

**Evolución histórica de los métodos en el proceso enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras.**

**Historical evolution of methods in the teaching learning process o foreign languages.**

**Autores:** M Sc. Silvia Miriam Morgan-Scott, M Sc. Wilfredo Carbonell-Limonta

**Organismo:** Universidad de Guantánamo, Cuba.

**E mail:** [miriam@fcs.cug.co.cu](mailto:miriam@fcs.cug.co.cu)

**Resumen.**

El presente trabajo se realiza un análisis histórico de los diferentes métodos que han sido utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras hasta la actualidad. Las diferentes teorías, así como el desarrollo de nuevas perspectivas metodológicas en la enseñanza de las lenguas extranjeras han dado lugar a diferentes enfoques algunos de los cuales han sido la base de los métodos de enseñanza. Se utilizaron fundamentalmente métodos como el histórico lógico, el análisis y síntesis, la inducción deducción, así como el estudio de documentos.

**Palabras clave:** lenguas extranjeras; enfoque comunicativo; proceso enseñanza aprendizaje.

**Abstract.**

This article deals with a historical analysis of the evolution of methods in the teaching learning process of foreign languages up to date. The different theories, as well as the new methodological perspectives have given rise to different approaches, which in the majority of the cases; have been the bases on teaching methods. During the work different methods were applied, fundamentally those from the theoretical level.

**Keywords:** foreign languages; communicative approach; teaching learning process.

## **Introducción.**

La preocupación por el mejor modo de enseñar y/o aprender idiomas ha existido durante siglos. Diferentes estrategias metodológicas han prevalecido en el transcurso del tiempo, unas clamando por priorizar una determinada habilidad, otras detractando la idea y sugiriendo lo que en su opinión era más favorecedor. La primacía de la lengua oral sobre la escrita ha sido mayoritaria basada en el argumento de que desde el surgimiento del mundo y de la aparición de la necesidad de comunicarse del hombre en sus relaciones de producción, el lenguaje fue oral, así como su enseñanza.

La enseñanza de lenguas extranjeras, por tanto ha transitado en su desarrollo histórico por un largo camino en referencia a los métodos de enseñanza, fundamentalmente porque los basamentos teóricos que se formularon resultaron insuficientes para poder sustentar una metodología.

## **Desarrollo.**

A lo largo de buena parte del siglo XIX, la influencia del modelo de enseñanza del latín se extiende a las lenguas modernas, así como la influencia de diferentes métodos que conciben el uso de la misma desde concepciones filosóficas, psicológicas y lingüísticas diversas, los cuales se analizan a continuación.

Comienza a hablarse de métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras, con la aparición en Europa del método nombrado Gramática–Traducción, este fue el más antiguo y uno de los métodos más usados durante años en la enseñanza aprendizaje de idiomas, heredado del Latín, una lengua que no era usualmente enseñada para el uso activo en una comunidad, ignora la comunicación oral auténtica y la variación social de la lengua que va con ella y se ocupa fundamentalmente del lenguaje escrito en la literatura clásica, fue transferido a la enseñanza de las lenguas modernas cuando estas se introducen en las escuelas, primero de forma opcional y luego obligatoria.

Este método se basaba en la entrega de reglas y paradigmas gramaticales que los estudiantes debían aprender de memoria y traducir de la lengua foránea a la materna y viceversa. La lengua extranjera se relegaba a segundo plano ya que no se desarrollaba el habla en ella, considerando que todas las explicaciones se hacían en la lengua nativa.

Estructurado fundamentalmente a partir de la obra del alemán Karl Ploetz, este método se fundamentaba en el conocimiento de reglas gramaticales como base para la traducción de una lengua a otra, así como en la instrucción en la lengua materna del estudiante.

