

## REFERENCIA:

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

(Agradeço a Gonzalo Abio a gentileza da tradução para o espanhol)

# METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Vilson J. Leffa

---

## Introducción

El objetivo de este artículo es dar una visión de los principales métodos de enseñanza de lenguas, tanto desde el punto de vista diacrónico (la sucesión histórica de los diferentes métodos) como sincrónico (la convivencia de diferentes métodos en una época). La intención no es adoctrinar al profesor en el uso de un determinado método, y sí informarlo de las opciones existentes. A él le corresponde, partiendo de su experiencia, de las características de sus alumnos, y de las condiciones existentes, tomar la decisión final. Lo que se pretende con una revisión histórica de los

métodos es hacer con que el profesor comience donde los otros pararon, sin necesidad de reinventar la rueda o repetir los errores del pasado. Sin una visión histórica la evolución se hace imposible.

## El problema de la terminología

Para describir los diferentes métodos por los cuales se puede aprender una lengua extranjera, es necesaria una terminología adecuada. Debido a la gran amplitud con que se usaba el término "método" en el pasado - desde la fundamentación teórica que sustenta el propio método hasta la elaboración de normas para la creación de un determinado curso - se convencionó subdividirlo en **enfoque** ("approach" en inglés) y **método** propiamente dicho. El **Enfoque (abordagem** en portugués) es el término más amplio que engloba los presupuestos teóricos sobre la lengua y el aprendizaje. Los enfoques varían [211] en la medida en que varían esos presupuestos. El presupuesto, por ejemplo, de que la lengua es una respuesta automática a un estímulo y de que el aprendizaje se da por la automatización de esas respuestas va a generar un determinado enfoque para la enseñanza de lenguas - que será diferente al enfoque generado por la creencia de que la lengua es una actividad cognitiva y de que el aprendizaje se da por la internalización de las reglas que generan esa actividad. El **método** tiene una menor amplitud y puede estar contenido dentro de un **enfoque**. No trata de los presupuestos teóricos del aprendizaje de lenguas, pero sí de las normas de aplicación de esos presupuestos. El método, por ejemplo, puede envolver reglas para la selección, ordenación y presentación de los ítems lingüísticos, así como las normas de evaluación para la elaboración de un determinado curso.

La única dificultad en esas definiciones de enfoque y de método está en la imprecisión histórica del término "método", ya consagrado tanto en el sentido amplio como en el restringido (Ejemplo: el "método Directo", que en realidad no es un método y sí un enfoque). La solución propuesta en este artículo es usar el término en la acepción actual y hacer la necesaria aclaración para cada caso.

Otro refinamiento actual es la distinción entre adquisición y aprendizaje.

Se entiende por aprendizaje el desarrollo formal y consciente de la lengua, normalmente obtenido a través de la explicación de reglas. Adquisición es el desarrollo informal y espontáneo de la segunda lengua, obtenido normalmente a través de situaciones reales, sin esfuerzo consciente. En el aprendizaje, el enunciado tiene origen en la lengua materna, pudiendo conscientemente pasar para la segunda lengua. En la adquisición, el enunciado ya se origina directamente en la segunda lengua.

No existe un término amplio para las dos acepciones, aunque la palabra "desarrollo" haya sido sugerida por algunos teóricos. Aquí será usado el término aprendizaje cuando se necesite esa amplitud, que así valdrá tanto para adquisición como para el aprendizaje propiamente dicho.

Una distinción que necesita ser hecha se refiere a los términos segunda lengua y lengua extranjera. Tenemos el estudio de una segunda lengua en el caso de que [212] la lengua estudiada sea usada fuera de la sala de aula de la comunidad en que vive el alumno (ejemplo: situación del alumno brasileño que fue a estudiar francés en Francia). Tenemos la lengua extranjera cuando la comunidad no usa la lengua estudiada en la sala de aula (ejemplo: situación del alumno que estudia inglés en Brasil). Para los dos casos se usa aquí, como término amplio, la sigla L2.

Un último término es necesario para describir la persona que examina, critica y/o propone métodos de enseñanza de lenguas. Esa persona puede ser un educador, un lingüista aplicado, un teórico, un autor de libro didáctico o hasta un profesor, pero no ejerce ninguna de esas funciones cuando firma un artículo sobre la enseñanza de lenguas.

Para esa persona se usa aquí el término metodólogo.

## **El enfoque de la gramática y de la traducción (EGT)**

Conocido tradicionalmente como "método", el EGT ha sido la metodología con más tiempo de uso en la historia de la enseñanza de lenguas, y la que más críticas ha recibido.

Surgió con el interés por las culturas griega y latina en la época del renacimiento y continúa siendo empleado hasta hoy, aunque de modo bastante esporádico, con diversas adaptaciones y finalidades más específicas.

Básicamente el EGT consiste en la enseñanza de la segunda lengua por la primera. Toda la información necesaria para construir una frase, entender un texto o apreciar un autor es dada a través de explicaciones en la lengua materna del alumno. Los tres pasos esenciales para el aprendizaje de la lengua son: (a) memorización previa de una lista de palabras, (b) conocimiento de las reglas necesarias para juntar esas palabras en frases y (c) ejercicios de traducción y versión (tema). Es un enfoque deductivo, partiendo siempre de la regla para el ejemplo.

El énfasis está en la forma escrita de la lengua, desde los ejercicios iniciales hasta la lectura final de los autores clásicos del idioma. Poca o ninguna atención es dada a los aspectos de la pronunciación y de entonación. El origen de la mayoría de las actividades de la sala de aula está [213] en libro de texto, de modo que el dominio oral de la lengua por parte del

profesor no es un aspecto crucial. Lo que él más necesita es el dominio de la terminología gramatical y el conocimiento profundo de las reglas del idioma con todas sus excepciones. Saber responder prontamente a una duda surgida en la clase, aunque sea usando la obscura excepción de una regla, es más importante que saber pronunciar correctamente la más simple de las frases. (El Anexo 1 muestra actividades desarrolladas en la sala de aula en que se utiliza la metodología EGT).

El objetivo final del EGT es - o era - llevar al alumno a apreciar la cultura y la literatura de la L2. En la realización de ese objetivo, se creía que él acabaría adquiriendo un conocimiento más profundo de su propio idioma, desarrollando su inteligencia y capacidad de raciocinio.

### **El enfoque directo (tradicionalmente "Método Directo")**

El Enfoque Directo (ED) es casi tan antiguo como el EGT. Surgió como una reacción a éste y evidencias de su uso datan del inicio del siglo XVI. El caso de Montaigne, el famoso ensayista francés, que ya en la década de 1530 aprendió latín por el método directo, es citado por los defensores del ED como un ejemplo de su suceso.

