gramación Neurolingüística, la Enseñanza de Idiomas Basada en Competencias y el Aprendizaje Cooperativo de la Lengua. Las tendencias dominantes en la enseñanza de idiomas desde los ochenta, sin embargo, se han inspirado generalmente en teorías contemporáneas sobre el lenguaje y la adquisición de la segunda lengua como base para las propuestas de programas. El Enfoque Léxico, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, el Enfoque Natural, la Enseñanza Basada en Contenidos y la Enseñanza Basada en Tareas son representativos de este último grupo. Sin embargo, la preocupación por la precisión gramatical que tan importante fue en el Método Audiolingüístico no ha desaparecido; sigue suponiendo un reto para la lingüística aplicada contemporánea (véase Doughty y Williams, 1998).

Conclusión

El Método Audiolingüístico sostiene que el aprendizaje de una lengua se produce igual que otras formas de aprendizaje. Puesto que la lengua es un sistema formal determinado por reglas, puede ser formalmente organizado para conseguir la máxima eficiencia en su enseñanza y su aprendizaje. Por tanto, se pone énfasis en los aspectos mecánicos del aprendizaje de la lengua y de su uso.

Hay muchas similitudes entre la Enseñanza Situacional de la Lengua y el Método Audiolingüístico. El orden en el que se presentan las destrezas lingüísticas y la atención que recibe la corrección a través de la repetición y la práctica de las estructuras básicas de la lengua objeto puede sugerir que estos métodos están relacionados. La realidad, sin embargo, es que la Enseñanza Situacional de la Lengua fue un desarrollo del Método Directo (véase capítulo 1) y no tiene las fuertes conexiones con la lingüística y la psicología conductista que caracteriza al Método Audiolingüístico. Las similitudes de los dos métodos reflejan teorías parecidas sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, aunque estas teorías se hayan desarrollado desde tradiciones bastante diferentes.

II Enfoques y métodos alternativos

La época que abarca las décadas de 1970 y 1980 fue testigo de un gran cambio de paradigmas en la enseñanza de idiomas. La búsqueda de alternativas a los enfoques y métodos basados en la gramática condujo en varias direcciones diferentes. La tendencia dominante en la enseñanza de lenguas incluyó el creciente interés por los enfoques comunicativos de dicha enseñanza. El movimiento comunicativo se proponía hacer que el centro de la atención pasara de la gramática como componente esencial de la lengua a una visión diferente de la lengua, la enseñanza de idiomas, los profesores y los estudiantes, una visión que se centrara en la lengua como comunicación y en la conversión del aula en un entorno para la comunicación auténtica. Este «movimiento comunicativo» y los enfoques con él relacionados se examinan en la Parte III. Sin embargo, también aparecieron en esta época otras direcciones de la enseñanza de idiomas; constituyen la materia de la Parte II.

Mientras que el Método Audiolingüístico y la Enseñanza Situacional de la Lengua eran métodos docentes que formaban parte de la tendencia dominante y habían sido desarrollados por lingüistas y expertos en lingüística aplicada, los enfoques y métodos descritos en esta sección o bien se configuraron fuera de dicha corriente principal o bien representan una aplicación a la enseñanza de idiomas de unos principios educativos desarrollados en otros terrenos. Entran en el primer caso métodos tan innovadores de los años setenta como la Respuesta Física Total, la Vía Silenciosa, el Aprendizaje-Orientación, la Sugestopedia y más recientemente la Programación Neurolingüística y las Inteligencias Múltiples. En vez de partir de una teoría del lenguaje y basarse en la investigación y la teoría de la lingüística aplicada, estos métodos se desarrollan en torno a teorías específicas sobre el aprendizaje y los estudiantes, en ocasiones las de un único teorizador o educador. Estos métodos, por lo tanto, se hallan relativamente infradesarrollados en el ámbito de la teoría del lenguaje, y los principios de aprendizaje que reflejan son por lo general diferentes de las teorías que se encuentran en los manuales de adquisición de la segunda lengua. Una excepción es el Enfoque Léxico, que se basa en un modelo de programa alternativo al que aparece en las metodologías basadas en la gramática, y que da prioridad al vocabulario y a las expresiones léxicas como componentes de la competencia comunicativa. Un caso distinto es el representado por la Lengua Total y la Instrucción Basada en Competencias. Estos son movimientos que aparecieron dentro de la tendencia educativa dominante y se han aplicado y extendido después a la enseñanza de segundas lenguas e idiomas extranjeros.

Los enfoques y métodos opcionales de los años setenta y ochenta han tenido un historia un tanto diversa. Aunque la Respuesta Física Total, la Vía Silenciosa, el Aprendizaje-Orientación y la Sugestopedia no lograron ganarse el apoyo de la corriente dominante de la enseñanza de idiomas, en cada uno se ve que se destacan importantes dimensiones del proceso enseñanza-aprendizaje. Puede considerarse que ofrecen ideas que se han atraído la atención o la adhesión, o ambas cosas, de algunos profesores y educadores, pero todos ellos han visto crecer y menguar su popularidad desde los setenta. Hoy en día, en casi todas partes, apenas tienen otro interés que el histórico. El sino de otros –como el Enfoque Léxico, la Lengua Total, la Programación Neurolingüística y las Inteligencias Múltiples– está todavía por decidirse del todo. Por la limitada influencia de la mayoría de los enfoques y métodos aquí descritos y por lo escaso de la bibliografía dedicada a muchos de ellos, hemos proporcionado por lo general una descripción menos detallada que en el caso de los enfoques y métodos descritos en las Partes I y III. La Instrucción Basada en Competencias, sin embargo, tiene un status diferente, ya que se utiliza como marco para el diseño de un programa nacional de inglés, así como para otras materias en algunos países.

5 La Respuesta Física Total

Antecedentes

La Respuesta Física Total es un método de enseñanza de la lengua en el que se coordina el habla con la acción, y se pretende enseñar la lengua a través de la actividad física (motora). Desarrollado por James Asher, profesor de psicología de la Universidad Estatal de San José (California), este método se basa en varias tradiciones, que incluyen la psicología del desarrollo, la teoría del aprendizaje y la pedagogía humanística, así como los procedimientos de enseñanza de lenguas propuestos por Harold y Dorothy Palmer en 1925.

En cuanto al desarrollo, Asher ve el aprendizaje de una segunda lengua por los adultos como un proceso paralelo a la adquisición de una primera lengua por los niños. Afirma que la lengua que dirigimos a los niños consiste fundamentalmente en órdenes, a las cuales los niños responden físicamente antes de que empiecen a producir respuestas verbales. Asher piensa que los adultos deberían repetir los procesos utilizados por los niños para adquirir su lengua materna.

Asher comparte con la escuela de la psicología humanística una preocupación por el papel de los aspectos afectivos (o emocionales) en el aprendizaje de la lengua. Un método que no es exigente en cuanto a la producción lingüística y que requiere movimientos lúdicos reduce, en su opinión, el estrés y crea una actitud positiva en el alumno que facilita el aprendizaje.

Enfoque: Teoría de la lengua y del aprendizaje

Asher considera que una visión estímulo-respuesta ofrece la teoría del aprendizaje que subyace a la pedadogía de la enseñanza de la lengua. Se puede relacionar también la RFT con la «teoría del rastro» de la memoria en psicología (p. e., Katona, 1940), según la cual, cuanto mayores sean la frecuencia o la intensidad con que se siga el rastro de una relación memorística, más fuerte será la asociación memorística y más probable será que se recuerde. El rastro se puede volver a seguir verbalmente (p. e., repitiendo de memoria), uniéndolo a la actividad motora, o ambas cosas a la vez. Las actividades de rastreo combinadas, como la repetición verbal acompañada de la actividad motora, aumentarán la posibilidad de recordar con éxito.

Además, Asher ha elaborado una exposición de lo que a su juicio facilita o inhibe el aprendizaje de una lengua extranjera. Para esta dimensión de su teoría

del aprendizaje se funda en tres hipótesis sobre el aprendizaje que han tenido considerable influencia:

1. Existe un bioprograma innato específico para el aprendizaje de idiomas, el cual define una vía óptima para el desarrollo de la lengua materna y de la segunda lengua.
2. La lateralización del cerebro define distintas funciones de aprendizaje en los hemisferios cerebrales izquierdo y derecho.
3. El estrés (un eficaz filtro) interviene entre el acto del aprendizaje y lo que se aprende; cuanto más bajo sea el estrés, mayor es el aprendizaje.

Veamos cómo se plantea Asher cada uno de estos factores por separado.

El bioprograma

La Respuesta Física Total de Asher es un «Método natural» (véase capítulo 1), al igual que Asher considera el aprendizaje de la lengua materna y de la segunda lengua como procesos paralelos. Para Asher, hay tres procesos fundamentales:

1. Los niños desarrollan la competencia de comprensión oral antes que la capacidad de hablar. En las primeras etapas de la adquisición de la lengua materna, pueden entender expresiones complejas que no son capaces de producir ni de imitar espontáneamente.
2. La capacidad de los niños para la comprensión oral se adquiere porque se pide a los niños que respondan físicamente a la lengua hablada en forma de órdenes del padre y la madre.
3. Una vez que se han establecido unos cimientos de comprensión oral, el habla se desarrolla de forma natural y sin esfuerzo a partir de ella.

En paralelo al proceso del aprendizaje de la lengua materna, el estudiante de una lengua extranjera debe asimilar primero un «mapa cognitivo» del idioma elegido, a través de ejercicios de comprensión oral. Estos ejercicios deben ir acompañados de movimiento físico. La expresión oral y otras habilidades productivas deben venir después. Asher basa estas ideas en su fe en la existencia, en el cerebro humano, de un bioprograma para la lengua, el cual define un orden óptimo para el aprendizaje de la lengua materna y de la segunda lengua.

> Una hipótesis razonable es que el cerebro y el sistema nervioso están programados biológicamente para adquirir la lengua (...) en una secuencia concreta y de un modo concreto. La secuencia consiste en escuchar antes que hablar y el modo en sincronizar la lengua con el cuerpo del individuo.
> (Asher, 1977: 4)

La lateralidad en el cerebro

Asher considera que la Respuesta Física Total se dirige al aprendizaje a través de la parte derecha del cerebro, mientras que la mayoría de los métodos de enseñanza de una segunda lengua se dirigen al aprendizaje en la parte izquierda del

cerebro. Basándose en el trabajo realizado por Jean Piaget, Asher mantiene que el niño adquiere el lenguaje a través de movimientos motores, que es una actividad relacionada con el hemisferio derecho. Las actividades del hemisferio derecho deben ocurrir antes de que el hemisferio izquierdo pueda procesar el lenguaje para su producción.

De la misma forma, el adulto debería desarrollar su competencia lingüística a través de actividades motoras relacionadas con el hemisferio derecho, mientras que el hemisferio izquierdo observa y aprende. Cuando se ha ejercitado suficientemente el hemisferio derecho, el izquierdo se activará para producir lengua y para iniciar procesos lingüísticos más abstractos.

La reducción del estrés

Un requisito importante para el aprendizaje satisfactorio de una lengua es la ausencia de estrés. La adquisición de una primera lengua tiene lugar en un entorno libre de presiones, según Asher, mientras que el entorno de aprendizaje de una lengua por un adulto a menudo causa un estrés y una ansiedad considerables. La clave para conseguir un contexto de aprendizaje libre de estrés es seguir el programa biológico natural de desarrollo de la lengua y, de esta forma, recuperar el tipo de experiencias relajantes y agradables que acompañan al aprendizaje de una primera lengua. Al poner mayor énfasis en el significado a través del movimiento que en las formas lingüísticas estudiadas en abstracto, se cree que el alumno se librará de las situaciones de tensión y será capaz de dedicar toda la energía al aprendizaje.

Diseño: Objetivos, programa, actividades de aprendizaje, papeles de alumnos, profesores y materiales

Los objetivos generales de la Respuesta Física Total son la enseñanza de la competencia oral en un nivel elemental. La comprensión es un medio para un fin y el fin último es la enseñanza de las destrezas básicas de expresión oral. Un curso que utilice este método pretende conseguir que los alumnos sean capaces de comunicarse de forma desinhibida e inteligible para un hablante nativo. Los objetivos de enseñanza específicos no se desarrollan, ya que dependerán de las necesidades particulares de los alumnos. Las metas que se propongan, sin embargo, deben poder conseguirse a través de ejercicios basados en la acción con estructuras en forma imperativa.

El tipo de programa que Asher utiliza puede inferirse de un análisis de los tipos de ejercicios empleados en las clases de la Respuesta Física Total. Este análisis revela el uso de un programa basado en oraciones, que parte de criterios gramaticales y léxicos para seleccionar los elementos de enseñanza. A diferencia de los métodos que funcionan con una visión estructural o gramatical de los principales elementos de la lengua, este método requiere que la atención se centre inicialmente en el significado más que en la forma de los elementos. La gramática, por tanto, se enseña de forma inductiva.

Asher también sugiere que se introduzcan cada vez un número fijo de elementos para facilitar la diferenciación y la asimilación. «En una hora, los alumnos pueden asimilar de 12 a 36 palabras de vocabulario, dependiendo del tamaño del grupo y del estadio de aprendizaje» (Asher, 1977: 42). Un curso diseñado según los principios de la Respuesta Física Total, sin embargo, no tendría por qué seguir exclusivamente un programa de estas características.

Los ejercicios con imperativos constituyen la actividad de clase más importante de la Respuesta Física Total. Este tipo de ejercicios se utilizan normalmente para obtener acciones físicas por parte de los alumnos. Los diálogos de conversación se retrasan hasta haber cubierto unas 120 horas de enseñanza. Otras actividades de clase son las improvisaciones y la presentación de diapositivas. Las improvisaciones se centran en situaciones cotidianas, como las que se producen en el restaurante, en el supermercado o en la gasolinera.

Los alumnos en este método desempeñan sobre todo los papeles de escuchar y actuar. Escuchan con atención y responden físicamente a las órdenes dadas por el profesor. Los alumnos también deben reconocer y responder a combinaciones nuevas de elementos previamente aprendidos. También se pide a los alumnos que produzcan nuevas combinaciones propias. Los alumnos comprueban y evalúan su propio progreso. Se les anima a hablar cuando ellos se sienten preparados para hacerlo, es decir, cuando han incorporado una base lingüística suficiente.

