

Giuseppe Trovato

**EN TORNO A LA EVOLUCIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LENGUAS
EXTRANJERAS: HACIA NUEVOS MÉTODOS Y ENFOQUES**

Premisa

El presente artículo tiene como propósito ofrecer una panorámica general sobre la evolución de la didáctica de lenguas extranjeras tal y como se ha desarrollado a lo largo de las últimas décadas, en el panorama educativo en el que operamos hoy día. Para ello, se realizará un breve recorrido por los métodos elaborados y adoptados durante las distintas etapas que han marcado la glotodidáctica tradicional, haciendo especial hincapié en sus rasgos distintivos. Asimismo, nos proponemos vislumbrar algunas perspectivas didácticas con vistas al futuro, teniendo en cuenta la valiosa aportación brindada por las nuevas tecnologías y las herramientas informáticas.

1. Introducción

La didáctica de lenguas extranjeras ha experimentado una evolución espectacular en las últimas décadas, debido a numerosos factores que han favorecido su expansión en el ámbito educativo. Todos somos conscientes de que el conocimiento de una o más lenguas extranjeras se ha convertido en una “obligación” para incorporarse ágilmente al mundo laboral, viajar, conocer culturas distintas a la nuestra, estudiar en el extranjero y la lista podría continuar. Si durante las primeras décadas del siglo pasado la necesidad de aprender un idioma extranjero se percibía de manera

anecdótica y se planteaban no pocas dificultades a la hora de poner en marcha metodologías adecuadas para llevar a cabo la didáctica de lenguas extranjeras, el panorama empezó a cambiar a partir de las décadas de los 60 y 70, es decir, cuando se tomó conciencia de la importancia de llevar al aula una fundamentación teórica que redundara en beneficio del aprendizaje / adquisición de la lengua extranjera. Naturalmente, encontrar metodologías idóneas, en el ámbito de la glotodidáctica, no fue tarea fácil y nunca lo ha sido. A este respecto, Sánchez (2009: 10) pone de manifiesto que:

El aprendizaje de lenguas es necesario. Pero no es un trabajo sencillo o simple, ni menos aún gratuito, en términos de esfuerzo e inversión (incluso monetaria). Ésta es una razón más que suficiente para entender el afán que a través de todos los tiempos ha habido por encontrar un método, quizás el método ideal que todos deseáramos, pero que nunca hemos encontrado ni es probable que lo encontremos.

De lo anterior se desprende la trascendencia del concepto de método, a saber un conjunto de teorías y estrategias encaminadas a enmarcar una actividad, la didáctica de lenguas extranjeras en el caso que nos ocupa, con el fin de ofrecer líneas guía y planteamientos metodológicos a la hora de impartir una clase de lengua, eficaz y operativamente.

Sin embargo, la noción de método encierra cierta complejidad en términos operacionales y de activación, por lo que Sánchez (*op. cit.*: 15) advierte que:

En términos generales y de sentido común, quien pone en marcha un método sin haber captado plenamente las razones que lo sustentan correrá

el peligro de usarlo de manera superficial, quizá reduciéndolo a una simple “etiqueta”, de contenido cambiante o sin contenido realmente válido y coherente.

Y glosa como sigue (*Ibidem*): “hablar de un método para la enseñanza de lenguas es hablar de un todo complejo [...]”.

2. El método

Son numerosos los autores que se han ocupado de analizar la compleja cuestión del “método”. De forma muy somera, pasamos revista a los más destacados, subrayando su aportación al ámbito tratado. Anthony (1963) establece una clara diferenciación entre enfoque, método y procedimiento. Según su clasificación, cabe señalar que el método se inscribe dentro del enfoque y el procedimiento, a su vez, forma parte del método. Se trata, por ende, de una relación jerárquica entre estos tres elementos. Mackey (1965) avanzó una propuesta analítica que despertó el interés de la comunidad de profesionales de la didáctica: en concreto, este estudioso hizo especial hincapié en los materiales adoptados en el marco de la didáctica. A raíz de la selección y rentabilidad de los textos y materiales empleados, se podían conseguir resultados provechosos en términos didácticos y realizar, de paso, un método. A partir de la década de los 70, Bosco y Di Pietro (1970) recurrieron a un conjunto de etiquetas lingüísticas (funcional/afectivo, etc.) para sistematizar el concepto de método. Finalmente llegamos a la contribución de Richards and Rogers (1986), quienes optan por diferenciar tres aspectos: enfoque, diseño y procedimiento. Con

arreglo a la teoría formulada por estos autores, el enfoque se configura como la base teórica que rige el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

