodgers, 2003: 60).

Las características básicas de este método pueden resumirse en (cf. Sánchez, 2009: 73-75; Richards y Rodgers, 2003: 69-71):

- Prevalece la lengua oral sobre la escrita.
- El profesor es el protagonista de la clase, controla el contenido, el ritmo y el estilo del aprendizaje.
- La gramática no se enseña, sino que se adquiere de modo inductivo, es decir, debe surgir de la práctica.
- Rechazo de la lengua materna y, por tanto, de la traducción para evitar interferencias.
- El contenido de la clase está fijado de antemano, pero es aconsejable alternar diversos tipos de actividades para evitar la desmotivación en los alumnos.

⁷ Conocido normalmente como ASTP, siglas en inglés de *Army Specialized Training Program*.

- El vocabulario y las estructuras que se aprenden son los más frecuentes y debe hacerse siempre dentro de un contexto.
- Los errores se corrigen de inmediato, pues su repetición haría que se consolidasen como tales.

El método audiolingüístico alcanzó su máxima popularidad en EE.UU. en los años sesenta y pronto se expandió a otros lugares a causa de la influencia que el país tenía en aquel momento. En Europa, en cambio, tardaría un poco más en fijarse, pues había un gran número de expertos que seguían confiando en el método natural y el método directo. Más tarde se descubriría, por otro lado, que este nuevo método no era la esperada solución definitiva para la enseñanza de lenguas.

Las dos principales críticas realizadas a este método radican, por una parte, en lo referente a la teoría de la lengua y su aprendizaje que promueve y, por otro lado, en la decepción por los resultados esperados (cf. Richards y Rodgers, 2003: 72-73). Así, en cuanto a lo primero, la teoría lingüística americana sufrió un cambio en los años sesenta a raíz de la teoría de la Gramática transformacional de N. Chomsky (1957)⁸. Este lingüista rechazó tanto la teoría estructuralista sobre el lenguaje como la conductista para el aprendizaje. Según él, la lengua no es un sistema de estructuras, sino que, de forma innata, somos capaces de crear, a partir de unas reglas, combinaciones infinitas de oraciones en cualquier lengua. En cuanto a la teoría del aprendizaje, rechazó de pleno los postulados del conductismo, pues este consideraba que el aprendizaje de una lengua puede hacerse como cualquier otro y, según N. Chomsky, las lenguas no se aprenden por imitación y repetición, sino que, como decíamos, surgen a partir de unas reglas que tenemos integradas en nuestro cerebro de forma innata.

La segunda crítica importante hecha a este método se basa en la falta de resultados satisfactorios que los que usaban este método esperaban. Veían que muchos de sus alumnos no eran capaces de utilizar la lengua que habían aprendido de forma autónoma fuera del aula y muchos estudiantes consideraban, también, esta forma de enseñanza aburrida e ineficaz.

1.2.2.2. Enseñanza situacional de la lengua

Igual que el anterior método, este surgió de uno anterior, el llamado *enfoque oral*. Este enfoque surgió en Gran Bretaña entre los años 20 y 30 a partir de las críticas de lingüistas británicos como H. E. Palmer (1940), A.S. Hornby (1950) y M. West (1953) hacia el Método directo y a favor de un método oral para el inglés (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Enfoque oral*). Este método

⁸ Citamos aquí su primera obra pero elaboró en los años posteriores sucesivos modelos de su gramática generativa (1965, 1968, etc.).

debía basarse, además, en tres principios sobre los contenidos del curso: selección, donde se elige el contenido léxico y gramatical; gradación, que incluye la organización y secuenciación de esos contenidos, y presentación, donde se exponen y practican los contenidos. Estos contenidos, por otra parte, giraban en torno a las estructuras gramaticales más importantes que estos lingüistas habían considerado y que se disponían posteriormente en tablas de sustitución y en torno a listas de las palabras con mayor frecuencia de uso.

Este enfoque evolucionó, a partir de los 50 en el mismo país, hacia la enseñanza situacional de la lengua. A las teorías estructuralistas sobre la lengua, este nuevo método añadió, por influjo de las teorías funcionalistas de lingüistas como J. Firth (1975) y M.A.K. Halliday (1970), el concepto de situación. Según estas teorías la lengua es una actividad relacionada con finalidades y situaciones de la vida real y todos los contenidos de aprendizaje del aula deberán aparecer en un contexto, con el objetivo de que los estudiantes sean capaces de usar la lengua en situaciones reales fuera del aula. (cf. Richards y Rodgers, 2003: 47-49).

Así, podemos resumir los rasgos principales de este método en los siguientes puntos (*vid.* Diccionario de términos clave de ELE, *Enseñanza situacional de la lengua*; Richards y Rodgers, 2003: 50-55):

- Como en los anteriores, predominio de la lengua oral sobre la escrita.
- Se desaconsejan las explicaciones, pues se espera que el alumno deduzca las estructuras y los significados a partir de la situación en la que esté inserta.
- Los errores se corrigen de inmediato para no consolidar malos hábitos, como es natural en los métodos de corte conductista.
- El profesor es el protagonista de la clase y en una fase más avanzada del curso los alumnos adquieren un papel un poco más activo al poder controlar las preguntas y respuestas con sus compañeros.
- La clase se basa en el modelo P-P-P: presentación de la unidad objeto de aprendizaje en su contexto, práctica de esa unidad y producción de otras unidades de forma más libre.

Hacia mediados de los sesenta se empezaron a poner en duda la visión del lenguaje y la enseñanza y el aprendizaje de lenguas que promovía la enseñanza situacional, en favor de la enseñanza comunicativa de la lengua (cf. Richards y Rodgers, 2003: 56).

1.2.2.3. Método SGAV o global-estructural

El método estructuro-global-audiovisual (SGAV, del francés *Structuro-Globale Audio-Visuelle*) o global-estructural nace en Francia a mediados de los años 50 de la combinación del método

audiovisual y el verbo-tonal (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Método SGAV*). Por otro lado, este método es heredero del método directo y comparte algunas características con los dos métodos anteriores.

Dos contribuciones destacan de este sistema de enseñanza: la utilización de un libro del profesor, que le sirve de guía para la preparación de las clases, y la instalación de laboratorios de idiomas para la práctica de las lenguas. Las características principales de este método serían, además las siguientes (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Método SGAV*; Sánchez, 2009: 88-91):

- El objetivo es el dominio de ciertas estructuras gramaticales, base para la comunicación en una lengua extranjera.
- Los sentidos (oído y vista) son el filtro por el cual *aprehendemos* las lenguas.
- Uso de materiales audiovisuales (dibujos, películas, diapositivas, etc.) para evitar el uso de la lengua materna y asociar directamente las palabras con su referente.
- El aprendizaje se hace de forma global, procesando primero los elementos aislados y después se unen en un todo superior (global).
- El profesor es el modelo que los alumnos deben conseguir reproducir a través de la imitación y la repetición.

Tras unos años de esplendor el método SGAV pierde fuerza ante las críticas, entre otras cosas, hacia sus teorías de aprendizaje basadas en la repetición y la visión estereotipada que aportan sus diálogos (*vid.* Diccionario de términos clave de ELE, *Método SGAV*). Por otro lado, van ganando terreno los métodos de corte nocio-funcional y cognitivo en detrimento de los anteriores métodos estructuralistas y conductistas, base para la futura enseñanza comunicativa de la lengua.

1.3. Paradigma cognitivista y constructivista

A partir de la segunda mitad del s. XX las teorías conductistas y estructuralistas dejaron de tener el efecto del que habían disfrutado anteriormente. Esto fue debido, principalmente, a dos razones: por parte de la lingüística, a la aparición del generativismo, encabezado por N. Chomsky y, por parte de la psicología, la emergencia del cognitivismo y su interés por el procesamiento mental de la información. Ambas corrientes, además, apostaban por el estudio del significado, al contrario que el estructuralismo, que se centraba más en la forma (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Cognitivismo*).

Las novedades de la teoría cognitivista intervinieron en las investigaciones de diversas ciencias. Nos centramos aquí en los dos ámbitos que más nos afectan: su aplicación a la psicología del aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Así, por un lado, a partir de los ideales cognitivistas, surgió

el Constructivismo, de la mano del psicólogo J. Piaget (1965). Según esta teoría, el aprendizaje surge de la *construcción* de nuevos conocimientos a partir de los ya conocidos (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Constructivismo*). El nuevo conocimiento será asimilado por su relación con las ideas previas que posee el individuo. Este será, pues, un modelo de enseñanza caracterizado por los siguientes rasgos (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Constructivismo*):

- Una participación activa del alumno.
- Se tienen en cuenta los procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje, así como el uso de distintas estrategias para reorganizar los contenidos.
- Se reconoce que cada persona posee unos procedimientos propios para el aprendizaje, por lo que habrá que potenciar el desarrollo de los recursos propios de cada alumno.
- Fomento de la autoestima del aprendiente, pues es necesario que muestre confianza hacia lo que es capaz de hacer y esté preparado para resolver problemas, comunicarse y aprenda a aprender.

En didáctica de idiomas, esta teoría sirve de base a los enfoques humanísticos y la enseñanza comunicativa de la lengua, que analizaremos a continuación. Además, dio lugar a un cambio de perspectiva en esta disciplina en el cual el centro de interés será el alumno y su aprendizaje y estará orientado hacia los procesos, no hacia los productos.

1.3.1. Enfoques humanísticos

Los enfoques humanísticos son un conjunto de métodos surgidos en torno a los años 70, que, a diferencia de los métodos anteriores –que se basaban en aspectos relacionados con la lengua y su naturaleza–, se centran en otros aspectos no-lingüísticos como el aprendizaje, las características de los alumnos, la motivación como factor de aprendizaje, etc. (*vid.* Sánchez, 2009: 205-206). En esta base teórica cabe señalar las ideas de la escuela humanística de la psicología educativa y a la cual debe su nombre (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Enfoques humanísticos*).

Así, entre tales métodos destacan: la sugestopedia, el aprendizaje de la lengua en comunidad o comunitario, la respuesta física Total y el método silencioso.⁹ Las principales características de estos son las siguientes (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Enfoques humanísticos*):

- Se apoyan principalmente en la Psicología, más que en la Lingüística.
- Se tienen en cuenta los factores afectivos y emocionales de los alumnos.

⁹ En los últimos años, además, se han añadido otros métodos como la programación neurolingüística y las inteligencias múltiples (cf. Richards y Rodgers 2003, 75-76).

- Promueven un entorno de aprendizaje en el que se reduzca la ansiedad y aumente la confianza personal.
- Defienden el aprendizaje basado en la experiencia: el estudiante solo aprende lo percibe como relevante y forma parte activa de él. Este aprendizaje será además duradero.
- Consideran que la autoevaluación por parte de los aprendientes fomenta en ellos la independencia, la motivación y la confianza.

A pesar de la novedad de sus planteamientos, estos métodos no encontraron el recibimiento esperado. No obstante, no quedaron en la nada, sino que muchos de sus ideales han influido positivamente en diversas perspectivas metodológicas, destacando: el sentimiento de pertenencia al grupo que promueven, la estimulación de la autoestima, apelación a la creatividad, estimulación de la iniciativa del aprendiente, etc. Por otro lado, por no tener en cuenta muchos aspectos lingüísticos y dar prioridad a la personalidad de los estudiantes, estos métodos son conocidos también como experimentales, alternativos o afectivos (cf. Moure y Palacios, 1996: 77).

1.3.1.1. Sugestopedia

Conocida también como método sugestopédico, fue introducida en 1978 por el psiquiatra búlgaro G. Lozanov (1978). Este se basa en las ideas de la Sugestología para el control mental de las influencias irracionales e inconscientes y reconducirlas para un correcto aprendizaje (cf. Richards y Rodgers, 2003: 101). Por otro lado, se da especial importancia al entorno de aprendizaje, en el cual el mobiliario, la decoración, la iluminación y el uso de música son elementos que contribuyen a crear un clima adecuado para el aprendizaje. La música, además, tiene varias funciones: contribuye al establecimiento de relaciones personales, aumenta la autoestima y el ritmo ayuda a aumentar la energía y conseguir orden (cf. Gaston, 1968; cit. en Richards y Rodgers, 2003: 101).

