

# PRINCIPALES MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN ALEMANIA

Nuria Alcalde Mato

Universität des Saarlandes, Alemania

**Resumen:** El papel de Alemania en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido, principalmente desde el siglo XIX hasta nuestros días, especialmente significativo. A importantes investigadores, lingüistas y profesionales de la didáctica alemanes les debemos la creación de nuevos métodos alternativos conocidos actualmente. En este trabajo, presentamos la importancia de Alemania en este campo de la didáctica de lenguas, describiendo fundamentalmente los métodos y enfoques metodológicos aparecidos y utilizados en este país –desde el método tradicional conocido como “de gramática y traducción”, el “directo”, el “audiolingual/audiovisual”, el “comunicativo”, hasta los denominados métodos “alternativos”, entre otros–, de manera que podemos constatar una significativa evolución de contenidos y formas.

**Palabras clave:** enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, metodología, lingüistas alemanes.

**Abstract:** *The role of Germany in foreign languages teaching and learning fields has been tremendously significant since the 19<sup>th</sup> century. We owe the creation of new alternative methods known nowadays to important investigators, linguists and German professionals of the didactics. This article deals with the importance of Germany in the field of didactics of languages, describing fundamentally the methods and methodological approaches used in this country – like the traditional method known as “grammar and translation”, “the direct method”, the “audiolingual/audiovisual”, or the “communicative” one, up to the “alternative” methods. So that we can state a significant evolution of contents and forms.*

**Key words:** *Foreign languages teaching/learning, methods, German linguists.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde los comienzos de la enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania, concretamente desde el siglo VIII, con la introducción del latín por Carlomagno en las “Klosterschulen” alemanas<sup>1</sup>, hasta la actualidad, se han desarrollado y utilizado numerosos métodos didácticos, de todas características imaginables, siempre con el denominador común de tratar de transmitir, de la mejor forma posible, los conocimientos necesarios de una lengua ajena a la del discente, con la pretensión de que resulte suficiente para la comunicación.

Aunque el objetivo final seguramente siempre ha sido este, durante prácticamente ocho siglos no se puede hablar de una preocupación significativa por la mejora de la metodología para la enseñanza de lenguas. Podemos afirmar que no es hasta el siglo XVII, cuando pedagogos reformistas, como el alemán Wolfgang Ratichius (1571-1635) y el checo Jan Amos Komensky (Comenius) (1592-1670) –quienes consideraban prioritaria la introducción de las lenguas vivas

<sup>1</sup> A finales del siglo VIII, la lengua latina, bajo el lema *Primus Praeceptor Germaniae*, se convierte en la asignatura más importante en Alemania e, incluso, en el “único medio de comunicación en las escuelas”. El latín es “internationale Bildungssprache und *lingua franca*” y Carlomagno lo introduce en el año 782 en la primera “Klosterschule” (escuela monástica) (cf. Apelt 1991: 42). Para un estudio más detallado acerca de la introducción de las lenguas clásicas y modernas en las aulas alemanas, véase nuestro artículo “Orígenes y desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania” (Alcalde, 2010).

en las aulas, anteponiéndose a las clásicas-, comienzan a plantearse posibilidades de modificación en la didáctica de las lenguas.

Cabe destacar, al respecto, la importancia de la obra de Comenius *Didactica Magna*, considerada en esta época como base para las metodologías de enseñanzas de lenguas (Lehberger, 2003: 610). Por otra parte, subrayamos asimismo su obra *Methodus Linguarum Novissima*, escrita en 1648, considerada por el experto Josef Brambora como su segunda obra más importante y la más significativa en el ámbito de la lingüística y de la enseñanza de lenguas<sup>2</sup>.

Nos parece significativo señalar, a modo de ejemplo, una serie de observaciones y consejos acerca de la enseñanza de lenguas y su metodología encontradas en el capítulo XXII de su *Didactica Magna*, dedicado a los métodos para las lenguas, entre los que destacan especialmente: Las lenguas se aprenden no como una parte de la *eruditio* ni de la *sapientia*, sino como una herramienta para adquirir conocimiento y comunicárselo a otros. Por consiguiente, no tenemos que aprender todas las lenguas, pues es imposible, y ni siquiera muchas, pues es innecesario. [...] Pero necesarias son para la vida diaria la lengua materna, así como las lenguas vecinas para la comunicación con los pueblos. [...] No es necesario aprender todas las lenguas en su totalidad, sino sólo lo que sea preciso, pues carece de sentido aprender perfectamente el griego y hebreo como la propia lengua materna, porque no hay nadie con quien se pueda hablar en esas lenguas; por tanto, es suficiente aprenderlas en la medida de poder leer y entender libros [...]. Cada lengua debe ser aprendida más bien practicándola que utilizando reglas. Para ello es importante ejercitar lo máximo posible actividades como escuchar, leer, releer, escribir, imitar, etc. (Ahrbeck, 1961: 211-214)<sup>3</sup>.

A pesar de que, por tanto, en el siglo XVII, ya se esbozan en Alemania una serie de modificaciones significativas que se llevan a la práctica en las aulas de las escuelas creadas tras la Reforma luterana, no es hasta mediados del siglo XIX, cuando surge, así nos recuerda Heuer (1969: 370), lo que podríamos considerar el primer estudio crítico de manuales de enseñanza de lenguas extranjeras en este país.

En cualquier caso, destacamos con énfasis la aportación de Alemania que, a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas, ha sido protagonista en este campo, ya que, como afirmaba Sánchez Pérez (1992: 203):

Alemania y Francia constituyen dos focos de irradiación de las nuevas tendencias. Son varios los nombres de autores y profesores que configuran la nueva escena como autores de materiales docentes para las escuelas, pero sobresalen los de Seidenstücker, Ahn, Meidinger, Ollendorff y Plötz.

En el presente trabajo, continuación de otro publicado paralelamente en la *Revista Pragmalingüística* bajo el título “Orígenes y desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania” (Alcalde, 2010), pretendemos hacernos eco de la importancia del país alemán, no sólo por contribuir de forma significativa al estudio crítico de los materiales de enseñanza, sino, además, por su relevancia como cuna de lingüistas y profesionales de la didáctica de lenguas, las cuales han contribuido de forma determinante a la creación de diversas metodologías que han revolucionado la historia de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras hasta la actualidad. Concretamente, en este artículo, nos centramos en la descripción de las corrientes metodológicas y enfoques didácticos que han surgido a lo largo de la historia y que han sido utilizados en Alemania hasta nuestros días.

