

La enseñanza del francés en el siglo XX: métodos y enfoques

ARTURO DELGADO CABRERA
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de los métodos y enfoques utilizados en la enseñanza del francés a lo largo del siglo XX se halla, como en épocas precedentes, en estrecha relación con las teorías y modos de aplicación usados para otras lenguas, dentro de un marco general cada vez más extenso en cuya concepción han influido no sólo las ideas lingüísticas de cada momento, sino también – y en progresión cada vez mayor a medida que avanzaba el siglo – las concepciones de la Pedagogía, la Psicología (la Psicolingüística), las Teorías del Aprendizaje o la Pragmática y, en menor medida, la Teoría del Texto, los llamados Estudios Culturales, las Ciencias de la Comunicación, las diversas maneras de entender ciertas áreas afines como los estudios de Traducción e Interpretación, la Cibernética o incluso tendencias mucho más globales del pensamiento como el Postmodernismo. Al igual que en otros campos científicos, es imposible explicar esa evolución y sus progresos desde un sólo punto de vista. El resultado es rico y cada vez más complejo, al mismo tiempo que se definen también cada vez mejor su campo de actuación y sus objetivos, así como los tipos de investigación (cuantitativa, cualitativa, ecléctica...) que son más adecuados para este ámbito. Se puede afirmar que se ha logrado en el momento actual la construcción de una epistemología que nos parece ya científicamente válida (pero en modo alguno estanca) como sustento de nuestra área, oficialmente llamada *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (independizada y bien diferenciada de lo que designaba la primitiva denominación de *Lingüística aplicada a la Enseñanza*) y que engloba, de un modo inadecuado a nuestro parecer, tanto la lengua materna como las lenguas extranjeras (o segundas, según prefieren llamarlas algunos: no es éste el lugar para la precisión terminológica detallada).

2. PRECEDENTES

La historia de la gramática está tradicionalmente ligada a la enseñanza de las lenguas. Hasta una época no muy lejana, casi todos los tratados gramaticales fueron escritos con el propósito de ser aplicados a tal tarea. La relación entre formulación gramatical y texto de clase era muy estrecha, sin apenas separación funcional. Los que enseñaban lenguas basaban su actividad docente en gramáticas escritas por ellos mismos frecuentemente. No **tenían** un método organizado, pero la sistematización posterior les debe mucho. Bouton (1972, 92), al respecto y referido a Francia, dice que, "sin tener que remontarse al diluvio", es bueno recordar que la moderna reflexión gramatical aplicada a la descripción de las lenguas debe mucho a los antiguos "maitres de langue" del XVI y posteriores.

Tal recordatorio es, por supuesto, insuficiente, lo que es lógico si se piensa que **aún** no se había planteado un acercamiento científico a la enseñanza de las lenguas. Éste, tras los precedentes "reformistas" del siglo XIX, surgirá con el desarrollo de la lingüística en nuestro siglo, de un modo incierto al principio, más sistemático después. Roulet confirma que este intento es relativamente reciente: "Jusqu'au début du **XXe siècle**, on ne songeait pas à **recourir aux travaux** des linguistes, qui s'intéressaient surtout à l'évolution des **langues**. Théorie, description et enseignement de la grammaire d'une langue ne faisaient **qu'un, comme en témoigne la Grammaire de Port-Royal**" (1978, 29). Tales son las características básicas del método tradicional (gramática-traducción), como veremos en breve. A partir sobre todo de los años treinta del siglo XX, la consideración de las nuevas teorías lingüísticas será un punto de referencia inevitable en la Didáctica de la Lengua Extranjera (D.L.E. en adelante), y muy abundante la bibliografía al respecto.

Lo que esencialmente ofrecen los métodos del siglo XX es un mayor rigor **metodológico**. Desde su comienzo, la Didáctica de las Lenguas se renueva paralelamente a la revolución general de la ciencia pedagógica, a su vez enmarcada en una renovación de todas las demás ciencias, las del lenguaje entre ellas. La aportación de éstas fue (sigue siendo) importante, y **fruto** de antiguos y nuevos puntos de vista gramaticales (así como de componentes **psicosociológicos**) han sido los diferentes enfoques del estudio de la lengua extranjera, desde un temprano y clásico Informative Approach, más propio del ámbito anglosajón, hasta las comentadas actuales. Han propiciado una metodología que ha cubierto ya numerosas etapas.

Se entiende por enfoque (*approach/approche*) un conjunto de posiciones, principios o **teorías** que una determinada escuela de pensamiento proporciona para la enseñanza de las lenguas. El método (*method/méthode*) puede definirse como "un conjunto ordenado de técnicas y procedimientos de enseñanza, en estrecha relación con un cuerpo teórico sobre la naturaleza del aprendizaje de las lenguas", según definición de Finocchiaro y Brumfit (1983, 10). El **mé-**

todo, pues, deriva de un enfoque determinado. Claros ejemplos son el método directo y el método audiovisual, que encarnaron una determinada ideología lingüística.