Por otro lado, este método no expone una teoría de la lengua concreta, sino que se centra en la memorización de pares de palabras y diálogos creados para practicar en el aula. Pone, por tanto mayor énfasis en el vocabulario y su traducción que en el contexto lingüístico. Propone, además, una teoría de aprendizaje basada en un proceso de “desugestión” y posterior “sugestión”: primero se crean unas reservas (datos de la memoria) mediante un proceso de “psicorrelajación concentrada”, en la que se dejan atrás todos los recuerdos no deseados o bloqueadores, y, mediante la sugestión, se atraen los recuerdos deseados o facilitadores (*vid.* Diccionario de términos clave de ELE, *Sugestopedia*). Asimismo, estos dos procedimientos acceden a la memoria a través de una serie de elementos (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Sugestopedia*; Richards y Rodgers, 2003: 102-103):

- Autoridad de la institución educativa y del profesor. El uso de tecnicismos y de datos empíricos por parte de los profesores, convencidos de las bondades del método, despierta el interés de los aprendices y los predispone a una mayor receptividad.
- Proceso de “infantilización”. Un método de estas características despierta en los estudiantes la confianza en sí mismos y la espontaneidad para participar en simulaciones, juegos y canciones.
- Doble plano. El entorno en el que tiene lugar la enseñanza adquiere tanta importancia como los propios contenidos de aprendizaje.
- Entonación y ritmo. Variar ambos contribuye a crear en los alumnos un estado de “pseudopasividad de concierto” en el que se dan las condiciones óptimas para el aprendizaje, gracias a la liberación de la ansiedad y la tensión por parte de ellos.

El papel de los profesores es de mediador y guía en el aprendizaje para crear un clima de confianza y relajación en clase mediante la creación de situaciones que lo favorezcan. Por su parte, los alumnos deben dejarse “envolver” por los materiales, sin intentar manipularlos o estudiarlos.

Las principales críticas que ha recibido este método se deben a la falta de rigor científico de sus teorías y procedimientos de actuación. A pesar de ello, diversos métodos posteriores mejor fundamentados han sabido aprovechar algunas de sus técnicas para llevarlas a cabo de forma efectiva (cf. Richards y Rodgers, 2003: 107).

1.3.1.2. Aprendizaje comunitario

El aprendizaje comunitario o aprendizaje de la lengua en comunidad es una propuesta didáctica nacida a partir de las aportaciones del psicólogo C.A. Curran (1976) y sus discípulos. Debe su nombre a su concepción del aprendizaje como un proceso en el que la colaboración de los miembros del grupo contribuye a su consecución. Profesor y alumnos constituyen, así, una comunidad en la que cooperan para lograr sus objetivos (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Aprendizaje de la lengua en comunidad*).

Curran no especificó ninguna teoría sobre la lengua en la que basarse, pero sí lo intentó su discípulo La Forge, al definir la comunicación como: [algo] “más que la simple transmisión de un mensaje desde el emisor al receptor [...] supone no solamente la transferencia unidireccional de información a otra persona, sino la propia relación entre los hablantes” (cf. La Forge, 1983: 3; apud Richards y Rodgers, 2003: 94). Este autor se refiere también al aspecto interactivo de las lenguas, estudiando tanto las interacciones que se dan entre los aprendientes como las que se dan entre estos y los profesores.

Por otro lado, los contenidos de clase no están fijados de antemano, sino que la clase sigue un desarrollo temático en el que los alumnos deciden qué temas quieren tratar y qué mensajes usarán para transmitirlos a otros compañeros. El papel del profesor consistirá en ofrecer el medio de expresión adecuado para esos mensajes. Una clase típica del aprendizaje comunitario comienza, así, con los estudiantes formando un círculo y uno de ellos presenta un mensaje en la L1 al profesor, quien lo traducirá a la LE y se lo volverá a transmitir al aprendiente y este lo repetirá dirigiéndose a un compañero. El profesor escribe ahora el diálogo en la lengua meta y los alumnos lo traducen y copian para usarlos como referencia para futuras actividades (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Aprendizaje de la lengua en comunidad*).

Este método considera, además, que el aprendizaje tiene lugar en cinco etapas, siguiendo el proceso de un niño (*vid.* Sánchez, 2009: 237; Richards y Rodgers, 2003: 95): una etapa inicial o infantil, en la que el alumno depende de quien sabe; en la segunda etapa, de “afirmación del yo”, el aprendiente adquiere autonomía, a medida que aumentan sus conocimientos; en la tercera etapa, de “preadolescencia”, autoafirma sus conocimientos y rechaza los consejos que no solicita; en la cuarta etapa (“adolescencia”) el discente es consciente de sus errores y acepta las críticas y en la última etapa, “de autonomía”, el alumno ya ha adquirido todos los conocimientos necesarios y es totalmente autónomo, pudiendo ser profesor de otros estudiantes.

Las críticas a este método se centran en varios aspectos controvertidos: dudas sobre la eficacia de los supuestos psicológicos sobre el aprendizaje en los que se apoya, los profesores deberían tener una preparación especial para llevar a cabo muchas de sus propuestas, falta de un programa definido, etc. (cf. Richards y Rodgers, 2003: 100). Por otro lado, su nueva y diferente visión sobre la enseñanza de lo que están acostumbrados muchos profesores y alumnos y la realidad sobre los programas educativos vigentes hacen muy difícil su implantación en las aulas.

1.3.1.3. Respuesta física total

La respuesta física total es un método de enseñanza de lenguas propuesto por J. Asher (1977), profesor de psicología de la Universidad Estatal de San José (California). Este autor se basa en diversas propuestas anteriores sobre el aprendizaje y añade que una nueva lengua puede aprenderse junto con la actividad física (*vid.* Diccionario de términos clave de ELE, *Respuesta Física Total*).

J. Asher (1977) se basa, así, en tres hipótesis derivadas de los supuestos naturales sobre el aprendizaje en las que define los elementos que lo facilitan o dificultan (cf. Richards y Rodgers, 2003: 78-79):

- Poseemos un bioprograma innato que define la forma óptima en la que se adquirirán la primera y la segunda lengua. Así, al igual que los niños comprenden antes que hablan gracias a los movimientos físicos que deben realizar para cumplir las órdenes que reciben de sus padres, los adultos realizarán ejercicios de comprensión oral combinados con actividades dinámicas. Las habilidades productivas vendrán después.
- Existe una lateralización de los hemisferios del cerebro que hace que tengan funciones distintas. De esta forma, paralelamente a lo que decíamos antes, una vez que se haya desarrollado lo suficiente la comprensión lingüística a través de actividades físicas y de lo cual se encarga el hemisferio derecho, el hemisferio izquierdo se activará para dar lugar a la producción lingüística.
- Un aprendizaje pleno tendrá lugar de mejor forma en un contexto libre de estrés. La adquisición de la primera lengua se da en un ambiente libre de presiones, mientras que en el aprendizaje de una segunda lengua se dan situaciones de tensión y ansiedad, por lo que habrá que promover actividades relajantes y agradables para los aprendientes.

Por otra parte, este autor toma la teoría conductista del estímulo-respuesta para el aprendizaje y la “teoría del rastro” o “de la huella” de la psicología, que afirma que la retención en la memoria será mayor cuanto más intensa y frecuente sea la huella o rastro que deje en la mente una asociación memorística determinada. Así, la repetición de las conductas verbales en combinación con movimientos físicos asegurará una correcta memorización (cf. Sánchez, 2009: 216).

En cuanto a los objetivos, este método se centra en el desarrollo de la competencia oral por parte de los alumnos y en relación a los contenidos lingüísticos, se basa en componentes léxicos y gramaticales. Sin embargo, a diferencia de los enfoques estructuralistas, este método pone mayor énfasis en el contenido, en el significado, que en la forma. (cf. Richards y Rodgers, 2003: 79).

En lo relativo a los papeles de profesores y alumnos, el papel principal de estos últimos será el de escuchar las instrucciones de su profesor y llevarlos a la práctica. Podrán, además, elaborar combinaciones de estímulo-respuesta propias y controlar su propio progreso. El papel del profesor, por su parte, será activo y directo; es él quien decide qué se enseña y presenta y organiza los materiales. J. Asher considera, además, que el profesor será el encargado de dar las oportunidades de aprendizaje, más que de enseñar directamente. De forma similar a como aprende un niño con sus padres, al principio corregirá muy poco los errores de los estudiantes, puesto que esto les inhibe, para ir controlando más sus producciones según vayan progresando sus capacidades (cf. Richards y Rodgers, 2003: 80).

La respuesta física total ha tenido cierto éxito entre los defensores del papel de la comprensión en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, se ha puesto en duda la validez de los enunciados que propone para practicar en clase en relación con las necesidades reales de los aprendices. El propio autor del método propone su utilización en combinación con otros (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Respuesta Física Total*).

1.3.1.4. Método silencioso

Conocido también como la *vía silenciosa* o *método del silencio*, este es un método de enseñanza de lenguas propuesto por C. Gattegno (1972). Este se basa en la idea de que el profesor debe guardar silencio, interfiriendo lo menos posible en las actuaciones de los alumnos y animándole a producir tantos enunciados como sea posible (*vid. Sánchez, 2009: 222*).

Al igual que el método anterior, este se apoya en diversas teorías del aprendizaje, que podríamos resumir en cuatro (cf. Richards y Rodgers, 2003: 85-86):

- De Bruner toma la teoría del “aprendizaje por descubrimiento”, que defiende que el aprendizaje tiene lugar de mejor forma si el alumno descubre o crea lo que tiene que aprender, en lugar de recordarlo o repetirlo.
- Retoma las regletas y cuadros de colores de Cuisenaire para la enseñanza de la pronunciación, pues estos recursos visuales crean asociaciones mentales que facilitan su memorización.
- Se sigue un enfoque de resolución de problemas que ayudan al aprendizaje, representado por las palabras de Benjamin Franklin:

Si me lo dices, lo olvido,
si me lo enseñas, lo recuerdo,
si me haces participar, aprendo.

- Niega el enfoque natural del aprendizaje de lenguas y propone un “enfoque artificial”. Según este, el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es totalmente distinto al de la primera, pues requiere un compromiso personal por parte del alumno en su desarrollo.

Por otro lado, C. Gattegno adopta un punto de vista estructuralista de la lengua, a la que concibe como un conjunto de sonidos que, mediante determinadas reglas gramaticales, se organizan en oraciones o unidades significativas (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Método silencioso*).

El profesor es el mediador o guía del aprendizaje, pero no el modelo. El alumno, por su parte, adquiere un papel activo en el proceso de enseñanza, pues es el responsable de controlar y corregir

su propia producción. Deberá fomentarse, por tanto, el desarrollo de la independencia, la autonomía y la responsabilidad, en definitiva, de la capacidad de “aprender a aprender” (cf. Richards y Rodgers, 2003: 87).

La puesta en práctica de este método no resultó muy novedosa; sin embargo, sí lo fueron estos nuevos papeles que empiezan a desempeñar profesores y alumnos, así como la presentación y organización de las actividades de clase (cf. Diccionario de términos clave de ELE, Método silencioso).

1.3.2. Enseñanza comunicativa de la lengua

Los orígenes de la enseñanza comunicativa de la lengua están en los cambios producidos en la enseñanza de lenguas en Gran Bretaña desde finales de los sesenta. Hasta esos años, el método principal usado era la enseñanza situacional de la lengua, pero tan pronto como se puso en duda el método audiolingüístico en EE.UU., este método también perdió fuerza (cf. Richards y Rodgers, 2003: 153).

