

Metodología inductiva y deductiva en la enseñanza de las lenguas vivas en España en el siglo XIX

MAR VIÑA ROUCO

Observatorio Atrium Linguarum para las LEs

E.U. Magisterio (Lugo)

Universidad de Santiago de Compostela

Recibido: 7 marzo 2005 / Versión aceptada: 16 abril 2005

ISSN: 1697-7467

ABSTRACT: The scarcity of studies on the history of foreign language learning in the different European countries until recent times is due to the complexity of its contents. There are at least four major component parts, biography, bibliography, socio-cultural matters and language learning methodology. In this paper I focus on the latter documenting my assertions on primary sources. Throughout the history of language teaching and learning there has been a distinction between the conscious learning of the rules of grammar and vocabulary against the subconscious process of mastering the language in practical situations. This controversy in language teaching can be traced to the beginnings of modern thought in arguments between empiricists and rationalists or between inductive and deductive approaches. It was also present in nineteenth century Spain, with authors favouring either one approach or the other as we can infer from the examination of primary sources. It is very important for the language teacher to bear in mind this historical perspective to understand better the various theoretical and practical claims of contemporary language teaching methods. Much of what is being claimed as revolutionary at present is merely a further development of earlier ideas and procedures.

Key words: History of FLT, inductive and deductive approaches, teaching of FL in Spain in the XIXth century

RESUMEN: La escasez de estudios históricos acerca de la enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras en los diversos países europeos se debe a la complejidad de los contenidos a tener en cuenta. Hay al menos cuatro componentes en dichos estudios, un componente biográfico, otro bibliográfico, otro sociocultural y un componente metodológico o didáctico acerca del aprendizaje de lenguas. A través de la historia de la enseñanza-aprendizaje de lenguas ha habido una distinción entre el aprendizaje consciente de las reglas de la gramática y el vocabulario y el proceso inconsciente y natural de la adquisición de una lengua en situaciones prácticas. Esta controversia en la enseñanza de lenguas puede datarse en los principios del pensamiento moderno si nos atenemos a los argumentos empleados por los empiristas y los racionalistas o entre enfoques inductivos y deductivos. También estaba presente en la España del siglo XIX con autores que favorecían un enfoque o el otro según se puede deducir al examinar las fuentes primarias. Es importante para el profesor de lenguas extranjeras tener en cuenta esta perspectiva histórica para entender mejor los conceptos teóricos y prácticos en que se sustentan los métodos de enseñanza actuales. Mucho de lo que parece revolucionario es simplemente una transformación y desarrollo de ideas y procedimientos anteriores.

Palabras clave: Historia de la enseñanza de Les; enfoques inductivos y deductivos; Didáctica de las LEs en España en el siglo XIX.

1. INTRODUCCIÓN

Si con anterioridad al siglo XIX sólo unos pocos miembros de la élite intelectual se dedicaron a aprender idiomas modernos, en este siglo las lenguas vivas irán adquiriendo la importancia suficiente para introducirse paulatinamente entre las asignaturas ofertadas por los distintos colegios de primera y segunda enseñanza. A comienzos de siglo ya formaban parte del currículo de los colegios privados más prestigiosos de la época y se ofertaban como enseñanzas *de adorno* (por las cuales había que pagar aparte), junto con la música, el baile, el canto, la esgrima, la equitación, la cerámica, las labores, etc. En cuanto al siglo anterior es digno mencionar que si bien autores como Cardim (1931), Martín Gamero (1961), Alston (1967), Santoyo y Guardia (1982), Stern (1983), López Folgado (1988), o Calle Carabias (1990), entre otros, consideran que la primera gramática anglo-española editada en la península es la del irlandés Juan Steffan (Valencia, 1784), seguida unos meses más tarde por la del también irlandés Thomas Connelly (Madrid, 1784), nosotros hemos localizado una gramática anterior impresa en Madrid en 1769, cuyo autor es, por añadidura, español: Joaquín de San Pedro. Este libro de 164 páginas, del que sólo he encontrado un ejemplar, perteneció a la biblioteca privada de Pascual de Gayangos adquirida por la Biblioteca Nacional en el siglo XIX¹ y puede considerarse como el primer método para el aprendizaje del inglés publicado en España. En el XVIII la palabra clave que predominaba en las obras utilizadas para el aprendizaje de una lengua extranjera era *Gramática...* y muchas veces se adoptaban como libros de texto, como por ejemplo la *Gramática Inglesa* de Urcullu, en el Colegio de San Felipe Neri de Cádiz.²

Otro aspecto interesante a tener en cuenta es que en el siglo XIX, y debido al incremento de los contactos comerciales de España con Europa y América, aumenta el interés por el aprendizaje de idiomas extranjeros por parte de empresarios, comerciantes, diplomáticos y viajeros. Se produce así una expansión considerable del potencial mercado de autodidactas que necesitan un conocimiento rápido y práctico de las lenguas extranjeras. Por este motivo los cursos de idiomas no podían faltar en las actividades programadas en instituciones filantrópicas al margen de la enseñanza oficial, como los Consulados de Comercio o las Sociedades Económicas de Amigos del País.

En el siglo anterior los métodos y gramáticas anglo-francesas fueron muy populares en los diversos países europeos, entre ellos España, para acceder al inglés como pone de manifiesto Cardim (1931: 14) “Os espanhois serviram-se durante muito tempo, quasi exclusivamente, de gramáticas franco-inglesas”. Aunque los métodos anglo-franceses también están presentes en la España del XIX, van perdiendo su claro predominio del siglo anterior. A partir de mediados del XIX comienzan a adquirir relevancia los métodos anglo-alemanes (Ahn, Ollendorf, Otto,

¹ Vid. Viña Rouco, M^a Mar “Breve noticia sobre el primer método para el aprendizaje del inglés publicado en España” *Revista Canaria de Estudios Ingleses*. 1994, Nº 29, pp. 163-178.

² Vid. Reyes Soto (1988).

etc.) que intentan abastecer, en gran medida, las necesidades del mercado empresarial y comercial aunque también hay muchas adaptaciones de los mismos para la segunda enseñanza.

