

# La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: de la metodología tradicional a las concepciones didácticas actuales

---

*Lic. Giselle María Méndez Hernández*  
Universidad de Oriente

## RESUMEN

En la didáctica de lenguas extranjeras, la búsqueda de flexibilidad en las concepciones metodológicas se ha hecho visible en las continuas fluctuaciones entre los términos *método* y *enfoque*. Aunque en el siglo XX se produjo una verdadera «*revolución metodológica*», en la mayoría de los casos se comprobó que los estudiantes no eran capaces de transferir lo aprendido en el aula a situaciones reales de interacción comunicativa. Tales insuficiencias han seguido motivando investigaciones que viabilicen la enseñanza-aprendizaje de lenguas, debido a la necesidad de interactuar en un mundo en el que cada vez, con más frecuencia, se generan procesos de interculturalidad y transculturación.

**Palabras claves:** Lengua extranjera, Método, Enfoque, Texto escrito, Interacción social

## ABSTRACT

In the L2 didactics the search of flexibility in the methodology is visible in the continuous fluctuations between methods and focus. In the XX century a true methodological revolution took place; many students could not transfer what they learnt in the classroom to real situations of interactive communication. Such incapacity has encouraged research in the teaching of L2 according the need of intercultural and transcultural processes

**Keywords:** Foreign language, Method, Focus, Written text, Social interaction.

## Introducción

Ya desde el siglo XVII, Juan Amos Comenio apuntaba en su *Didáctica Magna* lo intrincada, trabajosa y prolija que se había vuelto la enseñanza de lenguas extranjeras. De “lastimosa pérdida de tiempo y trabajo” tildaba los esfuerzos por hacer que los alumnos en las escuelas aprendieran al menos una. Tales consecuencias –reflexionaba– provenían de un método vicioso, que no ponderaba lo suficiente la influencia del contexto en el aprendizaje de una lengua distinta de la propia. Ello era posible constatarlo en la dinámica misma de la sociedad:

Cualquier aguador, cantinero y zapatero de viejo (...) aprenden [sic] antes una lengua diferente de la suya, y aún dos o tres, que los alumnos de las escuelas con gran tranquilidad y sumo esfuerzo llegan a conocer tan sólo la latina. ¡Y con qué aprovechamiento tan distinto! Aquéllos, al cabo de unos pocos meses ya charlan de lo lindo sus idiomas; éstos, después de quince y aun veinte años, sostenidos con los andadores de sus gramáticas y diccionarios, apenas si pueden expresar en latín unas pocas cosas, y esto no sin dudas y titubeos (Comenio, 1983 [1632]: 72-73).

Este modo de reflexionar condujo al pedagogo checo a determinar «*el uso*» como único método para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Asimismo, dejó sentado que éstas debían aprenderse conforme a la necesidad, y paralelamente al conocimiento de la realidad objetiva; los maestros al enseñarlas, debían partir entonces de aquello conocido por sus alumnos, e impartir el contenido de manera gradual, pues la nueva lengua no debía ser entendida como un adorno de la sabiduría, sino como un instrumento para la comunicación.

### 1. Proemio de los métodos que ha empleado en su devenir histórico la didáctica de lenguas extranjeras

A pesar de las tempranas observaciones de Comenio, a principios del siglo XX todavía la lengua era concebida como un conjunto de reglas que debían ser descritas y analizadas. De acuerdo con esa concepción, para la enseñanza de la gramática se empleaban procedimientos deductivos, acompañados de largas explicaciones y centrados en la memorización léxica, morfológica y sintáctica. Esa manera de proceder estaba sustentada en el *método gramática-traducción*, surgido en lo fundamental para la enseñanza del latín como lengua culta.

En el intento por superar sus deficiencias, los maestros de lenguas extranjeras se plantearon la necesidad de formular una didáctica que promoviera la comunicación oral. La introducción del *método directo* –que se hizo extensivo a la enseñanza de otras lenguas europeas– evidenció un cambio de opinión respecto a la metodología tradicional, al considerar que la expresión oral debía prevalecer frente a la escrita.