Lo que se necesitaba era un estudio más minucioso de la lengua y promover un retorno al concepto tradicional de que los enunciados tenían significado por sí mismos y expresaban los significados y las intenciones de los hablantes y de los autores que los creaban (Howatt, 1984: 280, *ibíd.*).

Como dijimos anteriormente, esto fue debido, en gran parte, a las críticas de N. Chomsky (1957) a la teoría estructural de la lengua. Según él, estas teorías no podían explicar cuestiones como la singularidad y la creatividad de las oraciones. Además, desde la enseñanza situacional de la lengua, se destacó el potencial funcional y comunicativo de la lengua, poniéndose mayor énfasis en la competencia comunicativa que en el conocimiento de las propias estructuras lingüísticas, siguiendo las teorías de lingüistas y psicólogos como M.A.K. Halliday, J. Firth, D. Hymes, J. Austin, J. Searle, etc. (cf. Richards y Rodgers, *ibíd.*).

Dentro de la enseñanza comunicativa de la lengua incluimos el programa nocio-funcional, los enfoques comunicativos, el enfoque por tareas, el enfoque natural, el enfoque léxico, el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) y los enfoques interculturales. Estos enfoques se caracterizan, en general, por poner énfasis en (cf. Melero, 2004: 702):

- el uso de la lengua como instrumento de comunicación.
- la enseñanza centrada en el alumno
- el desarrollo de la competencia comunicativa
- la simulación de situaciones de la vida real.

1.3.2.1. El programa nocio-funcional

En 1971, un grupo de expertos comenzó a estudiar el desarrollo de cursos de idiomas basados en un sistema de unidades y créditos, en el que las tareas se dividen en una serie de unidades interrelacionadas que se corresponden con las distintas necesidades de los aprendientes. Estos estudios se basaron en las propuestas de D.A. Wilkins (1972) sobre el aspecto funcional o comunicativo de la lengua y el análisis de los significados comunicativos que necesita un usuario al aprender una lengua para comprender y expresarse. Estos significados se clasifican en dos: categorías nocionales (*e.g.* tiempo, cantidad, lugar, frecuencia, etc.) y categorías de función comunicativa (*e.g.* pedir, rechazar u ofrecer). Wilkins amplió estas ideas en su posterior obra de 1976 *Notional Syllabuses* (cf. Richards y Rodgers, 2003: 154).

Este autor los llamó también “programas analíticos” para marcar el cambio producido en la enseñanza frente a los anteriores programas, que denominó “sintéticos”. Así, mientras que estos partían del estudio de las formas lingüísticas para ponerlas después en práctica mediante diversas actividades, el programa analítico sigue el proceso inverso: parte de la realización de determinados ejercicios que llevarán al alumno a inferir las distintas formas lingüísticas (Diccionario de términos clave de ELE, *Programa nociofuncional*).

Las unidades de aprendizaje se agruparán, por otro lado, según su frecuencia de uso en las diversas situaciones comunicativas posibles y no por su afinidad formal (tiempo verbal, tipo de oración, pronombres, etc.). Estas unidades, llamadas exponentes, tendrán una gran riqueza lingüística al combinar varios elementos e irán variando según avance el curso y según los distintos niveles (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *ibíd.*).

Posteriormente a esta propuesta, en el ámbito de la enseñanza comunicativa de la lengua, surgieron otros programas de enseñanza que van más allá de los contenidos necesarios para la comunicación y que incluyen también los procesos que la componen. A. Sánchez (2009), además, considera que el programa nocio-funcional, aunque introdujo muchas novedades beneficiosas para la enseñanza de lenguas, no constituye un método por sí mismo, pues se limita a dar un listado de nociones y funciones y de las estructuras y unidades lingüísticas presentes en ella, sin tratar otros aspectos propios de la metodología.

1.3.2.2. Enfoques comunicativos

Derivados del método anterior y siguiendo las pautas que marcaba la nueva realidad social y educativa, estos enfoques incluyen la noción de *competencia comunicativa*, tal y como la había definido D. Hymes (1972). Se considera, así, que el aprendizaje de una lengua extranjera no es solo

adquirir una competencia lingüística, sino también comunicativa (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Enfoque comunicativo*). Chomsky había descrito esta competencia, refiriéndose a un hablante-oyente ideal, como el conocimiento de las reglas gramaticales de las lenguas con el fin de producir oraciones (gramaticalmente) correctas. D. Hymes, por su parte, critica esta concepción de competencia comunicativa, defendiendo una teoría lingüística que incluya tanto la comunicación como la cultura. Para él, esta competencia es la habilidad de una persona para saber (cf. Hymes 1972: 281, cit. en Richards y Rodgers 2003: 159):

- si (y en qué medida) algo es formalmente posible
- si (y en qué medida) algo es factible, según los medios que se posean
- si (y en qué medida) lo dicho es apropiado al contexto
- si (y en qué medida) algo es usado realmente en la comunidad de habla de la que se trate

Deducimos, por tanto, que para D. Hymes la competencia comunicativa no es solo el conocimiento formal de la lengua, sino también su uso efectivo. Es saber cuándo, de qué, con quién, dónde y en qué forma hablar, es decir, formar enunciados, además de lingüísticamente correctos, socialmente adecuados (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Competencia comunicativa*).

Para estos enfoques, por tanto, la función principal de la lengua será la comunicación, tal como indica su nombre. Están, además, centrado en el proceso, no en el producto, como habían hecho los anteriores métodos; es decir, que considera la lengua como un medio para conseguir algo, no como un fin en sí mismo (*vid.* Diccionario de términos clave de ELE, *Enfoque comunicativo*). Las actividades de interacción serán, por ello, comunes, con el objetivo de que los alumnos aprendan a negociar el significado. Para ello, deberán realizar tareas significativas y reales, aquellas en las que se practique el uso efectivo de la lengua y no el aprendizaje mecánico de las estructuras lingüísticas (cf. Richards y Rodgers, 2003: 161).

Por otro lado, las explicaciones gramaticales no son muy comunes, por lo que las reglas gramaticales deberán ser inducidas por los alumnos a partir de los ejercicios realizados en clase.

Profesores y alumnos adquieren, asimismo, nuevos papeles, como ya habíamos adelantado. Por una parte, los profesores cumplen multitud de funciones, de entre las que destacan, según M. Breen y C.N. Candlin (1980), dos: el de mediador entre los alumnos del grupo, facilitando su comunicación y entre los alumnos y los materiales y el de participante del grupo, donde desarrolla otras funciones colaterales (organiza los materiales y las actividades, contribuye con sus conocimientos al aprendizaje, etc.) (cf. Breen y Candlin 1980: 99, apud Richards y Rodgers 2003: 166). Por otro lado, este es un enfoque centrado en el alumno, es él el protagonista de la clase, al dar más énfasis a los procesos de comunicación que al conocimiento de las estructuras lingüísticas.

Los enfoques comunicativos disfrutaron de cierta popularidad durante los años 80 y 90, pero recientemente han ido cediendo terreno al enfoque por tareas, su heredero (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Enfoque comunicativo*).

1.3.2.3. Enfoque por tareas¹⁰

Este enfoque surge en el ámbito de la didáctica de lenguas anglosajón en torno a los años 90. Siguiendo la línea del método anterior, su objetivo será definir la lengua como un objeto de comunicación y en el desarrollo de la consecuente competencia comunicativa por parte de los aprendientes mediante el uso real de la lengua. La novedad reside en el procedimiento usado para alcanzar tal fin: la realización de tareas.

Las definiciones dadas de *tarea* son muy variadas y no siempre coincidentes. Sánchez (2009) llega a la conclusión de que una tarea es “un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinados usando para ello la lengua objeto del aprendizaje” (p. 149). De este modo, serán consideradas un medio para alcanzar un fin, el de aprender una lengua determinada y no un fin en sí mismas. Asimismo, un conjunto de tareas bien articuladas y entrelazadas constituirá un proyecto.

Este enfoque se basa, además, en las ideas del análisis del discurso de que la comunicación no es una simple codificación y descodificación del mensaje y que es necesario tener en cuenta el contexto en el que este tiene lugar para su correcta interpretación. Asimismo, se apoya en la hipótesis de la psicología del aprendizaje y de los estudios de enseñanza de lenguas en la que se afirma que para adquirir la capacidad de uso de una lengua es necesario ejercitar tal uso (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Enfoque por tareas*).

Además de las coincidencias ya señaladas en lo referente a la teoría de la lengua sobre la que se apoya este enfoque respecto al resto de enfoques basados en la comunicación, la teoría del aprendizaje en la que este se basa presenta algunas novedades (cf. Richards y Rodgers, 2003: 224-225): en primer lugar, las tareas proporcionan tanto el *input* como el *output* necesario en el aprendizaje de una lengua, pues al mismo tiempo que reciben la información lingüística, los aprendientes tienen la oportunidad de ponerla en práctica; por otro lado, estas también aumentan la motivación e impulsan el aprendizaje de los alumnos debido a que promueven un uso auténtico de la lengua, están bien definidas, son variadas y normalmente requieren cierta actividad física por parte de ellos y, por último, las tareas pueden ser usadas para el desarrollo de determinados aspectos del

¹⁰ En un intento de definir el método de enseñanza de lenguas ideal, Sánchez (2009) se refiere a este como el *método integral*, que posee, sin embargo, según el *Diccionario de términos clave de ELE*, las mismas características que el enfoque por tareas.

lenguaje. Skehan (1998: 97, apud Richards y Rodgers, 2003: 225) propone, en este sentido, distribuir las tareas según el grado de dificultad que presenten para un correcto desarrollo tanto de la fluidez como de la consciencia de la forma lingüística.

Los papeles de profesores y alumnos, por su parte, coinciden también con los enfoques anteriores; al estar insertados en el mismo enfoque global.

El enfoque por tareas es, como veremos más adelante, junto con su variante el aprendizaje basado en proyectos, el modelo educativo más seguido hoy día en la enseñanza de lenguas debido a los beneficios que proporciona la utilización de tareas para el fomento de la comunicación y el uso de un “lenguaje” auténtico en las aulas (*vid.* Richards y Rodgers, 2003: 236).

1.3.2.4. Enfoque natural

Este enfoque representa la última de las propuestas basadas en las teorías naturalistas que propugnaba el método natural (*vid.* Diccionario de términos clave de ELE, *Método natural*). Fue propuesto por T. Terrel en 1977 a raíz de su experiencia como profesora de español en California y, en 1983, publica junto con S.D. Krashen, *The Natural Approach*, un libro en el que sintetizan las características de este nuevo enfoque. Ambos sitúan este enfoque dentro de lo que denominan *enfoques tradicionales*, es decir, aquellos en los que la lengua extranjera se usa sin recurrir a la materna y a un análisis gramatical, a la práctica de la gramática o a una teoría gramatical concreta (cf. Richards y Rodgers, 2003: 175).

En lo referente a la teoría de la lengua en la que se apoyan, sería la común a la de los enfoques de la enseñanza comunicativa de la lengua, aunque le dan menos importancia. Se basan, además, principalmente en el significado y el léxico de las lenguas, argumentando que estas se definen básicamente a partir de su léxico y, secundariamente, de la gramática (cf. Richards y Rodgers, 2003: 177).

En cuanto a la teoría del aprendizaje, se siguen las cinco hipótesis de S.D. Krashen sobre este proceso (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Enfoque natural*):

- Hipótesis de adquisición/aprendizaje. Este autor hace una distinción entre dos conceptos basándose en el modo en el que se aprende una lengua. Así, la adquisición es aquel proceso a través del cual una lengua se aprende de forma natural e inconsciente por parte del aprendiz; mientras que el aprendizaje se da en un entorno formal y de forma consciente¹¹.

¹¹ Hoy en día esta distinción ya no se considera necesaria y ambos suelen usarse como sinónimos en el campo de la didáctica de las lenguas.