No se enmarca dentro de los objetivos de este trabajo la disertación acerca del “método”¹, por lo que nos ceñimos a ofrecer tan sólo algunas pautas orientadas a ilustrar, a grandes rasgos, tres de sus componentes. En palabras de Sánchez (2009: 31):

[...] Un método queda mejor delineado si se toman en consideración tres componentes:

- a) El componente teórico.
- b) El componente de los contenidos.
- c) El componente de las actividades

3. Un recorrido por los principales enfoques y métodos del siglo XX

Al hilo de estas breves notas introductorias, podemos disponernos a trazar una sucinta panorámica relativa a los distintos enfoques y métodos que se han sucedido a lo largo del siglo XX, procurando destacar sus rasgos característicos y diferenciadores y los contextos en los que se adoptaron con preferencia.

3.1. El método de gramática y traducción

Fue uno de los métodos pioneros en el ámbito de la glotodidáctica y, a decir de Balboni (2008: 237):

¹ Para una disertación más exhaustiva acerca del tema, consúltese Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y Enfoques*. Madrid: SGEL. El texto afronta de forma sistemática y analítica todas las cuestiones más sobresalientes, relacionadas con la didáctica de lenguas extranjeras.

È l'approccio che ha dominato la scuola italiana almeno fino agli anni Settanta e che ancora domina molte università. In questo approccio sono cresciuti, nella maggioranza dei casi, i docenti di lingue e quindi è questo approccio che inconsapevolmente essi tendono ad applicare, pur integrandolo con approcci più comunicativi.

Dicho método, que varios estudiosos han calificado de método pasivo, tendía a concebir la lengua únicamente desde el punto de vista del respeto de las reglas gramaticales. El docente era considerado como la fuente del saber, un modelo a seguir y quien dictaba las normas que había que acatar para expresarse correctamente en una lengua extranjera y los estudiantes tenían que asimilar los contenidos a pies juntillas, sin posibilidad de contradecir las “órdenes” del docente. Los estudiantes, por lo tanto, aprendían de memoria determinadas reglas y las ponían en práctica a través de ejercicios estructurados. Entre las técnicas didácticas más empleadas, figuraban el dictado y la traducción (directa e inversa), concebida ésta última como una herramienta eficaz para consolidar la adquisición del idioma. En resumidas cuentas, se ponía especial énfasis en la lengua escrita y la repetición automatizada de reglas, restando importancia a la oralidad. A este respecto, Balboni (*op. cit.*: 238) puntualiza que:

È evidente che un modello glottodidattico come questo andava bene quando la lingua era essenzialmente un ornamento culturale per signorine di buona famiglia o per intellettuali di provincia, ma non poteva più reggere quando, nel dopoguerra, le persone e le merci hanno iniziato a varcare i confini.

3.2. El método directo o método Berlitz

Como comentábamos en el apartado anterior, el método de gramática y traducción tenía muchos límites por lo que a técnicas didácticas se refiere. Pronto se difundió la conciencia y necesidad de aprender un idioma de forma más dinámica y “natural”. De hecho, empezó a implantarse un método que se dio en llamar “método natural” y que abogaba por:

[...] La necesidad de alcanzar mayor fluidez y rapidez en la comunicación y la ampliación del número de personas que necesitaban aprender una lengua para “sobrevivir” (piénsese en las emigraciones masivas a Estados Unidos) contribuyeron a que el *método natural* se concretara de una u otra manera, aunque la que llegó a ser más popular a finales del siglo XIX fue la difundida por el método Berlitz.
(Sánchez, 2009: 50)

Berlitz puso en marcha una auténtica filosofía glotodidáctica al instituir una escuela en la ciudad de Ginebra, Suiza. El método por el que apostaba era fuertemente inductivo: se extraían conclusiones generales sobre el funcionamiento de la lengua a partir de la observación de los hechos lingüísticos. El discente llevaba a cabo su aprendizaje de forma autónoma, tratando de hacer inferencias sobre aspectos gramaticales y morfosintácticos. En lo que atañe al docente, éste tenía que ser rigurosamente nativo y utilizar la lengua de forma natural y espontánea.