3. EL MÉTODO TRADICIONAL

La historia moderna de esta disciplina es heredera de un intento antiguo, más o menos **afortunado**, de acercar lenguas desconocidas al hombre, proporcionándole un medio cuando no de comunicación, sí de información y de sabiduría. Germain (1993) sitúa los primeros intentos hace 5.000 años, en la época **sumeria**: el contacto entre pueblos propiciaría una manera informal de aprender lenguas. Por su lado, tanto Kelly (1976) como Howatt (1984) han demostrado que muchas de las cuestiones didácticas que hoy se acreditan como nuevas en la enseñanza de los idiomas han aparecido y desaparecido de manera intermitente en distintos momentos del pasado, extremo que también confirman Richards y Rodgers (1986, 1): "Today's **controversies** reflect contemporary responses to questions that **have been** asked often **throughout** the history of language teaching". Desde el siglo XVII, y aun antes, se nota la constante fluctuación entre lo que se ha llamado, en un sentido muy amplio, el "método natural" y el prestigio del método aplicado a la enseñanza del latín. Esa manera clásica de acercamiento al estudio de la antigua lengua de Roma, que concede gran importancia al aprendizaje razonado de reglas gramaticales, y cuyo objetivo primero es el dominio de la lectura comprensiva de textos, la traducción directa e inversa y la expresión escrita, se conoce (por estas razones) como método gramática-traducción. El eje ordenador de las lecciones y componente lingüístico que mayor atención recibe, junto al léxico, es el morfosintáctico, a veces con una terminología latina, alguna de cuyas categorías gramaticales son irrelevantes en las lenguas modernas, o al menos en gran parte de ellas (como la noción de caso gramatical).

Podría afirmarse que este "método tradicional" nunca ha dejado de utilizarse. Paralelamente, ha tenido siempre enemigos frontales, y hay quien opina que existe hoy una cierta tendencia a su rehabilitación. Rabelais se burlaba de los métodos memorísticos de aprendizaje de su época (Gargantua, XIV- XV y XXI-XXIV), en la que la enseñanza del latín era primordial, y la cita de Montaigne (*Essais*, I, XXVI: "De l'institution des enfants") sobre su aprendizaje natural del latín en el hogar con su preceptor es ya un clásico en la literatura glosodidáctica, oponiéndose enérgicamente a los procedimientos repetitivos que le tocó padecer más tarde.

Como John Locke, Comenius (Jan Amos Komensky, 1592-1670) fue una figura destacada de la pedagogía del XVII; ambos hicieron propuestas concretas para una reforma curricular y de cambios en la forma de enseñar el latín. Comenius fue para muchos un genio, incluso el único genio que haya existido en la historia de la Didáctica de las lenguas (Howatt 1984, 40); su trabajo, dentro de una concepción representativa, picto-figurativa del lenguaje, se inscribe en la práctica empírica de poner al niño en contacto con su entorno, de manera que ello le

permita "formar copias de la realidad" (Delval 1983, 42). Uno de los primeros avances en este tipo de enseñanza es su obra *Orbis Sensualium Pictus* (Nuremberg 1658, con numerosas ediciones en muchos idiomas desde su publicación), que estaba ilustrada con dibujos. Aunque la idea no era nueva, porque ya en 1617 Lubinus había sugerido que los libros para enseñar idiomas debían contener frases acompañadas de imágenes, el libro de Comenius la desarrollaba de un modo práctico, y contribuyó a la expansión del procedimiento. Las ideas se plasmaban presentando grabados acompañados de textos en los que se describían los elementos de la imagen. Más de veinte años antes ya había publicado Comenius su *Janua Linguarum Reserata* (1631), que suele ser considerado como el primer tratado moderno de Didáctica de las lenguas extranjeras, y en él mantenía que éstas se aprenden más fácilmente con la práctica que con las reglas.

En los siglos XVI y XVII se registran esfuerzos por racionalizar la enseñanza. En general, no obstante, el modelo del latín sigue estando presente, y las gramáticas, a la búsqueda de explicitaciones, recurren sistemáticamente a la comparación con esa lengua. Es un aprendizaje destinado a personas cultas. Así, en Francia, la *Grammaire* de Charles Maupas, con una visión internacionalista y pensada para "gentilshommes de diverses nations" (Lépinette 1986, 125). Su libro es el resultado de una larga experiencia como enseñante, fruto de una práctica didáctica; tiene un origen y una finalidad esencialmente pedagógicos. Pero estamos todavía en la etapa deductiva del aprendizaje de las lenguas, con el latín desempeñando, como decíamos, un papel indispensable en la explicación gramatical, haciendo de puente entre la lengua materna y la lengua extranjera. La gran repercusión que tuvo la publicación de la *Grammaire générale et raisonnée* del filósofo Antoine Arnauld y el gramático Claude Lancelot, conocida en general como *Grammaire de Port-Royal* (1660), hará cambiar este planteamiento: en adelante se harán las explicaciones a partir de la gramática general y racional, y no a través del latín. Fue olvidada a partir del siglo XIX, hasta la publicación de la obra de Chomsky *Cartesian Linguistics* en 1966, que la devuelve a la actualidad ("pero al mismo tiempo ha divulgado una errónea concepción de sus presupuestos teóricos", según Yllera [1982, 27]). A lo largo del siglo XVIII los intereses de los "maîtres de langue" se hacen más académicos. Se piensa en construir hipotéticos sistemas de gramáticas universales que pudieran dar las claves de todas las lenguas, y las finalidades prácticas de la enseñanza no son ya una preocupación, y es un siglo después cuando François Gouin publica su *Art d'enseigner et d'étudier les langues* (1880). En resumen, durante esos siglos predomina el método clásico o tradicional, comúnmente llamado de gramática-traducción, cuyos principios eran, fundamentalmente, el enfoque prescriptivo de la enseñanza de la lengua (aprendizaje de las reglas gramaticales); el estudio exclusivo de la lengua escrita, basado en textos literarios (las reglas de los escritores, o más bien las que se derivaban de sus obras, eran las únicas válidas); y la práctica de la traducción como medio de ejercitación. Es un método basado en los medios de la enseñanza de las lenguas muertas, **esen-**

cialmente escritas. La larga implantación de este modelo (alzado sobre el aprendizaje del latín) en las aulas de la enseñanza oficial, por otra parte, la justificaba otra (supuesta) cualidad derivada del estudio de la lengua de Cicerón: el ejercicio mental y desarrollo intelectual que procuraba. En el siglo XIX el modelo gramática-traducción era el establecido. El nombre de alguno de sus promotores y practicantes (Plotz, Ollendorf, Meidinger) puede hacer pensar que fuera una creación de origen germano y, de hecho, en Estados Unidos se conoció como Método *Prusiano* (Richards y Rodgers 1986, 3).