<sup>2</sup> En palabras de Brambora: “die zweitgrößte Schrift Comenius”, sein bedeutendstes Werk auf dem Gebiete der Linguistik und des Sprachunterrichts” (Hartmann/Kaña, 1978: 8).

<sup>3</sup> La traducción del alemán es nuestra.

## 2. AMBIGÜEDAD CONCEPTUAL DE “MÉTODO”

Antes de describir los diferentes métodos y enfoques metodológicos utilizados en las aulas alemanas, convendría aclarar la ambigüedad conceptual del término *método* –del griego *méthodos*: “camino”, “proceso”– referido, en el marco de la didáctica de lenguas, tanto a una corriente metodológica de análisis lingüístico, como a un manual o libro de texto, entre otros contenidos existentes, como puede ser la referencia al procedimiento de aprendizaje, diferenciándose, en este sentido, el método inductivo del deductivo.

En este sentido, el concepto “Unterrichtsmethoden” –métodos de enseñanza– ha tenido hasta el momento las más diversas interpretaciones y definiciones. Una de ellas podría ser que son, en el contexto de procesos de enseñanza/aprendizaje, “planmäßig und zielgerichtet gestaltete Wege des Unterrichtens”, es decir, caminos de la enseñanza formados de forma sistemática y metódica. Asimismo, es también ambiguo el concepto de “enfoque”, con frecuencia utilizado como sinónimo de “método” en el sentido de “perspectiva metodológica”. En esta línea, siguiendo algunas de las directrices marcadas en este campo por Richards y Rodgers (1986/1998)<sup>4</sup>, Melero Abadía (2000: 15), en uno de los trabajos que han tratado este aspecto en español, advierte que:

muchas veces se denomina “método” a lo que en realidad es un enfoque que toma como base de reflexión teórica sobre la lengua y/o sobre el aprendizaje, y en él encontramos más espacio para la interpretación y variación individual de lo que permitiría un método. Esta es la razón por la cual hoy denominamos más acertadamente “Enfoque Comunicativo” a la corriente metodológica que en sus inicios se denominó “Método Comunicativo”, por ejemplo.

Debido al carácter polisémico de ambos términos, consideramos conveniente otorgarle a método únicamente la primera acepción, a saber, una “corriente metodológica”, dejando el valor conceptual de “libro de texto” para el término “manual”, y el de “enfoque metodológico” para determinar la perspectiva o teoría específica, dentro de un contexto metodológico, de forma que un determinado “método” pueda tener diferentes “enfoques”, plasmados en diversos “manuales”. Por tanto, entenderemos por “método” el proceso o camino para conseguir un determinado objetivo, en tanto que “enfoque” consistiría en la perspectiva tomada como punto de vista para el planteamiento de una cierta cuestión.

## 3. PRINCIPALES MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN ALEMANIA

Como ya mencionamos en la introducción, hasta el siglo XVI la enseñanza de lenguas extranjeras se reducía al latín, fundamentalmente, y al griego. Como era de esperar, teniendo en cuenta que los maestros de lenguas clásicas por aquel entonces, en la mayoría de los casos, poseían formación teológica pero en ningún caso filológica (Christ y Rang, 1985: 17), la metodología utilizada en las clases de latín era puramente la que hoy conocemos como “tradicional”. El estudiante asistía a la clase prácticamente como oyente, con total carencia de participación, y las clases consistían en la lectura de un texto, con su correspondiente análisis y comentario posterior por parte del maestro. Para reforzar la materia, existían los denominados *Repetitorien*, en los que se volvía a tratar lo ya visto en el aula, así como también se tomaban clases particulares. Este papel extremadamente receptivo del estudiante no experimentó cambios significativos en las escuelas influenciadas por el Humanismo. El concepto metodológico siguió siendo el

<sup>4</sup> Para Richards y Rodgers, “enfoque” es el nivel en el que se especifican los supuestos y las creencias sobre la lengua y su aprendizaje, mientras que *método* es el nivel en que se pone en práctica la teoría y en el que se toman las decisiones sobre las destrezas concretas que se enseñan, el contenido que se imparte y el orden en el que este contenido se presenta. Ellos proponen un nuevo modelo de definición de estos términos, según el cual todo *método* de enseñanza puede ser descrito a partir del análisis de tres elementos constitutivos: el “enfoque”, el *diseño* y el *procedimiento* (Melero Abadía, 2000: 14).

mismo y sólo se dejaron de utilizar algunos manuales, que fueron sustituidos por otros (Wippich-Rohácková, 2000: 19).

Por otra parte, la historia de la metodología en la enseñanza de lenguas modernas en Alemania está estrechamente relacionada con la evolución de su sistema político educativo. Hasta el último tercio del siglo XIX, las lenguas modernas introducidas en las aulas de los colegios públicos, más concretamente, la francesa y la inglesa, se tenían que orientar, básicamente, en las lenguas clásicas –el latín y el griego–, que eran las únicas existentes hasta entonces. No es, por tanto, hasta esta época, cuando las nuevas asignaturas adquieren el merecido reconocimiento como parte sólida de la enseñanza superior, y es en ese momento cuando se pueden propagar enfoques metodológicos más centrados en la esencia de las lenguas, en las lenguas “vivas”, que no es otra cosa que la lengua oral y su función como medio de comunicación entre culturas<sup>5</sup>.

En este afán por desprenderse de los métodos utilizados para la enseñanza de lenguas clásicas, adquieren un papel determinante aspectos sistemáticos y pragmáticos de la nueva enseñanza de lenguas, así como diversas consideraciones teóricas acerca de la didáctica, teniendo en cuenta que “eine lebende Sprache lernt man anders als eine ‘Büchersprache’”, es decir, que una “lengua viva” se aprende de forma diferente que una “lengua de los libros” (Neuner, 1989: 147). Estos factores pedagógicos, especialmente diversos planteamientos lingüísticos y psicológicos del aprendizaje, es lo que ha llevado a la creación de conceptos metodológicos. No obstante, debido a que estos métodos de aprendizaje de lenguas modernas no fueron concebidos precisamente como enfoques didácticos específicos, son difíciles de explicar sistemáticamente e, incluso, en ocasiones, no son fáciles de ordenar y situar de forma precisa en el tiempo.