El profesor desempeña un papel activo y directo en la Respuesta Física Total. Es el profesor quien decide qué se enseña, quién presenta el modelo y los nuevos materiales y quién selecciona los materiales de apoyo para la clase. Se pide que el profesor esté bien preparado y bien organizado para que la clase fluya con suavidad y según lo programado. Asher recomienda una preparación detallada de las lecciones: «Conviene escribir las oraciones exactas que se usarán y, muy especialmente, las órdenes nuevas, porque la acción se mueve con tanta rapidez que no hay tiempo para poder crear espontáneamente» (1977: 47).

Asher destaca, sin embargo, que el papel del profesor no es tanto enseñar como proporcionar las oportunidades de aprendizaje. El profesor tiene la responsabilidad de proporcionar el mejor tipo de exposición a la lengua objeto para que el alumno pueda asimilar sus reglas básicas. De esta forma, el profesor controla la lengua que recibe el alumno, proporcionando la materia prima del «mapa cognitivo» que los alumnos construirán en sus mentes. El profesor debería también permitir que se desarrollase la habilidad oral de los alumnos según su propio ritmo natural.

Para que los alumnos puedan comprobar su producción, el profesor debería seguir el ejemplo de los padres con sus hijos. En un principio, los padres corrigen muy poco, pero cuando los niños se hacen mayores, los padres permiten menos errores. De la misma forma, los profesores no deberían corregir demasiado en los primeros estadios y no deberían interrumpir para corregir los errores, puesto que esto inhibe a los alumnos. Con el paso del tiempo, sin embargo, se precisa más intervención por parte del profesor, según vaya desarrollándose la lengua del alumno.

No hay un libro de texto básico en un curso que utilice el método Respuesta Física Total. Sin embargo, materiales y objetos desempeñan un papel cada vez más importante en los estadios posteriores del aprendizaje. Para los principiantes absolutos, las lecciones pueden no necesitar el uso de materiales, puesto que la voz, las acciones y los gestos del profesor pueden ser una base suficiente para las actividades de clase. Más tarde, el profesor puede usar objetos habituales de la clase, como libros, bolígrafos, cuadernos y muebles. Según se desarrolla el curso, el profesor necesitará producir o recoger materiales para apoyar aspectos concretos de la enseñanza. Aquí se pueden incluir fotos, objetos, diapositivas y murales. Asher ha desarrollado materiales centrados en situaciones específicas, como la casa, el supermercado y la playa. Los alumnos pueden utilizar estos materiales para construir escenas (p. e., «Pon el libro en la estantería»).

Procedimiento

Asher (1977) ofrece un informe detallado lección por lección de un curso donde se enseñó de acuerdo con los principios del método Respuesta Física Total, que sirve como fuente de información sobre los procedimientos utilizados en clase. Era un curso para inmigrantes adultos de 159 horas de enseñanza. La sexta clase del curso se desarrolló como sigue:

Repaso: Fue un ejercicio de calentamiento rápido en el que los alumnos se movían a partir de las siguientes órdenes:

Pablo, conduce tu coche alrededor de Miako y toca la bocina.
Jeff, arroja la flor roja a María.
María, grita.
Rita, recoge el cuchillo y la cuchara y ponlos en la taza.
Eduardo, toma un trago de agua y dale el vaso a Elaine.

Órdenes nuevas: Se introducen estos verbos:

lavar(se)	las manos la cara el pelo el vaso
buscar	una toalla el jabón un peine
sujetar	el libro el vaso el jabón
peinar(se)	el pelo el pelo de María el pelo de Shirou
limpiar(se)	los dientes

los pantalones
la mesa

También se presentaron:

Rectángulo	Dibuja un rectángulo en la pizarra. Recoge un rectángulo de la mesa y dámelo. Pon el rectángulo al lado del cuadrado.
Triángulo	Recoge el triángulo de la mesa y dámelo. Coge el triángulo y ponlo al lado del rectángulo.
Rápidamente	Ve rápidamente a la puerta y golpéala. Rápidamente, corre a la mesa y toca el cuadrado. Siéntate rápidamente y ríe.
Lentamente	Ve lentamente a la ventana y salta. Lentamente, levántate. Ven despacio hacia mí y golpéame en el brazo.
Pasta de dientes	Busca la pasta de dientes. Arroja la pasta de dientes a Wing. Wing, abre el tapón de la pasta de dientes.
Cepillo de dientes	Saca tu cepillo de dientes. Lávate los dientes. Pon tu cepillo de dientes en tu libro.
Dientes	Toca tus dientes. Muestra tus dientes a Dolores. Dolores, señala los dientes de Eduardo.
Jabón	Busca el jabón. Dale el jabón a Elaine. Elaine, pon el jabón en la oreja de Ramiro.
Toalla	Pon la toalla en el brazo de Juan. Juan, pon la toalla en tu cabeza y ríe. María, sécate las manos en la toalla.

Seguidamente, el profesor hizo preguntas sencillas que el alumno podía responder con un gesto, como señalar. Algunos ejemplos podrían ser:

¿Dónde está la toalla? [Eduardo, ¡señala la toalla!]
¿Dónde está el cepillo de dientes? [Miako, ¡señala el cepillo de dientes!]
¿Dónde está Dolores?

Cambio de papeles: Algunos alumnos se ofrecen voluntarios para producir órdenes que dirigen la conducta del profesor y de otros alumnos...

Lectura y escritura: El profesor escribió en la pizarra cada nuevo elemento de vocabulario y una oración para ilustrarlo. Después, leyó las palabras y representó la oración. Los alumnos escucharon mientras que la profesora leía. Algunos alumnos copiaron la información en sus cuadernos.

(Asher, 1977: 54–56)

Conclusión

La Respuesta Física Total ha disfrutado de cierta popularidad en los años setenta y ochenta por el apoyo recibido de aquellos autores que ponen énfasis en el papel de la comprensión en la adquisición de segundas lenguas. Krashen (1981), por ejemplo, considera el proporcionar información que sea comprensible para el alumno y reducir el estrés como claves para el éxito en la adquisición de lenguas, y piensa que la realización de acciones físicas en la lengua objeto sirve como un medio para hacer comprensible la lengua y reducir la tensión (véase capítulo 15). Asher ha señalado que la Respuesta Física Total debería usarse junto con otros métodos y técnicas. Sus seguidores normalmente atienden esta recomendación, lo que nos sugiere que, para muchos profesores, el método Respuesta Física Total representa un útil conjunto de técnicas y que es compatible con otros enfoques de enseñanza. Por tanto, sus prácticas pueden ser efectivas por razones distintas de las que propuso Asher y no obligan necesariamente a mantener un compromiso con la teoría de aprendizaje que las justifican.

6 La Vía Silenciosa

Antecedentes

La Vía Silenciosa es el nombre de un método de enseñanza de lenguas creado por Caleb Gattegno. Se basa en los supuestos de que el profesor debería guardar el mayor silencio posible en el aula y de que al alumno habría que animarle a que produjera tantos enunciados como fuera posible. Los elementos de este método, particularmente el uso de los cuadros y las regletas de colores, parten de la experiencia previa de Gattegno como autor de materiales educativos para la enseñanza de la lectura y de las matemáticas. La Vía Silenciosa comparte bastantes ideas con otras teorías del aprendizaje y filosofías educativas. En términos generales, las hipótesis de aprendizaje que subyacen en el trabajo de Gattegno se podrían enunciar de la siguiente forma:

1. Se facilita el aprendizaje si el alumno descubre o crea lo que tiene que aprender, en vez de recordarlo o repetirlo.
2. Se facilita el aprendizaje si se acompaña de objetos físicos.
3. Se facilita el aprendizaje solucionando problemas en relación con el material que se tiene que aprender.

Consideremos estas cuestiones de una en una.

1. La Vía Silenciosa forma parte de una tradición que contempla el aprendizaje como una actividad de resolución de problemas, creativa y descubridora, en la cual el alumno es un actor principal y no un oyente confinado a su pupitre (Bruner, 1966). Bruner analiza en cuatro epígrafes los beneficios que se obtienen del «aprendizaje de descubrimiento»: (a) el aumento de la potencia intelectual, (b) el paso de las recompensas extrínsecas a las intrínsecas, (c) el aprendizaje de la heurística mediante el descubrimiento, y (d) la ayuda a la memoria (Bruner, 1966: 83). Gattegno defiende la obtención de parecidos beneficios por los alumnos a los que se enseña por medio de la Vía Silenciosa.

2. Las regletas y los cuadros de pronunciación con colores (denominados *fidels*) proporcionan centros de atención físicos para el aprendizaje del alumno y crean asimismo imágenes memorables que hacen fácil al alumno el recordar. Desde el punto de vista psicológico, estos recursos visuales hacen las veces de mediadores asociativos para el aprendizaje y el recuerdo de los alumnos.

3. La Vía Silenciosa se relaciona también con un conjunto de premisas que hemos denominado «enfoques de resolución de problemas del aprendizaje».

Estas premisas están sucintamente representadas en las palabras de Benjamin Franklin:

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

Enfoque: Teoría de la lengua y del aprendizaje

Gattegno adopta una posición escéptica con respecto al papel de la teoría lingüística en la metodología de la enseñanza de idiomas. Piensa que los estudios lingüísticos «pueden ser una especialización que conlleva un desarrollo muy estrecho de la sensibilidad y quizá sirven muy poco para el objetivo que se persigue» (Gattegno, 1972: 84). Se da mucha importancia a alcanzar el «espíritu» de la lengua y no sólo las partes que la componen. Con el término «espíritu» aplicado a la lengua, Gattegno se refiere a la forma en la que cada lengua combina los elementos fonológicos y suprasegmentales para construir una melodía y un sistema de sonidos distintivos. El alumno debe desarrollar una «apreciación» de este aspecto de la lengua objeto tan pronto como sea posible, aunque no queda totalmente claro cómo debe conseguirlo.

Si se tiene en cuenta tanto el material elegido como el orden en que se presenta en una clase que utiliza este método, está claro que la Vía Silenciosa adopta un enfoque estructural en la organización de la lengua que se enseña. La oración es la unidad básica de enseñanza, y el profesor se centra más en el significado proposicional que en el valor comunicativo. Las estructuras de la lengua objeto se presentan a los alumnos, que aprenden sus reglas gramaticales principalmente a través de procesos inductivos.

Gattegno considera el vocabulario como una dimensión fundamental en el aprendizaje de la lengua, por lo que la elección de vocabulario es un aspecto crucial. El vocabulario más importante para el alumno se refiere a las palabras más funcionales y versátiles de la lengua, muchas de las cuales pueden no tener equivalencia directa en la lengua materna del alumno. Este «vocabulario funcional» ofrece la clave, según Gattegno, para comprender el «espíritu» de la lengua.

Como los autores de muchos otros métodos, Gattegno hace un uso amplio de su conocimiento sobre los procesos de aprendizaje de una primera lengua como base para derivar los principios de la enseñanza de lenguas extranjeras a adultos. Considera, por ejemplo, que el alumno necesita «volver al estado mental que caracteriza el aprendizaje de los bebés: la sumisión» (Scott y Page, 1982: 273).

Después de referirse a estos procesos, sin embargo, Gattegno afirma que los procesos en el aprendizaje de una segunda lengua son «radicalmente diferentes» de los utilizados para aprender una primera lengua. El alumno de una segunda lengua es distinto al alumno de una primera lengua y «no puede aprender otra lengua de la misma forma, a causa de lo que ya sabe» (Gattegno, 1972: 11). Los enfoques «natural» o «directo» en la adquisición de una segunda lengua son,

según Gattegno, inadecuados, y un enfoque para enseñar una segunda lengua de manera satisfactoria necesita «cambiar el enfoque "natural" por otro que sea "artificial" y, en algunos casos, que esté fuertemente controlado» (1972: 12).

El «enfoque artificial» que Gattegno propone se basa en el principio de que el aprendizaje satisfactorio requiere un compromiso personal con la adquisición de la lengua a través del conocimiento silencioso y el ensayo activo. El énfasis que da Gattegno al aprendizaje sobre la enseñanza coloca el centro de atención en el alumno, con sus prioridades y compromisos. Según este autor, tenemos dos sistemas: un sistema para aprender y otro para retener. El sistema para aprender se activa solamente como consecuencia de la *consciencia* inteligente. «El alumno debe comprobar constantemente sus poderes de abstracción, análisis, síntesis e integración» (Scott y Page, 1982: 273). Se considera que el silencio es el mejor vehículo de aprendizaje porque en silencio los alumnos se concentran en la tarea y en los recursos que pueden utilizar para realizarla. La repetición (opuesta al silencio) «consume tiempo y ayuda a que la mente dispersa se mantenga dispersa» (Gattegno, 1976: 80). El silencio, considerado como ausencia de repetición, es, pues, una ayuda que permite permanecer alerta, concentrado y mentalmente organizado.

La conciencia se puede educar. Cuando se aprende «conscientemente», se desarrolla la capacidad de conocer y aprender. La Vía Silenciosa pretende facilitar lo que los psicólogos llaman el «aprender a aprender». La cadena de procesos que desarrolla la conciencia se basa en la atención, la producción, la autocorrección y la asimilación. Los alumnos que trabajan con este método adquieren «criterios internos», que desempeñan un papel central «en nuestra educación a lo largo de toda nuestra vida» (Gattegno, 1976: 29). Estos criterios internos permiten a los alumnos controlar y corregir su propia producción. Es en la actividad de autocorrección, a través del desarrollo consciente, donde este método afirma diferenciarse más de otras formas de aprender una lengua. Es esta capacidad para desarrollar el propio conocimiento la que este método señala como poco apreciada o ejercitada cuando se aprende una primera lengua.

Diseño: Objetivos, programa, actividades de aprendizaje, papeles de alumnos, profesores y materiales

El objetivo general de la Vía Silenciosa es desarrollar en los alumnos principiantes los elementos orales y auditivos básicos de la lengua objeto. Se busca una fluidez en la lengua objeto cercana a la de un nativo. Se hace hincapié en una pronunciación correcta y en el dominio de los elementos prosódicos. Un objetivo inmediato consiste en ofrecer un conocimiento práctico de la gramática básica de la lengua, lo que permitiría un aprendizaje independiente por parte del alumno. Gattegno considera que los siguientes tipos de objetivos son apropiados para un curso de lenguas extranjeras de nivel elemental (Gattegno, 1972: 81–83). Los alumnos deberían ser capaces de:

- responder a preguntas sobre ellos mismos, su educación, su familia, viajes y actividades cotidianas correctamente y con facilidad;

hablar con un buen acento;
dar un descripción oral o escrita de un dibujo, «incluyendo las relaciones espaciales, temporales y numerales que existan»;
responder a preguntas generales sobre la cultura y la literatura de la lengua objeto;
usar adecuadamente los siguientes aspectos de la lengua: deletrear, gramática (usarla más que explicarla), comprensión lectora y expresión escrita.

