

Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za romanistiku

**Actitudes de los profesores de español como lengua extranjera hacia el  
enfoque comunicativo**

Studentica: Lucija Ilak

Mentorica: dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica: dr.sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, studeni 2015.

## **Sažetak**

Od 18. stoljeća kada se strani jezici počinju poučavati u europskim školama do danas, nastao je niz međusobno vrlo različitih teorija i metoda o poučavanju. Kao četiri najistaknutije mogli bismo izdvojiti gramatičko-prijevodnu metodu, direktnu metodu, audio-lingvalnu metodu i komunikacijski pristup. Komunikacijski pristup trenutno je najprihvaćeniji pristup poučavanju jezika, prema kojemu je komunikacija glavni cilj, ali i glavno sredstvo učenja nekog stranog jezika. Poučavanje je usredotočeno na učenika i njegove potrebe te promiče stvarnu komunikaciju u (uvjetno rečeno) stvarnim uvjetima. Iako se komunikacijski pristup može smatrati kontinuumom unutar kojega postoji niz različitih verzija, možemo izdvojiti nekoliko njegovih osnovnih značajki: (1) naglasak je na funkciji jezika, a tek onda na strukturama i oblicima, (2) tečnost i točnost komplementarna su načela, no katkad se tečnosti daje prednost, (3) u učionici se simuliraju stvarne situacije te se učenicima tako daje prilika za „stvarnu” komunikaciju, (4) gramatika se i dalje poučava, no na manje sistematičan i tradicionalan način te se opet povezuje s komunikacijskim potrebama učenika, (5) potiče se rad u parovima i grupama radi pregovaranja o značenju, (6) pogreške se smatraju sastavnim dijelom učenja, a neprestani ispravci nepotrebni i kontraproduktivni, (7) materinji se jezik (uglavnom) ne koristi u učionici i (8) nastavnik je neovisan sudionik u nastavi te je ona orijentirana na učenika. Ovim smo radom istražili kakav je stav profesora španjolskog kao stranog jezika u Hrvatskoj prema načelima komunikacijskog pristupa, koliko ga podupiru u teoriji, a koliko provode u praksi te kakva je korelacija između spola, dobi, godina iskustva u nastavi, radnog mjesta i učestalosti stručnog usavršavanja i njihovih stavova.

## **Ključne riječi:**

komunikacijski pristup, povijesni razvoj metoda, stavovi

## **Abstracto**

Desde el siglo XVIII, cuando se empezaron a enseñar lenguas extranjeras en las escuelas europeas, hasta hoy en día, se ha creado una serie de diferentes teorías y métodos sobre la enseñanza de idiomas. Entre los cuatro más importantes, podríamos mencionar el método de gramática y traducción, el método directo, el método audiolingual y el enfoque comunicativo. El enfoque comunicativo es actualmente el enfoque para la enseñanza de idiomas más aceptado, según el que la comunicación es el objetivo principal, pero también el medio principal de aprendizaje de una lengua extranjera. La enseñanza se centra en el alumno y en sus necesidades y promueve la comunicación real en condiciones reales. Aunque el enfoque comunicativo lo podemos considerar un continuo dentro del que existe una serie de versiones diferentes, sus características fundamentales son las siguientes: (1) la función de la lengua está en primer plano, antes de las estructuras y formas, (2) la fluidez y la precisión son dos principios complementarios, pero a veces la preferencia se da a la fluidez, (3) situaciones reales se simulan en el aula para dar a los aprendientes la oportunidad para la comunicación “real”, (4) la gramática sigue enseñándose, pero de manera menos sistemática y tradicional, y relacionándose con las necesidades comunicativas de los aprendices, (5) se estimula el trabajo en parejas o en grupos con el fin de alcanzar que los alumnos lleguen a un acuerdo sobre el significado, (6) los errores son una parte integral del aprendizaje, y las correcciones incesantes pueden resultar contraproducentes, (7) la lengua materna (fundamentalmente) no se usa en el aula y (8) el profesor es un participante independiente de las clases, que se centran en los alumnos. Con este trabajo hemos investigado cuáles son las actitudes de los profesores croatas de español como lengua extranjera hacia el enfoque comunicativo, en qué medida lo apoyan en teoría y en qué medida lo aplican, y cuáles son las correlaciones entre la edad, el sexo, la experiencia profesional, el puesto de trabajo y la frecuencia del desarrollo profesional y sus actitudes.

## **Palabras claves:**

enfoque comunicativo, evolución histórica de los métodos, actitudes

## Índice

<b>1. Introducción</b> .....	5
<b>2. La evolución histórica de los métodos didácticos</b> .....	6
2.1 Comienzos de la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa.....	6
2.2 El método de gramática y traducción.....	8
2.3 El método natural y el método directo.....	9
2.4 El método situacional.....	11
2.5 El método del ejército.....	12
2.6 El método audiolingual.....	12
<b>3. Los enfoques alternativos y la base teórica del enfoque comunicativo</b> .....	15
3.1 Respuesta Física Total (RFT).....	15
3.2 El método silencioso.....	16
3.3 Aprendizaje de la lengua en comunidad.....	16
3.4 Sugestopedia.....	17
3.5 Los comienzos del enfoque comunicativo.....	18
3.6 La competencia comunicativa.....	18
3.6.1 El modelo de Canale y Swain.....	20
3.6.2 El modelo de Bachman y Palmer.....	21
3.6.3 El modelo del MCER.....	22
<b>4. Los principios fundamentales del enfoque comunicativo</b> .....	25
4.1 Las tareas como un principio organizacional.....	26
4.2 Enfoque orientado a la acción.....	28
4.3 Un <i>input</i> rico.....	29
4.4 Un <i>input</i> significativo, comprensible y elaborado.....	31
4.5 La enseñanza de la cultura.....	32
4.6 El aprendizaje cooperativo y colaborativo.....	34
4.7 Los roles del profesor y los roles de los aprendientes.....	36
4.8 La atención a la forma.....	37
4.9 La importancia de la retroalimentación.....	39
4.10 El reconocimiento y la consideración de los factores afectivos.....	40
4.11 Los retos en la implementación del enfoque comunicativo.....	41
<b>5. Investigación sobre las actitudes de los profesores de español en Croacia hacia el enfoque comunicativo</b> .....	44

5.1 Objetivos e hipótesis.....	44
5.2 Participantes, instrumentos y metodología.....	46
5.3 Resultados.....	47
5.4 Discusión.....	60
<b>6. Conclusión.....</b>	<b>64</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>65</b>
<b>Anexo I – la encuesta.....</b>	<b>70</b>

## **1. Introducción**

El conocimiento de lenguas extranjeras siempre ha sido considerado valioso y ha formado una parte importante de las vidas humanas, pero en el siglo XXI llegó a ser un requisito indispensable. El punto decisivo en la historia de la enseñanza formal de idiomas modernos fue el siglo XIX, cuando la revolución industrial incitó migraciones por toda Europa y cuando se tomaron en cuenta las necesidades prácticas de enseñanza de lenguas. Obviamente, los métodos que se utilizaban en aquel entonces diferían sustancialmente de los que se aceptan hoy en día, pero con todos ellos se trataba de facilitar y mejorar el aprendizaje y resolver los problemas que surgían durante el proceso educativo.

Con este trabajo pretendemos ofrecer un breve resumen de los métodos más destacados y aceptados a lo largo de la historia de la enseñanza de idiomas, empezando por el método tradicional y terminando con el enfoque más difundido y aceptado hoy en día – el enfoque comunicativo. Analizaremos sus orígenes, los principios fundamentales y los retos que pueden aparecer en su implementación, y en la segunda parte del trabajo presentaremos el estudio en el que hemos investigado qué opinan sobre él los profesores de español como lengua extranjera en Croacia y en qué medida lo aplican en sus aulas. Puesto que el papel del profesor en el enfoque comunicativo es esencial para el éxito del proceso de enseñanza/aprendizaje, creemos que es vital examinar sus actitudes y averiguar cuáles son los retos a los que se enfrentan.

## **2. La evolución histórica de los métodos didácticos**

Las lenguas extranjeras se empezaron a enseñar en escuelas europeas en el siglo XVIII. A partir de entonces, profesores y pedagogos han tratado de mejorar la calidad y eficacia de clases de idiomas introduciendo y creando distintos métodos y enfoques de enseñanza que muchas veces han sido opuestos entre sí. Martín Sánchez (2009) destaca la importancia de la elección del método más adecuado, porque de esto depende el éxito del proceso didáctico. Según su opinión, *método* “significa el camino para llegar a un resultado determinado. Así, el método que utilicemos nos facilitará el camino, nos pondrá más dificultades, o nos desviará definitivamente de nuestro destino inicial” (2009:61).

A menudo se dice que, para comprender el presente, hay que conocer el pasado, por lo cual en este capítulo trataremos de mencionar y analizar los métodos didácticos más destacados a lo largo de la historia, centrándonos en el enfoque actualmente más aceptado y utilizado –el enfoque comunicativo. Ese repaso nos va a ofrecer una perspectiva de cómo se iban desarrollando las ideas sobre el proceso de enseñanza de idiomas y qué vestigios dejó cada método que fue aceptado en el pasado y rechazado subsiguientemente. Pero primero dedicaremos unas cuantas palabras a los comienzos de la enseñanza de idiomas en las escuelas europeas.

### **2.1 Comienzos de la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa**

Hoy en día, en la época de la globalización, cuando el conocimiento de lenguas extranjeras es una habilidad casi imprescindible, se estima que más de la mitad de la población mundial es bilingüe o multilingüe (Muñoz, 2014). Pero el bilingüismo no es una construcción contemporánea, el aprendizaje de idiomas ha sido una preocupación práctica importante a lo largo de la historia. En este capítulo os presentaremos unos hechos históricos sobre la enseñanza de idiomas, que nos van a proporcionar un contexto y ayudar a entender mejor diferentes enfoques en la enseñanza que han sido aceptados y utilizados en ciertos momentos en el pasado.

Durante mucho tiempo, la enseñanza de latín dominaba en las escuelas europeas, dado que en el pasado el latín fue la lengua de la educación, comercio, religión y gobierno en el mundo occidental. Sin embargo, en el siglo XVI, gracias a los cambios políticos en Europa, el francés, italiano e inglés empezaron a adquirir importancia, por lo que el latín gradualmente fue

destituido como la lengua de la comunicación oral y escrita (Richards y Rodgers, 2001). Puesto que el latín ya no era una lengua “viva”, su aprendizaje tomó una nueva función: durante los siglos siguientes, se enseñaba en las escuelas el latín clásico, es decir, el latín en el que las obras de Cicerón, Virgilio y Ovidio fueron escritas, y se analizaba su gramática y retórica. Los alumnos, entonces, aprendían las reglas gramaticales, las conjugaciones y declinaciones y traducían textos clásicos (Richards y Rodgers, 2001).

En el siglo XVIII se empezó a prestar atención a la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas secundarias. Nuevas leyes se aprobaban con el fin de reformar los métodos de la enseñanza y la organización de los sistemas educativos, y a través de esas reformas, asignaturas como las lenguas extranjeras también fueron introducidas en los currículos de algunas escuelas secundarias que habían sido clásicamente orientadas (Eurydice, 2001).

No obstante, en la mayoría de los países la enseñanza sistemática de las lenguas extranjeras en las escuelas secundarias empezó en el siglo XIX. Eso se puede entender fácilmente dentro del contexto histórico de la época: la revolución industrial dio como resultado el aumento del comercio, por lo que la comunicación en lenguas extranjeras llegó a ser imprescindible. Los países con una fuerte tradición de comercio exterior fueron los primeros que sintieron esa necesidad, como por ejemplo, los Países Bajos, donde el inglés, alemán y francés han sido asignaturas obligatorias en la educación secundaria desde el siglo XIX. Durante el mismo siglo también se realizaron muchas migraciones motivadas por varias razones, una de las más importantes fue la económica. Por eso, muchos países necesitaban la enseñanza de lenguas para hacer posible la comunicación entre varios grupos que vivían en el mismo territorio (Eurydice, 2001).

A pesar de la importancia de las lenguas extranjeras en Europa, durante mucho tiempo solo se estudiaban en las escuelas secundarias. Pero en los años 1950 y 1960 los sistemas educativos europeos experimentaron grandes reformas que afectaron también la enseñanza de lenguas. Sin embargo, el desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras no fue lineal, sino dependía de los acontecimientos políticos. Por ejemplo, a partir del año 1949, el ruso se consideraba la lengua extranjera más importante y se enseñaba ya en las escuelas primarias en toda Europa, pero recientemente otras lenguas, políticamente más significativas, han tomado primacía (Eurydice, 2001).

En los años 1970, con la creciente interdependencia de los países europeos, llegaron mayores esfuerzos para enseñar los idiomas del Mercado Común Europeo a los adultos. Puesto que la

educación era una de las áreas de actividades más importantes del Consejo de Europa, precisamente esa organización se dedicó a ese problema. Ellos patrocinaron conferencias internacionales y publicaron numerosos libros sobre la enseñanza de idiomas. Fue entonces cuando se empezó a cambiar el enfoque de la enseñanza y tomar en cuenta las necesidades comunicativas de los aprendientes.

## **2.2 El método de gramática y traducción**

Como hemos destacado en el apartado anterior, diferentes idiomas van adquiriendo relevancia en diferentes períodos de la historia. La fuerza del Imperio romano fue tal que el estudio sistemático de latín prevaleció durante muchos siglos y la enseñanza de la gramática latina “tuvo tal impacto que llegó a ser un paradigma para la enseñanza de otras lenguas aunque no fueran lenguas romances” (Ubillo, 2000:93). De esa manera se originó el método de gramática y traducción (también llamado el método tradicional), una estrategia didáctica importante que se quedó en las aulas durante mucho tiempo.

Para aprender latín, se requería de los alumnos que aprendieran las reglas gramaticales de memoria, que estudiaran las declinaciones y conjugaciones y que escribieran y tradujeran las oraciones de su lengua materna al latín. Cuando los idiomas modernos empezaron a entrar en los currículos de las escuelas, se les enseñaba de la misma manera de la que se enseñaba el latín clásico.

Richards and Rodgers (2001) enumeran los rasgos fundamentales del método de gramática y traducción, diciendo que, según este método, uno aprende un idioma extranjero para poder leer su literatura o simplemente por el bien del desarrollo intelectual. El alumno se acerca a la lengua analizando sus reglas gramaticales detalladamente y después aplica esos conocimientos traduciendo las oraciones y textos. La lengua materna siempre permanece como el sistema de referencia. El foque del aprendizaje es en la lectura y escritura, mientras que poca atención se presta a la destreza auditiva y comunicativa. La enseñanza de vocabulario se basa en los textos que se leen en las clases, en las listas de palabras y en el estudio de los diccionarios, mientras que la gramática se enseña de manera deductiva. A continuación, Richards and Rodgers destacan que la oración es la unidad básica de la enseñanza y de la práctica de la lengua, y esta atención a la oración es uno de los rasgos distintivos de este método. Se acentúa mucho la importancia de la precisión y la lengua

materna sirve como el medio de instrucción. Según ese método, el profesor es el principal protagonista del proceso de aprendizaje-enseñanza, mientras que los alumnos tienen un papel pasivo.

El método de gramática y traducción fue dominante desde los años 1840 hasta los 1940 y, aunque nadie lo aboga hoy en día, algunas de sus características todavía se pueden ver aplicadas en numerosas escuelas en forma de, por ejemplo, listas de vocabulario que se aprenden sin contexto, listas de verbos, reglas gramaticales abstractas o la falta de la producción oral. También se usa para desarrollar la competencia de lectura comprensiva de literatura especializada, y en ese caso el método puede ser rentable (Ubillo, 2000).

### **2.3 El método natural y el método directo**

Ya hemos mencionado que el siglo XIX estuvo marcado por una mayor movilidad de ciudadanos europeos y, consecuentemente, por una necesidad práctica de utilizar la lengua para comunicarse. Por lo tanto, no sorprende que aún entonces los estudios de idiomas empezaran a orientarse hacia la lengua hablada. En Alemania, Francia e Inglaterra especialistas trataron de desarrollar nuevas técnicas de enseñanza de lenguas alrededor de la observación del aprendizaje de lenguas por parte de los niños. Uno de los más destacados de ellos fue Sauveur, quien utilizó la interacción oral intensiva en la lengua meta e hizo preguntas con el fin de presentar la lengua y estimular a los alumnos a producirla. Según su opinión, en el aula no hay lugar para la traducción y la lengua materna, ya que el significado se debe mostrar y demostrar. Su método llegó a ser conocido como el método natural (Richardy y Rodgers, 2001).

Esos principios del aprendizaje natural sirvieron como base para el método directo, que fue introducido a las aulas de Francia y Alemania en el cambio del siglo XIX al XX, y llegó a ser conocido en los Estados Unidos por su uso por parte de Sauveur y Berlitz<sup>1</sup>, un inmigrante alemán que fundó numerosas escuelas y centros educativos en varios países. Richards y Rodgers (2001) señalan las características fundamentales del método directo, explicando que las instrucciones en el aula se daban exclusivamente utilizando la lengua meta. Se enseñaba principalmente el vocabulario cotidiano, y eso se hacía utilizando la demostración, los

---

<sup>1</sup>Cabe mencionar que Berlitz nunca utilizaba el término “método directo”, sino llamaba el método que aplicaba en sus escuelas el “método Berlitz” (Richards y Rodgers 2001:12).

objetos y las imágenes, mientras que el vocabulario abstracto se enseñaba a través de la asociación de ideas. Los profesores y los alumnos intercambiaban preguntas y respuestas en clases pequeñas con el fin de mejorar la destreza de la expresión oral. Aunque la gramática se enseñaba inductivamente, se insistía que fuera correcta, así como la pronunciación. Sin embargo, también se prestaba atención a la comprensión auditiva. A diferencia del método de gramática y traducción, el método directo en global era mucho más flexible y permitía mayor participación de los alumnos.

El método fue muy popular hasta las primeras décadas del siglo XX, especialmente en las instituciones privadas donde la instrucción era llevada a cabo por profesores nativos, con un pequeño número de alumnos por curso y con materiales adecuados. Por otro lado, gracias a la falta de esos prerrequisitos en las escuelas públicas, el método no logró mucho éxito allí. Los críticos también destacan que la adhesión estricta al método directo a veces resultaba contraproducente, ya que los profesores se agotaban “tratando de explicar ciertos significados a los alumnos, cuando una pequeñísima explicación en su propia lengua era suficiente” (Ubillo, 2000:101). A pesar de eso, resulta interesante que las escuelas Berlitz todavía existan y operen con mucho éxito en más de 70 países en todo el mundo. Los centros Berlitz se enorgullecen de su “Método Berlitz” basado en sus propios manuales, y su política empresarial incluye el empleo casi exclusivo de hablantes nativos para la enseñanza de idiomas, independientemente si se trata de profesores formados o no. Por lo tanto, en las clases no hay lugar para la lengua materna, en parte debido a que los profesores muchas veces no hablan la primera lengua de sus alumnos, lo que puede resultar frustrante cuando se trata de aprendices adultos o muy jóvenes.