En este sentido, coincidimos con Neuner (1989) al afirmar que el cambio de un método determinado por otro en la clase de lenguas no se puede entender como consecuencia de épocas claramente delimitadas, ya que ha existido siempre una concomitancia de concepciones metodológicas diversas. Muchas de las cuestiones didácticas que hoy en día se consideran novedosas en el ámbito de la enseñanza de idiomas, han aparecido y desaparecido en distintos momentos del pasado, pues, como afirman Richards y Rodgers (1986: 1): “Today’s controversies reflect contemporary responses to questions that have been asked often throughout the history of language teaching”.

### 3.1. El método de “gramática y traducción” (“grammatik-übersetzungs-methode”)

Este método es el primero conocido como tal en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras y fue el que se utilizaba tradicionalmente para el aprendizaje de las lenguas clásicas, de ahí que pasó a conocerse también como método “tradicional”. Su objetivo principal es, básicamente, el conocimiento de las palabras y reglas gramaticales de la lengua meta, de manera que el alumno pueda tanto entender oraciones como construirlas y, de esta forma, llegue a apreciar la cultura y la literatura de la lengua extranjera, adquiriendo al mismo tiempo, si cabe, un conocimiento más profundo de la suya propia, así como desarrollando su intelecto y capacidad de raciocinio<sup>6</sup>.

Teóricamente, este método consiste en la enseñanza de la segunda lengua por medio de la primera<sup>7</sup>, pues toda la información necesaria para construir una oración o entender un texto es facilitada a través de explicaciones en la lengua materna del discente. Se podrían diferenciar tres pasos esenciales para el aprendizaje de la lengua:

<sup>5</sup> Véase, al respecto, Viëtor (1882): “Der Sprachunterricht muß umkehren!”, cit. en Neuner (1989: 147).

<sup>6</sup> Esta idea la expresa muy claramente Neuner (1989: 148) al afirmar que “Sprachlernen wird nicht nur als geistig-formale Schulung gesehen, sondern auch als Prozeß der Formung der Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit den Bildungsgütern der fremden Kultur, die mit den Leistungen der eigenen Kultur in Bezug gesetzt werden”.

<sup>7</sup> “La primera lengua sirve como sistema de referencia en la adquisición de la segunda” (Richards/Rodgers, 1998: 11).

la memorización previa de un listado de palabras;

1. el conocimiento de las reglas gramaticales necesarias para unir y relacionar esos vocablos en oraciones correctas, y
2. la realización de ejercicios, básicamente de traducción, tanto directa como inversa.

Estamos ante un método exclusivamente deductivo, en el que se parte siempre de la regla para llegar al ejemplo. La base está en la forma escrita de la lengua, fundamentalmente literaria, guiada por criterios formales, y se dedica una atención prácticamente nula a aspectos de pronunciación y entonación, excluyendo, asimismo, cualquier atisbo de aspecto comunicativo.

En este sentido, para Neuner (1989: 147) la lengua, a través de este método, “wird dabei als ein ‘Gebäude’ gesehen, das aus ‘Sprachbausteinen’ systematisch gefügt und nach logischen Regeln aufgebaut ist”. Esta visión metafórica de la lengua como un “edificio” construido sistemáticamente con “ladrillos lingüísticos” según unas reglas lógicas, la resume este autor afirmando que, con el método “de gramática y traducción”, “Sprachbeherrschung bedeutet Sprachwissen”, es decir, el dominio de la lengua significa el conocimiento de la misma. Y, desde un punto de vista psicológico, este método está basado en un concepto de aprendizaje cognitivo, es decir, en el entrenamiento del entendimiento, la aplicación de reglas y la memorización, que juega un papel determinante en el proceso de aprendizaje.

Como comentamos en el apartado anterior, hay que tener en cuenta que la enseñanza de lenguas extranjeras era, hasta mediados del siglo pasado, un privilegio de la educación superior o de las escuelas “de élite”, en el marco de la enseñanza pública, y, por tanto, el hecho de que el método “de gramática y traducción” fuera considerado como el más adecuado para aprender lenguas de una forma “culta” era garantía de éxito en tales instituciones. Esta fue también la razón por la que este método dominó la enseñanza de lenguas hasta bien terminada la Segunda Guerra Mundial.

### 3.2. El método “directo” o “natural” (“direkte/ natürliche methode”)

Los orígenes del método “directo”, tradicionalmente denominado “natural” o “inductivo”, se remontan a tiempos tan antiguos como los del método “tradicional”, puesto que surgió como una reacción a este. Anteriormente, incluso, ya se podía demostrar su existencia, aunque no era considerado conscientemente como procedimiento metodológico, pues nos consta que se aplicaban estrategias naturalistas de forma intuitiva en tiempos remotos para el aprendizaje de determinadas lenguas (tal es el caso, por ejemplo, de los jóvenes romanos, que aprendían griego junto con esclavos procedentes de Grecia).

No obstante, no es hasta el primer tercio del siglo XVI cuando el ensayista francés Montaigne, convencido de que este procedimiento era el más adecuado para aprender lenguas, contrató tutores que le enseñaran a su hijo latín en su casa y de forma “natural” y oral, de manera que pasó a la posteridad como uno de los pioneros en proponer este planteamiento “natural” como posible método en la enseñanza de lenguas. El método “directo”, por tanto, es una continuación de este método “natural” tradicional y nace del intento de desvincularse de la metodología utilizada para las lenguas clásicas para desarrollar un nuevo procedimiento más acorde con la lengua hablada “viva”. De esta forma, comienzan a aparecer en la segunda mitad del siglo XIX numerosos teóricos y críticos de la didáctica de lenguas, que defienden la eliminación de la gramática y la traducción y proponen un método más “natural”<sup>8</sup>. Asimismo, pocos años después,

<sup>8</sup> Al respecto, Neuner (1989: 148) nos informa de que “so fordert schon 1867 Claude Marcel die Abschaffung der Grammatik und der Übersetzung, Saveru schlägt 1874 induktive Verfahren der Grammatikvermittlung anhand geeigneter Texte vor. Von Heness wurde 1866 die ‘Naturmethode’ vorgestellt”.