Uno de los rasgos diferenciadores de este método residía en concebir la lengua como un vehículo de comunicación, lo que distaba mucho del método de gramática y

traducción. En cuanto a las técnicas didácticas más empleadas, destaca la conversación con el docente de lengua madre.

3.3. El *Reading Method* (método basado en la lectura)

Este método se desarrolló mayoritariamente durante la primera mitad del siglo pasado, especialmente bajo las dictaduras que se implantaron en varios países europeos. A tenor de este método, por mucho que se concibiera la lengua como un verdadero instrumento de comunicación, su rentabilidad se ceñía a su vertiente escrita y se utilizaba únicamente para leer obras científicas y literarias. De hecho, el docente se perfilaba como un guía cuyo papel era el de ayudar a los estudiantes a leer e interpretar los textos correctamente. En este enfoque, predominantemente basado en la lectura, adquiriría especial relevancia la técnica de la traducción, por lo que, a nuestro modo de ver, se puede establecer cierto paralelismo con el método de gramática y traducción. No obstante, se trata de un paso atrás con respecto al método directo.

3.4. *ASTP (Army Specialised Training Program)*

Sánchez (2009: 67) sintetiza de forma clara en qué consistió este método y cuándo se desarrolló:

El ASTP fue de gran importancia y envergadura: duró nueve meses, desde abril a diciembre de 1943, e implicó el trabajo de unas quince mil personas, formadas en 27 lenguas. Se publicaron materiales para la enseñanza de numerosas lenguas. Las directrices a que debían someterse quienes usaban

los materiales exigían explícitamente que éstos fuesen utilizados por un profesor nativo bajo la supervisión y guía de un “lingüista científico”.

Dicho método acudía a las teorías de Bloomfield y Skinner, en las que los factores cognitivos y psicológicos desempeñaban un papel destacado y el aprendiente se configuraba, a todas luces, como el protagonista de su recorrido de aprendizaje. Fue dentro de este método donde se llevaron a cabo los primeros intentos de aplicar el modelo operativo del *problem solving*, además de utilizar instrumentos tecnológicos: radio, grabadores de audio, películas.

3.5. El método audio-oral

La noción, hoy muy en boga, de “laboratorio lingüístico” debe su desarrollo y puesta en marcha al método audio-oral. Balboni (2008: 240) subraya que:

Deriva da una componente dell’ASTP, quella di matrice neocomportamentista-strutturalista, ma tralascia ogni interesse culturale e realmente comunicativo. Un ruolo essenziale viene attribuito ad una nuova tecnologia: una rete di registratori audio collegati in modo da formare un laboratorio linguistico.

Este método concibe la lengua como un conjunto de reglas que deberían propiciar la comunicación de los estudiantes, gracias al auxilio del laboratorio lingüístico. La técnica didáctica más característica estriba en los llamados *pattern drills*, es decir ejercicios estructurados que responden a la siguiente secuencia: “estímulo → respuesta → confirmación o corrección”.

4. Hacia el enfoque comunicativo

No es un error afirmar que los métodos que hemos reseñado hasta ahora, han sentado las bases para la evolución que ha tenido la didáctica de lenguas extranjeras en sus etapas posteriores, es decir, la aplicación de métodos orientados hacia la comunicación. La mayoría de los docentes ya no podemos prescindir de la importancia de los contextos en los que se usa y enseña un idioma. De ahí la importancia de un método basado en la comunicación y las necesidades de aprendizaje de determinados colectivos de estudiantes. Dada la importancia que ha adquirido el enfoque comunicativo en el marco de la glotodidáctica, creemos oportuno pasar revista a las etapas que han marcado su desarrollo, haciendo hincapié en sus aspectos diferenciales.

