PUBLICADO POR *THE PRESS SYNDICATE OF THE UNIVERSITY OF CAMBRIDGE*
The Pitt Building, Trumpington Street, Cambridge, United Kingdom

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS
The Edinburgh Building, Cambridge CB2 2RU, UK http://www.cup.cam.ac.uk
40 West 20th Street, New York, NY 10011–4211, USA http://www.cup.org
10 Stamford Road, Oakleigh, Melbourne 3166, Australia
Ruiz de Alarcón, 13, 28014 Madrid, España

Título original: *Approaches and Methods in Language Teaching* (ISBN 0 521 80365 9)
publicado por Cambridge University Press 2001
Primera edición, 1986
© Cambridge University Press 2001

Edición española como *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*
Primera edición 1998
Segunda edición 2003

Traducción española © Cambridge University Press,
Sucursal en España 1998, 2003
(ISBN 84 8323 355-X rústica)

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo público.

© Editorial Edinumen

ISBN: 978-84-9848-206-5
Depósito Legal: M-31387-2009
Impreso en España
Printed in Spain

Diseño de cubierta:
Albert Rocarolls y David Prieto

Imprime:
Gráficas Glodami. Coslada. Madrid

Editorial Edinumen
José Celestino Mutis, 4. 28028 Madrid
Teléfono: 91 308 51 42
Fax: 91 319 93 09
e-mail: edinumen@edinumen.es
www.edinumen.es

Sumario

Prefacio 7

Parte I Las principales tendencias lingüísticas en la enseñanza de idiomas en el siglo XX 11

1 Breve historia de la enseñanza de idiomas 13
2 La naturaleza de los enfoques y de los métodos en la enseñanza de idiomas 27
3 El Enfoque Oral y la Enseñanza Situacional de la Lengua 45
4 El Método Audiolingüístico 57

Parte II Enfoques y métodos alternativos 75

5 La Respuesta Física Total 77
6 La Vía Silenciosa 85
7 El Aprendizaje Comunitario de la Lengua 93
8 Sugestopedia 101
9 La Lengua Total 109
10 Inteligencias Múltiples 115
11 La Programación Neurolingüística 125
12 El enfoque léxico 133
13 La Enseñanza de Idiomas Basada en Competencias 141

Parte III Los enfoques comunicativos actuales 151

14 La Enseñanza Comunicativa de la Lengua 153
15 El Enfoque Natural 175

16 El Aprendizaje Cooperativo de la Lengua 189
17 La Instrucción Basada en Contenidos 201
18 Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas 219
19 La era post-métodos 239

Bibliografía 251

Índice de autores 269

Índice de materias 273

Prefacio

Ésta es una versión nueva y revisada de la primera edición, publicada en 1986. Más de la mitad del contenido de esta nueva edición ha sido redactado especialmente para ella. Desde la publicación de la primera, este libro se ha convertido en uno de los más citados de los que versan sobre métodos de enseñanza. Sin embargo, desde entonces ha habido muchas novedades en la enseñanza de idiomas. Al planificar esta nueva edición, hemos hecho por tanto una serie de cambios sustanciales.

Hemos dividido el libro en tres partes principales.

La Parte I se ocupa de las grandes tendencias en la enseñanza de idiomas en el siglo XX. Los capítulos de esta sección son en esencia los mismos que en la primera edición.

La Parte II trata de enfoques y métodos opcionales. Esta sección describe diversos enfoques y métodos que han gozado de apoyo, en diferentes épocas y lugares, a lo largo de los últimos treinta años aproximadamente, pero que no han sido aceptados de manera general o, en algunos casos, no han tenido muchos seguidores. Los capítulos sobre la Respuesta Física Total, la Vía Silenciosa, el Aprendizaje Comunitario de la Lengua y la Sugestopedia son versiones más cortas de capítulos de la primera edición. Dado que estos métodos ya no se suelen utilizar, nos pareció apropiado tratarlos más brevemente. Los lectores que precisen un examen más pormenorizado de estos métodos deberán consultar la primera edición. Completan la Parte II nuevos capítulos sobre la Lengua Total, las Inteligencias Múltiples, la Programación Neurolingüística, el enfoque léxico y la Enseñanza de Idiomas Basada en Competencias. Aunque estos últimos enfoques tienen algunos rasgos en común con los enfoques comunicativos de la Parte III, creemos que se diferencian lo suficiente de ellos como para agruparlos con los demás enfoques analizados en la Parte II.

La Parte III se ocupa de los enfoques comunicativos actuales. Incluye dos capítulos de la primera edición –sobre la Enseñanza Comunicativa de la Lengua y el Enfoque Natural– y capítulos nuevos sobre el Aprendizaje Cooperativo de la Lengua, la Instrucción Basada en Contenidos, la Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas y la era post-métodos. Se han añadido nuevos materiales a las últimas secciones del capítulo sobre la Enseñanza Comunicativa de la Lengua.

La historia de la enseñanza de idiomas se ha caracterizado por su búsqueda de maneras más eficaces de enseñar segundas lenguas o lenguas extranjeras. Durante más de cien años, los debates y discusiones dentro de la profesión docente se han centrado en cuestiones como el papel de la gramática en los pro-

gramas de idiomas, el desarrollo de la precisión y la fluidez en la enseñanza, la elección de marcos programáticos en el diseño de los cursos, el papel del vocabulario en el aprendizaje de idiomas, las habilidades docentes productivas y receptivas, las teorías del aprendizaje y su aplicación en la enseñanza, la memorización y el aprendizaje, la motivación de los estudiantes, las estrategias eficaces de aprendizaje, las técnicas para la enseñanza de las cuatro destrezas y el papel de los materiales y la tecnología. Aunque se ha avanzado mucho en la aclaración de estos y otros importantes temas de la enseñanza idiomas, la profesión docente está continuamente explorando nuevas opciones para abordar estas cuestiones básicas y muchas otras, así como la eficacia de diferentes estrategias y métodos de enseñanza en el aula.

La enseñanza de cualquier disciplina se basa por lo general en un análisis de la naturaleza de la propia materia y la aplicación de principios de enseñanza y aprendizaje extraídos de la investigación y la teoría en el campo de la psicología educativa. El resultado se denomina generalmente enfoque o método de enseñanza, expresión con la que nos referimos a una serie de principios esenciales de enseñanza y aprendizaje, junto con un conjunto de prácticas en el aula que se derivan de ellos. Lo mismo se puede decir de la enseñanza de idiomas; el campo de los métodos de enseñanza ha estado muy activo en la enseñanza de idiomas desde la década de 1900. En el transcurso del siglo XX proliferaron nuevos enfoques y métodos. Algunos alcanzaron amplia aceptación y popularidad en diferentes épocas, pero después fueron reemplazados por métodos basados en ideas y teorías nuevas o más atractivas. Entre los ejemplos de este tipo figuran el Método Directo, el Método Audiolingüístico y el Enfoque Situacional. Algunos, como la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, fueron adoptados de manera casi universal y conquistaron rango de ortodoxia metodológica. Al mismo tiempo, las alternativas a los enfoques dominantes han hallado siempre un cierto nivel de apoyo dentro de la enseñanza de idiomas, aunque a menudo esto no ha conducido a que su aceptación o su uso se extendieran más. Entre los métodos de esta categoría se encuentran los de la década de 1970, tales como la Vía Silenciosa, el Aprendizaje-Orientación, la Sugestopedia y la Respuesta Física Total, así como métodos y enfoques alternativos más recientes como las Inteligencias Múltiples, la Programación Neurolingüística y el enfoque léxico.

Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas pretende ofrecer una exposición completa y comprensible de las tendencias principales y secundarias en los métodos de la enseñanza de idiomas desde principios del siglo XX hasta la actualidad. Para destacar las similitudes y diferencias entre enfoques y métodos se utiliza en todo el libro el mismo esquema descriptivo. Este modelo se presenta en el capítulo 2 y se utiliza en los capítulos posteriores. Describe los enfoques y métodos según sus teorías subyacentes sobre el lenguaje y el aprendizaje de idiomas; los objetivos del aprendizaje; el modelo de programa utilizado; el papel de profesores, estudiantes y materiales dentro del método o enfoque; y los procedimientos y técnicas de trabajo en el aula de los que se vale el método. Cuando un método o enfoque tiene relaciones amplias y reconocidas con una tradición

concreta en la enseñanza de lenguas extranjeras, se tratan estos antecedentes históricos en la primera sección del capítulo correspondiente. En otros casos hemos intentado establecer vínculos entre el método o enfoque y unas tradiciones lingüísticas, psicológicas o educativas más generales.

Dentro de cada capítulo, nuestra finalidad ha sido presentar una imagen objetiva y general de un determinado enfoque o método. Hemos evitado las valoraciones personales, prefiriendo dejar que el método hable por sí mismo y permita a los lectores hacer su propia valoración. El libro no está concebido para popularizar o promocionar enfoques o métodos concretos, ni para adiestrar a los profesores en el uso de los métodos que se describen. Antes bien, se pretende proporcionar al profesor o al aprendiz de profesor una introducción sencilla a unos métodos de uso general y no tan general, y una serie de criterios para leer, observar, analizar y cuestionar críticamente los enfoques y métodos.

Hemos incluido varias referencias a artículos accesibles en Internet, a través de las bases de datos de ERIC y de los Boletines de ERIC. Para ver resúmenes de las referencias de ERIC citadas o para encargar copia impresa o en microficha de los artículos completos o para leer los textos completos de los Boletines de ERIC, consúltese el (los) sitio(s) de ERIC en la Web y síganse los procedimientos de búsqueda allí detallados.

Jack C. Richards
Theodore S. Rodgers

I Las principales tendencias lingüísticas en la enseñanza de idiomas en el siglo XX

La enseñanza de idiomas adquirió plena relevancia como profesión en el siglo XX. Los fundamentos de la enseñanza contemporánea de idiomas se establecieron en su totalidad en la primera parte del siglo XX, cuando los expertos en lingüística aplicada y otros profesionales se plantearon elaborar principios y procedimientos para el diseño de métodos y materiales de enseñanza, basándose en los campos, en pleno desarrollo, de la lingüística y la psicología, en los que buscaron apoyo para una serie de propuestas de métodos considerados más eficaces y teóricamente sólidos. La enseñanza de idiomas en el siglo XX se caracterizó por los frecuentes cambios e innovaciones y por el desarrollo de ideologías de enseñanza de idiomas en ocasiones enfrentadas. Buena parte del impulso para el cambio en los enfoques de la enseñanza de idiomas vino de los cambios habidos en los métodos de enseñanza. El concepto de método de enseñanza –la idea de un conjunto sistemático de prácticas docentes fundadas en una determinada teoría del lenguaje y del aprendizaje de idiomas– posee gran vigor; la búsqueda de métodos mejores fue una preocupación constante para numerosos profesores y expertos en lingüística aplicada a lo largo de todo el siglo XX. Los partidarios de cada método profesan la creencia de que las prácticas docentes que defiende ofrecen un fundamento más eficaz y teóricamente sólido para la enseñanza que los anteriores.

Los capítulos de la Parte I examinan los avances que llevaron al primer paradigma importante de la enseñanza moderna de idiomas: la adopción de métodos de enseñanza basados en la gramática, que vinieron a denominarse enfoque estructural o Enseñanza Situacional de la Lengua en el Reino Unido y Método Audiolingüístico en Estados Unidos. En el capítulo 1 exponemos los antecedentes históricos de la enseñanza de idiomas en la primera parte del siglo XX. En el capítulo 2 presentamos un modelo o marco para la descripción de métodos, modelo que identifica tres niveles de organización, enfoques subyacentes y métodos, que denominamos Enfoque, Diseño y Procedimiento. En el capítulo 3 describimos una de las propuestas para la enseñanza de la lengua inglesa más importantes del siglo XX, el Enfoque Oral o Enseñanza Situacional de la Lengua, un método que sigue siendo ampliamente utilizado hoy en día en manuales y materiales de enseñanza, si bien un tanto modificado en su forma. En el capítulo 4 exponemos el sistema conocido como Método Audiolingüístico, un método de enseñanza norteamericano que ha dejado igualmente un legado continuado y duradero por lo que respecta a los procedimientos docentes habitualmente utilizados.

1 Breve historia de la enseñanza de idiomas

Mediante una breve revisión de la historia de los métodos de enseñanza de idiomas, en este capítulo se ofrece una base para el debate sobre los métodos contemporáneos y se adelantan ya los asuntos a los que nos referiremos al analizar dichos métodos. Desde esta perspectiva histórica, también podremos ver que las preocupaciones que han dado pie a innovaciones metodológicas modernas son similares a las que siempre han estado presentes en las discusiones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. Las transformaciones en los métodos de enseñanza de idiomas a través de la historia han evidenciado cambios de los planteamientos sobre el tipo de competencia lingüística que necesitan los alumnos, con un énfasis mayor, por ejemplo, en la competencia lingüística oral, en vez de en la comprensión escrita, como objetivo fundamental. También han reflejado los cambios teóricos sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje. Kelly (1969) y Howatt (1984) han demostrado que muchas cuestiones actuales en la enseñanza de idiomas no son particularmente nuevas. Las controversias actuales reflejan unas respuestas contemporáneas a preguntas planteadas a menudo a través de la historia de la enseñanza de las lenguas.

Se estima que alrededor del sesenta por ciento de la población mundial actual es multilingüe. Desde una perspectiva contemporánea e histórica, el bilingüismo o el multilingüismo es más la norma que la excepción. Por tanto, parece justo decir que a través de la historia el aprendizaje de una lengua extranjera siempre ha sido una preocupación práctica importante. Mientras que hoy el inglés es la lengua extranjera más ampliamente estudiada en el mundo, hace quinientos años el latín era la lengua dominante en la educación, el comercio, la religión y el gobierno en el mundo occidental. En el siglo XVI, sin embargo, el francés, el italiano y el inglés ganaron importancia como consecuencia de los cambios políticos en Europa, y el latín fue gradualmente desplazado como lengua de comunicación oral y escrita.

Como el latín pasó de utilizarse como lengua viva a considerarse una simple asignatura en el currículo escolar, su estudio adoptó una función diferente. El estudio del latín clásico (el latín en el que Virgilio, Ovidio y Cicerón escribieron su obra) y el análisis de su gramática y de su retórica se convirteron en el modelo para el estudio de las lenguas extranjeras durante los siglos XVII y XVIII. En los siglos XVI, XVII y XVIII, en Inglaterra, al entrar en la *Grammar school* los niños recibían una introducción rigurosa a la gramática latina, con un aprendizaje memorístico de las reglas gramaticales, el estudio de las declinaciones y las conjugaciones, la traducción y la práctica de escribir ejemplos de oraciones; algunas veces incluso

se usaban textos y diálogos bilingües (Kelly, 1969; Howatt, 1983). Una vez que se conseguía una competencia básica, se introducía a los alumnos en el estudio avanzado de la gramática y la retórica. El aprendizaje en la escuela tuvo que haber sido una experiencia terrible para los alumnos, ya que las faltas de conocimiento conllevaban frecuentemente un castigo brutal. Hubo intentos puntuales para promover enfoques alternativos en la educación; Roger Ascham y Montaigne, en el siglo XVI, y Comenius y John Locke en el XVII, por ejemplo, hicieron propuestas específicas de reforma curricular y de cambios en la enseñanza del latín (Kelly, 1969; Howatt, 1984), pero puesto que el latín –y, en menor grado, el griego– había sido considerado como la forma lingüística «clásica» y más elevada, no sorprendía que las ideas sobre el papel del estudio de las lenguas en el currículo reflejara la posición establecida desde hacía tiempo por el latín.

El declive del latín también trajo una nueva justificación para su enseñanza. Se decía que el latín desarrollaba capacidades intelectuales, y el estudio de la gramática latina llegó a ser un fin en sí mismo.

> Cuando la lengua latina había cesado de ser un medio normal de comunicación y había sido sustituida por las lenguas vernáculas, pasó rápidamente a ser considerada una «gimnasia mental», la lengua «muerta» suprema, cuyo estudio sistemático y disciplinado se consideraba indispensable como base para todas las formas de educación superior.
>
> (V. Mallison, citado en Titone, 1968: 26)

Cuando las lenguas «modernas» empezaron a incluirse en el currículo de las escuelas europeas en el siglo XVIII, se enseñaban usando los mismos procedimientos básicos que se usaban para enseñar latín. Los libros de texto consistían en enunciados de reglas abstractas de gramática, listas de vocabulario y oraciones para traducir. Hablar la lengua extranjera no era el objetivo, y la práctica oral se limitaba a que los alumnos leyesen en voz alta las oraciones que habían traducido. Estas oraciones se construían para ilustrar el sistema gramatical de la lengua y, consecuentemente, no mantenían ninguna relación con la lengua de la comunicación real. Los estudiantes trabajaban traduciendo oraciones como las siguientes:

> El filósofo tiraba del pico inferior de la gallina.
> Mis hijos han comprado los espejos del duque.
> El gato de mi tía es más traicionero que el perro de tu tío.
>
> (Titone, 1968: 28)

En el siglo XIX, este enfoque basado en el estudio del latín se consideraba el camino normal para el estudio de las lenguas extranjeras en las escuelas. Un libro de texto típico de la mitad del siglo XIX consistía en capítulos o lecciones organizadas alrededor de aspectos gramaticales. Se presentaba cada uno de los aspectos gramaticales, se explicaban las reglas para su uso y se ilustraba con ejemplos.

> Los autores de libros de texto en el siglo XIX estaban preocupados fundamentalmente por codificar la lengua extranjera en reglas de morfología y de sintaxis con el fin de explicarlas y que, finalmente, se pudieran memorizar. El trabajo oral se reducía al mínimo, mientras que unos cuantos ejercicios escritos, construidos al azar, servían como apéndice de las reglas. De los muchos libros publicados en este periodo, los de Seidenstücker y Plötz fueron quizá los más típicos... [Seidenstücker] redujo el material a oraciones desprovistas de contexto que ilustraban reglas específicas. Dividía el texto cuidadosamente en dos partes, en una de las cuales se daban las reglas y los paradigmas necesarios, mientras que en la otra se daban oraciones en francés para traducir al alemán y oraciones en alemán para traducir al francés. El objetivo inmediato era que el alumno aplicase las reglas que se daban con ejercicios apropiados... En los libros de texto [de Plötz], divididos como ya se ha descrito, la única forma de enseñanza era la traducción mecánica. Oraciones típicas eran: «Tú tienes un libro. La casa es bonita. Nosotros tenemos un pan [*sic*]. La puerta es negra. Él tiene un libro y un perro. El caballo del padre era manso».
>
> (Titone, 1968: 27)

Este enfoque para la enseñanza de lenguas extranjeras se conoce como el Método Gramática-Traducción.

El Método Gramática-Traducción

Como sugieren los nombres de algunos de sus exponentes principales (Johann Seidenstücker, Karl Plötz, H. S. Ollendorf y Johann Meidinger), el Método Gramática-Traducción es heredero de la práctica académica alemana, cuya finalidad, de acuerdo con uno de sus críticos menos amables, era «saber todo sobre cualquier cosa más que sobre la cosa en sí» (W. H. D. Rouse, mencionado en Kelly, 1969: 53). Este método se conoció primero en Estados Unidos como el Método Prusiano. (Un libro de B. Sears, un profesor americano de lenguas clásicas, publicado en 1845, se titulaba «El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina» [Kelly, 1969].) Las características principales del Método Gramática-Traducción eran las siguientes:

1. El objetivo en el estudio de lenguas extranjeras es aprender una lengua con el fin de leer su literatura o con el fin de beneficiarse de la disciplina mental y del desarrollo intelectual que resultan de su estudio. Con este método de estudio de una lengua, nos acercamos primero a ella a través del análisis detallado de sus reglas gramaticales, para seguir después con la aplicación de este conocimiento a la tarea de traducir oraciones y textos a y desde la lengua objeto. Por tanto, se considera que el aprendizaje de una lengua extranjera es poco más que la memorización de reglas y datos con el fin de entender y manipular su morfología y su sintaxis. «La primera lengua sirve como sistema de referencia en la adquisición de una segunda lengua» (Stern, 1983: 455).
2. La lectura y la escritura son los focos principales; se presta poca o ninguna atención sistemática a hablar y escuchar.
3. La selección de vocabulario se basa solamente en los textos de lectura utilizados y las palabras se enseñan a través de listas bilingües, el estudio del

diccionario y la memorización. En un texto tipo, se presentan e ilustran las reglas gramaticales, se presenta una lista de vocabulario con sus equivalencias y se realizan ejercicios de traducción.