No cabe duda que el método directo significó un progreso enorme que aportó dos grandes avances: el énfasis de la lengua oral y la centralidad de la lengua meta como vehículo de enseñanza, los vestigios que son visibles en los métodos y teorías contemporáneas. Pero, al ser aplicado ortodoxamente y sin tomar en cuenta el entorno didáctico, llevaba a la frustración de los profesores y alumnos, lo que llevó a buscar nuevas fórmulas para la optimización del aprendizaje.

## 2.4 El método situacional

Aunque pocos profesores de idiomas hoy en día están familiarizados con el método situacional (también llamado el enfoque oral), su impacto ha sido bastante duradero y significativo. Se trata de un enfoque que los lingüistas aplicados británicos diseñaron y emplearon desde los 1930 hasta los 1960. Los protagonistas de ese movimiento fueron Palmer y Hornby, y su objetivo fue desarrollar un enfoque oral con más fundamentos científicos de lo que tenía el método directo: “Se pretendió corregir los errores de los métodos anteriores, y para ello se seleccionaron, graduaron y secuenciaron los contenidos léxicos y gramaticales” (Martín Sánchez, 2009:64).

Richards y Rodgers (2001) indican que, igual que en el método directo, en el método situacional la lengua meta era la única lengua que se utilizaba en las aulas. La enseñanza empezaba con la lengua hablada, pero, al establecer una base léxica y gramática suficiente, se introducían la lectura y escritura. Por lo tanto, se puede ver que el objetivo del método situacional fue alcanzar el dominio práctico de las cuatro destrezas fundamentales de la lengua. El rasgo diferenciador del método es el aprendizaje “situacional”, lo que significaba el uso de objetos concretos, imágenes, acciones y gestos para demostrar el significado de ciertos elementos de la lengua. Todo se enseñaba a través de ejemplos, y no de la explicación, descripción ni traducción. Según este método, las clases consistían de tres fases: la presentación (introducción oral del elemento de enseñanza), la práctica (la práctica controlada del elemento) y la producción (la fase de una práctica más libre), la estructura que se requería de los profesores de idiomas hasta los años 1990.

El método situacional fue dominante en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Gran Bretaña hasta los años 1960, pero aun hoy en día se utiliza ampliamente (aunque no se reconoce necesariamente), especialmente en los países en los que los currículos todavía se basan en la gramática. Precisamente el agotamiento de ese método llevó a la creación del enfoque comunicativo, pero ese será el tema de uno de los capítulos siguientes.

## **2.5 El método del ejército**

Durante la Segunda Guerra Mundial, se reconoció la necesidad de preparar a soldados para comunicarse con la gente nativa en los lugares donde los conflictos los pudieran llevar. Puesto que esa necesidad era inmediata, muchas universidades, psicólogos y lingüistas de gran prestigio (Bloomfield, Boas, Fries, etc.) fueron invitados a estructurar las estrategias y tácticas para conseguir esos objetivos. De ese modo se formaron unos programas especiales de enseñanza de lenguas extranjeras para el personal militar, que llegaron a ser conocidos bajo la sigla ASTP (*Army Specialized Training Programme*) (Ubillo, 2000).

Según Schueler (1944), el objetivo de la enseñanza de idiomas de ASTP fue amaestrar la lengua hablada coloquial y perfeccionar la pronunciación y la comprensión auditiva, por lo que las destrezas de la lectura y escritura fueron relegadas en un segundo plano. Entre los idiomas que se había que aprender estaban unos bastante exóticos y lejanos, como el chino, japonés, malayo, etc. Por lo tanto, el aprendizaje requería una inmersión profunda de los aprendices en la lengua meta hablada. Eso significaba un gran número de horas de clases con muchos ejercicios, repetición y práctica (diez horas diarias, seis días a semana). Las clases normalmente empezaban con diálogos, a partir de los que se inducían las reglas gramaticales; los ejercicios de repetición y sustitución eran muy comunes. Según los informes oficiales de la época, los objetivos de aprendizaje, con una metodología apropiada, podían conseguirse en solo seis a nueve meses (Schueler 1944). No sorprende, entonces, que el método tuviera mucha aceptación y fue implementado en más de 55 universidades, lo que allanó el camino para el método que dominó los años cincuenta y sesenta —el método audio-lingual.

## **2.6 El método audiolingual**

Este método también se conoce bajo los nombres de “audio-oral” o “audiolingüístico” y surgió como resultado directo de la necesidad de poseer un buen dominio oral y auditivo de una lengua extranjera durante y después de la Segunda Guerra Mundial. El método se basa en el estructuralismo lingüístico de Bloomfield y en el conductismo psicológico de Skinner. Según esas teorías, hablar una lengua implica la internalización de nuevos hábitos lingüísticos, y no la memorización de las reglas gramaticales. Por lo tanto, “aprender una lengua extranjera significa adquirir nuevos hábitos a través de la práctica repetitiva intensa y sistemática de

estructuras, vocabularios y pronunciación mediante refuerzo positivo para lograr la corrección lingüística” (Ubillo, 2000:103).

El eje del método audiolingual fue la práctica sistematizada de la lengua oral. Como afirma Zanón (2007:3), el núcleo de las prácticas sobre las que se articulaba este método consistía de “la exposición reiterada del aprendiz a diálogos grabados por hablantes nativos de la lengua, su repetición, la práctica de las estructuras presentes en los mismos a través de ejercicios de sustitución y la corrección inmediata de errores”. Al comienzo, el aprendizaje estaba basado en diálogos sencillos con vocabulario y estructuras básicas, que se escuchaban y repetían individualmente o en grupo y que llegaban a ser más y más complejos con el tiempo. Todo se enseñaba de manera deductiva, pero poca atención se prestaba a la comprensión del mensaje y al análisis de su adecuación a cierta situación de comunicación. Richards y Rodgers (2001) destacan que los aprendices se veían como organismos mecánicos que se podían entrenar para producir respuestas correctas; ellos respondían a los estímulos y, por lo tanto, tenían poco control sobre el contenido, ritmo y estilo de aprendizaje. Por otro lado, el profesor tenía el papel central y activo; él era el que tenía el control sobre el proceso de aprendizaje y que dictaba las condiciones, con la ayuda de los materiales didácticos (los textos, la grabadora, el laboratorio de idiomas).

Igual que el método directo, el método audiolingual se difundió rápidamente y se hizo muy popular en las escuelas y universidades tanto en Europa, como en los Estados Unidos. El sustento teórico de estructuralismo y conductismo le daban mucho prestigio y los profesores empezaban a diseñar y publicar sus propios materiales didácticos. No obstante, a fines de los años cincuenta, Chomsky publicó su libro *Syntactic Structures* (1957), en el que rechazó categóricamente el enfoque estructuralista y la teoría conductista del aprendizaje de idiomas, proponiendo que las características fundamentales de la lengua se derivan de aspectos innatos de la mente y de la manera en la que los humanos procesan la experiencia a través de la lengua. Eso puso en cuestión el paradigma audiolingual entero y, junto con la desazón de profesores y alumnos por no ver los resultados deseados del proceso de enseñanza/aprendizaje, llevó al abandono gradual de este método y, una vez más, a la búsqueda de unos métodos nuevos y más eficientes.

Como hemos visto, las razones por el interés por la enseñanza de idiomas han cambiado a lo largo de la historia y los métodos que se creaban, transformaban y aplicaban fueron las respuestas a nuevas necesidades y a cambiantes intereses sociales y personales de los

aprendientes. Todos los métodos que acabamos de mencionar fueron aceptados y alabados en un momento y rebatidos y sustituidos en el siguiente porque ninguno ha sido capaz de satisfacer completa y permanentemente a todos los participantes del proceso de enseñanza de lenguas. A pesar de eso, en los capítulos que siguen veremos que los enfoques actuales encuentran huellas de su aplicación en tiempos pasados.

### **3. Los enfoques alternativos y la base teórica del enfoque comunicativo**

Ya hemos mencionado que hasta los años 1960 el método situacional era dominante en las escuelas británicas. Sin embargo, igual que la teoría lingüística que subyace el método audiolingual fue rechazada en los Estados Unidos a mediados de 1960, los lingüistas aplicados británicos empezaron a poner en duda las presunciones teóricas detrás del método situacional. Además, ellos reconocieron que el potencial funcional y comunicativo de la lengua no se trataba adecuadamente en los enfoques de enseñanza actuales en aquel entonces. Por lo tanto, el período entre los años 1970 y 1990 fue marcado por un gran cambio del paradigma en la enseñanza de idiomas. Las condiciones sociales iban cambiándose, los métodos basados en gramática iban agotándose y los profesores utilizaban su intuición y experiencia para llegar a un enfoque nuevo. La búsqueda de alternativas se desarrollaba en varias direcciones y la mayoría de los profesores y expertos aceptó el enfoque comunicativo, al que dedicaremos el resto de este trabajo. Sin embargo, primero cabe mencionar brevemente otras ideas que aparecieron en este periodo, que llegaron a ser conocidas bajo el nombre de “enfoques alternativos”.

#### **3.1 Respuesta Física Total (RFT)**

Este método fue creado en los Estados Unidos en los años 1970 por el psicólogo Asher. Se trata de un método natural, ya que considera que la lengua extranjera se aprende del mismo modo que la lengua materna. La RFT (o TPR, derivado del nombre inglés *Total Physical Response*) se basa en la combinación del habla y la acción, y propone enseñar la lengua a través de la actividad física. Aunque el objetivo del método es desarrollar la competencia oral en niveles iniciales, una atención especial se presta al desarrollo de las destrezas de comprensión, antes de enseñar a hablar. Además, el énfasis se pone en el significado más que en la forma y se intenta minimizar el estrés del proceso de aprendizaje a través de las acciones físicas y el juego. El verbo, especialmente el verbo en el modo imperativo, se considera el elemento lingüístico alrededor del cual se organizan el uso y el aprendizaje de la lengua (Canga Alonso, 2012). Por lo tanto, las actividades básicas que los aprendices desempeñan en la clase son los ejercicios con imperativos y la ejecución de las órdenes del profesor, mientras que la gramática se enseña de forma inductiva. Asher recomendó el uso de la RFT junto con otros métodos complementarios, y unos profesores lo usan de ese modo incluso hoy en día.

### **3.2 El método silencioso**

El método silencioso (o la manera silenciosa) fue concebido por el matemático egipcio Gattegno en 1972 y se basa en la premisa de que el aprendizaje es una actividad orientada a la resolución de problemas, a la creatividad y al descubrimiento. Por consiguiente, a los alumnos se les anima a producir la mayor cantidad posible de enunciados, mientras que las intervenciones del profesor se reducen máximamente. Las reglas gramaticales se aprenden de manera inductiva, mientras que el vocabulario adquiere una dimensión fundamental, especialmente el “vocabulario funcional”, es decir, el vocabulario con mayor utilidad. En el aula, el profesor tiene un papel neutral, es solo un observador que no ofrece modelos ni corrige, sino se espera que los alumnos desarrollen sus criterios internos y que se corrijan a sí mismos. Por la ausencia de las explicaciones, tienen que llegar a sus propias conclusiones y formar reglas. La base de las actividades de clase son las respuestas a las órdenes, las preguntas y los estímulos visuales. El método silencioso se basa en un currículo bastante tradicional y léxico, pero aportó unas cuantas innovaciones: la organización de las actividades en el aula, el papel pasivo del profesor y la responsabilidad de los aprendices para formular y comprobar sus hipótesis sobre cómo funciona la lengua (Patil, 2014).

### **3.3 Aprendizaje de la lengua en comunidad**

El método de aprendizaje de la lengua en comunidad fue creado en los años 1960 por el psiquiatra estadounidense Curran y considera que los alumnos y el profesor constituyen una comunidad, por lo cual en el aula se fomenta la cooperación, no la competitividad. El aprendizaje de la lengua extranjera, entonces, no se concibe como un logro individual, sino como un logro colectivo, fruto de la colaboración de todos los miembros de la comunidad, donde “las necesidades afectivas y cognitivas de los alumnos están en primer plano” (Otero Brabo Cruz, 1998:121). El profesor en el aula tiene el papel de un “asesor” que escucha, comprende y ayuda a aprender. Por otro lado, los alumnos son sus “clientes”, que aprenden la lengua con su ayuda. Una de sus tareas principales es ayudar a sus compañeros, pero hay que destacar que también participan en el diseño del programa del aprendizaje, lo que aumenta la motivación. Según este método, se presupone que las dos funciones fundamentales de la lengua son la comunicación con otras personas y el desarrollo del pensamiento creativo, pero los aspectos formales de la lengua, tales como la gramática, el léxico, la fonología o la cultura, también forman parte de las clases. La lengua materna se usa para dar aclaraciones o para la

retroalimentación. Los críticos del método señalan la falta de un currículo fijo, por lo cual los objetivos no son claros y la evaluación se dificulta, pero las aportaciones positivas del método son, sin duda, la atención prestada a los aprendices y el énfasis del lado humanístico del aprendizaje (Richards y Rodgers, 2001).

### **3.4 Sugestopedia**

El método de la sugestopedia fue creado por el psiquiatra búlgaro Lozanov en 1978, y su intento fue aplicar los principios de la sugestología (la influencia de la sugestión en la conducta humana) a la enseñanza de idiomas. Según Otero Brabo Cruz (1998: 121), la sugestopedia se basa “en la teoría de que el cerebro humano podría procesar grandes cantidades de material si le fueran dadas ciertas condiciones de aprendizaje, una de las cuales sería el estado de relajamiento producido bajo el control del profesor”. Por lo tanto, la sugestopedia incorpora el uso de varias técnicas de relajación y sugestión para despertar y mantener la atención de los aprendices. El método otorga una importancia especial al entorno del aprendizaje, en el cual el mobiliario, la decoración, la iluminación y el uso de música (que es el recurso principal) contribuyen a crear el clima de sugestión necesario para el aprendizaje. Según la visión de enseñanza de Lozanov, la presentación del vocabulario y su traducción tienen más importancia que el contexto lingüístico. La actividad principal es la memorización (mediante la escucha y la repetición en la lengua meta y en la lengua materna) de palabras y diálogos creados especialmente para practicar determinadas estructuras y léxico. Los críticos de la sugestopedia subrayan la falta de fundamentos científicos del método, pero unos autores y educadores reconocen la efectividad de unas de sus técnicas en el marco de otros métodos mejor fundamentados.

Aunque ninguno de los enfoques alternativos que acabamos de mencionar ha sido suficientemente elaborado y científicamente fundado en sí mismo, cabe señalar que sus creadores aportaron unos buenos puntos de partida para el desarrollo de la metodología de enseñanza de idiomas. Por lo tanto, en los capítulos que siguen veremos que el enfoque comunicativo incorpora unos de los rasgos claves de los enfoques alternativos, como, por ejemplo, la importancia del entorno agradable para el aprendizaje que acentuó la sugestopedia, el aprendizaje cooperativo subrayado en el aprendizaje de la lengua en comunidad, el papel secundario del profesor abogado en manera silenciosa o los juegos y los bajos filtros afectivos de la RFT.

### **3.5 Los comienzos del enfoque comunicativo**

Los orígenes del enfoque comunicativo se los puede encontrar en desarrollos coincidentes a ambos lados del Atlántico. En los años 1970, un grupo de expertos empezó a investigar la posibilidad de desarrollar cursos de idiomas en los que las tareas de aprendizaje se descompusieran en porciones o unidades, donde cada una de esas porciones correspondiera a un componente de las necesidades de los aprendientes y fuera sistemáticamente relacionada con otras porciones. El trabajo del grupo se basaba en los estudios sobre las necesidades de los aprendientes de idiomas europeos, especialmente en el documento preparado por el lingüista británico Wilkins, quien propuso una base para desarrollar currículos comunicativos para la enseñanza de lenguas. Wilkins analizó los significados comunicativos que el aprendiente debe poder comprender y expresar. En vez de describir el núcleo de la lengua a través de los conceptos tradicionales de la gramática y el vocabulario, él trató de demostrar los sistemas de significado que subyacen en el uso comunicativo de la lengua. Wilkins describió dos tipos de significado: las categorías nocionales (conceptos como el tiempo, la cantidad, la secuenciación, locación, frecuencia, etc.) y las categorías de la función comunicativa (las demandas, negaciones, ofertas, quejas, etc.). El Consejo de Europa luego utilizó su análisis para crear un currículo comunicativo, lo que incitó el diseño de programas y manuales comunicativos en toda Europa (Richards y Rodgers 2001). Esas ideas llegaron a difundirse, aplicarse y aceptarse con mucha rapidez, y los programas basados en los currículos nocio-funcionales empezaron a llamarse el enfoque comunicativo.

Entre tanto, en los Estados Unidos, Hymes (1971) reaccionó a la definición de la competencia lingüística de Chomsky (1965) y propuso el uso del término la “competencia comunicativa”, que llegó a ser el término clave del enfoque comunicativo y del que hablaremos con más detalles en el capítulo que sigue.

### **3.6 La competencia comunicativa**

El enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas se deriva de la teoría de que la lengua es la comunicación. El objetivo de enseñanza es desarrollar lo que Dell Hymes (1972) llamó la “competencia comunicativa”, y precisamente ése es el concepto teórico central de este enfoque. Por lo tanto, en este subcapítulo trataremos de aclarar qué es la competencia comunicativa y de qué consiste.

La difusión del concepto de competencia en los estudios de adquisición y enseñanza de lenguas se debe a Chomsky (1965) que hizo la distinción entre la “competencia” y la “actuación” (*competence* y *performance*), donde la competencia es el conocimiento que el hablante tiene de la lengua, y la actuación es el uso real de la lengua en situaciones concretas. Cenoz Iragui (2004:449) subraya que “Chomsky está interesado en estudiar la competencia, no la actuación. Desde la perspectiva del estudio de la lengua como sistema, no está interesado en el uso del lenguaje o en la adquisición y enseñanza de lenguas. Su interés se dirige al desarrollo de una teoría lingüística centrada principalmente en las reglas gramaticales”. En otras palabras, el foco de la teoría lingüística de Chomsky fue caracterizar las habilidades abstractas de los hablantes que les permiten producir frases gramaticalmente correctas en una lengua.