4.1. Enfoque comunicativo: el método situacional

Este método se estableció a lo largo de las décadas de los 60 y 70, a raíz de las teorías sociolingüísticas que otorgaban una importancia prioritaria al contexto en el que se realizaba la comunicación. Si bien la deducción seguía siendo la nota dominante de este método, se vislumbraba cierta apertura hacia la adquisición autónoma por parte del estudiante, quien, por su parte, empieza a desempeñar un papel más activo y protagónico a lo largo de su proceso de aprendizaje. El docente, en cambio, adquiere la función de guía y facilitador de la comunicación y la

enseñanza, dejando que el estudiante participe en la actuación didáctica. Asimismo, este método da lugar a la implementación de nuevos modelos operativos, entre los cuales merece especial mención el de “unidad didáctica”, que sigue vigente en el entorno educativo actual. La traducción ya no representa una técnica válida y viable y se empiezan a emplear manuales didácticos acompañados de casete, que reproducen diálogos y situaciones comunicativas concretas y proponen actividades didácticas.

4.2. Enfoque comunicativo: el método nocional-funcional

Si el método situacional pone el énfasis en el contexto comunicativo, el nocional-funcional hace más bien hincapié en la pragmática y en los efectos que la lengua produce dentro de un contexto específico. El año 1967 marcó un hito en términos de didáctica, pues el Consejo de Europa elaboró el proyecto denominado “Proyecto de Lenguas Modernas”: dicho proyecto se planteaba establecer los objetivos de la enseñanza/aprendizaje de lenguas. El aspecto más innovador se sitúa en que el discente se convierte en el centro de atención del docente, quien, a su vez, tiene que satisfacer sus necesidades comunicativas a la hora de realizar la planificación didáctica. Por primera vez se toma conciencia de que enseñar una lengua es sinónimo de enseñar su cultura, por lo que ambos aspectos tienen que ir de la mano y la lengua se imparte según la función social que cumpla en un ámbito concreto. Se concede más importancia al valor pragmático de la lengua frente a su corrección formal y la

oralidad prevalece sobre la escritura. Por último, se introduce el vídeo en la clase de lengua.

4.3. Enfoque comunicativo: la aportación de Krashen

Stephen Krashen ofreció una importante aportación a los estudios sobre la enseñanza de segundas lenguas, gracias a la elaboración de la conocida *Second Language Acquisition Theory*, para la cual barajó varias hipótesis, fundamentadas en la psicología y la psicolingüística²:

1. hipótesis de la adquisición y del aprendizaje de una lengua;
2. hipótesis del orden natural en la adquisición de la lengua;
3. hipótesis del *monitor*;
4. hipótesis del *input*;
5. hipótesis del filtro afectivo.

La teoría formulada por Krashen es innovadora bajo distintos puntos de vista, ya que toma en consideración una serie de aspectos, sobre todo de tipo cognitivo, a los que se había prestado una importancia nimia hasta entonces. No vamos a detenernos en ilustrar su teoría, por lo que incluimos, en la bibliografía final, algunos de sus textos más emblemáticos, donde se desarrollan estas temáticas. Solo nos parece conveniente proporcionar la definición de filtro afectivo extraída del diccionario de glotodidáctica presente en la red³:

² Cfr. Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. London: Pergamon.

³ <http://venus.unive.it/italslab/nozion/nozf.htm>

Si tratta di una difesa psicologica che la mente erge quando si agisce in stato di ansia, quando si ha paura di sbagliare, si teme di mettere a rischio la propria immagine, e così via. Secondo la teoria di Krashen, che ha ripreso la nozione di filtro affettivo facendone un cardine della sua Second Language Acquisition Theory [>], in presenza di un filtro affettivo attivato non si può avere acquisizione ma solo apprendimento (> Acquisizione vs Apprendimento).

4.4. Enfoque comunicativo: desarrollos adicionales

Dentro del enfoque comunicativo, tienen cabida algunas propuestas que se vinieron desarrollando a lo largo de los años 60 y 70 del siglo pasado y que se proponían impulsar el proceso de aprendizaje/adquisición de los estudiantes, a través de métodos innovadores que se centraban en su emotividad. De forma muy sucinta vamos a ilustrar estas ramificaciones del enfoque comunicativo:

***Total Physical Response* (el método de la respuesta física o del movimiento):**

este método fue formulado por Asher (1982) y consistía en dar instrucciones o órdenes a los estudiantes, según un orden de complejidad cada vez mayor. De este modo, el profesor podía comprobar si los estudiantes recibían correctamente el mensaje mediante sus movimientos y acciones.