4. La oración es la unidad básica para la enseñanza y la práctica lingüística. La mayor parte de la lección se dedica a traducir oraciones a y desde la lengua objeto, siendo esta importancia de la oración la característica distintiva del método. Enfoques anteriores en el estudio de lenguas extranjeras utilizaban la gramática como ayuda para el estudio de los textos. Sin embargo, se consideró que esto era demasiado difícil para los estudiantes de escuelas secundarias y que el enfoque en la oración haría más fácil el aprendizaje de un idioma (véase Howatt,1984: 131).
5. Se pone énfasis en la corrección. Los alumnos tienen que conseguir un alto grado de corrección en la traducción, puesto que «se daba mucha importancia a los niveles de corrección, que además de tener un valor moral intrínseco, era un requisito para aprobar los exámenes escritos que crecían en número durante esta época» (Howatt, 1984: 132).
6. La gramática se enseña de manera deductiva; es decir, a través de la presentación y el estudio de las reglas gramaticales, que son más tarde practicadas con ejercicios de traducción. En la mayoría de los textos de este método, se establecía mediante un programa la secuencia de los aspectos gramaticales a lo largo del texto y se intentaba enseñar gramática de una manera sistemática y organizada.
7. Se utiliza la lengua materna del estudiante como medio de enseñanza. Se usa para explicar los nuevos elementos que permiten establecer comparaciones entre la lengua extranjera y la lengua materna del estudiante.

El Método Gramática-Traducción dominó la enseñanza de lenguas europeas y extranjeras desde 1840 hasta 1940 y, con modificaciones, continúa en la actualidad usándose ampliamente en algunas partes del mundo. Como Howatt señala (1984), a veces este método no es tan terrible como sus críticos lo dibujan. Los peores excesos los introdujeron los que querían demostrar que el estudio del francés o del alemán no era menos riguroso que el estudio de las lenguas clásicas. Esto originó unos cursos del tipo gramática-traducción, que llegaron a ser odiados por miles de alumnos, para quienes aprender una lengua extranjera constituyó una tediosa experiencia de memorización de largas listas de palabras y reglas gramaticales inútiles y el empeño de producir traducciones perfectas de una prosa literaria y arcaica. Aunque este método crea a menudo frustración en los alumnos, exige poco a los profesores. Todavía se utiliza en situaciones donde la comprensión de textos literarios es lo más importante en el estudio de las lenguas extranjeras y hay poca necesidad de hablarlas. Textos actuales para la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel universitario frecuentemente reflejan los principios del Método Gramática-Traducción. Estos textos son a menudo realizados por personas formadas más bien en la literatura que en la enseñanza de la lengua o en la lingüística aplicada. Por consiguiente, aunque pueda ser cierto que este método

esté ampliamente extendido, no tiene defensores. Es un método para el que no existe una teoría. No hay publicaciones que ofrezcan una justificación teórica o que intenten relacionarlo con cuestiones lingüísticas, psicológicas o educativas.

A mediados y finales del siglo XIX, se desarrolló paulatinamente una oposición a este método en varios países europeos. Este Movimiento de reforma, como se denominó entonces, puso los cimientos para el desarrollo de nuevas formas de enseñar idiomas e inició un debate sobre asuntos controvertidos que ha continuado hasta la actualidad.

Las innovaciones en la enseñanza de lenguas en el siglo XIX

Hacia mediados del siglo XIX varios factores contribuyeron a cuestionar y rechazar el Método Gramática-Traducción. Al aumentar las oportunidades de comunicación entre los europeos, se fue creando una demanda en torno a la capacidad de hablar lenguas extranjeras. En un principio, esta necesidad derivó en la aparición de un mercado de libros de conversación y de libros con frases para el estudio privado, aunque los especialistas en la enseñanza de idiomas también consideraron la manera en que las lenguas modernas se enseñaban en las escuelas secundarias. Se pensaba que el sistema de enseñanza pública fracasaba en su cometido. En Alemania, Inglaterra, Francia y otras partes de Europa, especialistas en la enseñanza de lenguas desarrollaban nuevos enfoques, cada uno con un método específico para reformar la enseñanza de las lenguas modernas. Algunos de estos especialistas, como C. Marcel, T. Prendergast y F. Gouin, no llegaron a tener un impacto duradero, aunque sus ideas son de interés histórico.

El francés C. Marcel (1793–1896) consideraba el aprendizaje de la lengua por parte del niño como un modelo para la enseñanza de la lengua, y destacó la importancia del significado en el aprendizaje, al tiempo que proponía que la lectura fuera enseñada antes que otras destrezas lingüísticas e intentaba conectar la enseñanza de una lengua dentro de un modelo educativo más amplio. El inglés T. Prendergast (1806–1886) fue uno de los primeros en describir, a partir de observaciones, el hecho de que los niños usan ayudas relacionadas con la situación y el contexto para interpretar enunciados y que se valen de frases memorizadas y de «rutinas» al hablar. Propuso el primer «programa estructural», defendiendo que se enseñase a los alumnos las estructuras más básicas de la lengua. De esta forma, estaba anticipando una cuestión que iba a ser retomada entre 1920 y 1940, como veremos en el capítulo 3. El francés F. Gouin (1831–1896), quizá el más conocido de estos reformadores de mitad del siglo XIX, desarrolló un enfoque sobre la enseñanza de una lengua extranjera basándose en la observación del uso de la lengua por los niños. Gouin creía que se facilitaba el aprendizaje de la lengua cuando ésta se usaba para conseguir una secuencia de acciones relacionadas. Su método usaba situaciones y temas con el fin de organizar y presentar la lengua oral, las famosas «series» de Gouin, que incluyen secuencias de oraciones relacionadas con actividades como cortar madera o abrir la puerta. Gouin fundó escuelas para enseñar de acuerdo con este método, que

llegó a alcanzar bastante popularidad durante cierto tiempo. En la primera lección de una lengua extranjera se podría aprender la siguiente serie:

Camino hacia la puerta.	camino
Me acerco a la puerta.	me acerco
Me acerco más a la puerta.	me acerco más
Llego a la puerta.	llego
Me paro ante la puerta.	me paro
Extiendo mi brazo.	extiendo
Sujeto el tirador de la puerta.	sujeto
Giro el tirador de la puerta.	giro
Abro la puerta.	abro
Empujo la puerta.	empujo
La puerta se mueve.	se mueve
La puerta gira sobre sus bisagras.	gira
La puerta gira y gira.	gira
Abro la puerta completamente.	abro
Dejo el tirador de la puerta.	dejo

(Titone, 1968: 35)

La importancia que atribuye Gouin a la necesidad de presentar los nuevos elementos de enseñanza en un contexto que haga más claro su significado, además del uso de gestos y acciones que apoyen el significado de los enunciados, son prácticas que más tarde llegaron a ser parte de enfoques y métodos como la Enseñanza Situacional de la Lengua (capítulo 3) y la Respuesta Física Total (capítulo 6).

El trabajo de especialistas de lengua individuales como éstos reflejan el clima de cambios en la época. Los educadores daban mayor importancia (como objetivo de los programas de lenguas extranjeras) a la necesidad de desarrollar la competencia oral que al desarrollo de la comprensión escrita, el uso de la gramática o una apreciación literaria. Había interés en saber cómo aprendían los niños las lenguas, lo que propiciaba intentos por desarrollar principios de enseñanza basados en la observación o, más propiamente, en la refexión, sobre el aprendizaje de la lengua por el niño. Pero las ideas y los métodos de Marcel, Prendergast, Gouin y otros innovadores se desarrollaron fuera de los círculos institucionales de educación y, por tanto, no dispusieron de los medios para una mayor difusión, aceptación y aplicación. Escribieron en una época en que los profesionales dedicados a la enseñanza de idiomas no disponían de una estructura organizativa suficiente (p. e., en forma de asociaciones profesionales, publicaciones y conferencias) para permitir que las nuevas ideas se convirtieran en movimientos educativos. Sin embargo, esto empezó a cambiar hacia finales del siglo XIX, cuando empezó a haber una mayor coincidencia en los intereses de los profesores de idiomas interesados en el cambio y los lingüistas. Los profesores y los lingüistas empezaron a escribir sobre las necesidades de los nuevos enfoques en la enseñanza de idiomas y, a través de opúsculos, libros, discursos y artículos se pusieron los cimientos para reformas pedagógicas más amplias. Este esfuerzo se conoce como el Movimiento de reforma en la enseñanza de lenguas.

El Movimiento de reforma

Los especialistas en enseñanza de lenguas como Marcel, Prendergast y Gouin habían hecho mucho por promover enfoques alternativos en la enseñanza de lenguas, pero sus ideas no consiguieron un apoyo o una atención amplia. Desde 1880, sin embargo, lingüistas con interés práctico como Henry Sweet en Inglaterra, Wilhelm Viëtor en Alemania y Paul Passy en Francia dieron el empuje intelectual necesario para dotar a las ideas reformistas de una mayor credibilidad y aceptación. Se revitalizó la lingüística como disciplina. Se estableció la fonética –el análisis científico y la descripción del sistema de sonidos de una lengua–, disciplina que abrió nuevas perspectivas en el estudio de los procesos del habla. Los lingüistas consideraban que el habla, más que la palabra escrita, era la forma primaria de la lengua. Se fundó en 1886 la Asociación Fonética Internacional –y se estableció el Alfabeto Fonético Internacional (AFI)– para permitir que los sonidos de cualquier lengua pudieran ser transcritos correctamente. Uno de los fines primeros de la asociación fue mejorar la enseñanza de las lenguas modernas. Defendía lo siguiente:

1. el estudio de la lengua hablada
2. la formación fonética, con el fin de establecer buenos hábitos de pronunciación
3. el uso de textos de conversación y diálogos para introducir frases y expresiones de la lengua oral
4. un enfoque inductivo en la enseñanza de la gramática
5. la enseñanza de nuevos significados mediante el desarrollo de asociaciones en la lengua objeto, más que en la lengua materna

Los lingüistas también se interesaron por la polémica que surgió sobre la mejor forma de enseñar lenguas extranjeras. Las ideas se discutían con pasión y se defendían en libros, artículos y opúsculos. Henry Sweet (1845–1912) defendía unos principios metodológicos sólidos basados en un análisis científico de la lengua y el estudio de la psicología. En su libro *The Practical Study of Languages* (1899) propuso cuatro principios para el desarrollo del método de enseñanza. Estos principios incluían:

1. seleccionar, de manera cuidadosa, lo que se tiene que enseñar
2. imponer límites sobre lo que se tiene que enseñar
3. distribuir lo que se tiene que enseñar en las cuatro destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir
4. establecer la gradación de materiales de simples a complejos

En Alemania, el famoso Wilhelm Viëtor (1850–1918) se sirvió de la teoría lingüística para justificar su opinión sobre la enseñanza de idiomas. Argumentaba que la formación en fonética permitiría a los profesores pronunciar la lengua correctamente. Los modelos de habla, más que la gramática, eran los elementos fundamentales de la lengua. En 1882 publicó sus opiniones en un

importante opúsculo, *Language Teaching Must Start Afresh*, en el que criticaba duramente lo inadecuado del Método Gramática-Traducción y acentuaba el valor de la formación de los profesores en la nueva ciencia de la fonética.

Viëtor, Sweet y otros reformadores del siglo XIX compartieron muchas ideas sobre los principios en los que debería basarse un nuevo enfoque para la enseñanza de la lengua extranjera, aunque a menudo diferían considerablemente en los procedimientos específicos que aconsejaban para la enseñanza de la lengua. En general, los reformadores creían que:

1. la lengua hablada es fundamental; esto debería reflejarse en una metodología basada en lo oral
2. los hallazgos de la fonética deberían aplicarse a la enseñanza y a la formación de los profesores
3. los alumnos deberían oír la lengua primero, antes de verla de forma escrita
4. las palabras deberían presentarse en oraciones y las oraciones deberían practicarse en contextos significativos y no enseñarse aisladamente, como elementos desconectados
5. las reglas gramaticales deberían enseñarse solamente después de que los alumnos hubieran practicado los aspectos gramaticales en su contexto; es decir, la gramática debería enseñarse de manera inductiva
6. debería rechazarse la traducción, aunque la lengua materna podría usarse con el fin de explicar nuevas palabras o para comprobar la comprensión

Estos principios ofrecían los fundamentos teóricos de un enfoque de la enseñanza de idiomas basado en el planteamiento científico para el estudio y el aprendizaje de la lengua. Reflejan los principios de la lingüística aplicada: la parte del estudio de la lengua que se preocupa del estudio científico de la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera. Los documentos escritos de lingüistas como Sweet, Viëtor y Passy aportan sugerencias sobre la manera en que estos principios de la lingüística aplicada podían ponerse mejor en práctica. Sin embargo, ninguna de estas propuestas asumía la posición de un método, en el sentido de un plan pedagógico para la enseñanza de lenguas ampliamente reconocido y aplicado de modo uniforme. Pero paralelamente a las ideas propuestas por los miembros del Movimiento de reforma había un interés por desarrollar los principios para la enseñanza de lenguas basados en los supuestos naturalistas del aprendizaje de una lengua, como puede observarse en la adquisición de una primera lengua. Esto llevó a lo que se ha llamado *métodos naturales* y, finalmente, al desarrollo de lo que se conoce como el Método Directo.

El Método Directo

Gouin fue uno de los primeros reformadores del siglo XIX que intentaron construir una metodología basada en la observación del aprendizaje de la lengua por parte del niño. Otros reformadores de finales de siglo también prestaron atención a los principios naturalistas del aprendizaje de la lengua, por lo que a veces

se les ha llamado defensores del método «natural». En realidad, en varios momentos a través de la historia de la enseñanza de la lengua se ha intentado que el aprendizaje de una segunda lengua se parezca más al aprendizaje de la lengua materna. Por ejemplo, en el siglo XVI Montaigne describía que fue confiado a un tutor que sólo le hablaba en latín durante los primeros años de su vida, porque su padre quería que lo hablase bien. Entre los que intentaron aplicar los principios naturales a las clases de lengua en el siglo pasado tenemos a L. Sauveur (1826–1907), quien utilizaba una interacción oral intensiva en la lengua objeto, empleando preguntas como forma de presentar y estimular el uso de la lengua. Abrió una escuela de lenguas en Boston a finales de la década de 1860 y su método pronto se conoció como el Método Natural.

Sauveur y otros seguidores del Método Natural defendían que una lengua extranjera podía enseñarse sin traducir o usar la lengua materna del alumno si se transmitía el significado directamente a través de la demostración y la acción. El académico alemán F. Franke escribió sobre los principios psicológicos de la asociación directa entre forma y significado en la lengua objeto (1884), ofreciendo una justificación teórica para la enseñanza monolingüe. De acuerdo con Franke, una lengua podía enseñarse mejor usándola activamente en el aula. Más que aplicar procedimientos analíticos centrados en la explicación de las reglas gramaticales, los profesores deben estimular el uso espontáneo y directo de la lengua extranjera en el aula. Los alumnos deben, por tanto, ser capaces de inferir las reglas gramaticales. El profesor reemplazaba el libro de texto en los primeros estadios del aprendizaje. Se empezaba a hablar prestando una atención sistemática a la pronunciación. Las palabras conocidas podían ser utilizadas para enseñar vocabulario nuevo, utilizando también la mímica, la demostración y los dibujos.

Estos principios naturales del aprendizaje de lenguas ofrecieron los cimientos de lo que llegó a conocerse como el Método Directo, como se denomina al método más extendido de entre los métodos naturales. Defensores entusiastas del Método Directo lo introdujeron en Francia y en Alemania (se aprobó oficialmente en ambos países a principios de siglo), y llegó a ser ampliamente conocido en Estados Unidos a través de Sauveur y Maximilian Berlitz, con sus escuelas de idiomas de gran éxito comercial. (En realidad, Berlitz nunca usó el término; él se refería al método usado en sus escuelas como el Método Berlitz.) En la práctica, este método se basaba en los siguientes principios y procedimientos:

1. La enseñanza en el aula se hacía exclusivamente en la lengua objeto.
2. Sólo se enseñaba el vocabulario y las estructuras cotidianas.
3. Las destrezas de comunicación oral se desarrollaban en una progresión graduada cuidadosamente y organizada alrededor de intercambios con preguntas y respuestas entre los profesores y los alumnos en clases pequeñas e intensivas.
4. La gramática se enseñaba de manera inductiva.
5. Los nuevos elementos de enseñanza se introducían oralmente.

6. El vocabulario concreto se enseñaba a través de la demostración, objetos y dibujos; el vocabulario abstracto se enseñaba por asociación de ideas.
7. Se enseñaba la expresión y la comprensión oral.
8. Se incidía especialmente en la pronunciación y en la gramática.

Estos principios se pueden ver en la siguiente guía –que aún se utiliza en las escuelas Berlitz actuales– para la enseñanza de la lengua oral:

> Nunca traduzcas: demuestra.
> Nunca expliques: actúa.
> Nunca hagas un discurso: haz preguntas.
> Nunca imites errores: corrige.
> Nunca utilices palabras aisladas: usa oraciones.
> Nunca hables demasiado: haz que hablen mucho los alumnos.
> Nunca uses el libro: usa tu propia programación.
> Nunca saltes el orden: sigue tu programa.
> Nunca vayas demasiado deprisa: sigue el ritmo del alumno.
> Nunca hables demasiado despacio: habla normalmente.
> Nunca hables demasiado rápido: habla con naturalidad.
> Nunca hables demasiado fuerte: habla con naturalidad.
> Nunca seas impaciente: tómatelo con calma.
>
> (citado en Titone, 1968: 100–101)

El Método Directo tuvo bastante éxito en las escuelas de idiomas privadas, como las de la cadena Berlitz, donde los alumnos tenían una motivación alta y los profesores normalmente eran hablantes nativos. Pero a pesar de la presión de los defensores del método, fue difícil su aplicación en la educación secundaria pública. Se acentuaban demasiado y se distorsionaban las semejanzas entre el aprendizaje de una primera lengua y el aprendizaje de una lengua extranjera en el aula, olvidándose de las realidades prácticas del aula. Además, el método no disponía de una base teórica rigurosa en lingüística aplicada, por lo que los defensores del Movimiento de reforma, con mayor base académica, lo criticaban. El Método Directo representaba el producto de la intuición del aficionado ilustrado. Se percibían algunos inconvenientes. Primero, se necesitaban profesores que fueran hablantes nativos o que tuvieran una fluidez en la lengua extranjera parecida a la de un nativo. Se basaba más en la destreza del profesor que en el libro de texto, y no todos los profesores tenían la suficiente competencia lingüística en la lengua extranjera como para aplicar los principios del método. Los críticos señalaban que la aplicación estricta de los principios del Método Directo era con frecuencia contraproducente, ya que los profesores tenían que hacer grandes esfuerzos para no usar la lengua materna, cuando algunas veces una simple explicación en la lengua materna del alumno suponía una manera más eficaz de conseguir la comprensión.

El psicólogo de Harvard Roger Brown ha documentado problemas similares con técnicas estrictas del Método Directo. Este autor describe su frustración al observar a un profesor haciendo grandes esfuerzos verbales en su intento por explicar el significado de palabras japonesas, cuando la traducción hubiese sido una técnica mucho más eficaz (Brown, 1973: 5).

Como consecuencia de estos problemas, en la década de los veinte el uso del Método Directo en escuelas no comerciales europeas había disminuido. En Francia y en Alemania, este método se modificó gradualmente hasta llegar a versiones que combinaban algunas técnicas del Método Directo con actividades gramaticales más controladas. La popularidad que el Método Directo tuvo en Europa en la primera parte del siglo xx llevó a que especialistas en lenguas extranjeras en Estados Unidos intentaran ponerlo en práctica en escuelas y universidades americanas, aunque decidieron ser prudentes. Un estudio emprendido en 1923 sobre el estado de la enseñanza de las lenguas extranjeras llega a la conclusión de que ningún método podía garantizar por sí mismo resultados satisfactorios. El objetivo de intentar enseñar habilidades en la práctica de la conversación se consideró poco práctico, dada la escasez de tiempo disponible para la enseñanza de la lengua extranjera en el aula, la limitada competencia de los profesores y lo irrelevante de las habilidades de conversación en la lengua extranjera para el típico alumno universitario americano. Este estudio –publicado como el Informe Coleman– defendía que un objetivo más razonable para el estudio de las lenguas extranjeras sería el conocimiento mediante la lectura en la lengua extranjera, que se podía conseguir a través de la introducción gradual de palabras y de estructuras gramaticales en textos de lectura sencillos. Como consecuencia de esta recomendación, la lectura se convirtió en el objetivo de la mayoría de los programas de lenguas extranjeras en Estados Unidos (Coleman, 1929). El énfasis dado a la lectura continuó caracterizando la enseñanza de las lenguas extranjeras en Estados Unidos hasta la Segunda Guerra Mundial.

Aunque el Método Directo fue popular en Europa, no todo el mundo lo aceptaba con entusiasmo. El lingüista británico Henry Sweet había reconocido las limitaciones de este método. Ofrecía innovaciones en los procedimientos de enseñanza, pero le faltaba una base metodológica fuerte. Su principal foco era el uso exclusivo de la lengua objeto en el aula, pero no trataba muchos aspectos que Sweet consideraba más importantes. Sweet y otros lingüistas defendieron el desarrollo de principios metodológicos fuertes que pudieran servir de base a las técnicas de enseñanza. En las décadas de los años veinte y treinta, la lingüística aplicada sistematizó los principios propuestos por el Movimiento de reforma y, de esta forma, se pusieron los cimientos de lo que llegó a ser el enfoque británico de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Desarrollos posteriores derivaron en el Método Audiolingüístico (véase capítulo 4) en Estados Unidos y en el Enfoque Oral o la Enseñanza Situacional de la Lengua (véase capítulo 3) en Gran Bretaña.