4. EL MÉTODO DIRECTO

El modo "natural" de aprender lenguas propuesto por Montaigne y apoyado más tarde por los empiristas ingleses (Locke especialmente) forma parte de una tendencia metodológica cuya muestra más paradigmática y establecida en tiempos modernos es el llamado método directo; una de las versiones más ampliamente extendidas –la otra sería la oferta naturalista de Sauver en Boston– nació en las últimas décadas del siglo XIX (1878) en Rhode Island, EE.UU., bajo el impulso de Berlitz, quien rebautizó el método con su propio nombre. La fecha coincide con la obra de Gouin citada arriba y con *Der Sprachunterricht muss umkehren* (1882) del alemán Vietor, que usó el seudónimo "Quosque tandem", el "¿hasta cuándo?" que Cicerón dirigió al Senado romano en sus ataques contra Catilina. Fue sin duda una época revolucionaria, en la que se reivindica la prioridad de la lengua oral (se podría decir también la prioridad comunicativa) frente al método tradicional vigente.

El cambio surge, en un primer momento, con el impulso dado a los estudios fonéticos y su aplicación a la enseñanza de las lenguas por Louis-Édouard Passy (*Le français parlé*, 1886) y, más tarde, por Henry Sweet (*The Practical Study of Languages*, 1899), el modelo sobre el que Bernard Shaw diseñaría el personaje del fonetista Higgins en *Pygmalion*. El método directo se caracterizaba por su atención a las formas externas de comportamiento, y en este sentido se oponía a las técnicas mentalistas que no habrían de declinar hasta mucho más tarde, ya en la primera mitad del siglo XX. Se situaba en las tradiciones asociacionistas de la Psicología: la continuidad de espacio y tiempo, así como la frecuencia de un "item", eran importantes, pero no siempre se explicitaban en las unidades de práctica. Sus principios eran la no utilización de la lengua materna en clase, el aprendizaje del vocabulario mediante la visualización de objetos y situaciones, y la enseñanza de la gramática por medio de estructuras orientadas a la comunicación.

El desarrollo del método directo supuso un gran paso hacia lo que hoy entendemos como "enfoque comunicativo". Como método natural es, en cierto modo, tan antiguo como el hecho mismo de vivir con hablantes de otra lengua para aprenderla. Con el florecimiento de las exploraciones y de la investigación de nuevas sociedades se hizo necesario que el hombre

de ciencia comprendiera y hablara la lengua de la comunidad para preguntar a sus habitantes y describir su lengua como parte de las características de la comunidad en cuestión. Así, el antropólogo interpretaba a menudo el doble papel de estudiante y de primer gramático de un idioma desconocido; en ausencia de una gramática sistematizada, hallaba la solución a sus problemas de lengua mediante un método directo, y tan sólo necesitaba al nativo que le informara, confirmando o rechazando sus hipótesis. Una extensión de esas descripciones, por medio de técnicas similares de contraste mínimo (fonema) y sustituciones de **frases-marco**, se desarrolló con gran vigor en el segundo cuarto del siglo XX. La táctica era igual a la del antropólogo que trabajaba con el nativo: cambio, comprobación (incluso en la gramática), o rechazo. En el caso de lenguas conocidas, esta técnica podía proporcionar descripciones estructurales de frases sin la confusión de significados cambiantes, siendo la sintaxis y la morfología consideradas como las formas externas de la lengua. Un nuevo aspecto aportado por el método directo, que contribuyó a unos mejores resultados en la enseñanza, es el contacto continuo con la lengua meta, como apunta **Bennet** (1974, 13). **Richards** y **Rodgers** (1986, 11) sintetizan el sentir de los sectores críticos acerca del método (de gran éxito hasta su declive al final de la segunda década del siglo XX) mencionando sus limitaciones, en particular la falta de una base metodológica consistente.

5. EL MÉTODO AUDIO-ORAL

Es incuestionable que el estructuralismo influyó profundamente en la enseñanza de las lenguas, dando lugar a una proliferación de métodos y textos basados en sus propuestas. Su enfoque ha sido el que en sus diferentes plasmaciones metodológicas alcanzó mayor prestigio y difusión hasta la implantación de los criterios nocional-funcionales. En el terreno de la enseñanza de la lengua extranjera, el llamado método audio-oral (audio-lingual) es un producto eminentemente americano que convivió con la propuesta situacional británica, basado en la concepción conductista de **Skinner** y en la teoría lingüística de **Bloomfield**, quien en 1933 presenta una teoría del texto –un objeto **cerrado**– y un método de análisis formal que debe dar cuenta del funcionamiento de la lengua. La gramática no consiste en un sistema de reglas que gobiernan elementos aislados, sino en un conjunto de estructuras. Visto así, lo que habría que enseñar en lengua extranjera, sería un conjunto de estructuras (registradas e inventariadas en un corpus), sobre todo aquellas que difieren de las de la lengua materna del alumno. El análisis exclusivo de enunciados realizados y el rechazo de toda interpretación basada en una teoría del hablante y de la situación, ponían en evidencia la relación entre el estructuralismo y la psicología conductista. **Bloomfield** se interesó también por la enseñanza de las lenguas extranjeras y participó en el *Army Specialized Training Program* americano, poco antes de la Segunda Guerra Mundial, para la formación de intérpretes para su ejército. El *Army Method* abrió gran-

des esperanzas para la D.L., pero no dio los resultados esperados. Fueron Charles Fries y Robert Lado los lingüistas "prácticos" que en mayor medida proyectaron las teorías estructuralistas en la enseñanza de los idiomas, uniendo tales postulados lingüísticos con las teorías de Skinner sobre el aprendizaje: la adquisición de una lengua supone la adquisición de un nuevo conjunto de hábitos que hay que fijar a partir de modelos (patterns) mediante la práctica repetitiva de estructuras (pattern drills) a fin de que el aprendiz logre utilizar la lengua de manera automática y con el mínimo de errores.

