

Instituto Superior de Ciencias Médicas
"Carlos J. Finlay"

Ensayo

Aprender y enseñar inglés: cinco siglos de historia.

Language teaching methods: a 500 years ' journey

(1) Concepción Bueno Velazco (2) Juana María Martínez Herrera

1. Lic. en Lengua inglesa. Profesora Titular. Instituto Superior de Ciencias Médicas "Carlos J. Finlay". Carretera Central Oeste, CP. 70100, AP 144, Camagüey, Cuba.
E.Mail: cbr@finlay.cmw.sld.cu
2. .Lic. en Lengua inglesa. Profesora Asistente de la Universidad Médica de Camagüey
"Carlos J. Finlay".

Resumen

Los métodos de enseñanza-aprendizaje constituyen una de las facetas más fascinantes en el estudio de una idioma extranjero. Este trabajo presenta un análisis documental donde se demuestra que la enseñanza del inglés como lengua extranjera y como segunda lengua dispone en el presente de un amplio mosaico de métodos que abarcan desde la gramática traducción hasta el enfoque comunicativo que compartimos hoy los docentes en varias latitudes. El análisis permite profundizar en el conocimiento de las corrientes lingüísticas, psicológicas y filosóficas que han influido en el surgimiento de los distintos métodos hasta llegar a la labor investigativa dentro del aula partiendo del criterio fundamental de que la praxis pedagógica es tan rica como imponderable y la flexibilidad y la creatividad deben constituir el fundamento del trabajo metodológico en el aula.

Palabras claves: EDUCACIÓN DE POSTGRADO/ aspectos históricos

Introducción

La búsqueda en torno al método “correcto” para algunos “universal” con el cual debía enseñarse el idioma Inglés ha preocupado históricamente no solo a los pedagogos sino también y de manera muy particular a lingüistas y psicólogos, entre otros. Gracias a sus desvelos la enseñanza del Inglés cuenta con una larga tradición que le permite disponer en el presente de un amplio mosaico de métodos que se remontan al siglo XVI y cuenta en sus inicios con el método de gramática traducción hasta llegar al enfoque comunicativo que compartimos hoy los docentes en más de un centro de educación superior en el país y en otros lugares del mundo.

Particular importancia tienen en este sentido el conocimiento de las corrientes lingüísticas, psicológicas y hasta filosóficas que han influido en el surgimiento de los distintos métodos de enseñanza hasta llegar a la labor investigativa dentro del aula saber dónde están y hacia dónde se dirigen los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

El bregar de lingüistas, psicólogos, pedagogos y maestros durante estos años de búsqueda metodológica ha permitido concluir que ese ‘metodo’ no existe y posiblemente nunca existirá. Cabe pues preguntarse ¿para qué abordar los métodos entonces?. La respuesta se encuentra en la riqueza de las raíces de la profesión. Adentrarnos en este mundo a través de un estudio diacrónico del fenómeno es el objetivo que perseguimos con el presente ensayo.

Invitamos pues a nuestros lectores a que nos acompañen en este breve recorrido histórico que se inicia en el siglo XVIII y se extiende hasta nuestros días.

Desarrollo

MÉTODO DE GRAMÁTICA TRADUCCIÓN.

Este pionero de los métodos de enseñanza de idiomas, también conocido como método tradicional fue primeramente descrito por Valentín Meidinger

(1756-1822) considerado como el creador del método y cuya obra trató acerca de la enseñanza del francés. Por otra parte, Johann Christian Fick (1763-1821) escribió el primer curso de este tipo para la enseñanza del inglés. El texto fue publicado en Enlengen, al sur de Alemania, siguiendo el modelo de Valentín Meidinger como indica el nombre de la obra: *Praktische englische Sprachlehre für Deutsche beiderlei Geschlechts, nach der in Meidingers französische Grammatik befolgten Methode* (Curso práctico de Inglés para alemanes de ambos sexos, siguiendo el método de gramática francesa de Meidinger). (1)

Los cursos más conocidos en este período corresponden a Franz Ahn (1796-1865) y H.G. Ollendorf (1803-1865) cuyos textos dominaron el mercado europeo, especialmente en Alemania, Francia e Inglaterra por espacio de casi medio siglo, es decir desde 1840 aproximadamente hasta 1890, fecha en que se consolidan las bases del método que hubiera de seguir al de gramática-traducción.

Este método, también conocido como 'tradicional' surge como una necesidad para facilitar el aprendizaje de nuevas lenguas extranjeras para lo cual se adaptó lo ya tradicionalmente conocido en la enseñanza del griego y el latín a las circunstancias de aquel entonces. De ahí que el método mantuviera su esencia fundamental: la enseñanza de la gramática y la traducción y viabilizara el trabajo de alumnos y maestros quienes ya conocían de los esenciales del método aplicado al griego y el latín.

Sin embargo, el método no fue una copia fiel de lo que se hacía con la enseñanza de las lenguas clásicas. De hecho uno de los cambios más notables fue el de la sustitución de textos tradicionales por 'oraciones ejemplo', con el fin de facilitar el aprendizaje. Años más tarde, esto se convertiría en el punto más vulnerable del método y uno de los aspectos en el que hicieron blanco los ataques de corrientes posteriores.