La Vía Silenciosa adopta un programa básicamente estructural, con lecciones organizadas en torno a aspectos gramaticales y el vocabulario correspondiente. Sin embargo, Gattegno no proporciona detalles sobre la selección concreta y el orden de los aspectos gramaticales y los elementos léxicos que se deben tratar. No existe ningún programa general de la Vía Silenciosa. Pero los elementos lingüísticos tienen en cuenta su complejidad gramatical, su relación con lo que se ha enseñado previamente y la facilidad con la que estos elementos se pueden presentar visualmente.

Lo que presentamos a continuación es una sección del programa elaborado por *Peace Corps* a partir del método Vía Silenciosa para las primeras diez horas en la enseñanza del tailandés. Por lo menos 15 minutos de cada hora de enseñanza deberían dedicarse a la pronunciación. Las palabras que aparecen en cursiva pueden sustituirse por otras palabras que tengan la misma función.

Lección	***Vocabulario***
1. Madera color *rojo*.	madera, rojo, verde, amarillo, marrón, rosa, blanco, naranja, negro, color
2. Los números 1–10.	uno, dos, ... diez
3. Madera color *rojo* dos trozos.	
4. Busca madera color *rojo* dos trozos.	busca
5. Busca madera color *rojo* dos trozos, dale.	dar, pronombres objeto
6. Madera color *rojo* ¿dónde? Madera color *rojo* encima mesa.	dónde, encima, debajo, cerca, lejos, sobre, al lado, aquí, allí
7. Madera color *rojo* encima mesa, *¿verdad?* Sí, encima. No encima.	reglas para formación de preguntas. Sí. No.
8. Madera color *rojo larga*. Madera color verde *más larga*. Madera color naranja *la más larga*.	adjetivos de comparación
9. Madera color verde *más alta*. Madera color *rojo*, ¿verdad?	
10. Revisión. Los alumnos usan las estructuras enseñadas en situaciones nuevas, como comparar la altura de los alumnos de clase.	

(Joel Wiskin, comunicación personal)

Las tareas y las actividades de aprendizaje en la Vía Silenciosa tienen la función de estimular y dar forma a la respuesta oral del alumno sin enseñanza oral directa por

parte del profesor. Un elemento básico del método son las tareas lingüísticas sencillas, en las que el profesor ofrece como modelo una palabra, una frase o una oración, y después pide las respuestas de los alumnos. A partir de aquí, los alumnos continúan creando sus propios enunciados, uniendo la información conocida y la nueva. Pueden usarse cuadros, regletas y otras ayudas para conseguir las respuestas de los alumnos. El modelo se utiliza al mínimo, aunque la mayor parte de la actividad esté controlada por el profesor. Las respuestas a las órdenes, las preguntas y los estímulos visuales constituyen la base de las actividades de clase.

Se espera que los alumnos desarrollen independencia, autonomía y responsabilidad. Alumnos independientes son aquellos que son conscientes de que dependen de sus propios recursos y se dan cuenta de que pueden usar «el conocimiento de su propia lengua para aprender algunas cosas de la nueva lengua» o que pueden «utilizar su conocimiento de las primeras palabras de la nueva lengua para aprender más palabras» (Stevick, 1980: 42). La ausencia de corrección y de un modelo por parte del profesor obliga a los alumnos a desarrollar «criterios internos» y a que se corrijan ellos mismos. La ausencia de explicaciones les obliga a hacer generalizaciones, llegar a sus propias conclusiones y formular las reglas que ellos mismos consideran necesarias.

Los alumnos ejercen una fuerte influencia sobre su propio aprendizaje y el de sus compañeros y, en menor grado, sobre el contenido lingüístico que se enseña. Tienen que sentirse a gusto tanto corrigiendo a los demás como cuando son corregidos por sus compañeros.

El silencio del profesor es quizá el aspecto más distintivo y, para muchos profesores de lenguas con una formación tradicional, el aspecto más exigente de la Vía Silenciosa. Se les pide a los profesores que se resistan en su tendencia a formar, reformar, apoyar y dirigir las respuestas del alumno. Stevick define las tareas del profesor en este método como enseñar, examinar y evaluar, y apartarse del camino (Stevick, 1980: 56). Aunque puede que estos pasos generales no parezcan una alternativa radical a la práctica habitual de la enseñanza, sus aspectos más específicos sí son únicos y distintivos de la Vía Silenciosa. Por «enseñanza» se entiende la presentación de un elemento una sola vez, normalmente usando ayudas visuales para que se entienda el significado. La evaluación –más bien debería hablarse de *dar pie* a la producción de los alumnos y de *modelarla*–, que debe también hacerse de la forma más silenciosa posible, es el paso posterior. Finalmente, el profesor observa en silencio a los alumnos mientras interactúan, y puede incluso abandonar la habitación mientras que los alumnos trabajan con sus nuevas herramientas lingüísticas.

El profesor utiliza gestos y objetos con el fin de dar pie a las respuestas del alumno y *modelarlas*; por tanto, debe ser creativo en este sentido. En resumen, el profesor, como el dramaturgo más completo, escribe el guión, elige los decorados, señala el tono, dirige la acción, designa a los actores y es crítico con la actuación.

Los materiales que utiliza consisten fundamentalmente en un conjunto de regletas de colores, murales de colores para tratar el vocabulario y la pronunciación, un puntero y ejercicios de lectura y escritura.

Los cuadros de pronunciación, llamados fidels, se han diseñado para varias lenguas y contienen símbolos en la lengua objeto para todos sus sonidos vocálicos y consonánticos. Los símbolos se codifican mediante colores de acuerdo con la pronunciación; así, si una lengua posee dos símbolos diferentes para el mismo sonido, se colorearán de la misma forma.

De la misma forma que los cuadros Fidel se usan visualmente para ilustrar la pronunciación, las regletas de colores Cuisenaire se usan para asociar directamente palabras y estructuras con sus significados en la lengua objeto, evitando así la traducción a la lengua materna. Las regletas tienen una longitud de uno a diez centímetros, y a cada longitud corresponde un color distinto. Las regletas pueden usarse para enseñar colores, comparar tamaños, representar personas, construir planos y mapas de carreteras, etc. El uso de las regletas busca estimular en los alumnos la invención, la creatividad y el interés para que formen enunciados comunicativos, que van de las estructuras simples a las más complejas.

Procedimiento

Una lección típica de la Vía Silenciosa sigue un formato establecido. La primera parte de la lección se centra en la pronunciación. Dependiendo del nivel del alumno, la clase puede trabajar con sonidos, frases o incluso oraciones a través de los cuadros Fidel. En una primera fase, el profesor ofrece un modelo apropiado del sonido después de señalar el símbolo en el cuadro. Más tarde, el profesor señala, sin hablar, los símbolos individuales y su combinación, controlando los enunciados de los alumnos. El profesor puede decir una palabra y pedir a un alumno que adivine la secuencia de símbolos que la constituyen. El puntero se utiliza para indicar el acento y la entonación.

El acento se puede mostrar tocando unos símbolos con más fuerza que otros cuando se señala la palabra. La entonación se puede demostrar golpeando en el cuadro al ritmo del enunciado.

Después de practicar los sonidos de la lengua, se practican las estructuras de la oración y el vocabulario. El profesor ofrece el modelo de un enunciado mientras desarrolla su realización visual con las regletas de colores. Tras ofrecer el modelo del enunciado, el profesor pide a un alumno que intente producir un enunciado e indica si es aceptable. Si una respuesta es incorrecta, el profesor intentará que se modifique el enunciado o pedirá a otro alumno que presente el modelo correcto. Una vez se ha presentado y entendido una estructura, el profesor creará una situación en la que los alumnos puedan practicarla a través de la manipulación de las regletas. Usando las regletas y los cuadros, la clase desarrolla distintas variaciones dentro de la estructura.

El ejemplo de lección que sigue ilustra este formato típico. La lengua que se enseña es el tailandés, siendo ésta la primera lección.

1. El profesor coloca las regletas encima de la mesa.
2. El profesor coge dos o tres regletas de diferente color y después de coger cada una dice: [mai].

3. El profesor sujeta una regleta de cualquier color y señala a un alumno para que responda. El alumno dice: [mai]. Si la respuesta es incorrecta, el profesor pide la respuesta a otro alumno, quien sirve entonces de modelo para el primer alumno.
4. El profesor coge una regleta roja y dice: [mai sii daeng].
5. El profesor coge una regleta verde y dice: [mai sii khiaw].
6. El profesor coge una regleta verde o roja y pide la respuesta a un alumno. Si la respuesta es incorrecta, se sigue el procedimiento del paso 3 (el modelo de otro alumno).
7. El profesor presenta dos o tres colores más de la misma forma.
8. El profesor muestra cualquiera de las regletas que se han enseñado previamente y pide la respuesta del alumno. Se corrige a través del modelo de otro alumno o aislando el error para ayudar a que el propio alumno se corrija a sí mismo.
9. Cuando se produce correctamente, el profesor pone una regleta roja a la vista y dice: [mai sii daeng nung an].
10. El profesor pone dos regletas rojas a la vista y dice: [mai sii daeng song an].
11. El profesor pone dos regletas verdes a la vista y dice: [mai sii khiaw song an].
12. El profesor sujeta dos regletas de colores diferentes y pide la respuesta al alumno.
13. El profesor presenta más números, basándose en lo que la clase puede retener fácilmente. También se pueden presentar otros colores.
14. Se colocan las regletas en un montón. El profesor indica, a través de sus acciones, que hay que cogerlas y producir enunciados correctos. Todos los alumnos del grupo cogen regletas y construyen enunciados. Se estimula la corrección de los compañeros.
15. El profesor dice: [kep mai sii daeng song an].
16. El profesor indica que un alumno tiene que darle las regletas que pide. El profesor pide a otros alumnos de la clase que le den las regletas que pida. Todo esto se hace utilizando la lengua objeto a través de acciones claras por parte del profesor.
17. El profesor indica que los alumnos deberían pedirse entre ellos las regletas. Las regletas se ponen a disposición de la clase.
18. Se anima a experimentar. El profesor habla solamente para corregir un enunciado incorrecto si no se produce la corrección del grupo.

(Joel Wiskin, comunicación personal
)

Conclusión

A pesar del estilo filosófico –a veces casi metafísico– de la producción escrita de Gattegno, la práctica concreta del método no es tan revolucionaria. Utilizando un programa estructural y léxico bastante tradicional, este método puede servir como ejemplo de muchas de las características de los métodos más tradicionales, como la Enseñanza Situacional de la Lengua y el Método Audiolingüístico, que destacan la importancia de la repetición correcta de las oraciones presentadas inicialmente por el profesor, así como la práctica guiada de ejercicios hasta llegar a la comunicación libre. La innovación del método de Gattegno se centra

en la forma en la que se organizan las actividades de clase, el papel que el profesor debe asumir para dirigir y controlar la actuación del alumno, la responsabilidad de los alumnos para descubrir y comprobar sus hipótesis sobre cómo funciona la lengua y los materiales que se utilizan para practicarla.

7 El Aprendizaje Comunitario de la Lengua

Antecedentes

El Aprendizaje Comunitario de la Lengua es el nombre del método desarrollado por Charles A. Curran y sus colegas. Curran era especialista en Consejo psicológico y profesor de psicología en la Universidad de Loyola de Chicago. La aplicación al aprendizaje que este autor hace de las técnicas de Consejo psicológico se conoce como Aprendizaje-Orientación (*Counseling-Learning*). El Aprendizaje Comunitario de la Lengua representa la aplicación de esta teoría a la enseñanza de idiomas. Como su nombre indica, este método recoge sus primeras intuiciones, así como su fundamentación, de la teoría rogeriana de Consejo psicológico (Rogers, 1951). En otros términos, la orientación consiste en una persona que aconseja y ayuda a otra que tiene un problema o alguna necesidad. El Aprendizaje Comunitario de la Lengua se basa en la metáfora del consejo para definir los papeles del profesor (el *asesor*) y los alumnos (los *clientes*) en la clase de idiomas. Los procedimientos básicos del Aprendizaje Comunitario de la Lengua pueden entenderse como una consecuencia lógica de la relación asesor-cliente.

Las técnicas que se utilizan en este método también forman parte de lo que se conoce en la enseñanza de lenguas como *técnicas humanísticas* (Moskowitz, 1978). Moskowitz define las técnicas humanísticas como aquellas que:

> unen lo que el alumno siente, piensa y sabe con lo que aprende en la lengua objeto. En vez de ser la autonegación la forma aceptable de vida, los objetivos que buscan los ejercicios son la autorrealización y la autoestima. [Las técnicas] ayudan a conseguir unas mejores relaciones y una mayor cohesión de grupo que permite ir más lejos... ayudan a los alumnos a ser ellos mismos, a aceptarse como son y a estar orgullosos de sí mismos... ayudan a desarrollar un clima de buenas relaciones en la clase de lengua extranjera.
>
> (Moskowitz, 1978: 2)

Resumiendo, las técnicas humanísticas implican a toda la persona, incluyendo las emociones y los sentimientos (el mundo afectivo) además del conocimiento lingüístico y las habilidades de tipo conductual.

Otra tradición en la enseñanza de lenguas con la que se relaciona el Aprendizaje Comunitario de la Lengua es una serie de prácticas que se utiliza en ciertos programas de educación bilingüe y a la que Mackey (1972) se refiere como «alternancia de lengua». En la alternancia de lengua, un mensaje/lección/clase se presenta primero en la lengua materna y después en la segunda lengua. Los alumnos conocen el significado del mensaje en la L2 porque recuerdan el significado

del mensaje en la L1. De esta forma, los alumnos van componiendo pieza a pieza una visión de la lengua a partir de las series de mensajes. En el Aprendizaje Comunitario de la Lengua, un alumno presenta al profesor un mensaje en la L1. El profesor traduce este mensaje a la L2. El alumno repite entonces el mensaje en la L2, dirigiéndose a otro alumno con el que quiere comunicarse. Se estimula a los alumnos para que escuchen la lengua que se produce entre otros alumnos y el profesor. El resultado de «escuchar» esta conversación es que todos los miembros del grupo pueden entender lo que cualquier alumno trata de decir (La Forge, 1983: 45).