Mientras que el EGT sufrió siempre severas críticas, sin ningún nombre importante unido a él (es hasta más fácil citar personas que se destacaron por ataques al enfoque, como Victor en el siglo XIX en Alemania) – el ED tuvo grandes defensores (Harold Palmer, Otto Jespersen, Emile de Sauzé, etc.). La primera escuela Berlitz, fundada en los Estados Unidos en 1878, es un ejemplo del éxito comercial del enfoque. La oficialización del método directo en Bélgica (1895), Francia (1902) y Alemania (1902), obligando su uso en las escuelas públicas, prueba el prestigio de que gozaba el enfoque al inicio del siglo. Harold Palmer, en Inglaterra, lo bautizó de "Método Científico", inaugurando un epíteto que más tarde

sería reivindicado por otros métodos. El Anexo 2 muestra como en la práctica el ED presenta el material de enseñanza. [214]

El principio fundamental del ED es que la L2 se aprende a través de la L2; la lengua materna nunca debe ser usada en la sala de aula. La transmisión del significado se da a través de gestos y láminas, sin jamás recurrir a la traducción. El alumno debe aprender a "pensar en la lengua".

El énfasis está en la lengua oral, pero la escritura puede ser introducida ya en las primeras clases. El uso de diálogos situacionales (Ejemplo: "en el banco", "haciendo compras", etc.) y pequeños fragmentos de lectura son el punto de partida para ejercicios orales (comprensión auditiva, conversación "libre", pronunciación) a ejercicios escritos (con preferencia por las repuestas a cuestionarios). La integración de las cuatro destrezas (en la secuencia de oír, hablar, leer y escribir) es usada por primera vez en la enseñanza de lenguas.

La gramática, y también los aspectos culturales de la L2, son enseñados inductivamente.

El alumno es primero expuesto a los "hechos" de la lengua para más tarde llegar a su sistematización. El ejercicio oral debe preceder al ejercicio escrito. La técnica de la repetición es usada para el aprendizaje automático de la lengua. El uso de diálogos sobre asuntos de la vida diaria tiene por objetivo hacer viva la lengua usada en la sala de aula. El dictado es abolido como ejercicio.

El ED fue introducida en Brasil en 1932 en el Colegio Pedro II, a través de una "reforma radical en el método de enseñanza" (grupos de 15 a 20 alumnos, selección rigurosa de profesores, elección de material adecuado etc.).

El ED, en que pese a su prestigio y apoyo oficial

(inclusive en Brasil) tuvo siempre dificultades para expandirse. Por no tener los requisitos lingüísticos exigidos (fluencia oral y buena pronunciación) o por no poseer la resistencia física necesaria para mantener el énfasis en el habla durante varias horas diarias, el profesor, después del entusiasmo inicial con el ED, acababa sistemáticamente regresando a una versión metodológica del EGT.

El antagonismo entre el ED, defendido por los metodólogos y el EGT, empleado por la mayoría de los profesores en la práctica, parece mostrar una lucha constante que traspasa toda la enseñanza de lenguas a través de los más diversos enfoques y métodos.[215]

El comentario de Gatenby, uno de los más recientes defensores del ED, indica esa batalla aparentemente poco gloriosa de los metodólogos con los profesores:

La resistencia de generaciones de profesores y administradores escolares en beneficiarse de los experimentos exitosos y de las teorías comprobadas del pasado es en parte un ejemplo de la perversidad humana: las personas se niegan a escoger lo correcto, lo mejor o lo que es bueno cuando eso se les es mostrado (GATENBY, 1972: 45).

### **Enfoque para la lectura (tradicionalmente "Método de la Lectura")**

Uno de los pocos países que no dio apoyo oficial al Enfoque Directo fueron los Estados Unidos de América. Al examinar el ED en 1892, la "Comisión de los Doce", compuesta por autoridades educacionales americanas, concluyó que el desarrollo de la lengua oral no era el objetivo principal de la enseñanza de lenguas en las escuelas secundarias americanas. La habilidad del habla era apenas un objetivo secundario, que aún así parecía contrariar la naturaleza y función de la escuela, ya que en condiciones normales sólo sería alcanzado en un grado modesto. La enseñanza de lenguas debería antes buscar el gusto por la cultura y

literatura del pueblo estudiado, lo que sería mejor conseguido en versiones actualizadas del Enfoque de Gramática y Traducción MACKEY, 1965:148).

En realidad lo que faltaba era un estudio comparativo entre el ED y el EGT. Las ventajas y desventajas de cada enfoque necesitaban ser evaluadas no sólo en términos absolutos, como también relativos a una determinada realidad y a los objetivos para el cual se estudia una determinada lengua. Este estudio fue realizado a través de una de las mayores investigaciones ya realizadas sobre la enseñanza de lenguas, el Modern Foreign Language Studies (MFLS).

El MFLS comenzó en los Estados Unidos en 1923 y terminó en Canadá en 1927, después de investigar, entre otros establecimientos de enseñanza, 647 centros de enseñanza superior, 128 facultades de educación y 1980 departamentos de lenguas extranjeras. [216]

Los resultados fueron publicados entre 1927 y 1932 en diecisiete volúmenes, envolviendo los más diferentes aspectos de la enseñanza de lenguas. De acuerdo con Valnir Chagas:

Todo como se ve, fue hecho pacientemente, objetivamente, estadísticamente. Científicamente, en suma. Nada, hasta donde fue posible, se dejó a merced del acaso o de las soluciones improvisadas, en el raro personalísimas, que habían caracterizado la renovación didáctica de los idiomas extranjeros en los últimos cincuenta años (CHAGAS, 1957:75).

La conclusión de todo este estudio fue de que el objetivo del aprendizaje de lenguas en la escuela secundaria debería ser esencialmente práctico. Para eso se propone una combinación del Enfoque de la Traducción con el Enfoque Directo; del primero se adoptaba el énfasis en la lengua escrita con la reformulación de las reglas de gramática, fijándose en lo esencial para la comprensión; del ED se adoptaba el



principio de que el alumno debería ser expuesto directamente a la lengua. La practicidad estaba, en primer lugar, en el hecho de que, dentro de las condiciones existentes en la escuela secundaria, no era posible el desarrollo equilibrado de las cuatro destrezas de la lengua. En segundo lugar, se defendía la premisa de que para las necesidades de los alumnos, en su gran mayoría, no era necesario el conocimiento de la lengua oral.

