

## ENSEÑANZA DE IDIOMAS EXTRANJEROS: DOGMATISMO O ECLECTICISMO?

LUIS EVELIO VANEGAS R.

Idealmente, los materiales utilizados para la enseñanza - aprendizaje de idiomas extranjeros están determinados por un enfoque lingüístico específico, el cual genera uno o varios métodos y éstos a la vez marcan la ruta de las actividades que se deben desarrollar en el salón de clase.

El diseño y producción de esos materiales están dominados por las editoriales (compañías multinacionales especialmente) las cuales se disputan el mercado inundándolo de "nuevos" textos, haciendo uso de todos los medios publicitarios posibles para garnárselo y, desde luego, colocando al profesor en una encrucijada cuando va a seleccionar "el libro guía" el cual algunas veces se identifica, o refleja un enfoque y un método bien fundamentado, y algunas otras, refleja que los "cambios" se deben más a parámetros de rentabilidad económica que a conceptos de lingüística aplicada.

Estos libros guías son rotulados tajantemente por su patrocinador dentro de algunos de los "métodos": natural, de gramática-traducción, de mímica-memorización, de lectura, fonético-sicológico, directo, audio-oral, comunicativo, etc., así muchas veces no cumplan con los postulados del método mencionado. Además, de todos es conocida la problemática sobre la oposición del enfoque mentalista del lenguaje contra el conductista, o de si una lengua se

aprende con procesos deductivos o inductivos, o tratando de abarcar estos aspectos, enfrentando al "estructuralismo" con la gramática-generativa transformacional, y la escuela de métodos, actividades y textos guías que se han derivado de estas dos corrientes, tal vez, las más importantes de este siglo.

La confrontación de estas corrientes ha sido positiva pues ha generado innumerables cambios en la enseñanza de idiomas extranjeros. Su punto negativo radica en que muchas veces se ha malentendido, mirando la confrontación como sinónimo de separación total, de ideas irreconciliables, tomando un cariz dogmático en el cual el profesor (quien es en últimas el ejecutor) debe ceñirse a ciertos postulados y actividades y olvidar otras aunque sean comprobadamente buenas.

Afortunadamente este dogmatismo ha venido sufriendo grandes derrotas, pues se ha venido demostrando a través de la práctica, que en cuestión de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros estos enfoques, métodos y actividades no se contraponen, sino que más bien se complementan, que no hay que confundir el fin con los medios y que cualquiera que sea el método elegido requiere de ciertas condiciones específicas para su éxito.

Para comprobar esto último tomemos a manera de ejemplo al "Army Method" y al "Método Directo".

El profesor EVELIO VANEGAS delucida varios enfoques en la enseñanza del Inglés, con sus respectivas incongruencias para terminar con una propuesta.

## THE ARMY SPECIAL TRAINING PROGRAMME

Conocido familiarmente como el ASTP o de "Army Method" surge en los Estados Unidos en el momento en que éstos entran a tomar parte activa en la segunda guerra mundial. La necesidad imperiosa era la de lograr que grupos de militares lograsen comunicarse oralmente y con fluidez en un mínimo de tiempo en la lengua escogida, (la necesidad era en varias lenguas). En la programación de estos cursos participaron eminentes lingüistas y antropólogos entre quienes se encontraron Franz Boas, Sapir y Bloomfield (Mackey 1978). Para lograr el objetivo solicitado por el ejército, se concluyó que se necesitaba:

- Alta intensidad horaria
- Un contacto intenso con la lengua hablada.
- Grupos pequeños de participantes.
- Hablantes nativos de la lengua en cuestión, quienes eran dirigidos por lingüistas, o profesores bilingües con un dominio profundo de la lengua.

Bajo estos principios se diseñó y desarrolló el curso y tuvo éxito, mucho éxito; tanto que al terminarse la guerra se quiso adoptar el mismo método pero fracasó. Por qué? Por el hecho ya planteado anteriormente: para que un método tenga éxito requiere de ciertas condiciones específicas. Y para el caso, en el período de post-guerra ya las condiciones para el triunfante Army Method habían cambiado fundamentalmente:

1o.Había desaparecido la "necesidad imperiosa" de aprender la lengua, que era cuestión hasta de vida o muerte. Como consecuencia directa la "motivación" de los aprendices no era comparable con aquella altísima del período de guerra.

2o.Los cursos que se trazaron no

podían tener la misma intensidad horaria: no había necesidad de tanta dedicación.

4o.No todos los profesores tenían el dominio elevado de la lengua objeto de estudio, ni la preparación científica-pedagógica para la aplicación del método, ni todos poseían (o no dedicaban) la energía y creatividad que exige este método.

## METODO DIRECTO

El registro de nacimiento se lo dio Francia al adoptarlo como método oficial a comienzos de este siglo, aunque sus principios básicos habían sido presentados 15 años atrás por Viëtor, con la aparición de la fonética descriptiva (Mackey 1978). Sus ideas (la lengua oral como punto de partida para la enseñanza de idiomas) combinados con las de Gouin (la oración como la unidad básica del discurso, principio de asociación de ideas y aprendizaje a través de los sentidos), y tras un largo proceso de maduración (en algún momento se confundió con el método natural), se conformó uno de los métodos más famosos, generalizado, controvertido, mal interpretado y aún valioso: el Método Directo. Valga decir que aún ejerce influencia sobre los procesos de enseñanza de lenguas; sus principios todavía son materia de debates y aún se emplean aunque con ciertas modificaciones.