No obstante, como señalan Bagarić y Mihaljević Djigunović (2007:95), poco después de que Chomsky había propuesto y definido los conceptos de competencia y actuación, los defensores de una perspectiva comunicativa dentro de la lingüística aplicada (por ejemplo, Savignon) expresaron su fuerte desaprobación de la idea de utilizar el concepto de una competencia idealizada, puramente lingüística como la base teórica de la metodología del aprendizaje y la enseñanza de idiomas. La alternativa a la idea de competencia de Chomsky la encontraron en la noción de la competencia comunicativa de Hymes (1972), quien subrayó que la competencia lingüística chomskiana era insuficiente porque no tomaba en cuenta la adecuación de los enunciados en el contexto en el que se utilizaban. Por lo tanto, la competencia comunicativa de Hymes es definida no solo por la competencia gramatical inherente, sino también por la habilidad de utilizar esa competencia gramatical en una variedad de situaciones comunicativas (Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007). De esa manera Hymes aportó una dimensión sociolingüística a la perspectiva de Chomsky.

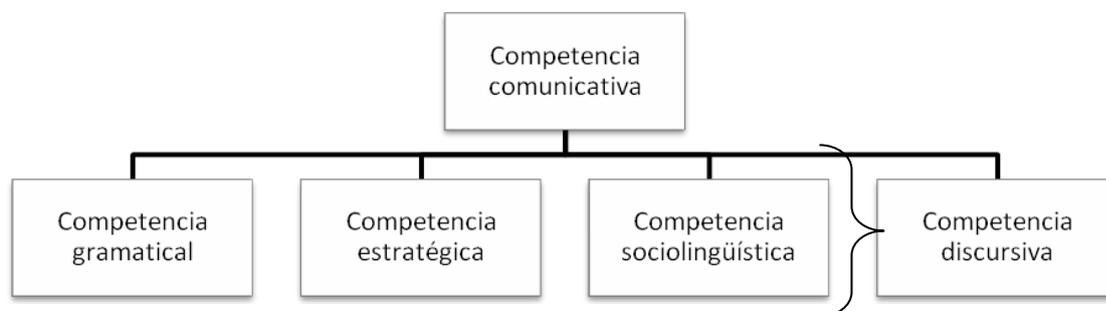
Cenoz Iragui (2004:451) destaca que “el concepto de competencia comunicativa propuesto por Hymes tiene gran fuerza como herramienta organizadora en las ciencias sociales y es utilizado con gran frecuencia en la lingüística y psicolingüística, especialmente en relación con la adquisición de la primera y la segunda lengua”. Sin embargo, muchos otros investigadores durante los años 1970 y 1980 dieron sus contribuciones valiosas para el desarrollo del concepto, unos de los más destacados de ellos siendo Widdowson, Canale and Swain, Savignon, Taylor, etc.

Puesto que la noción de la competencia comunicativa ha tenido un gran impacto en la lingüística aplicada, se ha considerado necesario definir sus distintas dimensiones con el fin de concretar los aspectos específicos que un estudiante de lenguas debe conocer. En los siguientes tres subcapítulos presentamos brevemente los tres modelos de competencia comunicativa más destacados y aceptados actualmente: el modelo de Canale y Swain, el modelo de Bachman y Palmer, y la descripción de los componentes de la competencia comunicativa del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER, 2002).

### 3.6.1 El modelo de Canale y Swain

Según el modelo teórico propuesto por Canale y Swain (1980), la competencia comunicativa inicialmente consistía de tres componentes fundamentales: la competencia gramatical, competencia sociolingüística y competencia estratégica. Más tarde, Canale (1984) transfirió unos elementos de la competencia sociolingüística a un cuarto componente –la competencia discursiva. A continuación veremos precisamente en qué constituye ese modelo.

Gráfico 1. El modelo de Canale y Swain.



La competencia gramatical (a menudo llamada también la competencia lingüística) se refiere a la maestría del código lingüístico e incluye el conocimiento del vocabulario y de las reglas morfológicas, sintácticas, semánticas, fonéticas y ortográficas. Esa competencia permite al hablante utilizar el conocimiento y las destrezas necesarias para la comprensión y expresión del significado literal de los enunciados (Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007). La competencia sociolingüística incluye el conocimiento de las reglas y convenciones que subyacen en el uso y la comprensión de la lengua apropiados en diferentes contextos sociolingüísticos y socioculturales. La competencia estratégica está formada por las estrategias de comunicación verbales y no verbales que son necesarias para compensar las

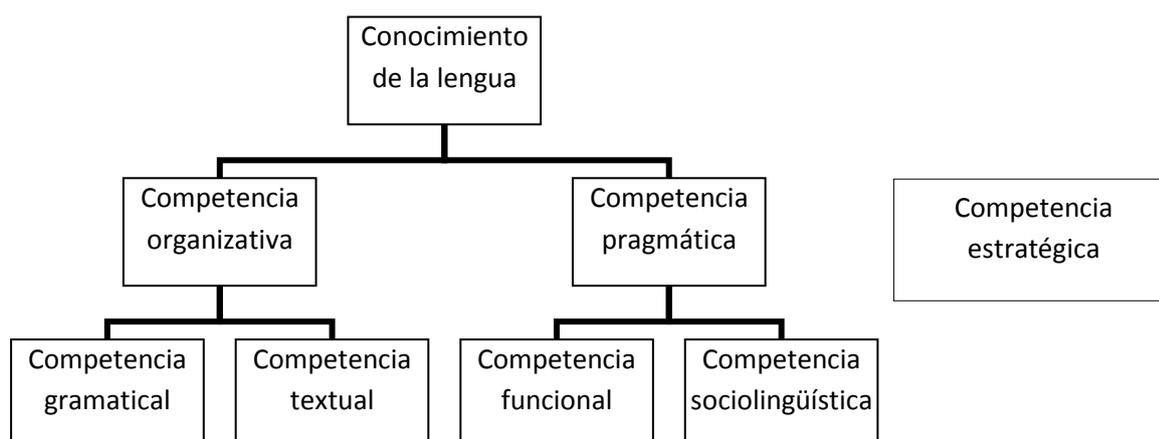
dificultades en la comunicación que son creadas por la competencia gramatical insuficiente o por unas variables externas. Finalmente, la competencia discursiva se refiere al modo en el que se combinan las formas gramaticales y significados para obtener un texto unificado; es decir, implica la cohesión de la forma y la coherencia del significado (Cenoz Iragui, 2004).

Aunque algunos investigadores han considerado que las definiciones de distintos componentes del modelo de Canale y Swain no son lo suficientemente completas, él ha contribuido significativamente al desarrollo de otros modelos y fue dominante durante la década entera. Lo que es más, la tendencia de utilizar y referirse a él continuó incluso después de que Bachman y Palmer propusieran un modelo mucho más exhaustivo.

### 3.6.2 El modelo de Bachman y Palmer

Tomando en cuenta los resultados de las investigaciones teóricas y empíricas previas, Bachman (1990) propuso un nuevo modelo de competencia comunicativa, que fue ligeramente alterado por parte de Bachman y Palmer (1996). Ellos llegaron a la conclusión de que el conocimiento de un idioma consiste de dos componentes fundamentales: la competencia organizativa y la competencia pragmática. Ellos se complementan con el fin de alcanzar el uso de la lengua que sea comunicativamente eficiente (Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007). En el gráfico 2 vemos de qué constan estos dos componentes.

Gráfico 2. El modelo de Bachman y Palmer.



Según su modelo, la competencia organizativa consiste de la competencia gramatical y la competencia textual. La competencia gramatical incluye varias áreas del conocimiento independientes, como el conocimiento del vocabulario, morfología, sintaxis, fonología y ortografía, que habilitan el reconocimiento y la producción de las frases gramaticalmente correctas. Por otro lado, la competencia textual habilita la comprensión y producción de los textos, es decir, incluye el conocimiento de las convenciones de combinar las frases y enunciados en el texto (la cohesión, la organización retórica y la organización conversacional). La competencia pragmática se refiere a la habilidad de crear e interpretar el discurso y consiste de la competencia funcional y la competencia sociolingüística (Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007). La competencia funcional incluye las relaciones entre los enunciados y las intenciones comunicativas de los hablantes, mientras que la competencia sociolingüística “se refiere a la caracterización de las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones y determinan el registro, variedad dialectal y referencias culturales” (Cenoz Iragui, 2004:456). Bachman y Palmer también subrayan la importancia de la competencia estratégica y la describen como un conjunto de componentes metacognitivos que permiten al usuario de la lengua la participación en la planificación, fijación de metas y la valoración de las fuentes comunicativas (Bagarić y Mihaljević Djigunović, 2007).

Aunque podemos ver que el modelo de Bachman y Palmer y el modelo de Canale y Swain tienen unos puntos comunes, es obvio que el primero es más complejo, claro y elaborado, y, por lo tanto, preferible.

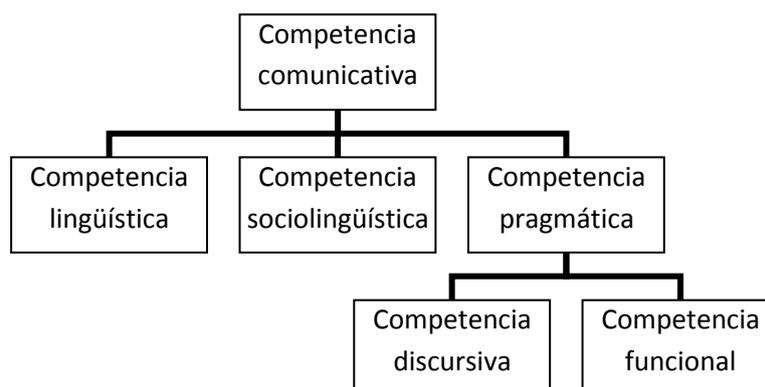
### **3.6.3 El modelo del MCER**

El último modelo que vamos a mencionar es el modelo del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER, 2002)<sup>2</sup>. En este modelo la competencia comunicativa consiste de tres componentes básicos: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática (que tiene dos subcomponentes: la competencia discursiva y la competencia funcional), mientras que la competencia estratégica no forma parte de este modelo.

---

<sup>2</sup> El MCER es un documento creado por el Consejo de Europa en 2001 que pretende suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Gráfico 3. El modelo del MCER.



Como destacan Bagarić y Mihaljević Djigunović (2007), es interesante que, según el MCER, cada componente sea explícitamente definido como el conocimiento de sus contenidos y como la habilidad de aplicar ese conocimiento. Por ejemplo, la competencia lingüística se refiere al conocimiento y a la habilidad de utilizar los recursos lingüísticos para formar mensajes bien estructurados. Sus subcomponentes incluyen las competencias gramatical, léxica, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. La competencia sociolingüística se refiere a la posesión del conocimiento y de las destrezas para el uso apropiado de la lengua en un contexto social (por ejemplo, diferencias en el registro, reglas del comportamiento, elementos lingüísticos que marquen las relaciones sociales, etc.). El último componente de este modelo, la competencia pragmática, consiste de dos subcomponentes: la competencia discursiva y la competencia funcional, y, en cierta medida, ambas se refieren a la competencia de planificación, es decir, a la secuenciación de los mensajes de acuerdo con los esquemas de interacción y transacción.

Para resumir, es ampliamente aceptado que la competencia comunicativa debe ser el objetivo de la enseñanza de idiomas y se ha establecido que la competencia gramatical es solo una parte de la competencia comunicativa y que, por lo tanto, ya no se la debe dar la prioridad máxima en el aula. Es cierto que los modelos que acabamos de presentar utilizan términos diferentes y que sus niveles de complejidad difieren entre sí, pero la idea fundamental que los subyace es igual: el conocimiento de un idioma significa mucho más que la mera maestría de las reglas gramaticales; para ser capaz de utilizar el idioma eficientemente, uno debe saber cómo relacionar sus ideas en unos enunciados lógicos y comprensibles, debe saber adaptar el registro y el estilo a diferentes situaciones y debe saber encontrar la manera para expresarse aun cuando le faltan las palabras exactas que necesita. La tarea de los profesores es

concienciar sus alumnos sobre eso y, paso a paso, ayudarles a alcanzar el objetivo de la competencia comunicativa y de todo lo que ella supone.

#### **4. Los principios fundamentales del enfoque comunicativo**

Antes de empezar a describir los principios fundamentales del enfoque comunicativo, hay que destacar que no existe un único texto autoritativo sobre él, ni un modelo que sería universalmente aceptado y aplicado. No se trata de un método con el currículo, contenidos y rutinas de enseñanza claramente definidos, sino de un enfoque que permite una gran variedad de métodos y técnicas. Ubilla (2010:107) ofrece una clara explicación de la diferencia entre un método y un enfoque:

El término 'enfoque' es el que normalmente se usa para referirse al aspecto comunicativo de la enseñanza de lenguas. Ante el amplio metalenguaje referido a este campo, se hace necesario delimitar las fronteras semánticas entre 'enfoque' y 'método'. Por el primero se entiende normalmente el conjunto de aspectos teóricos de tipo filosófico, educacional, lingüístico, etc. que permiten tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, el método tiene que ver con la parte práctica, el modo 'cómo' se va a enseñar lo 'qué' se ha decidido enseñar. Es decir, tiene que ver con las técnicas de enseñanza. El método es parte del enfoque.

El enfoque comunicativo a menudo se considera como un continuo que se extiende entre las versiones “fuerte” y “débil”. La versión débil, que más o menos ha llegado a ser una práctica habitual en los últimos años, acentúa la importancia de proporcionar a los aprendientes las oportunidades de utilizar el idioma para fines comunicativos y trata de integrar tales actividades en un programa de enseñanza más amplio. Por otra parte, la versión fuerte afirma que el idioma se adquiere a través de la comunicación, es decir, que el propósito del enfoque no es meramente activar el conocimiento existente pero inerte, sino estimular el desarrollo del mismo sistema lingüístico. En breve, según afirma Howatt (1984, en Richards y Rodgers, 2001:155), la versión débil se podía describir como “aprender a utilizar el idioma”, mientras que la versión fuerte supone “utilizar el idioma para aprenderlo”. O, como afirman Nassaji y Fotos (2011), en la versión fuerte, la comunicación es tanto el objetivo, como el medio, mientras que en la versión débil la comunicación sigue siendo el objetivo, pero los aprendientes aprenden la lengua de una manera más controlada, utilizándola y practicándola en contextos comunicativos.

Por lo que se refiere a las teorías de aprendizaje y a las estrategias eficientes de la enseñanza, el enfoque comunicativo, otra vez, no se adhiere a una sola teoría, sino saca las teorías sobre la enseñanza y aprendizaje de una amplia gama de áreas, tal como son la ciencia cognitiva, la psicología educativa y la lingüística aplicada (Brandl, 2008). De esa manera, adopta y reconcilia muchas diferentes teorías y puntos de vista.

A pesar de la falta de técnicas universalmente aceptadas, Richards y Rodgers (2001) acentúan que siempre ha existido un tipo de consenso sobre dos características fundamentales del enfoque comunicativo: con él se pretende hacer la competencia comunicativa el objetivo de la enseñanza y se intentan desarrollar los procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas que reconocen la interdependencia de la lengua y la comunicación. Además, ellos enumeran cuatro características más generales de la visión comunicativa de la lengua (2001): (1) la lengua es un sistema que sirve para la expresión de significado, (2) la función principal de la lengua es permitir la interacción y comunicación, (3) la estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos y (4) las unidades primarias de la lengua no son meramente sus rasgos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo.

Por otro lado, Brandl (2008) concreta los rasgos necesarios para justificar la etiqueta de enfoque comunicativo, y ellos son los siguientes: (1) el uso de las actividades que requieren una interacción frecuente entre los aprendientes o con otros interlocutores para intercambiar informaciones o resolver problemas, (2) el uso de textos auténticos y de actividades comunicativas relacionadas con los contextos del “mundo real” y (3) enfoques centrados en los aprendientes, es decir, los que toman en cuenta sus fondos, necesidades y objetivos de aprendizaje, y los que les permiten cierta creatividad y un papel en las decisiones instruccionales.

Sin un solo principio metodológico o una sola teoría que subyace en los fundamentos teóricos y prácticos del enfoque comunicativo, Brandl (2008) acierta que lo mejor sería describir sus metodologías como un conjunto de macroestrategias o principios metodológicos. En los siguientes capítulos elaboraremos esos principios que pueden servir como unas pautas para la implementación del enfoque comunicativo.

#### **4.1 Las tareas como un principio organizacional**

Durante décadas los métodos tradicionales utilizaban temas gramaticales o textos (por ejemplo, diálogos o cuentos cortos) como base para la organización del currículo. Esa rutina ha cambiado con el enfoque comunicativo, ya que el desarrollo de las destrezas comunicativas llegó a estar en primer plano, mientras que la gramática sirve solo para apoyar esas destrezas. Esto ha planteado la cuestión de cómo organizar el currículo y, según escribe Brandl (2008),

unos autores han sugerido el uso de las tareas como unidades centrales para la formación de los currículos, lo que llegó a ser conocido bajo el nombre del “enfoque por tareas”<sup>3</sup>.

El enfoque por tareas se basa en las teorías contemporáneas sobre la adquisición de la lengua, según las que el uso de la lengua es lo que incita su desarrollo. Los proponentes de esta metodología afirman que la mejor manera para aprender un idioma es a través de la interacción social, ya que eso proporciona a los estudiantes un objetivo claro, una oportunidad para intercambiar informaciones y opiniones y para negociar el significado, recibir la ayuda del interlocutor y la retroalimentación sobre su producción lingüística. Durante ese proceso, los aprendientes no solo usan su interlengua, sino la modifican, lo que lleva a la adquisición (Brandl 2008). En otras palabras, las tareas (y no los textos o la gramática) dan a los aprendientes la oportunidad de utilizar la lengua en un contexto significativo.

En cuanto a la definición de la tarea, existen muchas; aquí ofreceremos la de Benítez Menéndez (2007), según la cual la tarea “implica resolver un problema o completar una laguna de información activando un proceso mental utilizando la lengua extranjera”. Para completar esa definición, conviene destacar que el énfasis está siempre en el significado y que la resolución de la tarea a menudo supone un objetivo fijo. Además, las tareas deberían ser comparables a las tareas auténticas del mundo real y, de esta manera, requerir el uso de la lengua real. Algunos ejemplos de las tareas son rellenar un formulario, comprar zapatos, reservar un vuelo, dar y pedir direcciones en la calle, etc.

No obstante, Brandl (2008) distingue entre dos tipos de tareas: las tareas del mundo real y las tareas pedagógicas. Las tareas del mundo real están diseñadas para enfatizar las destrezas las que los aprendientes van a necesitar para funcionar en el mundo real, mientras que las tareas pedagógicas sirven como un puente entre el aula y el mundo real, es decir, sirven para la preparación o asimilación de los estudiantes y les ayudan a comprender cómo funciona el idioma.

Benítez Menéndez (2007) resume muy claramente los beneficios del enfoque por tareas:

El enfoque mediante tareas lleva al estudiante a explorar y desarrollar estrategias propias, estimulando su creatividad y pensamiento lógico, lo que le será muy útil tanto para estudiar lenguas, como para enfrentar otros desafíos en la vida. Por otra parte, al constituir, en muchos casos, un desafío intelectual que deben enfrentar los estudiantes, las tareas contribuyen a elevar la motivación hacia el aprendizaje.