El método de gramática-traducción tuvo como características fundamentales las siguientes:

- la oración aislada constituía la unidad básica de la enseñanza,
- la traducción de textos era el objetivo central,
- el idioma era considerado como un conjunto de reglas que deben ser aprendidas y memorizadas debidamente,
- el desarrollo de la habilidad de lectura silente era esencial,
- la expresión oral no se tenía en cuenta.

Como se puede apreciar hay una serie de elementos que por su carácter absoluto hacen que el método no sea por sí solo una feliz solución para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Es cierto que la habilidad de lectura es importante en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera, sobre todo en contexto donde no es posible encontrar patrones de nativos, inclusive debe privilegiarse también al trabajar la lengua materna, pero el resto de las habilidades lingüísticas requieren también de un espacio para su formación y desarrollo.

Mucho se pudiera decir de las limitaciones del método, pero no se debe obviar el papel que en su momento jugó. En la primera mitad del siglo XIX leer un idioma extranjero era mucho más útil y provechoso que utilizarlo como medio de comunicación oral. Sin embargo, como se verá más adelante, aún en nuestros días se emplean técnicas y se siguen principios emanados de esta concepción propia del método hace casi 200 años.

Como sucede con los movimientos artísticos y literarios, con las corrientes filosóficas y con todo aquello que por su naturaleza no permite que años exactos enmarquen su principio y fin, los métodos de enseñanza tampoco pueden tan fácilmente encasillarse en fechas exactas. Es difícil determinar en qué momento justamente termina uno y empieza otro. Sin embargo, ya en la última década del siglo XIX las condiciones en el continente europeo exigían un cambio en la concepción que hasta el momento se tenía para enseñar idiomas.

Lo que el transporte aéreo representa hoy para el mundo en términos de relaciones internacionales y necesidad de comunicación, lo constituyó el

ferrocarril en Europa en el siglo pasado. Como señala Howatt (1) si había llegado el momento de explotar las ventajas del transporte ferroviario, se hacía necesario pues conocer los idiomas que se hablaban en cada extremo de la vía férrea.

Y más adelante añade, que en la medida en que la emigración europea hacia los Estados Unidos se hacía cada vez mayor, crecía aún más la necesidad de encontrar una lingua franca. Por otra parte, la industrialización de la segunda mitad del siglo XIX creó una nueva clase dentro de la población, una clase que no poseía formación académica y no se podía aspirar a que aprendieran idiomas por métodos tradicionales pues al no haber estudiado lenguas clásicas, no tenían el basamento metodológico que a otros les había permitido enfrentarse desde una posición más cómoda al aprendizaje de las nuevas lenguas europeas.

De ahí que las ideas del movimiento reformista –cuyo nombre se debe en gran medida a las reformas que habían comenzado a ocurrir en la enseñanza de idiomas, especialmente en Europa en la segunda mitad del siglo XIX encontraran eco en lo que más tarde se dio en llamar el método directo.

MÉTODO DIRECTO

El movimiento de reforma tuvo como iniciadores a la más diversa gama de profesionales: profesores de idiomas, académicos, lingüistas y entre ellos se destacan las figuras de Jean Joseph Jacotot (francés, 1770-1840); C. Marcel (francés, 1793-1896); F.Gouin (francés, 1831-1896); Otto Jespersen (danés, 1860-1943) y T. Prendergast (inglés, 1806-1886). (2)

Diversos nombres surgieron para designar este fenómeno que ya venía perfilándose como método, y cada nombre trataba de que a través de él se revelaran las características intrínsecas del método. Así pues, la literatura recoge nombres como método de reforma, método natural, método psicológico, método fonético, entre otros menos frecuentes. De todos ellos “el término que

más se ha empleado para describir las variadas características de los nuevos enfoques en la enseñanza de idiomas es el método directo". (3)

El origen del término aún sigue siendo un misterio. La explicación lógica parece ser que el término surgió de la misma forma que el contemporáneo enfoque comunicativo, es decir, como un término que designa de forma genérica todos los métodos de enseñanza de idiomas que adoptaron el principio monolingual como piedra angular de sus postulados.

Las vertientes fundamentales sobre las que versó este método fueron:

- prioridad al lenguaje oral, especialmente el que se habla a diario,
- uso del idioma extranjero como medio de instrucción,
- énfasis en lograr una adecuada pronunciación, de ahí la importancia de la fonética,
- abolición total de la lengua materna y de la traducción en clase.

Al igual que el método de traducción, el método directo resultó muy útil para las circunstancias en que hubo de ponerse en práctica. Sin embargo, como su antecesor, fue a extremos que posteriormente le valieron críticas y no pocos detractores. Por ejemplo, el hecho de eliminar el uso de la lengua materna totalmente constituye un desacierto que hasta hace poco ha sido sufrido por generaciones de profesores de idiomas pues todo el énfasis estaba centrado en la parte oral del idioma en detrimento de la escrita.

A pesar de ello, el método directo ha sido uno de los que más ha influenciado las corrientes más actuales en la enseñanza de idiomas y la primacía del lenguaje oral en detrimento del escrito aún sigue siendo una fuerte tendencia en muchos centros de enseñanza.

