Los métodos: una visión integradora entre teoría y práctica

Dayse Molinari
(Centro de Estudos Lassalistas – CELAE, Niterói)

I. PARA EMPEZAR...

Un gran número de profesores de lengua considera su labor docente como una actividad esencialmente práctica, que no guarda ningún tipo de relación con los fundamentos epistemológicos e investigaciones llevadas a cabo por lingüistas y estudiosos en sus despachos y en instituciones académicas. Sin embargo, tal suposición carece una reflexión más responsable y aclaratoria sobre la articulación que se procesa entre estos dos conceptos.

Aunque se dice que siempre ha existido una supuesta separación entre los mundos de la investigación (teoría) y de la acción en el aula (práctica), no debemos ubicarlos en polos opuestos, incomunicables, aislados el uno del otro. En realidad, son dos mundos que habitan un universo compartido, la docencia, y que se complementan.

Para nada sirve una teoría meramente especulativa si no se ve concretada en la práctica por el proceso educativo. A la vez, una práctica disociada de componentes teóricos sólidos no logra alcanzar resultados satisfactorios, o sea, una enseñanza adecuada y eficaz.

Según Sánchez (2000:10):

> No es posible compaginar un incremento en la calidad del profesor si este no es capaz de reflexionar sobre su propia praxis y replantearse, si es preciso, los porqués y los cómos de su actuación en el aula. Tal reflexión será imposible o infructuosa en caso de no estar sustentada en principios y fundamentos sólidos, los cuales requieren necesariamente de un bagaje teórico, que no equivale sino a la capacidad de pensar, razonar y llegar a conclusiones debidamente justificadas.

La apremiante renovación que se está dando en la didáctica de lenguas, en consonancia con el ritmo acelerado típico de los acontecimientos del mundo exigente de hoy, así como la abundante bibliografía existente sobre el tema de la enseñanza/aprendizaje de idiomas nos indica que no hay que dejar de reflexionar, cuestionar, buscar nuevos y mejores métodos con el fin de alcanzar los objetivos propuestos más eficazmente, que a cada día cambian, adaptándose, de forma igualmente veloz a nuevas motivaciones y situaciones advenidas de un nuevo siglo.

Por ello es necesario que los que se dedican a la labor docente traten de ponerse al tanto de lo que actualmente se plantea con respecto a la enseñanza/aprendi-

zaje de lenguas extranjeras y de lo que ya se ha planteado a lo largo de las décadas del pasado siglo. Por medio de esta especialización constante, los profesores lograrán identificar y comprender muchos de los principios teóricos que todavía orientan el proceso educativo y serán capaces de actuar críticamente a la hora de elegir, entre tantas opciones que les presenta el mundo editorial hoy día, la metodología más adecuada al desarrollo de las capacidades imprescindibles para la adquisición de la lengua, que atienda a los intereses de los alumnos y los ayude a alcanzar las metas definidas.

Asimismo, un profesor cualificado de idiomas debe buscar soporte teórico para validar su práctica docente y consolidar su actuación profesional a través de constantes estudios y reflexiones no solo en el dominio de la propia lengua en cuestión sino que también en otros diversos campos y disciplinas como la psicología, psicolingüística y la sociolingüística.

1. Había una vez…

Hasta el siglo XIX, los métodos no se pautaban por fundamentos teóricos, casi inexistentes en aquel entonces, sino que surgían basados en concepciones subjetivas de sus autores (Maia, 2000: 4). Los diversos métodos basados en el enfoque gramatical tenían en común, únicamente la base estructuralista, característica de la enseñanza de lenguas extranjeras de la época.

Tras la II Guerra Mundial, como consecuencia de reflexiones y teorías surgidas del trabajo y de la investigación llevada a cabo por lingüistas, la enseñanza de idiomas pasa por una verdadera revolución. Ganan gran impulso la lingüística aplicada y otras disciplinas que inciden en el proceso docente y discente, como la psicolingüística, la sociolingüística, la psicología y la sociología.