El conocimiento de la gramática fue desplazado a un plano secundario, y se otorgó mayor importancia al desarrollo del vocabulario mediante el diálogo. Ello trajo consigo sin embargo, la representación en el aula de situaciones poco frecuentes en la vida común del estudiante.

Hacia mediados del siglo XX, el auge de la psicología conductista condicionó el surgimiento del *método audio-oral*. El conductismo aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras es una teoría que explica el aprendizaje a través de la imitación y el reforzamiento; de ahí que la concepción audiolingual considerara que el estudio de la lengua meta suponía la formación de una serie de hábitos, que culminaban en la fijación de las estructuras gramaticales debido a la repetición fonética y a la realización automática de ejercicios escritos. Ese automatismo se lograba gracias a un proceso de «sobreaprendizaje» que exigía de los alumnos memorizar la respuesta correcta, sin tener en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje (Martín, 2009).

Entre los años 1930 y 1960, las escuelas británicas de lenguas extranjeras implementaron otro método de naturaleza conductista, conocido como *enfoque oral o enseñanza situacional*. Los maestros pretendieron corregir con él los errores anteriores, y para ello se seleccionaron, graduaron y secuenciaron los contenidos gramaticales. A pesar de que se emplearon procedimientos inductivos con el propósito de lograr que el alumno dedujera las reglas a partir de la situación que se le presentaba, la fijación de éstas continuó siendo el objetivo fundamental.

Aunque el propio Comenio (1983 [1632]) reconocía la importancia de las reglas, su *Didáctica Magna* enfatizaba en la necesidad de aprender una lengua extranjera haciendo uso de ella en la interacción social. Los cuadernos de gramática y diccionarios podían servir para afirmar los conocimientos y enriquecer el vocabulario; de ninguna manera, sin embargo, facilitaban el aprendizaje: él estaba condicionado solo por la pertinencia de hacerle ver al estudiante la aplicación que en la vida cotidiana tenía lo que se le enseñaba.

Como respuesta a las deficiencias referidas, en el último tercio del siglo XX surgieron nuevas concepciones y métodos que procuraron paliar los problemas en la didáctica de lenguas extranjeras. El cognoscitivismo contemporáneo, desarrollado a partir de los años setenta, constituye un referente esencial, pues reconoce en el hombre un ser activo que –con el fin de resolver los problemas de aprendizaje– procesa, almacena y recupera la información recibida. Aunque el eje central de esta explicación teórica lo constituyen los procesos internos mediante los cuales se llevan a cabo dichas operaciones, sus principales exponentes consideran que las experiencias vividas son claves en el desarrollo del conocimiento.

En este sentido, Jean Piaget (1975) y David Ausubel (1976) plantearon que las ideas nuevas solo podían ser aprendidas y retenidas, en la medida en que el individuo

lograra interrelacionarlas con lo que ya sabía. Esa interacción continua entre la estructura cognoscitiva existente y los contenidos recientemente incorporados condicionaba un aprendizaje significativo, de ahí que las experiencias de los alumnos comenzaran a ser tenidas en cuenta para el logro de conocimientos más sólidos.

Los métodos implementados a partir de entonces fueron muy variados, pero tuvieron una clara orientación cognoscitiva. La *sugestopedia* (Lozanov, 1978, 1988) atribuía a la ansiedad y las dificultades individuales la causa principal de los problemas docentes; las técnicas de relajación y concentración eran entonces fundamentales para conseguir retener el vocabulario y las estructuras gramaticales, si bien el tratamiento a estas últimas se limitaba a comentarios del profesor.

El *enfoque natural* (Krashen y Terrel, 1983) sostenía que la exposición a la lengua meta era más importante que la producción escrita, de ahí que la gramática se redujera al mínimo y la comprensión auditiva deviniera, por el contrario, el objetivo fundamental. La *respuesta física total* (Asher, 1982) adoptaba el modelo estímulo-respuesta, pero inducía también a un desarrollo natural de la lengua extranjera, al considerar que su aprendizaje era similar al de la lengua materna.