Enfoque: Teoría de la lengua y del aprendizaje

Curran escribió poco sobre la teoría de la lengua. Su alumno La Forge (1983) ha intentado ser más explícito sobre esta dimensión de la teoría del Aprendizaje Comunitario de la Lengua. La Forge acepta que la teoría de la lengua debe empezar, aunque no terminar, con los criterios relativos a los sonidos, la oración y los modelos abstractos de lengua (La Forge, 1983: 4). Las tareas de los alumnos de la lengua extranjera son «percibir el sistema de sonidos, asignar significados fundamentales y construir una gramática básica de la lengua extranjera». La Forge, sin embargo, va más allá de esta visión estructuralista de la lengua y elabora una teoría alternativa de la lengua, a la cual alude en *Language as Social Process:*

> la comunicación es más que la simple transmisión de un mensaje desde el emisor al receptor. El hablante es, al mismo tiempo, tanto el sujeto como el objeto de su propio mensaje... la comunicación supone no solamente la transferencia unidireccional de información a otra persona, sino la propia relación entre los hablantes... La comunicación supone un intercambio que resultaría incompleto sin la reacción del receptor del mensaje.
>
> (La Forge, 1983: 3)

La lengua como proceso social se desarrolla con respecto a seis dimensiones o subprocesos. La Forge también trata el aspecto interactivo de la lengua en el que se basa el Aprendizaje Comunitario de la Lengua (véase capítulo 2): «La lengua es gente; la lengua es personas en relación; la lengua es respuestas de personas» (1983: 9). Estas interacciones pueden ser de dos tipos fundamentales: las interacciones entre los alumnos y las interacciones entre los alumnos y el profesor. Las interacciones entre los alumnos son impredecibles en contenido, pero normalmente incluyen, según se afirma, intercambios de afecto. Estas interacciones van teniendo cada vez un carácter de mayor intimidad a medida que el grupo de clase se va constituyendo en una comunidad de alumnos. El deseo de compartir esta intimidad cada vez mayor estimula a los alumnos a mantener el ritmo de aprendizaje de los compañeros.

La relación entre los alumnos y el profesor es, en un principio, de dependencia. El alumno pregunta al profesor lo que desea decir en la lengua objeto y el profesor le ayuda a decirlo. En fases posteriores, las interacciones entre el alumno

y el profesor se caracterizan por ser de autoafirmación (fase 2), resentimiento e indignación (fase 3), tolerancia (fase 4) e independencia (fase 5). Estos cambios en la relación interactiva se corresponden con cinco fases de aprendizaje de la lengua y cinco fases de conflictos afectivos (La Forge, 1983: 50).

La experiencia de Curran en la aplicación del Consejo psicológico le llevó a concluir que este tipo de técnicas podían aplicarse al aprendizaje en general (así apareció el Aprendizaje mediante consejo psicológico) y a la enseñanza de la lengua en particular (Aprendizaje Comunitario de la Lengua). En contraste con estos tipos de aprendizaje, el Aprendizaje Comunitario de la Lengua defiende un enfoque global en el aprendizaje de la lengua, puesto que el «verdadero» aprendizaje humano es tanto cognitivo como afectivo. A este enfoque se le llama *aprendizaje de toda la persona*. Este aprendizaje tiene lugar en una situación comunicativa donde los profesores y los alumnos participan en «una interacción... en la que ambos experimentan una sensación de su propia totalidad» (Curran, 1972: 90). En este sentido, es fundamental el desarrollo de las relaciones del alumno con el profesor. Este desarrollo se divide en cinco etapas, y se compara con el desarrollo ontogénico del niño.

En la primera, la etapa de «nacimiento», se establecen los sentimientos de seguridad y de pertenencia. En la segunda, según mejoran sus capacidades, el alumno empieza a conseguir, como el niño, alguna independencia de los padres. En la tercera, el alumno «habla de forma independiente» y puede necesitar afirmar su propia identidad, rechazando frecuentemente los consejos que no solicita. En la cuarta etapa, el alumno se considera suficientemente seguro para aceptar críticas. En la última, el alumno simplemente trabaja para mejorar el estilo y el conocimiento lingüístico. Al final del proceso, el niño se hace adulto. El alumno conoce todo lo que hace el profesor y puede ser el profesor de un nuevo alumno. El proceso de aprender una nueva lengua, por tanto, es como nacer de nuevo y desarrollar una nueva persona, con todas las dificultades y los retos que se asocian con el nacimiento y el crecimiento.

Curran analiza en varios lugares lo que llama «validación por consenso» o «convalidación», una evaluación mutua de la valía de la otra persona se establece entre el profesor y el alumno en términos positivos de amabilidad y comprensión. Una relación basada en la convalidación se considera esencial para el proceso de aprendizaje, y es un elemento clave en los procedimientos de clase. En relación con los elementos psicológicos necesarios para facilitar el aprendizaje se recoge un grupo de ideas en las siglas SARD (Curran, 1976: 6), que se explican a continuación:

> La *S* significa seguridad. A menos que los alumnos se sientan seguros, les resultará difícil iniciar una experiencia de aprendizaje satisfactoria.
> La *A* significa atención y agresión. Una pérdida de atención debería interpretarse como una señal de la falta de implicación en el aprendizaje por parte del alumno. Para mejorar la atención y facilitar el aprendizaje, se propone aumentar la variedad en las posibles tareas del alumno. La agresión se refiere a la forma en que un niño, después de aprender algo, busca una oportunidad para mostrar lo que sabe,

usando este nuevo conocimiento como herramienta para autoafirmarse.
La R significa retención y reflexión. Si toda la persona se implica en el proceso de aprendizaje, lo que se retiene se interioriza y llega a ser parte de la nueva personalidad del alumno en la lengua extranjera. La reflexión es un periodo de silencio consciente dentro de la estructura de la lección para que el alumno «se centre en las fuerzas de aprendizaje de la última hora, evalúe su estadio de aprendizaje actual y reconsidere sus metas futuras» (La Forge, 1983: 68).
La D significa discriminación. Cuando los alumnos «han retenido cierta cantidad de material, ya están preparados para organizarlo y ver cómo una cosa se relaciona con otra» (La Forge, 1983: 69). El proceso de discriminación se hace más preciso, y finalmente «permite a los alumnos usar la lengua con fines comunicativos fuera del aula» (La Forge, 1983: 69).

Estos aspectos centrales de la filosofía del aprendizaje de Curran no tratan los procesos cognitivos y psicolingüísticos de la adquisición de una segunda lengua, sino el compromiso personal que los alumnos necesitan hacer antes de que puedan operar los procesos de adquisición de la lengua.

Diseño: Objetivos, programa, actividades de aprendizaje, papeles de alumnos, profesores y materiales

Como la competencia lingüística o comunicativa sólo se especifica en términos sociales, no se definen los objetivos lingüísticos o comunicativos explícitos en la bibliografía del Aprendizaje Comunitario de la Lengua. La mayor parte de lo que se ha escrito sobre este método describe su uso en cursos iniciales de conversación en la lengua extranjera. Este método no utiliza un programa convencional de la lengua, que fija previamente la gramática, el vocabulario y otros elementos que tienen que enseñarse y el orden en el que van a tratarse. Si un curso se basa en los procedimientos recomendados por Curran, seguirá un desarrollo temático, donde los alumnos deciden sobre lo que quieren hablar y los mensajes que quieren comunicar a los otros alumnos. La responsabilidad del profesor consiste en ofrecer el medio de expresión de la lengua necesario para estos mensajes teniendo en cuenta el nivel de conocimiento de los alumnos. En este sentido, pues, un programa de Aprendizaje Comunitario de la Lengua surge de la interacción entre las intenciones comunicativas expresas del estudiante y las reformulaciones que de ellas hace el profesor en expresiones adecuadas en la lengua elegida. En ocasiones, el profesor tiene que aislar aspectos gramaticales concretos, modelos léxicos y generalizaciones para su estudio y análisis más pormenorizado; su ulterior especificación como explicación retrospectiva de lo que ha cubierto el curso podría ser una manera de dar origen a un programa de Aprendizaje Comunitario de la Lengua.

Como con la mayoría de los métodos, en el Aprendizaje Comunitario de la Lengua se combinan actividades y tareas de aprendizaje innovadoras con otras más convencionales:

1. *Traducción.* Los alumnos forman un pequeño círculo. Un alumno susurra el mensaje o el significado de lo que quiere expresar, el profesor lo traduce (puede interpretarlo) a la lengua objeto y el alumno repite la traducción del profesor.
2. *Trabajo en grupo.* Los alumnos pueden participar en varias tareas de grupo, como la discusión de un tema en un grupo pequeño, la preparación de una conversación, la preparación del resumen de un tema para presentar a otro grupo, la elaboración de una historia que será presentada al profesor y al resto de la clase.
3. *Grabación.* Los alumnos graban conversaciones en la lengua objeto.
4. *Transcripción.* Los alumnos transcriben los enunciados y las conversaciones que han grabado para practicar y analizar las formas lingüísticas.
5. *Análisis.* Los alumnos analizan y estudian las transcripciones de la lengua objeto con el fin de centrarse en un uso concreto del léxico o en la aplicación de reglas de gramática particulares.
6. *Reflexión y observación.* Los alumnos reflexionan e informan sobre su experiencia de la clase, todos juntos o en pequeños grupos. Normalmente aparecen expresiones sobre sentimientos: sensaciones entre los alumnos, reacciones ante el silencio, preocupación por qué decir, etc.
7. *Audición.* Los alumnos escuchan un monólogo del profesor que incluye elementos que los alumnos hayan enunciado u oído en las interacciones de clase.
8. *Conversación libre.* Los alumnos participan en conversaciones libres con el profesor y otros alumnos. Estas conversaciones pueden incluir debates sobre lo que han aprendido, así como comentarios sobre las sensaciones experimentadas durante el aprendizaje.

En el Aprendizaje Comunitario de la Lengua, los alumnos pertenecen a una comunidad –sus compañeros y el profesor– y aprenden mediante la interacción con sus miembros. El aprendizaje no se considera una realización individual, sino algo que se alcanza en colaboración con los demás. Se supone que los alumnos escuchan con atención al profesor, dicen lo que quieren expresar, repiten los enunciados de la lengua objeto, ayudan a los compañeros de grupo, informan sobre sus sentimientos profundos, tanto frustraciones como alegrías, y orientan a otros alumnos. Normalmente, los alumnos se agrupan en círculos de seis a doce individuos, con un número de profesores que varía de uno por grupo a uno por alumno.

Los papeles del alumno reflejan las cinco etapas en el aprendizaje de la lengua que se apuntaron antes. Se considera que el alumno es un ser orgánico, y cada uno de sus papeles se desarrolla a partir del anterior. Estos cambios de papeles no se consiguen fácilmente o de manera automática. En realidad, son el resultado de crisis afectivas.

> Cuando se enfrenta con una tarea cognitiva, el alumno debe resolver una crisis afectiva. Con la solución de las cinco crisis afectivas, una por cada etapa, el alumno progresa desde una etapa de desarrollo inferior a otra superior.
> (La Forge, 1983: 44)

El papel del profesor deriva de las funciones que tiene el asesor en los grupos de encuentro de Rogers. El papel del asesor consiste en responder con tranquilidad y sin realizar juicios de valor, ayudando al cliente para que, a través de la organización y el análisis, intente entender mejor sus propios problemas. «Una de las funciones de la respuesta del asesor es la de relacionar lo afectivo con lo cognitivo. Al entender la lengua del "sentimiento" , el asesor responde en la lengua del conocimiento» (Curran, 1976: 26). Curran intenta aplicar a la enseñanza de idiomas el modelo de profesor como asesor.

La técnica del consejo, como tal, tiene cabida en el Aprendizaje Comunitario de la Lengua. «Los conflictos de aprendizaje personal... angustia, ansiedad y otros problemas similares –que son comprendidos y atendidos por la disposición al consejo por parte del profesor– son indicadores de una participación personal profunda» (J. Rardin, en Curran, 1976: 103).

Otros papeles más específicos del profesor se relacionan, como en el caso de los alumnos, con las cinco etapas evolutivas. En las primeras etapas del aprendizaje el profesor realiza un papel de apoyo, y proporciona traducciones a la lengua objeto, así como un modelo para imitar a petición de los alumnos. Más tarde, la interacción pueden iniciarla los alumnos, de manera que el profesor comprueba sus enunciados y proporciona la ayuda que pidan. A la vez que se desarrolla el aprendizaje, los alumnos se hacen cada vez más capaces de aceptar la crítica, lo que facilita la intervención del profesor para corregir los enunciados, ofrecer expresiones y aconsejar sobre distintos aspectos gramaticales y su uso. El papel del profesor es inicialmente parecido al del padre que alimenta a su hijo de corta edad. Gradualmente, el alumno «crece» en habilidad, y la naturaleza de la relación cambia de forma que la posición del profesor se hace dependiente de la del alumno. La valoración del profesor con respecto a su propia labor se ve condicionada por las peticiones de ayuda que realiza el alumno.

Dado que un curso basado en el Aprendizaje Comunitario de la Lengua es el resultado de las interacciones del grupo, un libro de texto no se considera un componente necesario. Un libro de texto impondría un contenido lingüístico específico sobre los alumnos, impidiendo su desarrollo y su interacción. El profesor puede elaborar los materiales según avanza el curso, aunque éstos consistan en poco más que los resúmenes de la pizarra o del retroproyector con algunos de los elementos lingüísticos de las conversaciones generadas por los alumnos. También se pueden transcribir y distribuir las conversaciones para su estudio y análisis, y los alumnos, asimismo, pueden trabajar en grupos para producir sus propios materiales, como los textos de los diálogos o pequeñas representaciones dramáticas.

Procedimiento

Puesto que cada curso con el Aprendizaje Comunitario de la Lengua es, en cierto sentido, una experiencia única, la descripción del procedimiento típico de una clase no es fácil. Stevick (1980) distingue entre el método «clásico» (basado directamente en el modelo propuesto por Curran) y las interpretaciones personales,

como las que proponen distintos defensores del método (p. e., La Forge, 1983). La siguiente descripción intenta recoger algunas de sus actividades típicas.

Generalmente, el observador ve un círculo de alumnos sentados unos delante de otros. Los alumnos pueden entrar en contacto de alguna forma con el profesor o profesores. La primera clase (y las siguientes) puede empezar con un periodo de silencio, en el que los alumnos tratan de determinar lo que se supone va a suceder en su clase. En clases posteriores, los alumnos pueden sentarse en silencio mientras deciden sobre qué van a hablar (La Forge, 1983: 72). El observador puede notar que la incomodidad del silencio llega a ser suficientemente desagradable como para que alguien voluntariamente lo rompa. El profesor puede usar este comentario como una forma de empezar el debate de clase o como un estímulo para hablar sobre cómo se sintieron los alumnos durante el periodo de silencio. El profesor anima a los alumnos a que hagan preguntas, tanto entre ellos como al profesor, sobre cualquier tema que les interese. Las preguntas y las respuestas pueden grabarse para su uso posterior, para poder recordar y repasar los temas que se trataron y la lengua usada en clase.

