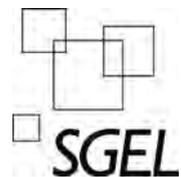


LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS
EN LOS ÚLTIMOS CIEN AÑOS
MÉTODOS Y ENFOQUES

Aquilino Sánchez Pérez

Universidad de Murcia



Primera edición, 2009

Produce: SGEL – Educación
Avda. Valdelaparra, 29
28108 Alcobendas (MADRID)

© Aquilino Sánchez

© Sociedad General Española de Librería, S. A., 2009
Avda. Valdelaparra, 29, 28108 Alcobendas (MADRID)

Diseño de cubierta: Alexandre Lourdel
Maquetación: eledeeme ediciones

ISBN: 978-84-9778-423-8
Depósito legal:
Printed in Spain – Impreso en España

Impresión: Gráficas Rógar

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Art. 270 y ss. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

ÍNDICE

CAPÍTULO I	
El concepto de método	13
Elementos que integran un método	16
Explicitación del modelo	22
CAPÍTULO II	
Los inicios del siglo XX y la herencia del pasado: el método ‘tradicional’ y el método directo	33
El método tradicional o de ‘gramática y traducción’	33
El método directo	50
CAPÍTULO III	
Los métodos de base y componente estructural	65
El método audio-oral	65
El método situacional	78
El método estructuro-global-audiovisual (SGAV: structuro-globale audio-visuelle)	86
CAPÍTULO IV	
Métodos orientados hacia la comunicación	95
Los programas nocional-funcionales y el Consejo de Europa	95
El método comunicativo	107
El método natural	128
El método por tareas	144
El método basado en el contenido (MBC)	165
El marco común europeo de referencia (MCER)	174
CAPÍTULO V	
El método cognitivo	191

CAPÍTULO VI

El enfoque holístico: métodos humanistas y globalizadores	205
El método basado en la sugestopedia y sugestología	210
El método de la respuesta física o del movimiento	216
El método del silencio	222
El método comunitario	230
El método basado en las Inteligencias Múltiples (multiplicidad de inteligencias)	239
El método del lenguaje como un todo indiviso (MLTI)	254

CAPÍTULO VII

Métodos centrados en el léxico	265
El método léxico	265
El método de las mil palabras (más frecuentes)	284

CAPÍTULO VIII

Saber y saber hacer: el método basado en competencias lingüísticas (MBC)	293
---	-----

CAPÍTULO IX

Lengua y cultura	307
El enfoque cultural	307

CAPÍTULO X

Dos métodos ‘marginales’	323
Método de aprendizaje durante el sueño (hipnopedia)	324
El método de Vaughan	330

CAPÍTULO XI

Del método “único” al método “plural”	337
El método integral	337

CAPÍTULO XII

Las nuevas tecnologías y la enseñanza de lenguas	359
La tecnología en la enseñanza de lenguas	359
El ordenador	364
Internet	369
Los corpus lingüísticos	378

REFERENCIAS	387
-------------------	-----

ÍNDICE ANALÍTICO	421
------------------------	-----

Aprender lenguas, especialmente inglés, ya ha dejado de ser un capricho: se ha convertido en una necesidad para millones de personas que se mueven por todo el mundo y deben entrar en contacto con otras gentes y culturas. Si cambian las razones para tomar la decisión de aprender una lengua extranjera, este hecho afecta también a la selección de lo que hay que aprender e incluso a cómo aprenderlo. Pero ¿qué implica aprender una lengua extranjera? Si nos limitamos al espacio de tiempo requerido para el logro de tal fin, algunas estimaciones (Foreign Service Institute de Estados Unidos, FSI) apuntan a que se necesitan entre 600 y 1.350 horas de docencia para alcanzar un nivel de fluidez aceptable en la lengua estudiada. ¿Y cuál es la realidad del sistema educativo respecto a este parámetro? Las enseñanzas universitarias, por ejemplo, constan muy a menudo de 2 o 3 cursos de 100 horas docentes por año. La enseñanza primaria y secundaria reservan más tiempo para la clase de lengua extranjera: en varios países de Europa se inicia el aprendizaje de una lengua extranjera desde los 6 u 8 años. Pero la experiencia nos obliga a reconocer que tampoco eso es suficiente para lograr los objetivos de fluidez descritos en los manuales y en los programas oficiales. Sin entrar en mayores detalles, cabe relacionar la experiencia del fracaso con la búsqueda permanente de nuevas vías y métodos de aprendizaje.

La multiplicidad de lenguas heredadas del pasado pone de manifiesto el gran problema (y quizá contradicción) al que tenemos que enfrentarnos: un mundo globalizado exige poder comunicarnos, pero las diferencias lingüísticas dificultan la comunicación. La variedad lingüística que distingue y enriquece a los diferentes grupos humanos supone una barrera comunicativa que hay que superar mediante esfuerzo, tiempo y dinero. Además, la variedad no se refiere solamente a la lengua: afecta a lengua y cultura. Y en la medida en que la lengua es también transmisora de la cultura, su conocimiento se complica notablemente por la adición de elementos que no son propiamente lingüísticos. Conocer la cultura implica no solamente saber cuál es el equivalente lingüístico de ‘desayuno’ en alemán, por ejemplo, sino también qué ingredientes componen el desayuno en cada cultura y a qué hora suele tener lugar. El aprendizaje de los signos lingüísticos, en definitiva, puede constituir la base del aprendizaje de una lengua, pero no conlleva por sí solo la comprensión plena de quien se vale de ella para el intercambio diario de información o para las relaciones sociales del grupo con el cual se relaciona. La lengua es el vehículo conceptual de las personas que la usan. Cuando alguien nos habla, nos transmite mediante las palabras su conceptualización del mundo, de su entorno y de sí mismo.

Es necesario aprender lenguas. Pero ¿cuántas? El hecho de que una lengua determinada, el latín en siglos pasados, el inglés en el presente, se convierta en *lingua franca* no es un capricho: es una necesidad. Los más de seis mil millones de habitantes del mundo, con sus más de tres mil lenguas y algunos miles más de dialectos, no podríamos entendernos sin una lengua en la que todos pudiésemos converger. Ni siquiera es posible aprender la multiplicidad de instrumentos de comunicación de los que se valen los habitantes de nuestro entorno. Solamente en Europa nos enfrentaríamos a más de 20 lenguas (más los correspondientes dialectos y variedades de menor entidad).

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

La razón de las dificultades que presenta el aprendizaje de cualquier lengua reside en la propia naturaleza de la lengua. Es probable que el énfasis en la gramática como compendio de lo que es una lengua haya podido llevar a la creencia de que las lenguas se pueden dominar cuando se domina su gramática. Pero esta creencia es ingenua. De hecho, lo que tradicionalmente se ha entendido por gramática solamente cubre una parte de lo que es la lengua como sistema de comunicación: la parte lógica y formal..., y poco más. Pero en realidad la lengua consta de un conjunto de gramáticas parciales, de manera que todas ellas juntas y entrelazadas constituyen el conjunto que solemos denominar *español*, *inglés*, *chino* o *polaco*.

Existe la gramática ‘tradicional’, basada en la morfología y la sintaxis. Es bastante fácil de explicitar en los términos en que se ha hecho tradicionalmente. Pero ese tipo de gramática es incompleto. Existen ‘otras gramáticas’ que interactúan con la tradicional: la de los signos extralingüísticos, la que depende de la situación en que se establece la comunicación, la genéricamente llamada ‘pragmática’ (una especie de cajón de sastre en el que se incluyen elementos muy diversos, como co-texto, contexto e intencionalidad del hablante). La gramática ‘tradicional’ es la más fácilmente observable y objetivable; también es verdad que su conocimiento permite o hace posible establecer una comunicación básica con ciertas garantías de eficacia. Pero el hecho de que no sea la única ‘gramática’ sobre la que se fundamenta el lenguaje nos obliga a admitir que su dominio dista de alcanzar todos los objetivos que implica el logro de una comunicación plena. Diferenciar las varias gramáticas de la lengua no elimina la necesidad de dominar o conocer la gramática ‘tradicional’, pero nos debe recordar que ésta no es suficiente por sí sola.