El objetivo principal del Enfoque para Lectura (EL) era obviamente desarrollar la destreza de la lectura. Para eso se buscaba crear el máximo de condiciones que propiciasen la lectura, tanto dentro como fuera de la sala de aula. Como el desarrollo del vocabulario era considerado esencial, se intentaba expandirlo lo más rápido posible. En las primeras lecciones era cuidadosamente controlada, una media de seis palabras nuevas por página, basadas en estadísticas de frecuencia.

Aunque hubiera la preocupación de enseñar a producir y reconocer los sonidos de la lengua, el énfasis en la pronunciación era mínima. Predominaban los ejercicios escritos, principalmente los cuestionarios basados en textos.

La gramática se restringía a lo necesario para la comprensión de la lectura, enfatizando los aspectos morfo-fonológicos y las construcciones sintácticas más comunes. [217] Los ejercicios más usados para el aprendizaje de la gramática eran los de transformación de frases. Ocasionalmente, ejercicios de traducción eran también empleados.

El EL se expandió por las escuelas secundarias de los Estados Unidos en la década de 1930, y permanecieron hasta el fin de la Segunda Guerra Mundial.

Críticos no faltaron contra el EL, dentro y fuera de los Estados Unidos. De acuerdo con el Profesor Carneiro

Leão:

La enseñanza de las lenguas vivas es la parte débil del sistema norte-americano de educación. No hay un sólo educador, un sólo crítico de educación en los Estados Unidos que así no piense. Las escuelas norte-americanas no dieron todavía a las lenguas vivas la situación a que ellas tienen derecho (LEÃO, 1935:235).

La premisa de que se pudiese desarrollar una sola habilidad para fines específicos fue el punto más atacado. Según Gatenby:

No se concibe que un profesor de matemática decida evitar a multiplicación y la división debido a su dificultad, y dedique su atención al desarrollo de la adición y de la sustracción entre sus alumnos; sin embargo un procedimiento muy semejante es adoptado por el profesor de lenguas que, exasperado por la incapacidad de sus alumnos en aprender, o de sí mismo en enseñar, abandona el oír, el hablar, el escribir y se concentra sólo en la lectura (GATENBY, 1972:43).

Según el Profesor Valnir Chagas:

Hay una interdependencia tan íntima de los cuatro aspectos instrumentales de la enseñanza de los idiomas - oír, hablar, leer y escribir que ninguno de ellos podrá ser alcanzado aisladamente, sin que se dé justo relevo a los demás. Entrenados exclusivamente para la lectura, los escolares americanos terminaron por no aprender ni aunque sea a leer. No se altera impunemente el orden natural de las cosas (CHAGAS, 1957:420). [218]

## **Enfoque audiolingual**

El Enfoque Audiolingual (EAL) es la reacción de los propios americanos contra el EL. Surgió durante la

Segunda Guerra Mundial cuando el ejército americano necesitó hablantes fluentes en varias lenguas extranjeras y no los encontró. La solución fue producir esos hablantes de la manera más rápida posible. Para eso ningún esfuerzo fue escatimado (“poupado”): lingüistas e informantes nativos fueron contratados, los grupos de aprendizaje fueron reducidos al tamaño ideal, y el tiempo, a pesar de la urgencia, fue dado con liberalidad: nueve horas por día por un período de seis a nueve meses.

Aunque nada hubiese de nuevo en el método usado por el ejército - una reedición del Enfoque Directo, anteriormente rechazado por la Comisión de los Doce - su éxito fue tan grande que las universidades se interesaron por la experiencia. Después, las escuelas secundarias siguieron en la adopción del método, provocando un aumento significativo en el número de matrículas. Debido a la existencia de lingüistas en el proyecto, la enseñanza de lenguas adquiere ahora el status de ciencia. Con el tiempo el Método del Ejército fue refinado y se desarrolló en lo que hoy es conocido como Enfoque Audiolingual. Las premisas que sustentaban el método fueron reformuladas con claridad y formaron una doctrina cohesa que por muchos años dominó la enseñanza de lenguas. Esas premisas son las siguientes:

## **Lengua es habla, no escrita**

Estaba reestablecido el énfasis en la lengua oral

. En el momento en que se equiparaba el habla con la lengua, lo que no fuese habla también no era lengua. Por eso enseñar la lectura no era enseñar a lengua, ya que la escritura era una fotografía muy mal hecha del habla.

La implicación pedagógica de esa premisa era la de que el alumno debería primero oír y hablar, después leer y escribir; como acontece individualmente en el aprendizaje de la lengua materna y como acontece

con los pueblos en general, que sólo aprenden a escribir mucho después de haber aprendido a hablar. El alumno sólo debería ser expuesto a la lengua escrita cuando los patrones de la lengua oral ya estuvieran bien automatizados. La presentación [219] precoz de la escritura perjudicaba la pronunciación. La forma preferida de presentación era el diálogo, justamente por representar la lengua viva del día a día. El laboratorio de lenguas, por la posibilidad de presentar grabaciones de hablantes nativos, permitiendo así una pronunciación perfecta, se convirtió en un importante recurso audiovisual.

## **Lengua es un conjunto de hábitos**

El conductismo (“behaviorismo”) de Skinner fue el soporte del EAL en términos del aprendizaje. La lengua era vista como un hábito condicionado que se adquiriría a través de un proceso mecánico de estímulo y respuesta. Las respuestas correctas dadas por el alumno deberían ser inmediatamente reforzadas por el profesor.

Había una gran preocupación en evitar que los alumnos cometiesen errores.

Para eso la enseñanza era hecha a través de pequeños pasos, con el aprendizaje gradual de las estructuras, que eran presentadas una a una. En el audiolingualismo no se aprendía errando. Se creía que quien erraba acababa aprendiendo los propios errores.

Las estructuras básicas de la lengua deberían ser practicadas hasta la automatización, lo que era conseguido a través de ejercicios de repetición. El aprendizaje sólo ocurría cuando el alumno hubiese realizado el superaprendizaje, o sea, cuando hubiese automatizado la respuesta; menos que eso no era aprendizaje.

## **Enseñe la lengua no sobre la lengua**

La premisa era de que se aprendía una lengua por la práctica, no a través de explicitaciones o explicaciones de reglas. Preguntas por parte de los alumnos eran desestimadas. La gramática era enseñada a través de la analogía inductiva. Como en el enfoque directo, el alumno era expuesto a los hechos de la lengua.

La lengua es lo que los hablantes nativos dicen, no lo que alguien cree que ellos deberían decir.

Lo que la gramática normativa muchas veces indicaba como errado era, sin embargo usado por los hablantes de la lengua patrón. En vez de correcto e incorrecto prefirió usar los términos aceptable y no aceptable. Si los hablantes cultos de [220] inglés, por ejemplo, usaban en situaciones informales la expresión "it's me" en vez del prescrito "it's I", el profesor debería enseñar en los diálogos la forma "it's me". Del mismo modo, en los cursos de portugués para extranjeros, se sugería la expresión "vi él" en vez del tradicionalmente correcto "vi a él".