concretamente en 1878, el alemán Berlitz llevó esta nueva metodología, por primera vez, a la práctica, al crear en los Estados Unidos una escuela de idiomas basada en este método, bautizado por él mismo como “método Berlitz”<sup>9</sup>. En este sentido, debemos mencionar igualmente la obra del francés Gouin, *L’Art d’enseigner et d’étudier les langues* (1880), en la que el autor defiende el aprendizaje de lenguas por medio del juego y el movimiento, y, por supuesto, el artículo “Der Sprachunterricht muß umkehren!”, publicado en 1882 por el fonetista alemán Viëtor con el pseudónimo Quousque Tandem, en el que critica duramente la situación de la enseñanza de lenguas del momento y aboga, como el mismo título indica, por una necesidad de cambio radical<sup>10</sup>. A partir de este momento, el profesor de Filología Inglesa de la Universidad de Marburg desarrolla un concepto por el cual se otorga prioridad a la lengua hablada y al “natürlichen” *Spracherwerb* por delante de la gramática y la traducción, el denominado “Phonetische Methode” o “Reformmethode” (Neuner, 1989: 148). Asimismo, cabe destacar que poco después de publicar su polémico artículo, Viëtor funda en 1886 la *Deutsche Neuphilologen-Vereinigung*, una asociación alemana de “nuevos filólogos”, y un año más tarde la revista *Phonetische Studien*, que en 1893 se convirtió en la conocida *Die Neueren Sprachen: Zeitschrift für den Neusprachlichen Unterricht*, órgano de expresión que marcó la reforma que su mismo autor proclamaba. Las numerosas reediciones de su artículo demuestran su importancia dentro de la historia de la “modernen Fremdsprachendidaktik” (Batz/Bufe, 1991: 4).

### 3.3. El método “audiolingual” (“audiolinguale methode”)

El método “audiolingual” o “audio-oral” está basado en una serie de nuevos planteamientos de la investigación lingüística y psicológica del aprendizaje, que tienen lugar durante los años treinta y cincuenta, principalmente, en los Estados Unidos. Está claramente influenciado por el estructuralismo lingüístico y la teoría de descripción de la lengua de Bloomfield (1933), por la que ya no se considera como punto de partida del análisis de la lengua el sistema de reglas de una lengua determinada, como lo fue el latín, por ejemplo, sino que cualquier lengua puede aunar un conjunto de estructuras características propias y puede ser descrita a partir de ellas. La base de este método es el análisis de la lengua hablada y el procedimiento es descriptivo e inductivo (Neuner, 1989: 149).

El origen de este método está vinculado a la Segunda Guerra Mundial, ya que el ejército americano necesitaba disponer de hablantes de varias lenguas extranjeras en poco espacio de tiempo. De esta forma, se buscó urgentemente un método rápido y seguro para la adquisición de las lenguas y, para ello, se contrataron lingüistas e informantes nativos. En esta línea, Delgado Cabrera (2002-2003: 6-7) nos advierte que:

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 grandes esperanzas para la D.L. (Didáctica de la Lengua), 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 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 una manera automática y con el mínimo de errores.

<sup>9</sup> Concretamente, este método revolucionario tenía, por entonces, y tiene aún en la actualidad, como objetivos, “the fourfold aim of understanding, speaking, reading, and writing, with emphasis on speaking from the very beginning. In other words, the primary objective of the method is oral communication, going hand in hand with aural comprehension; its secondary objectives are reading and writing” (Stieglitz, 1991: 146).

<sup>10</sup> Para Viëtor, “las rígidas reglas del Método de Gramática y Traducción nunca podrían corresponder a una lengua viva en continuo cambio [...]”. Este profesor “criticaba también el aprender listas de palabras sin cohesión y reclamaba su integración en un contexto” (Melero Abadía, 2000: 43).

Concretamente en Alemania, este método “audiolingual” se introduce en los años cincuenta en relación con el denominado “Vermittelnde Methode”, y se populariza en los años sesenta, especialmente como fundamento de la clase de inglés en las “Hauptschulen”, si bien no es hasta los años setenta cuando, gracias a la “Bildungsexpansion” de la reforma del “Gymnasium”, cobra este nuevo método un protagonismo más extendido en las aulas y, especialmente, en la creación de materiales didácticos (Neuner, 1989: 148).

#### 3.4. El método “intermediario” (“vermittelnde methode”)

Este planteamiento metodológico es característico de la enseñanza de lenguas extranjeras en universidades alemanas en los años cincuenta y sigue utilizándose todavía hoy. Como su propio nombre indica –el verbo alemán *vermitteln* posee, entre otros significados, el de “conciliar”, “intermediar”–, este método consiste en un intento de unir objetivos tradicionales y “modernos” a procedimientos metodológicos vinculados al movimiento reformista de los años veinte y a la concepción “audiolingual” que se había desarrollado en otros países. Características de esta metodología “conciliadora” son, por ejemplo, las siguientes:

- Participación activa del alumno.
- La clase tiene que ser impartida, fundamentalmente, en la lengua meta, excepto las aclaraciones gramaticales y demás cuestiones de difícil entendimiento.
- Memorización de nuevas palabras en un contexto determinado.
- Aprendizaje inductivo en lo que respecta a la gramática (se parte del ejemplo para llegar a la regla).
- Presentación de la gramática en una progresión cíclica.
- Ejercicios para el uso oral de la lengua, pero también bastantes de gramática y traducción.

Aunque se crearon algunos manuales para la enseñanza de lenguas que contaban con diversos aspectos de este método ecléctico, bien es verdad que la praxis en las aulas alemanas la seguía dominando el método “de gramática y traducción” (Neuner, 1989: 149-150).

#### 3.5. El método “audiovisual” (“audiovisuelle methode”)

Aunque el método “audiovisual” tiene el mismo origen que el “audiolingual”, pues ambos están basados en el estructuralismo lingüístico, los diferencian diversos aspectos significativos. El “audiovisual” fue desarrollado en Francia, por el C.R.E.D.I.F. (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) a mediados de los años cincuenta y las características más destacadas las podríamos resumir en las siguientes:

- Énfasis en los elementos visuales. Presenta básicamente la lengua oral asociada a imágenes.
- La situación comunicativa debe ser comprendida de forma “global” antes que el estudio de las estructuras lingüísticas.
- Clase estrictamente estructurada: 1) introducción global en forma de diálogo; 2) presentación de aspectos individuales; 3) repetición de estructuras, y 4) aplicación práctica.

- Ejercicios de tipo “estructural” (fundamentalmente para sustituir y completar estructuras).

El hecho de que, por una parte, este método anulara en cierta manera el potencial creativo y cognitivo del alumno, lo cual se traducía en un comportamiento demasiado receptivo y reproductivo, y, por otra, el papel del profesor quedara tan reducido en el proceso de aprendizaje, que llegaba a tener prácticamente la función de “técnico audiovisual”, fueron razones suficientes para desatar numerosas críticas en Alemania, que impidieron la introducción de este método en las aulas (Neuner, 1989: 150).