Este período, sin embargo, fue algo más que una época que dio lugar a un método de enseñanza. Fue una época de una fructífera producción académica que sirvió de base a futuros trabajos en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras como se verá a continuación.

En el año 1899 vio la luz *The Practical Study of Languages* de Henry Sweet (1845-1912) de quien se dice fue el hombre que enseñó fonética a Europa y el primero en aplicar la lingüística a la enseñanza de idiomas. Años más tarde Leonard Bloomfield (1887-1949) considerado como el padre de la lingüística norteamericana coincide con algunos de los postulados de Sweet en su obra *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* (1942), documento que sirvió de programa de acción al enfoque estructuralista en los años 1940 y 1950. (1)

Es en esa época , además, cuando se dan los primeros pasos para la formación de la IPA (International Phonetic Association), finalmente constituida en 1897 e integrada por figuras de la talla de Wilhelm Viëtor (1850-1918), Paul Édouard Passy (1859-1940), Sweet y Jespersen, entre otros.

Mientras tanto, en el nuevo continente la situación de los inmigrantes no se hacía esperar. Cada vez era mayor el número de personas que viajaban desde cualquier país de Europa a establecerse en los Estados Unidos y necesitaban aprender el idioma del país que los acogía para poder sobrevivir en un medio cada vez más multilingüe que requería del uso de un idioma común.

En estos años se destacan en los Estados Unidos las figuras de Lambert Sauveur (1826-1907) y Maximilian Berlitz (1852-1921) de quienes se afirma que sin el primero el método directo no hubiera tenido lugar en el momento en que ocurrió y sin el segundo, muy pocas personas hubieran podido sacar partido de éste ya que llegó a abrir casi doscientas escuelas en Europa y los Estados Unidos. (1)

El método directo dio la bienvenida a la llegada de un nuevo siglo pero su existencia fue corta aunque en países como Alemania, Francia y los Estados Unidos encontró grandes aliados incluso a niveles de gobierno.

Más adelante el propio autor destaca que en Gran Bretaña, sin embargo, la política fue otra. Del método directo se tomó su énfasis en el componente oral y muchas de sus técnicas y procedimientos, pero la traducción y las

explicaciones gramaticales no constituyeron tabú. De ahí que en esta región del mundo se conozca como método de compromiso o método oral. (3)

El método como ya se ha dicho tiene logros significativos entre los que se destacan el ser el primer método en el que se combina el trabajo de maestros, lingüistas y académicos. Es también el primero que toma la lengua común, de todos los días como fuente del proceso enseñanza-aprendizaje y no necesariamente parte de un texto eminentemente literario. Hay autores que incluso consideran que el método directo constituye el antecesor legítimo de las técnicas actuales de los programas de inmersión. (3)

MÉTODO DE LECTURA

Como consecuencia de los cambios educacionales y la necesidad de una vía más rápida para que los estudiantes aprendieran una lengua extranjera, surge en los años '20 el método de lectura, con un enfoque eminentemente pragmático.

Uno de sus precursores, Michael West (1888-1973) realizó un exhaustivo trabajo léxico-semántico considerado por muchos como el estudio más completo realizado hasta nuestros días que lo llevó a conclusiones importantes acerca del trabajo con la lectura basadas, en gran medida, en su trabajo como profesor de inglés en la India.

Por otra parte, Coleman (1929) en los Estados Unidos concluye que la forma más práctica de enseñar inglés en ese país era a través de la lectura, y su Informe Coleman (Coleman Report) influyó determinadamente en que la lectura se convirtiera en el medio por excelencia para la impartición del inglés en las escuelas y universidades estadounidenses. (3)

El método, en síntesis, tenía las siguientes características esenciales:

- se retomaba el uso del idioma materno
- su enfoque era oral
- se distinguió entre lectura intensiva y extensiva

- se sustentaba sobre la base de la comprensión de textos.

Actualmente muchas universidades, especialmente aquellas en que priman las carreras técnicas, aún se valen del método de lectura para la enseñanza de idiomas extranjeros. Como ocurrió casi cien años atrás , hoy también existen quienes están a favor y quienes están en contra y aún no se ha dicho la última palabra.

El período que sigue fue igualmente, fructífero y productivo, lo que en este caso se debe a la obra de dos grandes: Harold Palmer (1877-1949) y Daniel Jones (1881-1967), quienes contribuyeron con sus respectivas obras a sentar las bases de la enseñanza del inglés como una profesión autónoma. La obra de Jones, An Outline of English Phonetics (1918) y el clásico English Pronouncing Dictionary (1917) son obras de referencia para quienes estudian y enseñan la lengua inglesa.

Por su parte, Palmer con su Principles of Language Study (1921) diseñó un modelo para la psicología del aprendizaje de una lengua que a su vez serviría como soporte para el desarrollo de actividades prácticas en el aula.

Howatt (1) refiriéndose a la contribución individual de Palmer a la enseñanza del idioma inglés, dijo: “ En conjunto, ninguna persona hizo más por el surgimiento de la profesión de enseñar inglés en el presente siglo”. Sin embargo, como se hizo notar al principio, la búsqueda de nuevas propuestas tampoco en este momento se hizo esperar.