- Hipótesis del monitor. Según esta hipótesis lo aprendido (de forma consciente) funciona como guía o monitor de nuestras producciones lingüísticas, es decir, que nuestros conocimientos aprendidos nos permiten autocorregirnos cuando nos comunicamos. Para un buen funcionamiento de este monitor es necesario tener en cuenta el tiempo en el que el alumno selecciona y aplica una regla, el énfasis dado a la corrección o la forma de la producción lingüística y el conocimiento de las reglas por parte de los alumnos, que estará determinado por su complejidad.
- Hipótesis del orden natural. Para este autor la adquisición de las estructuras y reglas gramaticales se produce en un orden predecible. De esta forma, el aprendizaje de una segunda lengua podrá hacerse también siguiendo un orden determinado, independientemente de la primera lengua del alumno.
- Hipótesis del *input* comprensible. Esta hipótesis defiende que la adquisición de una segunda lengua solo tiene lugar cuando el alumno es capaz de comprender un aducto o *input* de un nivel superior al suyo, a lo que Krashen llamó I (*input*) + 1. Además, la fluidez emergerá en él de forma natural, ya que esta no puede enseñarse.
- Hipótesis del filtro afectivo. Según esta hipótesis la actitud y estado anímico del aprendiente influyen negativa o positivamente en su aprendizaje, esto es, que funciona como un filtro que posibilita o bloquea la entrada de nuevos conocimientos. Así, los alumnos con un filtro afectivo bajo buscan y reciben más *input*, muestran más confianza hacia los demás y son más receptivos a la información que reciben.

De esta forma, podríamos resumir los puntos clave de este enfoque (cf. Richards y Rodgers, 2003: 180) en que debe presentarse la mayor cantidad posible de aducto a los aprendientes; hay mayor preferencia por el estudio del vocabulario que en las estructuras sintácticas; los alumnos empezarán a producir mensajes en la lengua meta cuando se sientan preparados para ello y se centra en la transmisión de significados más que en el aprendizaje de las estructuras, con el fin de reducir el filtro afectivo.

Por otro lado, el papel de los alumnos irá cambiando según su nivel de desarrollo lingüístico y tendrán cuatro tipos principales de responsabilidades (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *ibíd.*): aportar la información oportuna para que las actividades se adecuen a sus objetivos y necesidades; adoptar un papel activo, al usar técnicas de control del *input*; decidir cuando empiezan a usar la lengua objeto de aprendizaje y concertar con el profesor el tiempo que les dedicarán a los ejercicios.

En cuanto a los papeles de los profesores, este enfoque será mucho más exigente con ellos que otros métodos y serán, principalmente, tres (cf. Richards y Rodgers, 2003: 184-185): deberá aportar la información necesaria a sus alumnos, siendo está constante y variada en contenido

extralingüístico, de modo que se facilite su interpretación; deberá garantizar un filtro afectivo bajo, creando en la clase un clima de trabajo interesante y relajado que facilite el aprendizaje y seleccionará y organizará actividades variadas, de acuerdo con las necesidades y objetivos de los aprendientes.

Este enfoque es ventajoso por la originalidad con la que emplea las técnicas de enseñanza que propone, centradas más en el significado y la comprensión que en la producción de oraciones gramaticalmente correctas, así como en el énfasis que da a los alumnos y sus necesidades en el aprendizaje de una lengua extranjera (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *ibíd.*).

1.3.2.5. Enfoque léxico

Este es un enfoque propuesto por M. Lewis (1993) y algunos compañeros, que proponen una forma de enseñanza de lengua basada en el estudio del léxico y las combinaciones de las palabras (cf. Richards y Rodgers, 2003: 133). Se centran, principalmente, en las unidades fraseológicas, aquel grupo de palabras que se caracteriza por presentar un cierto grado de fijación, es decir, que su significado no se deduce necesariamente de la división de las partes que la componen, sino del conjunto, y no aceptan cambios en su estructura. Este tipo de léxico despierta la curiosidad de los alumnos por la espontaneidad que aporta al discurso y se hace necesario en determinados niveles (los más altos), en los que las explicaciones gramaticales son accesorias e innecesarias (cf. Forment, 1997: 339).

La teoría lingüística de la que parte este enfoque, por tanto, es aquella que asume que este tipo de unidades léxicas tienen un papel fundamental en el aprendizaje y la enseñanza de nuevas lenguas, al formar parte de la comunicación cotidiana entre los hablantes de una comunidad lingüística determinada (cf. Richards y Rodgers, 2003: 134).

En lo referente a la teoría del aprendizaje en la que se apoya, parte de las ideas de S.D. Krashen expuestas anteriormente sobre la exposición constante a la lengua extranjera para un aprendizaje óptimo y del uso de un lenguaje auténtico mediante la presentación de materiales en los que la lengua esté inserta en un contexto comunicativo (*vid.* Sánchez, 2009: 278).

Por otro lado, el enfoque léxico tiene también unos papeles específicos reservados para profesores y alumnos (cf. Richards y Rodgers, 2003: 136-137). En cuanto a los primeros, al igual que en el enfoque natural, son la fuente principal de información para los alumnos, siendo modelos para el uso correcto de las diferentes unidades léxicas en las diversas situaciones comunicativas en las que podrán darse. Además, deberán crear un entorno en el que se fomente el aprendizaje autónomo del alumno. En palabras de G. Woolard (2000: 35; cit. en Richards y Rodgers, 2003: 138):

El aprendizaje de las distribuciones es un aspecto del desarrollo lingüístico que se ajusta de manera ideal al aprendizaje independiente de un idioma. [...] La distribución es más que nada cuestión de observar y registrar y los alumnos avezados tienen que ser capaces de explorar textos por sí mismos. No sólo tienen que reparar en las distribuciones corrientes que aparecen en los textos con que se enfrentan, sino que, lo que es más importante, tienen que elegir las distribuciones que sean fundamentales para sus necesidades particulares.

El alumno, por su parte, debe ser capaz de elaborar sus propias generalizaciones lingüísticas a partir del *input* que recibe, en relación con lo expuesto anteriormente.

Este tipo de enfoque se ha visto favorecido en los últimos años, además, por los avances producidos en la Lingüística y su relación con los medios informáticos, siendo los *corpus* una herramienta básica para un enfoque de estas características. Por otra parte, J.C. Richards y T.S. Rodgers (2003) consideran que a esta metodología le faltan determinados componentes de lo que ellos han definido como *enfoque*, sobre todo en lo referente a los niveles de diseño y procedimiento.

1.3.2.6. Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE)

Esta es una propuesta didáctica derivada del aprendizaje de segundas lenguas mediante el estudio de materias o CBLL, del inglés *Content Based Language Learning* o IBC, en español *Instrucción Basada en Contenidos*. Su objetivo, como podemos deducir de su nombre, es la enseñanza de una lengua en combinación con la de otros campos del conocimiento (ciencias, matemáticas, música, etc.), sin que haya predominio de una sobre otra, y que fue desarrollada a mediados de los 90 a partir de la colaboración de una serie de universidades europeas encabezadas por la de Jyväskylä (Finlandia) (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Aprendizaje de segundas lenguas mediante el estudio de materias*).

Este tipo de enseñanza, conocida también por las siglas CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o EMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère*), nació como programas de inmersión, es decir, en situaciones en las que los alumnos tenían unas necesidades lingüísticas determinadas derivadas del contexto (países con lenguas minoritarias, segundas lenguas, etc.) y que responde, por tanto, a las necesidades actuales del aprendizaje de lenguas extranjeras (cf. Comisión Europea, 2006a:7). Es por ello por lo que este enfoque es seguido por muchos centros bilingües de diversos países de Europa, cosa que podemos comprobar en la siguiente imagen:

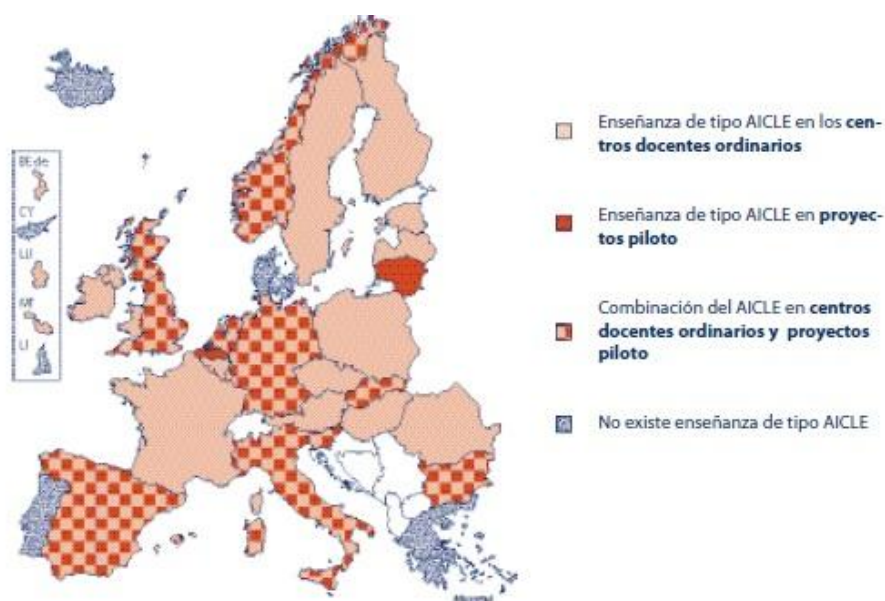


Imagen 1. Estatus de AICLE en la enseñanza en Europa en Educación Primaria y Secundaria (2004/2005).
Fuente: Comisión Europea (2006a: 13).

Como podemos ver, AICLE no se da en toda Europa de la misma forma. De igual modo, el tiempo de exposición a la lengua extranjera puede variar también según el país, el centro, etc. Por otro lado, no se enseñan en otra lengua todas las asignaturas sino, normalmente, las relacionadas con las Ciencias Sociales y las Artes y las Ciencias Naturales y la lengua que se enseña no tiene por qué ser mayoritaria (inglés, francés, alemán, etc.), sino que la enseñanza tiene también lugar en las lenguas cooficiales o lenguas minoritarias del país en cuestión: catalán, en el caso de España, por ejemplo; bretón, en Francia... (cf. Wolff, 2007a).

La teoría de la lengua en la que se apoya esta metodología es la ya presente en un enfoque orientado hacia la comunicación, como podemos suponer: debe centrarse en la comunicación real y en el intercambio de información y, además, destaca que el contenido de aprendizaje es una materia externa a la lengua (cf. Richards y Rodgers, 2003: 202). Esto último se ve reflejado en los principios que subyacen a la teoría del aprendizaje de este enfoque: se aprende mejor una lengua extranjera cuando se da prioridad al contenido en lugar de a la lengua en sí; esto es posible, también, cuando lo que se aprende es considerado útil y necesario por parte de los aprendientes y la enseñanza no parte de cero, sino que debe basarse en los conocimientos previos de estos (*vid.* Richards y Rodgers 2003: 206-208).

En cuanto al papel de los alumnos, por otra parte, una enseñanza de estas características posee varias ventajas para ellos (cf. Pavesi *et al.*, 2001: 118; Wolff 2007b):

- A diferencia de las clases de idiomas usuales, se aumenta su motivación y el aprendizaje a largo plazo al tratar temas reales y de interés general.

- Se fomenta la interacción y el trabajo en grupo, por lo que aumenta la autoestima del alumno y su capacidad de organización y aprendizaje autónomo.
- Contribuye a un mayor dominio de idiomas.
- Favorece los procesos creativos a través de actividades que requieran esfuerzos cognitivos por su parte.

Los profesores, por su parte, además de tener un buen conocimiento de la lengua que enseñan y las estrategias adecuadas para hacerlo, deben ser expertos en el dominio científico del que se trate. Por ello, deben hacer un doble esfuerzo para controlar el correcto aprendizaje de sus alumnos tanto en lo referido a la lengua extranjera como a la materia que enseñan (cf. Pavesi *et al.*, 2001: 119-120).

Este enfoque ha tenido una mayor difusión en los últimos años debido, en gran parte, al impulso dado al aprendizaje de idiomas en los últimos años por la Unión Europea y a las necesidades reales de la sociedad multilingüe y multicultural en la que vivimos.