Debido a la ineficacia del método Gramática–Traducción para lograr que el estudiante pudiera utilizar la lengua que aprendía, se hace necesaria la aparición de un nuevo método que reaccionara ante este inconveniente

El progreso surgido en diferentes campos del desarrollo humano trajo consigo la aparición de métodos prácticos con el fin de contrarrestar la ineficacia de los métodos de traducción usados hasta el momento. Los mejores exponentes de estos métodos fueron:

El método natural que clamaba por la erradicación de la lengua nativa del aula y por el uso de canciones, poemas y juegos verbales con propósitos definidos así como enseñar el vocabulario en el curso de actividades diarias.

También el método de lectura en el cual se pretendía comenzar con una fase oral para que en las primeras semanas los estudiantes se acostumbraran a oír y a decir frases simples, ya que la imagen auditiva ayudaba al estudiante en la lectura del texto. La lectura intensiva y extensiva estaba acompañada de reglas gramaticales basada fundamentalmente en las estructuras que aparecían en las lecturas.

Aparece el método psicológico el cual utilizaba muchas dramatizaciones y medios visuales. Con este método se demostró que el entrenamiento de la memoria juega un papel primordial en el aprendizaje de lenguas, pero desafortunadamente, no poseía una organización gradada de materiales a incluir y la repetición era demasiado mecánica.

Con el método fonético, se partía del estudio de la lengua no contando con la palabra sino con la frase insertada en diálogos, descripciones y narraciones. El énfasis del aspecto oral de la lengua comenzaba con el estudio de los órganos vocales y la manera de producir sonidos. Se le daba una atención sistemática a la instrucción oral sobre la base de la vida práctica, encerraba el estudio de lenguas en el nivel fonológico sin considerar contenidos, el proceso de aprendizaje, la motivación psicológica y la adquisición de vocabulario como factores esenciales a ser tomados en cuenta.

En el congreso de profesores de idiomas modernos de Viena (1898) decidieron enseñar en forma dialogada de manera que el alumno se sintiese continuamente en conversación con el interlocutor. Así surge el método Directo, como una reacción contra el método de Gramática–Traducción, basado en el presupuesto de que el aprendizaje de una lengua extranjera ocurre de igual manera que el de la lengua materna. El método Directo se caracteriza por no permitir el uso de la lengua materna del estudiante. Se clamaba por el empleo exclusivo de la lengua objeto de estudio en clases, rechazando la materna. El mayor énfasis se daba a las habilidades orales y al empleo de objetos y actividades que relacionaran al estudiante con la vida real. Sin embargo, los parlamentos utilizados no se extraían de situaciones reales, por el contrario, eran construcciones artificiales. Las repeticiones solo establecían nexos con el ambiente estudiantil y no con la vida real, pues se consideraba que esta interrelación, no correspondía realizarla a la escuela.

Las lecciones se estructuran a partir de diálogos y anécdotas, mientras que la gramática y los elementos culturales se aprenden de manera inductiva. El Método Directo tuvo mejores resultados en aquellas escuelas privadas europeas que empleaban a profesores nativos de la lengua extranjera, no así en otros contextos educacionales en la propia Europa y el resto del mundo.

A finales del siglo XIX y principios del XX aparecen diferentes variedades del método directo que diferían solo en algunos detalles.

Método lingüístico: Con su aparición se estableció la distinción entre los aspectos necesarios para reconocer y producir. La práctica intensiva antes de cualquier expresión libre sentaba las bases para prevenir errores (todo se desarrollaba oralmente a través de técnicas articulatorias e imitaciones).

En los años cuarenta surge el enfoque estructuralista, que se apoyaba en ejercicios de carácter mecanicista que no garantizaban la comunicación, por ejemplo, apareció en el periodo comprendido entre 1950 y 1965 el método audio lingual: que daba primacía a las habilidades del subcódigo oral por encima del escrito. Evitaba el uso de la lengua materna en clases y hacía un uso extraordinario de los diálogos con elementos de la vida diaria y estructuras muy frecuentes de forma mecánica, memorización de frases hechas, la introducción graduada de las estructuras gramaticales con poca explicación de los patrones, el uso excesivo de la repetición, y la utilización de cintas magnetofónicas, laboratorios de idioma y medios visuales. No existía real interacción y se obviaban intereses y necesidades de los estudiantes, Este método prestaba gran atención a la pronunciación, y no se permitía tampoco el uso de la lengua materna en la clase. Por otra parte, se daba mayor atención a los elementos formales que a la calidad del contenido del mensaje.