2. IDEAS RELEVANTES

Como señala Howatt (1984: 129), en los estudios sobre la enseñanza de idiomas extranjeros en el siglo XIX suele afirmarse que la metodología predominante era la de Gramática-Traducción, es decir un método de base racionalista y aproximación deductiva. Esta aproximación será desafiada hacia finales de siglo por el Movimiento Reformista, creador de la Metodología Directa de base racionalista pero de aproximación inductiva, cuya característica básica es el énfasis dado al principio monolingüe (la exclusiva utilización de la lengua extranjera como medio normal de comunicación en la clase de idioma moderno) y por lo tanto a las destrezas orales.

Si bien el panorama esbozado por Howatt se acerca bastante a la verdad, hay que señalar que el nombre dado al método de Gramática-Traducción puede resultar algo engañoso para el lector actual ya que el propósito principal de este método no era la enseñanza del idioma a través de la gramática y la traducción (actividades que siempre se dieron por sentadas en la clase de idiomas hasta bien entrado el siglo XX), sino que el motivo inicial era reformista o renovador, es decir, se intentaba adaptar el método tradicional o escolástico a las necesidades del adolescente en los colegios de segunda enseñanza del siglo XIX. Dicho método (tradicional o escolástico) era el que se aplicaba al estudio de las lenguas muertas (latín y griego) y su principal objetivo era que el alumno adquiriese una **comprensión lectora** de éstas. Por lo tanto, las técnicas empleadas eran las del estudio deductivo de la gramática y la aplicación de este conocimiento a la interpretación de los **textos de alto valor literario** con la ayuda, además, de un diccionario. Con el tiempo el método escolástico se hizo extensivo a las lenguas vivas. Charles F. Kroeber (1887: 170) se refiere a esta metodología en los siguientes términos:

When Latin ceased to be a living tongue, some schoolmaster [...] conceived the unlucky idea that the proper way to learn Latin was by studying those excellent books of reference, the grammar and the dictionary. In proportion as boys learnt less and less Latin, more and more importance was attached to the study of grammar. [...] The same method naturally came to be applied to modern languages, for it required a minimum of talent and exertion on the part of the teacher.

En épocas precedentes las personas de alto nivel cultural que se dedicaban al aprendizaje de las lenguas vivas y que, como era preceptivo, también habían estudiado las lenguas clásicas, no encontraban ningún problema a la hora de utilizar sus conocimientos de la gramática clásica y aplicarlos a las nuevas lenguas. Sin embargo, este tipo de metodología no era la más adecuada para los adolescentes de los colegios secundarios del siglo XIX, que no poseían ese bagaje de conocimientos. Por lo tanto, la nueva metodología de Gramática-Traducción fue un intento de adaptar la tradición escolástica al contexto escolar y de facilitar el aprendizaje, por irónico que parezca, de los idiomas extranjeros. Si bien se preservaron dos características del método escolástico, el estudio deductivo de la gramática y la traducción, se eliminaron los

textos de valor literario en la fase de presentación ya que resultaban muy difíciles para los adolescentes de Segunda Enseñanza y se reemplazaron por oraciones sueltas que ejemplificaban las reglas gramaticales una a una. Sin embargo, los textos literarios se preservaron para la lectura extensiva y traducción. En cierto modo esta simplificación de la metodología escolástica es una devaluación de la misma, ya que el material así presentado (a través de oraciones sueltas) deja de estar contextualizado (como lo estaba con anterioridad con los textos mencionados). Esta ejemplificación de las reglas gramaticales por medio de oraciones sueltas, inconexas y que en la mayoría de las ocasiones rayaban en lo ridículo fue la característica que más críticas levantó por parte del Movimiento Reformista de finales del siglo XIX:

*Now we come to the content of the sentences! "It almost looks", Günther remarks, "as if someone took a wicked delight in collecting together all the most heterogeneous scribbles he could find, mixing them in with the most trite and vapid bits and pieces of information, and flinging the whole lot together without rhyme or reason (and often, one might add, making a great many grammatical mistakes). But these sentences have not actually been written and published as funny stories and carnival jokes, they are meant to be studied and worked through seriously week-in and week-out for years, wasting the time and mental energy of everyone in the class."*³

Los alumnos tenían la versión en español y debían traducirla al inglés para "practicar", los diversos items gramaticales y léxicos. Evidentemente que las oraciones anteriormente mencionadas no ocurren en el discurso comunicativo⁴ y son meras frases totalmente desconectadas que resultan absurdas. Este tipo de material fue el que levantó las iras del movimiento Reformista liderado por Viëtor y Sweet. Además de este tipo de material básico para la fase de presentación de los diversos puntos gramaticales, también se utilizaban, como ya señalamos, *Selectas*, *Crestomatías* o *Rapsodias literarias* para lectura extensiva y traducción.

Si en el siglo XVIII la palabra clave que más predominaba en las obras utilizadas para el aprendizaje de las lenguas vivas era *Gramática*, en el XIX, predominan las siguientes palabras clave en los materiales utilizados como libros de texto: *método*, *sistema*, *manual*, *compendio*, *crestomatía*, *Vade-Mecum*, *traductor*, *tratado*, *lecciones*, *selecta*, *rapsodia*, *compañero*, *maestro*, *sinopsis*, *arte* entre otras.⁵

Consideramos junto con Krashen & Terrel (1983: 11) que, dentro de los países europeos, España se destacó por su fidelidad a los métodos formales o deductivos y como prueba de esta afirmación queremos señalar que durante el siglo XIX y primer tercio del XX sólo adquirieron popularidad en nuestro país las ideas de aquellos reformistas que no contradecían de manera notoria a la ortodoxia reinante, es decir la metodología formal de aproximación deductiva. Es así como se hicieron famosos en España los métodos de Jacotot, Hamilton, Robertson, Ahn, Ollendorf, Otto, etc., cuyas obras se adoptaron oficialmente como libros de

³ Vid. Wilhelm Viëtor (1882) *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürungsfrage von Quousque Tandem*. (Language Teaching must start afresh! A contribution to the question of the stress and overwork in schools (Cito literalmente de la traducción al inglés hecha por Howatt (1984: 357).