MÉTODO AUDIOLINGUAL

Cabe apuntar como al otro lado del Atlántico se gestaba por primera vez en la historia un método de idiomas diferente de los anteriores que se habían originado en Europa. Este método tuvo sus orígenes fundamentalmente en los Estados Unidos y sus antecedentes en lo que se dio en llamar el método del ejército.

Al respecto, Richards and Rodgers (2) señalan que al comenzar la Segunda Guerra Mundial surge la necesidad de los soldados norteamericanos de comunicarse en alemán, francés, italiano, japonés, etc. Y como resultado se establece el Programa de Adiestramiento Especializado del Ejército (Army Specialized Training Program -ASTP) que llegó a emplear alrededor de 450 profesores que impartían unos 30 idiomas a una cantidad aproximada de 15 000 alumnos con un carácter intensivo de 10 horas diarias, seis días a la semana con un promedio de 20 a 30 horas de estudio individual y una 15 horas de contacto con hablantes nativos. En medio de estas condiciones que por demás eran altamente favorables se obtuvieron resultados excelentes y la popularidad del método no se hizo esperar.

Puede decirse que el carácter estructuralista desde el punto de vista lingüístico y conductista desde el punto de vista psicológico por los que resultado ser este el método más atacado en nuestros días son los siguientes:

1. El idioma es oral, no escrito.
2. Un idioma es lo que los hablantes nativos dicen, no lo que alguien piensa que deben decir.
3. Los idiomas son distintos.
4. Un idioma es un conjunto de hábitos.
5. Enseñar el idioma, no acerca del idioma. (3)

A estas concepciones se añaden además textos ya mencionadas anteriormente como Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages (Bloomfield, 1942) y las obras de un grupo de lingüistas norteamericanos entre los que se destaca Charles Fries de la Universidad de Michigan, lugar donde en 1941 se fundó el primer Instituto de Lengua Inglesa de los Estados Unidos.

La obra de Fries, continuada posteriormente por Lado, se basó fundamentalmente en un análisis de contrastes (contrastive analysis) entre la lengua materna y la extranjera y sobre las bases de este estudio surgen los materiales para impartir docencia. (3)

Aparejado a este desarrollo en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras iba el auge del idioma inglés a escala mundial a niveles tales que ya en la primera mitad del siglo XX la enseñanza del inglés surge como profesión autónoma y ya desde los años '20 se comienza a hablar de inglés como segunda lengua aunque como apunta Howatt (1) es en los años '50 cuando se distingue verdaderamente entre inglés como lengua extranjera e inglés como segunda lengua, justamente en los años en que el idioma inglés comienza a despuntar como el idioma de la ciencia y la tecnología, del comercio y las finanzas.

El método audiolingual a pesar de su impacto no llegó a perdurar por mucho tiempo. Y ya en la segunda mitad de la década del 60 comienza a desaparecer. Este método, sin embargo, constituyó la primera teoría acerca de la enseñanza de un idioma extranjero que se derivó de la lingüística y la psicología y no sólo eso, sino que demostró que los principios provenientes de disciplinas científicas podían aplicarse de manera concreta y práctica en el diseño y elaboración de materiales docentes y a la actividad práctica diaria.

Al respecto Stern (3) apunta que en el método se refleja la lingüística descriptiva, estructural y contrastiva de los 50 y 60 mientras que su psicología es la de Skinner, conductista en tanto interpreta el aprendizaje de una lengua en términos de estímulo y respuesta, operante condicionado y refuerzo.

Los elementos que caracterizaron al método fueron:

- separación de las cuatro habilidades: hablar, entender, leer y escribir,
- primacía de las habilidades orales (hablar y entender) sobre las escritas,
- uso del diálogo como la forma de presentación por excelencia,
- énfasis en la ejercitación mecánica y en la memorización.

En un análisis desde una perspectiva diacrónica uno de los elementos más criticables del método, a nuestro juicio es la forma en que se limitan las potencialidades creadoras del alumno ya que en el método se encuentra reforzada la tesis de que los alumnos no debían escribir las versiones de lo que escucharan, no debían usar aquellas estructuras que aún no hubieran sido ejercitadas, no debían aprender palabras fuera del contexto. De donde se

colige que, el marcado énfasis en lo que no se puede hacer asfixia lo que el alumno puede verdaderamente crear.

Como se decía anteriormente, este método, a diferencia de los anteriores, ni siquiera llegó a la mayoría de edad. Sin embargo, algunos de sus componentes son de incalculable valor y le conceden un merecido lugar en la historia de la enseñanza de idiomas extranjeros.

Ya desde 1964 el método comienza a ser blanco de críticas y ataques y en 1970 las exigencias por un 'mejor' método, eran evidentes. En tal sentido y en franca alusión al método del ejército, Finnochiaro y Brumfit (4) señalan: "los escolares no son soldados [...] ciertamente las clases de idiomas en las escuelas secundarias no tuvieron el mismo éxito".