Con posterioridad surgen otros métodos como el enfoque audiovisual, que obviaba el empleo de la lengua materna en clases, se apoyaba en numerosas ejercitaciones orales para la enseñanza de la gramática y el vocabulario así como desarrollaba el habla reproductiva y daba poca diversidad de ejercicios.

El método situacional, surgido también en ese entonces posibilitaba que se hablara sobre lo que gustaba o disgustaba, pero no enseñaba cómo usar una expresión o una estructura de una unidad en otra, ya que una vez comenzado el trabajo en una situación específica, no se permitía desviarse de ella.

El análisis de estos métodos evidencia que se hacía necesario un método que considerara de manera respetable el intelecto, ya que de esta forma el código cognitivo, una teoría alternativa del aprendizaje, daba mayor énfasis a la comprensión consciente de las reglas que conducen a la producción de patrones lingüísticos que al aprendizaje inconsciente de esos patrones.

Al mismo tiempo la didáctica soviética desarrolló el método de enseñanza de lenguas extranjeras práctico consciente, nombrado así en 1959 por el psicólogo ruso B. V. Belyaev. Este método se basa en un enfoque consciente en el aprendizaje de la lengua y en la asimilación de ésta por medio de la actividad práctica de los estudiantes. Sus principios fundamentales señalan al lenguaje oral como medio principal para la enseñanza de la lengua (los estudiantes asimilan el material oralmente antes de leerlo y escribirlo), uso de medios visuales, auditivos y audiovisuales, y el énfasis en una secuencia de pasos metodológicos para formar habilidades lingüísticas. Este método se utilizó también en Cuba hasta finales de la década de los años 80, y fue redimensionado a la luz del enfoque comunicativo por Dolores Corona (1988) para la situación específica de la enseñanza de lenguas en Cuba, fundamentalmente para el aprendizaje de los adultos.

El enfoque comunicativo surge en la década de 1970 y fue aceptado paulatinamente en los años 80. Su amplia aceptación se debió en gran medida a que constituía una reacción contra los métodos de gramática-traducción y el audio-lingüismo.

Douglas Brown (1994) enmarca al enfoque comunicativo dentro de la teoría lingüística que considera al lenguaje como un sistema para la expresión de significado, de propósitos funcionales en un medio interactivo de comunicación. El enfoque comunicativo utiliza

actividades que involucran una comunicación real, desarrollando tareas significativas y utilizando un lenguaje que es, a su vez, significativo para el que aprende. Se aborda la lengua en su realización social concreta.

Dentro de este enfoque los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje reflejan las necesidades del estudiante, e incluyen tanto habilidades funcionales (uso social de la lengua) como competencia lingüística. Los presupuestos del enfoque comunicativo guardan estrecha relación con las ideas de Vigotsky (1984), quien plantea que el aprendizaje de una lengua presupone su empleo social, por eso es inseparable de la comprensión de las otras personas, del entorno y de la experiencia social e individual.

En la búsqueda de un método que proporcionara lo anterior permitiéndole al estudiante usar la lengua con un propósito, surge el enfoque comunicativo (no un método sino un conjunto de habilidades) a comienzo de los años 70 y David Wilkins es considerado como su creador a raíz de la publicación de su libro Programas Nacionales.