Vista así, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas son complejos. Y lo son también los métodos diseñados para aprenderlas. En buena parte, los nuevos métodos no hacen sino llamar sucesivamente la atención sobre los ‘otros elementos’, los que no han sido tomados en consideración, al menos de manera explícita. El problema es que cuando un nuevo método llama la atención o enfatiza los elementos dejados de lado por sus predecesores, vuelve a caer en la misma trampa y se centra en aspectos novedosos, pero limitando la acción pedagógica a las nuevas perspectivas abiertas. Este comportamiento de ‘acoso y derribo’ frente a lo antiguo para imponer lo nuevo, con limitaciones similares es una constante en la historia de la enseñanza de lenguas.

En esencia, los objetivos de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas no han variado mucho a lo largo de su recorrido histórico. Lo que cambia es más bien su formulación, adaptada a los tiempos. No obstante, el escenario en el que se lleva a cabo la docencia y la discencia sí que sufre cambios, sobre todo en complejidad. La presentación de cada cambio suele ir acompañada de cierta euforia, a menudo basada en la ingenuidad y en la falta de perspectiva histórica. Entre otras cosas, se suele apoyar en visiones parciales de experiencias pasadas y suele olvidar uno de los ingredientes principales y con mayor incidencia en la eficacia del proceso: alumnos y profesores. Los nuevos métodos sólo se aplicarán bien si cambia, parcialmente al menos, la actitud del alumno que aprende y, sobre todo, la práctica del profesor que enseña. Cambiar la manera de aprender o de enseñar exige un gran esfuerzo e inversión de tiempo. Las personas no cambian tan rápidamente como pudiéramos pensar. Incluso asumiendo que un nuevo método es mejor que el anterior, algunas investigaciones llevadas a cabo en los últimos años ponen de manifiesto que los nuevos métodos no se aplican de inmediato y quienes dicen que lo hacen tampoco demuestran que realmente lo hagan, si nos atenemos al análisis de las actividades desarrolladas en clase (Pallarés, 1988; Cerezo, 2007). Pero a pesar de todas las dificultades, han sido muchos los intentos llevados a cabo para mejorar el aprendizaje y enseñanza de lenguas. De ello dan fe los capítulos que siguen.

CAPÍTULO I

EL CONCEPTO DE MÉTODO

La búsqueda de un nuevo método capaz de solucionar el problema que plantea el aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido constante a lo largo de la historia. Y esa misma historia también ha demostrado y sigue demostrando que ese método mágico, el ‘santo grial’ de la docencia y aprendizaje, no parece haberse encontrado. A pesar de ello, los últimos cien años han sido especialmente prolíficos en dicha búsqueda. A ello ha contribuido, sin duda, la universalización de la enseñanza reglada –la enseñanza de idiomas modernos es obligatoria en todos los niveles de la enseñanza– y la creciente necesidad de aprender nuevas lenguas, impuesta primero por el desarrollo en los sistemas de comunicación y últimamente por la globalización en que estamos inmersos.

El índice de nacimiento y mortalidad de nuevos métodos es alto. Tan alto que alguien podría cuestionarse la capacidad del ser humano para aprender de sus experiencias pasadas en este campo. Si en los últimos cien años han aparecido alrededor de una docena de métodos de cierta entidad, tal cifra equivale a una media de un nuevo método cada ocho años. O lo que es lo mismo, el profesor que pretenda actualizarse tendría que cambiar de método varias veces a lo largo de su carrera profesional (unas cuatro o cinco veces). Sin tener en cuenta que el cambio de método requiere también nuevos planteamientos curriculares y la elaboración y adecuación de nuevos materiales docentes, habría que contar con un optimismo desbordante para admitir tal ritmo de reconversión en nuestros profesionales de la docencia e incluso en el mismo sistema educativo.

La búsqueda de nuevos métodos responde a algunos hechos constatables:

- La permanente frustración de muchos alumnos en el objetivo de aprender una nueva lengua.
- La creencia –por lo que se ve ingenua– de que aprender una lengua depende esencialmente del método seguido en su enseñanza y aprendizaje.

Ambas constataciones, sin embargo, dejan de lado o no toman en consideración otra realidad, que es previa y esencial: la complejidad del aprendizaje, y la imposibilidad de abordar el problema de una manera absoluta y total. Ambas cuestiones son mutuamente interdependientes. La complejidad del lenguaje y de su aprendizaje admite una infinidad de matices y enfoques. El problema de cada método no se cifra en si es o no bueno o malo, sino más bien en qué medida toma en consideración esa complejidad. En general, todos los métodos encierran deficiencias, pero la naturaleza de tales deficiencias no reside en los objetivos y procedimientos propuestos, sino más bien en los objetivos y procedimientos que se excluyen o se dejan de lado.

Por otra parte, los nuevos métodos parecen responder a la perenne necesidad de cambio, consustancial al ser humano; cambio que viene requerido por la también permanente necesidad de acomodarse a las nuevas circunstancias y situaciones. Estamos, por tanto, frente a un problema que no parece tener solución definitiva: ni es posible encontrar un método ideal, ni cabe renunciar al frenesí que supone la búsqueda permanente de un método nuevo.

Otra característica relevante que se observa en la sucesión de métodos es la dependencia que se da entre un método determinado y el que le precede y sigue. Por lo general, todo nuevo método se fundamenta en una palabra o idea que actúa como aglutinadora (directo, natural, cognitivo, comunicativo, etc.). Al mismo tiempo, se pone de relieve la inadecuación del método en curso para lograr el aprendizaje de una lengua. A tal fin, se simplifica el movimiento anterior, convirtiéndolo en un estereotipo de lo que no se debe hacer ni considerar, a la vez que se introduce la nueva idea o concepto, no recogido por el método precedente. De esa manera se cierra la trampa metodológica: un nuevo ideario se erige sobre el cadáver de otro, denigrado sin piedad y relegado al abandono. Para propiciar el triunfo de la nueva propuesta, se ignoran las bondades de lo precedente y se encumbran las bondades de lo nuevo. Nadie se preocupa de aclarar que hemos aprendido idiomas durante miles de años, con métodos diversos, y siempre con ejemplos de excelentes y pésimos aprendices. ¿Quiere esto decir que todos los métodos son similares, tanto en bondades como en carencias o defectos? En buena medida, la respuesta debe de ser que sí. No obstante, hay un importante matiz que no cabe olvidar: incluso contando con tales imperfecciones, cada método suele estar mejor adaptado que los precedentes a las circunstancias y demandas exigidas por la sociedad en cada período histórico. Quizá sea este hecho precisamente el que justifique la multiplicidad de métodos, su alto grado de mortandad y su imparabile capacidad de regeneración.

Si cambiantes son los métodos, tampoco parece que haya una clara unanimidad respecto a lo que se entiende por método. La definición del término se formula así en el *Gran Diccionario de Uso del Español Actual*, (SGEL, 2001): ‘Manera sistemática y ordenada de hacer o llevar a cabo algo’. Este

enunciado se alinea razonablemente bien con la etimología del término ‘método’, tomado del griego (*meta-hodos*), que significa ‘seguir una vía o camino’. El mismo diccionario antes mencionado ofrece también otra acepción de la voz en los siguientes términos: ‘Conjunto de ejercicios, técnicas, reglas y procedimientos usados para la enseñanza o el aprendizaje de algo’. Es decir, por ‘método’ se entiende tanto ‘el camino sistemático y ordenado de hacer algo’, como ‘el conjunto de técnicas o actividades que definen ese camino o manera de actuar’. Siguiendo esta línea, cuando hablamos de ‘método’ nos referimos al camino seguido para hacer algo, así como a la manera de hacerlo o a los procedimientos a través de los cuales se concreta la acción. En ambos casos se ponen especialmente de relieve los aspectos procedimentales de la actuación.