Los que buscaban un enfoque más humanista y defendían un proceso para la enseñanza/aprendizaje de lenguas más interactivo, empezaron a desarrollar métodos orientados hacia el uso comunicativo de la lengua que rápidamente se consolidaron en el universo profesional docente. Con relación a los métodos, afirma Sánchez:

> […] todas las grandes controversias sobre cómo enseñar idiomas se han centrado en torno a si la gramática debe tener mayor o menor protagonismo. Además, tanto la discusión como las soluciones aportadas y adoptadas han estado siempre estrechamente ligadas a una determinada y subyacente teoría sobre el lenguaje y el análisis lingüístico (2000: 13).

Pero, ¿Qué se entiende por *método?* Método es el término que en la tradición anglosajona se emplea para hacer referencia al conjunto de principios teórico-prácticos que fundamentan y justifican las decisiones que se toman en el aula para motivar y agilizar el proceso de aprendizaje (Santos Gargallo, 1999:48).

Por lo tanto, elegir un determinado método para utilizar en la clase, frente a otros posibles a que se tiene opción, es elegir conscientemente una manera, un camino a través del cual se pretenden alcanzar objetivos concretos. Para ello, no se puede dejar de considerar algunos conceptos básicos, tales como:

— conceptos sobre la naturaleza de la lengua; del lenguaje; de la lengua extranjera;
— conceptos con respecto a cómo enseñar y
— conceptos con respecto a cómo se aprende lengua.

En virtud del carácter simplificado de este trabajo, a continuación se hará una descripción muy breve de los métodos que forman parte de la historia de la enseñanza/aprendizaje de idiomas.

2. Enfoques y métodos

2.1 Método clásico/tradicional o de gramática y traducción

Es el que ha estado vigente en la cultura occidental a lo largo de los siglos (XVIII-XX). Enfatiza la lengua escrita y adopta una visión académica y consagrada de la lengua y de su estudio. Inicialmente, las reglas gramaticales, la memorización de vocabulario y las traducciones de textos literarios eran las destrezas de mayor importancia ya que era de ese modo que, en el siglo XVIII, se enseñaban los textos literarios del latín y del griego. La comunicación oral era completamente rechazada, motivo por el cual, siglos después, este método se tornó inadecuado e insuficiente para atender a los intereses y necesidades de la época, volcadas hacia la comunicación.

En este método, que estuvo vigente en una época en la que otras disciplinas como la lingüística, psicología, sociología, todavía no habían hecho sus aportaciones, hay la preocupación de que el contenido sea transmitido al alumno de acuerdo con reglas establecidas.

2.2 Método directo

A principios del siglo xx, cuando se advirtió que los procedimientos utilizados para la enseñanza de lenguas basada en la traducción y en la gramática no se aplicaban a la enseñanza de lenguas volcada hacia lo oral, empezaron a surgir críticas al método de traducción y gramática y a se llevar a cabo investigaciones para se buscar métodos alternativos. Así, el método directo alcanzó una popularidad muy grande en Europa, y pasó al otro lado del Atlántico por manos de Maximilian Berlitz que lo tornó ampliamente conocido en Estados Unidos como el método Berlitz, a través de sus escuelas de idiomas.

Los cimientos del método directo están en los principios naturales del aprendizaje de lenguas defendidos por los que creían que una lengua extranjera podía

enseñarse de la misma manera que se enseñaba la lengua materna (Richards & Rodgers, 1998:17).

El método directo fue uno de los métodos naturales más extendidos.

2.3 El método audiolingual

A partir de la II Guerra Mundial, y a raíz de las aportaciones de la Lingüística Aplicada, la enseñanza de lenguas extranjeras recibe los cimientos para el surgimiento de una nueva fase basada en los planteamientos derivados de las distintas escuelas británicas y americanas de corte estructural.

Muchos lingüistas pasan a considerar más la lengua hablada y a defender la idea de que el aprendizaje de lenguas estaba relacionado con reflejos condicionados y que la imitación, la repetición y la memorización de palabras y frases era la manera más eficaz para se lograr habilidad comunicativa (Maia, 2000: 6).