Aunque tales métodos asimilaron la importancia de la interacción social en el desarrollo cognoscitivo del estudiante, esta influencia se circunscribió al estímulo de las habilidades orales. La expresión escrita era frecuentemente asociada con el reforzamiento de ejercicios gramaticales, por lo que su práctica sistemática en la clase de lenguas extranjeras era considerada un factor que atentaba contra los propósitos de incentivar la comunicación de manera natural.

A pesar de que las formulaciones cognoscitivas develaron la importancia de las experiencias interaccionales previas en la construcción del conocimiento y en la explicación de las propiedades de la lengua meta, ellas no fueron reconocidas como fuente de variabilidad del texto escrito.

Por otro lado, la noción de contexto estaba generalmente restringida al espacio del aula, por lo que los maestros adjudicaban su influencia a la decoración de los salones de clases con imágenes del país cuya lengua se aprendía, y a la audición de canciones propias de éste a la hora de realizar los ejercicios.

No obstante las deficiencias mencionadas, este recorrido permite develar la importancia concedida al estudio de lenguas extranjeras, desde los tiempos en que el latín se enseñaba como lengua culta. Su conocimiento devino una necesidad para quienes pretendieron remontarse al estudio de la filología clásica, con el despuntar de los siglos XV y XVI. La eclosión del comercio, sin embargo, así como el auge de las ideas renacentistas por toda Europa, trajo consigo el desarrollo de las lenguas romances, en particular del español, cuya divulgación devino un instrumento para solidificar las raíces hispanas.

Durante siglos, muchos fueron los maestros enfrascados en la búsqueda de un método que contribuyera a perfeccionar su enseñanza-aprendizaje como lengua extranjera. Con el decurso de los años se sumaron a este esfuerzo lingüistas, psicólogos y especialistas de otras ramas, que disertaron también sobre los métodos y procedimientos idóneos para satisfacer las necesidades comunicativas de los hablantes.

Aunque en el siglo XX se produjo una verdadera “*revolución metodológica*”, en la mayoría de los casos se comprobó con frustración que los estudiantes no eran capaces de transferir lo aprendido en el aula, a situaciones reales de interacción comunicativa. El español ha seguido motivando pues, investigaciones que viabilicen su aprendizaje como lengua extranjera, no solo ya por la necesidad de hacer lecturas sabias, sino de interactuar en un mundo en el que cada vez con más frecuencia se generan procesos de interculturalidad y transculturación.

## **2. De los métodos al enfoque: la concepción didáctica actual de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras**

La organización del proceso de enseñanza-aprendizaje así como la manera de proceder en las clases para estimular la actividad práctica y cognoscitiva del estudiante, ha significado para los profesores de las más diversas asignaturas una preocupación constante. El método se ha constituido pues –junto a los objetivos, contenidos, medios, formas de evaluación– en un componente insoslayable del sistema categorial de la didáctica, como ciencia de la educación contentiva de las técnicas para enseñar (Chávez, 2009).

Múltiples han sido las definiciones que han procurado abarcar las propiedades y relaciones que lo describen. La mayoría de los autores, sin embargo, ha coincidido en apuntar que se trata de un sistema de acciones orientadas a un objetivo, cuya ejecución realiza el maestro siguiendo una secuencia lógica. En este sentido, Y. Lissy (1978; Roméu y otros, 1987) precisa que el método supone obligatoria interacción entre los sujetos que intervienen en el proceso, de ahí que el alumno participe también en su ejecución, bajo la guía del maestro primero y con independencia luego en la solución de nuevos problemas.