Pero aunque desde el punto de vista etimológico el concepto de método se restrinja a aspectos de procedimiento, desde el punto de vista de su aplicación en el aula, en el trabajo docente, se dan más implicaciones. En realidad, la manera de proceder resulta de determinadas ideas previas, de determinadas creencias y convicciones, y sobre todo implica trabajar con un determinado contenido (en este caso, elementos lingüísticos) que ha sido seleccionado también de acuerdo con criterios determinados. Mackey (1965: 156) viene a reforzar esta visión del tema cuando apunta que, al analizar los métodos o la metodología, los tratadistas:

Se limitan a un solo aspecto de lo que constituye un tema complejo, implicando que este aspecto es lo que importa realmente.

Para continuar luego especificando que:

Un método debe incluir lo que incluye todo tipo de enseñanza, sea de aritmética, de astronomía, de música o de matemáticas.

En términos generales y de sentido común, quien pone en marcha un método sin haber captado plenamente las razones que lo sustentan correrá el peligro de usarlo de manera superficial, quizá reduciéndolo a una simple ‘etiqueta’, de contenido cambiante o sin contenido realmente válido y coherente. Hablar de un método para la enseñanza de lenguas es hablar de un todo complejo, como afirma Mackey. No cabe, pues, simplificar el tema. Es preciso analizarlo con mayor profundidad y descubrir los componentes que subyacen en la aplicación de un método: el *porqué* (se ha tomado la decisión para elegir un método frente a otros posibles), el *qué* (debe enseñarse aplicando dicho método) y el *cómo* (exige el método que se trabaje o proceda en clase).

ELEMENTOS QUE INTEGRAN UN MÉTODO

Anthony (1963) presenta y discute una propuesta interesante que acaba estableciendo diferencias y una clara jerarquización entre *approach*, *method* and *procedure* ('enfoque, método y procedimiento'). El enfoque contiene o implica el método, y éste, a su vez, contiene el procedimiento (o actividades). La relación de dependencia entre los tres componentes queda así bien establecida.

Cada elemento definido por Anthony pertenece a un estrato escalonado dentro de una secuencia. El *enfoque* se mantiene en el nivel de los principios y de la conceptualización: en este estrato se especifica la naturaleza de lo que es la enseñanza y el aprendizaje, así como todos los presupuestos a los que una y otro se atienen o deben atenerse. El *método* baja un escalón más en la jerarquización y comprende, ordenadamente, los materiales lingüísticos, procedimientos y maneras a través de los cuales se pueden aplicar los principios expuestos en el 'enfoque'. Este componente debe concretarse de manera que no entre en conflicto con el anterior, puesto que en último término deriva de él. Según el autor, el *método* no es unívoco, puede concretarse de varias maneras, lo cual implica necesariamente que un mismo *enfoque* es susceptible de aflorar a la realidad en 'métodos' diversos, si bien teniendo en cuenta que nunca habrá contradicción entre ellos; en todo caso, complementariedad. El tercer componente se denomina *procedimiento* y comprende el conjunto de actividades a través de las cuales el método se concreta en el aula. El *método*, para Anthony, es, pues, uno de los tres estratos en que está inserta una metodología, estrato sustentado en un determinado conglomerado de principios, y acompañado de un conjunto de técnicas o actividades. La jerarquización así delineada es lógica y está bien trabada, pero la relación entre las partes y su denominación no parece del todo acertada. No queda claro por qué se establece una diferencia entre método y procedimiento si ambos estratos incluyen las actividades que hacen posible la implementación docente; ni tampoco parece acertado denominar enfoque al conjunto de principios que vertebran el método, siendo así que los términos *enfoque* y *método* se refieren más al ámbito cubierto por cada concepto que a la naturaleza (el *qué*) de lo significado por cada uno.

La propuesta analítica de 'método' hecha por Mackey (1965) fue más conocida, difundida e influyente entre los profesionales de la didáctica. Su análisis se centra también en tres ejes, aunque de diferente hechura y naturaleza: materiales, profesor y alumno, dando preferencia al análisis de los textos utilizados en la docencia. Este hecho limita notablemente los resultados a que puede llegarse. En realidad, los conceptos en que se fundamenta el modelo de método propuesto por Mackey giran en torno a la 'selección, gradación, presentación y repetición' de materiales. A través de ellos se debe llegar a la

propuesta docente, que se materializa en un método. Pero debería tenerse en cuenta que durante el proceso también es preciso aplicar determinados criterios. Por ejemplo, para elegir unos materiales docentes y no otros, para enseñar primero ciertos elementos lingüísticos y no otros, para aplicar la técnica de la repetición y no otra, etc., se ha de partir de convicciones y principios que guíen la selección. En realidad, la selección de materiales y técnicas requieren la existencia de ciertos principios previos, no al revés.

Bosco y Di Pietro (1970), como más tarde hicieron también Krashen y Seliger (1975), propusieron un modelo para analizar sistemáticamente los métodos aplicados en la enseñanza de lenguas. Bosco y Di Pietro se valieron de un conjunto de ‘rasgos distintivos’ (funcional/no funcional, afectivo/no afectivo, etc.) a partir de cuya presencia o no se llegaba a un esquema razonablemente contrastivo entre los métodos. El modelo está inspirado en el análisis de rasgos binarios aplicado en ciertas escuelas de lingüística y queda sometido, por tanto, a las limitaciones de este tipo de análisis. Tiene, no obstante, claras ventajas a la hora de identificar y objetivar elementos distintivos y diferenciadores. Krashen y Seliger, por su parte, se basan también en la identificación de ciertos rasgos diferenciales, más concretos y cercanos a la enseñanza de la lengua, aunque más dependientes de lo que en este campo era usual en la década de los setenta. El potencial universalizador queda cercenado por el sesgo de la teoría del aprendizaje en el que se fundamenta el modelo.

Richards y Rodgers (1986: 15) hablan de ‘enfoque, diseño y procedimiento’ (*approach, design and procedure*), diferenciando –como lo hacía Anthony–, tres ámbitos en la configuración de un método. Las diferencias estriban en los cometidos y funciones que cada componente implica. El *enfoque* de Richards y Rodgers equivale al componente teórico que sustenta la naturaleza tanto del lenguaje como del aprendizaje. Por *diseño* entienden:

- a) Objetivos.
- b) Selección y organización de los materiales docentes.
- c) Actividades requeridas por el método.
- d) Cometidos y responsabilidades de los alumnos.
- e) Cometidos y responsabilidades de los profesores.
- f) Cometido y función de los materiales docentes.

Por *procedimiento*, los mismos autores entienden la práctica concreta con la que se opera en el aula. Este tercer componente no aportaría, en realidad, nada nuevo; se reduciría a una constatación o descripción de cómo se aplica el *enfoque* y el *diseño* dentro del aula. Sin embargo, no parece que esto sea realmente lo que Richards y Rodgers quieren decir, puesto que a continuación señalan que en el procedimiento pueden darse variantes de tanta importancia

como el orden de presentación de las actividades (la secuenciación de actividades es fundamental para implementar un método de una u otra manera), variantes en el tipo de destrezas implicadas o ausencia de determinadas actividades a favor de otras. Esto hace pensar que realmente el *procedimiento* de Richards y Rodgers no es una mera constatación de lo implicado en el componente de *diseño*. Y este hecho pone en duda los cometidos asignados a cada uno de estos dos componentes.

De todos modos, la metodología comunicativa ha tendido a desdibujar la propuesta de Richards y Rodgers, insistiendo en la permeabilidad de todos los componentes del método y en la necesidad de adaptaciones y cambios dependientes del contexto docente/discente. En cierta medida, la insistencia y énfasis en los procesos docentes, propia de esta metodología, conlleva la renuncia a esquemas rígidos, los cuales no permitirían adaptaciones requeridas por realidades –supuestas o no– diferenciadas.