Miremos los más importantes fundamentos de este Método como se conocían en la década del 60.

-Utilización de la lengua oral como punto de partida. Sólo después de algunas semanas se empezaba a exponer a los aprendices con pequeñas muestras de lengua escrita.

-La práctica de la lengua oral era apoyada con transcripciones fonéticas. Se hacían prácticas de audicio-

nes intensivas y repeticiones hasta que los patrones se "produjeran" automáticamente.

—El material era rígidamente "graduado", supuestamente de lo simple a lo complejo.

—No utilización de la lengua materna de los estudiantes.

Para su realización exitosa este método exige entre otras cosas:

—alta motivación de sus participantes.

—alta intensidad horaria

—profesores altamente preparados, tanto en conocimiento de la lengua estudiada (dominios del lenguaje oral) como en técnicas de enseñanza.

—grupos pequeños de trabajo\*  
Qué pasó con este método en Colombia? Pasó lo que debió haber pasado en todas partes: en donde se cubrían las condiciones mínimas específicas que exige el método su éxito fue notable, en donde no, un fracaso.

Algunos señalaron la causa del fracaso al hecho de que su enfoque era netamente "estructuralista" y con una doctrina básicamente "conductista". Surge la pregunta, y el éxito a qué se le atribuye?

Lo que podemos nuevamente concluir y vale la pena enfatizar es que el éxito de un método no depende únicamente del método mismo sino de las condiciones específicas para su aplicación.

Debemos entonces retomar ciertos puntos básicos de estudiosos de Lingüística Aplicada que nos ayuden a romper cualquier dogmatismo que aún persista:

—Ronald Wardhaugh - "La teoría lingüística sugiere que no podemos confiarnos exclusivamente en méto-

dos de mímica-memorización, mímica-diálogos y ejercicios (drills), de práctica de patrones, ignorando el uso real de la lengua y los contextos en los cuales es usado el lenguaje. Ni debemos irnos al extremo opuesto de seguir un método, como el Método Directo, en el cual la estructura lingüística es casi totalmente ignorada. Nuestras prácticas de salón de clase deben seguir algún tipo de ruta intermedia... Esto significa que en nuestros métodos será necesario ser ecléctico en lugar de monolítico.

—Dwight Bolinger —en su artículo "The Theorist and the Language Teacher" hace una confrontación entre los principios del estructuralismo y los de la teoría Chomskiana, del puesto que deben ocupar los ejercicios y las "explicaciones" en la enseñanza de lenguas y concluye invitando a los profesores a la utilización integral complementaria de las dos corrientes. En este mismo artículo cita a Harold Palmer con su utilización de lengua materna en el salón de clase: No se aprende taquigrafía con libros escritos en taquigrafía" (ones does not learn shorthand from books weitten in shorthand).

—Keneth Chastain en su artículo "Behavioristic and Cognitive Approaches" después de analizar puntos concretos de estas dos corrientes, también concluye que "los profesores, los estudiantes y los componentes del lenguaje en sí mismo, son tan variados que no justifican la insistencia sobre un solo método. Lo mejor sería preguntarse cuál enfoque debe ser usado, con cuáles estudiantes, con cuáles profesores y para cuáles aspectos del lenguaje."

Podemos entonces concluir que los avances en Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas, en su generalidad, se pueden tomar como

---

\*Nótese la similitud con el "Army Method".

complementarios unos de otros, o dicho de otra manera, que podemos tomar lo mejor de cada una de estas corrientes para cada caso específico.

No debemos pues rechazar de plano los ejercicios de repetición, de sustitución, etc. sino que debemos balancear su uso, combinarlos con ejercicios significativos y comunicativos; no olvidar que el lenguaje se utiliza en una situación específica y cumple una función precisa al ser utilizado de esta u otra forma, y que en últimas todo esto encierra un proceso de comunicación.

Si se nos pregunta cómo se puede llamar este método, podemos responder sin temores: "The structural, situational, functional, national and communicative Approach".

## BIBLIOGRAFIA

ANTONY, E.M. *Approach, Method and Technique. Teaching English as a second language*, Bombay, 1972. Pág. 4 – 5.

BOLINGER, D.L. *The theorist and the language teacher. Teaching English as a second language*, Bombay, 1972. Pág. 20 36.

CHASTAIN, K. *Behavioristic and Cognitive Approaches in programme instruction. Teaching English as a second language*, Bombay, 1972. Pág. 49 – 59.

SPOPKY, *Attitudinal aspects of second language learning. Teaching English a second language*, Bombay, 1972. Pág. 403 – 413.

MACKEY, F.W. *Language teaching Analysis*. Sexta edición. Hong-Kong, Longman, 1978.