El enfoque clama porque la lengua debe clasificarse en términos de lo que las personas quieren hacer con ella, lo que quieren expresar, el propósito (funciones) o en términos de qué significado quieren expresar (nociones), por lo que da prioridad a la interacción como factor esencial de la comunicación y al empleo de situaciones comunicativas donde el estudiante emplee lo que aprende de forma inmediata, teniendo en cuenta que se comprende mucho más de lo que realmente se es capaz de utilizar, si no con una eficacia excelente, al menos aceptablemente.

Tuvo gran impacto entre los especialistas y resultó popular y fructífero al compararlo con métodos que habían existido hasta entonces, donde se enseñaba bajo reglas y patrones la lengua y no a qué hacer con ella, es decir a utilizarla como vía de comunicación social.

Los nuevos planteamientos al respecto partieron de diferentes ciencias: la sociolingüística, la antropología, la filosofía, la psicología, la lingüística. Todas ellos tenían una propuesta común: la lengua como comunicación

Este enfoque tuvo como premisa la teoría de la comunicación, desarrollada primeramente por unos ingenieros interesados en el diseño de circuitos telefónicos y telegráficos, ya que presentaban problemas al producir equipos con el máximo de eficiencia en el uso de canales. Estos ingenieros necesitaban algún método para medir la capacidad teórica del canal así como la cantidad de esa capacidad utilizada en la transmisión de cualquier código. Los resultados interesaron a los lingüistas, quienes consideraron que incluían fenómenos y formas elementales de comunicación aplicables a todas las lenguas y aunque los intereses diferían, las relaciones entre las teorías, la lingüística y la comunicativa, eran evidentes, al permitir la aplicación de nuevas técnicas a las características de las propias de un modo fructífero.

A pesar de que es en los años 70 en que comienza a hablarse con fuerza de comunicación, ésta como ciencia, surgió en la década del 40, por lo que se considera muy joven, lo que no ha sido obstáculo para que desde siempre haya dominado la vida del hombre en la sociedad en algo esencial: La interacción con influencias mutuas. Por ende, la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y el diseño que se deriven de un enfoque

comunicativo, deben inobjetablemente contribuir al objetivo de lograr la interacción desde el primer momento, sin importar edad, ni nivel de aprendizaje.

Esto hace al estudiante sensible a la necesidad de utilizar un lenguaje apropiado en una situación particular dada con relación a un tema particular.

Es indudable que el enfoque comunicativo activa la clase de lenguas, y por supuesto, el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que trae aparejada mayor motivación si el alumno puede ser capaz de reconocer el valor social de lo que aprende.

Algunos especialistas consideran que el enfoque puede llegar a confundir a los estudiantes debido a que existe una gran variedad de funciones y nociones dentro de los exponentes a asimilar. Por otra parte, estiman que a través de este enfoque, se brinda una atención disminuida a las habilidades escritas, que al ser relegadas a un segundo plano pueden causar inconsistencia en la necesaria interrelación de habilidades que debe existir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua, sea nativa o foránea.

Entre los rasgos generales de este enfoque pueden citarse:

En clases se trabaja con unidades lingüísticas de comunicación (textos) y no solo con palabras, frases o fragmentos.

La lengua que se aprende está contextualizada y es real, heterogénea, con diferentes registros etc. dado que este enfoque hace posible la enseñanza de un lenguaje que se emplea en el mundo real en una gran variedad de situaciones socioculturales en las cuales se seleccionan y se gradúan las actividades de pronunciación, vocabulario, gramática y cultura de acuerdo a su prioridad en la comunicación auténtica. Obviamente, se entremezclan significativamente desde el primer momento para servir a los propósitos comunicativos inmediatos (desarrollar capacidades para salir airoso en situaciones que demanden el empleo de la lengua con eficacia o al menos de forma aceptable).