### 3.6. El método o enfoque “comunicativo” (“kommunikative methode/ansatz”)

Las evidentes carencias de todas las metodologías descritas anteriormente pusieron de manifiesto que ninguna conseguía por sí misma el objetivo de que el alumno aprendiera a comunicarse en todos los sentidos, por lo que la solución debía de estar en una mezcla de elementos de todas ellas, un método que cubriese, mediante actividades, textos, diálogos y ejercicios variados y motivadores, todas las áreas en que se realiza la comunicación. Es así como aparece en la década de los ochenta del siglo pasado una metodología nueva, conocida como método o enfoque “comunicativo”, cuyas características nos las resume Sánchez Pérez (1992: 408-409) de esta forma:

- Expone, como punto de partida, elencos temáticos, funcionales, gramaticales y léxicos.
- Ofrece actividades muy diversas: interactivas, motivadoras, basadas en el contenido, centradas en el desarrollo de funciones comunicativas, a veces incluso lúdicas, etc.
- Intenta exponer una forma natural del lenguaje, basado en la comunicación diaria.
- Da la justa importancia a los aspectos gramaticales, léxicos y fonológicos, que en otros métodos cobran especial protagonismo y en este, en cambio, están integrados en el proceso comunicativo.

Al contrario que en los métodos anteriores, el “comunicativo” logra su objetivo aplicando principios psicológicos y pedagógicos en el desarrollo de los materiales, consiguiendo alcanzar, a su vez, una armonía de componentes necesarios para ese proceso comunicativo, a saber, de tipo ortográfico, fonológico, morfológico, léxico, sintáctico, semántico, pragmático y sociolingüístico, expuestos de forma clara y fácilmente perceptibles para los alumnos, ingredientes estos necesarios para conseguir la motivación por parte tanto del docente como del discente.

No obstante, la enseñanza por medio de un método exclusivamente comunicativo –basado fundamentalmente en la expresión oral– ha recibido diversas críticas por no tener en cuenta las cuatro destrezas necesarias en la comunicación y por defender que el acto comunicativo tiene lugar exclusivamente en la lengua coloquial, sin considerar suficientemente aspectos como el contexto social y cultural, el tema, los interlocutores, los objetivos, etc. Preocupan los inconvenientes que pueden resultar al dar prioridad al uso de la lengua con fines comunicativos, infravalorando en consecuencia el contenido gramatical, y han surgido dudas entre los profesionales de la enseñanza sobre si este enfoque “es aplicable a todos los niveles de enseñanza y a estudiantes de todas las edades; si este enfoque lo pueden seguir docentes cuya lengua materna no es la que enseñan; si se puede evaluar la competencia comunicativa, etc.” (Melero Abadía, 2000: 104-105). Asimismo, otro de los aspectos criticados del enfoque “comunicativo” es que, aunque en clase se tratan los contenidos necesarios para la comunicación (nociones, funciones, estructuras lingüísticas y léxico), no se llegan a desarrollar “procesos de comunicación” (op. cit.: 105).



### 3.7. Métodos alternativos (“alternative methoden”)

Siguiendo a Dietrich (1995), Henrici (1996, 1999), Ortner (1998), Roche (2008) y Haß (2010), entre otros especialistas alemanes, tendríamos que mencionar, además de las metodologías descritas anteriormente, otros métodos conocidos como “alternativos”<sup>11</sup> a los anteriores, aparecidos en las últimas décadas y practicados y defendidos por algunos gramáticos alemanes dedicados a teorizar sobre la enseñanza de lenguas, algunos de los cuales, los más significativos, describimos brevemente a continuación.

#### 3.7.1. El método “sugestopedia” (“suggestopädie” o “superlearning”)

También llamado “superlearning” (“supra-aprendizaje”), así como “pedagogía desugestiva” o “aprendizaje global”. El iniciador de este método es el médico y neuropsiquiatra búlgaro Georgi Lozanov, quien hace público el término en 1978. Se trata de un intento, por medio de diversas vías (audios, traducciones, mímica, etc.), de activar las dos mitades del cerebro para el proceso de aprendizaje, partiendo de la psicoterapia comunicativa y otras disciplinas psicoterapéuticas. La idea es que gracias a determinadas fases de sugestión y relajación no sólo desaparezcan el temor y la vergüenza a la hora de aprender una lengua, sino que se consiga un aprendizaje rápido y eficaz. En este proceso adquiere también importancia el entorno del discente (comodidad en el asiento, luz tenue, música baja, etc.) y es, asimismo, significativa la utilización de estímulos externos, como dibujos y pósteres con informaciones gramaticales explicadas en la lengua que se pretende aprender, así como también la introducción de la música clásica y las actividades de dramatización, de componente lúdico y de pregunta-respuesta, entre otras (Larsen-Freeman, 1986 y Baur 1990).

#### 3.7.2. El “aprendizaje del lenguaje en comunidad” (“community language learning”)

Este método fue desarrollado en los años setenta por Charles A. Curran, psicoterapeuta y profesor de Psicología de la Universidad estadounidense de Loyola, en Michigan. Se basa fundamentalmente en técnicas de asesoramiento psicológico adaptadas al aprendizaje. Está dirigido a adultos que aprenden en grupos reducidos entre los que se crea un clima de confianza y comprensión. A los docentes se les encomienda, entre otras, la tarea de quitarles a los alumnos los temores e inseguridades mediante una posición menos autoritaria y amenazadora, y acercarles la lengua meta como medio de comunicación, permitiéndoles, si es preciso, utilizar la lengua de los discentes para la traducción. Se trata de un aprendizaje basado en el trabajo en grupo, en incentivar la cooperación y no la competición, así como en fomentar la iniciativa personal y la responsabilidad del alumno por su propio aprendizaje. Entre sus principales técnicas se encuentran, según Larsen-Freeman (1986), grabar conversaciones de alumnos, transcribirlas y usarlas para corregir y mejorar su pronunciación, por una parte, y potenciar la reflexión abierta sobre las actividades que se hagan en el aula.