La comunicación entre ambos y de los estudiantes entre sí, es un requisito que permite a estos últimos asimilar de manera gradual el contenido. G. A. Lerner y M. N. Skatkin (1978; Roméu y otros, 1987) apuntan al respecto que sería imposible dirigir la actividad cognoscitiva del sujeto, sin la fijación de un objetivo consecuente. L. Klingberg (1978; Roméu y otros, 1987) insiste asimismo en que para alcanzarlo, es necesario seguir una serie de operaciones estructuradas lógicamente.

Aunque aproximaciones posteriores enfatizaron en la necesidad de seleccionar el método de conformidad con la estructura de los conocimientos a desarrollar y las condiciones concretas en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, el ajuste a una secuencia lógica en el cumplimiento de las acciones encaminadas a lograr el objetivo, continuó incidiendo en la consecución del resultado.

Esta rigidez implícita en la naturaleza del método coadyuvó a la preferencia por el término *enfoque*, que incluye en sí principios y orientaciones más generales, sin reducirlos a determinaciones operacionales. Se define entonces como la manera de tratar un asunto – lo que está determinado por las concepciones teóricas y epistemológicas que se asumen –, y expresa una determinada relación del hombre con el mundo (Roméu, 2007).

En la didáctica de lenguas extranjeras, la búsqueda de una flexibilidad en las concepciones metodológicas se hizo visible en las continuas fluctuaciones entre los términos *método* y *enfoque*, para nombrar las posiciones opuestas a la psicología conductista. La adopción, finalmente, del segundo dio al traste con el carácter estricto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

La comprensión de que las funciones psíquicas superiores tienen raíz en las relaciones sociales y sufren un proceso de internalización, el carácter activo de la conciencia, la unidad entre pensamiento y lenguaje, lo afectivo y lo cognitivo, lo interno y lo externo, así como la necesidad de dar respuesta a los problemas teóricos de la ciencia a partir de un enfoque dialéctico-materialista, son concepciones angulares en la obra de Lev Semiónovich Vigotski. Ellas constituyen también las premisas en que se sustenta el *enfoque histórico-cultural*, formulado por el psicólogo soviético.

El tomarlo como punto de partida para los propósitos definidos en este aparte, no responde a meras presunciones académicas; la razón insoslayable es que él ha servido de fundamento a otros más actuales en los que se sustenta la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

La descripción de las funciones del lenguaje constituyó para Vigotski un paso necesario en la fundamentación del enfoque histórico-cultural, puesto que ellas ponían de manifiesto el carácter activo de los procesos psíquicos y las diferentes etapas por las que transitaba la actividad verbal. Sus investigaciones al respecto respondían, asimismo, a la tesis marxista de que estudiar algo implicaba analizarlo en su proceso de cambio.

Al incursionar en la historia evolutiva del lenguaje, Vigotski (1993a [1931]) hizo énfasis en el surgimiento de su función planificadora, consistente en la capacidad de decidir por adelantado aquello que iba a ser codificado. Sus aportes en este sentido

han sido útiles a los estudiosos del texto escrito, quienes reconocen en la planeación uno de los subprocesos cognitivos que intervienen en la construcción de aquél.

Antes de codificar de manera escrita las informaciones relevantes, el estudiante define los objetivos del texto, rememora ideas que puedan serle de utilidad y modelos para redactar que le permitan elaborar esquemas mentales; asimismo, diseña, evalúa y modifica convenientemente el plan a seguir, entre otras estrategias cognitivas y metacognitivas que intervienen actualizando sus conocimientos, y regulando su conducta ante cada momento de la tarea de escritura (Domínguez, 2007).

El hecho de que el uso del lenguaje implique planear la solución a un problema antes de ejecutarla, contribuye en efecto a regular la conducta humana (Vigotski, 1993a [1931]). Sólo como resultado de una planificación consciente e intencionada, el estudiante percibe la necesidad de organizar las acciones a seguir, de evaluar si está funcionando el plan previsto, de añadir o discriminar información y de reconstruir en fin, el texto escrito, en cualquier momento del proceso. La intervención de la función reguladora en la construcción textual escrita deja traslucir pues, otra de las influencias del enfoque histórico-cultural.