⁴ Vid. Las nociones de cohesión and coherence en Widdowson, H.G. (1978).

⁵ Vid. Ejemplos en Viña Rouco, M.Mar. (2000). *La enseñanza de las lenguas vivas en España (1800-1936)*, con especial referencia a la lengua inglesa. Tesis Doctoral. U.S.C. (pp. 282-288).

texto tanto en colegios privados como en la enseñanza estatal. Los enfoques deductivos predominantes durante este período en España confiaban en que el análisis sistemático de la lengua y el aprendizaje memorístico de la gramática servirían para que finalmente el alumno adquiriese las destrezas comunicativas. Con este tipo de enfoque se da prioridad a la lengua escrita y a la gramática, el alumno debe imitar en todo momento los buenos modelos literarios. La principal preocupación del profesor es el lenguaje correcto y no la fluidez. Por lo tanto, gran parte de la clase se pasa memorizando estructuras, inflexiones y paradigmas completos. Las reglas gramaticales se explican en la lengua nativa del alumno. Por el contrario, tuvieron escasa fortuna en nuestro país los autores que favorecían la adopción de métodos manifiestamente activos e inductivos monolingües, tales como Claude Marcel, François Gouin, Paul Passy, Heness, Sauveur, etc. La mayoría de estos autores europeos emigraron a América, en donde había un clima más favorable hacia este tipo de aproximación, que intenta, a través de la presentación global del lenguaje oral, desarrollar las destrezas comunicativas del alumno evitando en todo momento la explicación explícita de las reglas gramaticales.

La causa fundamental del escaso éxito de la metodología de aproximación inductiva en cuanto a las lenguas extranjeras se refiere, en la España de esta época debemos buscarla en la combinación de varios factores, entre ellos la falta de formación del profesorado de idiomas modernos (tanto a nivel de conocimientos como a nivel pedagógico). En este período, engrosaban la lista del profesorado personajes variopintos, desde el refugiado político que intentaba ganarse la vida dignamente enseñando su lengua nativa, hasta diversos intrusos procedentes de otros campos (médicos, abogados, clérigos, militares etc.); no faltaban tampoco los habituales “charlatanes”⁶ que con su «nuevo» método prometían enseñar una lengua en cinco meses o en cinco días.

En relación con lo anterior, Kelly (1969: 298) señala que la adopción del método de Gramática-Traducción en la segunda mitad del siglo XIX afectó notablemente al nivel de los profesionales de la enseñanza de idiomas modernos, que bajó mucho, ya que no se requería un gran dominio de la lengua extranjera para dar clase, pues los ejercicios venían resueltos en los dos idiomas en el libro del profesor. De este modo la profesión se convirtió en muchos casos en un refugio para los incompetentes.

Por otra parte, los métodos Naturales o Directos requerían una gran habilidad lingüística y didáctica por parte del profesor. Debido a esto, en academias como las fundadas por Berlitz (máximo exponente de la metodología Directa) sólo se aceptaban profesores nativos en la plantilla, si bien es preciso recordar que carecían de la preparación didáctica necesaria, los profesionales nacionales condenaban al profesorado nativo asegurando que una persona que no había pasado por las mismas dificultades que sus alumnos no era la apropiada para hacerse cargo de una clase de idioma moderno. Esta opinión también era sostenida por el *American Committee of Twelve* (1901) y compartida por importantes lingüistas tales como Harold Palmer (1932: 20), “The least competent person to teach English is an Englishman who does not possess the students’ language.”

El Método Natural, posteriormente denominado Método Directo, utilizaba la lengua extranjera como vehículo de enseñanza pero, justamente por este motivo, los profesores con poca competencia lingüística en el idioma moderno objeto de estudio se oponían radicalmente

⁶ Vid. Blackie, J.S. (1845).

a dicho método, como tendremos ocasión de comprobar en los prólogos de diversas fuentes primarias a las que aludiremos más adelante.

Si el Renacimiento se destacó por sus maestros excepcionales⁷, que favorecían la metodología inductiva y que aplicaban técnicas lúdicas en las clases de idiomas, no podemos afirmar lo mismo del siglo XIX. La demanda creciente de lenguas extranjeras y el movimiento a favor de la educación universal fueron algunas de las causas principales del aumento del profesorado de idiomas en cantidad, aunque no en calidad. Este hecho, junto con la concepción moralista y severa de dicho siglo, época en que se consideraba que la disciplina rígida y los duros exámenes eran una buena preparación para la vida del joven, favorecieron la aplicación masiva del método de gramática- traducción, que además de no exigir un gran conocimiento y dominio del idioma extranjero por parte del profesor le permitía mantener una férrea disciplina en la clase. Esta última era otra de las razones o excusas por las que los profesores de lenguas vivas se declaraban contrarios a la Metodología Directa, ya que para ellos las «object lessons», los gestos, la mímica, las dramatizaciones etc. (técnicas ampliamente utilizadas por la metodología directa o monolingüe) terminaban convirtiendo las clases en un mero espectáculo circense que degradaba la asignatura y le restaba seriedad. Es indudable que existía un cierto complejo de inferioridad de estos profesores de asignaturas «de adorno», que además de gozar de menor consideración social cobraban menos que los profesores de latín o ciencias y no formaban parte del claustro ni del escalafón del cuerpo general de catedráticos como los otros profesores. Calle Carabiás (1990: 119) considera que, en parte, esto se debía a que el profesorado de lenguas vivas estaba compuesto por individuos «sin titulación específica y cogido para tapan el hueco de entre lo que buenamente hubiera al alcance de la mano.» Por lo tanto, no es de extrañar que para dar más entidad a las lenguas extranjeras se emularan los métodos utilizados para el aprendizaje de las lenguas muertas. El profesorado a favor de este tipo de métodos estaba totalmente convencido de que su disciplina se convertía así, del mismo modo que el latín, en un valioso medio de «entrenamiento mental» para los estudios posteriores que pudiera seguir el alumno.