#### 3.7.3. El método “respuesta física total” (“total physical response”)

El interés por la didáctica de lenguas extranjeras en los Estados Unidos en los últimos treinta años ha sufrido un cambio especialmente brusco: de ser un tema totalmente irrelevante a ser acogido con un entusiasmo exagerado (Lovik, 1996: 38). Fue desarrollado por James Asher, prestigioso profesor de Psicología de la Universidad estadounidense de San José, en California. Como los anteriores, este método también tiene fundamento psicológico, concretamente está basado en la psicología mentalista y en la pedagogía humanista. Otorga importancia significativa a la comprensión auditiva, de ahí que también se le conozca como “enfoque comprensivo o de comprensión”. Esta idea tiene su origen en las observaciones del comportamiento del niño en cuanto a la adquisición de su lengua materna: necesita un tiempo determinado para escuchar sin expresar una palabra hasta que, finalmente, haya finalizado su etapa de desarrollo mental necesario y reaccione. En este sentido, con este método se trabajan las acciones físicas,

<sup>11</sup> Henrici (1996: 4-5) propone denominar a estos métodos “innovativ-alternative Methode” y enumera una serie de propuestas posibles que se han utilizado para designarlos, como “unkonventionell, unorthodox, holistisch, ganzheitlich, neu, parallel, komplementär, ergänzend [...]”.

acompañadas de órdenes, bien por parte del profesor hacia los alumnos, bien al revés, ya que, según su creador, enseñando por medio de comandos imperativos y de movimientos corporales, además de divertir, se puede dirigir la conducta del discente sin la necesidad de memorizar ni entender las palabras en su totalidad. Este método tiene mucho en común con el “directo”, salvo que en el “comprensivo” puede ser utilizada la lengua materna al comienzo para facilitar la comprensión y que una de las premisas imprescindibles es el aprendizaje placentero de la lengua, que se aprenda de forma amena y distendida.

#### 3.7.4. El método “silencioso” (“silent way”)

Como su propio nombre indica, el “Silent Way of Language Teaching” es un método fundamentalmente caracterizado por el silencio del profesor a lo largo del proceso de aprendizaje, algo que, por tanto, contrasta notablemente con el método anteriormente descrito. Según su creador, el científico y pedagogo egipcio Caleb Gattegno, la función del docente se basaría en la organización y dirección del proceso únicamente por medio de gestos, materiales escritos, colores simbólicos y objetos lúdicos, como, por ejemplo, unos palitos de colores.

Gattegno creó una escuela en la que se enseñan numerosas lenguas por medio de su método y para la que se crearon diversos materiales y listas de vocabulario. La intención es mostrar las listas colgadas en la pizarra con objeto de ser consultadas por el alumno cuando lo necesite. Tanto en este como en el método de Asher, se considera de gran importancia evitar el aprendizaje memorístico del léxico (Wienold, 1991: 343).

Una valoración positiva de este método es que por medio del silencio del profesor se hace posible que el alumno se vea obligado a reflexionar continuamente acerca de su aprendizaje. No obstante, por otra parte, se le ha criticado el hecho de que se descuide el control de la comprensión auditiva y pronunciación del discente (op. cit.: 344-348).

#### 3.7.5. El “aprendizaje por tándem” (“tandem-lernen”)

Esta variante alternativa no es considerada como método de enseñanza propiamente dicho, sino más bien como una forma de organización de los discentes para complementar su aprendizaje. El nombre alude metafóricamente a una actividad en parejas, a un intercambio cultural y lingüístico en el que participan dos personas cuya lengua materna es la que el compañero de intercambio quiere aprender o, más bien, perfeccionar. De esta forma se facilita una clase particular mutua por medio de un intercambio bilingüe cuyo contenido es previamente estipulado por sus componentes. Esta modalidad de enseñanza de lenguas comenzó a desarrollarse precisamente en Alemania, donde actualmente es practicada con éxito en instituciones como escuelas públicas, universidades, jardines de infancia o Institutos Goethe.

Es curioso que, a pesar del “kommunikative Wende” (cambio comunicativo) que tuvo lugar en la didáctica de las lenguas extranjeras a lo largo de los años setenta, aparecieran simultáneamente y con un éxito creciente los así llamados métodos alternativos, no creados por especialistas en la didáctica de lenguas, como era el caso de los métodos expuestos anteriormente, sino por psicólogos y psicoterapeutas. Baur (1990: 9-10) considera, al respecto, tres razones como posibles: en primer lugar, la búsqueda por parte de muchos profesores de una clase más efectiva; en segundo lugar, el malestar que a muchos docentes les produce su propia clase al sentirse limitados por la rutina tradicional sintiéndose en ocasiones “Administratoren des Unterrichtsprozessen”, procesos de enseñanza por los que ni los alumnos y ni siquiera ellos mismos manifiestan ningún interés especial, y, finalmente, fueron para él determinantes las clases informativas para introducir estos métodos totalmente innovadores, los cuales fascinaron a muchos profesores, que vieron cómo en poco tiempo los parámetros didáctico-metodológicos que habían defendido desde su formación docente se tambaleaban. Se percataban con frecuencia de que en una clase “alternativa” se consigue alto grado de actividad e interacción lingüística y de

que se podían alcanzar realmente buenos resultados, a pesar de que el aprendizaje tenía lugar en un ambiente relajado e incluso lúdico y jovial, que divertía tanto a alumnos como al profesor.

En cualquier caso, la aceptación de todos estos métodos tan novedosos se ha visto muy limitada en Alemania. Según Götze (1998), ninguno de los métodos alternativos brevemente descritos tiene apenas importancia para la enseñanza del alemán como lengua extranjera. No obstante, es conveniente tenerlos en cuenta a la hora de determinar las características de lo que se podría considerar un método en buena medida completo, que aborde aspectos interesantes y útiles.

#### 4. EL DESARROLLO DE LA METODOLOGÍA DIDÁCTICA EN ALEMANIA

En relación con los diversos métodos utilizados en el ámbito de la enseñanza de lenguas en distintas épocas en Alemania, Neuner (1998: 12) señala que, a lo largo de su historia, siempre ha habido momentos en los que se han experimentado cambios de tipo social, político e institucional, unidos a nuevos enfoques en el campo de las ciencias y de la teoría del aprendizaje, que han llevado a una formulación de nuevas concepciones de la didáctica y la metodología en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Estos nuevos enfoques pueden observarse en la sustitución del método “tradicional” o “de gramática y traducción” por el “audiolingual /audiovisual”, de carácter más conductista y estructuralista, que tiene lugar en los años sesenta, y en el desarrollo, desde la segunda mitad de los años setenta, del “enfoque comunicativo”, basado en un aprendizaje cognitivo-creativo y pragmático. Estos enfoques didácticos y metodológicos vienen marcados por los nuevos objetivos y principios en los que se basa el aprendizaje, de los cuales, a su vez, resultan nuevos materiales para el aula.