Conviene huir de soluciones simplistas o de centrar la solución en alguno de los muchos componentes que participan en el proceso docente y discente, dejando otros de lado. Por otra parte, también es preciso tener en cuenta que no todos los componentes que participan en la configuración de un método tienen igual importancia en el proceso. Cabe incluso pensar que la importancia de cada componente varía de acuerdo con las circunstancias del entorno en que nos encontramos o según el tipo de discentes a que se atiende. Probablemente lo que más se acercaría a la realidad sería considerar el tema desde una perspectiva *multidisciplinar*, intentando dar respuesta a preguntas como:

- *Cuándo* se enseña o aprende una lengua extranjera.
- *Dónde* se aprende o se enseña una lengua extranjera.
- *Cómo* se aprende o se enseña una lengua extranjera.
- *Qué* se desea aprender o enseñar de esa lengua extranjera.
- *Para qué* se desea aprender o enseñar la lengua extranjera.
- *Por qué* se quiere aprender o enseñar esa lengua extranjera.
- *Qué razones* se aducen en cada caso, a favor de una u otra opción.

La respuesta a todas esas preguntas nos llevará a una variada gama de disciplinas y subdisciplinas:

- a) Lingüística y todos sus componentes (gramática, léxico, contexto, pronunciación...).
- b) Pedagogía (diseño curricular, estrategias metodológicas, diseño de actividades...).
- c) Psicología (características del discente, motivación, resortes que favorecen el aprendizaje...).

- d) Sociología y sociolingüística (contexto social en que se desarrolla la enseñanza, características de la interacción comunicativa...).
- e) Organización y gestión (del tiempo, de las intervenciones de quienes participan en el proceso, de los materiales, de las actividades, de los elementos auxiliares...).

Tal complejidad de elementos precisa una buena estructuración, teniendo siempre en cuenta que la clase es un todo que debe gozar de unidad y coherencia. No sería aconsejable ni eficaz que aspectos tan dispares como los pedagógicos, los psicológicos o los lingüísticos no se integrasen adecuadamente en el aula. Probablemente esto equivale a decir que no es conveniente que nuestro análisis acabe en la descripción de un modelo centrado en los componentes teóricos, sino que es preciso que éstos se extiendan y engarzen adecuadamente con los estadios que median hasta su aplicación real en el aula. Nuestra atención no debería ser desviada por la elección del término mediante el cual convenga denominar la totalidad del proceso. Es verdad que la palabra ‘método’ ha sido entendida o interpretada de manera dispar y no siempre unívoca, como lo atestigua la literatura sobre el tema (Sánchez, 1992a y 1993: 6ss.). En tal sentido, la propuesta de Anthony (1963), que reserva este término para referirse a uno de los tres componentes de la metodología, puede inducir a crear o mantener la confusión terminológica. Parece más conveniente seguir utilizando la denominación ‘método’ para referirnos a la actuación docente como un todo complejo, con varios componentes, hecho que, además, no implica ninguna ruptura con lo que ha sido habitual en la tradición de la enseñanza de idiomas.

Una clara definición de lo que se entiende o debe entenderse por ‘método’ es necesaria para todos aquellos que se dedican a la enseñanza de idiomas, ya sea como investigadores o como docentes. Es la única manera de evitar ambigüedades o malentendidos. Una posible vía de análisis para detectar los elementos que integran un método es el estudio de las implicaciones que acarrea su puesta en marcha en el aula. A modo de ejemplo, cabe hacerse la siguiente pregunta: cuando un profesor sigue o aplica una determinada metodología, ¿qué elementos le llevan a esa conclusión y qué consecuencias implica para el aula la aplicación coherente y fiel del modelo metodológico adoptado? Atendiendo a dicho análisis, se detectan tres grandes ejes en torno a los cuales giran todas las actuaciones metodológicas. Bien es cierto que la presencia de tales ejes no es siempre un hecho plenamente consciente, dado que algunos elementos pertenecen al cúmulo de creencias, vivencias y prácticas que todo ser humano acarrea consigo desde su niñez y que con frecuencia nunca alcanzan el nivel de lo racional.

Desde esta perspectiva, un *método* puede entenderse como un todo coherente en el cual quedan implicados los siguientes componentes y elementos:

<p>Eje 1 (el <i>porqué</i>): Conjunto de principios y creencias subyacentes.</p>	<p>Teoría lingüística (naturaleza de la lengua). Teoría psicológica (principios del aprendizaje). Teoría pedagógica (principios de la enseñanza). Teoría sociológica (condicionantes contextuales, educativos, geográficos...).</p> <p>Principios de organización aplicados a la gestión y planificación de la enseñanza, así como al desarrollo de la clase.</p>
<p>Eje 2 (el <i>qué</i>): Contenidos (objetivos) que fluyen de las creencias y principios anteriores y que se asientan en ellos.</p>	<p>Elementos que constituyen el objeto de la enseñanza y del aprendizaje (objetivos):</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Selección y estructuración de elementos lingüísticos (morfología, sintaxis, vocabulario, sistema gráfico, sistema de sonidos). b) Selección y estructuración de elementos pragmáticos (sociolingüísticos, psicolingüísticos, contextuales, culturales...).
<p>Eje 3 (el <i>cómo</i>): Conjunto de actividades mediante las cuales el contenido seleccionado se lleva a la práctica.</p>	<p>Procedimientos (modos y maneras):</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Relativos a la pedagogía: tipología, diseño y secuenciación de actividades; roles de profesor y alumnos. b) Relativos a la psicología: adaptación a edad, reto, interacción, elementos motivadores generales y específicos. c) Relativos al contexto pragmático y sociológico. d) Relativos a la planificación y gestión de las actividades en el aula (distribución, duración, cantidad, etc.).

Este conjunto de tres componentes ofrece, a mi entender, una gran ventaja: trata la selección de contenidos (el *qué* de la enseñanza, los objetivos) como un conjunto con cierta autonomía y, sobre todo, independiente del componente 3 (el *cómo*). Por otra parte, el eje 3 se refiere a lo que realmente podríamos llamar *procedimiento pleno*. Este componente no se restringe a la mera operacionalización de lo señalado en otro ámbito, sino que encierra en sí la definición de cómo proceder y el procedimiento mismo. Parece más lógico entender así los elementos que configuran un método, ya que no tiene significado relevante un componente que se reduce a constatar lo que realmente se hace en clase, como se infiere del modelo propuesto por Richards y Rodgers. Quizá deba argüirse, además, que la constatación de lo que ocurre en clase pertenece a otro ámbito o disciplina: la relativa a la observación de la clase.

Analícemos ahora con mayor detalle qué encierra cada uno de los tres ejes de la propuesta:

Eje 1

Toda acción planificada, en la cual se exige coherencia y optimización de los recursos, debe responder a criterios y principios previamente valorados y razonados. En consonancia con ello, no cabe esperar que la elección de un determinado método sea el resultado de una corazonada o responda a la decisión espontánea del momento. Si el método es un todo complejo, el conjunto de razones que lo avalan debe ser también complejo. Y dentro de esa complejidad se darán principios o creencias en torno a la naturaleza y características de la lengua objeto de la enseñanza, principios y creencias sobre qué conviene o debe ser aprendido o enseñado, principios o creencias en torno a cómo debe enseñarse un idioma, principios y creencias en torno a la influencia del contexto sobre el aprendizaje o principios y convicciones sobre la mejor manera de gestionar la enseñanza y el aprendizaje. En razón de lo expuesto, este componente puede recibir el nombre de *componente teórico* o *principios y creencias subyacentes*. El contenido asignado a este eje 1º se ajusta bastante a lo que Richards y Rodgers (1986; 2001) llaman *enfoque*. Pero lo que suele entenderse mayoritariamente por *enfoque* y *método* no se hermana bien con la interpretación de estos autores. En realidad, el término *enfoque* hace referencia a una direccionalidad amplia y poco concreta en la definición de algo, mientras que *método* se reserva para una definición más aquilatada y detallada del objeto en cuestión. Adoptar la terminología de Richards y Rodgers llevaría a confusiones innecesarias.