Se hacen también ejercicios manipulativos de sustitución (en el paradigma) y de transformación. Su originalidad la constituyen los *drills* (desarrollados en el espacio que distingue al método: el laboratorio de idiomas) y su rigurosa progresión. El trabajo se enfoca principalmente hacia las tareas sobre la sintaxis antes que sobre la morfología. Sin dar explicaciones al alumno, se espera que éste pueda *inducir* una gramática. Es una metodología inductiva, que presenta "fragmentos de lengua" ya hechos, sin explicitación de su funcionamiento, y que concede gran importancia a las destrezas orales de la lengua. La Didáctica, en contra de los intereses de quien aprende una lengua, seguía aquí demasiado al pie de la letra las opciones lingüísticas de la época, más interesadas en la estructura que en la significación. La mímica y la memorización fueron considerados métodos adecuados para el alumno dentro del marco de un aprendizaje tipo estímulo-respuesta.

La contribución de los psicólogos no fue menos importante que la de los lingüistas, y resultó crucial en dos puntos particularmente: por un lado, la aportación de elementos para un conocimiento más preciso de la naturaleza del lenguaje y de la comunicación lingüística; y por otro, la psicología aplicada al aprendizaje. La unión de ambas disciplinas dio origen a la **Psicolingüística**.

La lingüística estructural, en su aplicación a la Didáctica de las lenguas, originó dos sistemas diferenciados. En Estados Unidos, las teorías de Bloomfield y su escuela abrieron nuevos horizontes metodológicos y cristalizaron, como acabamos de ver, en el método audio-oral. En Francia se optó por una metodología audiovisual.

6. EL MÉTODO AUDIOVISUAL

Dentro del mismo enfoque, se desarrolló en Francia el *método audiovisual* (estructuro-global-audiovisual, EGA) basado en la versión europea del estructuralismo (Martinet). Jugó un papel importante en ello el C.R.E.D.I.F. (*Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français*), y también la *École normale Supérieure de Saint-Cloud*. Su primera realización concreta fue el manual *Voix et images de France* (1957). A los principios presentes en la metodología audio-oral añade el uso sistemático de material visual, partiendo de la idea de que la imagen ayuda en gran medida a la "puesta en situación" y a la comprensión del mensa-

je. Presenta la novedad de utilizar sonido e imagen integrados durante casi todo el desarrollo de la lección. Su interés por crear un contexto mínimo que permita acercarse al significado es el rasgo principal que le separa de la versión americana.

Una preocupación de estos métodos, derivada de la distinción saussureana entre *langue* y *parole*, es la de decidir qué lengua hay que enseñar a los alumnos. Al desarrollo del concepto de "niveaux de langue" sigue la conclusión lógica: el alumno, para comunicarse, necesita conocer la lengua estándar, por ser la más usual. La dificultad está en determinar cuál es esa lengua. Desde el punto de vista léxico primeramente, y gramatical después, la respuesta estuvo en la elaboración del llamado *Français Fondamental (F.F.)*, cuyo precedente directo fue el híbrido de Ogden *Basic English*, aunque muy diferente y sin la intención neutralizadora y reduccionista de éste (850 palabras). Se trata de un listado de palabras y de indicaciones gramaticales establecidas a partir del análisis de conversaciones grabadas para distinguir las empleadas con mayor frecuencia ("critère de la fréquence") o a partir de cuestionarios lingüísticos indicadores de qué términos tiene un francés a su disposición ("critère de la disponibilité") cuando habla de un tema de la vida comente relacionado con un centro particular de interés.

7. EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Los métodos audiovisuales encontraron ya alguna contestación a principios de los años setenta y, desde mediados de esa década, tanto detractores radicales como fervientes seguidores vienen a anunciar su erosión irreversible. Guimelli (1979, 6) afirma que « l'enseignement audiovisuel des langues vivantes fournit l'exemple remarquable d'une technique efficiente, puissamment élaborée et cependant **dépourvue** pour l'essentiel de bases **scientifiques** », y Augé et al. (1981, 3) que « Ces méthodes nous apportaient une **rupture** fondamentale avec l'enseignement traditionnel des langues (...) Mais peu à peu l'enthousiasme et la foi **diminuerent** (...) La rigidité des situations, le conformisme des personnages avec leur vocabulaire limité et contraignant enfermaient les **élèves** dans un monde où ils ne sentaient rien et dont ils ne voulaient plus ».

Es cierto que tanto el método audio-oral como el audiovisual eran fuertemente **mecanicistas**, algo que, sin duda, sí se les puede reprochar. En general, se está de acuerdo en que, a pesar de sus bases psicológicas, no motivaba suficientemente y producía el cansancio de los alumnos con repeticiones excesivas; no tenía en cuenta las individualidades ni fomentaba la creatividad, y el profesor mismo podía padecer la monotonía de los numerosos ejercicios. Pero parte de sus principios, y algunas técnicas, parecen aún válidos y han sido mantenidos en cierta medida por los enfoques posteriores, particularmente la enseñanza de la manifestación oral del lenguaje en un primer momento, sin olvidar la forma escrita del modo que lo había he-

cho el método directo, la lengua tal cual se presenta en los diferentes registros, y el reconocimiento de las estructuras lingüísticas a partir de la repetición, la memorización y la asimilación.