---

<sup>3</sup> El enfoque por tareas generalmente se considera como una rama y un desarrollo natural dentro del enfoque comunicativo (Richards y Rodgers 2001:223).

Hemos visto que el uso de las tareas tiene numerosos beneficios: aparte de que las tareas estimulan la creatividad de los alumnos, ellos aprenden algo que en realidad podrían aplicar fuera del aula, por lo que, en general, están motivados y suelen participar activamente. Además, las tareas fomentan la cooperación en el aula (cuya importancia describiremos pronto) y proporcionan a los alumnos la oportunidad de comunicarse libremente. Sin embargo, puede resultar difícil seleccionar, desarrollar y secuenciar las tareas, especialmente en los niveles más bajos.

#### **4.2 El enfoque orientado a la acción**

El enfoque comunicativo, igual que el enfoque por tareas, promueve la idea de que un enfoque práctico positivamente aumenta los esfuerzos cognitivos de los aprendientes. Además, Brandl (2008) observa que el conocimiento nuevo se integra mejor en la memoria de largo plazo (y se recupera más fácilmente) si es relacionado con los acontecimientos y actividades del mundo real.

El principio de aprender a través de la acción es estrechamente ligado con el concepto de que el idioma debería utilizarse desde el comienzo del aprendizaje. Según el enfoque comunicativo, los aprendientes necesitan producir la lengua activamente porque solo de esa manera pueden poner a prueba nuevas reglas y modificarlas como corresponde. Por lo tanto, el papel del profesor es estimular a los aprendientes a expresarse lo antes posible y ofrecerles una gran variedad de contextos. Además, eso se debe hacer bajo las condiciones comunicativas reales para que el conocimiento lingüístico de los aprendientes llegue a ser automático (Brandl 2008).

Ese principio también se puede relacionar con lo que es llamado “saber hacer” en el MCER (2002) y se refiere a las destrezas y habilidades que un usuario de la lengua debe desarrollar. En el MCER las destrezas y habilidades asociadas con el aprendizaje de lenguas se comparan con cualquier otra destreza, tal como conducir un coche o tocar un instrumento que “dependen más de la capacidad de desarrollar procedimientos que de los conocimientos declarativos, pero se puede propiciar esta destreza mediante la adquisición de conocimientos interiorizados” (2002:11). Al principio, el desarrollo de destrezas requiere una separación explícita de las operaciones conscientes que se puede expresar verbalmente y la adquisición de ciertos conocimientos en los que uno no piensa una vez que domina la destreza. Cuando

eso ocurre, el aprendiente en general ejecuta la destreza con más facilidad y autoconfianza. Para trasladar eso al entorno de enseñanza de idiomas, tomaremos como ejemplo las inflexiones verbales. Al principio, el aprendiente necesita un tipo de esquema mental o incluso una explicación explícita de distintas inflexiones verbales que dependen del tiempo verbal, la persona y el modo, pero una vez que se adquieren esos conocimientos y se domina destreza, los verbos llegan a ser conjugados automáticamente.

Podemos concluir que el enfoque comunicativo aboga por una postura práctica en todos los sentidos: uno aprende algo mejor haciéndolo y eso se puede aplicar a varios aspectos de la enseñanza de idiomas, desde la selección de materiales didácticos, hasta la enseñanza de gramática y es algo que los profesores deben tener en cuenta. En cuanto a la idea de forzar el uso de la lengua extranjera al principio de aprendizaje, no hay duda de que eso sea provechoso, pero los profesores no deben exagerar en eso y olvidarse de los factores afectivos y las emociones de sus alumnos.

### **4.3 Un *input* rico**

Mientras crecemos y desarrollamos nuestra lengua materna, siempre estamos expuestos a una plétora de modelos, fragmentos y estructuras de la lengua en numerosos contextos y situaciones. Esa exposición rica a la lengua nos permite almacenar el idioma en nuestros cerebros y luego acceder a él y recuperarlo. Precisamente esa exposición a las muestras de lengua es lo que Krashen (1985) llamó el *input*. Obviamente, es imposible replicar ese *input* rico solo en el aula para desarrollar destrezas lingüísticas comparables a las destrezas que tenemos en nuestra lengua materna, pero, a pesar de eso, el *input* debe ser lo más rico posible. Según destaca Brandl (2008), una de las necesidades más obvias en la enseñanza de idiomas es precisamente asegurar que los aprendientes oigan las muestras de la lengua meta, sea del profesor, de otros alumnos o de los recursos multimedia.

Ese hecho nos lleva a dos corolarios consecuentes que caracterizan el enfoque comunicativo: (1) en el aula hay que utilizar una amplia gama de materiales didácticos (tanto auténticos, como simplificados) y (2) el profesor debe utilizar la lengua meta cuanto más sea posible.

En cuanto al primer corolario, cabe enfatizar que la enseñanza comunicativa de idiomas siempre ha promovido una integración extensiva de los materiales auténticos en el currículo. El concepto de los materiales auténticos se refiere a textos, fotografías, videos y otros

recursos y materiales que no fueron diseñados específicamente para fines pedagógicos, como, por ejemplo, artículos periodísticos, extractos de unos programas de radio o televisión, conversaciones telefónicas reales, etc. Richards y Rodgers (2001) listan unas cuantas razones que justifican el uso de materiales auténticos, la más importante siendo que estos materiales contienen la lengua auténtica y reflejan el uso del idioma en el mundo real. En otras palabras, exponen a los aprendientes al idioma real en los contextos en los que ocurre naturalmente. Además, están más estrechamente ligados a las necesidades de los alumnos y, por lo tanto, proporcionan un enlace entre el aula y las necesidades de los estudiantes en el mundo real. El uso de los materiales auténticos en el aula también apoya una actitud creativa hacia la enseñanza, ya que permite a los profesores diseñar las actividades y tareas que más les convienen. Al final, los materiales auténticos requieren que los profesores entrenen a sus alumnos en utilizar las estrategias de aprendizaje desde el principio de la enseñanza, lo que son unas destrezas muy valiosas.

Para la mayoría de los profesores, el acceso a los materiales auténticos ya no es un problema, pero, en los niveles más bajos, el uso de esos materiales puede presentar numerosos retos, ya que a menudo contienen una lengua difícil. Normalmente, hay pocos textos que, en su totalidad, son ideales para cierto nivel de dominio. Por ejemplo, el primer párrafo de un artículo de prensa puede ser apropiado para los principiantes, mientras que el siguiente párrafo puede requerir la adaptación para ser usable. Para resumir, la organización de la enseñanza de idiomas alrededor de materiales auténticos exige que los profesores dediquen bastante tiempo a la localización de materiales adecuados y al diseño de actividades. Por lo tanto, si se toman en cuenta tanto los beneficios como las limitaciones del uso de los materiales auténticos, la aplicación del enfoque comunicativo en la mayoría de los casos (especialmente en los niveles más bajos) supone una mezcla de los materiales auténticos y adaptados.

Según el segundo corolario, el profesor debe maximizar el uso de la lengua meta en el aula para ofrecer un *input* rico. Los partidarios del uso exclusivo (o casi exclusivo) de la lengua meta sostienen que los aprendientes necesitan tanta exposición a la lengua meta como sea posible, porque con la mayor cantidad del *input*, el avance en la lengua meta será mayor. Sin embargo, la cuestión del uso de la lengua meta como medio de comunicación primario ha sido un tema controvertido, ya que muchos profesores han expresado dudas sobre cuándo y cuánta lengua materna deberían utilizar en el aula. Brandl (2008) hace referencia a investigaciones de Polio y Duff de 1994, que mostraron que muchos profesores prefieren utilizar la lengua

materna para explicar la gramática, manejar la clase, indicar empatía o solidaridad con los estudiantes, traducir ciertas unidades del vocabulario o ayudar a los estudiantes cuando no entienden algo. Del mismo modo, las opiniones de los aprendientes en cuanto al uso de la lengua materna también muestran preferencias mixtas. Según el estudio de Brandl y Bauer de 2002 (en Brandl 2008), la mayoría de los aprendientes prefiere que el profesor use la lengua meta extensivamente. En las aulas donde los profesores utilizan la lengua materna más que la meta (se trata especialmente de los niveles bajos), los aprendientes quieren más lengua meta. Por otro lado, donde los profesores utilizan la lengua meta exclusivamente, los aprendientes expresaron la preferencia por el uso ocasional de la lengua materna, especialmente cuando se dan instrucciones o cuando los aprendientes no entienden algo.

Podemos concluir que el uso extensivo de la lengua meta en el aula resulta muy provechoso, pero lo más importante es que el *input* ofrecido sea comprensible para los alumnos (lo que elaboraremos en el capítulo que sigue). El objetivo de cada profesor debería ser encontrar un equilibrio entre el uso de la lengua meta y la materna, con el que van a ofrecer a los aprendientes un *input* lo más rico posible, pero que no impida su entendimiento.

#### **4.4 Un *input* significativo, comprensible y elaborado**

Un prerrequisito fundamental para que el aprendizaje ocurra es que la información que recibimos sea significativa. Eso quiere decir que los aprendientes tienen que ser capaces de relacionar la información que están recibiendo con el conocimiento que ya tienen. Ese principio del enfoque comunicativo surgió como contrarreacción al método audiolingual, donde los ejercicios repetitivos (llamados *drills*) no requerían el procesamiento de la lengua, por lo cual el contenido muchas veces no tenía sentido para los aprendientes. Además, Brandl (2008) destaca que el *input* no puede ser significativo si no es comprensible; es decir, la adquisición no puede ocurrir si el aprendiente no entiende qué le está diciendo el locutor o escritor. Los rasgos de un idioma (independientemente si se trata de la gramática, el vocabulario, la pronunciación o lo que sea) pueden integrarse en la representación mental del sistema de idioma del aprendiente solo si él los ha relacionado con un significado del mundo real. Por consiguiente, si el *input* no es comprensible o no lleva significado, estas conexiones entre la forma y el significado simplemente no van a realizarse.

Como ya hemos subrayado, un *input* rico en el aula puede realizarse a través del uso extensivo de la lengua meta o a través del uso de los materiales auténticos o lingüísticamente ricos. Pero la creación de tal entorno implica numerosos retos pedagógicos, especialmente porque es difícil hacer ese tipo de *input* accesible (comprensible y significativo) a los aprendientes. Esos problemas pueden resolverse elaborando el *input*. La noción de “elaboración” aquí se refiere a las maneras en las que los hablantes nativos modifican su discurso para hacerlo comprensible a los no-nativos. Según observa Brandl (2008), esas elaboraciones incluyen la verificación de comprensión (“¿Eso es correcto? Lo que quieres decir es...”), la accesibilidad del profesor a las preguntas de estudiantes, el *input* no-lingüístico (a través de gestos, mímica o apoyos visuales) y la modificación de la lengua a través de la repetición, de la velocidad de habla más lenta, de la simplificación de la lengua (por ejemplo, utilizando un vocabulario frecuente, evitando la jerga, cortando las frases, etc.) y a través del uso de los cognados.

Numerosos estudios han apoyado esas estrategias, comprobando que el *input* elaborado ayuda en el proceso de comprensión y proporciona a los aprendientes mayor oportunidad para percibir las estructuras lingüísticas y para procesar las relaciones entre la forma y el significado. Sin embargo, recordemos que el enfoque comunicativo promueve el uso de los materiales didácticos auténticos porque ellos reflejan la lengua del mundo real; por lo tanto, el *input* elaborado parece ser opuesto a ese principio, ya que la lengua cuidadosamente seleccionada, lentificada y clara en la mayoría de los casos no es la lengua auténtica, la que los alumnos van a oír fuera del aula. La demasiada modificación del *input*, entonces, puede llevar a que los aprendientes se queden confundidos y asustados ante el habla de los hablantes nativos en contextos no educativos. Una vez más, sería recomendable que los profesores utilizaran su intuición para determinar en qué medida deberían modificar su lengua y que tuvieran en cuenta las consecuencias potenciales de hacerlo en exceso.

#### **4.5 La enseñanza de la cultura**

La relación entre la lengua y la cultura siempre ha sido la preocupación de los profesores de idiomas. La opinión sobre si la cultura debería ser incorporada en las clases de lenguas extranjeras ha cambiado rápidamente a lo largo de la historia de enseñanza de idiomas, y el enfoque comunicativo ha vuelto a prestarle la atención, afirmando que la enseñanza de la lengua sin la enseñanza de la cultura resulta incompleta e, incluso, incorrecta; la lengua no existe en un vacío y, por consiguiente, los aprendices deben ser conscientes del contexto en el

que el idioma se utiliza. Genc y Bada (2005) sostienen que para los aprendientes de un idioma extranjero el aprendizaje de la lengua resulta inútil si no saben nada sobre las personas que hablan ese idioma o sobre el país en el que el idioma se utiliza, explicando que la mayoría de ellos, si no han sido expuestos a los elementos culturales de la sociedad meta, tienen dificultades considerables en comunicar el significado a los hablantes nativos.

Según afirma Kitao (2000), la enseñanza de la cultura tiene numerosos beneficios, unos de los más importantes son los siguientes: (1) el aprendizaje de la cultura proporciona a los estudiantes la razón para estudiar la lengua y hace el estudio de la lengua significativo, (2) aunque los manuales tratan de dar a los alumnos ejemplos “auténticos” de la vida real, sin el conocimiento de fondo, los aprendientes pueden concebir estas situaciones reales como ficticias; con el acceso al aspecto cultural de la lengua, los aprendientes pueden relacionar las formas abstractas con personas y lugares reales, (3) a los alumnos generalmente les gustan las actividades culturales como, por ejemplo, canciones, bailes, juegos de rol o investigaciones sobre países y naciones, lo que no solo aumenta la curiosidad y el interés de los alumnos, sino también su motivación, y (4) el estudio de la cultura tiene un papel importante en la educación general, ya que aprendiendo sobre la cultura uno también aprende sobre, por ejemplo, la historia o geografía de la sociedad meta. Además, Genc y Bada (2005) afirman que la cultura también puede ser un recurso útil en la enseñanza de la gramática, ya que permite a los profesores que proporcionen a sus alumnos ejemplos de la vida real, y que con los contenidos culturales el repertorio léxico de los aprendices se enriquece sustancialmente.

El MCER (2002) dedica varios apartados a la importancia de diferentes aspectos culturales en la enseñanza de idiomas y da pautas sobre qué contenidos culturales se pueden enseñar para que los alumnos saquen el mayor provecho. Ya hemos destacado que la competencia sociolingüística es una parte integral de la competencia comunicativa, y el MCER (2002) concreta sus partes integrales. Ellos incluyen: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (uso y elecciones del saludo y de formas de tratamiento, convenciones para el turno de palabra, etc.), las normas de cortesía (por ejemplo, mostrar interés o admiración, compartir experiencias, utilizar enunciados evasivos, etc.), las expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos, comillas coloquiales, varias expresiones, etc.), diferencias de registro (formal, informal, neutral o íntimo), y dialecto y acento (los marcadores léxicos, gramáticos, fonológicos, etc.). Además, el MCER (2002) destaca la importancia de conocimientos socioculturales, que incluyen la vida diaria (comidas y bebidas, días festivos, actividades de ocio, horas y prácticas de trabajo), las condiciones de vida (niveles de vida, condiciones de la

vivienda, medidas y acuerdos de asistencia social), las relaciones personales (estructuras sociales, relaciones entre sexos, estructuras familiares, relaciones entre generaciones, relaciones en situaciones de trabajo, etc.), los valores, las creencias y las actitudes respecto a varios factores (por ejemplo, la clase social, grupos profesionales, riqueza, religión, etc.), el lenguaje corporal, las convenciones sociales (por ejemplo, puntualidad, regalos, vestidos, despedida, etc.) y el comportamiento ritual en áreas como son las ceremonias religiosas, nacimiento, matrimonio o muerte, o en celebraciones y festividades.

Hace mucho tiempo los lingüistas y antropólogos reconocieron que las formas de cierta lengua reflejan los valores culturales de la sociedad en la que la lengua se habla. La lengua y la cultura tienen una relación inextricable e interdependiente y, por lo tanto, podemos concluir una vez más que el aprendizaje de un idioma significa mucho más que la maestría de la sintaxis y del léxico; para aprender un idioma en realidad, hay que entender el contexto social en el que el idioma existe. Hoy en día, en la época de la globalización, tecnología, migraciones y medios de comunicación masivos, es incluso más importante que los profesores equipen a sus alumnos con un gran nivel de conocimiento y de conciencia intercultural. Sin embargo, gracias a la falta de tiempo y al hecho de que los currículos de las escuelas públicas suelen ser demasiado abarrotados, los profesores a menudo ponen los contenidos culturales en segundo plano, considerándolos menos importantes que los contenidos gramaticales o léxicos.

#### **4.6 El aprendizaje cooperativo y colaborativo**

En la educación general, los beneficios del aprendizaje cooperativo y colaborativo fueron reconocidos hace mucho tiempo. Según ese planteamiento, la enseñanza se organiza de manera que los estudiantes trabajen juntos, en parejas o pequeños grupos, para completar las actividades.

Por lo que se refiere a la enseñanza de idiomas, eso supone el trabajo cooperativo en las tareas lingüísticas, o el trabajo colaborativo que implica la realización de objetivos a través del uso comunicativo de la lengua meta (Brandl 2008). Si se trata del segundo caso, cuando las tareas educativas son diseñadas de manera que requieran una interacción comunicativa real y activa, los logros son incluso más provechosos. La razón para eso es que la interacción normalmente implica tanto el *input*, como la producción; por lo tanto, los aprendientes no pueden solamente

escuchar el *input*, sino tienen que participar en la conversación activamente. Además, para evitar o resolver los malentendidos, los aprendientes se ven forzados a modificar su lenguaje a veces (negociar el significado), y, en ese caso, la interacción sirve como un catalizador de la adquisición. Esa aserción en el campo de enseñanza de idiomas llegó a ser conocida como la hipótesis de interacción de Long (1996), y ha sido confirmada por parte de numerosos estudios. Los tipos de actividades provechosos para la fomentación de la interacción entre los alumnos incluyen juegos en general, juegos de simulación, entrevistas, intercambios de información repartida entre alumnos, encuestas, debates, comparaciones de dibujos, etc.

Pero el enfoque comunicativo no fomenta solo la interacción entre los estudiantes; la interacción entre el profesor y los alumnos, que solía ser central en los métodos tradicionales, es casi de igual importancia y no se la debe ignorar. El psicólogo social Vygotsky dedicó una gran porción de sus estudios precisamente a ese tipo de interacción y, como observa Brandl (2008:19), llegó a la conclusión de que el aprendiente a través de la interacción con el profesor y con su ayuda alcanza un potencial que está encima de su nivel presente. En las aulas orientadas hacia el enfoque comunicativo, la aplicación del idioma pasa de ser dirigida por el profesor y se centra en los aprendientes en cuanto ellos sean capaces de realizar actos de habla sin la ayuda del profesor. Sobre los roles específicos que el profesor y los alumnos desempeñan en el aula hablaremos en el capítulo siguiente.