## **Las lenguas son diferentes**

El audiolingualismo defendía una versión fuerte del análisis contrastivo. Por la comparación de los sistemas fonológicos, lexicales, sintácticos y culturales entre dos lenguas se podían prever los errores de los alumnos. La tarea primordial del planificador de cursos era detectar las diferencias entre la primera y la segunda lengua y concentrar ahí las actividades, evitando así los errores que serían causados por la interferencia de la lengua materna.

El audiolingualismo dominó la enseñanza de lenguas hasta el inicio de la década de 1970.

Bloomfield, en el campo de la lingüística, Skinner, en el de la psicología, Nida, Fries y Lado, en el de la metodología, son algunos de los grandes nombres del movimiento.

Las objeciones que fueron surgiendo contra el EAL, tímidas en la década de 1960 y cada vez más frecuentes en la década siguiente, eran tanto de orden teórico como práctico. Teóricamente se comenzó a cuestionar el basamento lingüístico y psicológico del enfoque. La primacía del habla cedió lugar a una visión de la lengua en la que el habla y la escrita eran formas paralelas de manifestación. Debido a la capacidad del ser humano de generar frases nuevas, la lengua no podía ser un conjunto de hábitos. El profesor no debía solo enseñar a lengua, como también sobre a lengua. La competencia en la lengua es más importante que el desempeño ("performance") de los individuos con todos los errores y vacilaciones. Finalmente los aspectos universales de la lengua tenían una influencia mucho mayor que las pequeñas diferencias entre una lengua y otra.

En la práctica, había también problemas serios. Los alumnos que aprendieron por la enfoque audiolingual parecían presentar los mismos fallos de los aprendices por métodos anteriores: En el momento en que se enfrentaban con hablantes nativos, en situaciones reales de comunicación, parecían olvidarse de todo lo que habían aprendido en la [221] sala de aula. Las repeticiones interminables para desarrollar el superaprendizaje hacían que las clases fuesen agotadoras para los alumnos y profesores. El énfasis en la forma, en detrimento del significado, hacía que los alumnos repitieran frases que no entendían. (El Anexo 3 presenta algunos ejercicios que ejemplificaban esta "mecanización" en el acto de "aprender").

El humanismo y el cognitivismo que predominaba ahora en la sicología no aceptaba la fragmentación del aprendizaje en pequeñas etapas. La idea de que una teoría de aprendizaje humana pudiese basarse en automatismos pasó a ser rechazada:

Hasta recientemente [inicio de la década de 70], se consideraba una herejía sugerir que los seres humanos eran de algún modo interesante diferente de

ratones. Se pensaba que una persona aprendía una lengua, tanto la primera como la segunda, como ella y los ratones aprendían cualquier otra cosa: a través de la repetición, del ejercicio y de la asimilación de cosas nuevas sobre una estructura antigua ya aprendida. (...) Se pensaba que era peligroso dejar una persona pensar sobre las frases que ellas estaban aprendiendo (LAKOFF, 1972:60-1).

La enseñanza de lenguas había entrado en una de sus crisis más serias. Lo que había ocurrido hasta entonces, cuando se rechazaba un enfoque, era porque se tenía otro enfoque supuestamente mejor para ofrecer. Con el rechazo del audiolingualismo, sin embargo, eso no ocurría; los lingüistas generativo-transformacionales, al contrario de los lingüistas de escuelas anteriores, no traían una solución lista para la enseñanza de lenguas.

## Período de transición

Obviamente la enseñanza de lenguas no murió con el audiolingualismo; al lado de un eclecticismo generalizado que siguió a su desaparecimiento, florecieron varios métodos, generalmente unidos a un nombre, a veces envueltos en una aura de misticismo, y con propuestas poco convencionales para la enseñanza de lenguas.

Entre esos métodos se destacan: [222]

## **Sugestiología de Lozanov**

Enfatiza los factores psicológicos del aprendizaje, que deben ser favorecidos hasta por el ambiente físico. La sala debe ser confortable – butacas mullidas, luz

indirecta, música de fondo suave – con el fin de proporcionar un ambiente lo más agradable posible.

Para reducir la ansiedad e inhibición, los alumnos pueden recibir seudónimos y adquirir una nueva personalidad.

El desarrollo macizo del vocabulario es el aspecto lingüístico más enfatizado. Las cuatro habilidades son enseñadas al mismo tiempo, principalmente a través de largos diálogos leídos por el profesor con constantes variaciones de entonación.

### **Método de Curran - Aprendizaje por Consejo.**

Método de aprendizaje centrado en el alumno que consiste en el uso de técnicas de terapia de grupo para la enseñanza de lenguas. Los alumnos son colocados en círculos, frente a frente, mientras que el profesor circula por el lado de fuera. Cuando alguien desea decir alguna cosa, el profesor se aproxima y traduce en voz baja, en la lengua extranjera, la frase del alumno. El alumno, usando una grabadora, repite en voz alta la frase traducida por el profesor. Al final de la sesión, la grabación con todas las frases de los alumnos es reproducida y transcrita para comentarios y observaciones, incluyendo reacciones personales de los alumnos al proceso de aprendizaje de la lengua. Con el tiempo, los alumnos comienzan a crear frases directamente en la segunda lengua, y pueden asumir el papel del profesor del lado de fuera del círculo.

### **Método silencioso de Gattegno**

Consiste fundamentalmente en la enseñanza de la lengua a través de pequeños bastones de colores, que el profesor usa para crear las más diferentes situaciones de aprendizaje, juntamente con gráficos, también de colores, para la enseñanza de la



pronunciación. La segunda lengua es adquirida en la medida en que el alumno va manipulando los bastones y consultando el gráfico. El profesor permanece callado la mayor parte del tiempo. [223]

## **Método de Asher - Respuesta física Total**

Básicamente consiste en la enseñanza de la segunda lengua a través de comandos emitidos por el profesor y ejecutados por el alumno. Al comienzo, esos comandos son simples (ejemplo: "levántese", "siéntese"), pero se vuelven más complejos en la medida en que se avanza en el curso (ejemplo: "Carlos, ve a la pizarra y dibuja una silla con tiza amarilla, una mesa con tiza blanca y un armario con tiza roja").

La premisa fundamental del método es la de que se aprende mejor una lengua después de oírla y entenderla. Por eso, la práctica oral por parte del alumno sólo comienza más tarde, cuando él está interesado en hablar.