Eje 2

A partir de las creencias y principios sobre la lengua y su enseñanza y aprendizaje, se seleccionan y estructuran los materiales que van a constituir el objeto de tal enseñanza o aprendizaje. También este componente es complejo, ya que la selección de materiales implica la toma de decisiones varias, destacando entre ellas la definición y selección de lo que se va a enseñar, su cuantía, así como el orden o secuenciación en que tales objetivos se presentarán a lo largo del proceso. Por tal motivo este eje recibe el nombre de *contenidos (objetivos), que fluyen de las creencias y principios y se asientan en ellos*.

Eje 3

Una vez que se ha seleccionado, gradado y ordenado el contenido, éste debe ser llevado a la práctica (a los libros de texto y al aula). La puesta en marcha de los objetivos requiere necesariamente de técnicas, procedimientos o, genéricamente, de actividades o ejercicios que deben ser perfilados y diseñados. En su diseño y elaboración inciden también aspectos pedagógicos, psicológicos, contextuales y de gestión. La importancia de las actividades es tan incuestionable como escasamente enfatizada. Baste con tener en cuenta que la

docencia se hace operativa siempre a través de ellas y sólo mediante ellas. El tercer eje lo denominó, por tanto, *componente de las actividades, mediante las cuales el contenido seleccionado se lleva a la práctica*.

Cada uno de los tres *ejes* tiene un cierto grado de autonomía, si bien es cierto que mantienen también (y deben mantener) un alto grado de interrelación o interdependencia. Al mismo tiempo, es necesario destacar que cada componente consta de una gran variedad de elementos y factores. En su conjunto, la cuestión del *método* está lejos de poder ser reducida a formulaciones simplistas, como serían *la utilización de unas u otras técnicas, la utilización de materiales auténticos o no, la aplicación de una u otra teoría lingüística*, etc. A continuación explicitaré cada componente con mayor detalle.

EXPLICITACIÓN DEL MODELO

Componente teórico

No es posible, ni está justificado con datos o hechos, dudar de la influencia de las ideas y principios en la formulación de los métodos. La historia de la enseñanza de idiomas (Sánchez, 1992a y 1997) demuestra que el nacimiento de cada método ha tenido, entre otras fuentes, una de especial importancia: la teoría lingüística vigente en cada época e imperante en los centros académicos. Las convicciones y creencias que suelen dar origen al *componente teórico* pueden provenir de diversas fuentes. La fuente más habitual y más fácilmente identificable ha sido *el concepto sobre la naturaleza de la lengua*. A partir de tal concepto se inicia una cadena de conclusiones que suelen dar origen a métodos y procedimientos. Cabe destacar que, por lo general, tales reflexiones han desembocado mayoritariamente en la preeminencia otorgada a la *gramática* o componente formal de la lengua.

Los profesores de una determinada lengua deben conocer y dominar esa lengua. El proceso de aprendizaje y formación se lleva a cabo en Facultades o Departamentos de Filología. Si los futuros profesores de idiomas han bebido en las fuentes de la filología, de la gramática, de la lingüística y de la literatura, serán precisamente estas disciplinas las que inspirarán su actuación práctica. La tendencia normal del profesor será la de aplicar en la praxis diaria los criterios recibidos durante el período de su formación.

Durante muchos siglos –sin excluir los tiempos que corren–, el concepto de *lengua* ha estado estrechamente ligado a la gramática, no solamente en los ámbitos académicos, sino también entre los hablantes en general. La creencia consolidada ha sido –y sigue siendo– que ‘un idioma se sabe si se domina su gramática’. Los supuestos de tal creencia partían de una particular consideración

de las dos lenguas clásicas por excelencia en la cultura occidental: el latín y el griego clásico. Siendo ambas lenguas ya ‘lenguas muertas’, desprovistas por tanto de los avatares cotidianos, del cambio continuo y de la presencia de factores socioculturales ligados al día a día, el código formal de la gramática era el más importante para acceder al significado. Esta situación de las lenguas clásicas, descontextualizada del uso real, se tomó como referencia y modelo para cualquier otra lengua *vulgar*. Lo habitual era cifrar la enseñanza en el aprendizaje de un conjunto de reglas gramaticales que luego debían regir la producción lingüística.

Es probable que algunos (o muchos) de los profesores que han enseñado o enseñan mediante un método *gramatical*, o dando clara preponderancia a la gramática, no se hayan planteado ningún problema metodológico, ni hayan analizado su elección metodológica (*¿por qué no otro método...?*), marginando de su dimensión consciente las implicaciones anejas a tal elección. Pero la ignorancia o la ausencia de concienciación respecto al tema no impiden que esas *implicaciones* estén *necesariamente* presentes: la enseñanza mediante un método en el que la gramática cobra protagonismo favorece primordialmente el aprendizaje de la gramática –como es obvio– y esto, a su vez, supone que la lengua se considera *como un sistema cuyo componente principal es la gramática*, pasando todos los demás elementos a planos secundarios o subordinados.

La historia de la enseñanza de idiomas nos ofrece abundantes ejemplos que ilustran la interdependencia entre la teoría dominante sobre la naturaleza del lenguaje y la metodología aplicada en la enseñanza de lenguas. Quizá el más notorio, en el siglo XX, sea el relacionado con la metodología audio-oral (*audiolingual method*). Un cambio en la teoría lingüística origina otro cambio paralelo en la didáctica de lenguas. Incluso los lingüistas de la época abogan con entusiasmo por un método que tenga en cuenta su particular concepción sobre el lenguaje. Los nombres de Bloomfield, Fries, Trager-Smith y Lado, entre otros, no pueden ser dejados de lado al mencionar el método audio-oral. Los materiales docentes para la clase deben ser el fruto ‘de una correcta comprensión de los principios de la ciencia lingüística moderna’ y han de aplicar ‘los resultados de la investigación científica sobre el lenguaje’ (Fries, 1945: Introducción). Se decide y se asume que deben ser los lingüistas, y no los profesores, quienes han de elaborar los materiales para la clase. Aquéllos, como especialistas en la ciencia del lenguaje, están preparados para seleccionar las estructuras y el léxico adecuado, básico y representativo. La palabra inglesa *instructor* define bien lo que se espera del profesor: su tarea consistirá en ofrecer al alumno un conjunto de materiales lingüísticos seleccionados y preparados por especialistas, mediante actividades basadas también en estudios científicos provenientes de otra ciencia, *la psicología*. Los profesores son, pues, *intermediarios para la práctica*; no tienen por qué plantearse cuestiones teóricas. Ya hay otros que las han planteado y deben haberlas resuelto.

Una mirada retrospectiva sobre lo que se ha hecho, dicho y formulado en torno a la enseñanza de idiomas nos lleva a la siguiente conclusión: el tema del aprendizaje de lenguas ha padecido de manera permanente un mal ‘crónico’: el mal de la excesiva **simplificación**. Se ha simplificado la complejidad. Cada método ha condenado al olvido aspectos esenciales tanto del lenguaje como del aprendizaje. Una simplificación habitual ha sido la de establecer una relación de total dependencia entre lingüística o gramática y aprendizaje/enseñanza de lenguas. Tres de las grandes corrientes metodológicas del siglo XX, metodología audio-oral, gramatical y comunicativa, no podrían entenderse bien sin tener en cuenta el peso que ha desempeñado el componente lingüístico en cada uno de esos métodos, ya sea por su presencia o por su ausencia.

