

PRINCIPIOS METODOLOGICOS RECTORES DEL AREA CURRICULAR DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL D.C.B.

**José Ignacio Albentosa
Escuela de Profesorado de Ciudad Real
Universidad de Castilla-La Mancha**

Resumen

En este artículo se analizan las orientaciones metodológicas que han tenido una influencia directa en el Area Curricular de Lenguas Extranjeras. Tras una visión general de las corrientes metodológicas que, para la enseñanza de inglés como lengua extranjera, se han sucedido a lo largo del siglo XX, el autor se centra en el Enfoque Natural y la Programación por tareas, piezas clave de la metodología propuesta por el Diseño Curricular Base (DCB).

Abstract

In this paper the author analyzes the different methodological orientations that have influenced the curricular subject of foreign languages. An overview of the most important approaches and methods used in the teaching of english as a foreign language during the 20th century is followed by a more detailed analysis of the Natural Approach and task-based syllabus, pillar-bases of the orientations given by the DCB.

Mucho se ha reflexionado en los últimos años sobre el Diseño Curricular Base¹. Desde que en 1989 el Ministerio de Educación y Ciencia publicó las propuestas de la reforma de las enseñanzas no universitarias se han sucedido publicaciones, artículos, cursos y seminarios que han glosado, aplaudido o criticado —según los casos— las propuestas ministeriales. No pretendemos en este artículo reincidir en la bondad o desatino de la propuesta para el Area Curricular de Lenguas Extranjeras. Nuestra intención es, por el contrario, ofrecer unas claves que puedan servir para comprender las corrientes metodológicas que han servido de base a la propuesta gubernamental.

¹ Este trabajo fue presentado en el V Encuentro de Profesores de Idiomas, Guadalajara, Septiembre de 1991.

En lo que a Reforma y Lenguas Extranjeras se refiere, habría que comenzar reconociendo que una de las mayores innovaciones es, sin lugar a dudas, la introducción de la enseñanza del idioma a partir de los ocho años. Innovación ciertamente importante, pero que no deja de resultar tímida ya que se debiera haber reglado el aprendizaje de la lengua extranjera desde el primer año de la Enseñanza Primaria, e incluso antes.

En una confusa —y decimos confusa porque sus redactores no han podido ser menos claros y expresar más cosas en menos espacio— introducción de casi diez páginas el DCB ofrece los planteamientos teóricos que sirven de fundamento al área de idiomas, e intenta definir la naturaleza del lenguaje humano, los procesos de aprendizaje implicados en la adquisición de una lengua extranjera, las características específicas de la lengua que se va a enseñar y las expectativas de la sociedad respecto del aprendizaje de idiomas extranjeros. Tras este *maremagnum* la introducción concluye taxativa: «Lo anteriormente expuesto da una idea de la complejidad del proceso de aprendizaje».

A continuación entra la propuesta en un terreno más específicamente metodológico y ahí —al igual que en la introducción— la ambivalencia puede llevar en ocasiones a una peligrosa confusión, confusión que —hemos de reconocerlo— es fruto de una sincera muestra de imparcialidad y respeto por las más diversas tendencias de la que hace gala la propuesta de Lenguas Extranjeras. El problema surge cuando, al no querer imponer, invita al baile didáctico de sus pocas páginas a toda una serie de conceptos y tendencias metodológicas que despistan, más que guían, al que acude al DCB en busca de directrices más específicas.

El lector, casi siempre un docente, puede descubrir que principios y términos del Total Physical Response, del Silent Way, del Natural Approach, del erróneamente llamado Enfoque por Tareas, incluso del ya casi olvidado Ncional-Funcional pululan indistintos por las páginas de la propuesta. En ocasiones esta búsqueda —y hasta cierto punto loable— imparcialidad llega a la contradicción. En la página 434 de Enseñanza Secundaria, por ejemplo, se dice: «las estrategias naturales que el alumno utiliza para procesar el INPUT lingüístico cuando está expuesto a una lengua extranjera son similares a la que ha utilizado para aprender su lengua materna». Esta categórica afirmación —extraída de las teorías de Krashen— objeto de profundas controversias queda desdicha tan sólo una página después: «... cabe considerar que tanto en la adquisición como en el aprendizaje de una lengua extranjera el alumno recurre a estrategias que no había utilizado en el aprendizaje de su lengua materna».