¿Qué sucede con el concepto de «método» cuando surge la enseñanza de lenguas extranjeras como preocupación importante en el campo de la educación durante los siglos xix y xx? Hemos visto en este repaso histórico algunas de las preguntas que impulsaron innovaciones y trazaron nuevas direcciones en la enseñanza de idiomas en el pasado:

1. ¿Cuáles deberían ser los objetivos de la enseñanza de idiomas? ¿Debería un curso de idiomas centrarse en las habilidades conversacionales, en la lectura, en la traducción o en cualquier otra destreza?

2. ¿Cuál es la naturaleza básica de la lengua y cómo influye en el método de enseñanza?
3. ¿Cuáles son los principios en que se basa la relación de los contenidos lingüísticos en la enseñanza de una lengua?
4. ¿Qué principios de organización, gradación y dificultad facilitan más el aprendizaje?
5. ¿Cuál debería ser el papel de la lengua materna?
6. ¿Cuáles son los procesos que utilizan los alumnos para aprender una lengua y cómo pueden incorporarse en un método?
7. ¿Qué tipo de técnicas de enseñanza y de actividades funcionan mejor y en qué circunstancias?

Los distintos métodos se diferencian en la forma en la que responden a estas preguntas. Pero para poder entender la naturaleza fundamental de los métodos de enseñanza de idiomas es necesario considerar el concepto de método de una manera más sistemática. Este es el objetivo del siguiente capítulo, en el que presentamos un modelo para la descripción, el análisis y la comparación de métodos. Este modelo se utilizará como base para los análisis posteriores de los fundamentos y las características de los distintos métodos en la enseñanza de idiomas.

La era de los métodos

Uno de los legados duraderos del Método Directo fue la idea misma de «método». La polémica en torno al Método Directo fue el primero de muchos debates sobre cómo debían enseñarse la segunda lengua y los idiomas extranjeros. La historia de la enseñanza de idiomas en el transcurso de buena parte del siglo XX presenció el surgimiento y desaparición de variados enfoques y métodos de la enseñanza de idiomas, los principales ejemplos de los cuales se describen en este libro. La mayoría de ellos tienen en común dar por sentadas las siguientes ideas:

- Un enfoque o método se refiere a un conjunto coherente de procedimientos de enseñanza que definen la mejor práctica en la enseñanza de idiomas.
- Los enfoques y métodos concretos, si se siguen de manera precisa, conducirán a unos niveles de aprendizaje de idiomas más eficaces que otros modos de enseñanza alternativos.
- La calidad de la enseñanza de idiomas mejorará si los profesores se valen de los mejores enfoques y métodos disponibles.

Los diferentes enfoques y métodos de enseñanza que han aparecido en los últimos sesenta años aproximadamente, aunque muchas veces poseen distintas características en cuanto a metas, ideas básicas de cómo se aprende una segunda lengua y técnicas docentes favoritas, tienen en común la creencia de que el perfeccionamiento del aprendizaje del idioma se conseguirá por medio de los cambios y mejoras de la metodología docente. Han reforzado esta idea las organizaciones

profesionales que refrendan determinados enfoques y métodos de enseñanza, los académicos que respaldan unos y rechazan otros, los editores que producen y venden manuales basados en los últimos enfoques y métodos docentes y los profesores que buscan constantemente el «mejor» método. Comenta Lange:

> El desarrollo del profesor de lenguas extranjeras (...) está básicamente orientado hacia los métodos docentes. Por desgracia, las últimas metodologías «oportunistas» se sitúan en primer plano sin mucho estudio ni interpretación, sobre todo las que parecen más fáciles de aplicar inmediatamente en el aula o las que cuentan con el apoyo de un determinado «gurú». Aunque la preocupación por el método no es desde luego un tema nuevo, la actual atracción hacia el «método» tiene su origen a finales de la década de 1950, época en la que se hizo creer falsamente a los profesores de lenguas extranjeras que había un método para remediar los «problemas de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas» (1990: 253).

La época más activa en la historia de los enfoques y métodos se extiende entre las décadas de 1950 y 1980. Los años cincuenta y sesenta fueron testigo de la aparición del Método Audiolingüístico y del Método Situacional, que fueron superados por el Enfoque Comunicativo. Durante el mismo periodo hubo otros métodos que atrajeron menos seguidores pero igualmente entusiastas, como la Vía Silenciosa, el Enfoque Natural y la Respuesta Física Total. En los noventa hicieron su aparición la Instrucción Basada en Contenidos y la Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas como nuevos enfoques de la enseñanza de idiomas, así como movimientos tales como la Instrucción Basada en Competencias, que se centra en los resultados del aprendizaje en vez de en los métodos de enseñanza. Otros enfoques, como el Aprendizaje Cooperativo, el Enfoque de la Lengua Total y las Inteligencias Múltiples, que se desarrollaron originariamente en la educación general, se han extendido a entornos de segunda lengua. Estos enfoques y métodos se examinarán en las Partes II y III de este libro. En 1990, sin embargo, muchos expertos en lingüísitica aplicada y profesores de idiomas habían abandonado la creencia de que unos enfoques y métodos nuevos y mejores son la solución a los problemas de la enseñanza de idiomas. Se han perfilado modos opcionales de entender la naturaleza de la docencia de lenguas, unos modos que en ocasiones se consideran característicos de la «era post-métodos». Nos ocuparemos de ellos en el último capítulo de este libro.

Los enfoques y métodos en los programas de formación de profesores

A pesar de los cambios en el rango de los enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas, el estudio de los métodos docentes pasados y presentes sigue siendo un componente importante de los programas de formación de profesores. Las razones para ello son las siguientes:

- El estudio de los enfoques y métodos proporciona a los profesores una visión de cómo ha evolucionado el campo de la enseñanza de idiomas.

- Los enfoques y métodos se pueden estudiar no como recetas docentes, sino como una fuente de prácticas bien utilizadas, que los profesores pueden adaptar o llevar a la práctica según sus propias necesidades.
- La experiencia en el uso de diferentes enfoques y métodos puede proporcionar a los profesores unas habilidades docentes básicas que posteriormente pueden aumentar o completar conforme desarrollan su experiencia docente.

Esta es la orientación que adoptamos en lo relativo a los enfoques y métodos docentes expuestos en este libro. No obstante, con el fin de entender la naturaleza fundamental de los métodos en la enseñanza de idiomas, es preciso describir el concepto de enfoque y método de una manera más sistemática. Este es el objeto del capítulo siguiente, en el que presentamos un modelo para la descripción, análisis y comparación de los métodos. Este modelo será utilizado como marco en nuestros posteriores debates y análisis de los concretos métodos y filosofías de enseñanza de las lenguas.

2 La naturaleza de los enfoques y de los métodos en la enseñanza de idiomas

Hemos visto en el capítulo anterior que los cambios en la fundamentación de los estudios de lenguas extranjeras, así como los procedimientos y las técnicas utilizadas en la clase para la enseñanza de idiomas, habían sido el reflejo de las respuestas que se habían ido dando a una variedad de preocupaciones y circunstancias. Durante muchos años, la tradición fue el principal aspecto organizador. El Método Gramática-Traducción reflejaba una visión académica y consagrada de la lengua y de su estudio. A veces, la realidad práctica del aula determinaba tanto los objetivos como los procedimientos, como en el caso de la elección de la lectura como objetivo en las universidades y en escuelas americanas a finales de la década de los veinte. Otras veces, se usaban teorías que tenían su origen en la lingüística, en la psicología o en una mezcla de ambas para desarrollar una base teórica y práctica en la enseñanza de idiomas, como fue el caso de varias propuestas reformistas del siglo XIX. A medida que el estudio de los métodos y de los procedimientos de enseñanza de idiomas tuvieron un papel más importante dentro de la lingüística aplicada a partir de 1940, se hicieron varios intentos para describir la naturaleza de los métodos y explorar más sistemáticamente la relación entre la teoría y la práctica en cada método concreto. En este capítulo aclararemos la relación entre enfoque y método, presentando un modelo para la descripción, el análisis y la comparación de los métodos.

Enfoque y método

Cuando los lingüistas y los especialistas en el lenguaje buscaron mejorar la calidad en la enseñanza de idiomas a finales del siglo XIX, lo hicieron basándose en principios y en teorías generales con respecto a cómo se aprenden las lenguas, cómo se representa y organiza en la memoria el conocimiento de la lengua o cómo se estructura la propia lengua. Lingüistas como Henry Sweet (1845–1912), Otto Jespersen (1860–1943) y Harold Palmer (1877–1949) –véase capítulo 3– elaboraron principios y enfoques que justificaban con fundamentos teóricos la elaboración de programas, de cursos y de materiales para la enseñanza de idiomas, aunque se dejaron muchos de los detalles prácticos para que otros los concretaran. Estos lingüistas buscaron una respuesta racional a preguntas como las relacionadas con los principios para realizar la selección y la secuencia del vocabulario y de la gramática, aunque ninguno de ellos vio en ningún método existente la representación ideal de sus ideas.

Al describir los métodos, resulta fundamental la diferencia entre una filosofía sobre la enseñanza de la lengua en el nivel de la teoría y de los principios, por una parte, y el conjunto de procedimientos aplicados a la enseñanza, por otra. En un intento por clarificar esta diferencia, en 1963 el lingüista americano Edward Anthony propuso un modelo. Identificó tres niveles de definición y organización, que llamó «enfoque», «método» y «técnica»:

> La organización es jerárquica. La clave para esta organización es que las técnicas desarrollan un método que es coherente con un enfoque...
>
> ... Un enfoque es un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Un enfoque es axiomático. Describe la naturaleza de la materia que se enseña...
>
> ... El método es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en el que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en un enfoque seleccionado. El enfoque es axiomático, mientras que el método es procedimental.
>
> Sobre la base de un enfoque puede haber muchos métodos...
>
> ... La técnica es la aplicación, lo que en realidad ocurre en el aula. Es un truco, una estratagema o un artificio que se usa para conseguir un objetivo inmediato. Las técnicas deben ser coherentes con el método y, por tanto, deben también estar en armonía con el enfoque.
> (Anthony, 1963: 63–67)

Según el modelo de Anthony, el enfoque es el nivel en el que se especifican los supuestos y las creencias sobre la lengua y su aprendizaje; el método es el nivel en el que se pone en práctica la teoría y en el que se toman las decisiones sobre las destrezas concretas que se enseñan, el contenido que se enseña y el orden en el que este contenido se presenta; la técnica es el nivel en el que se describen los procedimientos de enseñanza.

El modelo de Anthony es útil para distinguir entre distintos grados de abstracción y especificidad en diferentes propuestas para la enseñanza de idiomas. Así, podemos ver que las propuestas del Movimiento de reforma estaban situadas en el nivel del enfoque y que el Método Directo es un método derivado de este enfoque. Lo que se llamaba Método de Lectura, que apareció como consecuencia del Informe Coleman (véase capítulo 1), debería en realidad describirse en plural –métodos de lectura–, puesto que se han desarrollado diferentes formas de poner en práctica un enfoque sobre la lectura.

Se han propuesto otras varias formas para describir los enfoques y los métodos en la enseñanza de idiomas. Mackey, en su libro *Language Teaching Analysis* (1965), elaboró el modelo quizá más conocido de la década de los sesenta, que se centra principalmente en los niveles de método y técnica. El modelo de Mackey sobre la enseñanza de la lengua trata las dimensiones de selección, gradación, presentación y repetición que configuran un método. En realidad, a pesar del título del libro, este autor se preocupa principalmente del análisis de los libros de texto y de los principios de organización en que se basan esos libros. Su modelo no trata el nivel del enfoque y tampoco trata las conductas de los profesores y de los alumnos en el aula, excepto en la medida en que aparecen representadas en los libros de texto. Por tanto, este libro no puede servir realmente como base para un análisis amplio tanto de los enfoques como de los métodos.

Aunque la propuesta original de Anthony tiene la ventaja de ser simple y amplia, aparte de ser útil para distinguir la relación entre los principios teóricos subyacentes y las prácticas que se derivan de estos principios, no presta suficiente atención a la naturaleza del propio método. No se dice nada sobre los papeles de los profesores y de los alumnos en un método, por ejemplo, y tampoco sobre el papel de los materiales de enseñanza o la forma que se supone que deben tener. No trata la manera en que un enfoque puede concretarse en un método, o cómo se relacionan métodos y técnicas. Con el fin de presentar un modelo más amplio para el análisis de los enfoques y de los métodos, hemos revisado y ampliado el modelo original de Anthony. Las áreas fundamentales que necesitan una mayor aclaración son, usando la terminología de Anthony, el método y la técnica. Consideramos que el enfoque y el método se tratan en el nivel del diseño, que es el nivel donde se determinan los objetivos, el programa y los contenidos y donde se especifican los papeles de los profesores, de los alumnos y de los materiales de enseñanza. Para referirnos a la fase de aplicación (el nivel de la técnica en el modelo de Anthony), utilizamos el término más amplio de «procedimiento». Por tanto, un método se relaciona en el plano teórico con un enfoque, viene determinado por un diseño en lo relativo a la organización y se aplica en la práctica con un procedimiento. En lo que queda de este capítulo analizaremos la relación entre el enfoque, el diseño y el procedimiento, usando este análisis para comparar enfoques y métodos concretos en la enseñanza de idiomas. En el resto de los capítulos del libro usaremos el modelo presentado aquí como base para describir una serie de enfoques y de métodos de uso generalizado.

Enfoque

Siguiendo a Anthony, el *enfoque* se refiere a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, que son la fuente de las prácticas y de los principios sobre la enseñanza de idiomas. Vamos a examinar por separado los aspectos psicológicos y lingüísticos de los enfoques.

Teoría de la lengua

Por lo menos un mínimo de tres teorías distintas sobre la lengua y la naturaleza del conocimiento lingüístico inspiran de manera implícita o explícita los enfoques y los métodos actuales de enseñanza de idiomas. El primero, y el más tradicional de los tres, es el punto de vista *estructural*, que considera la lengua como un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar el significado. Se piensa que el objetivo del aprendizaje de una lengua es el conocimiento de los elementos del sistema, que generalmente se definen como unidades fonológicas (es decir, fonemas), unidades gramaticales (cláusulas, frases y oraciones),

operaciones gramaticales (añadir, cambiar, unir o transformar elementos) y elementos léxicos (palabras funcionales y palabras estructurales). Como podemos ver en el capítulo 4, el Método Audiolingüístico representa esta visión particular de la lengua, como también lo hacen métodos contemporáneos como la Respuesta Física Total (capítulo 5) y la Vía Silenciosa (capítulo 6).

La segunda teoría de la lengua es la *funcional*, que considera a la lengua como un vehículo para la expresión de un significado funcional. El movimiento comunicativo en la enseñanza de idiomas suscribe este planteamiento (véase capítulo 14). Esta teoría hace mayor hincapié en la dimensión semántica y comunicativa que en las características gramaticales de la lengua, y se centra en la especificación y la organización de los contenidos de la enseñanza mediante categorías de significado y función, más que mediante elementos estructurales y gramaticales. *Notional Syllabuses* (Wilkins, 1976) es un intento de desarrollo de las implicaciones de esta teoría de la lengua en la elaboración de un programa. Un programa nocional incluiría no solamente elementos de gramática y de léxico, sino que también especificaría los temas, las nociones y los conceptos que el alumno necesita para comunicarse. De la misma forma, el movimiento del inglés para fines específicos[1] no se basa en una teoría estructural de la lengua, sino en las necesidades funcionales del alumno (Robinson, 1980).

La tercera teoría de la lengua puede llamarse *interactiva*. Considera la lengua como un vehículo para el desarrollo de relaciones personales y la realización de transacciones de tipo social entre individuos. Se concibe la lengua como un instrumento para crear y mantener relaciones sociales. Las áreas de investigación que se trabajan en el desarrollo de enfoques interactivos para la enseñanza de la lengua incluyen el análisis de la interacción, el análisis de la conversación y la etnometodología. Las teorías interactivas se centran en el análisis de la estructura de los modelos de los movimientos, los actos, la negociación y la interacción que se encuentra en los intercambios conversacionales. El contenido de la enseñanza, de acuerdo con esta teoría, puede especificarse y organizarse a partir de modelos de intercambio e interacción, o bien puede dejarse sin especificar, de manera que puedan ser completados a partir de las indicaciones de los propios alumnos como participantes de la interacción.

La «interacción» ha sido fundamental en las teorías de la pedagogía y el aprendizaje de la segunda lengua desde los años ochenta. Rivers (1987) definió la perspectiva interactiva en la educación lingüística: «Los estudiantes logran la facilidad en el uso de una lengua cuando su atención se centra en transmitir y recibir mensajes auténticos (es decir, mensajes que contienen información de interés para el hablante y para el oyente en una situación importante para los dos). Esto es la *interacción*» (Rivers, 1987: 4). El concepto de interactividad se ha relacionado también con la enseñanza de las habilidades de lectura y escritura además de las

[1] English for Specific Purposes (ESP), en el original. [N. del E.]

de comprensión auditiva y expresión oral. Carrell, Devine y Esky (1988) utilizan el concepto de «interactividad» para referirse al uso simultáneo por los lectores, en la comprensión lectora, de un procesamiento simultáneo de arriba abajo y de abajo arriba. Se utiliza asimismo para aludir a la relación existente entre lector y escritor, a quienes se considera participando en una conversación de base textual (Grabe en Carrell, Devine y Esky, 1988). La Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas (capítulo 18) se inspira también en una visión interactiva de la lengua, como hasta cierto punto la Lengua Total (capítulo 9), la Programación Neurolingüística (capítulo 11), el Aprendizaje Cooperativo de la Lengua (capítulo 16) y la Instrucción Basada en Contenidos (capítulo 17). A pesar de su entusiasmo por la «interactividad» como concepto definidor en la enseñanza de idiomas, no se ha descrito un modelo de la «Lengua como Interacción» con el mismo nivel de detalle que los modelos que se han desarrollado para los planteamientos estructurales y funcionales de la teoría del lenguaje.

Los modelos estructural, funcional e interactivo de la lengua (o sus posibles variaciones) proporcionan los axiomas y la base teórica que pueden fundamentar un método de enseñanza particular, como el Audiolingüístico. En sí mismas, sin embargo, estas teorías son incompletas, y tienen que ser complementadas con teorías sobre el aprendizaje de la lengua. Pasemos a estudiar esta dimensión.

Teoría sobre el aprendizaje de la lengua

A pesar de que ciertas teorías específicas sobre la naturaleza de la lengua pueden constituir la base de un método de enseñanza determinado, otros métodos se basan fundamentalmente en una teoría sobre el aprendizaje de la lengua. Una teoría de aprendizaje que sirva de base a un enfoque o a un método responde a dos preguntas: ¿Cuáles son los procesos cognitivos y psicolingüísticos presentes en el aprendizaje de la lengua? y ¿Cuáles son las condiciones necesarias para activar estos procesos de aprendizaje? Las teorías de aprendizaje asociadas con un método en el nivel del enfoque pueden poner énfasis en una o en ambas dimensiones. Las teorías orientadas hacia el proceso se basan en procesos de aprendizaje, como la formación de hábitos, la inducción, la inferencia, la comprobación de hipótesis y la generalización. Las teorías orientadas hacia las condiciones inciden en la naturaleza del entorno físico y humano en el que ocurre el aprendizaje de la lengua.

El Modelo del monitor de Stephen D. Krashen sobre el desarrollo de una segunda lengua (1981) es un ejemplo de una teoría de aprendizaje sobre la que se ha construido un método (el Enfoque Natural, véase capítulo 15). La Teoría del monitor trata tanto la dimensión de los procesos como la de las condiciones de aprendizaje. En cuanto a los procesos, Krashen distingue entre adquisición y aprendizaje. *Adquisición* se refiere a la asimilación natural de las reglas de la lengua a través de su uso para la comunicación. *Aprendizaje* se refiere al estudio formal de las reglas de la lengua y su proceso consciente. De acuerdo con Krashen, sin embargo, el aprendizaje sólo actúa como «monitor». El monitor es el almacén del conocimiento gramatical consciente de una lengua que se aprende a través de la enseñanza formal y al que se recurre para codificar enunciados producidos a través del sistema adqui-

rido. La teoría de Krashen también trata las condiciones necesarias para que se produzca el proceso de adquisición. Krashen describe estas condiciones a partir de la información que recibe el alumno. La información debe ser comprensible, un poco por encima del nivel de competencia del alumno, interesante o relevante, no manipulada con arreglo a criterios de secuencia gramatical, presentada en cantidad suficiente y experimentada en contextos de baja ansiedad.

El Enfoque Natural de Tracy D. Terrell (1977) es un ejemplo de un método derivado en primer término más de una teoría del aprendizaje que de una teoría particular de la lengua. Aunque el Enfoque Natural se basa en una teoría del aprendizaje que especifica tanto procesos como condiciones, la teoría del aprendizaje que subyace en métodos como el Aprendizaje-Orientación y la Vía Silenciosa trata principalmente las condiciones que se consideran necesarias para que se produzca el aprendizaje, sin especificar los procesos que se consideran necesarios (véanse capítulos 6 y 7).