La ejercitación recrea situaciones verosímiles, mientras brinda vacíos de información, opción y retroalimentación, al mismo tiempo que enfatiza en el empleo de numerosas y variadas actividades receptoras que posibilitan una mejor actuación de los estudiantes (esto elimina una actuación prematura o apresurada, para la que el estudiante no está preparado)

El trabajo en parejas o grupos, sin la constante supervisión del profesor, alienta a arriesgarse en el empleo del idioma, a emplear lo poco que se sabe de forma productiva y a no tener miedo para expresarse en la lengua que se estudia. Esto se logra si se considera a la comunicación, aun en niveles elementales, como un proceso que motiva simplemente porque expresa funciones comunicativas básicas y universales.

Se presta atención a lo que se dice de acuerdo al propósito que se tenga, no solo a si se dice correctamente, reconociendo que mientras que la lengua que se usa en cualquier acto de habla debe basarse en las situaciones en las cuales ocurra y debe ser apropiada desde el punto de vista gramatical y semántico, el hablante debe tener un propósito real para hablar y algo acerca de qué hacerlo.

Brinda la posibilidad de la interrelación cara a cara para dar solución a una necesidad comunicativa. Esto hace posible que los canales no verbales de la comunicación y la retroalimentación oral sirvan de guía para conocer si se es apropiado o no en la conversación y qué efecto se está produciendo. De esta forma, la clase se humaniza más por la transmisión de valores y sentimientos positivos que enriquecen mutuamente a quienes se interrelacionan.

Desde el punto de vista psicolingüístico, se ofrecen formas lingüísticas alternativas que permiten a los estudiantes de diferentes edades, habilidades y niveles de aprendizaje de las lenguas, expresarse empleando funciones comunicativas al mismo tiempo que gestos u otros exponentes de acuerdo a su personalidad, sus necesidades académicas, sociales y vocacionales así como a sus capacidades intelectuales y lingüísticas.

Desde el punto de vista lingüístico, permite adquirir un conocimiento básico de los subsistemas fonológicos, gramaticales y lexicales de la lengua así como la habilidad de usarlos en la comunicación, ya sea codificando o decodificando mensajes.

### **Conclusiones.**

El estudio de la evolución de los métodos de enseñanza resulta de gran interés en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, específicamente del inglés que constituye una base importante en la formación multilateral y armónica de los educandos en Cuba; la misma toma diversas formas según los requisitos y condiciones de cada subsistema de educación.

La enseñanza del inglés en Cuba se caracteriza por el enfoque integral de los cuatro aspectos de la actividad verbal, no en la aplicación de un método determinado, sino de un sistema de fundamentos metodológicos, teóricos y prácticos que responden a la concepción científica consecuente con la teoría histórico-cultural.

### **Bibliografía.**

- Acosta, Rodolfo. (1997). *Communicative Language Teaching. Australia.* Sumptibus Publications.
- Antich, Rosa. (1987). *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras.* Pueblo y Educación. La Habana.
- Arends, Richards I. (1994). *Learning to Teach / Richards I. Arends.* USA. McGraw Hill Inc., 459.
- Bright, J.A., G.P Mc. Gregor. (1978). *Teaching English as a Second Language.* Longman Group. London, 93.
- Brown, Gillian. (1989). *Teaching the Spoken Language. An approach based on the analysis of Conversational English / Gillian Brown and George Yule.* Edición Revolucionaria, 88.
- Brumfit, C. (1993). *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy.* Cambridge Language Teaching Library, 180.
- Brumfit, C. J. (1982). *English as an International Language, English for International Communication.* Oxford Pergamon.
- Brumfit, C. J., K. Johnson. (1981). *The Linguistic Background.* En *The Communicative Approach to Language Teaching* London, Oxford University Press.

- Engelhardt Helga. (1980). *Fundamentos Metodológicos de la Práctica Integral de las Lenguas Extranjeras en las escuelas de Idiomas de la Educación de Adultos*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J.B. Pride and J. Homes, *Sociolinguistics*. – Harmondsworth. Penguin.
- Rivers, Wilga. (1987). *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogova, G. V. (1983). *Methods of Teaching English*. Moscú.

**Fecha de recibido: 20 oct. 2012**  
**Fecha de aprobado: 23 dic. 2012**