Muchas de estas características generales del siglo XIX también se detectaron en otros países europeos, como por ejemplo Inglaterra. En este sentido Blackie (1845: 172-173) se refiere de este modo a la falta de profesionalismo e intrusismo típicos del profesorado de idiomas modernos en este período:

We shall find everywhere that modern languages and literatures are either not taught at all, or taught in the most perfunctory style imaginable, and that not by thoroughly-disciplined philologers (to use the word in its large and proper sense), but often by any chance person picked up in the street, who happened to have the foreign trick on his tongue, whether by birth or by inoculation, it matters not.

No faltaba quien asociaba la profesión con los “charlatanes:”

in the public school and universities are the swarms of superficial quacks and empirics of all kinds, who perambulate the country and the booksellers' shops, big

⁷ Vid. Viña Rouco (2000: 50-64).

with their own praises, and fertile every one in his own infallible method to master the most difficult language of Europe in six weeks, or it may be six days.
(*Ibidem*:173)

Carlos Soler y Arqués (1883: 7), catedrático de francés, se pronunciaba en idéntico sentido al afirmar que “algunos extranjeros con poca preparación y sin escrúpulos pretendían enseñar en unas pocas lecciones, sin libros o hasta por correspondencia, una lengua extranjera.” Los profesores de lenguas clásicas, como ya hemos señalado, gozaban de mayor prestigio social llegando incluso a afirmar, por extraño que parezca en la actualidad, que aquellos que se dedicaban a la filología clásica tenían una inteligencia superior a la de los que se dedicaban a la filología moderna, (Blackie, 1845: 173):

to be a profound classical scholar requires a superior calibre of brain to that which is necessary to make a thorough modern philologist [...] and thus it has come to pass, that while a head-mastership in a classical school is [sic] oft-times the best passport to a bishopric, the professorate of Teutonic or Romance philology is an office that for the most part has no existence in England, the duties that ought to be performed by such an officer being devolved upon the “voluntary” teacher of modern languages, any poor Polish refugee, German baron, or Italian marchese, that can find nothing better to do.

Otro aspecto a tener en cuenta en este repaso al panorama metodológico decimonónico es que métodos como los de Hamilton, Robertson, Ollendorf, o Jacotot, que fueron bastante populares en España y que desde el punto de vista actual consideraríamos como meros representantes del método deductivo de Gramática-Traducción, no eran considerados así en el siglo XIX. Así, Blackie (1845: 174) reduce toda la metodología existente en este período a dos posturas; en primer lugar, la metodología de aproximación deductiva en donde el énfasis recae en el estudio abstracto y formal de las reglas gramaticales para pasar luego a aplicar prácticamente dichas reglas a la traducción de textos literarios; y en segundo lugar aquella metodología «innovadora» de aproximación inductiva en donde se comienza por la práctica y la lengua concreta y cotidiana, posponiéndose (e incluso dejando de lado por completo) el estudio abstracto y formal de la gramática. Dentro de este segundo grupo y siempre desde el punto de vista de Blackie, tenían cabida los «novedosos» métodos de Jacotot, Robertson, Ahn, Ollendorf etc., que eran muy «prácticos», es decir, ofrecían ya desde la primera lección mucha práctica a los alumnos.

Tras estas consideraciones iniciales pasamos ya a referirnos a las ideas metodológicas expuestas en los libros de texto del período, y en especial en los prólogos, en donde los autores exponían su visión acerca de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas vivas. Huelga decir que hemos tenido en cuenta que muchas de las ideas expresadas en los mismos eran estereotipos perpetuados de unos autores a otros. Asimismo, hay que recordar que el grado de idealización en algunos casos era tal que sin duda no se correspondía con la realidad. Un alto porcentaje de las obras de este período contienen en los prólogos descripciones de la metodología que el autor utiliza en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Si bien es cierto, como ya hemos señalado, que esto no quiere decir que en la práctica real se

siguiesen tales directrices al pie de la letra, tales prólogos nos sirven, en líneas generales, para darnos una idea del panorama reinante. Por otra parte, el propio diseño de los materiales de la época nos permite deducir el tipo de metodología empleada. El hecho de que un alto porcentaje de manuales siguiese dando relevancia a los vocabularios bilingües agrupados en campos semánticos (al estilo de Comenio) que intentaban abarcar toda la realidad nos indica que, una vez aprendida la gramática, el alumno debía memorizar los ítems léxicos para luego intentar combinar las palabras gracias a las reglas gramaticales que también había memorizado y formar así “*frases familiares*” (*Familiar Discourses*), para posteriormente combinar estas frases en diálogos (*Familiar Dialogues*):

Para aprender a hablar una lengua extranjera hacen falta cuatro elementos sucesivos a saber: 1) colecciones de vocabularios más o menos nombrados, 2) nociones de cómo formar las frases, 3) una serie de tópicos apropiados para formar las frases, 4) una serie de conversaciones [...] sobre temas instructivos, de la vida diaria, de la geografía, la historia, la física, la astronomía etc. [...]

(Jules Groos ed., 1897: IV)

3. AUTORES, RESIDENTES EN ESPAÑA, FAVOR DEL POLO DEDUCTIVO

En líneas generales, la mayoría de los autores de esta época se adhieren a las ideas pedagógicas de corte formal que he esbozado en las páginas anteriores. Jorge Shipton (1826) nos describe en el Prólogo su *Método de Enseñar*, en el que prima el aprendizaje memorístico de la gramática (*rote learning*):

Empiezo [...] imponiendo a mis discípulos en la pronunciación del alfabeto y de las vocales y diptongos [...] sin permitirles aprender cosa alguna de memoria hasta pasado el tercer día. [...] Les hago que continuen con el verbo regular y los auxiliares to have y to be, todos hasta el imperativo inclusive [...] Principiarán por el artículo, continuando con los nombres y pronombres de todas clases hasta llegar por segunda vez a los verbos, que en este repaso se aprenderán de memoria hasta el fin del subjuntivo [...] y seguirán con las preposiciones y conjunciones (aquí ya podrá el discípulo empezar a traducir [...]) Todo esto se puede aprender en tres meses sin un gran esfuerzo, supuesto una regular disposición [...]