En sus escritos sobre el Aprendizaje-Orientación (*Counseling-Learning*), Charles A. Curran (1972), por ejemplo, se centra fundamentalmente en las condiciones necesarias para que se produzca un aprendizaje satisfactorio. Curran piensa que la atmósfera del aula es un factor crucial, y su método busca mejorar los sentimientos de miedo e inseguridad que experimentan muchos alumnos. El método de Respuesta Física Total de James Asher (1977) es también un método que tiene su origen más en una teoría del aprendizaje que en una teoría de la naturaleza de la lengua (véase capítulo 5). La teoría del aprendizaje de Asher responde tanto al proceso como a las condiciones del aprendizaje. Parte del supuesto de que el aprendizaje de la lengua por parte del niño se basa en una actividad motora, en la que se coordinan lengua y acción, y que esto debería constituir la base de la enseñanza de una lengua extranjera a adultos. Asher piensa que, relacionando la producción y la comprensión lingüística con el movimiento corporal y las acciones físicas, se consiguen las condiciones que permiten que el aprendizaje de la lengua sea un éxito. La Vía Silenciosa de Caleb Gattegno (1972, 1976) se construye también alrededor de una teoría que plantea las condiciones necesarias para que se produzca un aprendizaje satisfactorio. Los escritos de Gattegno tratan las necesidades que los alumnos tienen de sentirse seguros sobre el aprendizaje y de asumir un control consciente sobre el mismo. Muchas de las técnicas usadas en el método se proponen con el fin de formar a los alumnos en el uso consciente de su inteligencia para aumentar su potencial de aprendizaje.

A menudo parece que hay afinidades naturales entre ciertas teorías de la lengua y teorías sobre el aprendizaje de un idioma; sin embargo, se pueden imaginar diferentes emparejamientos de la teoría de la lengua y de la teoría del aprendizaje que podrían funcionar tan bien como los ya observados. La unión del estructuralismo (una teoría lingüística) y el conductismo (una teoría del aprendizaje) produjo el Método Audiolingüístico. Esta unión concreta, no obstante, no era inevitable. Los defensores de un código cognitivo (véase capítulo 4), por ejemplo, han intentado unir un modelo más sofisticado de estructuralismo a un tipo de teoría del aprendizaje más mentalista y menos conductista.

Por lo que al enfoque se refiere, por tanto, nos preocupan los principios teóricos. Con respecto a la teoría lingüística, tenemos que definir el modelo de competencia lingüística y los rangos elementos básicos de la organización lingüística y el uso de la lengua. Con respecto a la teoría del aprendizaje, tenemos que definir los procesos centrales del aprendizaje y las condiciones que consideramos que facilitan un aprendizaje eficaz de la lengua. Estos principios pueden o no llevar a un método. Los profesores pueden, por ejemplo, desarrollar sus propios procedimientos de enseñanza, influidos por unas concepciones particulares de la lengua y de la enseñanza. Así, pueden revisar, variar y modificar constantemente los procedimientos de enseñanza y de aprendizaje sobre la base de la actuación de los alumnos y sus reacciones con respecto a la práctica de enseñanza. Un grupo de profesores con parecidos puntos de vista sobre la lengua y su aprendizaje (es decir, que compartan un enfoque similar) pueden cada uno de ellos poner en práctica estos principios de forma diferente. Un enfoque no especifica procedimientos. La teoría no establece una serie concreta de técnicas y actividades de enseñanza. Lo que une la teoría con la práctica (o el enfoque con el procedimiento) es lo que llamamos el diseño.

Diseño

Para que de un enfoque se derive un método, es necesario que se desarrolle el diseño de un sistema de enseñanza. El *diseño* es el nivel de análisis del método en el que consideramos cuáles son los objetivos del método; cómo se selecciona y organiza el contenido de la lengua en el método, es decir, el modelo de programa que incorpora el método; los tipos de tareas de aprendizaje y de actividades de enseñanza que defiende el método; el papel de los alumnos; el papel del profesor, y el papel de los materiales de enseñanza.

Objetivos

Diferentes teorías sobre la lengua y su aprendizaje influyen en el enfoque de un método; es decir, determinan lo que un método pretende conseguir. La especificación de objetivos de aprendizaje concretos, sin embargo, es un producto del diseño, no del enfoque. Algunos métodos ponen énfasis en las destrezas orales y dicen que las destrezas de lectura y de escritura son secundarias con respecto a las orales. Otros métodos se proponen la enseñanza de destrezas comunicativas generales y dan más importancia a la habilidad para expresarse y hacerse entender que a la corrección gramatical o a la pronunciación perfecta. Otros dan una mayor importancia a la corrección gramatical y de la pronunciación desde el principio. Algunos métodos pretenden la enseñanza de una gramática y un vocabulario básico de una lengua. Otros definen sus objetivos no tanto desde una perspectiva lingüística como desde un punto de vista de las conductas de aprendizaje, es decir, los procesos o las habilidades que se espera que el alumno adquiera como resultado de la enseñanza. Por ejemplo, Gattegno escribe: «El

aprendizaje no es el medio de acumular conocimiento, sino el medio de llegar a ser un estudiante más capaz en aquello que se estudia» (1972: 89). Este objetivo orientado hacia el proceso puede ofrecerse como contraste a los objetivos orientados hacia los resultados propios de los métodos más tradicionales. El grado en el que un método tiene objetivos orientados hacia el resultado o hacia el proceso puede verse a través del énfasis dado a la adquisición del vocabulario y la competencia gramatical, y en cómo se tratan los errores gramaticales y de pronunciación en el método. Muchos métodos que defienden una mayor orientación hacia el proceso, en realidad demuestran una gran preocupación por la consecución de los objetivos gramaticales y léxicos, así como un afán por la corrección de la gramática y la pronunciación.

La selección y la organización del contenido: programa

Todos los métodos de enseñanza de idiomas conllevan el uso de la lengua objeto. Por tanto, todos los métodos incluyen unas decisiones implícitas o explícitas con respecto a la selección de los elementos lingüísticos (palabras, estructura de oraciones, tiempos verbales, construcciones, funciones, temas, etc.) que se van a usar en un curso o en un método. Las decisiones con respecto a la selección del contenido de la lengua se relacionan tanto con el tema como con la lengua. En otras palabras, uno toma decisiones sobre lo que dice (el tema) y sobre cómo lo dice (la lengua). Los cursos de inglés para fines específicos, por ejemplo, se centran en un enfoque basado en el tema en cuestión. Los métodos estructurales, como el de la Enseñanza Situacional de la Lengua y el Método Audiolingüístico, tienen un enfoque basado en la lengua. Los métodos generalmente se diferencian en cuanto a la lengua que consideran relevante, en cuanto a los temas sobre los que la enseñanza de la lengua debe organizarse y en cuanto a los principios a partir de los cuales se usan para organizar los contenidos de un curso en secuencias. Al hablar de contenidos incluimos los principios de selección (Mackey, 1965) que finalmente configuran el programa adoptado en un curso y los materiales de enseñanza que se usan, así como los criterios de gradación que el método adopta. En los cursos basados en la gramática, los aspectos de secuencia y gradación se determinan generalmente de acuerdo con la dificultad de los elementos lingüísticos y su frecuencia. En los cursos con orientación funcional o comunicativa (p. e., en los programas de enseñanza de idiomas con fines específicos), la secuencia puede establecerse de acuerdo con las necesidades comunicativas de los alumnos.

Tradicionalmente, el término *programa* se ha usado para referirse a la forma en la que se especifica el contenido lingüístico en un curso o en un método. Inevitablemente, el término se ha asociado estrechamente con métodos más centrados en el resultado que en el proceso. Se pueden identificar los programas y los principios de programación de los métodos Audiolingüístico, Estructural-Situacional y de los métodos nocional-funcionales, así como de los enfoques de fines específicos. El programa que subyace en los métodos Situacional y

Audiolingüístico consiste en una lista de elementos y construcciones gramaticales, frecuentemente junto a una lista asociada de elementos de vocabulario (Fries y Fries, 1961; Alexander *et al.*, 1975). Los programas nocional-funcionales especifican el contenido comunicativo de un curso por lo que a funciones, nociones, temas, gramática y vocabulario se refiere. Estos programas generalmente se determinan antes de la enseñanza, y por esta razón se han llamado «programas apriorísticos».

Se han propuesto diversas taxonomías de tipos de programa en la enseñanza de idiomas, por ejemplo, Yalden (1987), Long y Crookes (1992) y Brown (1995). Brown (1995: 7) enumera siete tipos básicos de programa: Estructural, Situacional, Tópico, Funcional, Nocional, Basado en Habilidades y Basado en Tareas; por lo general, éstos se pueden unir a enfoques o métodos concretos: Oral/Situacional (Situacional); Audiolingüístico (Estructural); Enseñanza Comunicativa de la Lengua (Nocional/Funcional); Enseñanza Basada en Tareas (Basado en Tareas). Sin embargo, para algunos de los enfoques y métodos examinados en este libro hemos tenido que hacer nuestras deducciones en lo tocante a programas, ya que no se especifica nada en este sentido. Esto es así, sobre todo, cuando es la organización de contenidos en vez de la organización de la lengua o las cuestiones pedagógicas la que determina el diseño de programas, como sucede con la Instrucción Basada en Contenidos (capítulo 17).

El término programa, sin embargo, se utiliza con menor frecuencia en los métodos basados en el proceso, en los que las consideraciones sobre el contenido de la lengua son frecuentemente secundarias. El método de Aprendizaje-Orientación, por ejemplo, no tiene un programa de lengua como tal. Ni la lengua ni el tema se especifican de antemano. Los alumnos seleccionan el contenido eligiendo los temas de los que quieren hablar. Estos temas son después traducidos a la lengua objeto y usados como base de la interacción y de la práctica lingüística. Para descubrir el contenido lingüístico que ha sido generado y practicado durante un curso organizado según los principios de este método, sería necesario grabar las lecciones y más tarde determinar qué elementos de la lengua se han practicado. Se trataría de una especificación del programa *a posteriori*; es decir, la programación vendría determinada por el examen de la transcripción de las lecciones. Con métodos como la Vía Silenciosa y la Respuesta Física Total, el examen de las lecciones, los manuales del profesor y los textos utilizados revela que los programas que subyacen en estos métodos son de tipo léxico-gramatical de corte tradicional. En ambos hay un fuerte énfasis en la gramática y en la corrección gramatical.

Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza

Los objetivos de un método, tanto si se define principalmente en función de los resultados como si se hace en función de los procesos, se alcanzan a través del proceso de enseñanza, a través de la interacción organizada y directa entre los profesores, los alumnos y los materiales del aula. Las diferencias entre

los métodos en el nivel del enfoque se concretan en la selección de diferentes tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza en el aula. Las actividades de enseñanza que se centran en la corrección gramatical pueden ser bastante diferentes de las que se centran en las destrezas comunicativas. Las actividades dirigidas al desarrollo de procesos psicolingüísticos específicos para la adquisición de la lengua serán distintas de las que se centran en mejorar un aspecto concreto de la gramática. Los tipos de actividades que defiende un método –el tercer componente en el nivel del diseño en el análisis de los métodos– sirven frecuentemente para distinguir métodos. El Método Audiolingüístico, por ejemplo, utiliza normalmente diálogos y práctica de estructuras. La Vía Silenciosa utiliza actividades de resolución de problemas que incluyen el uso de gráficos especiales y regletas de colores. Los teóricos de la enseñanza comunicativa han defendido el uso de tareas que incluyan un «vacío de información» y una «transferencia de información»; es decir, los alumnos trabajan en la misma tarea, pero cada alumno tiene una información diferente y necesaria para realizar la tarea.

El concepto de «tarea» como tipo fundamental de actividad en la enseñanza de idiomas se ha elaborado y perfeccionado considerablemente desde su aparición en las primeras versiones de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. Además, las tareas han pasado a ser un importante centro de atención en la investigación y en la pedadogía de la adquisición de la segunda lengua. La historia y algunas de las interpretaciones actuales de la naturaleza de las tareas de enseñanza de las lenguas se describen con detalle en el capítulo 18 en relación con la Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas.

Filosofías diferentes en el nivel del enfoque pueden afectar tanto al uso de distintos tipos de actividades como a los diferentes usos de un tipo particular de actividad. Por ejemplo, los juegos interactivos se usan frecuentemente en cursos audiolingüísticos para conseguir motivación y para introducir un cambio de ritmo en los ejercicios de repetición de práctica estructural. En la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, los mismos juegos pueden usarse para presentar o practicar un tipo de intercambio interactivo determinado. Las diferencias en los tipos de actividades en los métodos pueden también conllevar diferentes organizaciones y agrupamientos de los alumnos. Un método que pone énfasis en la repetición oral a coro requerirá un agrupamiento de los alumnos en el aula diferente de un método que usa actividades para resolver problemas o intercambiar información en parejas. Por tanto, los tipos de actividades en cada método incluyen las categorías de actividad de aprendizaje y de enseñanza que propone este método, como los diálogos, el responder a órdenes, la resolución de problemas en grupo, las actividades de intercambio de información, las improvisaciones, las preguntas y respuestas o los ejercicios de repetición.

Debido a sus distintas posiciones con respecto a los procesos de aprendizaje, a los programas y a las actividades de aprendizaje, los métodos también atribuyen distintos papeles y funciones a los profesores, a los alumnos y a los materiales en el proceso de enseñanza. Éstos son los tres componentes del diseño en el análisis de los métodos que se presentan a continuación.

Papel del alumno

El diseño de un sistema de enseñanza estará notablemente influido por cómo se considere a los alumnos. Un método refleja respuestas implícitas o explícitas a preguntas relativas a la contribución de los alumnos al proceso de aprendizaje. Esto puede advertirse en el tipo de actividades que los alumnos realizan, el grado de control que los alumnos tienen sobre el contenido del aprendizaje, los agrupamientos de los alumnos que se adopta, el grado en que los alumnos influyen en el aprendizaje de otros y la opinión que se tenga del alumno como agente del proceso, como alguien que inicia o realiza algo o como alguien que soluciona un problema.

Muchas de la críticas al Método Audiolingüístico provienen de la limitación en los papeles que se ofrecen a los alumnos en este método. Se consideraba a los alumnos como mecanismos de estímulo-respuesta cuyo aprendizaje se producía por la práctica de repetición. Metodologías más modernas generalmente muestran una mayor preocupación por los papeles del alumno y por la variedad de los alumnos. Johnson y Paulston (1976) describen del siguiente modo los papeles del alumno en un enfoque del aprendizaje de la lengua individualizado: los alumnos planifican su propio programa de aprendizaje y, de esta forma, asumen finalmente su responsabilidad sobre lo que hacen en el aula; los alumnos comprueban y evalúan su propio progreso; los alumnos son miembros de un grupo y aprenden mediante la interacción con los demás compañeros; los alumnos ayudan a otros alumnos; los alumnos aprenden del profesor, de otros alumnos y de otros recursos didácticos. El método de Aprendizaje-Orientación considera que los alumnos tienen papeles que van cambiando con su desarrollo, y Curran (1976) utiliza una metáfora ontogénica para sugerir este desarrollo: divide el proceso de desarrollo en cinco estadios, que van desde la dependencia total con respecto al profesor en el estadio 1 a la independencia total en el estadio 5. Curran considera que estos estadios del alumno son paralelos al desarrollo del niño desde el embrión a la independencia del adulto, pasando por la infancia y la adolescencia.

Papel del profesor

Los papeles del alumno en un sistema de enseñanza se relacionan estrechamente con la posición y la función del profesor. De la misma forma, los papeles del profesor se relacionan, en última instancia, con los supuestos sobre la lengua y su aprendizaje en el nivel del enfoque. Algunos métodos consideran al profesor como la única fuente de conocimiento y dirección; otros ven el papel del profesor como catalizador, consejero, guía y modelo para el aprendizaje; otros presentan un sistema de enseñanza «a prueba de profesores», limitando la iniciativa del profesor; e incluyen los contenidos de enseñanza y de dirección en la pla-

nificación de las unidades de enseñanza. Los papeles del profesor y del alumno definen el tipo de interacción característico de la clase en la que se utiliza un método determinado.

Los papeles del profesor en los métodos se relacionan con los siguientes aspectos: los tipos de funciones que los profesores deben cumplir, ya sea como director, como consejero o como modelo, por ejemplo; el grado de control que tiene el profesor sobre cómo se aprende; el grado de responsabilidad que tiene el profesor para determinar el contenido de lo que enseña, y las formas de interacción que se desarrollan entre el profesor y los alumnos. La configuración de los métodos viene determinada en gran medida por la concreción de los papeles del profesor y sus resultados. En el Método Audiolingüístico clásico, se considera al profesor como la fuente de la lengua y su aprendizaje. Sin embargo, un aprendizaje menos centrado en el profesor puede requerir papeles del profesor muy específicos e incluso más exigentes. El papel del profesor en la Vía Silenciosa, por ejemplo, depende de una formación exhaustiva y de una sólida base metodológica. Solamente los profesores que están completamente seguros de su papel y del papel de los alumnos se arriesgarán a abandonar la seguridad que proporciona una enseñanza tradicional centrada en el libro de texto.

En algunos métodos, el papel del profesor se ha especificado en detalle. Los enfoques individualizados del aprendizaje definen papeles del profesor que crean formas específicas de interacción entre el profesor y los alumnos en la clase. En estos métodos se pretende derivar la responsabilidad del aprendizaje gradualmente desde el profesor al alumno. El método de Aprendizaje-Orientación considera al profesor como un consejero psicológico, y mide la efectividad de este papel por las destrezas y las características de un consejero: cordialidad, sensibilidad y tolerancia.

Como sugieren estos ejemplos, las posibles relaciones entre los papeles del alumno y del profesor pueden ser muchas y variadas. Estas relaciones pueden ser asimétricas, como las de un director y el miembro de una orquesta, la de un médico y su paciente o la de un entrenador y el jugador. Algunas metodologías contemporáneas han intentado establecer un tipo de relaciones entre alumno y profesor más simétricas, como la que se da entre amigos o compañeros. El papel del profesor reflejará, en última instancia, los objetivos del método y la teoría de aprendizaje sobre la que este método se basa, ya que el éxito de un método depende del grado en el que el profesor pueda proporcionar el contenido o crear las condiciones para aprender la lengua de modo eficaz.

Materiales de enseñanza

El último componente en el nivel del diseño se refiere al papel de los materiales dentro del sistema de enseñanza. Lo que se especifica con respecto a los objetivos, el contenido (es decir, el programa), las actividades de aprendizaje y los papeles del alumno y del profesor condiciona la función de los materiales dentro del sistema. El programa define el contenido lingüístico mediante elementos de lengua –estructuras, temas, nociones, funciones– o, en algunos casos,

mediante tareas de aprendizaje (véanse Johnson, 1982; Prabhu, 1983). También define los objetivos del aprendizaje de la lengua mediante las macrodestrezas de hablar, escuchar, leer y escribir. Los materiales de enseñanza, a su vez, especifican aún más los contenidos, incluso donde no existe un programa, y definen o sugieren la intensidad en el tratamiento de los elementos del mismo, distribuyendo la cantidad de tiempo, de atención y de detalle que requieren las tareas o los elementos del programa determinado. Los materiales de enseñanza también definen o implican los objetivos de aprendizaje diarios que, en conjunto, constituyen los objetivos del programa. Los materiales que se diseñan a partir de la suposición de que el profesor inicia y comprueba el aprendizaje tienen distintos requisitos que los que se diseñan para el aprendizaje autónomo del alumno o para el aprendizaje orientado por tutores. Algunos métodos requieren el uso de materiales concretos y elementos reales. Otros incluyen materiales a prueba de profesores, que pueden utilizar incluso aquellos que tengan una pobre formación y un control limitado de la lengua. Otros materiales requieren profesores con una formación especial y con una competencia de la lengua que enseñan cercana a la de un nativo. Otros pretenden sustituir al profesor, de forma que el aprendizaje pueda realizarse de manera independiente. Algunos materiales exigen distintas formas de interacción en el aula; otros, reprimen esta interacción; finalmente, otros no se definen en cuanto a la interacción entre el profesor y el alumno o la interacción de los alumnos entre sí.

El papel de los materiales dentro de un método o sistema de enseñanza refleja las decisiones que conciernen al objetivo principal de los materiales (p. e., presentar contenidos, practicar contenidos, facilitar la comunicación entre alumnos o facilitar que los alumnos practiquen el contenido sin la ayuda del profesor), la forma de los materiales (p. e., libros de texto, medios audiovisuales, programas de ordenador), la relación de los materiales con otras fuentes de información (es decir, si sirven como la mayor fuente de información o solamente como un componente de ella) y las habilidades del profesor (p. e., su conocimiento de la lengua o su grado de formación y de experiencia).