Podemos concluir que en el enfoque comunicativo mucha atención se presta a la interacción en el aula, tanto entre los mismos alumnos, como entre los alumnos y el profesor. Los trabajos en parejas o pequeños grupos y las actividades tales como juegos o entrevistas no sólo fuerzan a los alumnos a escuchar y hablar, sino también positivamente afectan su motivación, ya que suelen ser interesantes y divertidos. Además, cabe destacar que la cooperación entre los alumnos en el aula contribuye considerablemente a la creación de un entorno relajado y agradable, lo que, a su vez, implica filtros afectivos más bajos. No obstante, los profesores deben tener cuidado para que las actividades en grupos no lleguen a ser demasiado caóticas y que de esa manera no pierdan su propósito.

#### **4.7 Los roles del profesor y los roles de los aprendientes**

El concepto de “rol” ha llegado a ser bastante popular en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y es un término que en uso común denota las funciones que los profesores y aprendientes desempeñan durante la clase.

Según el enfoque comunicativo, la enseñanza de idiomas ha dejado de estar centrada en el profesor y se ha vuelto hacia los alumnos. Hedge (2003) explica que esa concentración en los aprendices puede definirse desde unas cuantas perspectivas diferentes y que, por lo tanto, puede significar lo siguiente: (1) pedir a los alumnos que contribuyan al diseño del contenido del curso en general y a la selección de los procedimientos de aprendizaje, (2) invitar a los aprendices que contribuyan al diseño de las actividades (eso es, organizar las clases alrededor de las informaciones que los mismos alumnos traen a la clase), (3) estimular a los aprendientes a que tomen más responsabilidad por el éxito de su aprendizaje, continuando el aprendizaje fuera del aula, o (4) utilizar la metodología que permita a los estudiantes tener más control sobre el proceso de aprendizaje. La última definición es probablemente la más aceptada y aplicada y significa que los profesores deben renunciar al control en el aula de vez en cuando y dejar a los alumnos que lo asumen para sacar de la actividad lo que es lo más importante para ellos. Es evidente de esas cuatro definiciones que la enseñanza centrada en los estudiantes ha otorgado a los aprendientes mucha más importancia y una gama más amplia de roles y responsabilidades de lo que solía ser el caso en las aulas tradicionales, dominadas por el profesor.

Por otro lado, Hedge (2003) lista los papeles que los profesores suelen desempeñar en el aula comunicativa, afirmando que esos papeles a menudo dependen del tipo de actividad que se está llevando a cabo, y que, por lo tanto, los profesores suelen cambiar de rol varias veces durante solo una clase. Por consiguiente, el profesor puede actuar como controlador (por ejemplo en las situaciones cuando está haciendo las preguntas), asesor (de la precisión), corrector (de la pronunciación, por ejemplo), organizador (cuando está dando las instrucciones o cuando está iniciando y monitorizando el trabajo en parejas y proporcionando la retroalimentación), apuntador (mientras los estudiantes están trabajando juntos) y recurso (si los estudiantes necesitan ayuda con palabras o estructuras). La investigación de Karavas y Dukas (1995) mostró que los mismos profesores han dividido sus papeles en cuatro categorías fundamentales y que se ven a sí mismos principalmente como a una fuente de conocimiento, un mánager del grupo, una fuente de consejos y un facilitador del aprendizaje (en Hedge

2003). Además, Richards y Rodgers (2001) destacan otros papeles que el profesor desempeña en el aula: es un analista de necesidades, cuyo rol es determinar y responder a las necesidades de sus aprendientes y un consejero que ejemplifica un comunicador eficiente utilizando las paráfrasis, confirmaciones y retroalimentación.

Hemos visto que el enfoque comunicativo ha redefinido los papeles tradicionales del profesor y de los aprendices y que el profesor ya no presenta una autoridad máxima. A los estudiantes se les otorga más control, pero también más responsabilidades. Ellos tienen la oportunidad de contribuir al diseño del curso y de esta manera explorar sus necesidades, negociar el contenido y monitorizar el progreso del curso. Consiguientemente, su motivación y participación en el aula será más alta y el entorno será más flexible, lo que les dará la oportunidad para cuestionar, sugerir y comentar. No obstante, hay que preguntarse si estos papeles pueden funcionar en el aula con veinte o incluso treinta estudiantes, lo que a menudo es el caso en las escuelas secundarias croatas. Los profesores a veces se ven forzados a ser autoritativos para poder mantener la disciplina en el aula y se olvidan de otros papeles que deberían desempeñar. Los alumnos, por otro lado, muchas veces no están motivados para participar en la clase, sin hablar de la contribución al diseño del curso o de las actividades.

#### **4.8 La atención a la forma**

Ya hemos subrayado varias veces que el objetivo del enfoque comunicativo es la enseñanza del idioma con fines comunicativos, es decir, que los aprendientes desarrollen su competencia comunicativa. Sin embargo, igualmente hemos demostrado que la competencia comunicativa incluye también la competencia gramatical, en los modelos de Canale y Swain (1980) y de Bachman y Palmer (1996), o la competencia lingüística en el modelo del MCER (2002). Por consiguiente, Martín Sánchez (2010:70) afirma lo siguiente:

Con todo lo dicho hasta el momento, entendemos que los conocimientos gramaticales no tienen un fin en sí mismos, sino que sirven como un medio, una herramienta para construir la competencia comunicativa de los alumnos. Se trata por tanto de un recurso fundamental, necesario e imprescindible para llevar a cabo con éxito el proceso de comunicación.

La enseñanza de gramática en el enfoque comunicativo también ha sido un tema controvertido, ya que se ha debatido mucho sobre si la gramática debe enseñarse explícitamente, es decir, de manera que las reglas se presenten al estudiante en un momento de instrucción, o implícitamente, dejando a los aprendientes que descubran las reglas. Aunque no existe un

acuerdo definitivo, Brandl (2008) subraya que los estudios han mostrado que es provechoso hacer la gramática explícita a los aprendientes adultos.

Dentro de la enseñanza explícita de gramática, Nassaji y Fotos (2011:10) hacen referencia a la distinción de los conceptos “atención a las formas” y “atención a la forma” de Long (1996). Atención a las formas es lo que estuvo presente en los métodos tradicionales, donde los aprendientes pasaban la mayoría del tiempo estudiando las reglas gramaticales en aislamiento, ignorando su significado. Por otro lado, la atención a la forma significa llamar la atención de los aprendientes a la gramática durante las actividades y tareas comunicativas y fomentar la conexión entre la forma y el significado enseñando la gramática dentro de un contexto. Existe una abundancia de las pruebas en favor de la atención a las formas, por lo cual ese ha sido proclamado un de los principios fundamentales de la enseñanza comunicativa de lenguas.

Nassaji y Fotos (2011), a continuación, distinguen entre dos tipos de atención a la forma: la planificada y la incidental. Ellos explican que ambos tipos ocurren mientras los aprendientes están concentrados principalmente en el significado, pero la planificada llama la atención de los alumnos a las formas preseleccionadas, mientras la incidental no incluye la preselección de las formas. Además, la atención incidental a las formas puede ocurrir reactivamente, como respuesta a los errores durante las actividades comunicativas, o preventivamente, tomando el tiempo de las actividades comunicativas para explicar las formas lingüísticas que podrían ser problemáticas. Resulta interesante mencionar que Savignon (2005) subrayó que incluso las actividades “tradicionales” tales como la traducción o dictados también pueden ser de ayuda para llamar la atención a la forma. No obstante, hay que subrayar una vez más que la atención a la forma no significa presentar las reglas a los estudiantes.

Para concluir, si el objetivo de la enseñanza de idiomas es desarrollar la competencia comunicativa y hacer a los aprendientes capaces de utilizar la lengua con fluidez y corrección en situaciones comunicativas reales, entonces la atención a la gramática debe formar parte de la enseñanza. Sin embargo, los profesores no se deben olvidar de que la gramática no es un fin en sí misma y, por lo tanto, deberían plantear la enseñanza de la gramática teniendo en cuenta los objetivos comunicativos.

#### 4.9 La importancia de la retroalimentación

El enfoque comunicativo ha revalorizado el concepto del error y ha llegado a considerarlo el signo de progreso sin el cual el aprendizaje no puede ocurrir. Como observa Santos Gargallo (2004), el proceso de aprendizaje es creativo y activo, por lo cual los errores resultan inevitables y necesarios y muestran los cambios en la interlengua del estudiante, lo que significa que el proceso de enseñanza/aprendizaje se está llevando a cabo. Al contrario de lo que se suele pensar, el enfoque comunicativo no aboga por no corregir los errores, sino afirma que hace falta poner en práctica una variedad de técnicas de corrección, de acuerdo con el tipo de actividad que se esté llevando a cabo y el momento de la clase en el que se produce el error.

Según acierta Brandl (2008), en general se distingue entre dos tipos de retroalimentación: la positiva, que confirma que el enunciado del estudiante es correcto y que se puede expresar acordando, alabando o mostrando la comprensión, y la negativa, que es generalmente conocida como la corrección de errores y que tiene la función correctiva del comportamiento lingüístico defectuoso del aprendiente. Ambos tipos son imprescindibles durante el desarrollo de la interlengua del alumno, ya que permiten al alumno que acepte, modifique o rechace la hipótesis sobre el uso lingüístico correcto.

Muchas investigaciones han documentado que tanto los profesores como los aprendientes creen en la eficacia de la retroalimentación y que los alumnos la exigen y aprenden de ella. Sin embargo, todos los profesores han experimentado una vez que sus estudiantes, a pesar de haber recibido una retroalimentación negativa, siguen haciendo los mismos errores, o que la aceptan, pero luego vuelven al comportamiento lingüístico defectuoso. La razón para eso se encuentra en el hecho de que la adquisición no es un proceso instantáneo. Lograr los efectos positivos con la retroalimentación correctiva implica un proceso de largo plazo que depende de las estrategias correctivas y de los factores individuales de los aprendientes. Por ejemplo, la investigación de Lyster y Ranta (1997) mostró que las reformulaciones (también llamados *recasts*), es decir, cuando el profesor repite la producción lingüística defectuosa del alumno, pero de manera correcta, eran las respuestas a los errores más usadas, pero, en realidad, las menos efectivas. Por otro lado, las estrategias de corrección directas, como la provisión de pistas metalingüísticas o de las clarificaciones, resultaron ser las más efectivas. El valor de la retroalimentación negativa, por lo tanto, se encuentra en llamar la atención del aprendiente a los aspectos problemáticos de su interlengua.

Por otro lado, Payne (2012) admite que casi todos los profesores adoptan una posición sensible de corregir selectivamente, prestando más atención a los errores que oscurecen el significado y, consecuentemente, afectan o impiden la comunicación. Él destaca la importancia de distinguir entre las actividades de fluidez y las de precisión, y aconseja corregir inmediatamente cuando el objetivo es la precisión, pero no interferir e interrumpir los aprendientes cuando el fin es la fluidez. Con las actividades de fluidez, entonces, hay que dar la retroalimentación al final de la actividad para no afectar la comunicación.

Para resumir, aunque el estatus de los errores en el enfoque comunicativo cambió mucho en comparación con los métodos tradicionales, la corrección de los errores permaneció indispensable (al contrario de lo que se suele pensar). Lo que el enfoque comunicativo subraya es la importancia de cómo, cuándo y qué errores corregir para que los aprendientes saquen el máximo provecho de la retroalimentación. No hay que olvidarse ni de la retroalimentación positiva que indudablemente tiene efectos positivos a la motivación y a los factores afectivos de los alumnos.

#### **4.10 El reconocimiento y la consideración de los factores afectivos**

Varias veces ya hemos mencionado los factores y filtros afectivos, y ahora explicaremos con más detalles qué son y por qué son importantes. Krashen (1985) afirmó que el *input* comprensible era necesario para la adquisición, pero que no era suficiente. El aprendiente debe estar “abierto” al *input* y el filtro afectivo es un bloqueo mental que impide que el aprendiente utilice completamente el *input* que está recibiendo. El filtro afectivo está alto cuando el alumno no está motivado, cuando le falta la autoconfianza, cuando se siente ansioso, cuando ve el aula como un lugar donde su debilidad será revelada. Por otro lado, el filtro afectivo está bajo cuando el aprendiente no está preocupado con la posibilidad de fracaso y cuando se ve a sí mismo como a un miembro potencial del grupo que habla la lengua meta.

A lo largo de los años, las relaciones entre las actitudes hacia la lengua, la motivación, la ansiedad y el éxito en el aprendizaje de idiomas han sido consistentemente demostradas. Además, todos los profesores eventualmente se dan cuenta de los sentimientos de sus aprendientes hacia la lengua meta y del impacto de esas actitudes a su motivación y, consecuentemente, al suceso del aprendizaje. El aprendiz motivado a aprender un idioma quiere alcanzar cierto objetivo y dedica cierto esfuerzo para hacerlo.

A lo largo de los últimos años, mucha atención se ha prestado al rol de la ansiedad en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Puesto que el fin del enfoque comunicativo es alcanzar la producción activa en la lengua meta, la ansiedad ha sido observada en numerosos aprendientes individuales. La ansiedad se manifiesta de muchas maneras, por ejemplo, en automenosprecio, sentimientos de miedo o aprensión, estrés, nerviosidad e incluso en unas reacciones físicas, como son los latidos de corazón más rápidos (Brandl 2008). Por lo tanto, la enseñanza se debe llevar a cabo en un entorno agradable. Los profesores deben darse cuenta de que es su responsabilidad hacer el aprendizaje una experiencia positiva para sus estudiantes. También deberían ser sensibles y sin prejuicios hacia los diferentes estilos de aprendizaje. Farzana (2012) ofrece algunos consejos para conseguir esos objetivos; según su opinión, el profesor debería: hacer que los aprendientes se sientan exitosos, motivarlos con contenidos ricos, promover actividades cooperativas, explicarles que es normal hacer errores, enseñarles estrategias de aprendizaje, instilar expectativas reales, etc.

Hemos visto que existe una clara relación negativa entre la ansiedad y el éxito en el aprendizaje, por lo cual los profesores deben organizar el entorno y la enseñanza estratégicamente, con el fin de minimizar los filtros afectivos de los alumnos en el aula. Adicionalmente, sería recomendable que establecieran la regla que prohíbe la burla de parte de los alumnos a los errores de sus compañeros. El aula óptima para la adquisición y el aprendizaje de la lengua es la que estimula la toma de riesgos en la producción lingüística y que ve los errores como un progreso natural. En suma, el profesor es responsable de reconocer la ansiedad y mantenerla en un nivel mínimo para maximizar los frutos del proceso de enseñanza/aprendizaje.

#### **4.11 Los retos en la implementación del enfoque comunicativo**

Aunque el enfoque comunicativo hoy en día se considera un enfoque más completo para la enseñanza de idiomas, cabe mencionar que él no es una solución definitiva, sin imperfecciones y posibilidades de mejorar. Numerosos trabajos se han escrito sobre los retos en su implementación, y algunos de ellos ya los hemos mencionado. Koosha y Yakhabi (2012) listan toda una serie de problemas y dificultades que los profesores (y estudiantes, también) tienen en la aplicación del enfoque comunicativo y por las cuales el resultado de enseñanza todavía no es bastante eficiente. Nos centraremos solo en los que se pueden aplicar a la enseñanza de español en el contexto croata.

Uno de los problemas principales es la falta de claros procedimientos de evaluación, puesto que los test estandarizados que se suelen utilizar al final del curso o año académico puntúan el conocimiento objetivo sobre la lengua, lo que no tiene mucho sentido dentro del enfoque comunicativo. La evaluación de las destrezas orales, por otro lado, requiere mucho más tiempo y difícilmente puede ser consistente y objetiva.

Koosha y Yakhabi (2012), además, destacan la falta de cursos de formación para los profesores. Puesto que ellos tienen un papel importante en el desarrollo del currículo, cursos dinámicos les ayudarían a aprender cómo sacar el máximo provecho de sus clases y crearían conciencia sobre la importancia del papel que ellos desempeñan en la clase. Asimismo, hay profesores que están acostumbrados a métodos tradicionales de enseñanza y que se pueden sentir inseguros ante los métodos comunicativos, especialmente si no están preparados para implementarlos.

Un problema igualmente importante es la dificultad de crear las oportunidades adecuadas para la interacción. Como hemos visto, el enfoque comunicativo pretende involucrar a los estudiantes en las tareas de aprendizaje más auténticas e interactivas, que fomentan tanto el *input* comprensible, como el *output*. Sin embargo, cuando se trata del trabajo en grupos, siempre hay alumnos que solo escuchan, y los que hablan pocas veces negocian sobre el significado, por lo cual es difícil adquirir nuevas formas. Además, no hay duda de que la producción oral es el aspecto de la lengua que más provoca ansiedad, así que presionar a los aprendientes a que hablen puede ser bastante desagradable para ellos.

También, los profesores suelen ser reacios al enfoque comunicativo porque es muy exigente para ellos, mucho más exigente que los métodos tradicionales. Puesto que el enfoque está centrado en los estudiantes, y no en el profesor, él tiene responsabilidades adicionales. Tiene que escuchar *qué* están diciendo los alumnos, y no solo *cómo* lo están haciendo y tiene que comunicarse con ellos de la manera más natural posible, lo que hace las clases bastante impredecibles. Esto representa un problema especialmente para los profesores no-nativos, que tienen que ser capaces de discutir sobre una gran variedad de temas con facilidad y seguridad.

A continuación, Koosha y Yakhabi (2012) observan que las aulas basadas en el enfoque comunicativo a menudo son ruidosas y frecuentemente requieren movimientos físicos de alumnos, lo que puede hacer las clases caóticas, especialmente si se trata de unas clases grandes. Para muchos profesores, pero los estudiantes también, esto puede resultar inquietante y desconcertante.

Finalmente, hemos visto que la enseñanza comunicativa de las lenguas es un enfoque ecléctico, que no promueve un método o currículo estandarizado sino que intenta aplicar los mejores métodos y los más eficaces. Pero, al mismo tiempo, la selección de técnicas y tareas no es una decisión arbitraria, sino está firmemente fundada en los principios que provienen de los resultados de investigaciones en el campo de la adquisición de segundas lenguas. Por lo tanto, resulta bastante difícil diseñar el currículo basado en su totalidad en el enfoque comunicativo y seleccionar el contenido, contexto y las tareas de enseñanza.