Se intentó desarrollar, para un método oral, una base más científica que las que estaban presentes en el método directo. Es el primer método que parte, como conjunto, de un planteamiento científico.

2.4 El método situacional

Se puede decir que, en cierta medida, el método situacional es la versión europea del método audio-oral, desarrollado por lingüistas británicos desde los años treinta a los sesenta, pero que, por otro lado, presenta diferencias en los planteamientos científicos sobre el lenguaje (Richards & Rodgers, 1998: 41)

La clase en un método situacional presenta todos los elementos de una clase de la metodología audio-oral, pero de manera más flexible.

Asimismo, hace uso de elementos propios de otros enfoques, especialmente de todos aquellos que puedan ayudar a la comprensión del texto mediante el contexto (Sánchez, 2000: 168).

2.5 El enfoque nocio-funcional

La década de los 70 sigue a un período de críticas y desilusión ante la metodología estructuralista, que, con sus técnicas y procedimientos, no lograba desarrollar en los alumnos la capacidad de expresarse espontáneamente.

Es la época en la que se enfatiza la teoría de Chomsky que la mente humana ya es, de cierto modo, predeterminada biológicamente a adquirir una lengua. Si bien la teoría de la Gramática Universal trata del aprendizaje de la lengua materna, algunos investigadores, posteriormente, se interesaron en aplicar los principios chomskianos al aprendizaje de segundas lenguas. Estos investigadores se habían dado cuenta de que el aprendiz de una lengua extranjera encontraba tantas difi-

cultades para utilizar las complejas estructuras gramaticales en interacciones, como los nativos. Si había propiedades de la lengua inherentes a la mente humana, este conjunto de principios podría igualmente ser aplicado a cualquier lengua.

La incorporación de la Semántica a la descripción gramatical, el desarrollo de la Pragmática y la aplicación del concepto de *competencia comunicativa*[1] (Hymes, 1972) al ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras marcaron decisivamente esta década. Surgieron varios métodos basados en estas teorías.

La renovación de los procedimientos didácticos que ocurría muy aceleradamente en aquella época llevó el Consejo de Europa a desarrollar el Proyecto de Lenguas Vivas y a la publicación de una primera sistematización de una lengua natural en *nociones* y *funciones lingüísticas —The Threshold Level/Un nivel umbral*, 1979— (Santos Gargallo, 1999: 65).

«Lo que queremos hacer con la lengua y las cosas que hacemos con la lengua» (Santos Gargallo, 1999), pasan a ser lo relevante en los programas nocio-funcionales para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Los programas nocio-funcionales, en realidad, se constituyeron en una especie de *puente* entre la metodología de base estructural y la metodología comunicativa. No podemos clasificarlos como métodos pues les faltan ingredientes —como el procedimiento que pueda o deba seguirse— que son esenciales a la configuración de una metodología.

2.6 El enfoque comunicativo

De la misma manera que los programas nocio-funcionales, el enfoque comunicativo es una consecuencia de los trabajos desarrollados por el Consejo de Europa durante la década de los setenta. Surgió motivado por la necesidad de superar el vacío metodológico que caracterizaban los métodos en boga y para homogeneizar la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa.

Sería muy difícil, hoy, imaginar el desarrollo del método comunicativo y su implantación en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas, si no hubiera existido lo que actualmente se denomina la pragmática lingüística, que como afirma Sánchez (1999: 196): «Al menos en parte, la pragmática pretende ser una síntesis armonizadora de valores propios del estructuralismo y del generativismo, además de incluir otros propios de la dimensión comunicativa».

Con la creciente expansión del enfoque comunicativo, los estudios lingüísticos pasan a concentrarse más en el habla, en el uso de la lengua y no en el lenguaje. La importancia del contexto se evidencia contemplando un análisis no solo de las estructuras y oraciones de base, sino también el que sobrepasa esos límites.

---

[1] La acuñación del término *competencia comunicativa* y la conceptualización del mismo se deben a D. Hymes quien, en 1971 quiso definir y determinar los factores que intervienen en la comunicación.