Un diseño especial de un sistema de enseñanza puede implicar una serie de funciones que los materiales deben cumplir como apoyo del programa, de los profesores y de los alumnos. Por ejemplo, el papel de los materiales de enseñanza en una metodología funcional comunicativa podría especificarse como sigue:

1. Los materiales se centrarán en las habilidades comunicativas de interpretación, expresión y negociación.
2. Los materiales se centrarán más en intercambios de información comprensibles, relevantes e interesantes que en la presentación de la forma gramatical.
3. Los materiales incluirán diferentes tipos de textos y de medios, que los alumnos pueden usar para desarrollar su competencia a través de distintas actividades y tareas.

Con el fin de compararlos, el papel de los materiales en un sistema de enseñanza individualizado puede incluir las siguientes especificaciones:

1. Los materiales permitirán a los alumnos progresar a su propio ritmo de aprendizaje.
2. Los materiales pemitirán distintos estilos de aprendizaje.
3. Los materiales proporcionarán oportunidades para su uso y estudio de manera independiente.
4. Los materiales proporcionarán oportunidades para la evaluación autónoma y el progreso en el aprendizaje.

Se supone que el contenido de un método como el Aprendizaje-Orientación es el producto de los intereses de los alumnos, puesto que los alumnos proponen y desarrollan sus propios temas de estudio. En este sentido, parece que no se especifica ningún contenido lingüístico o materiales en este método. Sin embargo, este método reconoce la necesidad de que el alumno domine ciertos aspectos lingüísticos como el dominio del vocabulario, la gramática y la pronunciación. El Aprendizaje-Orientación considera que estas cuestiones son secundarias con respecto al papel central del profesor como consejero. En este sentido, se propone el uso de medios mecánicos y de otros materiales programados para ayudar en el aprendizaje de los aspectos más mecánicos de la lengua y permitir que el profesor realice mejor su función como consejero del aprendizaje.

Procedimiento

El último nivel de conceptualización y organización en un método es lo que nosotros llamamos *procedimiento*. En este nivel se incluyen las técnicas concretas, las prácticas y los comportamientos que aparecen en la enseñanza de una lengua cuando se utiliza un método específico. Se trata del nivel en el que describimos la manera en que se materializa el enfoque y el diseño de un método en el desarrollo de la clase. En el nivel del diseño vimos que un método defiende el uso de ciertos tipos de actividades de enseñanza como consecuencia de unos supuestos teóricos sobre la lengua y la enseñanza. En el nivel del procedimiento, nos preocupa cómo estas tareas y actividades se integran en lecciones y se usan como base para la enseñanza y el aprendizaje. Hay tres dimensiones en el nivel del procedimiento en relación con el método: el uso de las actividades de enseñanza (ejercicios, diálogos, actividades con vacío de información, etc.) para presentar la lengua nueva y para clarificar y demostrar los aspectos formales, comunicativos, etc., de la lengua; las formas en que las actividades concretas de enseñanza se usan para practicar la lengua, y los procedimientos y las técnicas que se usan para dar información a los alumnos sobre la forma o el contenido de sus oraciones o enunciados.

Esencialmente, por tanto, el procedimiento se centra en cómo un método trata las fases de presentación, práctica y evaluación de la enseñanza. Por ejemplo, a continuación se describen los aspectos de procedimiento en un curso

que sigue la metodología de la Vía Silenciosa para principiantes basado en Stevick (1980: 44 – 45):

1. El profesor señala símbolos carentes de significado en un cuadro de la pared. Los símbolos representan las sílabas de la lengua oral. Los alumnos leen los sonidos en voz alta, primero en coro y después individualmente.
2. Una vez que los alumnos puedan pronunciar los sonidos, el profesor pasa a un segundo grupo de cuadros que contienen palabras usadas frecuentemente en la lengua, incluyendo los números. El profesor da pautas a los alumnos para que pronuncien números de varias cifras.
3. El profesor usa regletas de colores y se sirve de los cuadros y la gesticulación para ayudar a los alumnos en la producción de las palabras y las estructuras gramaticales que se necesiten.

Con respecto al tratamiento del error en este método, Stevick señala lo siguiente:

> Cuando los alumnos responden correctamente a la iniciativa del profesor, generalmente éste no reacciona con una señal explícita de que lo que hicieron estaba bien. Si la respuesta de un alumno es incorrecta, sin embargo, le indica que necesita trabajar más en la palabra o frase; si lo considera necesario, muestra al alumno dónde exactamente debe hacer el trabajo adicional.
>
> (1980: 45)

Finocchiaro y Brumfit (1983) ilustran cómo puede tratarse la fase de procedimiento en lo que ellos llaman el enfoque nocional-funcional:

1. Presentación de un diálogo breve o varios minidiálogos.
2. Práctica oral de cada enunciado en el diálogo.
3. Preguntas y respuestas basadas en el tema y la situación del diálogo.
4. Preguntas y respuestas relacionadas con la experiencia personal del alumno, pero centradas en el tema del diálogo.
5. Estudio de las expresiones comunicativas básicas usadas en el diálogo o en una de las estructuras que ejemplifican la función.
6. Descubrimiento por parte del alumno de generalizaciones o reglas que subyacen en la expresión funcional de la estructura.
7. Reconocimiento oral, procedimiento interpretativo.
8. Actividades de producción oral, que van desde la comunicación guiada a la más libre.

Los métodos deberían mostrar su carácter más distintivo en el nivel del procedimiento, pero las observaciones de aula frecuentemente revelan que los profesores no siguen necesariamente los procedimientos que propone un método.

Los elementos y subelementos que constituyen un método y que hemos descrito bajo los términos de enfoque, diseño y procedimiento se resumen en el cuadro 2.1.

Método

Enfoque

a. *Una teoría sobre la naturaleza de la lengua*
   - descripción de la naturaleza de la competencia lingüística
   - descripción de las unidades básicas de la estructura lingüística
b. *Una teoría sobre la naturaleza del aprendizaje de una lengua*
   - descripción de los procesos psicolingüísticos y cognitivos del aprendizaje de la lengua
   - descripción de las condiciones que permiten el uso con éxito de estos procesos

Diseño

a. *Los objetivos generales y específicos del método*
b. *Un modelo de programa*
   - criterios para la selección y organización de contenidos lingüísticos o temáticos
c. *Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza*
   - tipos de tareas y actividades de práctica que se utilizan en la clase y en los materiales
d. *Los papeles del alumno*
   - tipos de tareas de aprendizaje que se proponen a los alumnos
   - grado de control que los alumnos tienen sobre el contenido del aprendizaje
   - pautas para el agrupamiento de los alumnos que se recomiendan o sugieren
   - grado en el que los alumnos influyen en el aprendizaje de otros
   - la consideración del alumno como persona que procesa información, realiza una actividad, inicia un intercambio, resuelve un problema, etc.
e. *Los papeles del profesor*
   - tipos de funciones que realizan los profesores
   - grado de influencia que el profesor tiene sobre el aprendizaje
   - grado en el que el profesor determina el contenido del aprendizaje
   - tipos de interacción entre profesores y alumnos
f. *El papel de los materiales de enseñanza*
   - la función primaria de los materiales
   - la forma de los materiales (p. e., libros de texto, medios audiovisuales)
   - la relación de los materiales con otras fuentes de información
   - los aspectos que se presuponen de los profesores y los alumnos

Procedimiento

a. *Técnicas, prácticas y conductas de clase observadas cuando se utiliza el método*
   - recursos en cuanto a tiempo, espacio y equipamiento utilizado por el profesor
   - modelos de interacción observados en las lecciones
   - tácticas y estrategias utilizadas por los profesores y los alumnos cuando se aplica el método

Cuadro 2.1: *Resumen de los elementos y subelementos que constituyen un método.*

Conclusión

El modelo presentado en este capítulo demuestra que se puede describir cualquier método de enseñanza de lenguas en función de los aspectos que se han señalado en el nivel del enfoque, del diseño y del procedimiento. Sin embargo, muy pocos métodos son explícitos con respecto a todas estas dimensiones. En el resto de los capítulos de este libro intentaremos hacer explícitos cada uno de estos aspectos de enfoque, diseño y procedimiento en relación con los enfoques y métodos de enseñanza de idiomas que se usan más frecuentemente en la actualidad. En este sentido, a menudo tendremos que recurrir a lo que los responsables del desarrollo de estos métodos han escrito con el fin de determinar con precisión los criterios que se han utilizado para proponer las actividades de enseñanza, las afirmaciones que se han hecho con respecto a la teoría del aprendizaje, el tipo de programa que se utiliza, etc.

El modelo que se presenta no pretende dar a entender que el desarrollo metodológico se mueve de una manera clara desde el enfoque, a través del diseño, hasta el procedimiento. No está claro que esta fórmula de desarrollo sea posible, y nuestro modelo realmente no describe el caso típico. Los métodos pueden desarrollarse a partir de cualquiera de las tres categorías. Por ejemplo, se puede comenzar por una serie de procedimientos de enseñanza que parezca tener éxito y después desarrollar un diseño y un enfoque teórico que expliquen o justifiquen tales procedimientos. Algunos profesionales de la metodología se resistirían a llamar método a estas propuestas, aunque si se pueden describir en los niveles que hemos analizado, nosotros consideramos que sí lo son. A continuación vamos a examinar los principales enfoques y métodos de enseñanza que se utilizan a partir del análisis del modo en que reflejan decisiones específicas con respecto al enfoque, al diseño y al procedimiento.

3 El Enfoque Oral y la Enseñanza Situacional de la Lengua

Muy pocos profesores de lenguas en la década de los ochenta conocían los términos *Enfoque Oral* o *Enseñanza Situacional de la Lengua*, que se refieren a un enfoque de la enseñanza de la lengua desarrollado por los lingüistas británicos desde los años treinta a los sesenta. Aunque ninguno de estos términos sea utilizado actualmente, la influencia del Enfoque Oral ha sido considerablemente duradera, y ha configurado el diseño de muchos libros de texto y cursos de inglés usados ampliamente, incluso de muchos que todavía se utilizan hoy. Uno de los cursos de inglés como segunda lengua con más éxito recientemente, *Streamline English* (Hartley y Viney, 1979), refleja los principios clásicos de la Enseñanza Situacional de la Lengua, como también lo hacen muchas otras series utilizadas frecuentemente (por ejemplo, *Access to English* de Coles y Lord, 1975; *Kernel Lessons Plus* de O'Neill, 1973; y muchos de los libros de texto de L. G. Alexander, como, por ejemplo, *Alexander*, 1967). Como un reciente libro británico de metodología señala: «Este método se utiliza ampliamente en este momento y muchos libros de texto se basan en él» (Hubbard *et al.*, 1983: 36). Es importante, por tanto, entender los principios y las prácticas del Enfoque Oral y la Enseñanza Situacional de la Lengua.

Antecedentes

Los orígenes de este enfoque empezaron con el trabajo de lingüistas británicos en los años veinte y treinta. Al empezar en este tiempo, un conjunto de destacados lingüistas desarrollaron la base teórica de un enfoque metodológico en la enseñanza de idiomas. Dos de los líderes en este movimiento fueron Harold Palmer y A. S. Hornby, dos de las figuras más prominentes del siglo XX en la enseñanza de idiomas en Gran Bretaña. Ambos conocían el trabajo de lingüistas como Otto Jespersen y Daniel Jones, como también conocían el Método Directo. Lo que intentaron fue desarrollar una base más científica para un método oral de enseñanza del inglés que la que aparecía en el Método Directo. El resultado fue un estudio sistemático de los principios y de los procedimientos que podían aplicarse para la selección y la organización del contenido en un curso de idiomas (Palmer, 1917, 1921).

Control del vocabulario

Uno de los primeros aspectos que consideraron sobre el diseño metodológico fue el papel del vocabulario. En los años veinte y treinta se realizaron varias inves-

tigaciones a gran escala sobre el vocabulario de una lengua extranjera. El interés por esta investigación provenía de dos sectores determinados. En primer lugar, había un acuerdo general entre los especialistas en la enseñanza de lenguas, como Palmer, sobre la idea de que el vocabulario era uno de los aspectos más importantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una segunda influencia era la importancia que había adquirido la lectura como meta en el estudio de lenguas extranjeras en algunos países. Ésta había sido la recomendación del Informe Coleman (capítulo 1), así como también la conclusión a la que llegó otro especialista británico en la enseñanza de lenguas, Michael West, quien había estudiado el papel del inglés en la India en la década de los veinte. Se consideraba que el vocabulario era un componente esencial en la competencia lectora.

Esto dio lugar al desarrollo de principios sobre el control del vocabulario, que tendrían una gran influencia práctica en la enseñanza del inglés en las décadas posteriores. El recuento de frecuencias mostraba las 2000 palabras que aparecían con mayor frecuencia en textos escritos, y cuyo conocimiento podría ayudar en gran medida en la lectura de una lengua extranjera. Harold Palmer, Michael West y otros especialistas elaboraron una guía con el vocabulario necesario para enseñar inglés como lengua extranjera, *The Interim Report on Vocabulary Selection* (Faucett *et al.*, 1936), basado en la frecuencia y otros criterios. West revisó después esta guía en 1953 con *A General Service List of English Words*, que llegó a ser una referencia obligada en el desarrollo de materiales de enseñanza. Estos esfuerzos por introducir una base científica y racional para seleccionar el contenido de vocabulario en un curso de idiomas representaba el primer intento de establecer principios para la elaboración de programas en la enseñanza de idiomas.

Control de la gramática

Además del interés por desarrollar principios racionales para seleccionar el vocabulario, también había un interés por el contenido gramatical de un curso de lengua. En sus escritos, Palmer había puesto énfasis en los problemas de gramática del alumno que aprende una lengua extranjera. Mucho de su trabajo en Japón, donde dirigió el Instituto de investigación para la enseñanza del inglés desde 1922 hasta la Segunda Guerra Mundial, se centraba en desarrollar procedimientos de aula adecuados para enseñar estructuras gramaticales básicas a través de un enfoque oral. Sin embargo, su visión de la gramática era muy diferente del modelo abstracto de gramática que tenía el Método Gramática-Traducción, que se basaba en el supuesto de que una lógica universal constituía la base de todas las lenguas, y que afirmaba que la responsabilidad del profesor era mostrar cómo se expresaba en la lengua extranjera cada categoría de la gramática universal. Palmer consideraba la gramática como la estructura subyacente de las oraciones en la lengua oral. Palmer, Hornby y otros lingüistas británicos analizaron el inglés y clasificaron sus estructuras gramaticales más importantes (después llamadas «tablas de sustitución»), que podían usarse para ayudar a aprender las reglas de las estructuras oracionales en inglés.

Una clasificación de las estructuras de la oración inglesa se incorporó al primer diccionario para estudiantes de inglés como lengua extranjera, elaborado por Hornby, Gatenby y Wakefield y publicado en 1953 como *The Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Se realizaron varias descripciones de la gramática inglesa con fines pedagógicos, como *A Grammar of Spoken English on a Strictly Phonetic Basis* (Palmer y Blandford, 1939), *A Handbook of English Grammar* (Zandvoort, 1945), y *Guide to Patterns and Usage in English* de Hornby (1954), que pronto se convirtieron en referencia obligada como fuente de los modelos oracionales básicos del inglés para los autores de libros de texto. Con el desarrollo de enfoques sistemáticos sobre el contenido gramatical y léxiço de un curso de idiomas y con los esfuerzos de especialistas como Palmer, West y Hornby en el uso de estos recursos como parte de una base metodológica amplia para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se establecieron firmemente los cimientos del enfoque británico –el Enfoque Oral– para la enseñanza del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua.

El Enfoque Oral y la Enseñanza Situacional de la Lengua

Palmer, Hornby y otros lingüistas británicos desarrollaron desde la década de los veinte en adelante un enfoque metodológico que incluía los principios sistemáticos de *selección* (los procedimientos por los que se elegía el contenido léxico y gramatical), *graduación* (los principios por los que se determinaban la organización y secuencia del contenido) y *presentación* (las técnicas usadas para la presentación y la práctica de los elementos en un curso). Aunque Palmer, Hornby y otros especialistas en la enseñanza del inglés tenían visiones diferentes sobre los procedimientos específicos que se debían usar en la enseñanza del inglés, sus principios generales se conocían como el Enfoque Oral en la enseñanza de idiomas. Este enfoque no debe confundirse con el Método Directo, que, aunque utilizaba procedimientos orales, no disponía de una fundamentación sistemática en la lingüística aplicada.

> Un Enfoque Oral no debería confundirse con el obsoleto Método Directo, donde el alumno se perdía en la utilización no graduada de la lengua, sufriendo todas las dificultades que hubiese encontrado al aprender la lengua en su contexto natural y perdiendo la mayor parte de los beneficios de una mejor contextualización en esas circunstancias.
>
> (Pattison, 1964: 4)

El Enfoque Oral fue el enfoque británico para la enseñanza de idiomas aceptado en la década de los cincuenta. Se describe en los libros de metodología más usados en la época, como French (1948–1950), Gurrey (1955), Frisby (1957) y Billows (1961). Sus principios se utilizan en el famoso *Oxford Progressive English Course for Adult Learners* (1954–1956) de Hornby y en muchos otros libros de texto más recientes. Uno de los defensores más activos del Enfoque Oral en la década de los sesenta fue el australiano George Pittman. Pittman y sus colegas desarrollaron un conjunto de materiales de enseñanza de gran influencia basados en el Enfoque Situa-

cional, que fue ampliamente usado en Australia, Nueva Guinea y los territorios del Pacífico. La mayor parte de los territorios del Pacífico continúan usando los materiales Tate, desarrollados por la colega de Pittman, Gloria Tate. Pittman también desarrolló para el departamento de educación de Sydney los materiales situacionales usados en los programas de inglés para inmigrantes en Australia. La publicación de la serie *Situational English* en 1965 confirió a dichos materiales un carácter internacional. Los materiales de Alexander y otros destacados autores británicos de libros de texto también reflejaron los principios de la Enseñanza Situacional de la Lengua en la forma en que habían evolucionado a lo largo de los últimos veinte años. Las principales características del enfoque fueron las siguientes:

1. La enseñanza de una lengua empieza con la lengua oral. Los materiales se enseñan oralmente antes de presentarlos de forma escrita.
2. Se utiliza la lengua objeto como la lengua de expresión en el aula.
3. Los nuevos elementos de la lengua se introducen y se practican en situaciones.
4. Se utilizan procedimientos de selección de vocabulario para asegurar que se incluye el vocabulario general esencial.
5. Se gradúan los elementos gramaticales siguiendo el principio de que las formas simples deberían enseñarse antes que las complejas.
6. Se introducen la lectura y la escritura una vez que se ha establecido una base léxica y gramatical suficiente.

El tercer principio fue el que llegó a considerarse en la década de los sesenta el elemento esencial del enfoque, y fue entonces cuando el término *situacional* se extendió para referirse al Enfoque Oral. El mismo Hornby usó el término *Enfoque Situacional* en el título de una serie muy influyente de artículos publicados en *English Language Teaching* en 1950. Más tarde se extendieron los términos *Enfoque Estructural-Situacional* y *Enseñanza Situacional de la Lengua*. Con el fin de evitar más confusión, utilizaremos el término *Enseñanza Situacional de la Lengua* para incluir los enfoques Estructural-Situacional y Oral. ¿Cómo puede caracterizarse la Enseñanza Situacional de la Lengua en los niveles del enfoque, el diseño y el procedimiento?

Enfoque

Teoría de la lengua

La teoría de la lengua que subyace en la Enseñanza Situacional de la Lengua puede caracterizarse como un tipo de «estructuralismo» británico. Se consideraba que el habla era la base de la lengua y que el conocimiento de la estructura era lo esencial para poder hablarla. Palmer, Hornby y otros lingüistas británicos habían preparado descripciones pedagógicas de las estructuras gramaticales básicas del inglés que tenían que seguirse en el desarrollo metodológico. «El orden de las palabras, las palabras estructurales, las pocas inflexiones del inglés y las palabras de contenido formarán el material de nuestra enseñanza» (Frisby, 1957: 134). En cuanto a la teoría de la lengua, había poca diferencia con la versión ofrecida por lingüistas americanos como Charles Fries. De hecho, en los años sesenta Pittman se basó en las

teorías sobre la lengua de Fries, pero la teoría americana era desconocida en gran medida por los lingüistas británicos en los años cincuenta. Sin embargo, los teóricos británicos le dieron un enfoque diferente al estructuralismo: la noción de «situación». «Nuestra principal actividad de aula en la enseñanza del inglés será la práctica oral de estructuras. Esta práctica oral controlada de la estructura de las oraciones debería llevarse a cabo en situaciones concebidas para permitir a los alumnos la mayor cantidad posible de práctica con el inglés oral» (Pittman, 1963: 179).