***Community Language Learning* (el método comunitario):** este método fue llevado a cabo por Charles A. Curran (1972), especialista en psicología. Su

contribución se concretó en trasladar los modelos operativos, típicos de una sesión psicoterapéutica, a la didáctica de lenguas extranjeras. En docente se convierte, pues, en un facilitador que trata de interpretar y comprender el estilo de aprendizaje de sus alumnos. Así pues, los componentes afectivos juegan un papel esencial en este tipo de método.

Silent Way (método del silencio): puede sorprender que se adopte un “método silencioso” en el marco de la didáctica de una lengua, cuyo objetivo es que se logre hablarla con soltura y fluidez. Gattegno (1972) reflexionó mucho sobre las dinámicas que sustentaban el proceso de aprendizaje de una lengua, sobre todo a partir de cómo los niños aprendían su lengua materna. En concreto, el docente presenta determinados ítems lingüísticos a través de objetos, sin pronunciar ninguna palabra. Proporciona por tanto un modelo y después pide a los estudiantes que repitan la palabra o frase según el contexto. Es de destacar que Gattegno proponía que se introdujera sólo una palabra o frase nuevas a la vez, con miras a pautar el aprendizaje de los alumnos y hacer que éstos asimilaran completamente el ítem, antes de proceder al punto siguiente.

Aunque los métodos descritos arriba representaron experimentaciones didácticas novedosas, la verdad es que en los casos en que fueron llevados a cabo, ofrecieron resultados eficaces y contribuyeron a poner de relieve la importancia de la esfera afectiva en el ámbito de la glotodidáctica.

4.5. Enfoque comunicativo: la sugestopedia

La sugestopedia tuvo como promotor a Lozavov (1979), se estableció en la Unión Soviética y posteriormente se difundió en Estados Unidos y Alemania. A través de este método, el profesor presenta a sus alumnos textos bastante complejos ya a partir de las primeras clases y el cerebro del discente selecciona de forma inconsciente lo que quiere asimilar. Lo realmente innovador de este método es el entorno en el que se realiza, caracterizado por estímulos artísticos y música clásica. En este sentido, se propone un aprendizaje relajado y armónico, del que todo estudiante puede sacar provecho. He aquí una síntesis esclarecedora de este método:

En la aplicación del método sugestopédico sobresale el protagonismo de algunos elementos. El primero de ellos es el papel de la música y del ritmo. La música cobra en la sugestopedia la función “terapéutica” que ya se le reconoce en otras ciencias y de la que se hace mención incluso en la literatura (calmar las pasiones, dar tranquilidad el espíritu...).
(Sánchez, 2009: 211)

La sugestopedia no experimentó una evolución positiva debido a las limitaciones prácticas que este tipo de didáctica suponía: aulas adecuadas y equipadas con herramientas *ad hoc*, número reducido de alumnos y profesores con cualificaciones específicas.

5. El enfoque comunicativo en el entorno didáctico actual

El enfoque comunicativo, tal y como lo conocemos y llevamos a cabo hoy en día,

llegó a Italia en torno a los años 80 del siglo pasado y ha asumido y continúa asumiendo formas variadas, en función de los contextos educativos donde se pone en marcha. Este enfoque, adoptado diariamente por la mayoría de los docentes de lengua, trata de afrontar todos los problemas que pueden surgir a lo largo del proceso de aprendizaje: formativos, educativos, psicológicos, didácticos y pragmáticos.