2.7 Los métodos hoy

De acuerdo con las palabras de Sánchez (2000: 249), «los métodos son, por definición, *perecederos*, y no podemos esperar otra cosa en relación con el método comunicativo, en vigor durante los últimos años».

Como consecuencia de ciertas carencias del método comunicativo, otras tendencias metodológicas empiezan a surgir con el objetivo de ampliar y profundizar algunas de las perspectivas de este enfoque. La *metodología integral* lo toma como su punto de partida, ya que fue el que ha aportado mayor número de perspectivas en el estudio del proceso histórico de la enseñanza/aprendizaje de lenguas y le plantea nuevos grados de aplicación de algunos principios generales.

Estas nuevas aplicaciones de los principios del enfoque comunicativo han recibido distintas denominaciones: *enfoque comunicativo moderado*, *enfoque por tareas*, *método ecléctico*, *método integral*.

> En la actualidad —en lo que respecta a esta última década— se puede observar, tras un análisis de los últimos materiales didácticos aparecidos en el mercado, que coexisten varias tendencias metodológicas no demasiado alejadas entre sí, ya que aceptan unos principios generales sobre los que hoy en día ya no cabe discusión: a) la lengua es un instrumento de comunicación; b) la descripción de su funcionamiento ha de integrar las aportaciones de la pragmática y del análisis del discurso; c) las actividades que facilitan el aprendizaje son aquellas que ponen al sujeto que aprende en situaciones motivadoras, en las que siente una necesidad de transmitir significado (Santos Gargallo, 1999: 83).

Sin embargo, hay quienes se oponen a la equiparación del método integral con una *actuación ecléctica*. Por ecléctico suele entenderse seleccionar lo mejor de cada cosa. Al eclecticismo le falta coherencia, sistematización e integración de las partes en un nuevo todo, que es lo que ofrece el método integral.

En el método integral casi no hay restricciones y prohibiciones. No se prohíbe la gramática, no se prohíbe la traducción, no se prohíbe iniciar el proceso docente con textos escritos, se tolera un cierto nivel de errores.

El criterio *moderador* en todo el proceso debe ser el logro de la eficacia comunicativa.

II. HACIA LA PRÁCTICA

Con el objetivo de hacer un puente entre todo lo que se afirmó en la primera parte de este trabajo, y la última, o sea, aplicar en acciones concretas los productos derivados de las investigaciones y estudios teóricos, se tomó una unidad de un manual de español como lengua extranjera para se hacer un análisis en lo que al método bajo el cual está elaborado se refiere Se utilizará como ejemplo, la Unidad 5 del libro *Avance – Curso de español / Nivel elemental*, de las autoras Concha Mo-

reno, Victoria Moreno y Piedad Zurita, producido por SGEL, Tercera Edición, 2002. El manual está pensado para alumnos adolescentes y adultos extranjeros que no han estudiado español.

De acuerdo con las autoras, el libro «está basado en una *metodología ecléctica* que se sirve de todo lo positivo de los diferentes enfoques».

Como afirma Santos Gargallo:

> [...] en todas las épocas ha habido profesionales que, al margen de la opción metodológica implantada en un determinado momento histórico, han defendido el acopio de procedimientos propios de distintas orientaciones con el fin de garantizar el aprendizaje. En este contexto se ha hablado muchas veces del **método ecléctico,** al que a su vez se ha calificado como carente de principios y reflejo de la falta de compromiso; no creemos que se pueda hablar **del** método ecléctico sino de **actitudes eclécticas fruto del análisis del contexto docente,** porque el propio término hace alusión a un abanico de posibilidades mediante la combinación de principios de diferentes doctrinas. (1999: 83)

La unidad está constituida por los siguientes elementos: muestras de lengua, conceptualizaciones y una batería de actividades.