La teoría de que el conocimiento de las estructuras debe estar unido a las situaciones en que se utilizan dio a la Enseñanza Situacional de la Lengua una de sus características distintivas. Esta característica parecía reflejar la tendencia funcional de la lingüística británica desde los años treinta. Muchos lingüistas británicos habían insistido en la estrecha relación que había entre la estructura de la lengua y el contexto y la situación en la que se usaba. Lingüistas británicos como J. R. Firth y M. A. K. Halliday desarrollaron influyentes teorías de la lengua en las que el significado, el contexto y la situación tenían un papel importante: «Ahora el énfasis se pone en la descripción de la actividad lingüística como parte de un conjunto complejo de hechos que, junto con los participantes y los objetos relevantes, conforman las situaciones reales» (Halliday, McIntosh y Strevens, 1964: 38). Por tanto, en contraste con la visión estructuralista americana de la lengua (véase capítulo 4), se consideraba que la lengua era una actividad relacionada con finalidades y situaciones de la vida real. «La lengua que produce una persona... siempre se expresa con una intención» (Frisby, 1957: 16).

Teoría del aprendizaje

La teoría del aprendizaje en la que se basa la Enseñanza Situacional de la Lengua es una variante de la teoría conductista de formación de hábitos. Le preocupa fundamentalmente más los procesos que las condiciones de aprendizaje. Frisby, por ejemplo, considera válida la opinión de Palmer:

> Como Palmer señala, hay tres procesos para aprender una lengua: recibir el conocimiento o los materiales, memorizar la lengua por medio de repeticiones y usarla en la práctica real hasta que llega a constituir una habilidad personal.
> (1957: 136)

De la misma forma, French consideraba que el aprendizaje de una lengua requería la formación de hábitos:

> Resulta fundamental contar con hábitos de habla correctos... Los alumnos deberían ser capaces de usar las palabras, sin dudar o pensar, en modelos oracionales que sean correctos. Estos hábitos de habla pueden cultivarse por medio de ejercicios mécanicos de imitación ciega.
> (1950, vol. 3: 9)

Como el Método Directo, la Enseñanza Situacional de la Lengua adopta un enfoque inductivo en la enseñanza de la gramática. El significado de palabras o estructuras no se puede dar a través de una explicación en la lengua materna o la lengua objeto, sino que tiene que ser inducido de la forma en que se utili-

zan en una situación. «Si damos el significado de una nueva palabra, ya sea traduciéndola a la lengua materna o con un equivalente en la misma lengua, tan pronto como la presentamos debilitamos la impresión que la palabra hace en la mente» (Billows, 1961: 28). Por tanto, se desaconseja el uso de una explicación; se espera que el alumno deduzca el significado de una estructura concreta o de un elemento de vocabulario a partir de la situación en la que se presenta. La ampliación de las estructuras y del vocabulario a situaciones nuevas tiene lugar por generalización. Se espera que el alumno aplique la lengua aprendida en el aula a situaciones fuera del aula. Ésta es la manera en que se cree que los niños aprenden a hablar y, de acuerdo con los seguidores de la Enseñanza Situacional de la Lengua, los mismos procesos actuarán en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Diseño

Objetivos

Los objetivos principales de la Enseñanza Situacional de la Lengua son la enseñanza de una competencia práctica de las cuatro destrezas lingüísticas, objetivos que comparte con la mayoría de los métodos de enseñanza de lenguas. Pero las destrezas se trabajan a través de las estructuras. Se considera fundamental la corrección de la pronunciación y de la gramática, y los errores deben evitarse por todos los medios. El control automático de las estructuras básicas es fundamental en la lectura y la escritura, y este control se produce por medio de la práctica oral. «Antes de que nuestros alumnos lean nuevas estructuras y vocabulario, les enseñaremos por medio de procedimientos orales estas estructuras y vocabulario» (Pittman, 1963: 186). Las destrezas escritas se derivan de las orales.

> La exposición oral puede ser un ejercicio muy valioso...
>
> Sin embargo, la habilidad con la que se trata esta actividad depende, en gran medida, del control de la lengua que sugiera el profesor y que utilicen los alumnos... Solamente cuando el profesor esté convencido de que los alumnos pueden hablar con una cierta corrección, dentro de los límites de su conocimiento de las estructuras de la lengua y del vocabulario, puede permitirles una elección libre de estructuras y de vocabulario.
>
> (Pittman, 1963: 188)

Programa

Como base para la enseñanza del inglés en una Enseñanza Situacional de la Lengua tenemos el programa estructural y la lista de palabras. El programa estructural es una lista de las estructuras básicas y los modelos oracionales del inglés, organizados según su orden de presentación. En este método, las estructuras siempre se enseñan dentro de las oraciones, y el vocabulario se elige según se requiera para la enseñanza de las estructuras de la oración. «Nuestro curso elemental consistirá en una lista de estructuras de la oración [estructura enunciativa, interrogativa e imperativa]... [e] incluirá tantas palabras estructurales como sea posible y suficientes palabras de contenido para que podamos practicar la lengua» (Frisby, 1957: 134). Frisby ofrece un ejemplo de programa estructural típico sobre el que se basa la enseñanza situacional:

	Estucturas	**Vocabulario**
Lección 1	Esto/Aquello es un/una...	libro, lápiz, pupitre, regla
Lección 2	Esto/Aquello son...	cuadro, silla, puerta, ventana
Lección 3	¿Es esto/aquello un/una...?	reloj, caja, pluma, pizarra
	Sí, lo es.	

(Adaptado de Frisby, 1957: 134)

Por tanto, el programa no era situacional en el sentido en que este término se utiliza a veces (es decir, una lista de situaciones y la lengua asociada a ellas). La situación se refiere, más bien, a la forma de presentar y practicar las estructuras de la oración, como veremos más tarde.

Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza

La Enseñanza Situacional de la Lengua emplea un enfoque situacional para presentar las nuevas estructuras y practicarlas de una forma mecánica en contextos de repetición:

> nuestro método será situacional. Se controlará la situación cuidadosamente para enseñar el nuevo material lingüístico... de modo que no haya duda en la mente del alumno sobre el significado de lo que oye. ... casi todo el vocabulario y las estructuras que se enseñan en los primeros cuatro o cinco años, e incluso más tarde, puede presentarse en situaciones en las que el significado esté suficientemente claro.
>
> (Pittman, 1963: 155–156)

Por *situación* Pittman entiende el uso de objetos concretos, dibujos y materiales auténticos, que junto con acciones y gestos puedan usarse para demostrar el significado de nuevos elementos de la lengua:

> La forma de palabras y estructuras nuevas se muestra mediante ejemplos y no a través de descripciones o explicaciones gramaticales. El significado de palabras y estructuras nuevas no se ofrece a través de la traducción. Se aclara visualmente (con objetos, dibujos, acciones y mímica). Cuando sea posible se relacionan oraciones modelo, sacándolas de una misma situación.
>
> (Davies, Roberts y Rossner, 1975: 3)

Las técnicas de práctica generalmente usadas consisten en repeticiones guiadas y actividades de sustitución, que incluyen repeticiones en coro, dictados, ejercicios mecánicos y tareas para escribir y leer controladas por procedimientos orales. A veces se utilizan otras técnicas de práctica oral, incluyendo la práctica por parejas y el trabajo en grupo.

Papel del alumno

En las etapas iniciales del aprendizaje, se necesita que el alumno simplemente escuche y repita lo que el profesor diga, respondiendo a las preguntas y a las órdenes que se le dirigen. El alumno no tiene control sobre el contenido del aprendizaje, y se le considera propenso a caer en conductas no deseadas a menos que el profesor le controle con habilidad. Por ejemplo, el alumno puede caer en una falta de pronunciación o en un uso erróneo de la gramática, olvidar lo que le han enseñado o no responder con suficiente rapidez; los hábitos incorrectos deben impedirse por todos los medios (véase Pittman, 1963). Más adelante, se estimula una participación más activa. Entonces, los alumnos pueden tomar la iniciativa en las respuestas y preguntarse entre ellos, aunque el control del profesor sobre la presentación y la práctica de la lengua nueva es siempre importante (véase Davies, Roberts y Rossner, 1975: 3–4).

Papel del profesor

El profesor tiene tres funciones principales. En la fase de presentación de la lección, el profesor sirve de modelo, planteando situaciones en las que se crea la necesidad de la estructura objeto y proponiendo modelos para que los alumnos repitan. Entonces el profesor «se comporta como un diestro director de orquesta, extrayendo la música de sus componentes» (Byrne, 1976: 2). El profesor debe ser un hábil manipulador; usará preguntas, órdenes y otros estímulos para conseguir enunciados correctos por parte de los alumnos. Por tanto, el profesor dirige las lecciones y decide su ritmo.

Durante la fase de práctica de la lección, se les da a los alumnos mayor oportunidad para que usen la lengua en situaciones menos controladas, pero el profesor está siempre al acecho de errores gramaticales o estructurales que puedan constituir la base de las siguientes lecciones. Organizar las revisiones es una tarea fundamental del profesor según Pittman (1963), quien resume las responsabilidades del profesor en función de:

1. el tiempo de la actividad
2. la práctica oral, para apoyar las estructuras del libro de texto
3. la revisión
4. el ajuste a las necesidades especiales de cada alumno
5. la evaluación
6. el desarrollo de otras actividades además de las del libro de texto

(Pittman, 1963: 177–178)

El papel del profesor es fundamental para el éxito del método, puesto que el libro de texto es sólo capaz de describir actividades para que el profesor las desarrolle en clase.

Materiales de enseñanza

La Enseñanza Situacional de la Lengua depende tanto del libro de texto como de las ayudas visuales. El libro de texto contiene lecciones organizadas estrechamente

alrededor de diferentes estructuras gramaticales. Las ayudas visuales pueden producirlas los mismos profesores o estar ya editadas; estas ayudas consisten en murales, tarjetas, dibujos, etc. El elemento visual junto con la programación gramatical cuidadosamente graduada es un aspecto crucial de este método, lo que justifica la importancia del libro de texto. En principio, sin embargo, el libro de texto debería usarse «solamente como una guía del proceso de aprendizaje. Se espera que el profesor sea el que dirija su libro» (Pittman, 1963: 176).

Procedimiento

Los procedimientos del aula en la Enseñanza Situacional de la Lengua varían de acuerdo con el nivel de la clase, pero los procedimientos en cualquier nivel tratan de avanzar desde la práctica controlada de las estructuras a las actividades más libres y desde el uso oral de las estructuras a su uso automático en el habla, la lectura y la escritura. Pittman ofrece un ejemplo de preparación de una lección típica:

> La primera parte de la lección consistirá en la práctica del acento y la entonación... Después debería seguir la parte principal de la lección. Esta parte podría consistir en la enseñanza de una estructura. En este caso, la lección estaría formada por cuatro fases:
>
> 1. pronunciación
> 2. revisión (para preparar el trabajo nuevo si es necesario)
> 3. presentación del vocabulario y la estructura nueva
> 4. práctica oral (repetitiva)
> 5. lectura de textos con la estructura nueva o ejercicios escritos
>
> (1963: 173)

Davies *et al.* ofrecen ejemplos de preparación de lecciones para usar con este método. Las estructuras que se enseñan en las siguientes lecciones son «This is a...» y «That's a...»:

Profesor	(sujetando un reloj de pulsera) *Look. This is a watch.* (× 2) (señalando un reloj de pared en la pared o mesa) *That's a clock.* (× 2) *That's a clock. This is a watch.* (dejando el reloj de pulsera y acercándose hasta tocar el reloj de pared o cogerlo) *This is a clock.* (× 2) (señalando el reloj de pulsera) *That's a watch.* (× 2) (recogiendo una pluma) *This is a pen.* (× 2) (dibujando un lápiz grande en la pizarra y alejándose) *That's a pencil.* (× 2) *Take your pens. All take your pens.* (los alumnos recogen sus plumas)
Profesor	*Listen. This is a pen.* (× 3) *This.* (× 3)
Alumnos	*This.* (× 3)
Un alumno	*This.* (× 6)
Profesor	*This is a pen.*
Alumnos	*This is a pen.* (× 3)
Alumno	(moviendo la pluma) *This is a pen.* (× 6)

Profesor	(señalando la pizarra) *That's a pencil.* (× 3) *That.* (× 3)
Alumnos	*That.* (× 3)
Un alumno	*That.* (× 6)
Profesor	*That's a pencil.*
Alumnos	(todos señalan a la pizarra) *That's a pencil.* (× 3)
Un alumno	(señalando la pizarra) *That's a pencil.* (× 6)
Profesor	*Take your books.* (tomando él mismo un libro) *This is a book.* (× 3)
Alumnos	*This is a book.* (× 3)
Profesor	(colocando el cuaderno en un lugar visible) *Tell me...*
Alumno 1	*That's a notebook.*

Ahora el profesor puede empezar a sacar objetos fuera de la caja, asegurándose de que no son elementos nuevos de vocabulario en la medida de lo posible. Los objetos grandes pueden colocarse en lugares visibles frente a la clase. Los objetos pequeños pueden distribuirse entre los alumnos.

(1975: 56)

Estos procedimientos ilustran las técnicas que se utilizan para presentar nuevos elementos de la lengua en situaciones. De la misma forma, los ejercicios de repetición se relacionan con «situaciones». Pittman ilustra la repetición oral de una estructura usando una caja llena de objetos para crear la situación. La estructura que se practica es «There's a (NOMBRE) + of + (NOMBRE) in the box» («Hay un/una (NOMBRE) + de + (NOMBRE) en la caja»). El profesor saca objetos de la caja y la clase repite:

There's a tin of cigarettes in the box.
There's a packet of matches in the box.
There's a reel of cotton in the box.
There's a bottle of ink in the box.
There's a packet of pins in the box.
There's a pair of shoes in the box.
There's a jar of rice in the box.

(Pittman, 1963: 168)

La caja de herramientas del profesor, un conjunto de elementos y objetos que pueden usarse en la práctica situacional de la lengua, es una parte esencial del equipo del profesor.

De la misma forma, Davies *et al.* dan información detallada sobre los procedimientos de enseñanza que se deben utilizar en la Enseñanza Situacional de la Lengua. La secuencia de actividades que proponen consiste en:

1. Prácticas de escuchar, con las que el profesor consigue la atención de sus alumnos. El profesor repite varias veces un ejemplo de las estructuras o una palabra aislada de manera clara, probablemente diciéndolo lentamente por lo menos una vez («¿dónde... está... el... bolígrafo?»), separando las palabras.

2. Imitación a coro, en la que todos los alumnos juntos o en grupos grandes repiten lo que el profesor ha dicho. Esto funciona mejor si el profesor da instrucciones claras como «Repetid» o «Todos», y señala con la mano para llevar el tiempo y el acento.
3. Imitación individual, en la que el profesor pide a varios alumnos que repitan el modelo que ha dado con el fin de comprobar su pronunciación.
4. Aislamiento, en el que el profesor aísla sonidos, palabras o grupos de palabras que causan problemas, volviendo a utilizar con ellos las técnicas anteriores antes de incluirlos en un contexto.
5. La construcción de un modelo nuevo, de forma que el profesor consigue que los alumnos hagan preguntas y las respondan usando las estructuras que ya conocen con el fin de presentar la información necesaria para introducir el modelo nuevo.
6. El uso de gestos, palabras, etc., con los que el profesor consigue que los alumnos hagan preguntas, construyan enunciados o den nuevos ejemplos de la estructura.
7. Prácticas de sustitución, en las que el profesor usa palabras, dibujos, números, nombres, etc., para conseguir que individualmente los alumnos mezclen los ejemplos de las estructuras nuevas.
8. Prácticas de preguntas y respuestas, con las que el profesor consigue que un alumno haga una pregunta y otro la responda hasta que la mayor parte de los alumnos en la clase hayan practicado las preguntas y respuestas de la nueva forma.
9. Corrección, en la que el profesor indica moviendo la cabeza, repitiendo el error, etc., que hay un error e invita al alumno o a otro alumno distinto a que lo corrija. Siempre que sea posible, el profesor no corrige el error. Hace que los alumnos se corrijan entre sí para conseguir que se escuchen con atención.

(Davies *et al.*, 1975: 6–7)

Davies *et al.* continúan después la descripción de cómo deben desarrollarse las actividades de escritura y las de explotación de la lectura.

Conclusión

Los procedimientos asociados con la Enseñanza Situacional de la Lengua en los años cincuenta y sesenta constituyeron una extensión y un ulterior avance de unas técnicas establecidas, propugnadas por los defensores del anterior Enfoque Oral en la escuela británica de enseñanza de idiomas. Los rasgos esenciales de la ESL se ven en el modelo de clase «P-P-P», cuyo dominio se exigió en los ochenta y principios de los noventa a miles de profesores que estudiaron para obtener el Certificado de la RSA de Cambridge para la enseñanza del inglés como lengua extranjera; se trataba de una clase en tres fases: Presentación (se presenta una nueva unidad de enseñanza en su contexto), Práctica (la unidad se practica bajo

control) y Producción (una fase de práctica más libre) (Willis y Willis, 1996). La ESL suministró los grandes textos metodológicos de toda la década de 1980 y más allá (p. e., Hubbard *et al.*, 1983), y, como hemos observado, los manuales redactados con arreglo a los principios de la Enseñanza Situacional de la Lengua siguen siendo muy utilizados en muchas partes del mundo, especialmente cuando los materiales están basados en un programa gramatical. A mediados de los años sesenta, no obstante, se puso en tela de juicio la visión del lenguaje y del aprendizaje y la enseñanza de idiomas que subyacen a la Enseñanza Situacional de la Lengua. En el capítulo 14 examinaremos esta reacción y cómo condujo a la Enseñanza Comunicativa de la Lengua. Pero como los principios de la Enseñanza Situacional de la Lengua, con su firme insistencia en la práctica oral, la gramática y los modelos de oración, se ajustan a las intuiciones de muchos profesores de idiomas y ofrecen una metodología práctica adecuada para países en los que los programas nacionales de IFL/ISL [inglés como lengua extranjera/como segunda lengua] siguen teniendo una base gramatical, continúa siendo muy utilizada, aunque no necesariamente es objeto de reconocimiento general.

4 El Método Audiolingüístico

Antecedentes

El Informe Coleman en 1929 recomendaba un enfoque de la enseñanza de las lenguas extranjeras en las escuelas y universidades americanas basado en la lectura (capítulo 1). Se incidía en la enseñanza de la comprensión de textos. Los profesores enseñaban con libros que contenían textos cortos de lectura en la lengua extranjera, precedidos por listas de vocabulario. El objetivo era una lectura rápida y silenciosa, pero en la práctica los profesores frecuentemente recurrían al comentario del contenido de los textos en inglés. Los profesores que enseñaban inglés como segunda lengua en Estados Unidos en el periodo de entreguerras usaban una modificación del Método Directo, un enfoque basado en la lectura o bien una mezcla de ambos (Darian, 1972). A diferencia del enfoque que los lingüistas británicos estaban desarrollando durante este periodo, hubo pocos intentos por tratar el contenido de la lengua sistemáticamente. Se presentaban las estructuras de la oración y la gramática siguiendo los gustos del autor del libro de texto. No había ninguna norma establecida sobre la inclusión de la gramática o del vocabulario. Tampoco había ningún acuerdo sobre la gramática, las estructuras y el vocabulario que se consideraban más adecuados para los alumnos principiantes, de nivel intermedio o avanzado.

Pero la entrada de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial tuvo un efecto significativo en la enseñanza de lenguas en América. Para que el gobierno de Estados Unidos pudiera tener personas que conocieran el alemán, el francés, el italiano, el chino, el japonés, el malayo y otras lenguas, y que pudieran trabajar como intérpretes y traductores, era necesario crear un programa especial para la enseñanza de lenguas. El gobierno pidió a las universidades americanas que desarrollaran programas de lenguas extranjeras para el personal militar. De esta forma, en 1942 se inicia el Programa para la Formación Especializada del Ejército[1]. A principios de 1943, participaban en el programa cincuenta y cinco universidades americanas.

El objetivo de los programas del ejército era que los alumnos adquirieran un nivel de conversación en una variedad de lenguas extranjeras. Como fuera que este no era el objetivo de los cursos convencionales de lenguas extranjeras en Estados Unidos, se necesitaban nuevos enfoques. Algunos lingüistas, como Leo-

[1] *Army Specialized Training Program* (ASTP), en el original. [N. del E.]

nard Bloomfield en Yale, ya habían desarrollado programas de formación como parte de su investigación para que los lingüistas y los antropólogos aprendieran las lenguas de los indios americanos y otras lenguas que estaban estudiando. No existían libros de texto para estas lenguas. La técnica que Bloomfield y sus colegas usaban se conocía como el «método del informante», ya que utilizaban a un hablante nativo de la lengua –el informante– que servía como fuente de frases y de vocabulario, proporcionando oraciones para imitar, y un lingüista, que supervisaba la experiencia de aprendizaje. El lingüista no necesitaba conocer la lengua, pero estaba entrenado para sonsacar del informante las estructuras básicas de la lengua. De esta forma, los alumnos y el lingüista eran capaces de participar en conversaciones guiadas y aprendían a hablar la lengua, además de entender mucha de su gramática básica. Los alumnos de estos cursos estudiaban diez horas al día, seis días a la semana. Generalmente había quince horas de ejercicios de repetición con los hablantes nativos y veinte o treinta horas de estudio individual a lo largo de dos o tres sesiones durante seis semanas. Este fue el sistema que adoptó el ejército y, en grupos reducidos de alumnos maduros y muy motivados, se conseguían frecuentemente excelentes resultados.