1.3.2.7. Enfoques interculturales

El nuevo contexto social en el que vivimos –del que ya hemos hablado– ha hecho evolucionar el enfoque comunicativo, que ponía énfasis en la competencia comunicativa, hacia un enfoque en el que lengua y cultura están al mismo nivel. Así, lo que se promueve aquí es el desarrollo por parte de los alumnos de una competencia intercultural; mejor dicho, de una competencia comunicativa intercultural, pues en la comunicación intervienen otros factores, además de los puramente lingüísticos (cf. Paricio, 2014: 216).

La unión entre lengua y cultura no es, sin embargo, nada nuevo en la historia, como tampoco lo es su aplicación al ámbito de la enseñanza de lenguas (cf. Sánchez, 2009: 307). No obstante, esta relación no ha sido presentada siempre de la misma forma. En los enfoques tradicionales la concepción de cultura que se tenía era de *Cultura* con “c” mayúscula; es decir, que se tenía un concepto elitista de ella al estar asociada a la historia, la literatura y las bellas artes de un pueblo (cf. Paricio, 2014: 216). Hoy en día, en cambio, la cultura es definida, con “c” minúscula, según A. Sánchez (2009) como “el conjunto de conocimientos, creencias, actitudes y expresiones de la actividad o quehacer de una sociedad o grupo determinados” (p. 308). Estos elementos suelen pasar desapercibidos para los miembros de un mismo grupo, pero sobresalen cuando entran en contacto dos grupos de culturas diferentes (cf. Sánchez, 2009, *ibíd.*).

Por otro lado, el objetivo de esta enseñanza no es conocimiento sin más de la otra cultura, sino que se persigue que los aprendientes relacionen esta con la suya propia (u otras), adoptando un

punto de vista crítico respecto a ellas y promoviendo un modelo de respeto y tolerancia, al dejar atrás los tópicos y estereotipos (cf. García, 2008: 495).

La teoría de la lengua que sostienen estos enfoques, por su parte, puede definirse en dos principios principales: la lengua es uno de los componentes de la cultura de comunidad determinada y lengua y cultura son dos elementos inseparables. En cuanto a la teoría del aprendizaje, no se especifica nada nuevo respecto a lo ya expuesto para los enfoques comunicativos en general (cf. Sánchez, 2009: 321-322).

Respecto a los papeles de profesores y alumnos en estos enfoques, podríamos resumirlos de la siguiente forma (*vid.* Paricio, 2014: 219; García, 2008: 497-498):

- El profesor debe implicarse en el proceso de “interculturización”, al convertirse en un mediador entre la propia la cultura y aquella que es objeto de aprendizaje.
- Ha de fomentarse el trabajo autónomo de los estudiantes, promoviendo en ellos la reflexión y el contraste de ideas.
- Los profesores deberán tener amplios conocimientos tanto de su cultura como de la que enseña.
- Estos deberán poseer, también, destrezas necesarias para la comunicación internacional.

Dentro de los enfoques interculturales destacan, en los últimos años, dos (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Enfoques culturales*): el enfoque de las destrezas sociales y el enfoque holístico. El primero pone el énfasis en la comunicación no verbal y su objetivo es que los aprendientes adquieran un nivel de competencia comunicativa lo más cercana posible a un hablante nativo. Además, considera que la lengua es un obstáculo para la comunicación entre culturas diferentes. En cuanto al segundo, su objetivo es convertir a los estudiantes en mediadores interculturales, reduciendo al máximo el choque cultural que da lugar a los malentendidos y fomentando en ellos la sensibilidad y la empatía hacia otras culturas. A diferencia del anterior, para el enfoque holístico la lengua forma parte de la cultura y son elementos inseparables. Asimismo, mientras que el enfoque de las destrezas sociales se basa en la cultura meta, en este enfoque se consideran tanto esta como la propia.

Este es uno de los enfoques más seguidos hoy en día, al igual que el anterior, por su actualidad en cuanto a las exigencias sociales que requiere nuestro mundo. Sin embargo, el Instituto Cervantes señala en su *Diccionario de términos clave de ELE* que no podrían considerarse nuevos estos enfoques, pues suponen, más bien, una profundización de la competencia comunicativa.

2. NUEVAS TENDENCIAS METODOLÓGICAS

En los últimos años, además del desarrollo de los distintos enfoques que forma la enseñanza comunicativa de la lengua, el enfoque que más ha prosperado y que se emplea con más frecuencia es el enfoque por tareas. Asimismo, de la fusión de este enfoque con su variante, el aprendizaje basado en proyectos, ha surgido la enseñanza de la lengua basada en tareas¹². Este nuevo tipo de enseñanza, por tanto, dirige su programa hacia la realización de tareas y proyectos para alcanzar el éxito en la adquisición de la competencia comunicativa y el desarrollo de un aprendizaje eficaz y permanente en los alumnos. Para ello, se valdrá de tres técnicas principales: el aprendizaje cooperativo, la simulación global y las exposiciones o presentaciones orales, que definiremos a continuación. Finalmente, ante la falta de estudios que avalen la aplicación de estas técnicas a diversas lenguas, nos centraremos en que la que ha recibido mayor atención en los últimos tiempos, la simulación global, especialmente en la enseñanza de lenguas de especialidad.

2.1. La enseñanza de lenguas basada en tareas

La enseñanza de la lengua basada en tareas se inserta en el paradigma de enseñanza cognitivista y constructivista, que ya definimos en su momento y, en consecuencia, en los actuales enfoques orientados hacia la comunicación. La nueva visión que aporta este nuevo paradigma y estos enfoques, en los que la comunicación tiene un papel primordial y en los que el aprendizaje tiene lugar a partir de la reestructuración de los que los conocimientos previos que el alumno posee, hacen que tanto el alumno como el proceso de aprendizaje adquieran un nuevo estatus en este ámbito.

Es este, pues, un enfoque centrado en el proceso y en el aprendizaje y no en el producto y la enseñanza, como eran los enfoques y métodos anteriores (propios del paradigma conductista). Así, mientras que estos últimos se orientan hacia los contenidos de aprendizaje sin tener en cuenta las características individuales de los alumnos y los procesos por los cuales se aprende una lengua (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Enfoque centrado en el producto*), el enfoque centrado en el proceso y en el aprendizaje, tal y como indica su nombre, pondrá el énfasis en el aprendizaje eficaz de la lengua, en el cual la selección de contenidos se hará mediante la negociación entre profesores y alumnos, teniendo en cuenta en todo momento las necesidades y capacidades de estos últimos (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Enfoque centrado en el proceso*). Es por esto por lo que este es

¹² Esta importancia que ha adquirido el Enfoque por tareas en los últimos tiempos la podemos comprobar en la propia *web* del Instituto Cervantes, quien le dedica dos apartados independientes en su "Antologías de textos de didáctica del español". Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/antologia_didactica/default.htm

un modelo de enseñanza centrado en el alumno, ya que es este es el protagonista del proceso de aprendizaje y el papel de los profesores será el de facilitadores de este proceso, es decir, que deberán poner en práctica todas aquellas estrategias que consideren necesarias para ayudar a aprender a los alumnos y asegurarse de que este aprendizaje tiene lugar de la forma más óptima posible (cf. Morales, 2006: 3-4). El alumno deberá desarrollar el autoaprendizaje, en consonancia con las competencias clave expuestas por el Consejo de Europa (2006b) para el aprendizaje permanente, según el cual, este no acaba nunca, sino que sigue desarrollándose a lo largo de toda su vida.

Por otro lado, esto lleva a que en la actualidad exista una tendencia a distinguir entre *alumno*, *aprendiz* y *aprendiente* (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Aprendiente*). Aunque suelen usarse como sinónimos, remiten, en realidad, a conceptos diferentes. En primer lugar, *alumno* es usado junto con *estudiante* y *disciente* para referirse a aquella persona que aprende la lengua en un contexto institucional, es decir, que requiere de la existencia de un plan de estudios, un centro de enseñanza, unos profesores, etc. Por otro lado, el término *aprendiz* es usado normalmente para describir a aquella persona iniciada en un arte o profesión manual, por lo que tiene una connotación de principiante y de pertenencia a un nivel inferior en la escala profesional. El aprendiente, por su parte es todo aquel que aprende una lengua en un contexto natural, en contacto con los usos reales de la lengua y cuyo aprendizaje llega a desarrollarse de forma autónoma y durante el resto de su vida.

Asimismo, la enseñanza de lenguas basada en tareas coincide con las directrices del enfoque adoptado por el MCER, el llamado *enfoque orientado a la acción* (cf. 2001: 9). Esta propuesta

considera a 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. [...] Hablamos de “tareas” en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. (*vid.* MCER, *ibíd.*)

De esta forma, a través de las tareas los alumnos serán capaces de cumplir sus objetivos: comunicarse de forma fluida y eficaz en diferentes contextos y situaciones y continuar su aprendizaje durante el resto de su vida.

En conclusión, las tareas generan las siguientes condiciones para que este enfoque sea el más seguido en la actualidad (cf. Candlin, 1990: 37):

- Exploración y crítica del lenguaje y su aprendizaje por parte del alumno.
- Negociación en el proceso de aprendizaje por parte del aprendiz.

- Interacción e interdependencia entre aprendices y enseñantes, por una parte, y entre datos, recursos y actividades de aprendizaje de una lengua, por otra.
- Creación de listados para la evaluación y valoración de las directrices del programa.
- Provisión de *input* comprensible y medios para utilizarlo.
- Adaptación a las diferencias entre los aprendientes.
- Posibilidad de formular problemas en torno a la lengua, el aprendizaje y la acción en el aula.
- Gestión del aprendizaje de una lengua.

2.1.1. La tarea como unidad didáctica

La enseñanza de lenguas basada en tareas supone, como ya adelantábamos, la concreción de dos enfoques: el enfoque por tareas y el aprendizaje basado en proyectos. El enfoque por tareas, como veíamos, centra sus clases en la realización de una tarea final como escribir la biografía de un personaje famoso, preparar un plato, realizar un cartel sobre un tema, etc.). El aprendizaje por proyectos, en cambio, gira en torno a un conjunto de tareas bien organizadas y enlazadas, a través de las cuales los estudiantes practicarán la lengua meta y que, al poseer una mayor extensión, requerirán una mayor participación y esfuerzo por su parte. Son ejemplos de proyecto la elaboración de una revista, la preparación de un viaje, etc. (cf. Melero, 2004: 704).

Así, según C.N. Candlin (1990: 40-41), la definición de toda tarea deberá girar en torno a los siguientes criterios:

- *Input*, es decir, aquellos datos con los que trabajen los aprendices y que estén relacionados con su experiencia personal.
- Papeles o funciones de los aprendientes en la realización de las tareas y entre ellos.
- Escenarios, es decir, la disposición del aula según lo requiera la tarea.
- Acciones que deben seguirse para la comprensión, ejecución y finalización de la tarea.
- Corrección en cuanto a la selección del *input*, el desarrollo de la tarea, etc.
- Resultados de la tarea (¿deben prefijarse o deben configurarse durante la tarea?, ¿será posible llegar a resultados diversos?, etc.).
- *Feedback*, es decir, la evaluación de la tarea (¿quién la proporciona y en qué momento?, ¿debe adecuarse al momento de la tarea y la respuesta de los aprendientes?, etc.).

Por otro lado, existen diversos tipos de tareas según dónde esté puesto el énfasis: en la formación del aprendiz, en el intercambio de información, en la investigación y experimentación o en las estrategias del alumno (cf. Candlin, 1990: 44-45). Sin embargo, las tres tareas que habrá que

tener en cuenta para la puesta en práctica de este enfoque en las aulas serán, principalmente (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Enfoque por tareas*; Estaire, 2011: 6):

- Tareas comunicativas, que constituyen el objetivo y eje vertebrador de la clase y son aquellas en las que los alumnos usan la lengua en situaciones reales de comunicación y en cualquiera de las destrezas (orales y escritas).
- Tareas posibilitadoras o capacitadoras, denominadas también de apoyo lingüístico o intermedias, que hacen posible las anteriores, aportando a los alumnos los contenidos lingüísticos necesarios para realizarlas.
- Tareas finales, aquellas que definen las actividades de uso en las que se concreta la tarea.