Entonces, el profesor puede agrupar la clase por filas para realizar conversaciones por parejas de tres minutos. Estas conversaciones se consideran equivalentes a las breves sesiones de práctica realizadas por los alumnos de judo. Después, la clase puede reagruparse en grupos pequeños en los que se discute un tema, elegido por la clase o por el grupo. El resumen de la discusión del grupo puede presentarse a otro grupo, que a su vez trata de repetir o parafrasear este resumen al primero.

En una clase de nivel intermedio o avanzado, el profesor puede animar a los grupos a que preparen una representación para escenificarla ante el resto de la clase. Uno de los grupos prepara una historia, que es relatada o mostrada al profesor. El profesor proporciona o corrige los enunciados de la lengua objeto y sugiere mejoras en el desarrollo de la historia. Se da a los alumnos materiales con los que preparan grandes tarjetas con dibujos que acompañan su historia. Después de practicar el diálogo de la historia y preparar los dibujos que la acompañan, cada grupo la escenifica ante el resto de la clase. Los alumnos acompañan sus historias con música, muñecos y tambores, así como con sus propios dibujos (La Forge, 1983: 81–82).

Finalmente, el profesor pide a los alumnos que reflexionen sobre la clase, todos a la vez o en grupos. La reflexión proporciona la base de la discusión sobre los contratos (contratos escritos u orales sobre los que se han puesto de acuerdo los alumnos y el profesor, y que especifican lo que se han propuesto conseguir en el curso), la interacción personal, los sentimientos hacia los alumnos o el profesor y la sensación de progreso y frustración.

Dieter Stroinigg (en Stevick, 1980: 185–186) resume el primer día de clase con el Aprendizaje Comunitario de la Lengua como se presenta a continuación:

1. Se hicieron los saludos informales y las presentaciones.
2. El profesor presentó los objetivos y los procedimientos del curso.

3. Se realizó una sesión de conversación en la lengua extranjera.
   a. Se formó un círculo de forma que todos tuvieran contacto visual entre ellos y pudieran alcanzar fácilmente el micrófono de grabación.
   b. Un alumno inició la conversación con otro alumno diciendo algo en la L1 (inglés).
   c. El profesor, de pie detrás del alumno, le susurró un equivalente de lo que se quería decir en la L2 (alemán).
   d. El alumno repitió el mensaje en la L2 a su destinatario y lo grabó en el magnetófono.
   e. Cada alumno tuvo la oportunidad de producir y grabar su propio mensaje.
   f. Se rebobinó la cinta para escuchar, con pausas, la grabación.
   g. Cada alumno repitió el significado en inglés de lo que había dicho en la L2 y ayudó a los demás a que refrescaran la memoria.
4. Los alumnos participaron en un periodo de reflexión, en el que se les pedía que expresaran sus sentimientos sobre la sesión anterior con total sinceridad.
5. Basándose en el material grabado, el profesor escribió algunas oraciones en la pizarra para tratar algunos elementos de gramática, ortografía y otras peculiaridades de la L2.
6. Se les pidió a los alumnos que hicieran preguntas sobre estos aspectos.
7. Se les pidió a los alumnos que copiaran oraciones de la pizarra y tomaran notas sobre el significado y el uso gramatical. Estas anotaciones forman su «libro de texto» para el estudio en casa.

Conclusión

Este método impone unas exigencias a los profesores. Tienen que tener una alta competencia y sensibilidad lingüística ante los distintos matices tanto de la L1 como de la L2. Deben conocer y aceptar el papel de asesores en el consejo psicológico. Deben resistirse a la presión de «enseñar» en los sentidos tradicionales. El profesor no debe ser autoritario y debe estar preparado para aceptar o incluso estimular la agresión «adolescente» del alumno al buscar la independencia. El profesor debe trabajar sin materiales convencionales, basándose en los temas de los alumnos para dar forma y motivar a la clase. Generalmente, se necesita una formación especial en el uso de las técnicas.

Los críticos del método ponen en duda la adecuación de su base psicológica, pidiendo pruebas que demuestren el paralelismo entre el aprendizaje de la lengua en el aula y los procesos que caracterizan el consejo psicológico. También surgen dudas sobre si los profesores deberían intentar aplicar la técnica del consejo sin una formación especial. También han surgido otras preocupaciones con respecto a la falta de programa, lo que hace que los objetivos no estén claros y la evaluación sea difícil de realizar. Al centrarse más en la fluidez que en la corrección, se hace difícil un adecuado control del sistema gramatical de la lengua que se estudia.

Por otra parte, los defensores del Aprendizaje Comunitario de la Lengua destacan los beneficios de un método que se centra en el alumno y da una gran importancia al aspecto humanístico del aprendizaje de la lengua y no solamente a su dimensión lingüística.

8 Sugestopedia

Antecedentes

La Sugestopedia es un método desarrollado por el educador y psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov. Se basa en una serie de recomendaciones de aprendizaje derivado de la Sugestología, que Lozanov describe como una «ciencia... que trata el estudio sistemático de las influencias irracionales e inconscientes» a las que los seres humanos están constantemente respondiendo (Stevick, 1976: 42). Este método trata de controlar estas influencias y reconducirlas para mejorar el aprendizaje. Sus características más destacadas son la decoración, el mobiliario, la organización del aula, el uso de la música y la conducta autoritaria del profesor. Las afirmaciones de este método son extremas. «No hay ningún sector de la vida pública donde la sugestología no sea útil» (Lozanov, 1978: 2). «La memorización en el aprendizaje mediante el método de sugestopedia parece acelerarse 25 veces más que en el aprendizaje mediante métodos convencionales» (Lozanov, 1978: 2).

Lozanov reconoce la relación de la Sugestopedia con el yoga y la psicología soviética. Del yoga *raja*, Lozanov ha recogido y modificado técnicas para alterar los estados de conciencia y de concentración, además del uso de la respiración rítmica. De la psicología soviética, ha utilizado la idea de que a todos los alumnos se les puede enseñar un contenido específico a un mismo nivel de destreza. Este autor afirma que su método funciona igualmente bien tanto si los alumnos estudian también fuera del aula como si no lo hacen. Asegura el éxito con este método tanto a los que tienen facilidad en el aprendizaje como a los que no la tienen. La psicología soviética también destaca la importancia del entorno de aprendizaje, y Lozanov especifica con gran detalle los requisitos de un ambiente de aprendizaje óptimo. (Para una visión general de las características de la psicología soviética y sus diferencias con la psicología occidental, véase Bancroft, 1978.)

Un aspecto muy llamativo del método es el uso de la música y el ritmo musical en el aprendizaje. De esta forma, se relaciona con otros usos funcionales de la música, especialmente el de la terapia musical. Gaston (1968) define tres funciones de la música en terapia musical: la de facilitar el establecimiento y el mantenimiento de relaciones personales; la de conseguir aumentar la autoestima a través de la autosatisfacción en la interpretación musical, y la de usar las posibilidades del ritmo con el fin de aumentar la energía y conseguir orden. Esta última

función parece ser la que Lozanov utiliza para justificar el uso de la música con el fin tanto de relajar a los alumnos como de estructurar, organizar y dar ritmo a la presentación del material lingüístico.

Enfoque: Teoría de la lengua y del aprendizaje

Lozanov no articula una teoría de la lengua ni parece que le preocupen mucho los distintos aspectos de los elementos lingüísticos y su organización. El énfasis dado a la memorización de pares de palabras –un elemento de la lengua objeto y su traducción a la lengua materna– sugiere una visión de la lengua donde el vocabulario es fundamental y donde se le da más importancia a la traducción léxica que al contexto. Sin embargo, a veces se refiere a la importancia de experimentar el material lingüístico en «textos significativos completos» (Lozanov, 1978: 268) y señala que un curso basado en la Sugestopedia dirige «al alumno no a la memorización de vocabulario y la adquisición de hábitos de habla, sino a los actos de comunicación» (1978: 109).

Cuando describe el trabajo del curso y la organización de los textos, Lozanov se refiere normalmente a la lengua que se aprende como «el material». Por ejemplo, «el nuevo material que se va a aprender lo lee o recita un profesor con buena formación» (Lozanov, 1978: 270). El ejemplo ofrecido de una lección de italiano (Lozanov, 1978) no sugiere una teoría de la lengua muy diferente de la que mantiene que una lengua es su vocabulario y las reglas de gramática que lo organizan.

La sugestión está en el núcleo de la Sugestopedia. Lozanov afirma que sus ideas separan este método del «limitado concepto clínico de la hipnosis, como un estado de conciencia estático y alterado, similar al sueño» (1978: 3). También afirma que lo que distingue su método de la hipnosis y de otras formas de control de la mente es que estas otras formas «no tienen en cuenta el sentido de desugestión-sugestión» y «no consiguen crear un estado constante de reservas a través de la psicorrelajación concentrada» (1978: 267). Hay seis componentes teóricos principales a través de los cuales operan la desugestión y la sugestión, permitiendo el acceso a las reservas. A continuación describiremos brevemente estos componentes según Bancroft (1972).

Autoridad

Las personas recuerdan mejor y se sienten más influidas por la información que viene de una fuente bien informada. Lozanov parece creer que la lengua aparentemente científica, los datos experimentales altamente empíricos y los profesores realmente convencidos constituyen un sistema ritual placebo cuya autoridad despierta el interés de la mayoría de los alumnos. Los informes publicados sobre el aprendizaje satisfactorio confieren autoridad al método y a la institución, así como el compromiso con el método, la confianza en uno mismo, el distanciamiento, la habilidad en las actuaciones y una actitud altamente positiva dan, en conjunto, un aire de autoridad al profesor.

Proceso de «infantilización»

La autoridad también se utiliza para producir una relación entre profesor y alumno como la que habitualmente existe entre padres e hijos. En su papel de hijo, el alumno toma parte en simulaciones, juegos, canciones y ejercicios físicos que ayudan a «los alumnos adultos a recuperar la confianza en sí mismos, la espontaneidad y la receptividad del niño» (Bancroft, 1972: 19).

Doble plano

El alumno aprende no solamente por el efecto de la enseñanza directa, sino por el entorno en el que tiene lugar la enseñanza. La decoración alegre del aula, la música de fondo, la forma de las sillas y la personalidad del profesor se consideran aspectos tan importantes en la enseñanza como la forma de los propios materiales de enseñanza.

Entonación, ritmo y pseudopasividad de concierto

Variar el tono y el ritmo de presentación de los materiales ayuda tanto a impedir el aburrimiento por la monotonía de la repetición como a dramatizar y dotar de una carga emocional y de significado al material lingüístico. En la primera presentación del material lingüístico se leen tres frases seguidas, cada una con un ritmo y un tono de voz diferente. En la segunda presentación se da a este material una lectura propiamente dramática, lo que ayuda a los alumnos a imaginar un contexto para el material y sirve de apoyo para la memorización (Bancroft, 1972: 19).

Tanto la entonación como el ritmo se coordinan con un fondo musical. Este fondo musical ayuda a conseguir una actitud relajada, que Lozanov llama pseudopasividad de concierto. Se considera que éste es un estado óptimo para el aprendizaje, puesto que se relajan la ansiedad y la tensión, y aumenta el poder de concentración en el nuevo material.

Diseño: Objetivos, programa, actividades de aprendizaje, papeles de alumnos, profesores y materiales

La Sugestopedia pretende conseguir una competencia de conversación avanzada en poco tiempo. Aparentemente basa sus pretensiones de aprendizaje en el dominio por parte del alumno de listas muy largas de parejas de palabras y, de hecho, sugiere que es conveniente que los alumnos se marquen ellos mismos estos objetivos. Sin embargo, Lozanov subraya que el poder de la memoria desarrollada no es una habilidad aislada, sino el resultado de «una estimulación positiva y global de la personalidad» (Lozanov, 1978: 253).

Un curso de Sugestopedia tiene una duración de treinta días y consiste en diez unidades de estudio. Hay clases cuatro horas al día, seis días por semana. El foco central de cada unidad es un diálogo de aproximadamente unas 1.200 palabras, acompañado de una lista de vocabulario y comentarios gramaticales. Los diálogos se gradúan atendiendo al léxico y a la gramática.

Hay una estructura de trabajo dentro de cada unidad y otra para todo el curso. El estudio de una unidad se organiza en tres días: día 1 –medio día–; día 2 –todo el día–; día 3 –medio día. En el primer día de trabajo de una unidad, el profesor presenta el contenido general (no la estructura) del diálogo de la unidad. Entonces, los alumnos reciben el diálogo impreso con la traducción a su lengua materna en una columna paralela. El profesor responde las preguntas que interesan o preocupan a los alumnos sobre el diálogo. El diálogo se lee una segunda y una tercera vez de una manera consensuada. Los días 2 y 3 se dedican a la elaboración primaria y secundaria del texto. La elaboración primaria consiste en la imitación, las preguntas y respuestas, la lectura, etc., del diálogo, y en trabajar con los 150 nuevos elementos de vocabulario presentados en la unidad. La elaboración secundaria implica a los alumnos en la producción de nuevas combinaciones basadas en los diálogos. También se lee una historia o un ensayo relacionado con el diálogo. Los alumnos practican conversaciones y representan pequeños papeles como respuesta al texto leído.

Durante el curso hay dos oportunidades para aplicar el material. En la mitad del curso se anima a los alumnos a que practiquen la nueva lengua en situaciones en las que se pueda utilizar, como en hoteles y restaurantes. El último día del curso se dedica a actuaciones en las que todos los alumnos participan. Los alumnos elaboran una representación utilizando los materiales del curso. Se preparan las normas y los papeles, pero se espera que los alumnos hablen libremente sin tener que memorizar los textos. También se pasan pruebas escritas a lo largo del curso, y tanto estas pruebas como la actuación son revisadas el último día del curso.

Las actividades de aprendizaje utilizadas en el método incluyen la imitación, las preguntas y respuestas, y los juegos de roles, que no son actividades «que otros profesores de lenguas considerarían como fuera de lo normal» (Stevick, 1976: 157). Las actividades que son más específicas de la Sugestopedia son las actividades de audición, que son relativas al texto y al vocabulario de cada unidad. Estas actividades son características de la «fase de sesión previa», que tiene lugar el primer día de una nueva unidad. Primero, los alumnos miran y comentan un texto con el profesor. En la segunda lectura, los alumnos se relajan confortablemente en sillas reclinables y escuchan lo que lee el profesor de una forma especial.