El DCB hace poco después, en la página 457, profesión de fe de esa intencionada imparcialidad al afirmar: «La enseñanza de los idiomas modernos ha evolucionado mucho en los últimos tiempos. Hoy en día no parece adecuado decantarse por unas

prácticas pedagógicas que excluyan táxativamente otras». Aseveración más que acertada ésta del DCB porque, sin lugar a dudas, una de las características más destacadas de la Lingüística Aplicada en los últimos decenios es la proliferación de enfoques y métodos. Esto ha supuesto, para no pocos, una cierta sensación de confusión ante la avalancha de nuevos métodos y orientaciones, que ha llevado a unos a un escepticismo ante tanta y continuada novedad y a otros a adscribirse a toda teoría innovadora sin adoptar una postura crítica ante ella.

Es muy difícil seleccionar de la plétora de hipótesis, teorías y técnicas usadas durante el siglo XX aquellas realmente significativas que pudieran haber tenido decisiva influencia en el DCB. No cabe duda de que, hasta 1970, el método de Gramática-Traducción primero y el Audio-Lingual después —pasando por el Método Directo o el Enfoque Situacional— fueron mayoritariamente usados en la enseñanza de idiomas modernos y siguen usándose hoy día. El final de la década de los sesenta y principios de los setenta suponen un punto de inflexión en la Lingüística y la Educación. Por un lado Jakobovits en 1970 y, principalmente, Hymes en 1971 introducen en los estudios lingüísticos el concepto de *communicative competence*, en abierta y deliberada oposición a la teoría de Chomsky sobre la *linguistic competence*. Por otro lado, los discípulos de Carl Rogers introducen en el mundo educativo las teorías de la psicología humanista, que supone desplazar el foco de atención de la *enseñanza al aprendizaje y del profesor (facilitador para las nuevas teorías) al alumno*. Irrumpió en la enseñanza de idiomas el *communicative approach*, cuya primera manifestación metodológica fue el Nocial-Funcional de Wilkins. Después se fueron sucediendo a lo largo de la década de los setenta y los ochenta el Total Physical Response de Asher, el Silent Way de Gattegno, el C.L.L. de Currant, el Natural Approach de Krashen y Terrell, la Suggestopedia de G. Lozanov y, últimamente, los sílabos por tareas y procesuales. Así pues, en el dintel de la década de los noventa, la Lingüística Aplicada sigue manifestando una desaforada actividad, más que patente en la gran cantidad de publicaciones que sobre la enseñanza de lenguas extranjeras salen al mercado cada año.

Pese a su decalorada imparcialidad el DCB se adscribe, lógicamente, al Enfoque Comunicativo aunque, también aquí, hace las matizaciones oportunas ya que «los enfoques comunicativos pueden tener el riesgo de que se abandone excesivamente el aprendizaje de las formas (...) que constituyen buenas organizadoras de los conocimientos adquiridos». Dentro de esta adscripción comunicativa afloran con frecuencia a las páginas de las orientaciones ministeriales las teorías del Enfoque Natural de Krashen y Terrell, y se introduce, explica y analiza el término quizás más de moda hoy en la enseñanza de las lenguas extranjeras, las *tasks* (tareas).

El DCB insiste en el hecho, siguiendo las directrices del Enfoque Comunicativo, de que de lo que se trata no es tanto de aprender linealmente una serie de reglas

gramaticales que permita la construcción y repetición de frases, sino de que los alumnos aprendan paulatinamente, dentro del proceso de aprendizaje, a expresar en la lengua extranjera lo que son capaces de expresar en su propia lengua, esto es, sus opiniones, sentimientos, ideas ... Ello supone, por tanto, que el papel del alumno en el aula habrá de ser —en consecuencia lógica con el Enfoque Humanista que inspira la metodología comunicativa— predominantemente activo, ya que «es a través de la puesta en práctica como se pone de manifiesto la competencia comunicativa» y como el alumno se convierte y se siente centro real y afectivo del proceso. Estando básicamente de acuerdo en esto, creemos que el enfoque humanista ha traído, sin embargo, una exaltación excesiva del *aprendizaje*, con el evidente menosprecio de la *enseñanza*, olvidando que detrás de todo buen aprendizaje suele haber un excelente profesor y una enseñanza acertada y convenientemente programada. El DCB afirma que «unos malos resultados generalizados pueden implicar alguna de estas cosas: metodología inadecuada, enseñanza insuficiente, material inadecuado, prueba demasiado difícil, falta de validez de contenido en la prueba», haciendo —fruto de la idea a la que hacíamos mención— siempre parte responsable de unos malos resultados al profesor.