Por último, la secuenciación del programa basado en tareas tendrá lugar a partir de nueve pasos principales (*vid.* Melero, 2004: 705; Fernández, 2001: 26-34):

- 1) Elección del tema o centro de interés en torno al que girará la tarea, teniendo en cuenta los intereses, necesidades y motivaciones de los aprendientes. Sería conveniente para ello realizar una puesta en común de los conocimientos, experiencias, ideas, etc. previos que tienen los alumnos al principio del curso o de la clase.
- 2) Planificación de la tarea final o de un conjunto de tareas para el final de la unidad. Aunque los profesores tengan ya pensado algún objetivo, los propios alumnos pueden proponer ideas para la tarea final que realizarán.
- 3) Determinación de los pasos o tareas intermedias que posibilitarán llevar a cabo la tarea final, con sus objetivos, contenidos y la previsión de su duración.
- 4) Delimitación de los objetivos comunicativos, que deberán incluir todas las destrezas y en la cual los alumnos tendrán un papel progresivamente más activo.
- 5) Especificación de los contenidos implicados en la unidad (funcionales, léxicos, gramaticales, fonológicos, etc.), cuya selección dependerá de la complejidad y tipo del proyecto.
- 6) Creación de las actividades posibilitadoras para la consecución de los objetivos y de los contenidos programados.
- 7) Previsión de los materiales que serán necesarios para la consecución de la tarea final, para lo cual es bueno que los aprendientes se valgan de todos los recursos de los que dispongan para la búsqueda de más materiales junto con los que aporte el profesor.
- 8) Secuenciación y organización de todo el proceso, teniendo en cuenta los posibles cambios que podrán darse a lo largo de su avance.
- 9) Evaluación y autoevaluación de la realización de la tarea final, la elaboración de las tareas intermedias, lo que se ha aprendido a hacer con la lengua, cómo se ha aprendido, etc.

Ante lo expuesto, queda poner en práctica este nuevo enfoque. Para ello, la enseñanza de lenguas basada en tareas se apoya, esencialmente, en tres técnicas didácticas: el aprendizaje cooperativo, la simulación global y las exposiciones orales, las cuales describimos a continuación.

2.2. Principales técnicas didácticas

Existen diversas técnicas a través de las cuales esta nueva tendencia de enseñanza de lenguas puede ser llevada a la práctica. Destacan, sin embargo, –como ya adelantábamos– tres en la actualidad: el aprendizaje cooperativo, la simulación global y el uso de exposiciones orales (cf. Rodríguez-Piñero y García Antuña 2009, 2012 y Rodríguez Piñero, 2013).

2.2.1. Aprendizaje cooperativo

El Aprendizaje cooperativo, en colaboración o en cooperación es una técnica didáctica que deriva del enfoque centrado en el alumno y que, como tal, su objetivo es la realización de actividades a través de pequeños grupos organizados por el profesor (cf. Bará *et al.*, 2011: 48).

Así, a diferencia de otros tipos de aprendizaje como el competitivo o el individualista, el aprendizaje cooperativo no busca que un grupo o alumno obtenga ventaja respecto al otro (u otros) ni que los alumnos trabajen de forma individual. Su objetivo es que estos aprendan a trabajar en equipo, en el que cada miembro del grupo contribuye con su participación para la consecución del objetivo global (cf. Servicio de Innovación Educativa (UPM), 2008: 5).

Se suele pensar que fue el profesor norteamericano J. Dewey (1938) el primero en promover la incorporación de actividades cooperativas a las aulas, pues se pensaba que los modelos tradicionales se basaban únicamente en la clase magistral, en la que el profesor habla y los alumnos escuchan; fomentaban la competencia en lugar de la cooperación y beneficiaban a los estudiantes vinculados a una mayoría (cf. Richards y Rodgers, 2003: 189).

Existen, por otra parte, tres formas principales de aprendizaje cooperativo: formal, informal y base (cf. Bará y Domingo, 2005: 8-14). En primer lugar, el aprendizaje cooperativo formal puede durar entre una clase y varias semanas, hasta completar la tarea. Está formado por grupos pequeños (de dos a cuatro miembros) y el objetivo es que los aprendientes optimicen su propio aprendizaje, a la vez que contribuyen a alcanzar los logros del grupo. La forma de llevarlo a cabo será: primero, el profesor da las instrucciones y explica los objetivos de la tarea; después, crea los grupos, a menudo al azar, y distribuye los materiales entre los grupos; en tercer lugar, el profesor explica la tarea; en cuarto lugar, el profesor observa el funcionamiento de los grupos de aprendizaje y proporciona

ayuda cuando lo considera necesario y, finalmente, este evalúa, individualmente, la calidad y cantidad de cada tarea con miras a la reflexión sobre su aprendizaje por parte de los estudiantes.

En cuanto al aprendizaje cooperativo informal, consiste en la formación de grupos específicos para la duración de una clase concreta. Su objetivo es centrar la atención de los alumnos en los materiales que se van a presentar, fomentando un clima de aprendizaje y el procesamiento mental de esa información en ellos. Suele usarse, además, en combinación con la sesión expositiva para evitar que la atención de los estudiantes decaiga, junto con el uso de discusiones dirigidas con los compañeros de al lado, antes, mientras y después de la exposición.

Por último, el aprendizaje cooperativo base está compuesto de grupos heterogéneos de larga duración (todo el curso, toda la carrera, etc.). El objetivo, en este caso, es que los estudiantes desarrollen la capacidad de trabajar en equipo, verificando y ayudando a un aprendizaje completo por todos los miembros del grupo. También se fomenta el apoyo mutuo cuando alguno tenga problemas personales, académicos, etc., para lo que deberán conocerse bien. El profesor podrá repartir una plantilla con los datos personales de cada uno para hacer esto posible. Una reunión típica de un grupo base comenzaría con los saludos y dos preguntas: cómo va todo y si están preparados para la clase de hoy. A continuación, cada miembro aporta la información recogida para la realización de la tarea encargada. Se completa, después, la plantilla de los datos personales y suelen tratarse también, brevemente, temas actuales y personales (la universidad, la familia, etc.).

Por otro lado, estas tres formas de aprendizaje cooperativo tienen cinco características en común (*vid. Johnson et al., 1999, apud Servicio de Innovación Educativa (UPM), 2008: 8-9*):

- Interdependencia positiva. Desde esta perspectiva se considera que el trabajo eficaz de cada uno de los miembros del grupo contribuye a la realización adecuada de la tarea global, es decir, que si todos colaboran la tarea final grupal tendrá éxito.
- Interacción “cara a cara” o simultánea. En el Aprendizaje cooperativo se fomenta el apoyo mutuo de todos los miembros, ayudándose entre ellos cuando lo crean necesario.
- Responsabilidad individual. Esta característica complementa a la primera y viene a decir que cada uno de los integrantes del grupo se compromete a cumplir las tareas que se le han asignado, para el consecuente bien del conjunto.
- Habilidades sociales. Estas deben ser desarrolladas correctamente por los alumnos para un buen funcionamiento del grupo (ayuda, comprensión, gestión de conflictos, etc.).
- Autoevaluación del grupo. Guiados por el profesor, los estudiantes pueden evaluar su propio trabajo para aprender de ellos mismos y tenerlo en cuenta para futuras actividades.

Como podremos comprobar, el aprendizaje cooperativo presenta multitud de virtudes para su aplicación a las aulas. Sin embargo, se ha reparado, también, en la necesidad de preparar a los estudiantes para llevar a cabo esta técnica de forma adecuada. Para ello suelen emplearse actividades significativas y motivadoras para ellos, junto con la reflexión sobre el trabajo en grupo y su implicación tanto en el trabajo individual como en grupo (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Aprendizaje en cooperación*).

El aprendizaje cooperativo ha sido, por otro lado, considerado por muchos autores como un método de enseñanza; sin embargo, y como podemos deducir de sus características, no posee las necesarias para ser denominado como tal, pues en él no se definen el programa, los objetivos, los contenidos, etc. del enfoque –como podría esperarse de un método–, sino que constituye, más bien, una de las múltiples formas de llevarlo a la práctica (una técnica didáctica, por tanto).

2.2.2. Simulación global

La simulación es una técnica didáctica en la que se propone a los alumnos que representen un papel con el fin de reproducir la situación comunicativa en la que se inserta. En los años 80 un grupo de investigadores de París desarrollaron una nueva técnica de simulación en la que los estudiantes realizan una serie de actividades a partir de un tema central (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Simulación*).

La simulación global se inscribe, además, dentro de las llamadas *simulaciones sociales*, pues tiene en cuenta las responsabilidades de los participantes (profesores y alumnos) en el transcurso de esa representación y en donde las variables de comportamiento pueden llegar a ser múltiples (cf. Cabré y Gómez de Enterría, 2006: 91).

Por sus características, ha sido a menudo confundida e identificada como sinónimo de los *role play*, juegos de rol o juegos teatrales. Sin embargo, la mayoría de autores coincide en que son dos conceptos diferentes. Así, mientras que los juegos de rol son breves, simples y flexibles y se pueden incorporar en cualquier momento al aula sin que las actividades estén relacionadas entre sí, la simulación global requiere que los estudiantes trabajen en las tareas durante un periodo largo de tiempo y girarán siempre en torno a única temática (cf. Lecumberri y Suárez, 2013:67). Otra diferencia fundamental que se ha señalado entre ambas técnicas, es su carácter ficticio o real. Así, mientras que en el *role play* el alumno desarrolla un papel ficticio, en la simulación global el alumno sigue manteniendo su papel real en la situación comunicativa que está representando (cf. Diccionario de términos clave, Juego teatral).

Por otro lado, K. Jones (1984: 4; cit. en Coca *et al.*, 2011: 22) define las características que debe cumplir una simulación global como las siguientes:

- debe ser realista, es decir, que, aunque los estudiantes trabajen en torno a una situación ficticia, esta debe basarse en alguna de la vida real.
- debe insertarse en un entorno seguro, que no tenga efectos reales.
- requieren de una estructura clara, similar a la que tendría la situación en un contexto real.

En 2004, G.S. Levine (cit. en Coca *et al.*, *ibíd.*) añade otros dos requisitos: debe adoptarse un enfoque por tareas en el que la simulación global se convierta en la realidad misma y la comunicación debe estar basada en el uso de la lengua meta, con el objetivo de generar situaciones más naturales y auténticas en el aula.

M.T. Cabré y J. Gómez de Enterría (2006: 97-99) definen, por otra parte, la estructura que debe seguir la programación de toda simulación global. A saber:

- i. Una vez elegido el tema, es necesario establecer el marco en el que se insertará la simulación.
- ii. Creación de un corpus a partir de documentos auténticos con el fin de facilitar la comprensión lingüística y servir de fuente de información.
- iii. Establecer una cronología del desarrollo de la simulación en la que se incluyan los acontecimientos, las actitudes, las acciones y las tareas y actividades que la conforman.
- iv. Valorar la duración que tendrá la simulación.
- v. Aplicar un análisis de necesidades previo teniendo en cuenta la demanda de los alumnos y sus motivaciones, el tipo de curso y las técnicas de animación de las que dispone el profesor.
- vi. Definir los perfiles de los participantes en la simulación, según el papel que representen y teniendo en cuenta el número de estudiantes y la posibilidad de que puedan desempeñar varios papeles cada uno.
- vii. Implicar a los alumnos en la dimensión comunicativa del tema.
- viii. Valorar las interacciones que tendrán lugar entre los estudiantes.
- ix. Fomentar el trabajo cooperativo y no la competitividad.
- x. Realización de una autoevaluación de la simulación por parte de los alumnos.