A la lingüística estructural se le achacó su incapacidad para mostrar la complejidad de la lengua. Los niveles de análisis sintáctico y morfológico permanecían independientes del nivel de descripción fonológica: una integración de estos niveles podría ser representada solamente por una lingüística diferente, que planteara mayores exigencias a la psicología que la sustentara: mientras siguiera siendo reduccionista, el aprendizaje de la lengua se explicaría de un modo igualmente simple. Si la lengua es sólo una superficie registrada, aprenderla no es más que aprender un código; si tiene otros niveles ocultos, entonces el aprendizaje no puede explicarse únicamente en términos de lo que se pueda observar, por muy aguda que sea la observación.

La renovación vendrá, en un principio, con la refutación que hace Chomsky y su consecuente observación sobre la creatividad del lenguaje, y luego de ciertos filósofos del lenguaje. Todos ellos tienen como precedente a Ludwig Wittgenstein (1889-1951), uno de los más influyentes del siglo, que se distingue de la mayoría de los filósofos de su tiempo, los neopositivistas, por considerar que en el lenguaje no existe una jerarquía de funciones, ni existe una función privilegiada, que sería "la función del lenguaje". Fue el primero en estudiar el lenguaje como una forma social de trabajo o de vida. Bien es cierto que en el *Tractatus Logico-Philosophicus* sólo reconocía una función significativa al lenguaje: la de representar al mundo, pero treinta años más tarde, en su última obra *Philosophical Investigations* (de póstuma publicación) expone que el lenguaje está constituido por elementos verbales y no verbales, que se complementan. El hablar se efectúa en lo que él llama "juegos verbales", es decir, el conjunto de la lengua y de las actividades con las que está estrechamente unida; los "juegos verbales" supondrían un conjunto de sistemas completos de comunicación humana. Una interacción entre personas se puede considerar un juego lingüístico. De este modo indica que el lenguaje actúa primariamente como un sistema comunicativo, no como un sistema de signos.

Así, un concepto como el de "juego lingüístico", que está en la base de la filosofía que ha dado lugar a la teoría de los actos de habla, lo define mediante ejemplos, y subraya que continuamente surgen nuevos juegos al tiempo que otros caen en desuso, y que los juegos lingüísticos que practicamos no son los únicos posibles. Considera el lenguaje "una cosa normal y comente, que forma parte del bagaje humano al igual que otras muchas cosas menos notables". El aserto de Wittgenstein *meaning is use*, de gran alcance, es, prácticamente, semejante a otro muy generalizado de los estructuralistas franceses: "Il n'existe pas de mots, mais des emplois".

Tras las aportaciones de Hymes al comienzo de la década de 1970, sustanciadas básicamente en su concepto de *communicative competence* y que vienen a cortar definitivamente

con el pasado en lo referido a la concepción del lenguaje, la D.L. recibió, en cuanto a ordenamiento metodológico, un notable impulso con el trabajo de clasificación funcional de Wilkins de 1972, fijado y ampliado luego con la publicación en 1976 de su ya mencionada obra *Notional Syllabuses*, punto de referencia inevitable de toda la metodología comunicativa. Es un intento de organización y estructuración de los contenidos del aprendizaje basándose en los análisis del lenguaje como instrumento de comunicación. Distingue Wilkins entre lo que él llama "enfoque sintético" y "enfoque analítico" de la enseñanza de las lenguas. Considera enfoques sintéticos todos aquéllos que se habían venido desarrollando hasta entonces: en ellos se pedía al aprendiz la re-sintetización de los diversos elementos del lenguaje que le eran suministrados, como partes resultantes de un análisis que, basándose en la descripción de la estructura de una lengua, el autor de libros y materiales había ido efectuando sobre ella. El alumno va aprendiendo paso a paso los diferentes componentes de la estructura gramatical de una lengua dada, y va sumando nuevos contenidos a los ya adquiridos, de manera que al final del proceso puede decirse que domina la lengua. Se pretende, desde el punto de vista gramatical, que el dominio cubra toda la sintaxis, mientras que sobre el léxico se efectúa una selección basada en criterios tales como frecuencia, rango, disponibilidad, familiaridad y cobertura. El modelo arquetípico de estos enfoques es el gramatical. Su objetivo, aunque el propósito del autor del manual o materiales pueda ser otro, resultará ser siempre la competencia gramatical.

Por enfoque analítico entiende aquél en el que el lenguaje no ha sido previamente descompuesto en piezas que luego se ofrezcan para un aprendizaje en progresión acumulativa. Desde el primer momento se permite una mayor variedad de estructuras lingüísticas, y la tarea del alumno consiste en aproximar su propia conducta lingüística al lenguaje global, de forma progresiva. El material lingüístico se ordena según los objetivos de los que aprenden el idioma y para la clase de actuación (performance) que dichos objetivos exigirán. Es decir, se orienta la conducta del hablante, sin que esto quiera decir que sea conductista. Este enfoque recibe el nombre de "analítico" porque en la presentación de su material invita al alumno, directa o indirectamente, a reconocer los componentes de la conducta lingüística que está adquiriendo, por lo que el proceso de aprendizaje se basa en su capacidad analítica.

La definición de objetivos se hace mediante lo que Wilkins llama una "definición operacional" que, como su nombre indica, define las operaciones que el alumno ha de ser capaz de realizar. La propuesta para este tipo de enfoque se concreta en el "programa **nocional**" (*notional syllabus*). Los componentes de este programa son de tres tipos: **semántico-gramaticales**, de significación **modal** y de función comunicativa. Éste último es quizá el fundamental: se trata del uso que el hablante hace del lenguaje, lo que hace con él, y la intención con que lo hace. El punto crucial de esta orientación reside en la definición de las necesidades **comunicativas** del grupo, como primer paso. Esto conduce, necesariamente, a la elaboración de un programa diferente para cada grupo (agrupación de alumnos por categorías, es decir, grupos de

alumnos con necesidades semejantes), con la descripción de objetivos para satisfacer las necesidades de cada categoría, especificando de qué será capaz el alumno. Además del trabajo lingüístico-funcional de Wilkins, el de Halliday (1975) fue igualmente influyente al respecto, esencialmente en lo que se refiere a su definición de las siete funciones básicas de su lenguaje: **instrumentales**, reguladoras, interaccionales, personales, **heurísticas**, imaginativas e informativas.