## **Enfoque Natural**

Ese enfoque intenta aplicar en sala de aula la teoría de Stephen Krashen, conocida como Modelo del Monitor o Modelo del *Input*. Tiene como objetivo desarrollar la adquisición de lengua (uso inconsciente de las reglas gramaticales) en vez del aprendizaje (uso consciente). La premisa básica es que el alumno debe recibir un input lingüístico casi totalmente comprensible, de modo que pueda ampliar su comprensión de la lengua. El habla debe surgir naturalmente, sin presión del profesor.

## Enfoque Comunicativo

Mientras que en los Estados Unidos, tanto en la lingüística estructuralista de Bloomfield como en la gramática generativo-transformacional de Chomsky, los lingüistas se concentraban en el código de la lengua, analizada ascendentemente hasta el nivel de la frase, en Europa los lingüistas mantenían la tradición de los estudios semánticos y sociolingüísticos, enfatizando el estudio del discurso. Ese estudio suponía no sólo el análisis del texto - oral o escrito - como también las circunstancias en las que el texto era producido e interpretado.

La lengua era analizada no como un conjunto de frases, y sí como un conjunto de eventos comunicativos.

Esa nueva visión de la lengua, aliada a un gran interés por su enseñanza - que no existía en la escuela generativo-transformacional vino a llenar el enorme vacío dejado [224] por el declive del audiolingualismo. Los metodólogos de la enseñanza de lenguas, después de varios años de abandono, reencontraron el apoyo que les había sido negado por los lingüistas de la escuela de Chomsky. Nació de esa nueva unión, con gran impacto para la enseñanza de lenguas, el Enfoque Comunicativo (EC).

Mientras que en el audiolingualismo la enseñanza de la lengua se concentraba en el código, ampliamente descrito durante los varios años del estructuralismo, el nuevo enfoque enfatizaba la semántica de la lengua, descrita fragmentariamente en algunos estudios escasos. Por eso, el primer desafío de los metodólogos fue elaborar un inventario de las nociones y funciones que normalmente se expresan a través de la lengua. El objetivo no era describir la forma de la lengua, y sí aquello que se hace a través de la lengua.

No faltaron las llamadas taxonomías, intentos de clasificación sistemática de las nociones y funciones. Las dos más citadas son las de Wilkins (1976) y van Ek (1976) Wilkins dividió las nociones en dos categorías: categorías semántico-gramaticales a categorías de funciones comunicativas. Las categorías semántico-gramaticales expresan nociones generales de tiempo, espacio, cantidad, caso, etc. Las categorías de funciones comunicativas expresan el propósito para el cual se usa la lengua.

Van Ek dividió las funciones de la lengua en seis grandes categorías, cada una subdividida en funciones menores: (1) expresando y descubriendo informaciones factuales (ejemplo: identificando, preguntando etc.) (2) expresando a descubriendo actitudes intelectuales (ejemplo: concordando, negando, etc.), (3) expresando a descubriendo actitudes emocionales (ejemplo: expresando o inquiriendo sobre placer, sorpresa, gratitud, etc.), (4) expresando y descubriendo actitudes morales (ejemplo: pidiendo disculpas, expresando aprobación, etc.), (5) persuasión (ejemplo: pedir a alguien para hacer alguna cosa), (6) socialización (ejemplo: saludar, despedirse, etc.).

El uso de elementos de esas taxonomías en la elaboración de material didáctico fue una de las características más sobresalientes del EC. Hasta los títulos de las unidades eran muchas veces expresados en términos funcionales: "preguntando y diciendo el nombre", "ofreciendo, aceptando y rehusando ayuda", "preguntando y diciendo lo que las personas hacen todos [225] los días", etc. Como esas funciones pueden ser expresadas no sólo en diferentes grados de complejidad sintáctica, como también en diversos niveles de formalidad, ellas son presentadas varias veces durante el curso, partiendo generalmente del uso de los exponentes lingüísticos más simples para los más complejos; es el llamado enfoque en espiral.

El hecho de que la misma función puede ser expresada a través de un gran número de exponentes

lingüísticos demuestra que las palabras no tienen apenas significado inmediato, aquel registrado en el diccionario, pero adquieren un valor específico, relativo al contexto en que son usadas. Hay por ejemplo innumerables maneras de pedir para que alguien deje el local en el que se encuentran. Puede ser a través de un sencillo "sal", un "necesito concentrarme en este artículo", un "no quieres jugar allá afuera con la pelota nueva?", un jocoso "ve a ver si estoy allá en la esquina", o hasta una expresión altamente contextualizada como "mi marido va a llegar dentro de poco". La función, la fuerza elocucionaria, o el valor de todas esas expresiones es el mismo: el interlocutor es solicitado a retirarse del local. Es el contexto, la relación entre los participantes y hasta las características intelectuales y afectivas del hablante que van a determinar la elección del exponente lingüístico.

El uso del lenguaje apropiado, adecuado a la situación en que ocurre el acto del habla y el papel desempeñado por los participantes, es una gran preocupación en el Enfoque Comunicativo. Los diálogos artificiales, elaborados para presentar puntos gramaticales son rechazados. El énfasis del aprendizaje no está en la forma lingüística, y sí en la comunicación. Las formas lingüísticas serán enseñadas apenas cuando sean necesarias para desarrollar la competencia comunicativa y podrán tener más o menos importancia que los otros aspectos del evento comunicativo. El desarrollo de una competencia estratégica - saber como usar la lengua para comunicarse - puede ser tan o más importante que la competencia gramatical.

El material usado para el aprendizaje de la lengua debe ser auténtico. Los diálogos deben presentar personajes en situaciones reales de uso de la lengua, incluyendo hasta los ruidos que normalmente interfieren en el enunciado (conversiones de fondo, voces distorsionadas en el teléfono, dicciones imperfectas, acentos, etc.). Los textos escritos no [226] deben restringirse a los libros o artículos de

revistas, pero deben abarcar todas las formas de impresos: periódicos (noticias, titulares, fotos con subtítulos, propagandas, anuncios clasificados, etc.), cartas, formularios, cuentas, catálogos, rótulos, menús, carteles, instrucciones, mapas, programas, boletos, contratos, tarjetas, listas telefónicas, en fin todo a lo que el hablante nativo está expuesto diariamente. El uso de textos simplificados debe ser evitado, porque perjudicaría la autenticidad del material; simplificar la tarea, si fuese necesario, pero no simplificar la lengua.