Antes de entrar en lo que se ha convertido en una nueva etapa en la enseñanza de idiomas, se hace necesario hacer breve referencia a dos momentos que en algunos casos simultanearon con el método audiolingual, en otros los siguieron bien de cerca y en otros se fusionaron entre ellos: se trata del método audiovisual y el método situacional.

MÉTODO AUDIOVISUAL

El primero de ellos tiene un origen eminentemente europeo que algunos autores enmarcan en similar período al audiolingual al plantear que mientras Estados Unidos demostraba una indestructible adhesión al método audiolingual, en Europa se estaba usando el audiovisual. (4)

Según Stern (3) el método audiovisual surge en Francia en el Centro de Investigaciones y Estudios para la Difusión del Francés (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (CREDIF). La versión inicial Voces e Imágenes de Francia (Voix et Images de France CREDIF, 1961) tuvo posteriores adaptaciones y revisiones en Gran Bretaña, Estados Unidos y Canadá.

A diferencia del método audiolingual, el audiovisual enfatiza el carácter social del idioma y al respecto se señala: “El lenguaje es ante todo un medio de comunicación entre los seres o entre los grupos sociales”. (3)

Por otra parte coincide con el audiolingual al tener también un basamento lingüístico y psicológico. El primero es también el estructuralismo pero el segundo se basa en la Gestalt que aboga por un enfoque no analítico en el aprendizaje como se desprende de su postulado esencial: “la percepción misma muestra un carácter de totalidad, una forma, una ‘gestalt’ que se destruye cuando se intenta analizar.” (5)

MÉTODO SITUACIONAL

El método situacional, por su parte, consistió en una variante británica del estructuralismo pero que a diferencia del audiolingual ‘situaba’ las estructuras del idioma en un marco lo más cercano posible al uso verdadero.

En ocasiones resulta difícil enmarcar los distintos cursos que vieron la luz por estos años en uno y otro método. Algunos autores como Howatt consideran Voces e Imágenes de Francia como cursos audiovisuales con enfoque situacional. En igual categoría se encuentran The Turners (1969) y uno muy popular en Cuba First Things First (1967) de L.G. Alexander ambos de origen británico.

Precisamente, el llevar a extremos el nombre que dio origen al método ha sido una de sus mayores limitantes. Es decir, el método proclama que todo lo que se trate en una clase y hasta en una unidad tiene que estar obligatoriamente relacionado con un único tema o tópico y cualquier desviación del mismo constituye flagrante delito, obligando así al alumno a ceñirse estrictamente al tema en cuestión. Al igual que el audiolingual y el audiovisual hace énfasis en la repetición mecánica de lo escuchado en la cinta magnetofónica.

No obstante, desde el punto de vista léxico-semántico, el método resulta interesante y puede hasta surtir efectos positivos. Está demostrado que

cuando se enseñan grupos de palabras pertenecientes a un mismo tópico o tema éstas pueden asociarse semánticamente y el nivel de adquisición por parte de los alumnos es mayor mientras que cuando se enseñan palabras aisladas resulta más difícil aprenderlas. (6)

El método situacional no se limitó a los años 60. En la década del 70 existieron cursos como Access to English (1974) y otros incluso ya con un enfoque funcional más que estructural como por ejemplo la serie Strategies, Communicate y Approaches que preservan una fuerte presencia del elemento situacional en su concepción pero con los que no se cierra el registro de respuestas didácticas a la enseñanza aprendizaje del idioma inglés.

TEORÍA COGNOSCITIVA

Un tanto aparejado a estos métodos surge la teoría cognoscitiva. Algunos la consideran un método pero por su limitado efecto en la enseñanza de lenguas extranjeras la clasificación de teoría resulta más apropiada. Chomsky comienza a atacar el estructuralismo de Bloomfield y el conductismo de Skinner desde 1959 y crea la gramática generativa transformacional que como se decía anteriormente no tuvo gran impacto en la enseñanza de idiomas aunque su gran mérito radica en que se convierte en una teoría alternativa del aprendizaje, como su mismo nombre indica, la cognoscitiva, que al contrario del estructuralismo pone énfasis en el proceso de aprendizaje consciente de una lengua extranjera y de las reglas que llevan a la producción de patrones lingüísticos sobre la base de una psicología cognoscitiva y una gramática transformacional. (4)

En un sentido amplio los aportes de Chomsky han servido para que lingüistas, psicólogos, pedagogos, y maestros en general revaloricen postulados y principios de la enseñanza de idiomas que hasta el momento parecían intocables.

Una prueba de la poca trascendencia de esta teoría en la enseñanza de lenguas es que no se conoce de ningún teórico como el principal exponente del

enfoque cognoscitivo. Nombres como Carrol, Chastain y Diller han hecho aportes, han caracterizado, explicado e interpretado este enfoque pero aún están por examinarse de una forma crítica tales puntos de vista.