En tanto al individuo le fue posible regular la comunicación, el advenimiento de la función planificadora condicionó también el desarrollo de la función comunicativa, que se convirtió en la base de una forma superior de actividad al propiciar el uso del lenguaje, ante todo, como instrumento de contacto social (Vigotski, 1993a [1931]). Este análisis revelaba que cada una de las funciones del lenguaje descritas, era consecuencia de su función primigenia de reflejar el mundo externo, lo que implicaba reconocer como una condición inherente a su desarrollo la interacción del individuo con el mundo circundante.

### **3. Influencia de las concepciones actuales en la didáctica del texto escrito**

Aunque la didáctica de lenguas extranjeras asume como referente teórico las ideas de Vigotski, aquellas relacionadas con el lenguaje escrito parecen haberse diluido en la vastedad de su obra, pues las habilidades orales continúan siendo sobreestimadas en detrimento de las habilidades escritas. Se sustentan aquí pues, los postulados del psicólogo soviético que apuntan hacia la necesidad de promover el uso de la lengua escrita.

Las novedosas propuestas teóricas aquí referenciadas –que intentan explicar cómo se produce el aprendizaje de una lengua extranjera–, sientan sus bases en la teoría vigotskiana acerca de la zona de desarrollo próximo. Ésta constituye un supuesto esencial del enfoque histórico-cultural, en tanto formula que para desarrollar su

estructura cognoscitiva, el sujeto internaliza paulatinamente la cultura; la aprehende, domina y transforma, gracias al entorno social en que se desenvuelve.

En ese tránsito del pensamiento natural al desarrollo de las funciones psíquicas superiores, desempeña un rol determinante la interacción temprana con los adultos; lo que para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se traduce en la ayuda que brinda el maestro a sus alumnos, con el propósito de que puedan luego de manera independiente hacer uso de la lengua con corrección y propiedad.

La construcción textual escrita no puede ser considerada al margen de la actividad que en el transcurso de su vida, le permite al individuo apropiarse de la cultura humana. Los textos contruidos a propósito de una tarea de escritura son en sí mismos reflejo de las diversas experiencias personales a que han estado expuestos los estudiantes, y de los saberes distintos que cada uno acumula en relación con un asunto específico; son además reflejo del carácter interactivo que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los textos escritos por estudiantes que aprenden una lengua extranjera constituyen para el profesor no sólo un instrumento para medir las habilidades adquiridas, sino también una fuente de información valiosa para crear condiciones de aprendizaje favorables y dirigir con más tino el proceso pedagógico. A través de ellos, el profesor puede obtener datos acerca de experiencias anteriores, que le permitirán conocer la individualidad del alumno, sus valoraciones respecto a situaciones en que haya participado –relacionadas o no con la práctica educativa–, y otros elementos que tributarán a la unidad necesaria entre lo afectivo y lo cognitivo.

En la concepción didáctica actual de la enseñanza de una lengua extranjera, el componente afectivo es altamente valorado, ya que permite al aprendiz regular sus esfuerzos en la tarea de aprenderla (Da Silva y Signoret, 2005). El texto escrito es, a favor de esto, un reflejo del mundo interior de su autor, por lo que de su lectura el profesor pudiera incluso colegir las causas de un estado anímico determinado, que está incidiendo en el aprendizaje de algún miembro del grupo.

Al comunicarse en una lengua extranjera, el estudiante no puede tampoco desprenderse de su formación cultural, ni de las condiciones socio-políticas y económicas en que ha tenido lugar su desarrollo. Las informaciones susceptibles de ser textualizadas varían pues, debido al carácter irrepetible de cada individuo, supuesto insoslayable del enfoque histórico-cultural, que encuentra eco en el proceso pedagógico al ponderar la atención a las diferencias individuales, dentro de la colectividad.