Eduardo Benot y Rodríguez⁸ en su adaptación del sistema Ollendorf (1853) propone en primer lugar explicar la regla gramatical en español; después de memorizar la regla y el

⁸ Eduardo Benot y Rodríguez (1822-1907) fue un conocido filólogo, escritor, miembro de la Real Academia, matemático, astrónomo y político español. Fue profesor en el Observatorio de San Fernando y fundador del Instituto Geográfico y Estadístico, diputado y Ministro de Fomento durante la primera República y jefe del Partido Federal a la muerte de Pi y Margall. Entre sus obras filológicas, además de numerosas adaptaciones del Método Ollendorf para la enseñanza de lenguas extranjeras, figuran: *Poetas*; *Diccionario de ideas afines y elementos de tecnología*; *Cervantes y el Quijote*; *Arquitectura de las lenguas*; *Cuestiones filológicas y Diccionario de asonantes y consonantes*.

vocabulario pertinente, el alumno debe aplicarla en una serie de frases en español, con las que ejercitaba la traducción inversa (al inglés).

El profesor tiene la clave de los temas que contienen las frases vertidas al inglés. Benot considera que si el alumno es “*de muy cortos alcances*” deberá proceder a la inversa, es decir, se le facilitará la clave de los temas en inglés y hará la traducción directa (al español) de los mismos. También da mucha importancia a la copia (*transcription*) de los temas para iniciar al discípulo en la complicada ortografía inglesa. Dentro del aprendizaje memorístico (*rote learning*) de la gramática, Benot favorece el método catequético (preguntas y respuestas). Este notable filólogo editó varios catecismos gramaticales de las diversas lenguas vivas (inglés, francés, alemán etc.).

También los programas de lenguas extranjeras se redactaban, a veces, en formato catequético, (Como las preguntas y respuestas del Catecismo) Veamos por ejemplo el programa del segundo curso de francés redactado por Eduardo Benot (Madrid, 1888):

Del tratamiento del francés:

- 1.- *¿Cuándo se usa el vous, y cuándo el tu?*
- 2.- *¿A qué nombres preceden las palabras Monsieur y Messieurs como tratamientos? [...]*

Del femenino

- 34.- *¿Tienen género femenino los sustantivos auteur, peintre, poète, y todos lo que indican una profesión ejercida por hombres? [...]*

Es interesante destacar que, además de los autores menos conocidos, hay también ilustres filólogos españoles de finales del siglo XIX que se muestran en total desacuerdo con los postulados de la Metodología Natural o Directa y se decantan por la postura tradicional de base deductiva. Tal es el caso de Francisco García Ayuso (1835-1897), orientalista, filólogo y académico. En su discurso leído ante la Real Academia Española el 6 de mayo de 1894 señala su predilección por el estudio de las lenguas extranjeras.⁹

A pesar de su notoriedad en el campo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras (publicó gramáticas para la enseñanza del inglés, francés y alemán que fueron adoptadas como libros de texto en los Institutos de Segunda Enseñanza), García Ayuso rechaza las ideas Reformistas y podemos considerarlo como uno de los principales representantes del paradigma tradicional firmemente enraizado en nuestro país a finales del siglo XIX. Por lo tanto se declara totalmente contrario a la Metodología Natural (Método Directo), ya que considera que el proceso de aprendizaje de la lengua materna difiere **totalmente** del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Este autor sólo resalta las diferencias olvidando que también existen semejanzas:

No admito, antes bien tengo por absurda la opinión de los que dicen: “Aprended un idioma extranjero como habéis aprendido vuestra lengua nativa.” Y esto por

⁹ Vid. Discursos leídos ante la Real Academia Española en la recepción pública del Sr. D.Francisco García Ayuso el día 6 de mayo de 1894. Madrid: Est. Tipográfico “Sucesores de Rivadeneyra”.

muy varias razones. La primera, porque no hay paridad entre el niño inconsciente y el joven adulto que piensa y raciocina; la segunda porque el niño dedica todos los momentos de su vida a aprender y el adulto sólo puede consagrar al estudio de la lengua que aprende algunos cuartos de hora. El niño no oye otras voces ni otros sonidos que los del idioma nativo, el adulto muy al contrario. [...] y es un absurdo pretender que el adulto aprenda bien un idioma extranjero por el mismo procedimiento que aprendió el de su madre.

(García Ayuso, 1879: Prólogo)

Su total desacuerdo con el Método Natural o Directo queda también de manifiesto en las siguientes afirmaciones, que en cierto modo resumen el sentir general de la época en España. Es interesante observar que Ayuso considera (erróneamente desde nuestro punto de vista actual) que los novedosos métodos de Ahn y Ollendorf son exponentes de la aproximación Natural:

Dícese y puede ser verdad para algunos, que “aprender de ese modo [el Natural] no es estudio; es un entretenimiento”; [...] Desgraciadamente no faltan ilusos [que pretenden] que se les enseñe un idioma sin reglas, sin gramática, y en unas cuantas semanas. Tal creencia pudo caber en el cerebro del inventor del método dicho vulgarmente de Ahn y aún de Ollendorf, si método puede llamarse una colección de palabras y ejercicios puestos sin orden ni concierto [...]

(*Ibídem.*)

De las recomendaciones metodológicas ofrecidas en sus Prólogos podemos deducir que seguía el más puro estilo tradicional en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas vivas:

he puesto la teoría de la proposición germánica, vulgo Sintaxis, a continuación del Catecismo Gramatical razonado que sirve de Segundo curso, donde cumple el doble objeto de dar a conocer el mecanismo del más rico de los idiomas europeos, y de facilitar el ejercicio de la conversación. [...] He multiplicado los ejemplos y los ejercicios que han de ayudar sobremanera a fijar en la memoria los principios gramaticales y a facilitar la conversación [...] Como en todas mis Gramáticas, he puesto un cuidado especial en enunciar las reglas con la mayor claridad posible, ilustrándolas con numerosos ejemplos para que mi trabajo esté al alcance de todas las inteligencias, [...]. En los temas [...] he mezclado las frases tomadas de la conversación familiar con ejemplos sacados de autores clásicos, periódicos, etc. a fin de que el alumno aprenda el idioma en todas sus partes y en todas sus manifestaciones.