En los últimos años, la simulación global es muy empleada en los cursos de lenguas para fines específicos por su eficacia a la hora de proporcionar a los aprendientes las destrezas comunicativas necesarias en un ámbito especializado (*vid.* Cabré y Gómez de Enterría, 2006: 81).

2.2.3. Exposiciones orales

Actualmente el desarrollo de las destrezas orales y la capacidad de hablar en público son dos características indispensables en nuestra sociedad y, evidentemente, requieren una preparación y la puesta en práctica de una serie de técnicas para dominarlas. Asimismo, las exigencias de este nuevo mundo (rápida inserción al mundo laboral, mayor contacto con otras lenguas y entre países en Europa, etc.) han hecho incluir aspectos orales en las clases de idiomas que antes se pasaban por alto (cf. Sanz, 2001: 133).

Así, los aspectos principales en los que debe centrarse una exposición o presentación oral son (cf. Sanz, 2001: 134-140):

- Lenguaje corporal. El cuerpo es un sistema de comunicación y, como tal, es algo que debemos controlar para evitar dar una mala impresión en los demás, mostrar nerviosismo, etc.; teniendo en cuenta, también, las diferencias culturales de los interlocutores. Para ello deberá mostrarse seguridad, manteniendo la cabeza alta y el contacto visual con los miembros de la audiencia, lo que hará que parezca que el ponente se dirige a ellos directamente. Knapp (1999, cit. en. Sanz, 2001: 135) habla de los siete elementos que pueden interferir en la comunicación: los movimientos del cuerpo o kinésicos (gestos, miradas, expresiones faciales, etc.), las características físicas de la persona, la conducta táctil (caricias, golpes, sostener algo, etc.), el paralenguaje (voz, ritmo...), la proxémica, los “artefactos” (ropa, joyas, maquillaje, etc.) y los factores del entorno (muebles, luz, decorado, etc.).
- Pánico escénico. Hay personas que, por su naturaleza, se sienten intimidadas al hacer algo en público, lo que les impide ser naturales. Para evitarlo, es bueno pensar positivamente y practicar todo lo que sea necesario para ir adquiriendo mayor soltura cada vez.
- Análisis de la audiencia. Es importante conocer (o al menos predecir) las características de las personas a las que nos dirigimos para hacer de nuestra intervención algo ameno y comunicativo, captando la máxima atención posible.
- Ayudas visuales. Durante la presentación es aconsejable ayudarse de objetos, fotografías, vídeos, etc. que nos permitan llevarla a cabo de forma eficaz. Pero debemos tener también cuidado, porque si estas ayudas no funcionan como queríamos tendrán un efecto contraproducente.
- Estructura de la presentación. Esta suele constar de tres partes introducción, desarrollo y conclusiones, pero puede variar según sus características y los objetivos del discurso. Una exposición oral bien organizada ayudará a mantener la atención de los oyentes, así como a dirigir mejor la disertación.

- Evaluación. Uno de los criterios para la obtención del DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), dentro del apartado de expresión oral, es la realización de una exposición sobre un tema de interés para el alumno, por lo que será necesario realizar una evaluación de ella.

Esta técnica didáctica puede emplearse sola o inserta en cualquiera de los enfoques que hemos visto y los estudiantes pueden realizar las exposiciones de forma individual o en grupo. Una de sus ventajas es que pone en práctica todas las destrezas de los aprendientes al tener que buscar ellos mismos la información, procesarla y transmitirla a sus compañeros, etc. De igual modo fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y la aplicación de procesos cognitivos superiores como analizar, evaluar, sintetizar, etc. (cf. Rodríguez-Piñero, 2013: 81).

3. APLICACIÓN DE LAS PRINCIPALES TÉCNICAS DIDÁCTICAS A DIVERSAS LENGUAS

En este último apartado analizamos la situación actual en cuanto a la aplicación a diversas lenguas de las tres principales técnicas didácticas de las que se vale la enseñanza de lenguas basada en tareas que hemos analizados anteriormente. En general, hemos comprobado que falta aún por delimitar este campo un poco más. Aunque se han descrito principalmente algunas propuestas de cómo podría llevarse a cabo estas técnicas en cualquier idioma que busquemos y que podrían aplicarse a todos ellos sin distinción, no suelen especificar la finalidad comunicativa que tendrán ni se incluyen factores relevantes como el de la interculturalidad, pues las situaciones comunicativas que se trabajen en clase no se verán reflejadas en la lengua de la misma forma en las distintas culturas. En el caso de las exposiciones orales incluso no hay nada o casi escrito en relación a la enseñanza de lenguas. Por ello, decidimos estudiar un caso concreto, centrándonos en el español y situándonos en el ámbito profesional¹³: el de la simulación global. En primer lugar, elegimos el español por ser nuestra lengua materna y, por tanto, la que más conocemos. En segundo lugar, optamos por el Español para Fines Específicos por ser uno de los campos de la lingüística aplicada y de la enseñanza de lenguas que más actualidad tiene y, en concreto, por la simulación global, por ser la principal técnica que se utiliza en este sector de la enseñanza.

¹³ El MCER habla de cuatro ámbitos principales en los que se organiza la vida social y en los que se inserta el uso de la lengua: ámbito público, ámbito personal, ámbito educativo y ámbito profesional (cf. 2001: 15).

3.1. Español para Fines Específicos: la simulación global

La Enseñanza de lenguas con Fines o Propósitos Específicos¹⁴ ha sufrido en los últimos años una gran irrupción en el panorama lingüístico debido a dos factores principales: en primer lugar, a la evolución metodológica y lingüística de la enseñanza de lenguas y a las transformaciones económicas y sociales que la globalización ha propiciado recientemente y que ha desembocado en una comunicación de carácter plurilingüe y marcada por un importante grado de especialización, en segundo lugar (cf. Cabré y Gómez de Enterría, 2006: 7 y 10).

Las lenguas de especialidad¹⁵ se han definido, por otro lado, como subconjuntos de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales, que son empleados en situaciones consideradas especializadas por las condiciones comunicativas en las que están insertas (cf. Cabré y Gómez de Enterría, 2006: 12).

Por todo esto, estas autoras consideran que es en la simulación global donde se dan las condiciones idóneas para la puesta en práctica de los discursos especializados en situaciones comunicativas reales pues esta

se desarrolla a partir de un proyecto creativo en el que se comprometen decididamente todos sus participantes, esto es, el grupo de alumnos que, al llevar a la práctica dicho proyecto, contribuye a la creación de un universo profesional en el que se alcanzan fácilmente los objetivos comunicativos propuestos (p. 8).

Así, se le da una nueva dimensión al aula, al sobrepasar el ámbito escolar y en la que se desarrollan las interacciones entre alumnos, entre profesores y alumnos, así como los trabajos en grupo (*vid.* Cabré y Gómez de Enterría, *op cit.*: 125).

Estas mismas autoras describen, así, cinco ejemplos de posibles simulaciones que podrían llevarse a cabo en el aula (2006: 125- 155): creación de una empresa, el departamento de Recursos Humanos, una agencia de viajes, una reunión de política internacional y el centro de salud. Cada una de ellas se articula en torno a tres puntos principales: programación, desarrollo y conclusión. En primer lugar, en la programación de la simulación, se especifica:

¹⁴ Para más información sobre este campo consultar, entre otros, los manuales de M.T. Cabré y J. Gómez de Enterría (2006) y J. Gómez de Enterría (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros.

¹⁵ Además de esta, diversos autores han intentado dar una definición de lo que debe entenderse por *lenguas de especialidad*. Así, destacan tres: las lenguas de especialidad son consideradas como códigos lingüísticos completos, diferenciados del lenguaje general (Hoffmann, 1998); como subsistemas o subconjuntos del lenguaje general (Cabré, 2004) y como un tipo de variación lingüística que se incluye dentro de la clásica tipología variacionista entre diastratía y diafasía (Casas Gómez, 2003; Casas Gómez y Escoriza Morera, 2009; García Antuña, 2011 y Rodríguez-Piñero y García Antuña, 2009 y 2012) (cf. Rodríguez-Piñero, 2013: 59-60).

- Su duración, el tipo de curso al que va dirigida, sus destinatarios, el nivel de lengua (según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas), el nivel de especialización de los participantes (licenciados, profesionales, etc.) y el tipo de actividades que incluirá (individuales, por parejas, etc.).
- Objetivos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos (destrezas en las que se centrará la simulación, desarrollo de habilidades comunicativas, valores los aspectos pragmáticos de carácter intercultural, etc.).
- Objetivos funcionales. Los conocimientos de cómo opera el ámbito específico en general, así como en España y/o en Hispanoamérica.
- Contenidos, donde se incluyen las actividades y estrategias que se pondrán en práctica (buscar, pedir y dar información, elaborar y cumplimentar distintos tipos de escritos...) y las competencias lingüísticas que deberán desarrollarse (empleo de los tiempos verbales, vocabulario, uso de fórmulas fijas, etc.).
- Motivación, es decir, el carácter estimulador de la simulación, que despertará la atención en los aprendientes y contribuirá a un mejor aprendizaje.
- Interculturalidad. Afianzamiento de la capacidad de expresión y de las actitudes de los alumnos antes distintas situaciones de naturaleza intercultural.
- Evaluación. Observación por parte del profesor del desarrollo de la simulación en cada una de sus fases y al final.

Por otro lado, en el desarrollo se tienen en cuenta las tres fases en torno a las que se organiza toda simulación:

- I. El profesor presenta el tema y los objetivos de la simulación, organiza los grupos, presenta los materiales necesarios, etc.
- II. Adjudicación de las identidades de cada uno de los aprendientes dentro de la simulación y descripción de los perfiles profesionales requeridos.
- III. Desarrollo de la simulación.

Por último, en las conclusiones de la simulación se especificarán los aspectos más destacados y las habilidades que adquirirán los aprendientes (desarrollo de la competencia léxica, desarrollo de las técnicas de argumentación, estrategias de interacción oral, etc.).

En conclusión, la simulación global se muestra como un excelente ejercicio a través del cual podrán enseñarse todos los aspectos que envuelven la comunicación especializada y gracias al cual los alumnos podrán llegar a adquirir las capacidades funcionales y lingüísticas para poder desenvolverse con eficacia y fluidez en los contextos profesionales.

No podemos olvidar, por otra parte, que la simulación global favorece tanto la participación activa del alumno en el aula, como el desarrollo de un aprendizaje autónomo y permanente; características, todas ellas, propias del paradigma cognitivista y constructivista y del enfoque de enseñanza de lenguas orientado hacia la comunicación en los que está inserta esta técnica.

CONCLUSIONES

La hipótesis central de la que partíamos era la descripción del estado actual de la enseñanza de lenguas, a partir de los distintos cambios paradigmáticos producidos en este ámbito a raíz de las distintas teorías lingüísticas y psicológicas que se han ido desarrollando en el panorama científico y en las que se han ido apoyando cada uno de los enfoques y métodos aparecidos.

Así, como hemos podido comprobar a lo largo de este documento, los diferentes enfoques y métodos de didáctica de idiomas han ido evolucionando a lo largo de la historia no solo en lo relativo a la concepción que se tenía de la lengua y su aprendizaje, sino que los cambios se han ido produciendo también en el protagonismo que tienen los participantes de este proceso y sus necesidades. De este modo, por un lado, el método tradicional se centraba en la traducción de textos del latín y el griego clásicos para la memorización de las estructuras gramaticales y el vocabulario; en el paradigma conductista, en cambio, el objetivo de la enseñanza será el desarrollo de las destrezas orales y no tanto las escritas, a partir de la exposición y repetición para la posterior memorización de las estructuras presentadas, pues la lengua es considerada un sistema de estructuras (teoría estructuralista) y en el paradigma cognitivista, por último, se apelan a los procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje junto con la construcción de nuevos conocimientos a partir de los que ya se tienen (se sirve de la teoría constructivista y es un enfoque centrado en el proceso).