Los papeles de los alumnos son prescritos cuidadosamente. El estado mental es importante para alcanzar el éxito, por lo que los alumnos deben estar prevenidos frente a las sustancias que alteren la mente u otras distracciones y sumergirse en los procedimientos del método. Los alumnos no deben intentar averiguar, manipular o estudiar el material presentado, sino que deben mantener un estado pseudopasivo, que permita que el material les *envuelva*. Los alumnos deben tolerar e incluso estimular su propio proceso de «infantilización». Esto se consigue, en parte, reconociendo la autoridad absoluta del profesor, y, en parte, entregándose a las actividades y las técnicas elaboradas para ayudarlos a recuperar la confianza en sí mismos, la espontaneidad y la receptividad del niño. Estas actividades incluyen los juegos de roles y otras actividades lúdicas, las canciones y los ejercicios físicos (Bancroft, 1972: 19).

Los grupos de alumnos son, en una situación ideal, socialmente homogéneos, con doce miembros y la misma proporción de hombres que de mujeres. Los alumnos se sientan en un círculo, lo que facilita el intercambio cara a cara y la participación en la actividad.

El principal papel del profesor consiste en crear situaciones en las que el alumno esté más receptivo y, después, presentar material lingüístico de una forma que permita una mayor retención positiva del alumno.

Lozanov ofrece una lista de varias conductas del profesor que facilitan estas presentaciones:

1. Mostrar una confianza absoluta en el método.
2. Actuar y vestirse de una manera cuidadosa.
3. Organizarse adecuadamente y seguir fielmente los pasos iniciales del proceso de enseñanza, que incluye la elección de la música y la puntualidad.
4. Mantener una actitud solemne con respecto a las sesiones.
5. Pasar pruebas y responder con tacto a los malos resultados, si los hubiera.
6. Subrayar más la actitud global que la analítica con respecto al material.
7. Mantener un entusiasmo moderado.

Los materiales se dividen en dos tipologías básicas: los de ayuda directa, principalmente texto y cinta de audio, y los de ayuda indirecta, que incluyen los elementos de clase y la música.

El texto se organiza alrededor de las diez unidades que se describieron con anterioridad en estas páginas. El libro de texto debería tener fuerza emotiva, calidad literaria y personajes interesantes. Los problemas de lengua deberían presentarse de forma que no preocuparan o distrayeran la atención de los alumnos en el contenido. «Deberían evitarse los temas traumáticos y los materiales léxicos de mal gusto» (Lozanov, 1978: 278). Cada unidad debería regirse solamente por una idea que englobara una variedad de subtemas, «como ocurre en la vida misma» (pág. 278).

Si no los materiales propiamente dichos, el entorno de aprendizaje desempeña un papel tan importante en la Sugestopedia que tenemos que enumerar brevemente sus elementos más destacados. El entorno (los materiales de ayuda indirecta) incluye el aspecto del aula (luminosa y alegre), el mobiliario (sillas reclinables colocadas en círculo) y la música (el repertorio del Barroco).

Procedimiento

Como en otros métodos que hemos analizado, hay variantes tanto históricas como individuales en el desarrollo concreto de las clases que utilizan la Sugestopedia. Adaptaciones como las que observamos en Toronto con Jane Bancroft y sus colegas de Scarborough College (Universidad de Toronto) muestran una gran variedad de técnicas que no se mencionan en la obra de Lozanov. Aquí hemos intentado caracterizar una clase como la que se describe en la bibliografía que trata la Sugestopedia, señalando los aspectos que varían considerablemente de esta descripción en las clases que hemos observado. Bancroft (1972) señala que

la clase de idiomas de cuatro horas tiene tres partes diferenciadas. La primera parte se puede llamar revisión oral. Se utiliza el material aprendido previamente como base para el comentario del profesor y los doce alumnos de clase. Todos los participantes se sientan en un círculo en sus sillas especiales y se procede como en un seminario. Esta sesión puede incluir lo que se llaman microestudios y macroestudios. En los microestudios se presta una atención específica a la gramática, el vocabulario y las preguntas y respuestas concretas. Una pregunta de un microestudio podría ser: «¿Qué deberíamos hacer en la habitación de un hotel si el grifo del baño no funciona?» En los macroestudios se da más importancia a los juegos de roles y a las construcciones lingüísticas creativas más amplias e innovadoras. «Describe a alguien la iglesia Boyana» (una de las iglesias medievales más conocidas de Bulgaria) sería un ejemplo para pedir información del tipo macroestudio.

En la segunda parte de la clase se presenta y se analiza el nuevo material. Se lee el nuevo diálogo y su traducción a la lengua materna, analizando cualquier aspecto de gramática, vocabulario o contenido que el profesor considere importante o sobre el que los alumnos tengan curiosidad. Bancroft señala que para esta parte se utiliza normalmente la lengua objeto, aunque las preguntas o los comentarios de los alumnos se harán en la lengua en la que ellos se sientan seguros. Se procura que los alumnos consideren interesante la experiencia de tratar un nuevo material, sin ansiedad o un esfuerzo especial. La actitud y la autoridad del profesor se consideran muy importantes para que los alumnos tengan éxito en el aprendizaje. Se señalan la pauta del aprendizaje y su uso (fijación, reproducción y nueva producción creativa) con el fin de que los alumnos sepan lo que se espera de ellos.

La tercera parte –la sesión de concierto– es la más conocida. Puesto que constituye el corazón del método, citaremos a Lozanov sobre los procedimientos de esta sesión:

> Al principio de la sesión, se interrumpe toda conversación durante uno o dos minutos y el profesor escucha la música grabada en una cinta. Espera mientras escucha diversos pasajes con el fin de entrar en la atmósfera de la música y, entonces, empieza a leer o a recitar el nuevo texto, modulando su voz en armonía con la música. Los alumnos siguen el texto en sus libros, donde cada lección está traducida a la lengua materna. Entre la primera y la segunda parte del concierto, hay varios minutos de silencio solemne. En algunos casos, incluso se dan pausas más largas para permitir que los alumnos se muevan un poco. Antes de empezar la segunda parte del concierto, hay de nuevo varios minutos de silencio y se escuchan ciertos compases antes de que el profesor empiece la lectura del texto. Ahora los alumnos cierran sus libros y escuchan la lectura del profesor. Al final, abandonan el aula en silencio. No se les pide que hagan ejercicios en casa sobre la lección que han tenido; sólo deben leer el texto rápidamente una vez antes de ir a dormir y una segunda vez antes de levantarse por la mañana.
>
> (Lozanov, 1978: 272)

Conclusión

La Sugestopedia recibió una crítica muy favorable en la revista *Parade* el 12 de marzo de 1978. También recibió una crítica feroz de un destacado lingüista aplicado (Scovel, 1979). Después de reconocer que «hay técnicas y procedimientos en la Sugestopedia que pueden resultar útiles en la clase de lengua extranjera», Scovel señala que Lozanov se opone claramente a un uso ecléctico de las técnicas de la Sugestopedia fuera del conjunto de sus propuestas. En cuanto a los postulados de la Sugestopedia, Scovel comenta: «Si hemos aprendido algo en los años setenta, es que el arte de la enseñanza de idiomas se beneficiará muy poco de la pseudociencia llamada sugestología» (Scovel, 1979: 265).

Según Lozanov, sin embargo, este aire de ciencia (más que su contenido) es lo que otorga a la Sugestopedia su autoridad a los ojos de los alumnos y los prepara para alcanzar el éxito. Lozanov no comenta demasiado el hecho de que debe presentarse la Sugestopedia a los alumnos en el contexto de «un ritual de sistemas-placebo de sugestión-desugestión» (Lozanov, 1978: 267) y de que una de las tareas del profesor sea determinar cuál de estos sistemas-placebo supone mayor autoridad para los alumnos. De la misma forma que los médicos dicen a los enfermos que el placebo es la píldora que los curará, los profesores dicen a los alumnos que la Sugestología es una ciencia que los enseñará. Lozanov mantiene que los placebos curan y enseñan cuando el paciente y el alumno creen que esto puede suceder. Por tanto, quizá no sea productivo seguir discutiendo dilemas extremos como ciencia/no ciencia y datos/engaño y, siguiendo a Bancroft y Stevick, deberíamos tratar de identificar y comprobar la validez de las técnicas de la Sugestopedia que parecen ser efectivas y que armonizan con otras técnicas eficaces en la enseñanza de idiomas.

En la actualidad, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua sigue revistiendo, pues, su forma «clásica», como se ve en la enorme variedad de libros de texto y otros recursos docentes basados en los principios de la ECL. Además, ha influido en muchos otros enfoques y métodos de enseñanza de idiomas que se adhieren a una similar filosofía de la enseñanza de las lenguas.

15 El Enfoque Natural

Antecedentes

En 1977, Tracy Terrell, profesora de español en California, presentaba «una propuesta para una "nueva" filosofía sobre la enseñanza de la lengua llamada Enfoque Natural» (Terrell, 1977; 1982: 121). Este fue un intento de desarrollar una propuesta de enseñanza de idiomas que incorporase los principios «naturalistas» que los investigadores habían identificado en los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas. Este método surgió a partir de las experiencias de Terrell en la enseñanza de español. Desde entonces, Terrell y otros han experimentado la aplicación del método en clases desde niveles elementales a avanzados y con otros idiomas. Al mismo tiempo, se asoció con Stephen Krashen, un lingüista de la University of Southern California, para elaborar una fundamentación teórica del método, basada en la influyente teoría de este autor sobre la adquisición de segundas lenguas. La presentación de Krashen y Terrell de los principios y la práctica del Enfoque Natural se realiza en el libro *The Natural Approach*, publicado en 1983. Este método ha despertado mayor interés que otras propuestas para la enseñanza de idiomas que se han analizado en este libro, sobre todo por el apoyo de Krashen. El libro de Krashen y Terrell contiene una parte teórica escrita por Krashen que presenta su opinión sobre la adquisición de segundas lenguas (Krashen, 1981, 1982), y otra parte sobre aplicaciones y procedimientos de clase, escrita fundamentalmente por Terrell.

Krashen y Terrell han identificado el Enfoque Natural con lo que ellos llaman enfoques «tradicionales» en la enseñanza de idiomas. Estos enfoques se definen como «basados en el uso de la lengua en situaciones comunicativas sin recurrir a la lengua materna» y –parece obvio– sin recurrir a un análisis gramatical, a la práctica de la gramática o a una teoría particular de la gramática. Señalan que estos «enfoques se han llamado naturales, psicológicos, fonéticos, nuevos, reformados, directos, analíticos, imitativos, etc.» (Krashen y Terrell, 1983: 9). El hecho de que los autores relacionen su método con el Método Natural (véase capítulo 1), ha llevado a algunas personas a asumir que el Enfoque Natural y el Método Natural son sinónimos. Aunque provengan de una misma tradición, hay diferencias importantes entre estos dos métodos que conviene tener en cuenta.

El Método Natural es otro término para referirse a lo que a principios de siglo se conocía como Método Directo (véase capítulo 1), que se describe en un informe sobre la situación de la enseñanza de lenguas de la *Modern Language Association* en 1901 (informe de la «Comisión de los 12»):

> En su forma extrema, el método consistía en una serie de monólogos del profesor intercalando preguntas y respuestas entre el profesor y el alumno, todo ello en la lengua extranjera... La conversación se acompañaba de una gran cantidad de gestos. Con la ayuda de esta gesticulación, escuchando atentamente y mediante el uso de la repetición, el alumno asociaba ciertos movimientos y objetos con ciertas combinaciones de sonidos, alcanzando finalmente el punto en el que podía reproducir las palabras y las frases de la lengua extranjera... Hasta que no se conseguía un conocimiento considerable de la lengua oral, el estudiante no podía ver la lengua extranjera en su forma escrita. El estudio de la gramática se reservaba para un momento aún posterior.
>
> (Cole, 1931: 58)

El término *natural*, usado en referencia al Método Directo, sólo subrayaba la creencia de que los principios en los que se basaba el método tenían en cuenta los principios de la enseñanza naturalista de la lengua con niños pequeños. De la misma forma, se piensa que el Enfoque Natural, como lo definen Krashen y Terrell, se adapta a los principios naturalistas basados en la adquisición satisfactoria de una segunda lengua. A diferencia del Método Directo, sin embargo, le da menos importancia a los monólogos del profesor, a la repetición directa y a las preguntas y respuestas formales, centrándose menos en la producción correcta de oraciones en la lengua objeto. En el Enfoque Natural se pone más énfasis en la exposición a la lengua que en su práctica, y en el máximo aprovechamiento de la preparación emocional para el aprendizaje; hay, asimismo, un periodo prolongado de atención a lo que los alumnos oyen antes de intentar producir la lengua y un deseo de usar textos escritos y otros materiales como fuente de información de entrada (*input*) comprensible. Este énfasis en el papel central de la comprensión relaciona este método con los enfoques sobre la enseñanza de la lengua basados en la comprensión (véase capítulo 5).

Enfoque

Teoría de la lengua

Krashen y Terrell ven la comunicación como la función más importante de la lengua, y, como su enfoque se centra en la enseñanza de habilidades comunicativas, el Enfoque Natural es para ellos un ejemplo de Enfoque Comunicativo. El Enfoque Natural «es similar a otros enfoques comunicativos que se desarrollan actualmente» (Krashen y Terrell, 1983: 17). Rechazan los métodos anteriores en la enseñanza de idiomas, como el Método Audiolingüístico, que considera que la gramática es el componente central de la lengua. Según Krashen y Terrell, el mayor problema de estos métodos era que no se basaban «en teorías sobre la adquisición de la lengua, sino en otro tipo de teorías; por ejemplo, sobre la estructura de la lengua» (1983: 1). A diferencia de los defensores de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (capítulo 14), sin embargo, Krashen y Terrell dan poca importancia a la teoría de la lengua. De hecho, una crítica reciente de Krashen se basa en que carece de una teoría de la lengua (Gregg,

1984). Lo que Krashen y Terrell describen sobre la naturaleza de la lengua se centra en la importancia del significado. Se acentúa la importancia del vocabulario, por ejemplo, sugiriendo la idea de que una lengua es esencialmente su léxico y sólo de manera secundaria la gramática, que determina cómo se explota el léxico para producir mensajes. Terrell cita a Dwight Bolinger para apoyar esta idea:

> La cantidad de información presente en el léxico es mucho más importante que la que proporciona cualquier otra parte de la lengua: sería más fácil reconstruir un mensaje que contenga sólo palabras que otro que contenga sólo relaciones sintácticas. El hecho significativo es que la gramática tiene un papel subordinado. Lo más importante son las palabras.
>
> (Bolinger, en Terrell, 1977: 333)

La lengua se considera un vehículo para comunicar significados y mensajes. Por tanto, Krashen y Terrell afirman que «la adquisición sólo puede tener lugar cuando las personas entienden mensajes en la lengua objeto» (Krashen y Terrell, 1983: 19). A pesar de su enfoque claramente comunicativo, consideran que el aprendizaje de la lengua –como destacan los seguidores del Método Audiolingüístico– consiste en el dominio gradual de estructuras. «La hipótesis de la información de entrada[1] señala que para que el alumno progrese hacia el siguiente estadio de adquisición de la lengua objeto, debe entender la información lingüística contenida en una estructura del siguiente estadio» (Krashen y Terrell, 1983: 32). Krashen utiliza para ello la fórmula «I + 1» (es decir, información de entrada que contenga estructuras algo superiores al nivel actual del alumno). Suponemos que el significado que Krashen da al término *estructura* está relacionado con el significado que le dan lingüistas como Leonard Bloomfield y Charles Fries. El Enfoque Natural, por tanto, asume una jerarquía lingüística de complejidad estructural que se adquiere a través de la exposición a la información de entrada que contiene estructuras con un nivel «I +1».