Relacionar la enseñanza de idiomas con la lingüística no debe tomarse como un camino necesariamente equivocado, ya que la segunda tiene como función precisamente estudiar la naturaleza de la lengua, que, a su vez, constituye el objeto de la docencia. El sesgo se ha dado en la simplificación del hecho lingüístico y en la escasa reflexión sobre la dimensión pedagógica de la enseñanza y del aprendizaje. La tradición no gramatical se justifica con frecuencia como reacción contra el predominio de los criterios gramaticales y lingüísticos. Pero el recurso al aprendizaje ‘natural’ resulta también excesivamente incompleto. Con frecuencia, los supuestos ligados al aprendizaje ‘natural’ conllevan la creencia de que éste es *fácil, rápido y eficaz*. La aparente ‘facilidad y eficacia’ de los niños que adquieren la lengua materna ha constituido un atractivo y tentador señuelo, especialmente útil como medio propagandístico. Si hacemos, no obstante, un breve cómputo del tiempo que un niño tarda en adquirir las destrezas comunicativas básicas y el vocabulario necesario para ello, pronto comprobaremos el espejismo de tales ilusiones: un niño tarda bastantes años en adquirir el vocabulario que en la docencia se considera fundamental (de 3.000 a 4.000 palabras). Según Simpson (1988), el adulto está expuesto a una media de un millón de palabras al día (¡365 millones al año!). La exposición lingüística del niño es ciertamente menor, pero, aun siendo muy alta, algunos estudios consideran que el niño no llega a aprender 10 palabras diarias. De hecho, los primeros 1.000 lemas (incluidos nombres propios y similares) apenas se alcanzan a los cuatro años, mientras que el niño ha sido expuesto en ese mismo período de tiempo a más de 40 millones de palabras (equivalentes a unos 400 libros de 300 páginas cada uno). Y no se olvide que, llegado un momento, el aprendizaje lingüístico queda semiestancado para muchos hablantes en el vocabulario fundamental (que no pasa de cuatro o cinco mil palabras). En términos de ‘eficiencia’, los logros, cuantitativamente hablando, son bastante menos espectaculares de lo que habitualmente se tiende a suponer. Bien es cierto, sin embargo, que el aprendizaje está ajustado a las necesidades comunicativas del niño.

El profesor de idiomas no es un lingüista, pero ésta es la profesión que le es más afín desde el punto de vista de la naturaleza del objeto de su enseñanza: la

lengua. El objetivo del profesor no es enseñar **algo sobre la lengua, sino la lengua en cuanto tal**. Pero no debe perderse de vista que la tendencia será a enseñar la lengua **según el concepto que se tenga de ella**. Si el interés reside en el logro de la corrección gramatical, tal cual se postula en la tradición prescriptivista, no cabe duda de que ello influirá de manera decisiva sobre lo que se enseñará a los alumnos. Si, por el contrario, el énfasis se pone en la capacidad comunicativa, en la fluidez o en la adecuación al entorno del alumno, el componente formal y el gramatical pasarán a un segundo plano.

La psicología y la pedagogía son disciplinas relativamente recientes en el ámbito universitario. Este hecho disculpa en parte la escasa atención que se ha prestado a la dimensión discente y docente en la enseñanza de idiomas. La marginación del alumno como sujeto que aprende ha sido habitual a lo largo de muchos siglos de enseñanza. La atención se centraba en el profesor y quizá también en el libro de texto. Sin embargo, el profesor es sólo uno de los elementos del proceso que discurre en el aula; el otro gran protagonista es el alumno. Incluso más: toda la razón de ser del proceso docente reside en el alumno, no en el profesor. De acuerdo con este enfoque, quien debe recibir atención prioritaria ha de ser el discente. Porque en definitiva el objetivo último es lograr que el alumno aprenda. La clarificación de la función del alumno conlleva respuestas a preguntas como: ¿cuál es la naturaleza del aprendizaje? ¿qué condiciones se precisan para optimizarlo? ¿qué teoría del aprendizaje es más adecuada si son varias las que se proponen? Tales respuestas necesitan de disciplinas como la psicología y la psicolingüística.

‘El profesor nace, no se hace’: éste es uno de los dichos más populares en relación con la figura del docente. En él se contiene una gran verdad: que el profesor debe tener cualidades innatas para ser un buen profesional. En realidad, el dicho puede aplicarse a todas las profesiones y destrezas. Pero también es preciso reconocer que se trata de una verdad a medias: un profesor con cualidades innatas para esta función mejorará notablemente su trabajo si encauza sus cualidades de manera ordenada, coherente y sistemática. Y esto se logra mediante un entrenamiento y formación adecuados. No es menos importante recordar que la persona que ejerza de profesor y no tenga excesivas cualidades innatas para esa función sólo cuenta con la formación externa para desarrollar su tarea con mayor eficacia. Cuando hablamos de las cualidades innatas de un profesor nos referimos, consciente o inconscientemente, a su capacidad para ser aceptado por los alumnos, para que éstos entiendan con claridad su mensaje, se motiven y adquieran nuevos conocimientos. El docente ha de saber ordenar adecuadamente los materiales que ofrece a la clase, tras haberlos seleccionado de manera tal que incluyan lo relevante y dejen de lado lo que es de menor o ninguna importancia para el logro de determinados objetivos. Pues bien, estas cualidades del ‘profesor que nace’ son algunos de los elementos que se analizan y se pueden aprender y adquirir en un período de formación. Ésa es la finalidad de la pedagogía.

Tanto la enseñanza como el aprendizaje, en cuanto que se refieren a profesores y alumnos, personas concretas condicionadas por un medio, no pueden eludir la influencia del *contexto* en el cual se desarrollan. El término *contexto* se entiende aquí en sentido amplio, asumiendo:

- Que el aprendizaje tiene lugar en un medio geográfico determinado: en la ciudad cosmopolita o en un entorno más aislado, cerca o lejos del país donde se habla la lengua que se aprende, en una sociedad afín a ese mismo país o tradicional enemigo de aquél, en un aula cómoda y confortable o en un aula menos atractiva o nada acogedora. Todos esos factores derivados del entorno físico inciden positiva o negativamente en el aprendizaje, en general, fuera del alcance de la consciencia del educando.
- Que el aprendizaje tiene lugar dentro de un contexto social y cultural determinados. También estos factores externos ejercen su influencia sobre el proceso discente y docente. El pedagogo debe ser consciente de ellos y conocer su naturaleza, así como los mecanismos de acción sobre los individuos para controlar mejor tales variables. Ciencias como la sociología, la sociolingüística y la antropología cultural constituyen el mejor bagaje para el profesor a la hora de enfrentarse al reto que plantea el entorno sociocultural en la educación.
- Que la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan dentro de un contexto histórico no sólo en lo referido a los hechos del ser humano en general, sino también en lo referido a las modas y principios sobre la enseñanza y el aprendizaje que están en vigor o en boga en cada momento de nuestro devenir. La ciencia pedagógica no ha constituido ni constituye un todo monolítico; más bien al contrario: a lo largo de los siglos se han sucedido distintas visiones y enfoques pedagógicos, dependiendo éstos de la escala de valores dominante en cada época. El estudio de este conjunto de enfoques no es sólo aconsejable, sino necesario para llevar a cabo un análisis de los factores, causas y efectos que subyacen en el proceso docente. La adecuada valoración de teorías y principios constituye un bagaje imprescindible para acertar con la formulación de una teoría más equilibrada y pertinente en cada momento histórico.