Todos estos nuevos puntos de vista recibieron una suerte de confirmación oficial con ciertos trabajos que fueron el resultado de un programa del Consejo de Europa sobre la enseñanza de las lenguas, y que se dieron a conocer con la publicación del *Threshold Level (English)* (Van Ek y Alexander 1977), y la correspondiente versión francesa *Un Niveau-Seuil* (Coste 1976). Las técnicas, materiales y programas que proponen son los que **corresponderían** a la enseñanza derivada directamente del enfoque comunicativo. Dicho enfoque se caracteriza por su flexibilidad en la aceptación de diversos métodos y técnicas: será bueno lo que conduzca a los objetivos propuestos. En esto se distingue también el enfoque nocional-funcional de otros que prescribían rígidamente técnicas y programas, con exclusión de otros posibles: las técnicas prescritas habían de ser respetadas cuidadosamente para no fracasar en el intento, y las proscritas debían evitarse por encima de todo.

El interés general por el enfoque comunicativo se incrementa con la publicación del libro de Widdowson *Teaching Language as Communication* (1978), que junto con los trabajos de otros lingüistas aplicados británicos (Candlin, Brumfit, Keith Johnson...) planta las bases teóricas de la enseñanza de lenguas bajo una perspectiva comunicativa. En Francia, el término "approche **communicative**" calcaba directamente el original inglés, y en un principio no fue bien aceptado en los medios francófonos. Sophie Moirand (1982) encuentra, sin embargo, que es un término apropiado (del tipo "approche linguistique", "approche **structurale**" o "approche notion-nelle") con significado distinto de "méthode": no se trata de materiales para la enseñanza, ni de procedimientos pedagógicos, sino de principios orientativos para la elaboración de los "syllabus", o sea, repertorios, inventarios que determinan los contenidos de la enseñanza acompañados muchas veces por sugerencias sobre la integración de esos contenidos en la puesta en práctica de un curso de lengua. Para "syllabus", Moirand propone como traducción "**programme d'enseignement**".

Uno de los aspectos más interesantes de estas propuestas comunicativas en didáctica de la lengua extranjera, insistimos, es la pérdida progresiva del dogmatismo que solía acompañar a las precedentes concepciones metodológicas y, dentro de unos principios compartidos, la flexibilidad en el diseño del currículo y en el empleo del material pedagógico. Es sintomático, al respecto, que se hable de enfoque y no de método comunicativo, así como la inexistencia de una autoridad única en la materia. Por otra parte, la reflexión didáctica se ha enriquecido al incorporarse a ella numerosos aspectos que no se consideraban antes.

Esa pluralidad admitida es la razón por la que muchos de los que escriben sobre Didáctica de la lengua (vid. Puren, 1988 y 1991) sugieren estrategias, apuntan posibilidades, dan cuenta de determinados procedimientos puestos en práctica y, casi siempre, señalan que otros pueden ser igualmente válidos si conducen al logro de los objetivos propuestos que, para todos sin excepción, son el logro de la competencia comunicativa por el aprendiz y el desarrollo de procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas que tengan en cuenta la interdependencia de lengua y comunicación. El enfoque comunicativo ofrece la ventaja de tener en cuenta tanto los aspectos funcionales como los estructurales de la lengua (Littlewood, citado por Richards y Rodgers [1986, 66]). Para otros significa el uso de procedimientos en los que los aprendices trabajan en grupo o por parejas y se valen de recursos lingüísticos para la resolución de tareas. En cualquier caso, todas las versiones del enfoque comunicativo de enseñanza de las lenguas tienen en común una teoría didáctica que parte de un modelo de lengua como comunicación y uso

Se puede registrar, no obstante, el hecho de que, en general, la tradición británica se ha decantado, al menos al principio, por una orientación lingüística del enfoque comunicativo de enseñanza de las lenguas, mientras la escuela francesa ha puesto mayor énfasis en los componentes culturales, y los norteamericanos han impulsado preferentemente los aspectos **humanísticos** y psicológicos del proceso de aprendizaje.

Transcurridos ya unos treinta años de práctica docente comunicativa cabe reconocer distintos intereses en el curso de este tiempo. Así, atendiendo al desarrollo y forma de las tareas, se puede hablar de tres generaciones de enseñanza comunicativa de las lenguas. La primera, en los años 70, todavía tenía, naturalmente, una fuerte dependencia y orientación lingüística, y se apoyaba en la figura del profesor, en una actividad eminentemente de enseñanza. Se trataba de realizar microtareas comunicativas con contenidos lingüísticos previamente expresos en un manual o fijados por el profesor con criterios cerrados y frecuentemente ajenos a los intereses del aprendiz. Constituye un proceso uniformado de **enseñanza/aprendizaje**. Paradójicamente, coincide con su momento de furor y expansión, todavía sin voces críticas que lo cuestionen, hecho que no se dará hasta mediada la década siguiente (fue de gran notoriedad la crítica de Swan en 1985). La segunda, en los años 80, se centra ya en el aprendizaje, es decir, la perspectiva del alumno. Más que la lengua en sí, importan ahora las tareas, y desde el punto de vista psicopedagógico domina la idea de que no es posible el desarrollo comunicativo sin el desarrollo **cognitivo**, lo que lleva al trabajo contextualizado de lo cultural. Integra, además, propuestas o parte de propuestas emergentes, como, por ejemplo, las naturales de **Krashen**. Siguiendo criterios negociados y abiertos, se realizan macrotareas comunicativas en las que los usos lingüísticos que se pretenden desarrollar poseen un carácter indefinido e ilimitado y en los que la atención a la diversidad ocupa un lugar psicopedagógicamente relevante. La tercera, desde entonces, hace más hincapié en el proceso que en los logros. Se **enfatisa** la