## **5. Investigación sobre las actitudes de los profesores de español hacia el enfoque comunicativo**

En la siguiente parte de este trabajo veremos qué opinan los profesores de español como lengua extranjera en Croacia sobre distintos aspectos del enfoque comunicativo y en qué medida los aceptan e implementan.

### **5.1 Objetivos e hipótesis de la investigación**

Antes de presentar los objetivos e hipótesis de nuestra investigación, cabe brevemente mencionar el concepto central en el que se basa la investigación y ese es el concepto de “actitud”. Se trata de una noción muy compleja que se ha convertido en una de las palabras claves en el campo de psicología, pero que ha tenido innumerables definiciones. Aquí citaremos solo una de ellas, la de Rodríguez (en Pilar González 1981) que dice que la actitud es “la organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotadas de carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto”. Pilar González (1981), a continuación, explica que generalmente se considera que la actitud consiste de tres componentes (cuyos nombres también varían dependiendo del autor que se refiere a ellos): cognitivo (la opinión), afectivo (el sentimiento) y conductual (los actos). Esos tres componentes en general suelen ser compatibles e interactuar entre sí.

El objetivo principal de este trabajo es investigar las actitudes de los profesores de español como lengua extranjera en Croacia hacia varios planteamientos del enfoque comunicativo y averiguar si sus opiniones están de acuerdo (y en qué medida) con lo que en realidad hacen en el aula. Es decir, con la investigación pretendemos comprobar si el componente cognitivo (la creencia, opinión) de la actitud de los profesores corresponde al componente conductual (los actos, la aplicación de los principios del enfoque comunicativo). El objetivo secundario es descubrir cómo las variables como la edad, la experiencia, el sexo, el entorno educativo, el número de alumnos y la frecuencia del desarrollo profesional influyen a sus opiniones y prácticas. Los profesores de diferentes edades, sexos y niveles de experiencia que enseñan español en diferentes tipos de instituciones educativas han respondido a nuestra encuesta desarrollada específicamente con el fin de aclarar las cuestiones siguientes:

(a) ¿Corresponden las opiniones teóricas de los profesores a sus procedimientos prácticos?

(b) ¿Están el tipo de contexto educativo en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y el número de los aprendientes relacionados con las opiniones y prácticas de los profesores?

(c) ¿Existe la correlación entre el sexo/la edad/el nivel de experiencia/la frecuencia del desarrollo profesional y las opiniones y prácticas de los profesores?

Nuestras hipótesis sobre los resultados de la investigación eran las siguientes:

(a) Las opiniones teóricas de los profesores sobre el enfoque comunicativo en buena medida corresponden a sus procedimientos prácticos, pero no completamente. Creemos que los profesores a veces apoyan ciertos planteamientos y los consideran provechosos, pero, por una razón u otra, simplemente les resulta imposible aplicarlos en situaciones concretas.

(b) Sostenemos que el contexto educativo (y, consecuentemente, el número de los alumnos) considerablemente influye en las actitudes e incluso más en las prácticas de los profesores. En las escuelas públicas (primarias o secundarias) suele haber más alumnos (generalmente entre 15 y 30) que en las escuelas privadas, que raras veces tienen más de 10 alumnos por grupo. Ya que el enfoque comunicativo muchas veces requiere la personalización de las clases y el ajuste a los alumnos y sus necesidades individuales, creemos que es más fácil aplicarlo en grupos más pequeños, es decir, en las escuelas privadas. Por lo tanto, opinamos que los profesores que trabajan en las escuelas privadas tienen una opinión más positiva sobre el enfoque comunicativo y lo aplican más en sus aulas que los profesores que trabajan en escuelas públicas.

(c) Aunque no creemos que haya una relación entre el sexo y las actitudes y prácticas, opinamos que ellas están relacionadas a las demás variables. A saber, sostenemos que los profesores más jóvenes, con menos experiencia profesional, cuyos conocimientos teóricos sobre el enfoque comunicativo suelen estar frescos, en mayor medida apoyan (y aplican, dependiendo del tipo de institución en la que enseñan) los planteamientos de la enseñanza comunicativa de idiomas. Por otro lado, creemos que los profesores mayores que están acostumbrados a métodos tradicionales apoyan y aplican el enfoque comunicativo en menor medida. También pensamos que los profesores que trabajan en su desarrollo profesional con más frecuencia son más conscientes de los beneficios del enfoque comunicativo y se sienten mejor preparados para aplicarlo en práctica.

Con este trabajo pretendemos responder a esas preguntas fundamentales y comprobar si nuestras hipótesis son válidas, lo que nos dará una imagen clara sobre los puntos críticos en la enseñanza del español en Croacia y allanará el camino para investigaciones futuras.

## 5.2 Participantes, instrumentos y metodología

En la investigación participaron 17 profesores de español croatas: 15 mujeres y 2 hombres. Tienen entre 24 y 61 años, y su experiencia profesional varía entre 2 y 36 años. La mayoría de ellos trabaja en escuelas privadas para el aprendizaje de lenguas extranjeras (12 profesores), 3 trabajan en escuelas secundarias, 3 en las instituciones de educación superior, 1 en la escuela primaria y 2 en otros tipos de establecimientos<sup>4</sup>. Sus clases tienen entre 4 y 28 alumnos. De los 17 participantes, 5 dicen que trabajan en su desarrollo profesional a menudo, 7 dicen que lo hacen de vez en cuando, 4 lo hacen pocas veces y 1 nunca.

Para realizar esta investigación hemos utilizado la metodología cuantitativa. Hemos creado una encuesta de 70 preguntas en total (ver Anexo I), que fue dividida en tres partes: datos demográficos (6 preguntas), opiniones (32 preguntas) y prácticas (32 preguntas). En la primera parte, los participantes tenían que completar una serie de datos básicos sobre sí mismos, que eran imprescindibles para que pudiéramos establecer las correlaciones entre las variables como son el sexo, la edad, el entorno educativo, etc., y las opiniones y prácticas de los profesores. En la segunda parte, los profesores tenían que indicar, utilizando la escala de Likert, el nivel de acuerdo o desacuerdo con las 32 declaraciones referentes al enfoque comunicativo, donde 1 significaba totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = indeciso, 4 = de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo. Por otro lado, en la tercera parte los participantes tenían que expresar en qué medida aplican en el aula los 32 principios del enfoque comunicativo relacionados a las 32 declaraciones de la segunda parte, otra vez utilizando la escala de Likert, donde 1 significaba nunca lo aplico, 2 = raramente lo aplico, 3 = a veces lo aplico, 4 = a menudo lo aplico y 5 = siempre lo aplico.

La encuesta fue presentada a los participantes en su lengua materna (croata) y fue distribuida en junio de 2015 por medio de la aplicación para la distribución de encuestas en línea, llamada *LimeSurvey*. Las respuestas eran anónimas y se pidió a los participantes que

---

<sup>4</sup> Era posible marcar varias respuestas a la pregunta que se refería a la institución en la que los profesores trabajaban de momento.

respondieran a las preguntas con absoluta sinceridad para que los datos obtenidos fueran lo más fiables posible. Finalmente, los datos recogidos fueron procesados por parte de una psicóloga social utilizando el programa estadístico informático SPSS.

### 5.3 Resultados

Los resultados de la investigación los presentaremos dividiéndolos en tres grupos, donde cada uno de ellos responde a una de las tres cuestiones que planteamos y que mencionamos anteriormente. Al final de este capítulo comentaremos los resultados con respecto a nuestras hipótesis y ofreceremos algunos consejos para las investigaciones futuras.

#### (a) ¿Corresponden las opiniones teóricas de los profesores a sus procedimientos prácticos?

Para examinar las actitudes de los profesores de español hacia el enfoque comunicativo calculamos la media aritmética promedia y la desviación estándar del componente cognitivo (la opinión) y el componente conductual (la práctica). Eso lo hicimos sumando las declaraciones que apoyan el enfoque comunicativo dentro del componente cognitivo y conductual respectivamente y dividiéndolas con el número de las declaraciones (en cada parte había 22 del total de 32 declaraciones que apoyaban el enfoque comunicativo).

Tabla 1. La media aritmética promedia y la desviación estándar del componente cognitivo de la actitud hacia el enfoque comunicativo.

Estadística descriptiva					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación est.
<b>Componente cognitivo, promedio</b>	17	3,77	4,64	<b>4,3877</b>	<b>,23897</b>
Válido N	17				

Tabla 2. La media aritmética promedio y la desviación estándar del componente conductual de la actitud hacia el enfoque comunicativo.

Estadística descriptiva					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación est.
<b>Componente conductual, promedio</b>	17	3,73	4,73	<b>4,2727</b>	<b>,28432</b>
Válido N	17				

$M(\text{cognitivo\_media}) = 4,3877$  (SD = 0,23897)

$M(\text{conductual\_media}) = 4,2727$  (SD = 0,28432)

A base de las medias aritméticas promedio del componente cognitivo y componente conductual, podemos ver que ambos componentes de la actitud son marcadamente positivos (es decir, son mayor de 3, que significaría la actitud neutral). La media aritmética promedio del componente cognitivo de la actitud es  $M = 4,3877$ , mientras que la media aritmética promedio del componente conductual es  $M = 4,2727$ .

Podemos notar que el componente cognitivo de la actitud es más positivo en comparación con el componente conductual, lo que significa que la actitud de los profesores hacia el enfoque comunicativo es más positiva en teoría, que en la práctica. Hacía falta verificar si esa diferencia era estadísticamente significativa, lo que hicimos utilizando la prueba  $t$  para muestras independientes.

Tablas 3 y 4. La prueba  $t$  para muestras independientes de la media aritmética promedio del componente cognitivo y componente conductual.

	Media	N	Desviación est.	Error est. media
Pareja 1 Componente cognitivo, promedio	4,3877	17	,23897	,05796
Componente conductual, promedio	4,2727	17	,28432	,06896

**Test de las muestras emparejadas**

	Diferencias emparejadas					t	df	Sig. (2 colas)
	Media	Desviación est.	Error est. media	95% Intervalo de la confianza de la diferencia				
				Bajo	Alto			
Pareja 1 Componente cognitivo, promedio Componente conductual, promedio	,11497	,22620	,05486	-,00133	,23127	<b>2,096</b>	16	<b>,052</b>

$t = 2,096; p > 0,05$

$df = 16$

La prueba  $t$  para muestras independientes ha mostrado que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias aritméticas con el nivel de riesgo de 5%, lo que significa que la diferencia entre el componente cognitivo y componente conductual de la actitud no es estadísticamente significativa.

**(b) ¿Están el tipo de contexto educativo en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y el número de los aprendientes relacionados con las opiniones y prácticas de los profesores?**

Para contestar a esta pregunta, hemos recodificado el contexto educativo en dos categorías básicas: las escuelas privadas (es decir, los centros para la enseñanza de idiomas) y las escuelas públicas (la categoría que incluye las escuelas primarias, secundarias y los establecimientos de enseñanza superior), ya que opinábamos que las diferencias en cuanto a actitudes serían las más pronunciadas precisamente con respecto a esos dos grupos. Hemos comparado sus medias aritméticas y hemos obtenido los resultados siguientes:

Tabla 5. La comparación de las medias aritméticas del componente cognitivo y componente conductual en cuanto al entorno educativo.

Informe			Cognitivo, media	Conductual, media
Escuelas privadas	Entorno educativo, recodificado	Media	<b>4,3902</b>	<b>4,2689</b>
		N	12	12
		Desviación est.	,26818	,28581
Escuelas públicas	Entorno educativo, recodificado	Media	<b>4,3818</b>	<b>4,2818</b>
		N	5	5
		Desviación est.	,17487	,31393
Total	Entorno educativo, recodificado	Media	4,3877	4,2727
		N	17	17
		Desviación est.	,23897	,28432

De los resultados presentados en la Tabla 5 podemos notar que el componente cognitivo es más positivo en los encuestados que trabajan en las escuelas privadas, mientras que el componente conductual es más positivo en las escuelas públicas. Para verificar la significancia estadística de estos resultados, otra vez hicimos el test *t* de muestras independientes.

Tabla 6. La prueba *t* para muestras independientes de las medias del componente cognitivo y componente conductual en cuanto al entorno educativo.

Test de las muestras emparejadas									
		Diferencias emparejadas				t	df	Sig. (2 colas)	
		Media	Desviación est.	Error est. media	95% Intervalo de la confianza de la diferencia				
					Bajo				Alto
Pareja 1	Entorno educativo, recod.- <b>cognitivo, media</b>	-3,09358	,53044	,12865	-3,36631	-2,82085	-24,046	16	,000
Pareja 2	Entorno educativo, recod. - <b>conductual, media</b>	-2,97861	,54382	,13190	-3,25822	-2,69900	-22,583	16	,000

$t(\text{cognitivo}) = -24.046, df = 16, p < 0.05$

$t(\text{conductual}) = -22.583, df = 16, p < 0.05$

La prueba *t* de muestras independientes ha mostrado que en realidad existe diferencia estadísticamente significativa en ambos componentes de la actitud en cuanto al entorno educativo en el que se enseña. Los profesores que trabajan en escuelas privadas tienen una opinión (el componente cognitivo) más positiva sobre la enseñanza comunicativa que sus colegas que trabajan en las escuelas públicas, pero en la práctica, la situación se invierte: los profesores en las escuelas públicas son los que aplican (el componente conductual) los principios del enfoque comunicativo más.

A continuación examinamos cuál es la relación entre el número promedio de los alumnos en las clases y los dos componentes de la actitud de los encuestados. El número de alumnos lo hemos dividido en cuatro categorías: menos de 5 alumnos, entre 5 y 10, entre 10 y 15 y más de 15, y luego hemos comparado las medias aritméticas de los dos componentes en cuanto a esos cuatro grupos.

Tabla 7. La comparación de las medias aritméticas del componente cognitivo y componente conductual en cuanto al número de alumnos.

<b>Informe</b>			
Número, recod.		Cognitiva, media	Conductual, media
<b>&lt; 5 alumnos</b>	Media	<b>4,4636</b>	4,2273
	N	5	5
	Desviación est.	,09854	,26504
<b>5-10 alumnos</b>	Media	4,3831	4,2922
	N	7	7
	Desviación est.	,31036	,31803
<b>10-15 alumnos</b>	Media	4,1818	4,1136
	N	2	2
	Desviación est.	,25713	,22499
<b>&gt;15 alumnos</b>	Media	4,4091	<b>4,4091</b>
	N	3	3
	Desviación est.	,24052	,34317
<b>Total</b>	Media	4,3877	4,2727
	N	17	17
	Desviación est.	,23897	,28432

En base a los datos de la Tabla 7 se ve que los profesores que trabajan con grupos de 5 o menos alumnos tienen una opinión más positiva sobre el enfoque comunicativo, mientras que

los que trabajan con grupos de más de 15 alumnos lo aplican más. Por otro lado, tanto la opinión como la práctica parece ser la menos positiva en los grupos de entre 10 y 15 alumnos. Utilizando el análisis simple de la varianza, entonces, comprobamos si esas diferencias son estadísticamente significativas.

Tabla 8. El análisis simple de la varianza en cuanto al número de los alumnos.

ANOVA						
		Suma de cuadrados	df	Media cuadrados	F	Sig.
Cognitivo, media	Entre grupos	,115	3	,038	<b>,625</b>	<b>,612</b>
	Dentro de grupos	,799	13	,061		
	Total	,914	16			
Conductual, media	Entre grupos	,119	3	,040	<b>,441</b>	<b>,728</b>
	Dentro de grupos	1,174	13	,090		
	Total	1,293	16			

$F(\text{cognitivo}) = 0.625, df = 16, p > 0.05$

$F(\text{conductual}) = 0.441, df = 16, p > 0.05$

El análisis ha mostrado que no existe una diferencia estadísticamente significativa ni en las opiniones, ni en la aplicación del enfoque comunicativo por lo que se refiere al número de los alumnos en la clase.

**(c) ¿Existe la correlación entre el sexo/la edad/el nivel de experiencia/la frecuencia del desarrollo profesional y las opiniones y prácticas de los profesores?**

Finalmente, nuestro objetivo fue verificar si el sexo, la edad, la cantidad de la experiencia y la frecuencia de la formación profesional de los profesores tienen un impacto en sus actitudes.

(I) Para averiguar el rol de la variable de sexo, comparamos las medias aritméticas de las opiniones de los profesores y de sus prácticas, con respecto a su sexo.

Tabla 9. La comparación de las medias aritméticas del componente cognitivo y componente conductual en cuanto al sexo.

Informe			Cognitivo, media	Conductual, media
<b>F</b>	Sexo	Media	<b>4,3667</b>	<b>4,2455</b>
		N	15	15
		Desviación est.	,24686	,29247
<b>M</b>	Sexo	Media	<b>4,5455</b>	<b>4,4773</b>
		N	2	2
		Desviación est.	,06428	,03214
Total	Sexo	Media	4,3877	4,2727
		N	17	17
		Desviación est.	,23897	,28432

De los datos presentados en la Tabla 9 se puede notar que los profesores tienen actitudes más positivas que las profesoras, tanto en teoría, como en la práctica. Con la prueba *t* para muestras independientes comprobamos si esa diferencia es estadísticamente significativa.

Tabla 10. La prueba *t* para muestras independientes de las medias del componente cognitivo y componente conductual en cuanto al sexo

Muestras emparejadas									
	Diferencias emparejadas					t	df	Sig. (2 colas)	
	Media	Desviación est.	Error media est.	95% Intervalo de la confianza de la diferencia					
				Bajo	Alto				
Parej a 1	Sexo, cognitivo, media	-3,2700	,35772	,08676	-3,45398	-3,08613	<b>-37,691</b>	<b>16</b>	<b>,000</b>
Parej a 2	Sexo, conductual, media	-3,1550	,37416	,09075	-3,34745	-2,96271	<b>-34,768</b>	<b>16</b>	<b>,000</b>

$t(\text{cognitivo}) = -37.691, df = 16, p < 0.05$

$t(\text{conductual}) = -34.768, df = 16, p < 0.05$

El test  $t$  ha revelado que la diferencia en actitudes en cuanto al sexo en realidad es estadísticamente significativa. Los profesores masculinos tienen la opinión más positiva acerca del enfoque comunicativo y lo aplican más en el aula, en comparación con sus colegas femeninas.

(II) Para averiguar el rol de la variable de la edad, comparamos las medias aritméticas de las opiniones de los profesores y de sus prácticas, con respecto a su edad. La edad de los profesores la hemos recodificado dividiéndola en cuatro categorías: 20-29 años, 30-39, 40-49 y 50 años y más.

Tabla 11. La comparación de las medias aritméticas del componente cognitivo y componente conductual en cuanto a la edad.