No existe orden de preferencia en la presentación de las cuatro destrezas lingüísticas ni mayores restricciones en el uso de la lengua materna. En cursos generales las cuatro destrezas son presentadas de modo integrado, pero en dependencia de los objetivos, puede haber concentración en una sola de ellas. El desarrollo del vocabulario pasivo es defendido. El uso de la lengua materna es permitido, principalmente al inicio del curso o cuando se desea crear un contexto para el uso y aprendizaje de la L2. (El Anexo 4 muestra algunas de las diferencias entre el Enfoque Audiolingual y el Enfoque Comunicativo).

Uno de los aspectos más criticados por el Enfoque Comunicativo en relación a los enfoques anteriores fue la falta de objetivos específicos en la enseñanza de lenguas. El presupuesto, anteriormente defendido de que, independiente del objetivo final, hay siempre un núcleo común, inicial, que debe ser aprendido por todos es cuestionado por el EC. Los cursos deben ser planeados a partir de las necesidades e intereses de los alumnos. Un curso de L2 preparado para un bancario puede no servir para un comerciante y viceversa.

Los numerosos cursos existentes en la actualidad para los más diversos fines atestiguan la importancia de lo que en inglés se convenció en llamar de ESP (*English for Specific Purposes*).

El Enfoque Comunicativo defiende el aprendizaje

centrado en el alumno no sólo en términos de contenido como también de técnicas utilizadas en sala de aula. El profesor [227] deja de ejercer su papel de autoridad, de distribuidor de conocimientos, para asumir el papel de orientador. El aspecto afectivo es visto como una variable importante y el profesor debe mostrar sensibilidad a los intereses de los alumnos, incentivándolos para la participación y acatando sugerencias. Técnicas de trabajo en grupo son adoptadas.

El entusiasmo de los metodólogos por el Enfoque Comunicativo fue avasallador en la teoría y en la práctica de la enseñanza de lenguas, produciendo una zafra fecunda de manuales nocionales-funcionales para los profesores y material comunicativo para los alumnos.

Las publicaciones anteriores, oriundas de un enfoque estructuralista, o eran abandonadas, o revestidas de un aspecto comunicativo. La idea generalizada entre los metodólogos, autores de libros didácticos y profesores era la de que el EC había llegado para quedarse; el entusiasmo inicial se transformaría en la consolidación definitiva.

Sin embargo, hay algunos problemas. En el ámbito de la teoría persiste una gran dificultad para definirse las categorías semánticas, tanto nocionales como funcionales, de un modo abarcador. El verbo "solicitar", por ejemplo, fue propuesto por Dobson (1979) como una categoría mayor que engloba, entre otras, las siguientes subcategorías: preguntar, indagar, solicitar e interrogar (en inglés: to ask, to inquire, to request, to question). El problema es, de un lado, como hacer la diferenciación entre los dos verbos "solicita", que aparecen en dos categorías de niveles diferentes y, por el otro lado, ¿cómo establecer los límites de acción de los verbos preguntar, indagar e interrogar, que aparecen en la misma categoría?

Aunque el enfoque comunicativo haya producido en la teoría varios intentos de taxonomías, en la práctica

parece imposible aplicar los principios taxonómicos de modo que una unidad de enseñanza forme un todo integrado con sus partes. El hecho de que una función no dependa de la realidad física en que se encuentran los participantes (una persona puede discordar en una tienda, en un restaurante o en una clase) hace difícil o imposible encapsular una serie de funciones menores en una función mayor. Uno de los problemas, por ejemplo, con materiales comunicativos es identificar el contenido de cada unidad, normalmente expresado a través de listas de funciones simultáneamente [228] repetitivas, incompletas y sin cualquier relación entre sí. La compartimentalización de la lengua en funciones corre el riesgo de provocar una atomización del aprendizaje. El Enfoque Comunicativo inicia, sin cerrar, el último ciclo de la historia de la enseñanza de lenguas. Como el ciclo todavía no está encerrado, una evaluación del enfoque se hace extremadamente difícil. Lo que parece haber ocurrido hasta el momento [1988] es que el EC ha seguido el mismo patrón histórico de los enfoques anteriores: reacción al enfoque vigente en la época (audiolingualismo), difusión de la idea de que la solución definitiva fue finalmente encontrada, dogmatismo doctrinario, imprecisión terminológica (¿al final es "nocional", "funcional", "nocional-funcional" o "comunicativa"?), faltan evidencias basada en hechos.

## Conclusión

Un factor todavía no establecido en la enseñanza de lenguas es hasta qué punto la metodología empleada hace la diferencia entre el éxito y el fracaso del aprendizaje.

A veces se le da a la metodología una importancia mayor de la que ella realmente posee, olvidándose que el alumno puede tanto dejar de aprender como también aprender independientemente del enfoque

usado por el profesor. Las innumerables variables que afectan la situación de enseñanza pueden tener mayor efecto que la metodología usada, de modo que lo que parece funcionar en una determinada situación no funciona en otra y vice-versa.

Los enfoques que dan origen a los métodos son generalmente monolíticos y dogmáticos. Por ser una reacción a lo que existía antes, tienden a un maniqueísmo pedagógico sin medios términos: todo estaba incorrecto y ahora todo está correcto. Los enfoques pedagógicos, que por la experiencia del profesor deberían convivir en la práctica, se vuelven preceptos antagónicos e irreductibles: inducción versus deducción, escritura versus habla, significado versus forma, aprendizaje versus adquisición, material auténtico versus material adaptado - son apenas algunos ejemplos. Por eso es que la historia de la enseñanza de lenguas ha sido comparada por algunos metodólogos a los movimientos de un péndulo, balanceándose siempre de un lado para otro; una constante sucesión de tesis y antítesis sin jamás llegar a la síntesis. [229]

La solución propuesta por algunos metodólogos es la de un eclecticismo inteligente, basado en la experiencia en la sala de aula: ni la aceptación incondicional de todo lo que es nuevo ni la adhesión a una verdad que, en el fondo no es de nadie.

Ningún enfoque contiene toda la verdad y nadie sabe tanto que no pueda evolucionar. La actitud sabia es incorporar lo nuevo a lo antiguo; el mayor o menor grado de acomodación va a depender del contexto en que se encuentra el profesor, de su experiencia y de su nivel de conocimiento.

## **Bibliografía**

O1. ABBS, Brian & FREEBAIRN, Ingrid. Starting strategies.



London, Longman, 1977.

02. ALEXANDER, L.G. First things first (teacher's book).  
London, Longman, 1967.

03. CHAGAS, R. Valnir. Didática especial de línguas  
modernas. São Paulo, Companhia

Editora Nacional, 1957.

04. COLEÇÃO F.T.D. Língua inglesa: primeiro método. Rio de  
Janeiro, Livraria Paulo

de Azevedo, s.d. [Década de 20, provavelmente]

05. DOBSON, Júlia M. "The notional syllabus: theory and  
practice". English Teaching

Forum. Washington, 17(2): 2-10, Abril.