En una revisión del concepto de “método”, Zimmermann (1986: 170-175) establece una clara diferenciación entre lo que él considera “Makromethoden”, “Mesomethoden” y “Mikromethoden”. Los primeros estarían caracterizados por construcciones imprecisas, abstractas y demasiado generales, para ocultar las exigencias de la compleja interacción de la clase de lenguas extranjeras, dejando de esta forma gran terreno a la intuición y descuidando la interacción en el aula. En este sentido, el autor afirma que “Makromethoden sind einseitig technizistisch und lehrtheoretisch orientiert und lassen lernmethodische Aspekte und den unterrichtlichen Interaktionszusammenhang außer acht”, e incluye en este grupo de métodos al de “gramática y traducción”, al “audiolingual” y “audiovisual”, al “pragmático-comunicativo”, así como a algunos alternativos, como el “total physical response”, el “silent way”, entre otros. Por otra parte, los denominados por él “Mesomethoden” o “Methodenkategorien mittleren Umfangs”, corresponderían a clasificaciones en el campo de la pedagogía relacionadas con la estructuración de la clase por el profesor y las propuestas de actividades, destacando, por ejemplo, diversos procedimientos de aprendizaje como el “entdeckendes Lernen”, que se concretarían aún más en el nivel de los “Mikromethoden”, para determinar sus características constitutivas de forma explícita. En este sentido, Zimmermann considera el “induktive Methode” como un ejemplo de “Mikromethode” y defiende la opinión de que los “Makromethoden” otorgan a la clase una base orientativa general y, por tanto, el docente se ve obligado continuamente a recurrir a los “Mikromethoden”, los cuales no pueden estar sometidos a unos paradigmas fijos. Por otro lado, coincidimos con el autor en afirmar que la elección de un método depende de numerosas relaciones interactivas y subjetivas, de forma que sólo tiene sentido considerarlos dentro de tales relaciones; asimismo, los métodos de enseñanza, los “Unterrichtsmethoden”, no pueden entenderse simplemente como métodos del docente para enseñar la materia (“Lehrmethoden des Unterrichtenden”), sino también como métodos del discente para aprenderla (“Lernmethoden der Unterrichteten”).

En relación con esto, podríamos añadir que para autores como Doyé (1986: 55), los métodos de enseñanza están caracterizados por factores como el “Art der Auswahl, Anordnung, Darbietung und Übung der Unterrichtsgegenstände”, considerando estos cuatro aspectos, a saber, la forma de la elección, el orden, la presentación y la práctica de los temas u objetos de la clase, partes constitutivas de cada método, de manera que tienen que ser analizados siempre que se pretenda investigar sobre la metodología en el aprendizaje de lenguas.

Desde un punto de vista psicológico, Hernández Reinoso (1999-2000: 151-152) alude a la relación existente entre algunos de los métodos de enseñanza de lenguas más influyentes y determinadas corrientes psicológicas del momento. En este sentido, nos informa de que:

el método Gramática-Traducción (G-T) apeló a la llamada “psicología de la facultad” en su énfasis por entrenar la mente. El método directo bebió del conductismo ortodoxo, el Audio-Lingual (A-L) se ligó a un conductismo un poco más refinado (fundamentalmente al concepto de hábito y la ley del efecto), algunos métodos de poca trascendencia se ligaron al humanismo (Chase, 1975), y el enfoque consciente, así como el Comunicativo –en la mayoría de sus variantes– acudió al área potencialmente rica de la solución de problemas, aunque el último como más abierto también asimiló mucho del humanismo y del mismo conductismo.

Respecto a esta visión psicológica de la didáctica de lenguas, nos parece oportuno mencionar un aspecto significativo muy estudiado en el campo de la psicolingüística, que tiene que ver con la preferencia hemisférica cerebral a propósito del aprendizaje. Hoy en día se ha llegado a la conclusión de que el hemisferio izquierdo procesaría más bien la información de manera secuencial y lineal, formando la imagen del todo a partir de las partes y analizando los detalles, y el derecho, a su vez, se ocuparía de la información de manera global, partiendo del todo para entender las distintas partes que lo componen. Más concretamente, el izquierdo se ocuparía de lo verbal, de las palabras y los números, mientras que el derecho se ocuparía de lo visual. Sobre la base de que ambos hemisferios cerebrales son igualmente significativos en el proceso de aprendizaje y de que, por consecuencia, tanto la parte “verbal” como la “visual” son imprescindibles, coincidimos con Hüholdt (1995: 248) en la distribución de la materia retenida en la memoria por medio de los denominados “Eingangskanäle”<sup>12</sup>, a saber, se retiene aproximadamente un 20% de lo que uno oye, un 35% de lo que ve, un 50% de lo que oye y ve, un 75% de lo que oye, ve, escribe y lee y cerca de un 95% de lo que oye, ve, escribe, lee y comunica. A tenor de estos porcentajes, se podría llegar a la conclusión de que “lo que oigo, olvido; lo que veo, mantengo y lo que hago, entiendo” y que, por tanto, está comprobada la importancia de los aspectos visual y práctico en el proceso de aprendizaje, en general, y en el de lenguas, en particular.

Por otra parte, Christ y Cillia (2003: 620) señalan que, a partir de los planes de estudio existentes en los países de habla alemana, se puede extraer la información sobre qué método era el preferido en las aulas en las últimas siete décadas. En este sentido, nos informan de que después de la Segunda Guerra Mundial se preferían los métodos de “gramática y traducción” o el “intermediario”, a finales de los años 60 se podían practicar en bastantes lugares tanto el “audiolingual” como el “audiovisual” y que después de 1980 se buscaba más que la clase fuera comunicativa. Años más tarde, en la década de los 90, el método comunicativo se seguía utilizando, pero ya los docentes se atrevían a complementar sus clases con otros enfoques alternativos, de forma que tiene lugar un “Öffnung des Klassenzimmers” (una apertura del aula), y empieza a cobrar más interés el uso de la informática integrada en la enseñanza de lenguas, por ejemplo.

<sup>12</sup> Los denominados por este autor “Eingangskanäle und ihre kumulative Wirkung” serían los siguientes: “ca. 20% auditiv / 35% visuell / 50% auditiv + visuell / 75% auditiv + visuell + Reproduktion + Medium / 95% auditiv + visuell + Reproduktion + Medium + Personen-Orientierung” (Hüholdt, 1995: 248).