<b>Informe</b>			
Edad, recod.		Cognitivo, media	Conductual, media
<b>20-29</b>	Media	4,4091	4,2159
	N	8	8
	Desviación est.	,27381	,32484
<b>30-39</b>	Media	4,3788	<b>4,4545</b>
	N	3	3
	Desviación est.	,33505	,18182
<b>40-49</b>	Media	4,3030	4,2121
	N	3	3
	Desviación est.	,21481	,14612
<b>&gt;50</b>	Media	<b>4,4242</b>	4,3030
	N	3	3
	Desviación est.	,14612	,39189
<b>Total</b>	Media	4,3877	4,2727
	N	17	17
	Desviación est.	,23897	,28432

De los datos de la Tabla 11 podemos observar que el componente cognitivo de la actitud hacia el enfoque comunicativo es más positivo en el grupo etario de 50 y más años, mientras que el componente conductual es más positivo en el grupo de entre 30 y 39 años. Por otro lado, ambos componentes son los menos positivos en los profesores de entre 40 y 49 años de edad. Utilizando el análisis simple de la varianza averiguamos la significancia de esos resultados.

Tabla 12. El análisis simple de la varianza en cuanto a la edad

<b>ANOVA</b>						
		Suma de los cuadrados	df	Cuadrado, media	F	Sig.
<b>Cognitivo, media</b>	Entre grupos	,029	3	,010	<b>,144</b>	<b>,932</b>
	Dentro de grupos	,884	13	,068		
	Total	,914	16			
<b>Conductual, media</b>	Entre grupos	,139	3	,046	<b>,521</b>	<b>,675</b>
	Dentro de grupos	1,155	13	,089		
	Total	1,293	16			

F (cognitivo) = 0.144, df = 16,  $p > 0.05$

F (conductual) = 0.521, df = 16,  $p > 0.05$

El análisis simple de la varianza ha mostrado que, en cuanto a la edad de los profesores, la diferencia en las actitudes no es estadísticamente significativa.

(III) Para averiguar el rol de la variable de la cantidad de experiencia en el campo de enseñanza, comparamos las medias aritméticas de las opiniones de los profesores y de sus prácticas, con respecto al número de años de experiencia. El nivel de experiencia de los profesores lo dividimos en tres categorías: 5 y menos años, 5-10 y 15 y más años.

Tabla 13. La comparación de las medias aritméticas del componente cognitivo y componente conductual en cuanto a los años de experiencia.

<b>Informe</b>				
Años experiencia, rec.		Cognitivo, media	Conductual, media	
<b>&lt;5</b>	Media	4,3312	4,2208	
	N	7	7	
	Desviación est.	,32642	,33549	
<b>5-10</b>	Media	<b>4,5227</b>	<b>4,3864</b>	
	N	4	4	
	Desviación est.	,07873	,24758	
<b>10-15</b>	Media	4,3409	4,1818	
	N	2	2	
	Desviación est.	,28927	,19285	
<b>&gt;15</b>	Media	4,3750	4,2955	
	N	4	4	
	Desviación est.	,15470	,32034	
<b>Total</b>	Media	4,3877	4,2727	
	N	17	17	
	Desviación est.	,23897	,28432	

De la Tabla 13 podemos notar que los profesores de entre 5 y 10 años de experiencia profesional tienen la actitud más positiva hacia el enfoque comunicativo, tanto en teoría, como en la práctica. Por otro lado, el componente cognitivo es el menos positivo en los profesores de 5 o menos años de experiencia, mientras que el componente conductual es el menos positivo en los profesores con entre 10 y 15 años de experiencia. Utilizando el análisis simple de la varianza comprobamos la significancia estadística de esos resultados.

Tabla 14. El análisis simple de la varianza en cuanto a los años de experiencia.

ANOVA						
		Suma de los cuadrados	df	Cuadrado, media	F	Sig.
<b>Cognitivo, media</b>	Entre grupos	,100	3	,033	<b>,534</b>	<b>,667</b>
	Dentro de grupos	,813	13	,063		
	Total	,914	16			
<b>Conductual, media</b>	Entre grupos	,089	3	,030	<b>,321</b>	<b>,810</b>
	Dentro de grupos	1,204	13	,093		
	Total	1,293	16			

F (cognitivo) = 0.534, df = 16,  $p > 0.05$

F (conductual) = 0.321, df = 16,  $p > 0.05$

El análisis simple de la varianza ha mostrado que, en cuanto al número de años de experiencia, las diferencias en las actitudes no son estadísticamente significativas.

(IV) Para averiguar el rol de la variable de la formación profesional, comparamos las medias aritméticas de las opiniones de los profesores y de sus prácticas, con respecto a la frecuencia del desarrollo profesional. La frecuencia de la formación de los profesores la dividimos en cuatro categorías: a menudo, de vez en cuando, raramente y nunca.

Tabla 15. La comparación de las medias aritméticas del componente cognitivo y componente conductual en cuanto a la frecuencia de la formación profesional.

<b>Informe</b>		
Formación profesional	Cognitivo, media	Conductual, media
<b>A menudo</b>	Media	4,3455
	N	5
	Desviación est.	,16262
<b>De vez en cuando</b>	Media	4,5065
	N	7
	Desviación est.	,13744
<b>Raramente</b>	Media	4,1818
	N	4
	Desviación est.	,35404
<b>Nunca</b>	Media	<b>4,5909</b>
	N	1
	Desviación est.	.
<b>Total</b>	Media	4,3877
	N	17
	Desviación est.	,23897
		4,2727
		17
		,28432

De la Tabla 15 es evidente que los profesores que nunca trabajan en su formación profesional sorprendentemente tienen una actitud más positiva hacia la enseñanza comunicativa, en cuanto a ambos componentes. Por otro lado, los que se desarrollan profesionalmente pocas veces son los que tienen una opinión menos positiva hacia el enfoque comunicativo y que lo aplican menos. Utilizando el análisis simple de la varianza comprobamos la significancia estadística de esos resultados.

Tabla 16. El análisis simple de la varianza en cuanto a la frecuencia del desarrollo profesional.

<b>ANOVA</b>						
		Suma de los cuadrados	df	Cuadrado, media	F	Sig.
Cognitivo, media	Entre grupos	,319	3	,106	<b>2,319</b>	<b>,123</b>
	Dentro de grupos	,595	13	,046		
	Total	,914	16			
Conductual, media	Entre grupos	,390	3	,130	<b>1,871</b>	<b>,184</b>
	Dentro de grupos	,903	13	,069		
	Total	1,293	16			

F (cognitivo) = 2.319, df = 16,  $p > 0.05$

F (conductual) = 1.871, df = 16,  $p > 0.05$

El análisis simple de la varianza ha mostrado que, en cuanto a la frecuencia del desarrollo profesional, las diferencias en las actitudes no son estadísticamente significativas, ni en la opinión ni en la aplicación.

## 5.4 Discusión

Los resultados de la investigación han confirmado nuestra hipótesis principal: los profesores que respondieron a nuestra encuesta en realidad apoyan el enfoque comunicativo, y lo hacen un poco más en teoría que en la práctica. Dado que el enfoque comunicativo se considera como el enfoque más usado y más efectivo para la enseñanza de lenguas, es bueno saber que los profesores croatas tienen una actitud marcadamente positiva hacia él y que en realidad lo aplican en sus aulas. No obstante, cabe mencionar los aspectos en los que se nota una discrepancia entre sus opiniones y prácticas, así como las respuestas que resultaron ser sorprendentes o inesperadas, porque eso puede indicar los obstáculos con los que se enfrentan.

Hemos encontrado que existen ciertas inseguridades acerca de los materiales de enseñanza que hay que usar en las clases. A saber, aunque ninguno de los profesores cree que las clases deben basarse principalmente en el manual, casi un tercio de los encuestados lo hace a menudo (29.41%) y hasta 41.18% lo hace de vez en cuando. Por otro lado, 82.35% está de acuerdo que las clases deben incluir materiales auténticos, pero solo 64.7% los incluyen en sus clases regularmente. Creemos que eso se debe al hecho de que la preparación y organización de los materiales auténticos a menudo resulta bastante difícil y requiere mucho tiempo, por lo cual los profesores a veces simplemente no tienen tiempo para hacerlo y, por lo tanto, recurren al uso de los manuales más de lo que les gustaría. La misma explicación podría aplicarse al uso de los juegos en la clase –todos los encuestados creen que los juegos tienen un efecto beneficioso a la adquisición del idioma, pero casi un cuarto de ellos (23.52%) no los usa regularmente, suponemos por la falta del tiempo que la preparación de juegos exige, o, tal vez, por la falta de tiempo en la clase.

El siguiente aspecto al que queremos llamar la atención es el rol de la gramática en la enseñanza comunicativa de las lenguas. Hemos visto en la primera parte del trabajo que la gramática es una parte integral de la competencia comunicativa, por lo cual resulta curioso que casi un cuarto (23.53%) de los participantes no cree que la gramática sea importante para alcanzar la competencia comunicativa. Esos resultados sorprenden incluso más si se toma en cuenta que más de dos tercios de ellos juzga la calidad del uso lingüístico de sus alumnos a base de la gramática (29.41% lo hace a menudo y 47.06% de vez en cuando), a pesar de que solo 1 de los encuestados (5.88%) cree que eso es lo que se debe hacer. Los profesores evidentemente tienen dudas y sobre cómo deben enseñar la gramática (algo sobre lo que, hemos visto, los expertos tampoco han llegado a un acuerdo definitivo). De los profesores que

participaron en nuestra investigación, 82.35% cree que las reglas gramaticales deben presentarse clara y explícitamente a los alumnos para que ellos las entiendan en realidad, y todos lo hacen en el aula (29.41% siempre, 35.29% a menudo y 35.29% de vez en cuando). Por otro lado, la mayoría de ellos (58.82%) también respondió que creían que los alumnos deberían descubrir las reglas gramaticales sin la ayuda del profesor y hasta el 82.05% de ellos dicen que eso es lo que hacen en el aula regularmente (23.53% siempre y 58.82% a menudo). Por lo tanto, no resulta completamente claro a qué técnica de enseñanza de la gramática los profesores croatas dan preferencia, a la explícita o a la implícita. Consecuentemente, podemos concluir que los profesores no están seguros cuál es el rol de la gramática en el aula comunicativa y cómo deberían incorporarla en sus clases.

También cabe mencionar que hemos notado unas actitudes relativamente positivas hacia los restos del método tradicional. Por lo tanto, aunque solo el 11.76% de los encuestados cree que el profesor debe tener el rol central en la clase, el 29.41% de ellos lo hace a menudo y el 67.06% de vez en cuando. Además, muchos profesores aprueban el uso de las traducciones en la clase (58.82%) y creen que es justificado requerir de los alumnos que aprendan las reglas gramaticales de memoria (64.7%). De todo lo dicho, podemos deducir que los profesores croatas, a pesar de tener una actitud positiva hacia el enfoque comunicativo, todavía no están completamente dispuestos a abandonar las prácticas antiguas y aplicar las nuevas incondicionalmente.

Hay que mencionar que los datos que obtuvimos no resultaron ser estadísticamente significativos, lo que quiere decir que es posible que los hayamos obtenido por casualidad y que, a base de ellos, no podemos sacar conclusiones sobre todos los profesores de español en Croacia. Sería útil comprobar los resultados que obtuvimos, tal vez realizando una investigación similar, pero un poco más detallada y, preferiblemente, con una muestra mayor (lo que fue la mayor limitación de nuestra investigación) e incluyendo las observaciones de las clases de los profesores encuestados con el fin de obtener datos más confiables e objetivos en cuanto a la aplicación del enfoque comunicativo.

En cuanto a nuestra segunda hipótesis, se ha demostrado ser solo parcialmente correcta: los profesores que trabajan en escuelas privadas tienen el componente cognitivo de la actitud hacia el enfoque comunicativo más positivo, pero el componente conductual es más positivo en los que trabajan en las escuelas públicas. Es interesante que ambos resultados sean estadísticamente significativos, así que podemos estar bastante seguros de que ellos reflejan la

situación real en Croacia. Sería curioso investigar ese fenómeno más a fondo, tal vez con una investigación cualitativa y descubrir los motivos detrás de esos resultados. Por otro lado, el número de alumnos en la clase no parece tener un efecto conclusivo en las actitudes de los profesores, ya que hemos obtenido resultados casi contradictorios: los profesores con el número de alumnos más pequeño (5 o menos alumnos en la clase) tienen la opinión más positiva sobre el enfoque comunicativo, mientras que los que tienen el mayor número de alumnos (15 o más) lo aplican en mayor medida. Lo que es más, los profesores que tienen entre 10 y 15 alumnos por clase, tienen una opinión menos positiva sobre la enseñanza comunicativa y la aplican lo menos. Puesto que ninguno de esos resultados se ha demostrado ser estadísticamente significativo, podemos concluir que probablemente se trata de una casualidad. Para descubrir cómo en realidad influye el número de alumnos en las actitudes de los profesores, se podría llevar a cabo una investigación cualitativa que nos dará una idea más específica sobre los retos que los profesores tienen en la aplicación del enfoque comunicativo y que son causados por el número de alumnos.

Finalmente, los resultados referentes a nuestra tercera hipótesis fueron los más inesperados y sorprendentes. El único resultado que se ha demostrado ser estadísticamente significativo es el que se refiere al rol del sexo en las actitudes hacia el enfoque comunicativo. Al contrario de nuestra opinión, la investigación ha mostrado que los profesores masculinos tienen ambos componentes de la actitud (el cognitivo y el conductual) más positivos que las profesoras, es decir, tienen una mejor opinión sobre el enfoque comunicativo y lo aplican más. Aunque los resultados relacionados a las demás variables no son estadísticamente significativos, ellos también demuestran unas tendencias interesantes. Por lo tanto, de los profesores que encuestamos, los que son mayores de 50 años tienen el componente cognitivo más positivo (lo que es totalmente opuesto a nuestras expectativas), y los de entre 30 y 39 años de edad tienen el componente conductual más positivo. En cuanto a la cantidad de experiencia profesional, descubrimos que los profesores con entre 5 y 10 años de experiencia tienen una actitud más positiva, en ambos componentes. Resulta interesante que los profesores con menos de 5 años de experiencia tengan el componente cognitivo menos positivo, lo que es, otra vez, opuesto a lo que habíamos esperado. Pero el resultado más sorprendente se refiere al rol de la variable de la frecuencia de la formación profesional, que mostró que los profesores que nunca se desarrollan profesionalmente tienen ambos componentes más positivos, mientras que los que se desarrollan raramente tienen ambos componentes menos positivos. Pero, hace

falta destacar una vez más que esos resultados no tienen una significancia estadística y que a base de ellos no podemos formar conclusiones definitivas.

Hemos visto que la investigación ha confirmado algunas de nuestras hipótesis y refutado otras, pero, a pesar de eso, ha aportado unos conocimientos muy interesantes que pueden ser un punto de partida valioso para investigaciones futuras.

## 6. Conclusión

La adopción de los principios del enfoque comunicativo marcó un cambio de paradigma en el campo de enseñanza de idiomas. La enseñanza comunicativa enfatiza la comunicación del significado en vez de la práctica de formas gramaticales en contextos aislados y tiene como objetivo desarrollar en los aprendientes los conocimientos y las destrezas que necesitan para poder interpretar y utilizar la lengua meta en una variedad de situaciones comunicativas. Los cambios aportados por el enfoque comunicativo incluyen la centralidad de los aprendientes, la atención tanto al significado, como a la forma lingüística en un contexto, el uso de actividades colaborativas, la promoción de materiales auténticos y de actividades relevantes y significativas en el aula y nuevos roles de los alumnos y del profesor. El profesor, que solía ser una autoridad máxima en el aula, ahora sirve como un facilitador del aprendizaje y negociador del significado. No cabe duda de que las opiniones y actitudes de los profesores hacia ese enfoque relativamente nuevo influyen las decisiones que toman en el aula cada día y que determinan qué, por qué, cuándo y cómo van a enseñar. Del mismo modo, no hay duda de que esas decisiones tienen un impacto en el proceso y suceso de aprendizaje de los aprendientes. Por lo tanto, consideramos importante examinar las actitudes de los profesores e identificar los retos que se les imponen en cuanto a la aplicación de los principios del enfoque comunicativo, y eso es precisamente lo que pretendimos hacer con este trabajo.

Nuestra investigación ha mostrado que los profesores del español en Croacia tienen una actitud marcadamente positiva hacia el enfoque comunicativo, lo que es, sin duda, una noticia muy buena. Pero, también hemos encontrado que en la práctica no lo aplican en la medida en la que lo apoyan en teoría; creemos que esa discrepancia habría sido incluso mayor si hubiéramos sacado conclusiones sobre la aplicación a base de las observaciones de las clases, en vez de la autoevaluación de parte de los profesores. Ese descubrimiento puede servir como una base importante para investigaciones futuras con las que se establecerá cuáles son las razones detrás de eso y qué es lo que impide a los profesores que apliquen en el aula los principios que consideran útiles y provechosos.