06. EK, J.A. van. The Threshold Level for modern language  
learning in schools. London,

Longman, 1976.

07. GATENBY, E.V. Conditions for success in language  
learning. In ALLEN, Harold B. & CAMPBELL, Russell N. (Orgs.)  
Teaching English as a second language: a book of readings.  
Bombay, Tata McGraw-Hill, 1972. p.43-48.

08. INSTITUTO DE IDIOMAS YAZIGI. Course of  
conversational English: first stage. São Paulo, Difusão  
Nacional do Livro, s.d.

09. LAKOFF, Robin. Transformacional grammar and language  
teaching. In ALLEN, Harold & CAMPBELL, Russell N. (Orgs.)  
Teaching English as a second language: a book of readings.  
Bombay, Tata McGraw-Hill, 1972. p.60-80. [230]

10. LEÃO, Carneiro A. O ensino das línguas vivas. São Paulo,  
Companhia Editora Nacional, 1935.

11. MACKEY, William F. Language teaching analysis. London,  
Longman, 1965.

12. ROBIN, C. & BERGEAUD, C. Le français par la méthode directe. Paris, Librairie Hachette, 1941

13. WILKINS, D.A. Notional syllabuses. London, Oxford University Press, 1976.

### **Cuestiones para el Debate: (sugeridas por los organizadores)**

1. Haz un análisis de cómo aprendiste o estás aprendiendo la lengua extranjera, y explica ¿en qué enfoque se encuadra la metodología utilizada por tus profesores?

2. ¿Crees posible o necesario desarrollar de manera privilegiada una determinada habilidad en la enseñanza de lenguas extranjeras? ¿Qué habilidad consideras más importante para tu comunidad? ¿Qué criterios has usado para llegar a esa conclusión?

3. Entre los diversos enfoques discutidos en el artículo, cuál tú crees que sean más significativos o apropiados para ser utilizados en la enseñanza de lenguas en el 1º y 2º grados de Brasil? ¿Esa realidad es diferente de la de otros cursos, tipo, Yázigi, Fisk, Cultura Inglesa, etc.?

4. ¿Cuáles son las ventajas en adoptar el Enfoque Comunicativo en la enseñanza de 1º y 2º grados? ¿Qué problemas podríamos enfrentar (realidad de sala de aula, preparación de los profesores, materiales de enseñanza etc.)?

5. ¿Cuáles son algunas de las cualidades exigidas de los materiales de enseñanza en el Enfoque Comunicativo? [231]

6. ¿Qué se entiende por enfoque centrado en el alumno? ¿Cómo sería un enfoque no centrado en el alumno? Dé ejemplos.

7. ¿Por qué la historia de los enfoques, a lo largo de

las últimas décadas, puede ser comparada con un movimiento pendular? Para dónde se está moviendo el péndulo actualmente? ¿Existe todavía algún movimiento pendular?

8. En el artículo es hecha una diferenciación entre "aprendizaje" y "adquisición". ¿Cuando estudiaste lengua extranjera, el desarrollo lingüístico se encuadró más en el aprendizaje (consciente) o en la adquisición (espontánea)? Justifique. [232]

## ANEXO 1

### Abordagem da Gramática e da Tradução (COLEÇÃO FTD, s. d. p. 12-14)

Fragmentos mostrando as principais características da abordagem: estudo do vocabulário e explicações gramaticais com longos exercícios de tradução (“versão”) e versão (“tema”).

**Table**, (*tê'boel*), meza.  
**Box**, (*bo'ks*), caixa.  
**Chalk**, (*tcho'lk*), giz.  
**Duster**, (*does'ter*), escova para pedra.  
**Curtain**, (*koer'tin*), cortina.  
**Easel**, (*i'zoel*), cavallette.  
**Picture**, (*pik'tchoer*), quadro, pintura.  
**Gas-lamp**, (*gas'lamp*), bico de gaz.  
**Electric-lamp**, (*ilek'triklamp*), lampada electrica.

#### Grammar:

**8.** A forma affirmativa do “partitivo inglez” é **some** (*soe'm*). Não se traduz geralmente em vernaculo. Emprega-se diante de qualquer substantivo, evocando ideia de quantidade. Ex.:

**She had some ink**, ella tinha tinta.

### INDICATIVE MOOD

#### Past Tense

**I was**, (*uo'z*), era, estava  
**thou wast**, (*uo'zt*), eras, estavas  
**he, he, it was**, era, estava

#### PRETÉRITO IMPERFEITO

**we were**, (*ue'r*), eramos, estávamos  
**you were**, ereis, estaveis  
**They were**, eram, estavam

#### Versão IV

**II.** – What is “some”? “Some” is not a definite article, it is a partitive. **11.** Was I a bad pupil? **12.** Was she not diligent? **13.** Who has an easel? The teacher has an easel; on the easel is a good blackboard. **14.** Where were you? I was with the teacher in the class. **15.** Was not the first lesson difficult? No, it was not; but the third and the fourth were not easy. **16.** What is in the box? Some chalk.