(*Ibídem.*)

4. AUTORES, RESIDENTES EN ESPAÑA, A FAVOR DEL POLO INDUCTIVO

La atracción hacia el polo opuesto a la metodología tradicional, es decir, hacia el Método Natural (más adelante llamado Método Directo) de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se detecta en nuestro país, aunque minoritariamente, en varios autores de este período. Sin embargo, lo más notable es que, a pesar de confesarse atraídos por estas ideas novedosas, en

el momento de materializarlas en sus obras no difieren para nada de la aproximación tradicional. Es decir, si bien estos autores se declaran a favor de la Metodología Natural o Directa en sus Prólogos, todo se queda en una mera declaración de principios y no llegan a encontrar las herramientas apropiadas para su implementación práctica, presentando finalmente los mismos apartados y ejercicios que el resto de las gramáticas o manuales del período. Nos parece interesante observar las opiniones vertidas sobre este tema para comprobar la disociación existente entre la teoría y la práctica:

La aridez de los principios de cualquiera lengua [sic] estraña, se halla a alcance de todos los que han intentado aprender alguna, y esta dificultad de principios consiste, en mucha parte, en la aplicación del defectuoso sistema de comenzarle por la teoría y síntesis, antes que por la práctica y el análisis. [...] bástenos el ejemplo de los [sic] estrañeros, para convencernos de que hemos seguido un camino equivocado. Los Anglo-Americanos son los primeros que nos han dado una prueba de que el estudio de las lenguas, no era solo debido a la ciencia y a los conocimientos gramaticales, pues del mismo modo que un niño principia a hablar sin más gramática que las caricias de su madre, llegando a pronunciar, tan bien como aquélla, las palabras más difíciles de su lengua, (lo que quizás se le haría imposible a un sabio, con todos sus estudios), así aquellos hombres adelantados en la invención, que economiza el tiempo, han descubierto y logrado un sistema por el cual se aprende en breves días cualquier idioma, aún cuando no se sepa más que leer y escribir, lo que prueba el buen [sic] écsito del método práctico. Partiendo de estos principios, nuestro estudio debe comenzar por la práctica [...]

(Moradillo, 1843: II)

Si, como acabamos de ver, Manuel Moradillo se declara fervorosamente partidario del Método Natural, ya que desde su punto de vista la metodología para el aprendizaje de lenguas extranjeras que comienza por la teoría en vez de por la práctica es un “sistema defectuoso”, no deja de decepcionar al lector moderno cuando en su “*Aplicación de este método a una clase*” comprobamos que no logra implementar estas ideas novedosas y sigue anclado en una aproximación puramente tradicional:

[los discípulos] de ningún modo deben pasar a otra lección antes de que se conozca perfectamente no solo la pronunciación y sentido de las palabras, sino la [sic] analización de estas, su colocación y demás reglas que de ello se derivan. Cuando una clase se componga de muchos discípulos, el mejor modo, de que a a vez utilicen todos el tiempo que el maestro dedique a su enseñanza, es el que se escriba la lección del día en una gran pizarra para que todos a una puedan ir leyendo para sí, cuando el maestro lo verifique en alta voz. Después de haber repetido esta lectura por algunas veces, el mismo maestro leerá un párrafo dará su traducción lo más literal posible a continuación; y cuando este se halle cerciorado de que todos comprenden lo que allí está escrito, hará leer a los discípulos uno por uno, teniendo mucho cuidado de rectificar la pronunciación. Hará luego, que lo traduzcan palabra por palabra, y el medio más seguro de conocer si las poseen bien, es borrar algunas de ellas y preguntar por el sentido de las otras. [...] Seis o siete discípulos podrán traducir a su vez literalmente, como en el modelo y uno o dos

de los más adelantados harán la traducción en buen castellano. [...] y este es indudablemente el mejor método para que el discípulo se suelte, tanto en el conocimiento y pronunciación de las palabras, como en su colocación y sentido; [...]
(Moradillo, 1843: 29-30)

Veamos más detenidamente los pasos que sigue Manuel Moradillo en su libro de texto dedicado a la enseñanza del inglés como lengua extranjera y comprobaremos que no difiere de los demás autores tradicionales de la época:

FIRST LESSON

We are told that the Sultan Mahmoud, by his perpetual wars abroad, and his tyranny at home had filled the dominions of his forefathers with ruin and desolation and had unpeopled the persian empire.

PRIMERA LECCION

Se nos dice que el Sultán Mahamud, por sus perpetuas guerras en el exterior y su tiranía en el interior había llenado los dominios de sus antepasados de ruina y desolación y había despoblado el imperio persa.

OBSERVACIONES

Unpeopled.- Palabra compuesta de un y peopled; en ella la primera parte tiene el sentido negativo, como el in y des español. -ed es la terminación del participio, y cuando el verbo acaba con e no hay que añadir más que d. La misma terminación sirve para formar el imperfecto.

*Forefathers.- *Compuesta de fore que significa antes y fathers que significa padres. Fore marca la prioridad de tiempo y de lugar.*

The.- Artículo invariable que sirve para el, la, los, las. [...]

A este apartado le sigue una sección de “*Construing*” o “*Parsing*” que Moradillo denomina “*Examen Analítico*”, muy común en este período y que consiste en describir la función gramatical de cada constituyente de la oración conectándolo con su equivalente en la lengua vernácula:

EXAMEN ANALITICO

We.- Pronombre personal, nominativo, primera persona del plural.

We are.- Conjugación del verbo ser o estar; presente de indicativo primera persona del plural.

Told.- Verbo irregular, participio.

We are told.- Forma pasiva que no se admite en español. [...]

En el siguiente apartado (“*Construcción*”) los alumnos realizan la traducción inversa de las frases contenidas en el texto de la lección. El propósito del mismo, según Moradillo, es

el siguiente: “Estos ejercicios [sic] deben escribirse en inglés por el discípulo sin auxilio [sic] del maestro para que éste pueda juzgar del conocimiento que tiene de las reglas que vaya aprendiendo.” (*Ibidem.*)

Luego se añade una especie de *Catecismo gramatical* al cual debía responder el alumno memorísticamente. El título que Moradillo da a esta sección es *Rectificación*:

RECTIFICACIÓN

¿Cómo está formada la palabra unpeopled?