## Bibliografía:

1. Alcalde Mato, N. (2011), “Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania”. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 6 [en línea]. [fecha de consulta 10 diciembre 2014]. Disponible en [http://www.google.hr/url?q=https://ojs.upv.es/index.php/rdlyla/article/download/878/935&sa=U&ei=aR2IVOGyF4yVau7Bgvge&ved=0CFwQFjAO&sig2=j0e\\_72xDDedk23noEPtU5w&usg=AFQjCNEcd-DmJxogKnJDv8bA9zhVGUhfvg](http://www.google.hr/url?q=https://ojs.upv.es/index.php/rdlyla/article/download/878/935&sa=U&ei=aR2IVOGyF4yVau7Bgvge&ved=0CFwQFjAO&sig2=j0e_72xDDedk23noEPtU5w&usg=AFQjCNEcd-DmJxogKnJDv8bA9zhVGUhfvg)
2. Bachman, L. F (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.
3. Bachman, L. F. y Palmer A. S. (1996), *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: OUP.
4. Bagarić, V. y Mihaljević Djigunović, J. (2007), “Defining Communicative Competence”. *Metodika* 8 (1):94-103 [en línea]. [fecha de consulta 18 diciembre 2014]. Disponible en [hrcak.srce.hr/file/42651](http://hrcak.srce.hr/file/42651)
5. Benítez Menéndez, O. (2007), “Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas”. *Revista Iberoamericana de Educación* 42(5) [en línea]. [fecha de consulta 8 enero 2015]. Disponible en <http://www.rieoei.org/experiencias150.htm>
6. Brandl, K. (2008), *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*. Washington: Prentice Hall.
7. Canale, M. (1984), “A communicative approach to language proficiency assessment in a minority setting”. En Rivera, C. (1984): *Communicative competence approaches to language proficiency assessment: research and application*. Clevedon: Multilingual Matters.
8. Canale, M. y Swain, M. (1980), “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”. *Applied Linguistics* 1 (1):1-47 [en línea]. [fecha de consulta 4 junio 2015]. Disponible en <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>
9. Canga Alonso, A. (2012), “El método de la respuesta física (TPR) como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil”. *Revista Iberoamericana de Educación* 60(3) [en línea]. [fecha de consulta 3 de junio 2015]. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/5250Canga.pdf>

10. Cenoz Irigui, J. (2004), "El concepto de competencia comunicativa". En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo I. (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
11. Chomsky, N. (1957), *Syntactic Structures*. La Haya/París: Mouton.
12. Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
13. Eurydice studies (2001), "Foreign Language Teaching in Schools in Europe" [en línea]. [fecha de consulta 2 diciembre 2014]. Disponible en [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/foreign\\_language\\_teaching\\_EN\\_2001.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/foreign_language_teaching_EN_2001.pdf)
14. Hedge, T. (2003), *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
15. Hymes, D. (1971), "Competence and performance in linguistic theory". En Huxley R. e Ingram, E. (1971): *Language acquisition: Models and methods*. London: Academic Press.
16. Farzana, S. (2012), "Affective Factors In English Language Teaching For Professionals". *Anglisticum* I(1): 20-35 [en línea]. [fecha de consulta 12 enero 2015]. Disponible en [https://www.academia.edu/5765028/AFFECTIVE\\_FACTORS\\_IN\\_ENGLISH\\_LANGUAGE\\_TEACHING\\_FOR\\_PROFESSIONALS](https://www.academia.edu/5765028/AFFECTIVE_FACTORS_IN_ENGLISH_LANGUAGE_TEACHING_FOR_PROFESSIONALS)
17. Genc, B. y Bada, E. (2005), "Culture in language learning and teaching". *The Reading Matrix* 5(1): 73-84 [en línea]. [fecha de consulta 2 julio 2015]. Disponible en [http://www.readingmatrix.com/articles/genc\\_bada/article.pdf](http://www.readingmatrix.com/articles/genc_bada/article.pdf)
18. Kitao, K. (1991), "Teaching Culture in Foreign Language Instruction in the United States" [en línea]. [fecha de consulta 4 julio 2015]. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/234745969\\_Teaching\\_Culture\\_in\\_Foreign\\_Language\\_Instruction\\_in\\_the\\_United\\_States](https://www.researchgate.net/publication/234745969_Teaching_Culture_in_Foreign_Language_Instruction_in_the_United_States)
19. Krashen, S. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York: Longman.
20. Koosha, M. y Yakhabi M. (2012), "Problems Associated with the Use of Communicative Language Teaching in EFL Contexts and Possible Solutions". *International Journal of Foreign Language Teaching and Research* 1(2): 63-76 [en línea]. [fecha de consulta 12 enero 2015]. Disponible en [http://jfl.iaun.ac.ir/article\\_4185\\_0.html](http://jfl.iaun.ac.ir/article_4185_0.html)

21. Llovet Barquero, B. (1994), “La sugestopedia en las clases de español”. *Didáctica de español como lengua extranjera*, 8: 63-73 [en línea]. [fecha de consulta 17 diciembre 2014]. Disponible en [http://marcoele.com/descargas/expolingua1994\\_llovet.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_llovet.pdf)
22. Long, M. (1996), “The role of the linguistic environment in second language acquisition”. En Ritchie, W. (1996): *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press.
23. Lugalde, S.L. (2012), “Las innovaciones del método directo en la enseñanza de lenguas”. *Revista Extremeña sobre Formación y Educación*, III (3) [en línea]. [fecha de consulta 4 diciembre 2014]. Disponible en <http://revista.academiamestre.es/2012/05/las-innovaciones-del-metodo-directo-en-la-ensenanza-de-lenguas/>
24. Lyster, R. y Ranta, L. (1997), “Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Forms in Communicative Classroom” *SSLA* 20: 37-66 [en línea]. [fecha de consulta 12 de junio 2015]. Disponible en [http://people.mcgill.ca/files/roy.lyster/Lyster\\_Ranta1997\\_SSLA.pdf](http://people.mcgill.ca/files/roy.lyster/Lyster_Ranta1997_SSLA.pdf)
25. Martín Sánchez, M. A. (2009), “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras”. Universidad de Extremadura [en línea]. [fecha de consulta 20 de junio 2014]. Disponible en [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2983568.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2983568.pdf)
26. Martín Sánchez, M. A. (2010), “Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática”. *Tejuelo* 8: 59-76 [en línea]. [fecha de consulta 11 enero 2015]. Disponible en [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3219208.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3219208.pdf)
27. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” [en línea]. [fecha de consulta 6 junio 2015]. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
28. Muñoz, M. A. (2014), “Does being bilingual make you smarter?”. British Council [en línea]. [fecha de consulta 2 de junio 2015]. Disponible en <http://www.britishcouncil.org/blog/does-being-bilingual-make-you-smarter>
29. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2012), “Preliminarni hrvatski rezultati prvoga Europskog istraživanja jezičnih kompetencija” [en línea]. [fecha de consulta 3 diciembre 2014]. Disponible en [http://dokumenti.ncvvo.hr/ESLC/Preliminarni\\_hrvatski\\_rezultati.pdf](http://dokumenti.ncvvo.hr/ESLC/Preliminarni_hrvatski_rezultati.pdf)

30. Nassaji, H. y Fotos, S. (2011), *Teaching Grammar in Second Language Classrooms*. Nueva York/Londres: Routledge.
31. Olvera Jiménez, F. J. (2010), “La enseñanza de lenguas extranjeras en el entorno europeo” [en línea]. [fecha de consulta 4 diciembre 2014]. Disponible en [https://www.academia.edu/6195461/LA\\_ENSE%C3%91ANZA\\_DE\\_LINGUAS\\_EXTRANJERAS\\_EN\\_EL\\_ENTORNO\\_EUROPEO](https://www.academia.edu/6195461/LA_ENSE%C3%91ANZA_DE_LINGUAS_EXTRANJERAS_EN_EL_ENTORNO_EUROPEO)
32. Otero Brabo Cruz, M. L. (1998), “Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿Dónde entra la gramática?”. *ASELE. Actas IX*: 119-125 [en línea]. [fecha de consulta 3 junio 2015]. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0422.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0422.pdf)
33. Payne, C. (2012), “Castaway?”. *English Teaching Professional* 80: 51-53 [en línea]. [fecha de consulta 12 enero 2015]. Disponible en [http://www.paddingtonschool.es/wp-content/uploads/2013/12/castaway-ETp80\\_Chris\\_Payne.pdf](http://www.paddingtonschool.es/wp-content/uploads/2013/12/castaway-ETp80_Chris_Payne.pdf)
34. Patil Y.R. (2014), “The Silent Way and Other Two Methods of Language Teaching”. *Online International Interdisciplinary Research Journal V*: 285-287 [en línea]. [fecha de consulta 3 de junio 2015]. Disponible en <http://www.oijrj.org/oijrj/sept-oct2014/38.pdf>
35. Pilar González, M. (1981), “La educación de la creatividad” [en línea]. [fecha de consulta 20 agosto 2015]. Disponible en [http://www.biopsychology.org/tesis\\_pilar/index.html](http://www.biopsychology.org/tesis_pilar/index.html)
36. Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*. Manoa: Cambridge University Press.
37. Santos Gargallo, I. (2004), “El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo”. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo I. (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
38. Savignon, S. J. (1991), “Communicative Language Teaching: State of the Art”. *TESOL Quarterly* 25(2): 261-277 [en línea]. [fecha de consulta 7 enero 2015]. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/3587463>
39. Savignon, S. J. (2005), “Communicative Language Teaching: Strategies and Goals”. En Hinkel, E. (2005): *Handbook of research in second language teaching and learning*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

40. Schueler, H. (1944), "Foreign Language Teaching under the Army Specialized Training Program". *The German Quarterly* 17(4): 183-191 [en línea]. [fecha de consulta 9 diciembre 2014]. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/400953.pdf?acceptTC=true&jpdConfirm=true>
41. Ubilla, H. M. (2000), "La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras". Universidad de Valladolid [en línea]. [fecha de consulta 9 diciembre 2014]. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmccn728>
42. Zanón, J. (2007), "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual". *Revista de didáctica* 5 [en línea]. [fecha de consulta 10 diciembre 2014]. Disponible en: <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099650f54607/psicolinguistica.pdf>

## Anexo I – la encuesta

<b>1. dio: demografski podaci</b>		
<b>1.</b>	Spol:	M / Ž
<b>2.</b>	Godina rođenja:	_____
<b>3.</b>	Broj godina iskustva u nastavi:	_____
<b>4.</b>	Vrsta ustanove u kojoj trenutno predajete španjolski jezik:	osnovna škola / srednja škola / visoko obrazovna ustanova / škola stranih jezika / ostalo
<b>5.</b>	Prosječan broj učenika u vašim razredima:	_____
<b>6.</b>	Koliko se često stručno usavršavate?	često / povremeno / rijetko / nikada
<b>2. dio: U kojoj se mjeri <u>slazete</u> sa sljedećim izjavama?</b>		
<b>1</b>	Glavna svrha učenja stranog jezika jest sposobnost komunikacije i interakcije na tome jeziku.	1 2 3 4 5
<b>2</b>	Metode poučavanja potrebno je prilagoditi potrebama učenika.	1 2 3 4 5
<b>3</b>	Nastavni plan trebao bi biti organiziran oko funkcionalnih jezičnih kategorija, tj. oko jezičnih funkcija i zadataka kao što su davanje savjeta, snalaženje u gradu, izražavanje mišljenja, zahtjevanje, zamolba i sl., umjesto oko gramatičkih ili leksičkih jezičnih kategorija.	1 2 3 4 5
<b>4</b>	Učenje je najučinkovitije kada uključuje svrhovite zadatke koje učenici mogu povezati sa stvarnim svijetom.	1 2 3 4 5
<b>5</b>	Učenici trebaju početi upotrebljavati strani jezik na samome početku učenja	1 2 3 4 5
<b>6</b>	Nastava se najvećim dijelom treba temeljiti na udžbeniku	1 2 3 4 5

<b>7</b>	Profesori u nastavi ne bi trebali upotrebljavati materinji jezik.	1 2 3 4 5
<b>8</b>	Profesori trebaju provjeravati razumiju li učenici što se točno govori na satu.	1 2 3 4 5
<b>9</b>	Rad u parovima ili manjim grupama povoljno djeluje na usvajanje jezika.	1 2 3 4 5
<b>10</b>	Nastava stranog jezika treba uključivati što veće količine autentičnih materijala (npr. časopisi, letci, filmovi i sl.) koji će učenicima pružiti uvid u stvarnu uporabu jezika.	1 2 3 4 5
<b>11</b>	Profesor uvijek treba biti otvoren za pitanja učenika i spreman ponoviti i pojasniti eventualne nejasnoće.	1 2 3 4 5
<b>12</b>	Igre povoljno djeluju na usvajanje jezika.	1 2 3 4 5
<b>13</b>	Profesor treba zauzimati središnju ulogu u razredu	1 2 3 4 5
<b>14</b>	Gramatika je jedno od važnih sredstava u dosizanju komunikacijske kompetencije.	1 2 3 4 5
<b>15</b>	Postoje situacije u nastavi u kojima je uporaba materinjeg jezika opravdana ili čak poželjna.	1 2 3 4 5
<b>16</b>	Profesor treba prilagoditi svoj govor kako bi on bio što razumljiviji učenicima (govoriti sporije, pojednostavniti jezik i sl.).	1 2 3 4 5
<b>17</b>	Nastava je neizvediva bez tekstova i zadataka isključivo obrazovne funkcije, tj. onih koji su osmišljeni isključivo za uvježbavanje određenih gramatičkih struktura ili leksičkih elemenata.	1 2 3 4 5
<b>18</b>	Gramatička točnost najvažniji je kriterij prema kojemu se prosuđuje kvaliteta uporabe jezika.	1 2 3 4 5
<b>19</b>	Profesor treba nastojati uspostaviti smislenu i prirodnu komunikaciju s učenicima na stranom jeziku.	1 2 3 4 5
<b>20</b>	Prevođenje rečenica ili tekstova s hrvatskog jezika na španjolski i obrnuto može biti korisno za uvježbavanje određenih gramatičkih struktura ili leksičkih elemenata.	1 2 3 4 5
<b>21</b>	Gramatička je pravila potrebno jasno i izravno iznijeti učenicima kako bi ih oni uistinu razumjeli.	1 2 3 4 5

22	Pogreške učenika u uporabi jezika potrebno je dosljedno i konstantno ispravljati kako bi se izbjegla njihova fosilizacija, odnosno kako se one ne bi ustalile	1 2 3 4 5
23	Tečnost je važnija od točnosti.	1 2 3 4 5
24	Katkad je nužno da učenici gramatička pravila nauče napamet.	1 2 3 4 5
25	Učenicima treba pružati pozitivne povratne informacije kada je njihova uporaba jezika točna.	1 2 3 4 5
26	Učenici moraju sami otkriti gramatička pravila kako bi ih uistinu razumjeli.	1 2 3 4 5
27	Dužnost je profesora uzeti u obzir afektivne faktore (anksioznost, strah od jezika, stres) koji utječu na učenikovu jezičnu uporabu.	1 2 3 4 5
28	Neke su pogreške "teže" od drugih; one "lakše", tj. one koje ne ometaju komunikaciju, nije potrebno uvijek ispravljati.	1 2 3 4 5
29	Dužnost je profesora osigurati ugodnu i opuštenu atmosferu u razredu.	1 2 3 4 5
30	Za poznavanje stranog jezika važno je poznavati i njegove jezične konvencije koje ovise o različitim sociolingvističkim i sociokulturalnim kontekstima (primjerice, različite registre i dijalekte).	1 2 3 4 5
31	Za učinkovitu uporabu stranog jezika neophodno je znati kako povezati ideje u smislene iskaze.	1 2 3 4 5
32	Jedan od zadataka profesora jest i ukazati učenicima na komunikacijske strategije kojima mogu premostiti nedostatak znanja ili druge čimbenike koji sprječavaju komunikaciju (primjerice, uporaba parafraza, sinonima, opisa, gesti i sl.).	1 2 3 4 5
	<b>3. dio: U kojoj mjeri <u>primjenjujete</u> u nastavi sljedeća načela?</b>	
1	Glavno načelo kojim se vodim pri pripremanju i održavanju nastave jest osposobljavanje učenika za komunikaciju i interakciju na španjolskom jeziku.	1 2 3 4 5

<b>2</b>	Metode poučavanja prilagođavam potrebama svojih učenika.	1 2 3 4 5
<b>3</b>	Nastavu strukturiram oko funkcionalnih (a ne, primjerice, gramatičkih) jezičnih kategorija.	1 2 3 4 5
<b>4</b>	Moji nastavni sati sadržavaju svrhovite zadatke koje učenici mogu povezati sa stvarnim svijetom.	1 2 3 4 5
<b>5</b>	Potičem svoje učenike da upotrebljavaju španjolski jezik od samog početka učenja.	1 2 3 4 5
<b>6</b>	Nastavu najvećim dijelom temeljim na udžbeniku,	1 2 3 4 5
<b>7</b>	U nastavi upotrebljavam isključivo španjolski jezik.	1 2 3 4 5
<b>8</b>	Provjeravam razumiju li učenici što se točno govori na satu.	1 2 3 4 5
<b>9</b>	Na nastavi potičem rad u parovima ili manjim grupama.	1 2 3 4 5
<b>10</b>	U nastavu uključujem autentične materijale (primjerice časopise, letke, filmove) koji učenicima pružaju uvid u stvarnu uporabu jezika.	1 2 3 4 5
<b>11</b>	Uvijek sam otvoren/a za pitanja učenika i spreman/na pojasniti eventualne nejasnoće,	1 2 3 4 5
<b>12</b>	U nastavu uključujem različite igre.	1 2 3 4 5
<b>13</b>	U razredu zauzimam središnju ulogu i vodim glavnu riječ.	1 2 3 4 5
<b>14</b>	Gramatiku podučavam kao sredstvo za dostizanje komunikacijske kompetencije.	1 2 3 4 5
<b>15</b>	U određenim situacijama na nastavi upotrebljavam i hrvatski jezik.	1 2 3 4 5
<b>16</b>	Prilagođavam svoj govor učenicima kako bi ga lakše i bolje razumjeli (npr. govorim sporije, pojednostavljujem rečenice i sl.).	1 2 3 4 5
<b>17</b>	U nastavi se koristim i tekstovima i zadacima isključivo obrazovne funkcije koji su namijenjeni isključivo za uvježbavanje određenih gramatičkih struktura ili leksičkih elemenata.	1 2 3 4 5
<b>18</b>	Kvalitetu jezične uporabe učenika procjenjujem ponajprije po gramatičkoj točnosti jezičnog iskaza.	1 2 3 4 5
<b>19</b>	Trudim se uspostaviti smislenu i prirodnu komunikaciju s	1 2 3 4 5

	učenicima na španjolskom jeziku.	
<b>20</b>	Učenicima dajem prijevodne zadatke s hrvatskog na španjolski jezik i/ili obrnuto.	1 2 3 4 5
<b>21</b>	Gramatička pravila jasno i izravno izlažem učenicima.	1 2 3 4 5
<b>22</b>	Pogreške učenika u uporabi jezika konstantno i dosljedno ispravljam.	1 2 3 4 5
<b>23</b>	U nastavi prednost dajem tečnosti nad točnošću.	1 2 3 4 5
<b>24</b>	Očekujem da učenici neka gramatička pravila nauče napamet.	1 2 3 4 5
<b>25</b>	Učenicima pružam pozitivne povratne informacije kada je njihova jezična uporaba točna.	1 2 3 4 5
<b>26</b>	Puštam učenike da sami otkriju gramatička pravila.	1 2 3 4 5
<b>27</b>	Svjestan/sna sam afektivnih faktora (stres, anksioznost, strah od jezika) koji utječu na učenikovu jezičnu uporabu te iste uvažavam.	1 2 3 4 5
<b>28</b>	"Lakše" pogreške, tj. pogreške koje ne ometaju komunikaciju, ne ispravljam.	1 2 3 4 5
<b>29</b>	Trudim se osigurati ugodnu i opuštenu atmosferu u razredu.	1 2 3 4 5
<b>30</b>	Nastojim učenicima skrenuti pozornost na različite sociolingvističke aspekte španjolskog jezika (primjerice, na formalnost/neformalnost jezičnog izraza, na dijalektalne razlike u značenju ili uporabi određenih jezičnih jedinica i sl.).	1 2 3 4 5
<b>31</b>	U nastavi ističem važnost kohezije i koherencije, tj. potičem učenike da svoje ideje povezuju u logične i razumljive jezične iskaze.	1 2 3 4 5
<b>32</b>	Nastojim učenike osvijestiti o različitim komunikacijskim strategijama koje će im omogućiti da uz pomoć onoga što znaju izraze ono što ne znaju (opisom, približnim sinonimom, parafrazom, gestom i sl.).	1 2 3 4 5