Además, se decanta por un método de aprendizaje inductivo, que pone al estudiante en el centro de la intervención didáctica y apunta a su total autonomía. El docente se propone (o así debería ser) como un facilitador de la comunicación, un guía que proporciona las pautas didácticas y metodológicas necesarias para acometer una preparación adecuada. La lengua está concebida como un vehículo de comunicación a la vez que como una batería de reglas morfosintácticas y sociopragmáticas que hay que respetar para expresarse correctamente, tanto a nivel escrito como oral. Lo significativo de este método reside en que se usa la lengua para que los estudiantes tengan acceso a su cultura. De hecho, ya a partir de la “scuola media” los estudiantes cuentan tanto con un manual didáctico como con un manual de cultura y civilización. El rasgo definitorio del enfoque comunicativo lo representa la unidad didáctica, concepto que tiene que ver con las teorías constructivistas: este modelo permite llevar a cabo la programación didáctica, teniendo en cuenta un determinado plazo de tiempo. Por lo general, una unidad didáctica consta de las partes siguientes:

1. Los objetivos didácticos que se pretende alcanzar;
2. Los contenidos que se van a abordar;

3. La metodología adoptada;
4. Las actividades que se van a llevar a cabo para que los estudiantes interioricen los contenidos;
5. La evaluación de los resultados alcanzados.

El panorama didáctico actual plantea nuevos desafíos a los que tendremos que ofrecer respuestas eficaces en el corto plazo. Varios estudiosos están poniendo en tela de juicio la validez del enfoque comunicativo y avanzan ya propuestas que parecen apuntar hacia lo *postcomunicativo*⁴: se trata de efectuar una revisión crítica de las metodologías implantadas en el panorama educativo, con miras a prever cómo evolucionará la didáctica en el futuro y adelantar, si procede, nuevas alternativas a los retos futuros. Igualmente interesantes resultan las consideraciones expuestas por Baralo Ottonello (2008), quien aborda las tendencias metodológicas postcomunicativas.

5.1.El enfoque por tareas

Este enfoque se ha plasmado dentro del enfoque comunicativo y muchos docentes de lenguas se valen de él a la hora de planificar su didáctica. El énfasis está puesto en los objetivos que el docente se propone conseguir y que vías va a emprender para

⁴ A este respecto, consúltese una aportación nuestra, publicada en *marcoELE* (Revista de didáctica Español como Lengua Extranjera), en la que la profesora Maria Vittoria Calvi, catedrático de lengua española en la Universidad de Milán ofrece interesantes consideraciones y aclaraciones en torno a varias cuestiones relacionadas con la didáctica E/LE y concluye con algunas reflexiones acerca de las nuevas tendencias en el marco de la didáctica. A continuación proponemos en enlace para consultar la entrevista: <http://marcoele.com/entrevista-con-maria-vittoria-calvi/>.

ello. Por lo tanto, se trabajan determinados aspectos lingüísticos para que los estudiantes los asimilen, antes de pasar a otros temas. Por ejemplo, se organizan y proponen actividades didácticas sobre la diferencia entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto, o bien se pueden abordar las funciones lingüísticas (narrar, describir, argumentar). Después de que los estudiantes han logrado la meta planteada, se puede proceder al análisis de otros asuntos.

6. La didáctica de lenguas extranjeras y las nuevas tecnologías

No podemos poner cierre a este breve *excursus* sobre la evolución de la didáctica de lenguas extranjeras, sin haber hecho mención al papel protagónico que juegan, hoy en día, las nuevas tecnologías y las herramientas informáticas en este ámbito. Coincidimos con Sánchez (2009: 359) en que las nuevas tecnologías, de por sí solas, no se configuran como un método para la enseñanza de lenguas. Sin embargo, no podemos menospreciar el hecho de que:

Las novedades tecnológicas han sido aprovechadas siempre y con regularidad para fines educativos. Desde la invención de la escritura, pasando por los distintos sistemas y soportes del lenguaje escrito, hasta el presente se han dado muchos avances significativos de carácter tecnológico.

(*op. cit.*: 360)

En este marco, el advenimiento de Internet ha marcado un hito a distintos niveles, entre los cuales destacan los importantes progresos alcanzados en el ámbito glotodidáctico. Efectivamente, la didáctica tradicional se ha visto revolucionada por

las nuevas herramientas que las tecnologías de la información han puesto a disposición tanto de docentes como de aprendientes. Es suficiente con pensar en las nuevas metodologías didácticas que han supuesto la superación de los viejos modelos, basados en ejercicios de comprensión de lectura y producción escrita, o bien ejercicios de conjugación de verbos y elección de ítems lingüísticos. Ahora bien, dentro del aula de lengua extranjera, Internet permite realizar una batería de actividades didácticas que hubiera sido imposible imaginar hasta hace una o dos décadas:

1. Unidades didácticas interactivas (webquests; blogs; chats);
2. Didáctica basada en canciones, vídeos, imágenes interactivas, películas;
3. Utilización de la pizarra interactiva;
4. Realización de productos multimedia;
5. Elaboración de corpórea lingüísticos.