Una de las fuentes teóricas del DCB es —ya lo mencionamos— el Enfoque Natural de Krashen y Terrell. De este enfoque se recogen, principalmente, sus teorías sobre *adquisición/aprendizaje*, la teoría del $I+1$ o *input hypothesis* y sus ideas sobre el tratamiento del error. Las teorías de Krashen, que se pueden palpar en numerosas páginas de la propuesta, están alcanzando un gran reconocimiento a nivel internacional porque, hay que hacer honor a ello, es, quizás, el mayor y mejor teorizador del enfoque comunicativo y, en cualquier caso, el único que ha formulado —dentro del enfoque comunicativo, insistimos— una teoría sobre cómo se aprende una lengua.

Una de las hipótesis fundamentales sobre las que se asienta el Enfoque Natural es la llamada *Acquisition/Learning Hypothesis*, que hace referencia a las dos formas de desarrollo de la lengua extranjera: la comunicativa y la lingüística. Krashen opina que una segunda lengua no se *aprende* (learning) conscientemente a través del estudio explícito de su gramática, sino que se *adquiere* (acquisition) utilizándola en situaciones comunicativas reales, de una forma natural e inconsciente, al igual que la lengua materna y por ello está convencido de que «(...) formal language teaching is no so important in developing communicative ability in second language as previously taught. Many researchers now believe that language acquisition is responsible for the ability to understand and speak second languages easily and well»².

Si la *adquisición* contribuye a desarrollar la capacidad de producir alocuciones espontáneas, el *aprendizaje* desarrolla, por otra parte, la función monitora de la lengua,

² Krashen, S.D. y T.D. Terrell. 1983. *The Natural Approach*. Pergamon Press, p. 18.

es decir, permite al alumno desarrollar la capacidad de controlar y mejorar su producción en la lengua extranjera. «We can use the monitor to make corrections, to make changes in our utterances only after the utterance has been generated by the acquired system»³. Ahora bien, el alumno debe hacer un uso adecuado de la función monitora, de manera que la aplicación de las reglas gramaticales que rigen el funcionamiento interno de la lengua no interfiera con su competencia comunicativa dado que las funciones primordiales del lenguaje son la comunicación y el intercambio social. «The third general principle of the Natural Approach is that the course syllabus consists of communicative goals. This means that the focus of each classroom activity is organized by topic, not grammatical structure»⁴.

Otro de los principios del Enfoque Natural es su teoría del *input*, que establece que el proceso de adquisición de una lengua extranjera tiene lugar cuando se ofrece al alumno un *input* o tipo de lengua comprensible, relevante para sus intereses y con un grado de dificultad adecuado. Se asume la conveniencia de que el tipo de lengua al que se va a exponer al alumno se sitúe un paso por delante del nivel de competencia adquirido. Lo que se conoce como principio de I + 1 queda repetidamente recogido en el DCB: «(...) se tendrá en cuenta el hecho de que es conveniente situarse siempre un paso por delante del nivel de competencia adquirido, de manera que la dificultad sea sólo un desafío y no una barrera infranqueable». Es por ello de vital importancia que el alumno no se vea forzado a hablar hasta que no se sienta preparado para ello y que haya un período de silencio en el que los alumnos no producen en absoluto y a través del cual se construye el nuevo sistema lingüístico. De ahí la importancia que, en un primer momento, el Enfoque Natural y el DCB conceden a las destrezas de comprensión (listening, reading) frente a las destrezas de producción (speaking, writing). «The input hypothesis claims that comprehension precedes production»⁵.

La teoría del tratamiento del error es consecuencia lógica de la discutida teoría de *acquisition/learning* y no pocos han visto tanto en el Enfoque Natural como en la filosofía del DCB un cierto culto al error argumentando que es muestra de que se está produciendo un aprendizaje. Otro de los vocablos, omnipresente hoy en cursos y seminarios sobre la enseñanza de idiomas, que aparece en el DCB y al que éste dedica varios epígrafes completos es el término *task* (tarea), concepto ambiguamente utilizado y de difícil definición. Los más simplistas han establecido una total correspondencia entre *task* y *activity*; la propuesta del DCB no se sustrae a este equívoco y en las páginas 458 y 459 de Secundaria utiliza indistintamente ambos términos. Sin embargo,

³ *Ibidem*, p. 30.