¿Por medio de que terminación se forma el participio en inglés?

¿Cuál es la propiedad de la sílaba un- cuando entra en la composición de las palabras? [...]

Finalmente se aconseja que

“Antes de entrar en la segunda lección, es necesario volver a leer muchas veces la primera, ocuparse mucho de la pronunciación, ejercitarse [sic] en ella y traducir aquella palabra por palabra; hacer la traducción alternativa, el profesor en inglés y el discípulo en castellano, y viceversa [...]” (Moradillo, 1843: 53)

Al igual que Moradillo, Francisco Piferrer (1847: 6-7) se siente atraído por la Metodología Natural pero no lleva a cabo sus principales presupuestos:

Hay a la verdad muchas gramáticas, numerosos son los maestros de lenguas; los aficionados a su estudio son innumerables; y es sin embargo escasísimo el número de los que llegan, no diré a hablar, más ni aún a leer medianamente el francés o el inglés. [...] Persuadidos los romanos de que una lengua no es un arte que pueda aprenderse con reglas y teoría, se esmeraban en adquirirla primero con la práctica, antes de pensar en estudiar su mecanismo. Y así, en lugar de comenzar, como se hace entre nosotros, por la explicación árida de las reglas gramaticales, principiaban por la lectura de buenos modelos y por la traducción.

Incluso imprime en el Prólogo una serie de máximas a favor del Método Natural, si bien su gramática es, por lo demás, tan tradicional como la del propio Moradillo. Carricaburu (1890) es otro de los autores que se declara a favor de la metodología Natural o Directa:

Mi Método de Enseñanza

“Una sola pregunta hago: ¿Cuándo se le enseña al niño su gramática antes o después que aprenda a hablar? Me dirán: Después - Considerando este plan como el único racional, pues de lo contrario no se consigue otra cosa sino llenar la cabeza del estudiante de reglas confusas, por no tener base positiva; [...]”

Sin embargo, el diseño de su gramática sigue las mismas líneas tradicionales de los anteriores autores lo que demuestra la existencia de una auténtica dificultad para implementar de forma práctica las ideas novedosas. Otro autor famoso en el siglo XIX fue Doppelheim. Entre las obras del Dr. Doppelheim dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras y publicadas en España por la editorial Sopena entre finales del siglo XIX y principios del XX cabe

destacar la titulada *El Inglés al alcance de los niños. Método Doppelheim*, que viene profusamente ilustrada con más de 600 grabados que representan objetos usuales de la vida cotidiana al estilo del *Orbis Pictus* de Comenio. Su editor, Colarossi Benedetto, señala que:

Con este original método aprenderán los niños el inglés en corto tiempo pero aunque el propósito del insigne políglota Dr. Doppelheim no ha sido otro que el facilitar a la infancia el estudio de idiomas es también excelente para adultos.
(Benedetto, 1892/1922: Prólogo)

De las observaciones metodológicas a favor del método natural que se hacen en el prólogo cabe destacar las siguientes:

la gramática embota la tierna inteligencia de los niños poniendo como un dique a la flexibilidad mental. [...] Comenzar a hablar cuanto antes [...] es el fin práctico a que debe tender la enseñanza de idiomas. [...] Escoged un cuento, un relato breve y sencillo que contenga si es posible un principio, una máxima. La primera frase con la cual excitaréis el interés de vuestro tierno discípulo os servirá para comenzar la tarea de la enseñanza [...]

Para los niños es más elocuente y eficaz la imagen [...] las voces además de su significación y pronunciación van acompañadas de un dibujo que representa el objeto con lo cual el niño no solamente no se fatiga sino que se distrae y aprende con suma facilidad.

(*Ibíd.*)

5. CONCLUSIÓN

Con esta breve semblanza de las ideas metodológicas en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras utilizada en España en el XIX queremos señalar como principal descubrimiento la preponderancia de la metodología deductiva en el período que nos ocupa, no sólo en aquellos autores que estaban a favor de la misma sino también incluso en aquellos que en sus prólogos se decantaban por la metodología inductiva pero que luego al examinar cuidadosamente su obra comprobamos que no lograron deshacerse del paradigma tradicional e implementar de forma práctica las ideas mencionadas en dichos prólogos. Habrá que esperar al primer tercio del siglo XX para encontrar los primeros indicios de una metodología realmente innovadora tal como fue entendida por la Institución Libre de Enseñanza y que puede considerarse como precursora de la metodología comunicativa.

También deseamos resaltar la utilidad de estos estudios históricos ya que nos permite conocer los hitos en dicho campo y evitar que una serie de ideas, teorías, conocimientos, prácticas y técnicas que se han acumulado con el correr de los siglos se pierdan; en consecuencia, las generaciones siguientes, como señala Stern (1983: 76) no tendrán que redescubrirlas o reinventarlas, sino que las añadirán al cuerpo de conocimientos que conforman la disciplina de la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros. A menudo nuestra ignorancia del pasado nos lleva a revivir viejos conflictos como algo moderno y actual justamente por falta de perspectiva histórica. Una visión histórica de la disciplina permite asimismo al profesor de