ENFOQUES HUMANISTAS

En la década del 70 y fundamentalmente en los primeros años surgen en la enseñanza de idiomas una serie de métodos pertenecientes a corrientes derivadas de la psicología humanista que si bien no ejercieron en nuestro medio la misma influencia que métodos anteriores vale la pena mencionarlos. Ellos son el método silente (Silent Way, Gattegno 1972), el método de aprendizaje de idiomas en la comunidad (Community Language Learning, Curran 1976), el método de sugestopedia (Suggestopedia, Lozanov 1979), el método de Dartmouth (The Dartmouth Method, Russias 1971) y el método natural (Natural Method, Ternell 1977). Según Nunan el mejor exponente del humanismo en la enseñanza de idiomas es sin dudas Earl Stevick, quien a pesar de no haber creado su propio método, se ha encargado de recrear los trabajos de Curran, Gattegno y Lozanov. (7)

Cabe señalar que a mediados de los años 80 se hicieron intentos por aplicar el método de sugestopedia en Cuba, fundamentalmente en algunas universidades técnicas del país pero por diversas razones el método no encontró suficientes adeptos aunque actualmente en la Universidad de Ciego de Avila (UNICA) se realizan estudios alrededor de la sugestopedia y otros métodos relacionados con ella.

ENFOQUE COMUNICATIVO

Es posible que existieran varias razones que hayan contribuido a que los métodos a que se hacía referencia brevemente en párrafos anteriores, no hayan contado con la atención y dedicación de otros. Pero es que con el advenimiento de un nuevo enfoque en los primeros años de la década del 70 los estudiosos de la materia volcaron todos sus esfuerzos en la labor de

estudiar, describir y analizar lo que ha constituido una “revolución científica” (2) en la enseñanza de idiomas: el enfoque comunicativo.

La referencia a este método impone hacer algunas precisiones respecto a su propia denominación, es decir, por qué se le llama enfoque y no método.

Desde finales de los años 60 se vienen haciendo innumerables esfuerzos por desarrollar un marco más amplio que permita a la enseñanza de idiomas insertarse de forma más coherente y asequible en el proceso, y que a su vez, rompa con la estrechez y hasta cierto punto la fosilización que ha sufrido el concepto método en el sentido con el que aquí se ha venido usando.

Mucho se ha debatido en este sentido, e incluso hay quienes señalan lo inadecuado del término para referir la teoría de la enseñanza de idiomas. En tal sentido Mackey ha hecho notar que:

Términos como ‘el método directo’, ‘el método de simplificación’, ‘el método natural’, ‘el método del film’, ‘el método conversacional’, ‘el método oral’, ‘el método lingüístico’ pueden ser solamente vagos e inadecuados porque se limitan a un único aspecto de un tema complejo, infiriéndose que ese solo aspecto es lo único que importa. (3)

A partir de los años 60 se produce lo que Stern (3) ha dado en llamar el “rompimiento con el concepto de método” por considerarse este como un término incapaz de cubrir todas las aristas que comprende la enseñanza de idiomas que ya tenía exigencias mayores aunque no en esencia diferentes a las de años anteriores. Es decir, seguía existiendo la necesidad de que las personas se comunicaran entre sí, no sólo que leyeran o tradujeran como a finales del siglo pasado, pero ahora la demanda de profesionales altamente calificados era mayor por lo que se produjo una expansión de cursos de idiomas en las universidades, Cuba, como se verá más adelante no fue una excepción, al tiempo que crecía el número de estudiantes de países subdesarrollados o en vías de desarrollo que asistían a universidades foráneas a calificarse.

Por otra parte, las condiciones materiales en el mundo desarrollado eran propicias para que la enseñanza de idiomas floreciera con nuevos bríos, eran los años del laboratorio de idiomas, las grabadoras profesionales, los proyectores de vista fija, los diascopios, el televisor y posteriormente los equipos de video.

En resumen, las condiciones estaban creadas para que tuviera lugar una revolución en los métodos de enseñanza que por espacio de más de un siglo habían venido utilizándose en la enseñanza de idiomas. Y así es que el enfoque comunicativo surge en Gran Bretaña como una solución alternativa para los alumnos de países subdesarrollados que habían estudiado inglés pero su desempeño en el idioma resultaba ineficaz y necesitaban pues cursos preparatorios para realizar estudios en la universidad. Eran estudiantes altamente motivados por perfeccionar las habilidades en el uso del idioma por lo que resultaba el marco propicio para que el enfoque comunicativo surtiera efecto en tanto se abogaba por la enseñanza de la lengua como se usa, no su forma, hecho éste que sirvió de acicate para que se escribieran libros, cursos y se diseñaran materiales con tópicos y actividades de interés para los alumnos, no sólo por el contenido sino por la forma y variedad. (1)

Aparecen las actividades en parejas, los juegos, las simulaciones y el trabajo con materiales auténticos. Todo ello a su vez puso al estudiante en contacto con el inglés real y esto se hizo extensivo a la enseñanza del inglés en escuelas secundarias y centros de educación de adultos.

El mérito fundamental del enfoque comunicativo radica en ver la lengua como medio de comunicación para lo que es preciso que los alumnos puedan expresarse de forma fluida y apropiada fuera del aula. Dicho de otro modo es la competencia comunicativa descrita por Hymes (1970) de la que la competencia lingüística o estructural es sólo una parte.