Análisis de la unidad:

- ***Concepto de lengua:*** La lengua es un sistema orientado hacia la comunicación, que consiste en la transmisión de significados. No es considerada un sistema gramatical estrictamente conectado a reglas lógicas de valor universal como proponía la metodología tradicional.
  A lo largo de la unidad, y de todo el libro, el foco está en el estudio del *lenguaje real* y no del *lenguaje ideal*.
- ***Concepto de aprendizaje:*** El aprendizaje se realiza de forma inconsciente, sin prácticas mecánicas de las estructuras de la lengua. El alumno se involucra en situaciones reales y significativas que se construyen en la interacción con los demás alumnos y con el profesor. Ocurre en varias direcciones: del profesor para el alumno; del alumno para el profesor; del alumno para otro alumno.
- Diseño:
  - *Objetivos:* Llevar el alumno a comunicarse eficazmente en la lengua que está estudiando (competencia comunicativa). Asimismo, el alumno debe adquirir la competencia gramatical necesaria para que se realice la comunicación.
    Aprender el léxico implicado por el contexto (en el caso específico de la Unidad 5: *Somos lo que comemos:* comidas, frutas, legumbres, carnes, bebidas, etc.)
  - *Modelo de programa:* Presenta un eje gramatical alrededor del cual se agrupan las actividades comunicativas: en la unidad 5: Perífrasis

y Presentes Irregulares: saber, dar, conocer, construir, pedir, decir. Y está seleccionado de acuerdo con temas determinados por los posibles intereses y necesidades de los alumnos.

- *Tipología de actividades:* Hay actividades participativas que visan el intercambio de informaciones entre los interlocutores. Algunas tratan de desarrollar la destreza oral y funciones comunicativas Hay otras para practicar un aspecto concreto de la gramática (tareas posibilitadoras).
  Como es habitual en los procesos comunicativos, los alumnos deben desarrollar una acción concreta (solucionar un problema comunicativo, por ejemplo), no abstracta, fundamentadas en la transmisión de contenido.
- *Papel del alumno:* Es participante activo en la realización de las actividades propuestas y colaborador dentro del grupo o en trabajos en parejas.
- *Papel del profesor:* Facilitador del proceso de comunicación entre los alumnos; guía en los procedimientos.
- *Papel de los materiales:* Tienen la función de ayudar en comprensión y comunicación. Uso de dibujos, gráficos, esquemas, etc.
- *Procedimientos:* Introducción y tematización de la unidad. Presentación y práctica con las muestras de lengua. Conceptualización de los contenidos gramaticales, léxicos, mediante esquemas claros. Supervisión de las actividades escritas y orales.

III. PUNTO FINAL

Tras hacer un repaso por la historia de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras y revisar la bibliografía respecto a los diferentes enfoques y métodos desarrollados a lo largo de los siglos, se advierte una serie de principios comunes a todos ellos.

De manera general los métodos se concretan como fruto de las necesidades de uso de una lengua extranjera, manifestadas por la sociedad de cada época y se tornan inoperantes a medida que nuevos intereses surgen en consecuencia de los cambios naturales desencadenados por procesos políticos, históricos o sociales.

Actualmente, nuevas tecnologías surgen a cada día, se imponen y, desde luego, los reflejos del uso de estos modernos medios de comunicación ya se notan en todas las esferas de la vida humana. Como no podría dejar de ser, también están presentes en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

Un profesional consciente y responsable de su función no debe obviar reflexiones constantes con respecto a su práctica educativa.

Aprender y enseñar no constituyen objetivos gratuitos para nadie y el método utilizado debe ser siempre considerado exclusivamente como un medio, ya que es

el alumno el principal agente del proceso, indispensable y única razón de ser de la docencia.

BIBLIOGRAFÍA

HYMES, D., 1972, «On communicative competence», en J. Pride y J. Holmes (eds.), *Readings in sociolinguistics*, Londres, Penguin Books.

MAIA, A. M.B., et ál. M. I. B., 2000, *Análise comparativa/contrastiva das abordagens gramatical e comunicativa*, Brasilia, UNB-Universidade de Brasília.

RICHARDS, J. C., y RODGERS, T. S., 1998, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.

SÁNCHEZ, A., 2000, *Los métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, SGEL.

SANTOS GARGALLO, I., 1999, *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libro.