Por consiguiente, el recurso a Internet y a sus aplicaciones prácticas se perfila como una alternativa imprescindible en el ámbito didáctico actual, máxime si consideramos que los estudiantes de hoy forman parte de lo que se ha dado en llamar *the digital native generation*, esto es, la generación de quien ha nacido en pleno auge de la tecnología digital y está muy familiarizado con todo lo tecnológico y lo informático.

7. ¿Hacia dónde vamos?

En este trabajo nos hemos propuesto ofrecer una breve panorámica acerca de cómo

se ha desarrollado la didáctica de lenguas extranjeras después de la Segunda Guerra Mundial.

Es una tarea ambiciosa realizar previsiones acerca de qué camino emprenderá la didáctica de lenguas extranjeras en el mediano y largo plazo. Lo cierto es que este campo de estudio ha dado pasos muy importantes a lo largo de las últimas décadas, ofreciendo aportaciones de gran envergadura al panorama educativo en el que actuamos. En el apartado anterior, hemos puesto el acento en el papel paradigmático que juegan las nuevas tecnologías en este marco y estamos convencidos de que es en esta dirección hacia donde tenemos que dirigir nuestra mirada si queremos encuadrar la cuestión desde una perspectiva futura. Aun así, cabe destacar que en la didáctica de lenguas extranjeras, la teoría y la práctica constituyen dos caras de la misma moneda: separar las dos vertientes no haría sino redundar en perjuicio de la didáctica en sentido amplio.

Quisiéramos finalizar nuestras reflexiones con las palabras de Sánchez (2009: 32), quien ofrece una síntesis esclarecedora de su postura:

El mejor bagaje de un profesor que inicia su camino o quiere consolidar su futuro profesional es una sólida formación sobre todos los componentes que participan en la configuración de un método. Desde esta perspectiva, es inútil y sobre todo estéril cualquier minusvaloración de la teoría en contraposición a la práctica. La teoría y la práctica son dos caras de la misma moneda.

Al fin y al cabo, hablar de método quiere decir poner en práctica alguna teoría orientada hacia el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. A

nuestro juicio, esta es la clave para llevar a cabo una didáctica eficaz, coherente y en consonancia con las expectativas y necesidades de sus receptores.

Referencias bibliográficas

Anthony, E. M. (1963). "Approach, Method and Technique", *English Language Teaching*, 17: 63-67.

Asher, J. (1982). *Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook*. Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Productions.

Balboni, P. E. (2008). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.

Baralo Ottonello, M. (2008). "De las funciones comunicativas a las tendencias metodológicas postcomunicativas", *V Congreso Brasileño de Hispanistas / I Congreso Internacional de la Asociación Brasileña de Hispanistas*. [consultado el 13 de junio de 2012]

http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%2030793467/De%20las%20funciones.pdf

Bosco, F. G. & Di Pietro, R. J. (1970). *Instructional Strategies: their psychological and linguistic bases*. IRAL 8: 1-19.

Curran, Charles A. (1972). *Counseling-learning: A whole person model for education*. New York: Grune and Stratton.

Gattegno, C. (1972). *Teaching foreign languages in schools: the Silent Way*. New York: Educational Solutions.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. London: Pergamon.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language learning*. London: Pergamon.

Krashen, S. & Terrel, T. D. (1988). *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. London/New York: Prentice Hall.

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

Mackey, W. F. (1965). *Language teaching analysis*. London: Longman.

Martín Sánchez, M. A. (2009). “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras”. En *Tejuelo (Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura)*, núm. 4, págs. 54-70.

Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

Trovato, G. (2012). “Entrevista con Maria Vittoria Calvi”. En *marcoELE*, núm. 14