⁴ *Ibidem*, p. 20.

⁵ *Ibidem*, p. 20.

se ve generalmente en la palabra *task* una realidad más compleja, realidad que el DCB define a la perfección: «Una tarea puede definirse como un conjunto de actividades diferenciadas y secuenciadas que giran en torno a la resolución de un problema» (DCB, E. Primaria, p. 365).

Así pues, el término *task* es un concepto bastante complejo que incluiría —según sugieren J. Roca y M. Valcárcel— los siguientes componentes:

- a) unos OBJETIVOS de los cuales surgiría la tarea;
- b) un INPUT o datos suministrados a los alumnos y que son el punto de partida de una tarea;
- c) unas SUBDESTREZAS que son, ni más ni menos, que actividades que conducen a la realización de la tarea completa; actividades secuenciadas en tres fases:
 1. Fase procesadora: el alumno sólo tiene que procesar el input (escuchar una audición, leer un texto ...).
 2. Fase productiva: es una fase de producción controlada que consiste en repetición de diálogos, resumen de textos...
 3. Fase interactiva, con actividades más complejas como debates, simulaciones ...
- d) unos ROLES y un SETTING que especifiquen las funciones del profesor y los alumnos en esa tarea concreta, la organización, el tipo de agrupamiento ...
- e) la EVALUACION de la tarea, que permita ver si se han logrado los objetivos propuestos y que proporcione un mecanismo de retroalimentación que modifique el diseño de la tarea y lo ajuste a unas condiciones reales en el caso de un resultado no plenamente satisfactorio, lo que puede llevar al profesor a la programación de una tarea exclusivamente lingüística o gramatical⁶.

Los «task syllabuses» recogen, a pesar de ser eminentemente comunicativos en sus principios, la posibilidad de la realización de tareas exclusivamente lingüísticas o gramaticales que ayuden a desarrollar la competencia lingüística y la perfección en el uso del lenguaje porque «it now seems to be widely accepted that there is value in classroom tasks which require learners to focus on form»⁷. Idea recogida por el DCB al proponer un bloque de contenido de reflexión sobre la lengua y sus mecanismos internos en la enseñanza secundaria.

Con todo, el DCB «no quiere privilegiar "la programación por tareas" frente a otras tendencias metodológicas, sólo hacer ver que las tareas han de incardinarse en cualquier

⁶ Albentosa, J.I. y A.J.Moya. 1991. «TEFL en las Escuelas Universitarias del Profesorado. Reflexiones para una orientación metodológica». *Retama*, nº 9. Escuela Universitaria de Profesorado de Cuenca.

⁷ Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 13.

modelo de programación», algo que —en realidad— los profesores de lenguas extranjeras llevamos poniendo en práctica hace ya bastantes años.

No nos extenderemos más en estas reflexiones sobre las corrientes metodológicas que han inspirado la filosofía didáctica del Diseño Curricular Base. Concluiremos diciendo que nos parece excelente el objetivo que el Libro Blanco y el DCB presentan: «Dominar, al menos, un idioma extranjero». Para la consecución de este objetivo final el Ministerio de Educación propone el inicio del estudio prescriptivo de un segundo idioma (distinto del castellano y, en su caso, del propio de cada comunidad autónoma) en el tercer curso de la escolaridad obligatoria. Avance importante, pero insuficiente en el contexto de una Reforma Educativa con la que la sociedad española se va a enfrentar al reto de una Europa sin fronteras y a los albores del siglo XXI. Por otra parte, la reforma que ha comenzado a aplicarse durante el curso 91-92 no servirá para nada en lo que a enseñanza de Lenguas Extranjeras se refiere —pese a tanto y confuso apoyo metodológico de la propuesta ministerial— si no va acompañada de los cambios imprescindibles a nivel de formación inicial y permanente del profesorado de idiomas. En la situación actual de poco sirven las reformas si la Lingüística, Lengua y Literatura inglesas no se convierten en el centro real de la especialidad de "Lenguas Extranjeras" que se diseña para las Escuelas de Profesorado, si no se preparan programas adecuados de formación permanente para el profesorado en ejercicio y —muy importante— si no se diseña un programa de oposición adecuado, racional y exigente a la vez, para el acceso al Cuerpo de Maestros, de aquellos que tendrán en sus manos la enorme responsabilidad de ser —dentro del Sistema Educativo— primeros formadores en lenguas extranjeras.