Sus raíces se remontan a un curso, Scope Stage 1, iniciado en 1966, terminado en 1969 y financiado por el Consejo de Escuelas con el objetivo de enseñar inglés a niños inmigrantes en Gran Bretaña. Los

dos niveles siguientes, Stage 2 y 3 fueron publicados en 1972. Al respecto Howatt señaló: “hacen de Scope el primer intento por esbozar un modelo sociolingüístico de enseñanza de una lengua y no uno puramente lingüístico”.
(1)

Esto trajo como consecuencia que se observaran tres vertientes fundamentales; a saber, a) el análisis del registro que resultó válido para los casos del inglés técnico pero arrojaba muy poca luz sobre el uso funcional del idioma; b) el análisis del discurso, mucho más prometedor y abarcador, y c) el análisis del lenguaje que se habla, mucho más apropiado ya que se basó en los propios hablantes. (1)

Los cursos y textos que han surgido desde entonces tienen una u otra vertiente y en muchos casos una mezcla de ellas. Los cursos de inglés general (IG), por ejemplo, se estructuran fundamentalmente siguiendo la última variante mientras que los cursos de inglés con fines específicos (IFE) y con fines académicos siguen las dos primeras.

Resulta imposible pretender encerrar al enfoque en una teoría lingüística y/o psicológica como se había hecho con los métodos anteriores. Es posible que el propio hecho de romper con la denominación de método contribuya pero sí es aconsejable hacer un breve recuento de qué aconteció durante esos primeros años.

A finales de los años 60 y hasta principios de los 70 corrían todavía los tiempos de la gramática generativa-transformacional vs el estructuralismo como habían sido no muchos años atrás el estructuralismo vs la gramática tradicional.

Como consecuencia de la poca influencia de la teoría cognoscitiva sobre la enseñanza de idiomas, muchos teóricos llegaron a argumentar que la lingüística se había aplicado de forma errónea. La desilusión de algunos estudiosos fue tal que tuvieron lugar publicaciones, que aunque no rechazaban totalmente el papel de la lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras, sí cuestionaban sus postulados como base del aprendizaje de un idioma.

Tal es el caso de The failure of the discipline of linguistics in language teaching (Johnson 1969) y On the irrelevance of transformational grammar to second language pedagogy (Lamendella 1969). Johnson llega a afirmar incluso “lo que se necesita en el campo de la enseñanza de idiomas no es lingüística aplicada sino psicologías aplicadas “. (4)

El propio autor hace referencia a una vertiente totalmente opuesta la de reconocer el papel de la lingüística y cita a Corder cuando dice: “no puede haber un incremento sistemático en la enseñanza de idiomas sin referencia al conocimiento de la lengua que nos da la lingüística”. (4)

Es un hecho que la lingüística, al igual que otras ciencias, juega un papel importante en la enseñanza de lenguas extranjeras. No con esto se pretende dar a la lingüística un papel más relevante del que ya posee y no es intención tampoco minimizar el de la psicología en este campo, pero sí es conveniente subrayar que los aportes de la psicolingüística son altamente productivos y fructíferos y que aquellas son dos ciencias que han contribuido de manera esencial al desarrollo de la enseñanza de lenguas.

Durante estos años 70, sin embargo, la labor de académicos y estudiosos del proceso no se volcó precisamente en la enseñanza de la lengua, sino en el aprendizaje de ésta. A la producción científica de estos años pertenecen los trabajos de Pit Corder, Selinker y Krashen basados en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua tomando como punto de referencia la adquisición de la lengua materna.

Además de todos los esfuerzos de teóricos y académicos por tratar de explicar el fenómeno del aprendizaje de una lengua extranjera, la mayor contribución del período en todo sentido, aprendizaje y enseñanza, proviene de los maestros (practitioners) y profesores quienes con su labor diaria de enseñar e investigar nutrieron el mundo de la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera con técnicas, procedimientos, innovaciones y experimentos que enriquecieron grandemente el proceso.

Estudiosos como Oller, Wilkins, Van Ek, Candlin, Allen y Widdowson unieron sus conocimientos lingüísticos a la práctica del aula. Esta fusión de teoría lingüística y educación práctica creó condiciones favorables para una labor altamente productiva en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras que dio lugar a una nueva orientación lingüística esta vez encaminada al análisis discursivo, a la semántica, a la teoría del acto del habla, a la sociolingüística y a la pragmática.

Uno de los trabajos más influyentes del período es el Notional Syllabuses (8) donde establecen tres tipos de categorías nocionales:

- Categorías semántico-gramaticales como son pasado, futuro, etc.,
- Categorías de modalidad como son posibilidad, necesidad, obligación, etc.
- Categorías de funciones comunicativas como hacer preguntas, solicitudes, expresar acuerdo, desacuerdo, etc...

Un año antes Van Ek fusiona la primera y la segunda y las nombra nociones generales y añade la categoría de nociones específicas que representa el significado de las palabras y separa las funciones del idioma. Todo esto se inserta en lo que se conoce como Nivel Umbral (Threshold Level), publicación del Consejo Europeo y el enfoque ha llegado hasta nuestros días como enfoque nocional-funcional (functional notional approach). (1)

La idea en términos de enfoque comunicativo es que lejos de enseñar y practicar en el aula, como se venía haciendo, “cómo hacer preguntas”, por ejemplo, se practicara “cómo pedir cosas en una tienda,”, etc. De esta forma se mezclan las nociones (los elementos lingüísticos y hasta paralingüísticos: palabras interrogativas, auxiliares, entonación ,etc.) con las funciones(propósitos que se tienen para emplear esos elementos lingüísticos, fines que se persiguen. En este caso, preguntar por un artículo en una tienda).