Aunque la presencia del maestro es de suma importancia a lo largo del proceso, su ayuda al principio en la solución a los problemas en el aprendizaje se revertirá en una influencia permanente. Al asimilar las correcciones realizadas por él en el texto

escrito e intercambiar criterios acerca del modo en que se construye la gramática de la lengua meta, el estudiante será capaz poco a poco de corregirse a sí mismo. De igual manera, la interacción social es un espacio que al propiciar la conversación con hablantes nativos, le proporciona la posibilidad de verificar cuándo su expresión oral es efectiva, lo que sin dudas repercutirá en su construcción textual escrita.

El intercambio puede producirse, en general, con cualquier interlocutor que domine la lengua extranjera, lo importante es que él devenga ocasión para confirmar o refutar las reglas de una “gramática hipotética” que el aprendiz va construyendo. La aceptación o no de los enunciados que produzca se convertirá entonces en un motivo para reforzarla o corregirla, de la misma manera que la validez de esa gramática personal será corroborada al usarla para interpretar determinados enunciados (Corder, 1967, 1972; Da Silva y Signoret, 2005).

Esta explicación invita a reconocer al texto escrito como un instrumento que permite al profesor conocer, además, la calidad de los procesos de comprensión y análisis, de ahí que los diagnósticos frecuentes sean una forma de corroborar si el estudiante ha alcanzado niveles de independencia superiores, a partir de la ayuda que a estos propósitos haya podido brindarle.

## Conclusiones

Este recorrido ha permitido develar la importancia concedida al estudio de lenguas extranjeras, en particular del español debido a su rol histórico en la solidificación de las raíces hispanoamericanas. Muchos han sido los maestros enfrascados en proponer métodos y enfoques que contribuyan a perfeccionar su enseñanza-aprendizaje, con el propósito de satisfacer las necesidades comunicativas de los hablantes. A este esfuerzo se han sumado lingüistas, psicólogos y especialistas de otras ramas. Las concepciones didácticas más actuales centran su atención en las experiencias interaccionales del individuo y en la actividad psicosocial que desarrolla, como parte de un entorno sociocultural determinado.

## Bibliografía

- Chávez Rodríguez, J.** (2009). *El Congreso Pedagogía 2009: significación histórica y actual*. Conferencia ofrecida en el Congreso Internacional “Pedagogía 2009”, Palacio de Convenciones de La Habana, 26 al 30 de enero de 2009.
- Comenio, J. A.** (1983). *Didáctica Magna*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Da Silva Gomes, H. M. y Signoret Dorcasberro, A.** (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México D.F.: Trillas.

- Domínguez García, I.** (2007). “Hacia la orientación de la escritura a través de un modelo didáctico”. En Roméu Escobar, A. y otros.: *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación. Pp. 233 - 271.
- Hernández Louhau, V. M. y Matos Hernández, E.** (1999). Perspectivas para el español comunicativo: enseñanza de las estructuras textuales. En Mañalich Suárez, Rosario (Comp.): *Taller de la palabra*. La Habana: Pueblo y Educación. Pp. 55-60.
- Martín Sánchez, M.** (2009). *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*. Tejuelo, Número 5, 2009. Págs. 54-70.
- Méndez Hernández, G. M.** (2009). *Una experiencia cubana en la enseñanza del español a jóvenes chinos: la interacción didáctica del estudiante con el entorno sociocultural*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional “Pedagogía 2009”, Palacio de Convenciones de La Habana, 26 al 30 de enero de 2009.
- Roméu Escobar, A.** (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. En Roméu Escobar, A. y otros: *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación. Págs. 17-57.
- Roméu Escobar, A. y otros.** (1987). *Metodología de la enseñanza del español*. 2 tomos. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vigotski, L. S.** (1993a). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L.S. Vigotski: *Obras Completas* [versión electrónica]. 6 tomos. Madrid: Visor. Tomo 3.
- Vigotski, L. S.** (1993b). “Pensamiento y lenguaje”. En L.S. Vigotski: *Obras Completas* [versión electrónica]. 6 tomos. Madrid: Visor. Tomo 2.