Por tanto, se nos da una visión de la lengua que consiste en elementos léxicos, estructuras y mensajes. Obviamente, no hay ninguna novedad en esta visión, excepto que se considera que los mensajes tienen una importancia fundamental. El léxico, tanto para la comprensión como para la producción, se considera fundamental en la construcción e interpretación de los enunciados. Los elementos léxicos en mensajes están necesariamente estructurados desde un punto de vista gramatical, y los enunciados más complejos requieren estructuras gramaticales más complejas. Aunque reconocen la estructuración de carácter gramatical, Krashen y Terrell piensan que esta no necesita un análisis explícito o la atención por parte del profesor, el alumno o los materiales de enseñanza.

---

[1] Input, en el original. En lo sucesivo se utilizará *información de entrada* como equivalencia a la voz inglesa. [*N. del E.*]

Teoría del aprendizaje

Krashen y Terrell hacen continuas referencias a la teoría y la investigación sobre la que se basa el Enfoque Natural y al hecho de que este método es único en este sentido. «Se basa en una teoría empírica de la adquisición de segundas lenguas, que ha sido apoyada por una gran cantidad de estudios científicos en una amplia variedad de situaciones de adquisición y de aprendizaje de la lengua» (Krashen y Terrell, 1983: 1). La teoría y la investigación tratan las ideas de Krashen sobre la adquisición de la lengua, a las que nos referiremos en conjunto como la teoría de la adquisición de la lengua según Krashen. Esta teoría se presentó y analizó con profundidad en otros sitios (p. e., Krashen, 1982), por lo que no trataremos de presentar o criticar aquí los argumentos de Krashen. (Para leer un examen detallado de la crítica, véanse Gregg, 1984, y McLaughlin, 1978.) Sin embargo, consideramos necesario presentar de forma resumida los aspectos fundamentales de la teoría, puesto que constituyen la base del diseño y de los procedimientos en los que se basa el Enfoque Natural.

LA HIPÓTESIS DE ADQUISICIÓN/APRENDIZAJE

Según esta hipótesis, hay dos formas distintas de desarrollar la competencia en una segunda lengua o lengua extranjera. La *adquisición* es la forma «natural», similar al desarrollo de la primera lengua en los niños. La adquisición se refiere a un proceso inconsciente que promueve el desarrollo natural del conocimiento lingüístico mediante la comprensión de la lengua y su uso para la comunicación de significados. El *aprendizaje*, sin embargo, se refiere a un proceso mediante el cual se desarrollan de forma consciente las reglas sobre la lengua. El resultado es el conocimiento explícito de las formas de la lengua y la habilidad para expresar verbalmente este conocimiento. Se necesita una enseñanza formal para que se produzca el «aprendizaje», y la corrección de errores contribuye al desarrollo de las reglas que se aprenden. El aprendizaje, según esta teoría, no conduce a la adquisición.

LA HIPÓTESIS DEL MONITOR

Se piensa que es el sistema lingüístico adquirido el que inicia los enunciados cuando nos comunicamos en una segunda lengua o en una lengua extranjera. El aprendizaje consciente sólo puede funcionar como monitor o editor que comprueba o modifica aquello que produce el sistema adquirido. Según esta hipótesis, podemos utilizar el conocimiento aprendido para corregirnos a nosotros mismos cuando nos comunicamos, pero que el aprendizaje consciente (es decir, el sistema *aprendido*) *sólo* tiene esta función. Tres condiciones limitan el uso satisfactorio del monitor:

1. *Tiempo*. Debe haber suficiente tiempo para que el alumno elija y aplique una regla aprendida.
2. *Énfasis en la forma*. El hablante debe centrarse en la corrección o en la forma de la producción lingüística.

3. *Conocimiento de las reglas*. El hablante debe conocer las reglas. El monitor funciona mejor cuando las reglas son simples en un doble sentido. Deben ser simples de describir y no deben exigir movimientos y reordenamientos complicados.

LA HIPÓTESIS DEL ORDEN NATURAL

Según esta hipótesis, la adquisición de las estructuras gramaticales se produce en un orden predecible. Se presume que la investigación ha demostrado que ciertas estructuras o morfemas gramaticales se asimilan antes que otros en la adquisición del inglés como primera lengua, y que un orden natural semejante se encuentra en la adquisición de segundas lenguas. Los errores son señales de los procesos naturales de desarrollo. Durante la adquisición (pero no durante el aprendizaje) ocurren errores de desarrollo similares en todos los alumnos, independientemente de cuál sea su lengua materna.

LA HIPÓTESIS DE LA INFORMACIÓN DE ENTRADA

Esta hipótesis trata de explicar la relación entre la información lingüística a la que está expuesto el alumno y la adquisición de la lengua. Incluye cuatro aspectos fundamentales.

Primero, la hipótesis se relaciona con la adquisición y no con el aprendizaje.

Segundo, las personas adquieren mejor la lengua cuando entienden la información de entrada que está un poco más allá de su nivel actual de competencia:

> En un proceso de adquisición, el alumno puede «pasar» de un estadio I (que es el nivel actual de competencia del hablante) a un estadio I + 1 (que es el estadio que sigue a I en el orden natural) al entender la lengua que contiene I + 1.
>
> (Krashen y Terrell, 1983: 32)

Con ayuda de la situación y el contexto, la información extralingüística y el conocimiento del mundo, se hace posible la comprensión.

Tercero, la habilidad para hablar con fluidez no se puede enseñar directamente, más bien «emerge», con el tiempo, de manera independiente, después de que el hablante haya desarrollado la competencia lingüística a través de la comprensión de la información de entrada.

Cuarto, si hay suficiente cantidad de información de entrada comprensible, el nivel I + 1 se alcanzará normalmente de forma automática. La información de entrada comprensible se refiere tanto a los enunciados que el alumno entiende en relación con el contexto en que aparecen como a la lengua en la que se expresan. Cuando el profesor usa la lengua para que se entienda un mensaje, «lanza una red» de estructura sobre el nivel de competencia del alumno, que incluirá muchos ejemplos de I + 1. De esta forma, la información de entrada no tiene que estar sintonizada de manera precisa con respecto al nivel actual de competencia del alumno; de hecho, no se puede dar una sintonización precisa en una clase de idioma donde los alumnos presentan muchos niveles de competencia diferentes.

De la misma forma que los niños cuando adquieren una primera lengua reciben ejemplos de «lengua de cuidadores» con una sintonización aproximada a su nivel

de comprensión, los alumnos adultos de una segunda lengua reciben códigos simples que facilitan la comprensión de la segunda lengua. Uno de estos códigos es el «habla para extranjeros», que se refiere a la lengua que los hablantes nativos usan para hacer más asequible la comunicación con los extranjeros. El habla para extranjeros se caracteriza por un ritmo más lento, la repetición, la reformulación, el uso de preguntas que se respondan con sí/no y otros cambios que hacen los mensajes más comprensibles a personas con una competencia lingüística limitada.

LA HIPÓTESIS DEL FILTRO AFECTIVO

Krashen considera las actitudes o el estado emocional del alumno como un filtro ajustable que permite, impide o bloquea el paso de la información de entrada necesaria para la adquisición de la lengua. Es aconsejable que el filtro afectivo sea bajo, puesto que de esta forma impide o bloquea menos la información de entrada necesaria. Esta hipótesis se basa en la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas, que ha identificado tres tipos de variables afectivas o actitudinales:

1. *Motivación*. Los alumnos con una motivación alta generalmente obtienen mejores resultados.
2. *Confianza en uno mismo*. Los alumnos que confían en sí mismos y que tienen una buena imagen de sí mismos tienden a tener más éxito.
3. *Ansiedad*. Un nivel de ansiedad personal bajo y un nivel de ansiedad de aula bajo facilitan más la adquisición de una segunda lengua.

La hipótesis del filtro afectivo sostiene que los alumnos con un filtro afectivo bajo buscan y reciben más información de entrada, se relacionan con confianza y son más receptivos a la información que reciben. Los alumnos con ansiedad tienen un filtro afectivo alto, lo que impide que se consiga la adquisición. Se piensa que el filtro afectivo (p. e., el miedo o la vergüenza) aumenta en la primera parte de la adolescencia, lo que puede explicar la aparente superioridad de los niños sobre los alumnos mayores en el aprendizaje de una segunda lengua.

Estas cinco hipótesis tienen implicaciones obvias para la enseñanza de la lengua. En resumen, son las siguientes:

1. Debe presentarse tanta información de entrada comprensible como sea posible.
2. Todo lo que ayude a la comprensión es importante. Además de las ayudas visuales, es más útil la exposición a una amplia variedad de vocabulario que el estudio de estructuras sintácticas.
3. Lo fundamental en la clase debería ser la audición y la lectura; se debe dejar que la conversación «surja» por sí misma.
4. Con el fin de bajar el filtro afectivo, el trabajo del alumno debería centrarse en la comunicación de significados más que en las estructuras; la información de entrada debería ser interesante y, por tanto, contribuir a crear un ambiente de clase relajado.

Diseño

Objetivos

El Enfoque Natural «es para principiantes y está pensado para ayudarlos a conseguir un nivel intermedio». Se espera que los alumnos:

> sean capaces de funcionar adecuadamente en la lengua objeto. Entenderán al hablante de esta lengua (quizá pidiendo aclaraciones) y serán capaces de expresar (de una forma socialmente aceptable) sus peticiones e ideas. No necesitan saber todas las palabras de un campo semántico concreto; tampoco es necesario que la sintaxis y el vocabulario sean perfectos, pero su producción debe ser comprensible. Deberían ser capaces de expresar claramente los significados, pero no necesitan corrección en todos los detalles de gramática.
>
> (Krashen y Terrell, 1983: 71)

Sin embargo, puesto que el Enfoque Natural se ofrece como una serie de principios aplicables a una amplia variedad de situaciones, como también sucede en la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, los objetivos específicos dependen de las necesidades, las destrezas (leer, escribir, escuchar y hablar) y el nivel de conocimientos del alumno.

Krashen y Terrell consideran importante informar a los alumnos sobre lo que pueden esperar y sobre lo que no deberían esperar de un curso. Presentan como ejemplo una declaración de los objetivos que podrían lograrse, así como los que no podrían alcanzarse, en una clase de español que utiliza el Enfoque Natural con principiantes:

> Después de 100–150 horas de español con el Enfoque Natural, el alumno *podrá*: «defenderse» en español; comunicarse con un hablante nativo de español sin dificultad; leer la mayoría de los textos normales en español usando algo el diccionario; saber suficiente español para continuar aprendiendo sin profesor.
> Después de 100–150 horas de español con el Enfoque Natural, el alumno *no* podrá: ser considerado un hablante nativo; usar el español tan fácilmente como usa el inglés; entender a los hablantes nativos cuando hablan entre sí (probablemente no será capaz de tomar parte en una conversación en la que no haya participado desde el principio); usar el español por teléfono con seguridad; participar con comodidad en una conversación sobre temas desconocidos con varios hablantes nativos.
>
> (Krashen y Terrell, 1983: 74)

Programa

Krashen y Terrell (1983) tratan la organización de un curso desde dos puntos de vista. Primero, enumeran los objetivos típicos de los cursos de idiomas y señalan los que propone el Enfoque Natural, agrupándolos en cuatro apartados:

1. Las destrezas orales básicas de comunicación personal (p. e., escuchar anuncios en lugares públicos).

2. Las destrezas escritas básicas de comunicación personal (p. e., leer y escribir cartas personales).
3. Las destrezas orales de aprendizaje académico (p. e., escuchar una conferencia).
4. Las destrezas escritas de aprendizaje académico (p. e., tomar apuntes en clase).

De estos apartados, señalan que el método está fundamentalmente «pensado para desarrollar las destrezas comunicativas básicas, tanto orales como escritas» (1983: 67). Observan que los objetivos comunicativos «pueden expresarse a través de situaciones, funciones y temas», y presentan cuatro páginas con los temas y las situaciones «que son probablemente más útiles para los alumnos principiantes» (1983: 67). Las funciones no se especifican o sugieren, pero se piensa que derivan de manera natural de los temas y de las situaciones. Este enfoque sobre la elaboración del programa parece derivar, en alguna medida, de las especificaciones del nivel umbral (véase capítulo 14).

El segundo punto de vista mantiene que «el propósito de un curso de lengua variará de acuerdo con las necesidades de los alumnos y sus intereses particulares» (Krashen y Terrell, 1983: 65):

> Los objetivos de una clase que utilice el Enfoque Natural se basan en una valoración de las necesidades del alumno. Determinamos las situaciones en las que utilizarán la lengua objeto y los temas sobre los que tendrán que comunicarse. Para fijar los objetivos de comunicación, no proponemos que los alumnos hayan adquirido al final de un curso determinado un cierto grupo de estructuras o elementos formales, sino que hayan tratado un conjunto de temas en situaciones concretas. No organizamos las actividades de clase alrededor de un programa gramatical.
>
> (Krashen y Terrell, 1983: 71)

Desde este punto de vista, es difícil especificar objetivos comunicativos que encajen necesariamente con las necesidades de todos los alumnos. Por tanto, cualquier lista de temas y situaciones debe ser entendida más como una sugerencia que como el conjunto de especificaciones de un programa.