El Programa para la Formación Especializada del Ejército tuvo una duración de dos años, pero atrajo mucho la atención de la prensa y de la comunidad académica. Durante los siguientes diez años se debatió el *Army method* y la conveniencia de usar este Método del ejército en programas normales de idiomas. Pero los lingüistas que desarrollaron este programa no estaban interesados especialmente en la enseñanza de idiomas. La «metodología» del Método del ejército, como la del Método Directo, se basaba más en el contacto con la lengua objeto que en una teoría metodológica bien desarrollada. Era un programa innovador principalmente por los procedimientos usados y la intensidad de la enseñanza y no por la teoría subyacente. Sin embargo, convenció a un grupo de lingüistas prominentes del valor de un enfoque oral e intensivo para aprender una lengua extranjera.

Durante este periodo, los lingüistas se preocupaban cada vez más de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Estados Unidos había surgido en el contexto internacional como un país poderoso. Había una demanda creciente de conocimiento sobre la enseñanza del inglés. Miles de alumnos extranjeros iban a Estados Unidos para estudiar en la universidad, y muchos de estos estudiantes necesitaban aprender inglés para poder empezar sus estudios. Estos factores hicieron que se desarrollara el enfoque americano en la enseñanza del inglés, que hacia mediados de los años cincuenta había derivado en el Método Audiolingüístico.

En 1939, la Universidad de Michigan desarrolló el primer Instituto de inglés en Estados Unidos; se especializaba en la formación de profesores de inglés como lengua extranjera y en enseñar inglés como lengua extranjera o segunda lengua. Charles Fries, director del instituto, se había formado en lingüística estructural y aplicó sus principios a la enseñanza de idiomas. Fries y sus colegas rechazaron enfoques como los del Método Directo, en los que los alumnos reciben la lengua, la usan y, gradualmente, aprenden sus estructuras gramaticales. Para Fries, la gramática, o la «estructura», era el punto de partida. La estructura de la lengua se identificaba con las estructuras básicas de la oración y las estructuras gramaticales. La lengua se enseñaba prestando una atención sistemática a la pronunciación y por medio de ejercicios intensivos de repetición oral de las estructuras básicas de la oración. La práctica de estructuras era una técnica básica del aula. «La tarea del alumno consiste en practicar estas estructuras básicas. Necesitan repetición y más repetición de estructuras, y solamente el vocabulario suficiente que permita esta repetición de estructuras» (Hockett, 1959).

Michigan no fue la única universidad dedicada al desarrollo de cursos y materiales para la enseñanza del inglés. Se establecieron varios programas similares, algunos de los primeros en la Universidad de Georgetown, la Universidad Americana en Washington, D.C. y la Universidad de Texas en Austin. Los lingüistas americanos se mostraban cada vez más activos, tanto en Estados Unidos como en el extranjero, en la supervisión de programas para la enseñanza del inglés (Moulton, 1961). En 1950, el *American Council of Learned Societies*, por medio de un contrato del Departamento de Estado, recibió el encargo de desarrollar libros de texto para enseñar inglés a hablantes de otras lenguas. El modelo que los lingüistas del proyecto siguieron se conocía como el «formato general»: una lección empezaba con la práctica de la pronunciación, la morfología y la gramática, y seguía con repeticiones y ejercicios. Las guías se publicaron con el título de *Structural Notes and Corpus: A Basis for the Preparation of Materials to Teach English as a Foreign Language* (*American Council of Learned Societies*, 1952). Este documento llegó a ser muy influyente y, junto con el «formato general», se usó como guía para desarrollar cursos de inglés para hablantes de otras diez lenguas (la famosa serie *Spoken Language*), que fueron publicados entre 1953 y 1956 (Moulton, 1961).

En esta época, la metodología usada por los lingüistas y los expertos americanos en enseñanza de lenguas presentaba un gran parecido, en muchos sentidos, con la del Enfoque Oral británico, aunque las dos tradiciones se desarrollaron independientemente. Sin embargo, el enfoque americano se diferenciaba por su estrecha relación con la lingüística estructural americana y sus aplicaciones, especialmente las del análisis contrastivo. Fries propuso sus principios en *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945), donde los problemas de aprendizaje de una lengua extranjera se atribuían al conflicto de los diferentes sistemas estructurales (es decir, diferencias entre las estructuras gramatical y fonológica de la lengua materna y de la lengua objeto). El análisis contrastivo de las dos lenguas permitiría predecir y tratar, por medio de materiales de enseñanza preparados cuidadosamente, los problemas potenciales de interferencia. Así nació una gran industria americana de lingüística aplicada, que se basaba en comparaciones sistemáticas del inglés con otras lenguas con el fin de solucionar los problemas fundamentales en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El enfoque desarrollado por los lingüistas de Michigan y otras universidades se conocía indistintamente como el Enfoque Oral, el Enfoque Audio-Oral o el Enfoque Estructural. Defendía que se realizase la enseñanza auditiva en primer lugar y después la enseñanza de la pronunciación, seguida por hablar, leer y escribir. La lengua se identificaba con el habla, y el habla se trabajaba a través de

la estructura. Este enfoque influyó en la forma en que se enseñaban las lenguas en Estados Unidos en los años cincuenta. En su papel de enfoque para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la nueva ortodoxia metodológica encontró en la publicación de la Universidad de Michigan *Language Learning* el medio de expresión ideal para darse a conocer. En este tiempo se consideraba que el conocimiento lingüístico era necesario y suficiente para poder enseñar la lengua. No debe resultar extraño, pues, que los materiales del aula producidos por Fries y otros lingüistas de Yale, Cornell y otros lugares mostraran un abundante análisis lingüístico pero muy poca pedagogía. Sin embargo, gozaron de un uso generalizado, y los principios lingüísticos en los que se basaron incorporaban el que se consideraba que era el enfoque científico más avanzado en la enseñanza de idiomas. Si había alguna teoría del aprendizaje en la base de los materiales audio-orales, ésta estaba basada en la aplicación de la idea común de que con la práctica se consigue la perfección. No había ninguna referencia explícita a las teorías de aprendizaje del momento en el trabajo de Fries. Fue precisamente la incorporación de los principios lingüísticos del Enfoque Audio-Oral a la corriente psicológica del aprendizaje a mitad de los años cincuenta lo que permitió que apareciera el llamado Método Audiolingüístico.

El Método Audiolingüístico apareció como consecuencia del mayor interés dado a la enseñanza de lenguas extranjeras en Estados Unidos hacia finales de los años cincuenta. La necesidad de un cambio radical y de una reflexión sobre la metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras (que estaba fundamentalmente relacionada con el Método de Lectura) se vio estimulada con el lanzamiento del primer satélite ruso en 1957. El gobierno de Estados Unidos consideró necesario hacer un esfuerzo en la enseñanza de lenguas extranjeras con el fin de impedir su aislamiento de los avances científicos que se producían en otros países. La *National Defense Education Act* (1958), entre otras medidas, ofrecía fondos para el estudio y el análisis de las lenguas modernas, para el desarrollo de materiales de enseñanza y para la formación del profesorado. Se animaba a los profesores a asistir a escuelas de verano para mejorar su conocimiento de la lengua extranjera y para que aprendieran los métodos de enseñanza y los principios de la lingüística en que se basaban. Los especialistas en enseñanza de idiomas se propusieron desarrollar un método que pudiera adaptarse a las condiciones de las aulas en las escuelas y universidades americanas. Se basaron en la experiencia previa de los programas del ejército y en el Enfoque Audio-Oral o Estructural desarrollado por Fries y sus colegas, añadiendo intuiciones derivadas de la psicología conductista. Esta combinación de la teoría lingüística estructural, el análisis contrastivo, los procedimientos audio-orales y la psicología conductista dio lugar al Método Audiolingüístico. El audiolingualismo (método patentado por el profesor Nelson Brooks en 1964) reclamó para sí el haber transformado el arte de la enseñanza de idiomas en una ciencia que permitiría a los alumnos aprender la lengua extranjera de una forma efectiva y eficaz. Este método se adoptó de manera general para la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas y universidades norteamericanas. Ofrecía la base metodológica necesaria para elaborar los materiales de enseñanza de lenguas

extranjeras para ser utilizados en las escuelas y las universidades de Estados Unidos y Canadá, y sus principios formaban la base de series tan utilizadas como *Lado English Series* (Lado, 1977) y *English 900* (*English Language Services*, 1964). Aunque el método empezó a ser criticado a finales de los sesenta por razones que analizaremos más tarde, el Método Audiolingüístico y los materiales basados en sus principios todavía gozan hoy en día del favor de muchos profesionales. Vamos a examinar las características del Método Audiolingüístico en los niveles del enfoque, el diseño y el procedimiento.

Enfoque

Teoría de la lengua

La teoría de la lengua del Método Audiolingüístico se basaba en los planteamientos propuestos por los lingüistas americanos en los años cincuenta, unos planteamientos conocidos como *lingüística estructural*. La lingüística había surgido como una disciplina académica floreciente en los años cincuenta y la teoría estructural de la lengua constituía su espina dorsal. La lingüística estructural se había desarrollado en parte como reacción a la gramática tradicional. Los enfoques tradicionales en el estudio de la lengua habían relacionado el estudio de la lengua con la filosofía y con un enfoque mentalista de la gramática. La gramática se consideraba una parte de la lógica, y se creía que las categorías gramaticales de las lenguas indoeuropeas representaban las categorías ideales de las lenguas. Muchos estudiosos de la lengua en el siglo XIX habían considerado que las lenguas europeas modernas eran corrupciones de la gramática clásica y que las lenguas de otras partes del mundo eran primitivas y subdesarrolladas.

La reacción contra la gramática tradicional surgió con el movimiento hacia el positivismo y el empirismo, que la obra *Origen de las especies* de Darwin había ayudado a promover, y con el interés creciente de los académicos por las lenguas no europeas. Así surgió un interés más práctico por el estudio de la lengua. Cuando los lingüistas descubrieron nuevos tipos de sonidos y nuevas estructuras de organización lingüística, se desarrolló un nuevo interés por la fonética, la fonología, la morfología y la sintaxis. En los años treinta se pensaba que el enfoque científico del estudio de la lengua consistía en recoger ejemplos de lo que los hablantes decían y analizarlos más en función de los distintos niveles de organización estructural que de acuerdo con las categorías de la gramática latina. Se desarrolló una sofisticada metodología para recoger y analizar datos, que incluía la transcripción fonética de la lengua hablada y el posterior estudio de los sistemas fonético, morfológico (raíz, prefijos, sufijos, etc.) y sintáctico (tipos de frases, cláusulas y oraciones) que constituían la gramática de la lengua. La lengua era considerada como un sistema de elementos relacionados de manera estructural y destinados a codificar el significado, cuyos elementos eran los fonemas, los morfemas, las palabras, las estructuras y los distintos tipos de oraciones. El término *estructural* se refería a las siguientes características: se pensaba que los elementos de la lengua eran producidos linealmente, a partir de una serie de reglas (estructurados); la lengua podía

ser descrita de manera exhaustiva en cualquier nivel estructural de descripción (fonético, fonémico, morfológico, etc.); se pensaba que los niveles lingüísticos eran sistemas dentro de sistemas; es decir, como si fueran estructurados piramidalmente: los sistemas fonémicos llevaban a sistemas morfémicos, y éstos, a su vez, a sistemas en un plano más elevado de frases, cláusulas y oraciones.

Se pensaba que para aprender un idioma había que conocer los elementos o bloques de construcción de la lengua y aprender las reglas que se utilizan para unir estos elementos, partiendo del fonema para llegar al morfema, la palabra, la frase y la oración. El sistema fonológico define aquellos elementos de sonido que contrastan significativamente entre sí en la lengua (fonemas), sus realizaciones fonéticas en contextos específicos (alófonos) y sus posibles secuencias (fonotáctica). Los sistemas fonológico y gramatical de la lengua constituyen la organización de la lengua y, por implicación, las unidades de producción y de comprensión. El sistema gramatical consiste en una lista de elementos gramaticales y las reglas que permiten una combinación lineal entre palabras, frases y oraciones. Los procesos reguladores consisten en añadir, eliminar y trasponer elementos.

Una característica importante de la lingüística estructural era que el medio fundamental es oral: la lengua es habla. Puesto que muchas lenguas no tienen forma escrita y, debido a que aprendemos a hablar antes que a leer o escribir, se afirma que la lengua es «primeramente lo que se habla y solamente en segundo lugar lo que se escribe» (Brooks, 1964). Por tanto, se asumía que el habla tenía prioridad en la enseñanza de la lengua. Esto era lo contrario de lo que popularmente se pensaba sobre la relación entre las formas escrita y oral de la lengua, puesto que se había asumido que la lengua existía principalmente como un símbolo escrito en un papel y que la lengua oral era una realización imperfecta de la versión escrita pura.

Este enfoque científico del análisis de la lengua parecía ofrecer las bases para la enseñanza de la misma. En 1961, el lingüista americano William Moulton, en un informe preparado para el noveno Congreso Internacional de Lingüístas, proclamó los principios lingüísticos sobre los que debería basarse la metodología de la enseñanza de idiomas: «La lengua es habla, no escritura... Una lengua es un conjunto de hábitos... Hay que enseñar la lengua, no acerca de la lengua... Una lengua es lo que sus hablantes nativos dicen, no lo que alguien piensa que deberían decir... Las lenguas son diferentes» (citado en Rivers, 1964: 5). Pero un método no puede basarse simplemente en la teoría de la lengua. También tiene que referirse a la psicología del aprendizaje y a una teoría del aprendizaje. A continuación vamos a tratar este aspecto del Método Audiolingüístico.

Teoría del aprendizaje

Los teóricos y los profesionales de la metodología de la enseñanza del inglés que desarrollaron el Método Audiolingüístico no solamente tenían una teoría de la lengua convincente y fuerte en la que basarse, sino que trabajaban en una época en la que una importante escuela americana de psicología –conocida como psicología conductista– afirmaba haber descubierto los secretos de todo el aprendizaje humano, incluido el aprendizaje lingüístico. El conductismo, como la lingüística estructural, es otro enfoque antimentalista y empírico del estudio de la conducta humana. Para el conductista, el ser humano es un organismo capaz de un amplio repertorio de conductas. Las conductas que aparecen dependerán de tres elementos cruciales del aprendizaje: un *estímulo*, que sirve para iniciar la conducta; una *respuesta* determinada por el estímulo, y un *refuerzo*, que sirve para señalar si la respuesta fue adecuada (o inadecuada) y anima a la repetición (o supresión) de la respuesta en el futuro (véanse Skinner, 1957; Brown, 1980). Estos elementos se ven representados en el diagrama 4.1.

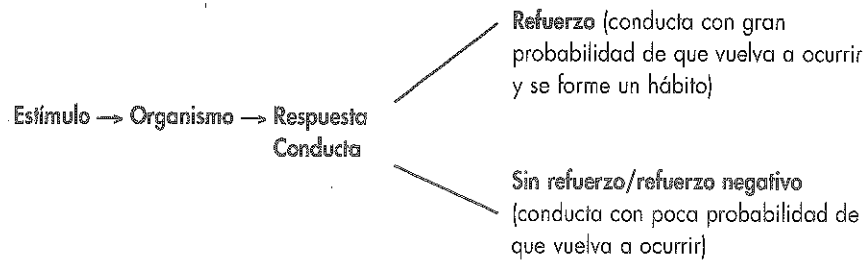


Diagrama 4.1.

El refuerzo es un elemento vital en el proceso de aprendizaje porque aumenta la probabilidad de que la conducta vuelva a ocurrir y que, finalmente, se convierta en hábito. Para aplicar esta teoría al aprendizaje de la lengua se identifica el organismo como el alumno de lengua extranjera, la conducta como la conducta verbal, la respuesta como la reacción del alumno al estímulo, y el refuerzo como la aprobación tanto extrínseca del profesor o de los compañeros como intrínseca de la autosatisfacción por el uso de la lengua objeto. El dominio de la lengua se representa como la adquisición de una serie de cadenas lingüísticas adecuadas de estímulos y respuestas.

Las prácticas descriptivas de los lingüistas estructuralistas sugerían un conjunto de hipótesis sobre el aprendizaje de la lengua y, por tanto, también sobre su enseñanza. Por ejemplo, como los lingüistas normalmente describían las lenguas empezando por el nivel fonológico y terminando con el nivel de la oración, se asumía que ésta era también la secuencia adecuada para el aprendizaje y la enseñanza. Como ahora se consideraba que el habla era fundamental y la escritura secundaria, se asumía que la enseñanza de la lengua debería centrarse en el dominio del habla, y que la presentación de la lengua escrita debería retrasarse bastante en el proceso de aprendizaje. Debido a que lo importante y distintivo en una lengua es su estructura, las primeras prácticas tenían que centrarse más en el dominio de las estructuras fonológicas y gramaticales que en el dominio del vocabulario.

A partir de todas estas influencias surgió un conjunto de principios de aprendizaje que llegó a ser la base psicológica del Método Audiolingüístico y conformó sus prácticas metodológicas. Algunos de los principios esenciales son los siguientes:

1. El aprendizaje de una lengua extranjera es fundamentalmente un proceso de formación mecánica de hábitos. Los buenos hábitos se forman dando respuestas correctas y no cometiendo errores. Con la memorización de diálogos y la realización de ejercicios mecánicos de estructuras, las posibilidades de error son mínimas. La lengua es conducta verbal –es decir, producción automática y comprensión de enunciados– y puede aprenderse incitando a los alumnos a llevar a cabo dichas actividades.
2. Las destrezas lingüísticas se aprenden mejor si los elementos de la lengua objeto se presentan de forma oral antes de que se vean de forma escrita. Se necesita una formación audio-oral para conseguir la base que permita desarrollar otras destrezas lingüísticas.
3. La analogía proporciona una base más sólida para el aprendizaje de la lengua que el análisis. La analogía incluye los procesos de generalización y de discriminación. Las explicaciones de las reglas no se dan hasta que los alumnos han practicado una estructura en una variedad de contextos y se considera que han percibido las analogías tratadas. Los ejercicios de repetición pueden permitir que los alumnos desarrollen analogías correctas. Por tanto, el enfoque para la enseñanza de la gramática es esencialmente inductivo más que deductivo.
4. Los significados que las palabras de la lengua tienen para el hablante nativo pueden aprenderse solamente en un contexto cultural y lingüístico, pero no aisladamente. Por tanto, la enseñanza de la lengua supone la enseñanza de aspectos del sistema cultural que comparten los hablantes de esa lengua.

(Rivers, 1964: 19–22)

Al abogar por estos principios, los defensores del método se inspiraban en la teoría de una escuela de psicología americana bien desarrollada: el conductismo. Un destacado conductista de Harvard, B. F. Skinner, había desarrollado una teoría del aprendizaje aplicable al aprendizaje de la lengua en su famoso libro *Verbal Behavior* (1957), en el que se afirmaba: «No tenemos razones para suponer... que la conducta verbal sea diferente, en ningún aspecto fundamental, de la conducta no-verbal, o que se necesiten nuevos principios para explicarla» (1957: 10). Con la ayuda de una teoría fuerte sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, los defensores de este método podían dedicarse ahora a diseñar cursos y materiales para la enseñanza de idiomas.

Diseño

Los seguidores del Método Audiolingüístico exigían una reorientación completa del currículo de lengua extranjera. Como los reformistas del siglo XIX, defendían una vuelta a la enseñanza basada en el habla con el objetivo fundamental de conseguir una competencia oral, rechazando el estudio de la gramática o de la literatura como metas para la enseñanza de lenguas extranjeras. «Se necesita una transformación radical, se requiere una nueva orientación en los procedimientos, y es imprescindible hacer una profunda limpieza de métodos, materiales, textos y exámenes» (Brooks, 1964: 50).

Objetivos

Brooks distingue entre objetivos a corto y a largo plazo en un programa audiolingüístico. Los objetivos a corto plazo incluyen la formación en la comprensión oral, la corrección fonética, el reconocimiento de los símbolos del habla como signos gráficos en una página impresa y la habilidad para reproducir estos símbolos por escrito (Brooks, 1964: 111). «Estos objetivos inmediatos implican otros tres: primero, el control de las estructuras del sonido, la forma y el orden en la nueva lengua; segundo, la familiarización con los elementos del vocabulario para darle contenido a estas estructuras; y tercero, el significado que los símbolos verbales tienen para los nativos de la lengua» (Brooks, 1964: 113). El objetivo a largo plazo «debe ser dominar la lengua como los hablantes nativos... Debe haber un conocimiento de la segunda lengua parecido al que posee el verdadero hablante bilingüe» (Brooks, 1964: 107).