LE entender mejor la naturaleza de su trabajo y observar de forma objetiva el sistema en el que está inmerso. Los principios educativos o metodológicos sustentados en la actualidad contienen componentes históricos, que han ido evolucionando a través del tiempo, y que continuarán evolucionando en el futuro. De este modo comprobamos que las ideas consideradas como novedosas en la actualidad tienen claros antecedentes en el pasado, es decir, el germen de ciertos conceptos modernos ya existía aunque la teoría no estuviese explícitamente formulada. Así, hay indicios de la enseñanza comunicativa de la lengua desde las antiguas civilizaciones hasta nuestros días, predominando en unas épocas el polo deductivo y en otras el inductivo; a finales del siglo XIX, la aproximación inductiva resurge con el enfoque Natural, predecesor a su vez del Método Directo, retomado recientemente por Krashen (1983). Resumiendo, la visión histórica despierta, pues, un espíritu crítico en el docente que a su vez sirve para la innovación y el cambio.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Ahn, F.H. (1882). *Método de Ahn. Segundo curso de francés arreglado al Castellano por el Prof. Mac Veigh*. Madrid: Bailly-Bailliere.
- Alston, R.C. (1967). *Bibliography of the English Language from the Invention of Printing to the Year 1800. Vol. II*. Bradford: Ernest Cummins.
- Benedetto, C. (189?). Obras del Dr. Doppelheim. *El inglés al alcance de los niños*. Barcelona: ed. Sopena.
- Benot, E. (1953). *Método del Dr. Ollendorf para aprender a leer, hablar y escribir un idioma cualquiera. Adaptado al inglés*. Cádiz: Imp. De la Revista Médica.
- Blackie, J.S. (1845). "On the Teaching of Languages" en *The Foreign Quarterly Review* 25: 170-187.
- Calle Carabias, Q. (1990). *La enseñanza oficial de idiomas en España: por una redefinición de la formación teórica del profesorado*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- Carricaburu, A. (1890). *Tratado de pronunciación del idioma inglés*. La Habana: Tip. de los niños huérfanos.
- Connelly, T. (1784). *Gramática que contiene reglas fáciles para pronunciar y aprender metódicamente la lengua inglesa*. Madrid: Imprenta Real.
- Doppelheim, Dr. (189?). *El inglés al alcance de los niños*. Barcelona: Ed. Sopena.
- García Ayso, F. (1879). *Gramática francesa. Método teórico-práctico*. Madrid: Administración.
- García Ayuso, F. (1882). *Gramática alemana. Método teórico-práctico con un catecismo gramatical en alemán para aprender a hablar este idioma*. Madrid: Administración.
- Groos, J. (ed.) (1897). *Methode Gaspey-Otto-Sauer. Conversations Allemande*. Bruxelles: Kiessling & Cie.
- Howatt, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- Jacotot, J. (1849). *Método de enseñanza universal*. Versión castellana de D.J.A.M. Madrid: Imp. de la Publicidad.
- Kelly, L.G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Krashen, S.D. & Terrel, T.D. (1983). *The Natural Approach*. Exeter: Prentice Hall International.
- Kroech, C.F. (1887). "Methods of Teaching Modern Languages." *Transactions and Proceedings of the Modern Language Association of America*. Vol. III, 169-185.
- Loonen, P.L.M. (1990). *For to Learne to Buye and Sell. Learning English in the Low Dutch Area between (1500-1800). A Critical Survey*. Groningen: Universiteitsdrukkerij.

- López Folgado, V. (1988). *Gramáticas inglesas publicadas en España en el siglo XVIII*. Tesis Doctoral: U.C.M.
- Maréchal, R. (1972). *Histoire de L'Enseignement et de la Methodologies des Langues Vivantes en Belgique des Origines au Debut du XX Siècle*. Paris: Marcel Didier.
- Moradillo, M. (1843). *Método práctico, analítico, teórico y sintético de la lengua inglesa a imitación del sistema de T. Robertson*. San Sebastián: Ignacio Ramón Baroja.
- Morris, I. (1957). "The Persistence of the Classical Tradition in Foreign Language Teaching." *English Language Teaching Journal* 11: 113-119.
- Ollendorf, H.G. (1838). *A New Method of Learning to Read, Write and Speak a Language in Six Months, adapted to the German*. London: Whittaker.
- Palmer, H.E. & Redman, H.V. (1932). *This Language Learning Business*. London: Pitmans.
- Piferrer, F. (1847). *El idioma inglés puesto al alcance de todos o método natural para aprender el inglés de un modo fácil y agradable sin cansar la memoria*. Madrid: Librería de Casimiro Monier.
- Reyes Soto, J. (1988). *La obra educativa de Alberto Lista*. Sevilla: Servicio de Publicaciones del ICE de la Universidad de Sevilla.
- Robertson, T. (1850). *Nuevo curso práctico, analítico, teórico y sintético de idioma inglés*. Traducido y adaptado al castellano por P. J. Rojas 6º ed. New York: Roe Lockwood & Son.
- Sadler, J.E. (1968). *John Amos Comenius' Orbis Pictus*. A facsimile of the first English edition of 1659. London: O.U.P.
- San Pedro, J. de (1769). *Gramática inglesa y española*. Madrid: Imp. de Joseph. F. Martínez Abad, calle del Olivo bajo.
- Sánchez Pérez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- Santoyo, J.C. & Guardia, P. (1982). *Treinta años de filología inglesa en la universidad española*. Madrid: Alambra.
- Shipton, J. (1826). *Gramática para aprender la lengua inglesa*. Cádiz: Imp. de Manuel Bosch.
- Soler y Arqués, S. (1883). *Método analítico-sintético. Lecciones de lengua francesa*. Madrid: Imp. de los hijos de Vázquez.
- Steffan, J. (1784). *Gramática inglesa y castellana o arte metódico y nuevo para aprender con facilidad el idioma inglés*. Valencia: Imp. de Manuel Peleguer.
- Steiner, R.J. (1970). *Two Centuries of Spanish and English Bilingual Lexicography*. The Hague: Mouton.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- Titone, R. (1968). *Teaching Foreign Languages: A Historical Sketch*. Washington: Georgetown University Press.
- Urcullu, J. de (1845). *Gramática inglesa reducida a 27 lecciones*. Cádiz: Imp. de la Revista Médica.
- Van Els, T.J.M. & M.F. Knops (1988). "The History of the Teaching of Foreign Languages in the Low Countries" en *Historiographia Linguistica*, nº 15, pp. 289-316.
- Viña Rouco, Mª M. (1994). "Breve noticia sobre el primer método para el aprendizaje del inglés publicado en España" *Revista Canaria de Estudios Ingleses*. Nº 29, pp. 163-178.
- Viña Rouco, Mª M. (2000). *La enseñanza de las lenguas vivas en España (1800-1936), con especial referencia a la lengua inglesa*. Tesis Doctoral. U.S.C.
- Viña Rouco, MªM. (2002). "The Teaching of Foreign Languages in Europe: A Historical Perspective on Foreign Language Teaching in Spain" en *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*. Nº 25 Universidad de Sevilla. Pp. 255-280.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: University Press.