idea de que aprender una lengua enriquece al aprendiz como individuo, de que es altamente educativo y de que ayuda a ser mejor, más humano y que, por lo tanto, es sobre todo una actividad integradora. La lengua desarrolla en el alumno conceptos como la capacidad crítica, la interculturalidad y la autonomía. Es decir, se da ya una clara orientación "hacia la función educativa del aprendizaje de lenguas en el marco curricular desde *unaperspectivaprocesual*" (Breen 1990) de los proyectos curriculares de los centros escolares.

8. OTROS MÉTODOS: LOS LLAMADOS PSICOLÓGICOS

Entre los años 1975 y 1985 se desarrollaron otros métodos, calificados de marginales, no convencionales, o psicológicos. Todos tienen en común su carácter no oficial, es decir, ser experiencias desarrolladas al margen de los sistemas establecidos de enseñanza y no haber sido implementados nunca en tales currículos. Los que presentamos a continuación, inspirados en el análisis psicológico del lenguaje y de las reacciones humanas que motivan la interacción con los demás, se pueden agrupar, siguiendo la clasificación realizada por Germain (1993) de dos maneras: métodos centrados en las condiciones de aprendizaje: *Community Language Learning* y *Silent Way* (el aprendizaje comunitario y el método silencioso) y métodos centrados tanto en los procesos como en las condiciones de aprendizaje: *Natural Approach*, *Total Physical Response* y *Suggestopedia* (enfoque natural, método de respuesta física total y sugestopedia).

El *Community Language Learning* es un enfoque de tipo humanista. Desarrollado en Chicago por Charles A. Curran y su equipo entrados los años setenta, aplica a la enseñanza de las lenguas segundas su teoría sobre asesoramiento del aprendizaje (*Counseling-learning theory*). Sus procedimientos no están alejados de los desarrollados en la educación bilingüe y toman como punto de referencia el análisis de los sentimientos y las reacciones psicológicas del individuo, generalmente adulto, que aprende una lengua extranjera. El objetivo del método es enseñar a los estudiantes a utilizar la lengua extranjera como medio de interacción social, y llegar así a expresarse como hablantes nativos. Pero además, el objetivo último consiste en que el alumnado aprenda a aprender, convirtiéndose poco a poco en el responsable de su propio aprendizaje. El profesor es un consejero o informador, comprensivo frente a los errores, con un excelente conocimiento de la lengua extranjera y de la lengua de sus alumnos, que se mantiene al margen hasta que se solicita su ayuda. Curran propone que el profesor adopte, en definitiva, un comportamiento parecido al del psicoterapeuta. Por su parte, los estudiantes son considerados como miembros de una comunidad que aprenden en interacción los unos con los otros y con el profesor; el aprendizaje es, pues, concebido como un acto realizado con la ayuda de todos.

De este método, cuyo detallado y más amplio análisis podemos encontrar en la obra ya

citada de Richards y Rodgers (1986), es destacable el protagonismo concedido al alumnado aunque, en ocasiones, alumnos y profesores tengan dificultades para adaptarse a sus nuevos papeles.

The Silent Way (método silencioso) está inspirado en el método de Cuisenaire para la enseñanza de las matemáticas. Su aplicación a las lenguas extranjeras, realizada desde 1963, ha sido desarrollada por Gattegno. Sus principios básicos están ampliamente explicados en Bestard y Pérez (1992). El método se compone de un conjunto de técnicas basadas en la utilización de unas regletas de colores, cuadros de correspondencia sonido-colores y sonidos-letras, y cuadros de palabras. Como el nombre del método indica, también hay silencios que son decisivos para favorecer la concentración, la organización y reflexión mental, de forma que el material lingüístico presentado sea asimilado. Dichos silencios se producen siempre antes de presentar nuevos contenidos.

Krashen y Terrel son los propulsores de llamado método natural, en el que apenas insistiremos porque pertenece casi exclusivamente al ámbito anglosajón (con escasa repercusión, por lo tanto, en la enseñanza de francés como L.E., al igual que el llamado TPR: Total Physical Response). Según Germain (1993), el calificativo "natural" tiene como objetivo poner de manifiesto la ausencia de enseñanza específica sobre la gramática, así como de utilización de la lengua materna del alumnado. En este método destaca la importancia concedida a la comprensión, tanto oral como escrita, como punto de partida de la adquisición, ya que la lengua se adquiere a partir del dominio de la primera destreza, de lo que se oye y se comprende significativamente. Además de la comprensión, un factor de aprendizaje lo constituye lo que se denomina *affective filter*, el filtro afectivo, que se refiere a la actitud con que el individuo actúa o responde a los mensajes que recibe.

Suggestopedia es un sistema de enseñanza desarrollado por el psiquiatra y educador búlgaro Georgi Lozanov, en el que se aplican a la enseñanza las teorías básicas de la sugestión, y probablemente el único de los métodos "psicológicos" que haya tenido alguna repercusión en la didáctica del francés (Galisson, 1987). La idea que *subyace* en este método es la posibilidad de aprender una lengua extranjera mucho más rápidamente de lo habitual. Para ello, es preciso levantar las barreras psicológicas que bloquean el aprendizaje, liberando al alumno del miedo al fracaso y provocando así un aumento de su rendimiento: "Moins le stress est grand, meilleur est l'apprentissage" (Germain 1993, 263). Para ello, la ambientación es muy importante (aula luminosa y acogedora, agradablemente decorada, con sillas cómodas...), debiendo contribuir a sugerir relajación y placer. El profesor vuelve aquí a representar la autoridad en clase: es él, en fin, es el que facilita el acceso a la lengua extranjera, transmitiendo su sensibilidad y su sentido artístico en su quehacer, por lo que el aprendiz deberá confiar en él y respetarle. Pero, al mismo tiempo, es el primero que debe aportar su contribución, proporcionando confianza a los alumnos.