En la práctica esto significa que el centro de atención en los primeros niveles es la destreza oral, con un aumento gradual de conexiones con otras destrezas a lo largo del aprendizaje. La competencia oral equivale a poseer una pronunciación y un conocimiento de la gramática correctos, y la habilidad para responder rápidamente y con corrección en contextos de comunicación. La enseñanza de la comprensión oral, la pronunciación, la gramática y el vocabulario se relaciona con el desarrollo de la fluidez oral. La comprensión y la expresión escritas pueden enseñarse, pero dependen de las destrezas orales previas. La lengua es principalmente habla en la teoría audiolingüística, pero la expresión oral se basa en la habilidad de percibir con corrección y producir los principales elementos fonológicos, en la fluidez en el uso de las estructuras gramaticales fundamentales, y en el conocimiento de suficiente vocabulario para poder usar estas estructuras.

Programa

El Método Audiolingüístico es un enfoque lingüístico, o basado en estructuras, de la enseñanza de la lengua. El punto de partida es un programa lingüístico, que contiene los elementos fundamentales de fonología, morfología y sintaxis de la lengua organizados según el orden de presentación. Estos elementos pueden derivarse en parte de un *análisis contrastivo* de las diferencias entre la lengua materna y la lengua objeto, puesto que se piensa que estas diferencias pueden ser la causa de las dificultades mayores que tendrá el alumno. Además, generalmente también se especifica por anticipado un programa léxico de elementos de vocabulario básico. En *Foundations for English Teaching* (Fries y Fries, 1961), por ejemplo, se propone un conjunto de elementos estructurales y léxicos graduados en tres niveles, junto a sugerencias sobre las situaciones que podrían usarse para practicar dichos elementos en contextos determinados.

Las destrezas lingüísticas se enseñan en este orden: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita. Se considera que escuchar (la

comprensión oral) consiste fundamentalmente en discriminar las estructuras básicas de los sonidos. La lengua puede presentarse en un principio de manera oral exclusivamente; la representación escrita no se presenta por lo general en los primeros niveles.

> Las actividades del alumno, en un principio, estarán confinadas a la parte audiolingüística y gestual-visual del comportamiento lingüístico...
>
> Al reconocimiento y a la discriminación les siguen la imitación, la repetición y la memorización. Solamente cuando esté familiarizado con los sonidos, las organizaciones y las formas, podrá el alumno centrar su atención en aumentar el vocabulario... Se preocupará por conseguir la corrección antes de trabajar la fluidez.
>
> (Brooks, 1964: 50)

Cuando se introducen la lectura y la escritura, se enseña a leer y escribir lo que ya se ha aprendido a decir oralmente. Se intenta reducir las posibilidades de cometer errores tanto al hablar como al escribir usando un enfoque fuertemente estructurado para la presentación de los nuevos elementos lingüísticos. En niveles más avanzados, pueden introducirse tareas de lectura y de escritura más complejas.

Tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza

Los diálogos y los ejercicios de repetición forman la base de las prácticas audiolingüísticas en el aula. Los diálogos proporcionan los medios para dotar las estructuras básicas de un contexto e ilustrar las situaciones en las que pueden usarse las estructuras, además de proporcionar algunos aspectos culturales de la lengua objeto. Se usan diálogos para la repetición y la memorización. Se hace hincapié en la corrección en la pronunciación, el acento, el ritmo y la entonación. Después de que se haya presentado y memorizado un diálogo, se seleccionan unas estructuras gramaticales específicas, sobre las cuales se realizarán varios tipos de ejercicios de repetición y práctica de estructuras.

El uso de ejercicios de repetición y la práctica de estructuras es un elemento distintivo del Método Audiolingüístico. Se usan varios tipos de ejercicios. Brooks (1964: 156–161) incluye los siguientes:

1. *Repetición.* El alumno repite un enunciado en voz alta tan pronto como lo oye, sin mirar al texto escrito. El enunciado debe ser suficientemente corto para que el alumno pueda retenerlo con sólo escucharlo. El sonido es tan importante como la forma y el orden.

   EJEMPLOS:
   Estamos en el mes de marzo. – Estamos en el mes de marzo.
   Después de que el alumno haya repetido un enunciado, puede decirlo otra vez añadiendo unas pocas palabras; después puede repetirlo todo y añadir más palabras.

   EJEMPLOS:
   Conozco a Luis desde hace años. – Conozco a Luis desde hace años.
   Conozco a Luis desde hace *muchos* años. – Conozco a Luis desde hace *muchos* años, *desde que íbamos juntos a la escuela*...

2. *Inflexión.* Una palabra en un enunciado se presenta de forma distinta cuando se repite.

   EJEMPLOS:
   Ayer compré *el billete*. – Ayer compré *los billetes*.
   Juan compró caramelos. – *Luisa* compró caramelos.
   Llamé *al fontanero* ayer por la mañana. – Llamé *a los fontaneros* ayer por la mañana.

3. *Sustitución.* Una palabra en un enunciado se sustituye por otra.

   EJEMPLOS:
   Compró *la casa* muy barata. – *La* compró *la casa* muy barata.
   María se fue muy temprano. – *Se* fue muy temprano.
   Regalaron un reloj *al jefe del departamento*. – *Le* regalaron un reloj.

4. *Reformulación.* El alumno reformula un enunciado y se lo dice a otra persona, de acuerdo con las instrucciones.

   EJEMPLOS:
   Dile que te espere. – Espérame.
   Pregúntale cuántos años tiene. – ¿Cuántos años tienes?
   Pregúntale a Juan cuándo empezó. – Juan, ¿cuándo empezaste?

5. *Completar.* El alumno oye un enunciado al que le falta una palabra; entonces repite este enunciado completo.

   EJEMPLOS:
   Yo puedo ir a la farmacia mientras tú vas a... – Yo puedo ir a la farmacia mientras tú vas a *la ferretería*.
   Todos tenemos... problemas. – Todos tenemos *nuestros* problemas.

6. *Transposición.* Se necesita un cambio de orden cuando se añade una palabra.

   EJEMPLOS:
   Tengo hambre. – Yo también (*tengo hambre*).

7. *Expansión.* Cuando se añade una palabra, ésta toma una posición determinada en la secuencia.

   EJEMPLOS:
   No le conozco (casi). – *Casi* no le conozco.
   Le conozco (bien). – Le conozco *bien*.

8. *Contracción.* Una palabra sustituye a una frase.

   EJEMPLOS:
   Pon las manos *sobre la mesa.* – Pon las manos *ahí.*
   Creen *que la tierra es plana.* – Lo creen.

9. *Transformación.* Una oración se transforma en negativa o en interrogativa. También puede haber cambios en el tiempo verbal, el modo, la voz, el aspecto o la modalidad.

   EJEMPLOS:
   Sabe mi dirección.
   No sabe mi dirección.
   ¿Sabe mi dirección?
   Años atrás sabía mi dirección.
   Si hubiera sabido mi dirección.

10. *Integración.* Dos enunciados separados se integran en uno.

    EJEMPLOS:
    Tienen que actuar con responsabilidad. Es muy importante. – Es muy importante que actúen con responsabilidad.
    Conozco a esa persona. Te está buscando. – Conozco a la persona que te está buscando.

11. *Respuestas.* El alumno da una respuesta adecuada a un enunciado. Se le dice antes que responda de una de estas maneras:

    Sé educado.
    Responde la pregunta.
    Muestra que estás de acuerdo.
    Muestra que estás muy de acuerdo.
    Expresa sorpresa.
    Expresa pesar.
    Muestra que estás en desacuerdo.
    Muestra que estás muy en desacuerdo.
    Pregunta lo que se dijo.
    Di que no entiendes.

    Sé educado. EJEMPLOS:
    Muchas gracias. – De nada.
    ¿Puedo tomar una copa? – Por supuesto.

    Responde la pregunta. EJEMPLOS:
    Disculpe, ¿cómo se llama? – Me llamo Guillermo Suárez.
    ¿Dónde sucedió? – Sucedió en plena calle.

    Estar de acuerdo. EJEMPLOS:
    Nos está siguiendo. – Creo que tienes razón.
    Este café es muy bueno. – Sí, es muy bueno.

12. *Restauración.* Se le da al alumno una secuencia de palabras que han sido extraídas de una oración pero que todavía mantienen su significado. El alumno utiliza estas palabras con un mínimo de cambios y añadidos para reconstruir la oración en su forma original. Se le puede decir si el tiempo es el presente, el pasado o el futuro.

    EJEMPLOS:
    niños/esperar/autobús – Los niños esperan el autobús.
    chicos/construir/casa/árbol – Los chicos construyeron una casa en el árbol.

Papel del alumno

Se considera que los alumnos son organismos que pueden ser dirigidos mediante técnicas de formación adecuadas para producir respuestas correctas. De acuerdo con la teoría de aprendizaje conductista, la enseñanza se centra más en las manifestaciones externas del aprendizaje que en los procesos internos. Los alumnos desempeñan un papel pasivo, respondiendo a estímulos, y, por tanto, tienen poco poder de decisión sobre el contenido, el ritmo y el estilo de aprendizaje. No se les pide que inicien la interacción porque ello puede conducir a errores. El hecho de que en los primeros niveles los alumnos no siempre entiendan el significado de lo que están repitiendo no se percibe como un inconveniente porque al escuchar al profesor, imitar con corrección y realizar tareas controladas están aprendiendo una nueva forma de conducta verbal.

Papel del profesor

En el Método Audiolingüístico, como en la Enseñanza Situacional de la Lengua, el papel del profesor es central y activo; se trata de un método controlado por el profesor. El profesor modela la lengua objeto, controla la dirección y el ritmo de aprendizaje, y comprueba y corrige la actuación de los alumnos. El profesor debe mantener la atención de los alumnos variando los ejercicios y las tareas, y debe además elegir las situaciones más adecuadas para practicar las estructuras. El aprendizaje de la lengua parece producirse por la interacción verbal entre el profesor y los alumnos. El fracaso en el aprendizaje sólo se produce por la aplicación inadecuada del método; por ejemplo, porque el profesor no proporciona suficiente práctica o porque el alumno no memoriza las estructuras esenciales, pero el método en sí mismo nunca es responsable del fracaso. Brooks afirma que debe formarse al profesor para que haga lo siguiente:

> Introducir, mantener y armonizar el aprendizaje de las cuatro destrezas en este orden: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita.
> Usar –y no usar– el inglés en la clase de lengua.
> Dar el modelo de los distintos tipos de conducta lingüística que el alumno tiene que aprender.
> Enseñar la lengua oral en forma de diálogo.

Dirigir la respuesta a coro de todos o algunos alumnos de la clase.
Enseñar el uso de estructuras a través de la práctica estructural.
Guiar al alumno en la elección y en el aprendizaje del vocabulario.
Mostrar cómo las palabras se relacionan con el significado en la lengua objeto.
Conseguir que cada uno de los alumnos hable.
Premiar los ensayos de los alumnos de forma que el aprendizaje se refuerce.
Enseñar historias cortas y otras formas literarias.
Establecer y mantener una isla cultural.
Formalizar desde el primer día las reglas según las cuales se va a llevar la clase, y ponerlas en práctica.

(Brooks, 1964: 143)

Materiales de enseñanza

Los materiales de enseñanza en el Método Audiolingüístico ayudan al profesor a conseguir que el alumno pueda desarrollar el aprendizaje de la lengua. Normalmente estos materiales están centrados en el profesor. En los niveles elementales del curso no se acostumbra a utilizar un libro de texto del alumno; los alumnos principalmente escuchan, repiten y responden. En este estadio del aprendizaje, la presentación de la palabra escrita puede no considerarse conveniente porque aparta la atención de la presentación oral. Sin embargo, el profesor tendrá acceso a la guía didáctica que contiene la secuencia estructurada que debe seguirse en las lecciones, además de los diálogos, los ejercicios y otras actividades de práctica. Cuando se presentan los libros de texto y los materiales impresos a los alumnos, se incluyen los textos de los diálogos y todo lo que se necesita para hacer los ejercicios.

Las grabaciones y el equipo audiovisual generalmente desempeñan un papel fundamental en un curso audiolingüístico. Si el profesor no es un hablante nativo de la lengua objeto, la grabación proporciona modelos correctos para diálogos y ejercicios. Un laboratorio de idiomas puede también considerarse esencial, en cuanto proporciona la oportunidad de trabajar más los ejercicios y de escuchar de forma controlada y sin errores las estructuras básicas. También añade variedad al proporcionar una alternativa a la práctica del aula. Una lección grabada puede presentar primero un diálogo para practicar la comprensión oral, lo que permite que los alumnos repitan las oraciones del diálogo por líneas, y proporciona ejercicios posteriores de fluidez en torno a la gramática y la pronunciación.

Procedimiento

Como el Método Audiolingüístico es principalmente un enfoque oral para la enseñanza de la lengua, no sorprende que el proceso de enseñanza considere muy importante el trabajo oral, que se centra en la producción oral inmediata y correcta. Se le da muy poca importancia a la explicación gramatical o al análisis de la lengua. En la medida de lo posible, la lengua objeto se utiliza como

medio de enseñanza, y se desaconseja la traducción o el uso de la lengua materna. Se considera óptima la clase de diez o menos alumnos, aunque generalmente son más numerosas. Para usar este método, el profesor debe adoptar, según Brooks, los siguientes procedimientos:

El modelado por parte del profesor de todo el aprendizaje.
La subordinación de la lengua materna a la segunda lengua, no utilizando el inglés mientras que se aprende la nueva lengua.
El entrenamiento continuado desde los estadios iniciales del oído y de la lengua sin recurrir a los símbolos gráficos.
El aprendizaje de la estructura mediante la práctica de modelos de sonido, orden y forma, más que mediante la explicación.
La sustitución gradual de los sonidos por los símbolos gráficos cuando los sonidos ya se han aprendido bien.
El resumen de los principios estructurales básicos para que el alumno pueda utilizarlos cuando las estructuras le son ya familiares, especialmente cuando son distintas de las de la lengua materna...
La reducción de tiempo entre una actuación lingüística y el pronunciamiento sobre su corrección o incorrección, sin interrumpir la respuesta. De esta forma se pone énfasis en el refuerzo en el aprendizaje.
La reducción de vocabulario hasta que todas las estructuras más frecuentes se han aprendido.
El estudio del vocabulario solamente en un contexto.
El mantenimiento de la práctica en el uso de la lengua sólo en la forma modelo hablante-oyente-situación.
La práctica de la traducción sólo como ejercicio literario en un nivel avanzado.

(Brooks, 1964: 142)

En una lección audiolingüística típica se observarían los siguientes procedimientos:

1. Primero los alumnos oyen un diálogo modelo (leído por el profesor o grabado) que contiene las estructuras que se trabajan en la lección. Repiten cada línea del diálogo, individualmente y en coro. El profesor presta atención a la pronunciación, la entonación y la fluidez. La corrección de errores de pronunciación o de gramática es directa e inmediata. El diálogo se memoriza gradualmente, línea a línea. Si es necesario, una línea puede subdividirse en varias frases. El diálogo se lee en coro, una mitad de la clase dice una parte y la otra mitad responde. Los alumnos no consultan sus libros en esta fase.
2. El diálogo se adapta al interés o a la situación de los alumnos, cambiando algunas palabras clave o frases. Los alumnos escenifican el resultado.
3. Se seleccionan y se usan algunas estructuras clave del diálogo como base para las diversas prácticas de repetición. Estas estructuras primero se practican en coro y después individualmente. Se pueden ofrecer algunas explicaciones gramaticales en este momento, pero deben ser las menos posibles.

4. Los alumnos pueden referirse a su libro de texto, pudiendo realizarse ejercicios de seguimiento de lectura, escritura y vocabulario basados en el diálogo. En los niveles elementales, la escritura es meramente imitativa y consiste en poco más que copiar oraciones que ya se han practicado. A medida que aumentan su competencia, los alumnos pueden escribir variaciones sobre los elementos estructurales que han practicado o escribir redacciones cortas sobre los temas que se ofrecen junto con las preguntas que guían el uso de la lengua.
5. Puede haber actividades posteriores en el laboratorio de idiomas, donde se puede practicar con más diálogos y ejercicios de repetición.

El declive del Método Audiolingüístico

Este método consiguió su máxima popularidad en los años sesenta y se aplicó tanto en la enseñanza de las lenguas extranjeras en Estados Unidos como en la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Produjo libros tan populares como *English 900* y *Lado English Series*, además de inspirar otros libros de texto para enseñar las principales lenguas europeas. Con el tiempo aparecieron dos focos de crítica. Por una parte, se atacaron los cimientos teóricos del método en cuanto a su teoría de la lengua y a su teoría del aprendizaje. Por otra parte, los que lo utilizaban encontraban que los resultados prácticos no se acercaban a lo esperado. Frecuentemente se comprobaba que los alumnos eran incapaces de transferir las destrezas adquiridas a través del Método Audiolingüístico a situaciones reales fuera del aula. Además, muchos alumnos consideraban la experiencia de aprender a través de estos procedimientos aburrida e insatisfactoria.

El ataque teórico a los postulados audiolingüistas tuvo su origen en los cambios de la teoría lingüística americana en los años sesenta. El lingüista Noam Chomsky rechazó tanto el enfoque estructuralista en la descripción de la lengua como la teoría conductista sobre su aprendizaje. «La lengua no es una estructura de hábitos. La conducta lingüística normalmente supone innovación, formación de oraciones y estructuras nuevas de acuerdo con reglas de gran abstracción y complejidad» (Chomsky, 1966: 153). La teoría de la gramática transformacional de Chomsky afirmaba que las propiedades fundamentales de la lengua se derivan de aspectos innatos de la mente y de cómo las personas procesan la experiencia a través del lenguaje. Sus teorías revolucionaron la lingüística americana y centraron la atención de los lingüistas y de los psicólogos en las propiedades mentales que las personas tienen para usar la lengua y aprenderla. Chomsky también propuso una teoría alternativa a la de los conductistas para aprender la lengua. El conductismo consideraba que el aprendizaje de la lengua era similar a cualquier otro tipo de aprendizaje: estaba sujeto a las mismas leyes de estímulo y respuesta, de refuerzo y asociación. Chomsky afirmaba que esta teoría del aprendizaje no podía servir como modelo para explicar cómo las personas aprenden una lengua, puesto que mucha de la lengua

que se usa no es una conducta imitada, sino creada a partir del conocimiento subyacente de unas reglas abstractas. Las oraciones no se aprenden por imitación y repetición, sino que son «generadas» a partir de la «competencia» subyacente del alumno.

Rápidamente se puso en duda todo el paradigma audiolingüista: práctica de estructuras, repetición, memorización. Se podían producir conductas verbales, pero estos procedimientos no conducían a una competencia lingüística. Los círculos de enseñanza de idiomas en Estados Unidos entraron en una crisis de la que aún hoy no se han recuperado totalmente. Se ofreció un alivio temporal gracias a una teoría derivada en parte de Chomsky: el aprendizaje del código cognitivo (*cognitive code learning*). En 1966, John B. Carroll, un psicólogo que había mostrado un gran interés por la enseñanza de lenguas extranjeras, escribió:

> La teoría de hábitos audiolingüistas que es tan popular en la enseñanza de lenguas extranjeras en Estados Unidos estuvo en consonancia con la teoría psicológica de su tiempo quizá hace quince años, pero no ha sabido evolucionar juntamente con los descubrimientos recientes. Se impone, pues, una revisión, particularmente en el sentido de relacionarla con algunos de los aspectos de la teoría del aprendizaje del código cognitivo.
>
> (Carroll, 1966: 105)

Esto se refiere a un planteamiento del aprendizaje que conducía a una reflexión sobre la gramática y reconocía el papel de los procesos de aprendizaje mentales y abstractos en vez de definir el aprendizaje simplemente como la formación de hábitos. Las actividades prácticas deberían suponer el aprendizaje y el uso de la lengua atendiendo al significado. Se debería animar a que los alumnos usaran sus habilidades innatas y creativas para generar y hacer explícitas las reglas gramaticales subyacentes de la lengua. Durante un tiempo, a principios de los años setenta, hubo un interés considerable por las implicaciones de la teoría del código cognitivo en la enseñanza de idiomas (véanse, por ejemplo, Jakobovits, 1970; Lugton, 1971). Pero no surgió ninguna guía metodológica clara, y tampoco esta teoría del aprendizaje incorporó ningún método particular. El término *código cognitivo* todavía se menciona actualmente para referirse al intento consciente de organizar materiales a partir de un programa gramatical que permite también la práctica y el uso de la lengua de manera significativa. La falta de una alternativa al Método Audiolingüístico en la enseñanza de idiomas en Estados Unidos ha dado paso a un periodo de adaptación, innovación, experimentación y algo de confusión. En los años setenta aparecieron varias propuestas alternativas de métodos que no afirman tener relación alguna con el sistema dominante de la enseñanza de idiomas y la investigación de la adquisición de la segunda lengua. Entre ellos figuran la Respuesta Física Total, la Vía Silenciosa y el Aprendizaje-Orientación. Estos métodos suscitaron algún interés al principio, pero no han seguido gozando de gran aceptación. Otras propuestas posteriores han reflejado los progresos en la educación general y en otros campos fuera de la comunidad de la enseñanza de la segunda lengua; citaremos la Lengua Total, las Inteligencias Múltiples, la Pro-

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

Conclusión

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

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

II Enfoques y métodos alternativos

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

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