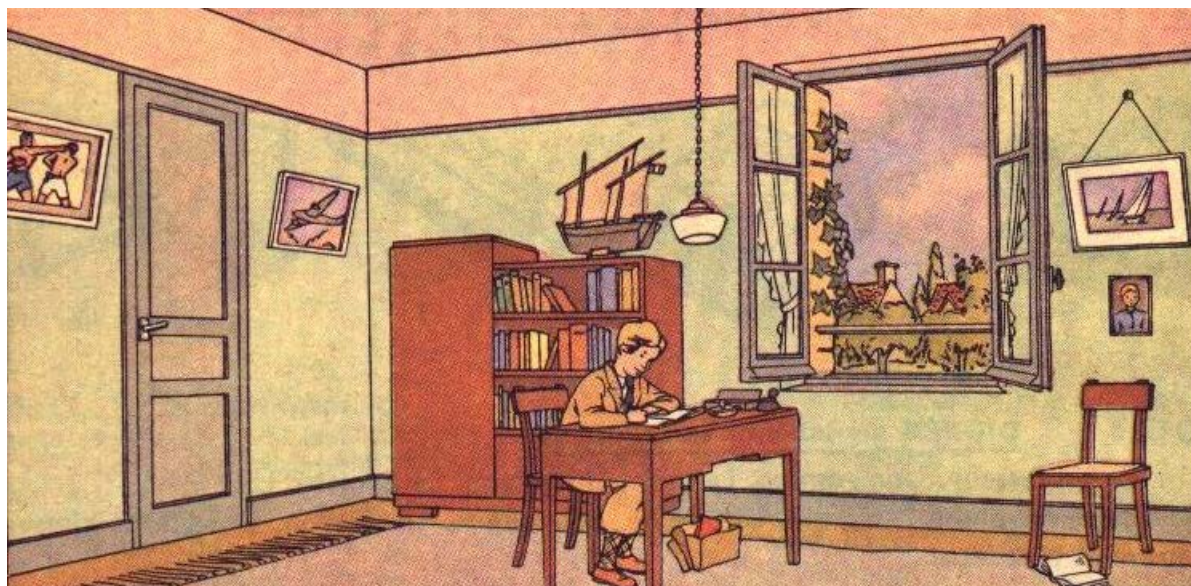
#### Thema IV

**I.** – A pedra estava num cavallette. **2.** A mesa e a caixa eram curtas; mas a cortina era comprida. **3.** N aula ha um bico de gaz e não ha lampada electrica. **4.** O professor estava na aula; nós tambem estávamos alli. **5.** Ereis applicados ou preguiçosos? **6.** Tinham um bom professor; mas não eram applicadas. **7.** Nós não tínhamos a mesma lição; mas, elles tinham o

## ANEXO 2

Abordagem Direta (ROBIN & BERGEAUD, 1941, P. 6-7)

Montagem mostrando o uso da ilustração para a transmissão do significado e alguns exercícios característicos da abordagem. Note o uso exclusivo da L2.



### LA CHAMBRE

Le garçon est dans la *chambre*. – Voilà la *porte*. Voilà la *fenêtre*. Voilà la porte et la fenêtre. – Voilà le *plafond*, le *mur* et le *plancher*. – Voici la *table*, la *lampe* et la *chaise*. – Voici l'*encrier*, le *papier buvard* et le *plumier*. – L'*encrier* est *ici*, la fenêtre est *là*, la maison est *là-bas*. – Le *cahier* est dans le sac de classe.

### Ou est ...?

*La question:*

1. Où est le garçon?
2. Où est la chambre?
3. Où est le professeur?
4. Où est l'**encre** (une encre)?
5. Où est le porte-plume?
6. Où est le cahier?
7. Où est la craie?

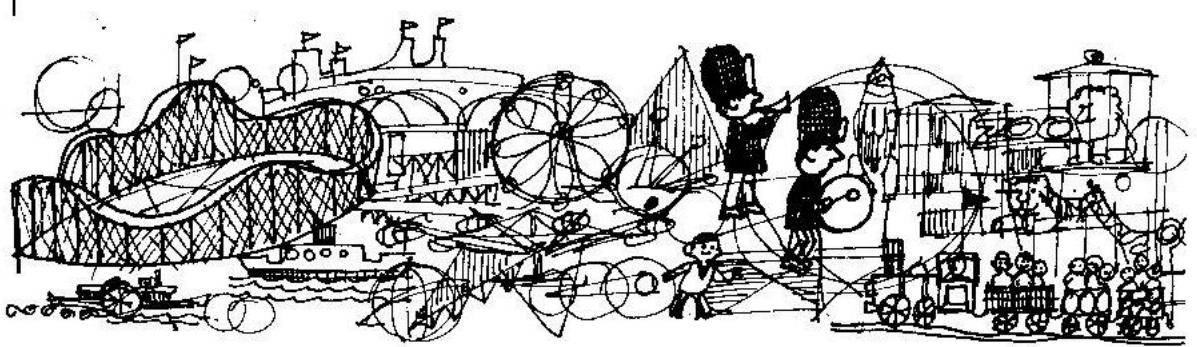
*La réponse:*

Le garçon est dans la chambre.  
La chambre est dans une maison.  
Le professeur est dans la salle de classe.  
L'encre est dans l'encrier.  
Le porte-plume est dans le plumier.  
Le cahier est dans le sac de classe.  
La craie est dans la **boîte**.

### ANEXO 3

Abordagem Audiolingual (YÁZIGI, s. d. , p. 18)

Note a ênfase nos padrões linguísticos (“patterns”) que devem ser automatizados pelos alunos.



#### dialogue II

Mr. Pep – I like to drink coffee.  
Pepita – Do you drink milk?  
Mr. Pep – Yes, I do. I like milk with coffee.  
Pepita – Don't you like tea?  
Mr. Pep – No, I don't.  
Pepita – You like tea, don't you Zip?  
Zip – No, I don't.  
Pepita – What do you like to drink, Zip?  
Zip – I like to drink wine; don't you?

#### pattern drill

*I drink coffee.*

I drink beer.  
I drink milk.

*I don't drink tea.*

I don't drink wine.  
I don't drink water.

*I like coffee*

I like beer.  
I like English.  
I like Spanish.  
I like tennis.  
I like soccer.

*I don't like coffee*

You don't like beer.  
You don't like English.  
You don't like Spanish.  
You don't like tennis.  
You don't like soccer.

*You like tea*

You like wine.  
You like French.  
You like Italian.  
You like basketball.  
You like baseball.

*I like to drink milk.*

I like to drink beer water.  
I like to speak English.  
I like to speak German.  
I like to play tennis.  
I like to play soccer.

*I don't like to drink tea.*

I don't like to drink milk.  
I don't like to speak French.  
I don't like to speak Italian.  
I don't like to play soccer.  
I don't like to play basketball.

## ANEXO 4

### Abordagem Audiolingual versus Comunicativa

O primeiro sumário (ABBS & FREEBAIRN, 1977, p. 5) mostra a ênfase no uso, enquanto que o segundo (ALEXANDER, 1976, p. v) mostra a ênfase na forma.

### Ênfase no uso:

#### Contents

**UNIT 1. My name's Sally**

- Set 1. Ask somebody's name and say your name
- Set 2. Ask and say where places and people are

**UNIT 2. I'm a Journalist**

- Set 1. Greet people formally and introduce yourself
- Set 2. Ask and say what somebody's job is (1)  
Say what your job is

**UNIT 3. Hello and Goodbye!**

- Set 1. Introduce people (1) and greet informally
- Set 2. Ask and say what somebody's job is (2)
- Set 3. Ask and say somebody's name

### Ênfase na forma:

- 3 This is (Alice)  
She is (she's) French  
He is (he's) German  
It's a (French) car  
It's (French)  
It's an (English) car  
It's (English)  
His/her name is (name's) ...  
He's/she's a (French) student  
Yes, she is / No, she isn't  
Yes, he is / No, he isn't
- 4 Are you (French), too?  
Yes, I am / No, I am (I'm) not.  
I'm a (typist)  
I'm an (engineer)  
What's your his/her job?