9. CONCLUSIÓN

Las innovaciones sucesivas que se han producido en el campo de la D.L.L. en los últimos años deben situarse, en justicia, en el ámbito anglosajón más que en el francés o en el correspondiente a cualquier otra lengua de cultura. La figura predominante, durante largos años, en el mundo francófono ha sido Robert Galisson, maestro de didactas e investigador pertinaz. A él se debe la distinción, quizá escasamente difundida y sin embargo pertinente, entre *Didactique* y *Didactologie*, y la insistencia en la relación inevitable entre lengua y cultura o entre enseñanza e ideología, además de uno de los primeros diccionarios de D.L.L. (Galisson y Coste, 1976).

Coherente con las abiertas propuestas del enfoque comunicativo, la práctica docente de lenguas extranjeras de los últimos veinte años se ha caracterizado, podemos decir, por la utilización mixta en el aula de técnicas de naturaleza diversa y aun opuesta: respetados los principios básicos del ideario didáctico nocional-funcional, se experimenta con todo lo que en el pasado ha rendido resultados positivos y repetidamente contrastados en la materia. Christian Puren (1991), refiriéndose a Francia, consideraba este eclecticismo la tendencia dominante desde hacía ya una década, presentándose en estratos diferenciados (*éclectisme de strates historiques*, *éclectisme d'adaptation*, *éclectisme de principe*) y en el que ya no se adapta sino que se opta por combinar las contribuciones de diferentes métodos, hecho que conduce a "une remise en cause du principe même de la méthodologie unique" (45). Podemos concluir con O'Neil (1993, 113) que "on se trouve à un moment intéressant de la didactique des langues, moment où on demande à chaque enseignant d'analyser la situation d'enseignement dans laquelle il se trouve, et de préparer, lui-même, un programme adapté et cohérent, plutôt que de suivre pas à pas un manuel". Es decir, que el enseñante de lengua extranjera (vid. Guillén y Castro 1998) debe ser cada vez más autónomo y estar cada vez más informado y más preparado para tomar decisiones y elaborar su propio material didáctico.

BIBLIOGRAFÍA

- AUGÉ, H. et al. (1981). *Jeux pour parler, jeux pour créer*. Paris : CLE International.
- BENNET, W.A. (1974). *Applied Linguistics and Language Learning*. London: Hutchinson.
- BESTARD, J. et al. (1992). *La didáctica de la lengua inglesa*. Madrid: Síntesis.
- BOUTON, Ch. (1972). *Les Grammaires françaises à l'usage des Anglais*. Paris : Klincksieck.
- BREEN, M.P. (1990). « Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas », *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7-8, 7-32.
- COSTE, D. et al. (1976). *Un niveau-seuil*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- CHOMSKY, N. (1970 [1966]). *La lingüística cartesiana*. Barcelona: Seix Barral.
- DELVAL, J. (1983). *Crecer y pensar*. Barcelona: Laia.
- FINOCCHAIRO, M. y BRUMFIT, C. (1983). *The Functional-Notional Approach*. Oxford: O.U.P.
- GALISSON, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui: la Didactique des langues étrangères*. Paris : CLE International.
- _____ (1985). "Didactologie et idéologies", *E.L.A.* 60, 5-16.
- _____ (1987). *La suggestion dans l'enseignement*. Paris : CLE International.
- _____ (1989). « Enseignement et apprentissage des langues et des cultures », *Le français dans le monde* 227, 40-50.
- GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5.000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- GUILLÉN, C. y CASTRO, P. (1998). *Manual de autofonnación para una Didáctica de la lengua-cultura extranjera*. Madrid: La Muralla.
- GUIMELLI, C. et al. (1979). *Problèmes psychologiques des méthodes audio-visuelles*. Paris : CLE International.
- HALLIDAY, M.A. (1975). *Learning how to mean*. London: Edward Arnold.
- HOWATT, A.P. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- HYMES, D.H. (1984 [1972]). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Crédif.
- KELLY, L.G. (1976). *25 Centuries of Language Teaching, 500 b.c.-1969*. Massachusetts: Newbury House.
- LÉPINETTE, B. (1986). "La visée pédagogique et ses conséquences dans la Grammaire de Maupas », *Estudios de Lengua y Literatura Francesas* 0, 125-136.
- MOIRAND, S. (1982). *Enseigner a communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- MONTAIGNE, M. DE (1944 [1588]). *Essais*. Fribourg : Librairie de l'Université.
- PUREN, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International.
- _____ (1991). « Innovation et variation en didactique des langues », *Le français dans le monde* 244, 39-47.
- RABELAIS, F. (1965 [1534]). *Gargantua*. Paris: Gallimard.
- RICHARDS, J.C. y RODGERS, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: C.U.P.
- ROULET, E. (1978). "Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes » in Ali Bouacha, ed.: *La pédagogie du français langue étrangère* (29-48), Paris : Hachette.
- SAUSSURE, F. de (1972 [1916]). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- WIDDOWSON, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. London: O.U.P.
- WILKINS, D.A. (1972). *Linguistics and Language Teaching*. London: E. Arnold.

_____ (1976). *Notional Syllabuses*. London: O.U.P.

YLLERA, A. (1982). « Las etapas del pensamiento lingüístico occidental" in Abad, F. (coord.): *Introducción a la lingüística* (3-72). Madrid: Alhambra.