Además de adaptarse a las necesidades y a los intereses de los alumnos, la selección de los contenidos debería intentar bajar el filtro afectivo. Para lograrlo, los contenidos deberían ser interesantes y propiciar un clima amistoso y relajado; deberían proporcionar una amplia exposición al vocabulario que puede ser útil en la comunicación personal básica, y deberían rechazar el centrarse en las estructuras gramaticales, puesto que si se proporciona información de entrada «sobre una amplia variedad de temas, manteniendo unos objetivos comunicativos, también se proporcionan automáticamente, en la misma información, las necesarias estructuras gramaticales» (Krashen y Terrell, 1983: 71).

Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza

Desde el principio de una clase que sigue el Enfoque Natural, se hace hincapié en la presentación de la información de entrada comprensible en la lengua objeto.

La presentación del profesor, como en el Método Directo, gira alrededor de los objetos de clase y de los contenidos de los dibujos. Para reducir la tensión no se requiere que los alumnos digan nada hasta que se sientan dispuestos, pero tienen que responder a las peticiones o a las preguntas del profesor de otras formas.

Cuando los alumnos están dispuestos a empezar a hablar en la lengua objeto, el profesor proporciona lengua comprensible y oportunidades para que produzcan respuestas sencillas. El profesor habla despacio y con claridad, haciendo preguntas y pidiendo respuestas que contengan una sola palabra. Hay una progresión gradual desde las preguntas que se responden con sí/no, a través de preguntas que requieren una elección entre dos opciones, hasta las preguntas que los alumnos pueden contestar usando palabras que han oído al profesor. No se pide a los alumnos que usen una palabra activamente hasta que la han escuchado muchas veces. Cuadros, dibujos, anuncios y otros materiales auténticos sirven como focos de atención para hacer preguntas y, cuando lo permite el nivel de competencia del alumno, la conversación la hacen los propios alumnos. «Las actividades de adquisición» –aquellas que se centran más en la comunicación de significados que en las estructuras de la lengua– son prioritarias. Puede utilizarse el trabajo por parejas o en grupos, seguido por un debate organizado por el profesor con toda la clase.

Las técnicas recomendadas por Krashen y Terrell frecuentemente se toman prestadas de otros métodos y se adaptan para cumplir las exigencias de la teoría del Enfoque Natural. Estas incluyen actividades basadas en órdenes, tomadas de la Respuesta Física Total; actividades del Método Directo en las que se usan la mímica, los gestos y el contexto para producir preguntas y respuestas, e incluso la práctica de estructuras basadas en situaciones. Las actividades de trabajo en grupo son a menudo idénticas a las usadas en la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, en la que se da importancia especial al hecho de compartir información para completar una tarea. No hay ninguna novedad en los procedimientos y en las técnicas que propone el Enfoque Natural. Un observador normal puede que no se dé cuenta de la filosofía que subyace bajo las técnicas de clase que observa. Lo que caracteriza a este método es el uso de técnicas conocidas dentro de un esquema teórico que se centra en proporcionar una información de entrada comprensible y un ambiente de clase que facilite la comprensión de la información, reduciendo la ansiedad del alumno y potenciando su confianza en sí mismo.

Papel del alumno

Un supuesto básico en el Enfoque Natural es que los alumnos no deberían intentar aprender una lengua en el sentido convencional. La cantidad de actividades de comunicación significativa que puedan realizar determinará la cantidad y la calidad de la adquisición que experimenten, y la fluidez que finalmente demuestren. La adquisición de una lengua es un proceso de comprensión de información de entrada. Se reta al alumno con información que está un poco por encima de su nivel de competencia para que le dé significado a través de un uso activo del contexto y de la información extralingüística.

Se considera que los papeles de los alumnos deben cambiar de acuerdo con su estadio de desarrollo lingüístico. Lo importante en este cambio de papeles son las decisiones del alumno sobre cuándo hablar, qué decir y qué expresiones lingüísticas utilizar.

En el *estadio previo a la producción*, los alumnos «participan en la actividad sin tener que responder en la lengua objeto» (Krashen y Terrell, 1983: 76). Por ejemplo, los alumnos pueden obedecer órdenes físicas, identificar a los compañeros que describe el profesor, señalar dibujos, etc.

En el *estadio inicial de producción*, los alumnos responden a preguntas de elección entre dos opciones, usan palabras sueltas o frases cortas, rellenan cuadros y usan estructuras fijas de conversación (p. e., ¿Cómo estás? ¿Cómo te llamas?).

En la *fase emergente de habla*, los alumnos participan en simulaciones y juegos, contribuyendo con información personal y opiniones, y participando en la resolución de problemas en grupo.

Los alumnos tienen cuatro tipos de responsabilidad en una clase en la que se utilice este método:

1. Aportar información sobre sus objetivos específicos, de forma que las actividades de adquisición puedan centrarse en los temas y las situaciones que sean más importantes para sus necesidades.
2. Adoptar un papel activo en la consecución de información de entrada comprensible. Deberán aprender y utilizar técnicas de control de la conversación para regular la información de entrada.
3. Decidir cuándo empiezan a producir la lengua y cuándo avanzar.
4. Cuando los ejercicios de aprendizaje (p. e., el estudio de la gramática) formen parte del programa, decidir con el profesor la cantidad relativa de tiempo que se les dedica, y quizá incluso completarlos y corregirlos sin ayuda del profesor.

Se supone que los alumnos deben participar con otros alumnos en actividades comunicativas. Aunque se considera que estas actividades proporcionan una práctica natural y crean un sentimiento de camaradería, que baja el filtro afectivo, puede que no consigan proporcionar a los alumnos una información de entrada comprensible y adecuada al nivel I + 1. Krashen y Terrell señalan estas limitaciones, pero no sugieren los medios para superarlas.

Papel del profesor

En el Enfoque Natural, el profesor desempeña tres papeles fundamentales. Primero, el profesor es la fuente principal de información de entrada comprensible en la lengua objeto. «El tiempo de clase se dedica fundamentalmente a ofrecer información de entrada para la adquisición», siendo el profesor su principal generador. En este papel, se requiere que el profesor genere un flujo constante de información de entrada lingüística y que proporcione una variedad de elementos extralingüísticos que ayuden a los alumnos a interpretar dicha información. El Enfoque Natural exige del profesor un papel central en mucha mayor medida que otros métodos comunicativos contemporáneos.

Segundo, el profesor que utiliza este método crea un clima de clase que es interesante y relajado, con un filtro afectivo para el aprendizaje bajo. Esto se consigue, en parte, a través de técnicas como las de no pedir a los alumnos que hablen antes de que estén preparados, no corregir sus errores y ofrecer temas que les interesen.

Finalmente, el profesor debe elegir y organizar una rica mezcla de actividades de clase que incluya suficiente variedad en el tamaño de los grupos, los contenidos y los contextos. Se considera que el profesor es responsable de elegir el material y de diseñar su uso. Los materiales, según Krashen y Terrell, se basan no sólo en la opinión del profesor, sino también en las necesidades e intereses expresados por los alumnos.

Como con otros sistemas novedosos de enseñanza, el profesor tiene la responsabilidad de comunicar con claridad y convicción a los alumnos los supuestos, la organización y los propósitos del método, puesto que en muchos casos éstos no coincidirán con las ideas que tienen los alumnos sobre cómo debería ser el aprendizaje y la enseñanza de la lengua.

Materiales de enseñanza

El principal objetivo de los materiales en el Enfoque Natural es el de hacer las actividades de clase lo más significativas posible proporcionando «el contexto extralingüístico que ayuda al alumno a entender y, por tanto, a adquirir» (Krashen y Terrell, 1983: 55), y relacionando las actividades del aula con el mundo real, al tiempo que se fomenta la comunicación real entre los alumnos. Los materiales provienen más del mundo real que de los libros de texto. El propósito fundamental de los materiales es promover la comprensión y la comunicación. Los dibujos y otras ayudas visuales son esenciales porque proporcionan el contenido de la comunicación y facilitan la adquisición de un amplio vocabulario dentro del aula. Otros materiales auténticos recomendados incluyen horarios, catálogos, anuncios, mapas y libros con niveles adecuados para los alumnos, si se incluye un componente de lectura en el curso. En general, se considera que los juegos son materiales de clase útiles porque «por su propia naturaleza, los juegos centran la atención del alumno en lo que hace y hacen que use la lengua como una herramienta para alcanzar un fin más que como un fin en sí mismo» (Terrell, 1982: 121). La selección, la reproducción y la colección de materiales supone una carga para el profesor que utilice este método. Como Krashen y Terrell sugieren un programa de temas y situaciones, es probable que en algún momento se publiquen colecciones de materiales que, basándose en el programa de los temas y las situaciones que recomienda el Enfoque Natural, complementen las presentaciones del profesor.

Procedimiento

Como ya hemos visto, el Enfoque Natural adopta técnicas y actividades de distintos métodos, por lo que sólo puede considerarse innovador con respecto a los propósitos para los que se recomiendan y a la forma en que se utilizan estas actividades y técnicas. Krashen y Terrell (1983) proporcionan sugerencias para

el uso de una amplia variedad de actividades, que son utilizadas en la Enseñanza Situacional de la Lengua, en la Enseñanza Comunicativa de la Lengua y en otros métodos analizados en este libro. Para ilustrar los aspectos procedimentales de este método, mencionamos ejemplos de cómo se usan estas actividades para proporcionar información de entrada comprensible, sin necesidad de producir ningún tipo de respuestas en la lengua objeto.

1. Empezar con órdenes de Respuesta Física Total. En un principio, las órdenes son bastante simples: «Levántate. Da la vuelta. Levanta la mano derecha.»
2. Utilizar el método de Respuesta Física Total para enseñar las partes del cuerpo y para presentar los números y la secuencia temporal. «Pon tu mano derecha en la cabeza, pon ambas manos en los hombros, primero tócate la nariz, después levántate y gira a la derecha tres veces», etc.
3. Presentar las instrucciones de la lengua de clase. «Recoge un lápiz y ponlo debajo del libro, toca la pared, ve a la puerta y llama tres veces.» Puede incluirse cualquier elemento que pueda llevarse a clase. «Recoge el disco y colócalo en la bandeja. Da la manta verde a Larry. Recoge el jabón y dáselo a la mujer con la blusa verde.»
4. Usar nombres de características físicas y prendas de vestir para identificar miembros de la clase. El profesor usa el contexto y los elementos para clarificar el significado de las palabras clave: pelo, largo, corto, etc. Después, se describe a un alumno. «¿Cuál es tu nombre?» (seleccionando a un alumno). «Mirad a Bárbara. Tiene el pelo castaño y largo. Su pelo es castaño y largo. Su pelo no es corto. Es largo» (señalando y usando gestos o el contexto para facilitar la comprensión). «¿Cuál es el nombre del alumno con el pelo castaño y largo?» (Bárbara). Preguntas como «¿Cuál es el nombre de la mujer con el pelo rubio y corto?» o «¿Cuál es el nombre del alumno que se sienta al lado del hombre con el pelo castaño y corto y lleva gafas?» se entienden fácilmente escuchando las palabras clave y atendiendo a los gestos y al contexto. Los alumnos sólo tienen que recordar y producir el nombre de un compañero. Lo mismo se puede hacer con las prendas de vestir y los colores. «¿Quién lleva puesta una camisa amarilla? ¿Quién lleva puesto un traje marrón?»
5. Usar ayudas visuales, normalmente fotos de revista, para presentar el vocabulario nuevo y continuar con actividades que requieran sólo nombres de alumnos como respuesta. El profesor presenta cada uno de los dibujos a la clase, centrándose generalmente en un solo elemento o actividad. Se pueden presentar de una a cinco palabras nuevas en la conversación sobre el dibujo. Después, se pasa el dibujo a un alumno de clase. La tarea de los alumnos consiste en recordar el nombre del alumno con cada dibujo. Por ejemplo, «Tom tiene el dibujo del barco de vela. Joan tiene el dibujo de la familia mirando la televisión», y así sucesivamente. El profesor hará preguntas como: «¿Quién tiene el dibujo del barco de vela? ¿El dibujo de la gente en la playa lo tiene Susan o Tom?» De nuevo, los alumnos sólo tienen que producir un nombre como respuesta.
6. Combinar el uso de dibujos con Respuesta Física Total. «Jim, encuentra el dibujo de la niña pequeña con su perro y dáselo a la mujer con la blusa rosa.»

7. Combinar los comentarios sobre los dibujos con imperativos y condicionales. «Si hay una mujer en tu dibujo, levántate. Si hay algo azul en tu dibujo, tócate el hombro derecho.»
8. Usando muchos dibujos, pedir a los alumnos que señalen el que se describe. Dibujo 1. «Hay varias personas en este dibujo. Una parece ser el padre, la otra su hija. ¿Qué están haciendo? Cocinando. Están cocinando una hamburguesa.» Dibujo 2. «Hay dos hombres en este dibujo. Son jóvenes. Están boxeando.» Dibujo 3...

(Krashen y Terrell, 1983: 75–77)

En todas estas actividades, el profesor mantiene un flujo constante de información de entrada comprensible, usando los elementos de vocabulario clave, los gestos adecuados, el contexto, la repetición y la paráfrasis.

Conclusión

El Enfoque Natural pertenece a una tradición de métodos de enseñanza de idiomas basado en la observación y la interpretación de cómo los alumnos adquieren tanto la lengua materna como segundas lenguas en situaciones informales. Estos métodos rechazan la organización formal (gramatical) de la lengua como requisito de enseñanza. Siguiendo a Newmark y Reibel, mantienen que «se puede enseñar a un adulto con materiales desordenados desde un punto de vista gramatical» y que este enfoque es, de hecho, «el *único* proceso de aprendizaje que estamos seguros producirá el dominio de la lengua en el nivel de un nativo» (1968: 153). Para el Enfoque Natural, el énfasis que se da tanto a la comprensión y a la comunicación de significados como a la presentación de la información de entrada adecuada y comprensible ofrece las condiciones necesarias y suficientes para que se produzca la adquisición de una segunda lengua o de una lengua extranjera en la clase de manera satisfactoria. Esto ha conducido a unas nuevas bases para la integración y la adaptación de técnicas provenientes de una amplia variedad de fuentes. Como la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, el Enfoque Natural es, por tanto, más evolutivo que revolucionario en sus procedimientos. Su mayor pretensión de originalidad no radica en las técnicas que utiliza, sino en el uso, que se centra más en actividades prácticas comprensibles y significativas que en la producción de enunciados y oraciones perfectos desde un punto de vista gramatical.