Uno de los ámbitos más olvidados en los tratados sobre la enseñanza en general y sobre la enseñanza de idiomas en particular es el que podríamos denominar ‘gestión de la clase’. Debido a tal vacío, el sentido común ha sido el recurso más frecuente sobre el cual ha descansado la práctica. Pero el ideal no es éste. La docencia tiene su razón de ser en la medida en que propicia un aprendizaje más eficaz en términos de cantidad, calidad y tiempo. Si no fuera así, bastaría con atenernos al dicho de que ‘se aprende a pesar del profesor o sin profesor’. La eficacia precisa de planificación adecuada y de una buena gestión de la clase. Quizá el tema de la planificación ya empieza a estar más

presente en el ámbito educativo. A ello ha contribuido la obligatoriedad de elaborar programas y la política educativa que se ha ido instaurando en todos los países desarrollados en la segunda mitad del siglo XX. La planificación, sin embargo, no basta. Una vez planificado el trabajo y organizados los contenidos, es preciso administrarlos a los discentes y gestionar la marcha de la clase, en la cual participan muchos y variados ingredientes. La complejidad de lo que ocurre en la clase exige ciertos conocimientos sobre cómo gestionarla. Estamos habituados a relacionar el término 'gestión' con la economía y las finanzas, o con actividades de claro contenido económico o empresarial. Sin embargo, en una clase también deben gestionarse bien los 'tiempos' (quién habla, cuándo, cuánto y cómo), la interacción de los alumnos con el profesor o entre sí, el trabajo en grupos, las prácticas, la relación entre explicaciones teóricas y capacidad de asimilación por parte de los alumnos, la conveniencia o no de que las clases sean de una extensión determinada, la administración de los gestos, la introducción de momentos que puedan relajar a los discentes, la administración de actividades motivadoras frente a las más estrictamente fundamentadas en el contenido que se enseña, etc. Realmente la clase dista mucho de constituir algo sencillo o simple. De ahí la necesidad de gestionarla con sabiduría.

Componente de los contenidos

El grado de conciencia lingüística de la mayoría de los hablantes es más bien bajo si tomamos como parámetro de medida su nivel de capacidad analítica sobre el lenguaje. A pesar de que el sistema escolar insiste hasta la saciedad en el uso y abuso de terminología lingüística para explicar la realidad de la lengua, especialmente en lo que a su gramática se refiere, no parece que los hablantes lleguen a asimilar realmente el tema. Si algo queda en la mente de quienes han completado el sistema escolar, este *algo* es que *la lengua es la gramática*. Pero de ahí en adelante, abundan más la confusión y la vaguedad que la claridad.

Además, los hablantes (que previamente han sido alumnos) llegan fácilmente a asumir las mismas convicciones que los profesores: se acaba perfilando una equiparación e incluso identidad entre gramática y lengua. Los libros o manuales utilizados en la metodología *tradicional* (de gramática y traducción) son un buen ejemplo de ello. Puesto que la lengua se explica y entiende en términos de gramática, el contenido se selecciona con criterios gramaticales. Es un enfoque coherente con el punto de partida, del cual surge la necesidad de que el alumno aprenda *el artículo, el nombre y sus formas, el adjetivo y sus formas, el verbo y sus flexiones*, etc. Se dejan de lado factores como la frecuencia de uso del léxico, su rentabilidad comunicativa o el contexto, factores derivados de un estudio de las necesidades especiales de los estudiantes o factores extralingüísticos que favorecen el aprendizaje. Al uso de la lengua se llega a través del aprendizaje de los elementos formales que definen el sistema. Las

convicciones teóricas que sustentan la metodología *tradicional* condicionan también los objetivos presentados al alumno y sus características.

En una metodología de base estructural (*audio-oral*, por ejemplo) los programas docentes cambian: los manuales no recogen reglas que deben aplicarse a listados de palabras para formar frases: más bien constan de conjuntos de *estructuras lingüísticas* que el alumno ha de consolidar mediante la repetición continuada. Precisamente por ello, los libros ni siquiera mencionan las reglas. Y puesto que las palabras no se dan aisladamente, sino dentro de estructuras lingüísticas, tampoco se obliga al alumno a aprender listas de palabras: éstas deben aprenderse dentro *del contexto de las estructuras en que se dan*. La elaboración de los programas de que constan los manuales, así como la fijación de objetivos discentes, se fundamentan en la naturaleza atribuida a la lengua, que podría formularse a grandes rasgos de la manera siguiente: *la lengua es un conjunto de estructuras jerárquicamente organizadas*. La conclusión que deriva de ello se hace pronto evidente: *una lengua se aprende adquiriendo y consolidando las estructuras que la constituyen*. Éstas serán el objetivo en torno al cual se describirán y definirán los objetivos docentes.

Si la teoría de la cual parte la programación está bien definida y es sólida, homogénea, etc., los objetivos aparecerán también con claridad y coherencia en los programas docentes. Si la teoría o principios de los cuales se arranca se caracterizan por una definición ambigua, heterogénea o ajena al lenguaje propiamente dicho, en tal caso los objetivos docentes aparecerán con similares vicios o virtudes. El *método directo* asume el principio de que las lenguas segundas deben enseñarse de la misma manera que se aprende la primera lengua (lengua materna). No entra explícitamente en consideraciones sobre la naturaleza del lenguaje, ni trata de presentar una teoría consistente que la explique. En razón de tal planteamiento, los objetivos docentes se agrupan en torno al uso que se hace de la lengua, especialmente en la vida diaria y cotidiana. El uso se centra, además, en el lenguaje oral. Analizando manuales representativos de la metodología directa, se observa, no obstante, que son muchos los que reflejan una notable influencia de la gramática. En efecto, incluso desde las primeras lecciones, las lecturas supuestamente ofrecidas ‘para hablar’ están *mediatizadas* por la introducción de cuestiones como *la negación, el verbo en presente de indicativo*, etc. El hecho refleja cómo quienes aplican el *método directo* se valen también de una determinada concepción lingüística, que añaden a su principio de enseñar *según el método de la naturaleza*. La lógica derivada de los principios inherentes a una metodología directa habría exigido una investigación del tipo de lengua adquirida por los niños, además de observar *cómo* aprenden. Los resultados de tal investigación podrían haber constituido un elenco de objetivos más adecuados para la puesta en marcha del método. Al carecer de esta investigación (probablemente ni siquiera se planteó en aquel entonces), tanto profesores como manualistas se valieron de la teoría lingüística más extendida en los ámbitos escolares y académicos: el estudio de la

lengua mediante la gramática. Se produce así una evidente contradicción entre los principios de que se parte y los objetivos lingüísticos que se proponen como fines. Los niños, en su entorno natural, no aprenden valiéndose de ejercicios mediatizados por la gramática, como hacían algunos profesores del *método directo*. En el momento y en la medida en que la gramática interfiere en la elaboración de los materiales presentados al alumno, se está desvirtuando el principio de un *aprendizaje natural*. La aplicación de los principios de la psicología conductista al aprendizaje de idiomas se libera de estos inconvenientes porque la transferencia se hace a través de una teoría lingüística bien delineada, cual era el estructuralismo. Se evitan así las contradicciones del *método directo*.

El hecho lingüístico es muy complejo. Desde que la ciencia del lenguaje ha empezado a ser autónoma y se ha ido autodepurando de ingredientes ajenos a esa misma ciencia, la afirmación anterior resulta más evidente. No es razonable, por tanto, pensar que una teoría que se limite a la explicación del sistema lingüístico desde el ámbito de lo formal pueda ser tomada como punto exclusivo de referencia para la formulación de un método. Pero también es cierto que no debería caer-se en restricciones opuestas: es difícil concebir una metodología sin que ésta tenga en cuenta la naturaleza del objeto que se pretende enseñar (la lengua). La consideración de lo que es la lengua constituye un elemento esencial en la formulación metodológica. La teoría tomada como punto de partida y el conjunto de objetivos que se proponen para la docencia constituyen un eje de elementos estrechamente relacionados e interdependientes.

Los contenidos seleccionados en la enseñanza de lenguas no forman parte de la teoría pedagógica ni de la teoría del aprendizaje. Pero la definición del contenido es una consecuencia directa de la teoría y del enfoque sobre los cuales se fundamenta cualquier modelo educativo. En realidad, es tal la relación entre teoría de la enseñanza/aprendizaje y contenido que difícilmente podría considerarse cada uno por separado sin desfigurar el conjunto ni deshacer la armonía que debe presidir la actividad docente. La selección de los objetivos dependerá en buena medida de lo que entendamos por lenguaje, del contexto en el cual se desarrolle la docencia, de los fines que persigan los discentes y de lo que aconsejen los principios pedagógicos y teoría del aprendizaje (especialmente respecto a la selección, ordenación y gradación de los elementos lingüísticos).