Por otro lado, mientras que en los dos primeros paradigmas el alumno tiene un papel pasivo en el proceso de aprendizaje y el profesor es el protagonista de la clase, este protagonismo pasa a los alumnos en el paradigma cognitivista y constructivista. Este es un enfoque centrado en el alumno, pues fomenta el aprendizaje autónomo y el aprender a aprender; es él el constructor de su propio aprendizaje. Este se desarrollará, además, de forma permanente, pues los aprendientes se seguirán formando a lo largo de toda su vida. Este nuevo estatus del estudiante se ve reflejado también en la denominación que recibe, pues mientras que *alumno*, *aprendiz* y *discente* son usados para referirse a toda aquella persona que aprende y *aprendiz* tiene una connotación de principiante y de pertenencia a un nivel inferior en la escala profesional, actualmente, se prefiere el término *aprendiente* para designar a aquella persona que desarrolla un aprendizaje autónomo y durante el resto de su vida. El profesor adquiere, de este modo, un papel de guía y facilitador del aprendizaje para que este se desarrolle de forma óptima.

En los últimos años, además, impera en la didáctica de lenguas un enfoque orientado hacia la comunicación. Inserto en el paradigma cognitivista y constructivista, esta nueva forma de enseñanza defenderá que la principal función de la lengua es la comunicación, por lo que los enfoques y métodos derivados de la enseñanza comunicativa de la lengua tendrán como objetivo facilitar un

desarrollo efectivo y eficaz de la competencia comunicativa. Los alumnos serán, de esta forma, capaces de construir, además de enunciados gramaticalmente correctos, también socialmente adecuados, de modo que les sea posible comunicarse de forma idónea en una sociedad en la que las situaciones que requieren el uso de distintas lenguas son cada vez más frecuentes.

Surge, así, la enseñanza de lenguas basada en tareas, resultante de la unión del enfoque por tareas y el enfoque basado en proyectos. La realización de tareas y proyectos (un conjunto de tareas bien ordenadas y conectadas) generan las condiciones a partir de las cuales los alumnos practicarán la lengua meta en contextos comunicativos y requerirán, además, unos esfuerzos por su parte que desembocarán en el conveniente desarrollo tanto de la competencia comunicativa como de un aprendizaje autónomo y permanente.

La enseñanza de lenguas basada en tareas, se aplica, por otro lado, a través de tres técnicas didácticas principalmente: el aprendizaje cooperativo, la simulación global y las exposiciones o presentaciones orales. Nuestro último objetivo en este trabajo era presentar la aplicación de dichas técnicas a diversas lenguas, pero nos centramos, finalmente, ante la falta de suficientes datos sobre los que basarnos, en la que ha recibido mayor atención, sobre todo en el campo de la enseñanza de lenguas de especialidad: la simulación global.

Ante la actualidad de este nuevo enfoque, creemos necesaria, por tanto, para futuras investigaciones, una mayor profundización en la aplicación de estas técnicas didácticas a diversas lenguas, sobre todo, en lo que respecta a la exposición oral aplicada a la enseñanza de lenguas, pues prácticamente no existen escritos realizados sobre este campo. Por otro lado, aunque se puedan encontrar algunos documentos que recojan algunas propuestas para llevarlas a cabo en clase para determinadas lenguas pueden ser aplicadas a todas ellas indistintamente y pensamos que sería conveniente incluir también otros aspectos prácticos en los que se haga hincapié en su finalidad comunicativa y se tengan en cuenta, además, factores como las diferencias culturales entre los distintos países o regiones y sus lenguas, puesto que, aunque la situación comunicativa sea la misma, se verá reflejada de forma diferente en cada una de ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. Los Gatos (California): Sky Oaks Productions.
- Bará, J. y Domingo, J. (2005). *Taller de formación: Técnicas de aprendizaje cooperativo*. Recuperado el 18 de mayo de 2014 de http://www.cedid.uct.cl/archivos/diplomado/sobre_aprendizaje_cooperativo.pdf
- Bará, J., Domingo, J. y Valero, M. (2011): *Taller de formación: Técnicas de Aprendizaje cooperativo (AC) y Aprendizaje basado en proyectos (ABP)*. Recuperado el 18 de mayo de 2014 de http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso13_2011/AC_PBL.pdf
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York: Holt.
- Breen, M. y Candlin, C.N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1 (2), 89-112.
- Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice*. Nueva York: Harcourt Brace.
- Cabré, M.T. y Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- Candlin, C.N. (1990). Hacia la enseñanza de la lenguas basada en tareas, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 33-53. Recuperado el 13 de marzo de 2014 de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/antologia_didactica/enfoque01/candlin01.htm
- Casas Gómez, M. (2003). Hacia una tipología de la variación. En F. Moreno Fernández, J. A. Samper Padilla, M. Vaquero, M. L. Gutiérrez Araus, C. Hernández Alonso y F. Gimeno Menéndez (coord.), *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales II*. Madrid: Arco/Libros, 559-574.
- Casas Gómez, M. y Escoriza Morera, L. (2009). Los conceptos de diastratía y diafasía desde la teoría lingüística y la sociolingüística variacionista. En *Estudios de lengua española: descripción, variación y uso. Homenaje a Humberto López Morales*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 151-178.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. La Haya: Mouton
- Coca, M., Hernández Martín, L. y Peñas Cruz, R. (2011). El uso de las simulaciones globales: una ONG en América, *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 13, 19-34.

Recuperado el 19 de mayo de 2014 de http://marcoele.com/descargas/13/03.londres-coca_hernandez-pena.pdf

Comisión Europea (2006a). *Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Recuperado el 15 de mayo de 2014 de: <http://bookshop.europa.eu/es/aprendizaje-integrado-de-contenidos-y-lenguas-aicle-en-el-contexto-escolar-europeo-pbNCX106001/>

Comisión Europea (2006b). *Competencias claves para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo*. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 publicada en el Diario Oficial de la Unión Europea L 394 de 30 de diciembre de 2006. Recuperado el 22 de noviembre de 2013 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assesment*. Strasbourg: Council of Europe. Trad. del Instituto Cervantes, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: MECD y Anaya, 2002. Recuperado el 14 de noviembre de 2013, de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Curran, C.A. (1976). *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River (Illinois): Apple River Press.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Nueva York: Macmillan.

Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 12. Recuperado el 21 de abril de 2014 de <http://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>

Fernández, S. (coord.). (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.

Firth, J. (1975). *Papers in Linguistics: 1934-1951*. Londres: Oxford University Press.

Forment Fernández, M. M. (1997). La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas. En F. Moreno Fernández, M. Gil Bürman y K. Alonso (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 339-347. Recuperado el 14 de mayo de 2014 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0337.pdf

Fries, C.C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- García Antuña, M. (2011). *La variación especializada: Caracterización terminológica del léxico específico de la piel*. Tesis doctoral, Universidad de Cádiz.
- García Benito, A.B. (2008). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En A. Barrientos Clavero, J.C. Martín Camacho, V. Delgado Polo y M.I. Fernández Barjola (Eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, 493-505. Recuperado el 17 de abril de 2014 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf
- Gaston, E.T. (edit.) (1968). *Music in Therapy*. Nueva York: Macmillan.
- Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. Nueva York: Educational Solutions.
- Gómez de Enterría, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros.
- Halliday, M.A.K. (1970). Language structure and language function. En J. Lyons (ed.), *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 140-165
- Hoffmann, L. (1998). *Llenguatges d'especialitat. Selecció de textos*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu-Fabra.
- Hornby, A.S. (1950). The situational approach in language teaching. Serie de tres artículos presentada en *English Language Teaching*, 4, 98-104, 121-128 y 150-156.
- Howatt, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J.B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Instituto Cervantes (en línea). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 21 de noviembre de 2013 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Jones, K. (1984). *Simulations in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Knapp, M.L. (1999). *La comunicación no verbal*. Barcelona: Paidós.
- Krashen, S.D. y Terrel, T.D. (1983). *The Natural Approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- La Forge, P.G. (1983). *Counseling and Culture in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

- Lecumberri, E. y Suárez, T. (2013). La simulación global en el contexto de una clase de lengua y contenido. Aprendizaje en cooperación y mejoramiento de destrezas comunicativas. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 16, 66-74. Recuperado el 19 de mayo de 2014 de <http://marcoele.com/descargas/16/7.londres-2.pdf>
- Levine, G.S. (2004). Global Simulation: a Student-centered, Tasks-based Format for Intermediate Foreign Language Courses, *Foreign Language Annals*, 37,1, 26-36.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Nueva York: Gordon and Breach.
- Melero Abadía, P. (2004). De los Programas nocio-funcionales a la Enseñanza comunicativa. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 689-714.
- Morales Vallejo, P. (2006). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Miscelánea Comillas*, 64 (124), 11-38. Recuperado el 22 de marzo de 2014 de <http://web.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Implicaciones%20profesor%20enseñanza%20centrada%20alumno.pdf>
- Moure, T. y Palacios, M. (1996). La didáctica de lenguas extranjeras: lingüística aplicada en el ámbito académico. En M. Fernández Pérez (coord.), *Avances en lingüística aplicada*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 47-103.
- Palmer, H.E. (1940). *The Teaching of Oral English*. Londres: Longman.
- Paricio Tato, M.S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, 215-226. Recuperado el 15 de abril de 2014 de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf
- Passy, P. (1899). Del método directo en la enseñanza de las lenguas vivas. Traducido por Antonio Díez, en *Anales de la Universidad de Chile*, 104, pp. 1207-1241.
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová y M., Kazianka, M. (2001). Cómo utilizar lenguas extranjeras en la enseñanza de una asignatura. En G. Langé (ed.), *Enseñar en una lengua extranjera*. Jyväskylä: Universidad de Jyväskylä, 104-134. Recuperado el 15 de mayo de 2014 de <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/profesores.pdf>
- Payrató, L. (1998). *De profesión, lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1965). *The Language and Thought of the Child*. Nueva York: Word Publishing Co.
- Richards, J.C. y Rodgers, T.C. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rodríguez-Piñero Alcalá, A.I. y García Antuña, M. (2009). Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones conceptuales y terminológicas e implicaciones didácticas. En A. Vera e I. Martínez (eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, 11. Comillas: Fundación Comillas, 907-932. Recuperado el 12 de junio de 2014 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0907.pdf.
- Rodríguez-Piñero Alcalá, A.I. y García Antuña, M. (2012). Specialised Communication and Language Teaching for Specific Purposes. En B. Eizaga (ed.), *Studies in Linguistics and Cognition*. Frankfurtam Main: Peter Lang, 249-274.
- Rodríguez-Piñero Alcalá, A.I. (2013). La enseñanza de las lenguas profesionales y académicas. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 53, 54-94. Recuperado el 19 de mayo de 2014 de <http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/41650/39708>
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Sanz Álava, I. (2001). Las presentaciones orales en el español profesional. *Español para Fines Específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam, noviembre de 2000. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 133-141. Recuperado el 19 de mayo de 2014 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0018.pdf
- Servicio de Innovación Educativa (UPM). (2008). *Guías rápidas sobre nuevas metodologías: Aprendizaje cooperativo*. Recuperado el 18 de mayo de 2014 de http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_coop.pdf
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Sweet, H. (1899). *The Practical Study of Languages*. Londres: Oxford University Press.
- Viëtor, W. (1882). *Der Sprachunterricht muss umkehren!: Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. Heilbronn: Gebr. Henninger.
- West, M. (1953). *The Teaching of English: A Guide to the New Method Series*. Londres: Longman.
- Wilkins, D.A. (1972). *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional Syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolff, D. (2007a). CLIL. *Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras*. Recuperado el 15 de mayo de 2014 de <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/es2747558.htm>

Wolff, D. (2007b). *Metodología*. Recuperado el 15 de mayo de 2014 de <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/met/es2747826.htm>

Woolard, G. (2000). Collocation-encouraging learner Independence. En M. Lewis (ed.), *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications, 28-46.