Ya a finales de los años 70 todos los cursos que iban saliendo al mercado internacional llevaban el elemento funcional en su diseño. En sentido general se mantenían las estructuras gramaticales y demás cuestiones pero el

tratamiento que se sugería era diferente y así rezaba en los enunciados de las unidades.

De estos textos se deben mencionar dos de ellos por el impacto que han tenido en la enseñanza del inglés en nuestro país. La serie Kernel , cuyo primer texto, el Kernel One data de 1978 y se introdujo en los CEMS en 1985. Esta serie se mantuvo hasta el recién finalizado curso escolar 2000-2001, año en el que se reemplazó totalmente por un nuevo texto y la serie Spectrum que data de 1982 y comenzó a utilizarse en las Escuelas de Turismo aproximadamente desde 1986 y no mucho más tarde en los Institutos Superiores Pedagógicos.

De una forma breve se ha recorrido un buen trecho en el modo de hacer que ha tenido la enseñanza de idiomas, y el inglés en particular, a lo largo de un poco más de dos siglos.

A criterio de la autora del presente trabajo resulta válido todo lo que se haga en aras de enriquecer la enseñanza de idiomas, máxime si ello conlleva un acercamiento a la flexibilidad y a la creatividad, dos máximas que no sólo funcionan en la enseñanza de idiomas sino en cualquier tipo de enseñanza y que al alumno siempre va a agradecer.

Conclusiones

Como se sabe, hay tantas formas de aprender una lengua extranjera como idiomas hay en este mundo. El problema es más complejo que las meras disquisiciones entre aprendizaje y/o adquisición, asimilación consciente o subconsciente. Existen un número de factores que inciden en el aprendizaje de una lengua: edad, condiciones, circunstancias, aptitudes, medio, interés, necesidad, etc. incluso uno muy importante es si el idioma que se aprende es una segunda lengua o una lengua extranjera, por lo que sería muy arriesgado generalizar o pretender hacer dictámenes al respecto porque parafraseando a Nunan aún está por crearse el método que sea incapaz de enseñarle nada a nadie. (7)

Además de todos los esfuerzos de teóricos y académicos en la búsqueda de un método de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, la mayor contribución, siempre va a ser aquella que proviene de los maestros y profesores quienes con su labor diaria de enseñar e investigar han nutrido el mundo de la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera con técnicas, procedimientos, innovaciones y experimentos que han enriquecido grandemente el proceso.

Sólo resta llamar la atención a profesores, metodólogos y demás personal vinculado de una forma u otra con la docencia, hacia algo que es fundamental. El método de enseñanza se materializa en el aula, y se convierte en el mejor aliado del profesor si obedece a los intereses y necesidades de los alumnos y cumple con los objetivos que se pretenden lograr; no importa si está de moda o no.

Creemos sinceramente que la praxis pedagógica es tan rica como imponderable, y que una vez captado el fundamento de un quehacer didáctico deben ser admitidas las variantes que impone la realidad.

Summary

The study of methods in the process of teaching and learning a foreign language is one of the most fascinating issues in English language teaching (ELT). This review paper provides a description of methods showing that the history of both English as a foreign language (EFL) and English as a second language (ESL) contains a vast number of methods that date back to the grammar-translation and move up to the communicative approach used by many teachers worldwide. The analysis made leads to outstand the way in which linguistic, psychological and philosophical beliefs have contributed to the formation and development of these methods and how they have been realized at the level of pedagogical action. Particular emphasis is given to creativity and flexibility in the language lesson as the key to a successful classroom practice.

Key words: EDUCATION GRADUATE/ history

Recibido: 9/1/02 Aprobado: 22/3/02

Referencias bibliográficas

(1) Howatt A. A History of English Language Teaching. Oxford; Oxford University Press; 1984. p. 132, 139, 180-183, 202-204.212, 281, 287, 327

(2) Irizar A. El método en la enseñanza de idiomas. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales; 1996. p. 10-12, 19, 47.

(3) Stern H H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford, Oxford University Press; 1983. p. 457- 460, 465,158, 468, 477.

(4) Finnochiaro M, Brumfit C. The Functional- Notional Approach From Theory to Practice. La Habana: Edición Revolucionaria; 1989. p. 8-9, 173, 175.

(5) Heidbreder E. Psicologías del siglo XX. La Habana: Editora Revolucionaria. 1971. p.247.

(6) Mc Donough S. Psychology in Foreign Language Teaching. La Habana: Edición Revolucionaria, 1989. p. 65.

(7) Nunan D. Language Teaching Methodology. A Textbook for Teachers. United Kingdom: Prentice Hall. 1991. p. 234, 243.

(8) Wilkins D. Notional Syllabuses. Oxford: Oxford University Press; 1976.

I