Componente de las actividades

Un método debe, por necesidad, concretarse en la práctica a través de *operaciones, acciones o actividades*. Es algo tan evidente como indiscutible. La metodología se objetiva cuando opera sobre la realidad. A través de estas *operaciones* podemos deducir cuáles son los principios de los que se parte y cuáles los objetivos propuestos. De la observación y análisis podremos también concluir el grado

de coherencia y homogeneidad de principios, fines y medios utilizados. También cabe la posibilidad de contrastar las técnicas puestas en práctica con la teoría que sustenta al método, los objetivos con esa misma teoría o los objetivos con las técnicas. El análisis puede llevarse a cabo, pues, en conjunto o por partes.

Un método no es susceptible de ser reducido a algo exclusivamente abstracto: en cuanto que el método define un camino para lograr unos fines determinados, debe *materializarse* de una u otra manera en actividades concretas que alguien debe llevar a cabo para alcanzar esos fines. Curiosamente, sin embargo, el componente que aquí denomino *eje 3* no ha recibido, a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas, tanta atención como el *eje 2* y, sobre todo, está muy lejos del énfasis dado en todo momento al *eje 1* (teoría o principios). A pesar de que el hecho sea fácilmente explicable, no por ello está justificada esta injusta repartición de atenciones y reflexión. Es verdad que los métodos son puestos en práctica, las más de las veces, no por quienes conciben la teoría, sino por profesores que actúan como *mediadores* frente a los alumnos. Además, la historia demuestra que los componentes teóricos son a menudo más valorados que sus posibles aplicaciones prácticas. Tampoco esta diferencia de valores (que no está exenta de subjetivismo) es razón suficiente para postergar un componente en favor de los demás. Desde cualquier punto de vista que se analice el tema, no se encuentra justificación para restar importancia al componente de las técnicas mediante las cuales se pretenden alcanzar los fines propuestos.

La gramática de una lengua se aprende mejor estudiando explícita y analíticamente esa gramática. Repitiendo estructuras lingüísticas o determinados sonidos, es posible alcanzar una más adecuada pronunciación de la lengua objeto del aprendizaje. Se traducirá mejor y con más perfección si la docencia abunda en ejercicios de traducción, etc. En líneas generales, todos los métodos se valen de técnicas especialmente adecuadas para lograr los objetivos propuestos. Ahora bien, no todas las técnicas son igualmente útiles y eficaces para todas las metodologías. Es uno de los motivos que hace que determinados métodos nunca lleguen a concretarse y, en consecuencia, no se consoliden. Podríamos citar algunos, bien conocidos en la historia, como el de Gouin (1892), los métodos de traducción *interlineal* o, parcialmente, lo ocurrido con el nivel umbral o con los programas notional-funcionales (Sánchez, 1997a). El caso de Gouin quizá se debió a la ambigüedad del autor en relación con la puesta en práctica de sus ideas. En lo que concierne al nivel umbral, nos encontramos con un excelente ejemplo de cómo la elaboración de los objetivos (programas) no basta por sí sola para configurar un método, incluso si está sustentada en principios sólidos.

Se hace necesario afirmar una vez más que, al igual que el contenido, las actividades no pertenecen a la teoría del aprendizaje, pero están íntimamente relacionadas con ella. Uno de los males más frecuentes y una de las causas del fracaso o falta de eficacia docente es la disfunción entre teoría, contenido y actividades. Por esa razón no es acertado disociar las actividades o ejercicios del

conjunto que denominamos ‘modelo docente’. Las actividades son, por así decirlo, el último eslabón de la cadena en el proceso de enseñanza/aprendizaje; constituyen el medio a través del cual el modelo docente se hace real. A través de las actividades el profesor hace llegar al alumno el contenido en el orden que considera más oportuno; a través de las actividades, el alumno percibe los objetivos en los que debe cifrar su esfuerzo; a través de las actividades el alumno se siente más o menos motivado para aprender; en las actividades, *se encuentran* los dos actores del proceso educativo, profesor y alumno; en definitiva, a través de las actividades se pone en práctica el modelo docente.

El componente de las actividades es tan complejo como el teórico o el de los contenidos. En primer lugar, cabe destacar la enorme variedad de actividades que pueden desarrollarse en el aula. Si en la metodología tradicional los tipos de ejercicios eran pocos y repetitivos, en la metodología audio-oral se incrementa notablemente la tipología, y en la metodología comunicativa esta variedad alcanza cotas ciertamente altas. Abundan actualmente los manuales en que los tipos de ejercicios diferentes sobrepasan ampliamente el centenar.

Y en verdad que este componente había estado excesivamente preterido hasta la segunda mitad del siglo XX. A ello contribuía el hecho de que los métodos ponían el énfasis en los aspectos teóricos que los sustentaban, sin ocuparse adecuadamente de elaborar y presentar un rico abanico de estrategias para ponerlas en práctica. Así se explica que ejercicios como la memorización de reglas y vocabulario, acompañados de prácticas de traducción, hayan constituido durante siglos el porcentaje mayoritario de las actividades escolares para aprender lenguas extranjeras; una tipología paupérrima si consideramos la multitud de variantes, entre ellas también las lúdicas, mediante las cuales se puede enseñar la gramática o incitar a los alumnos a su aprendizaje.

En este apartado se ha argumentado en favor de una clara definición de los elementos que componen o integran un método. Y se ha concluido que un método queda mejor delineado si se toman en consideración tres componentes:

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

También se ha puesto de relieve el hecho de que los tres componentes están íntimamente relacionados entre sí, de manera jerárquica y condicionando parcialmente cada uno de ellos al que le sigue. Vale la pena encarecer las ventajas que un modelo de esta índole ofrece. Con él es posible: a) identificar y describir cualquier método, y b) contrastar un método con otro o con otros.

Si bien el trabajo analítico en cuanto tal no reviste especial dificultad, el profesor de idiomas se enfrenta a creencias bien asentadas en la sociedad que le rodea. A la formación y consolidación de tales creencias contribuyen sustancialmente los anuncios y propaganda desmedidos, la búsqueda del ‘negocio fácil’ por parte de

muchos, y el subconsciente de los discentes, quienes se dejan llevar con facilidad por quienes les adulan esgrimiendo eslóganes como ‘*aprenda usted inglés en 60 días*’ o ‘*Hable usted como un nativo con el método X*’. Los hablantes, en su gran mayoría, no suelen reflexionar sobre la lengua que utilizan, ni sobre los mecanismos de aprendizaje lingüístico, ni sobre la naturaleza del aprendizaje de una segunda lengua. No es difícil, por tanto, ‘engañarles’ prometiendo facilidad en lo que no es fácil y rapidez en lo que es más bien lento por su propia naturaleza. Resulta bastante sencillo –como demuestra la experiencia– hacer creer a un estudiante que puede aprender un segundo idioma ‘sin esfuerzo’, hablando y practicando ‘como hacen los niños al adquirir su primera lengua’. La única manera para que el profesor no caiga en semejantes simplificaciones y no genere ni contribuya a generar falsas expectativas en los discentes es una adecuada reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. El mejor bagaje de un profesor que inicia su camino o quiere consolidar su futuro profesional es una sólida formación sobre todos los componentes que participan en la configuración de un método. Desde esta perspectiva, es inútil y sobre todo estéril cualquier minusvaloración de la teoría en contraposición a la práctica. La teoría y la práctica son dos caras de la misma moneda. Como afirma Wardhaugh (1969): ‘No hay nada tan práctico como una buena teoría’.

BIBLIOGRAFÍA SELECTA

- Kelly LG (1969). *25 Centuries of Language Teaching*, New York: Newbury House Publishers.
- Richards J, Rodgers T (1986 y 2001). *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge. Cambridge: University Press.
- Stern HH (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.