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Aunque actualmente en Alemania todo parece indicar que se ha llegado a una determinada conformidad y correspondiente unanimidad en la aceptación de la metodología comunicativa a la hora de formular los planes de estudio de una determinada institución, no obstante, los manuales y materiales didácticos para la enseñanza/aprendizaje de lenguas seguirán, como lo han hecho desde sus orígenes hasta ahora, modificándose y evolucionando, y, a su vez, los estudios analíticos y críticos acerca de los mismos serán cada vez más numerosos. En esta línea, Leupold (2006: 6) resume irónicamente esta idea señalando que “Lehrwerkanalyse und Lehrwerkentwicklung: A never ending story oder Un long fleuve (pas toujours) tranquille”.

Por otra parte, coincidimos con Sánchez Pérez (1992: 402-406) en afirmar que toda metodología depende en gran medida de los materiales con los que se aplica y que un método no es en realidad un fin en sí mismo, sino un “medio para mejor lograr los fines propuestos”. Posiblemente puedan servir muy diferentes métodos, aplicados en diversos manuales, para lograr unos objetivos didácticos marcados, pero no hay duda de que unos se pueden adecuar mejor que otros a un determinado perfil de discente. En cualquier caso, podemos concluir afirmando que el funcionamiento y la eficacia de un manual en una clase de lengua extranjera depende de muchos factores esenciales, no únicamente de la adecuación del método tratado en el manual al tipo de alumnado, sino también, y principalmente, del convencimiento del docente de la eficacia y buenas cualidades del mismo, así como de la predisposición y motivación del discente por trabajar y aprender.

## REFERENCIAS

- Ahrbeck, H. (1961). *Jan Amos Comenius. Grosse Didaktik*, Berlin: Volk und Wissen.
- Alcalde Mato, N. (2010). “Orígenes y desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania”, *Pragmalingüística*, 18 (en prensa).
- Apelt, W. (1991). *Lehren und Lernen fremder Sprachen. Grundorientierung und Methoden in historischer Sicht*. Berlin: Volk und Wissen.
- Batz, R. y Bufe, W. (eds.) (1991). *Moderne Sprachlehrrmethoden. Theorie und Praxis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Baur, R. (1990). *Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen-Anwendung-Kritik-Perspektiven*. Berlin: Langenscheidt.
- Christ, H. y Rang, H.-J. (1985). *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945*. Tübingen: Gunter Narr.
- Delgado Cabrera, A. (2002-2003). “La enseñanza del francés en el siglo XX: métodos y enfoques”, *Anales de Filología Francesa* 11: 79-96.
- Dietrich, I. (1995). “Alternative Methoden”, en Bausch, K.-R., Christ, H. y Krumm, H.-J. (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 3. Tübingen, Basel: A. Francke, 194-200.
- Doyé, P. (1986). “Methoden im Fremdsprachenunterricht”, en Bausch, K.-R., Christ, H., Hüllen, W. y Krumm, H.-J. (eds.) *Lehrperspektive, Methodik und Methoden*. Tübingen: Gunter Narr, 54-57.
- Götze, L. (1998). “Fünf Lehrwerkgenerationen”, en Kast, B. y Neuner, G. (eds.) *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin, München: Langenscheidt, 29-31.
- Gouin, F. (1880). *L'Art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris: Fischbacher.
- Hartmann, P. y Káña, M. (eds.) (1978). *Johann Amos Comenius, Methodus Linguarum Novissima und andere seiner Schriften zur Sprachlehrforschung*. Konstanz: Archiv für Fremdsprachenvermittlung der Universität Konstanz.

- Haß, F. (2010). "Methoden im Fremdsprachenunterricht", en Hallet, W. y Königs, F.G. (eds.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett / Kallmeyer, 151-156.
- Henrici, G. (ed.) (1996). *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL). Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Henrici, G. (1999). *Innovativ-alternative Lehrmethoden im Fremdsprachenunterricht. Eine annotierte Bibliographie bis 1997*, Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, 12, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hernández Reinoso, F.L. (1999). "Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje", *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* 11: 141-153.
- Heuer, H. (1969). "Lehrbuchforschung und Lehrbuchkritik", en Lorson, F.C. (ed.) *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts*. Dortmund: Lambert Lensing, 365-387.
- Hüholdt, J. (1995). *Wunderland des Lernens. Lernbiologie, Lernmethodik, Lerntechnik*. Bochum: Studienkreis.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Lehberger, R. (2003). "Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945", en Bausch, K.-R., Christ, H. y Krumm, H.-J. (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: A. Francke, 609-614.
- Leupold, E. (2006). "Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht: ein viel diskutiertes Medium", en Jung, U. O.H. (ed.) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 511-516.
- Lovik, T. A. (1996). "Total Physical Response: Beschreibung und Beurteilung einer innovativen Methode", en Henrici, G. (ed.) *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL). Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen*. Tübingen: Gunter Narr, 38-49.
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Neuner, G. (1989). "Methodik und Methoden: Überblick", en Bausch, K.-R., Christ, H., Hüllen, W. y Krumm, H.-J. (eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: A. Francke, 145-153.
- Neuner, G. (1998). "Lehrwerkforschung –Lehrwerk Kritik", en Kast, B. y Neuner, G. (eds.) *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin, München: Langenscheidt, 8-23.
- Ortner, B. (1998). *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning: Hueber.
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*., Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas. Madrid: Cambridge University Press.
- Roche, J. (2008). *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Stieglitz, G.J. (1991). "The Berlitz Method", en Batz, R. y Bufe, W. (eds.) *Moderne Sprachlehrmethoden*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 145-165.
- Viëtor, W. (1882). "Der Sprachunterricht muß umkehren!", en Hüllen, W. (ed.) *Didaktik des Englischunterrichts*. Darmstadt: Cornelsen, 9-31.
- Wienold, G. (1991). "Zu einigen innovativen methodischen Konzepten im Fremdsprachenunterricht: Total Physical Response, Silent Way und Community Language Learning", en Batz, R. y Bufe, W. (eds.) *Moderne Sprachlehrmethoden*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 339-371.

- Wippich-Roháčková, K. (2000). *Der Spanisch Liebende Hochdeutscher. Spanischgrammatiken in Deutschland im 17. und frühen 18. Jahrhundert*. Hamburg: Helmut Buske.
- Zimmermann, G. (1986). "Unterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht", en Bausch, K.-R., Christ, H., Hüllen, W. y H.-J. Krumm (eds.) *Lehrperspektive, Methodik und Methoden*. Tübingen: Gunter Narr, 170-179.