

Un enfoque nuevo en la enseñanza del inglés

María Rosario Bueno Lajusticia
Universidad Complutense, Madrid

Abstract

Any syllabus is primarily a plan of what is to be achieved through teaching and learning. The focus is on the objectives or selected outcomes of teaching and learning work whereas, as we shall see, there are other approaches to syllabus which shift attention to methodology.

The models of syllabuses represent the expression of different value systems. In English language teaching, the Grammar-Translation Method is an expression of Classical Humanism which is content-oriented, élitist and concerned with the transmission of knowledge from one generation to another.

The Reconstructionism is objective-driven and has emphasized what is termed the ends-means approach. It promotes greater equality of opportunity within its education system and stresses the practical aspects of education. This ideology has had a powerful influence in recent years and has given rise to the Audio-Lingual, Structural-Oral-Situational, Topic-based and Notional/Functional Approaches to English language teaching which belong to Type A Syllabuses or Propositional Plans.

The Progressivism is concerned with the development of the individual as a whole person, with personal and group responsibility and with fostering a capacity for learning how to learn. The Learner-led Approach and The Task-based Approach are under Type B Syllabuses or Process Plans and can be viewed as two realizations of Progressivism.

Introducción

Puesto que no es posible adquirir el nivel de competencia de un nativo en un plazo de tiempo limitado, el profesor al diseñar un programa, normalmente, se pregunta qué objetivos son los que pretende alcanzar mediante la enseñanza/aprendizaje de la lengua inglesa (ELT).

Una vez fijados dichos objetivos selecciona una lista de contenidos, de acuerdo con ellos, que clasifica siguiendo unos criterios de mayor o menor dificultad o de más o menos frecuencia en el uso de la lengua. Luego los subdivide en lecciones o unidades según el número de clases a impartir a lo largo del curso académico.

Esta manera de proceder parece razonable pero, a mi juicio, no es la única posible. También podría formularse otra pregunta: qué técnicas o estrategias va a utilizar para que le resulte al alumno más fácil adquirir un conocimiento de la misma.

Según se pretenda dar respuesta a uno u otro de los planteamientos, el programa estará impregnado por la temática o por la metodología.

De lo expuesto anteriormente se deduce que diseñar un programa de lengua inglesa implica una toma de decisión entre los diversos tipos de programas existentes.

Evolución de ELT

De acuerdo con el pensamiento pedagógico influyente en cada momento, las autoridades académicas han tenido en cuenta a la hora de diseñar los programas curriculares (Clark 1987) los diferentes modelos educativos o paradigmas.

Sin duda también la Lengua Inglesa se ha visto afectada en este sentido y, en consecuencia, los diferentes elementos que conforman un programa docente se ven más o menos destacados según la ideología que les ampara.

Así el humanismo clásico, vigente en Europa entre 1840 y 1940 (Howatt 1984), se caracterizó por ser eminentemente elitista, pues propugnaba que sólo una minoría de la sociedad recibiera una preparación intelectual y cultural. Esta ideología es la que sustentó el Método Gramática-Traducción en la enseñanza del inglés durante este largo período.

A comienzos del siglo XX empezó a desarrollarse una oposición a esta ideología, pues la sociedad demandaba un mayor nivel de posibilidades culturales para sus estudiantes, lo que dio lugar a un cambio de modelo educativo llamado reconstruccionismo.

Este propugna la igualdad de oportunidades para todos los alumnos en el acceso a los estudios superiores y enfatiza los aspectos prácticos de la educación, de ahí su apoyo al enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua propuesto por el Consejo de Europa en el año 1971.

Al amparo de esta ideología han surgido los Programas del *Tipo A* (White 1988) o los *Propositional Plans* (Breen 1987). Entre ellos podemos mencionar los siguientes: el Audiolingualismo, el Estructural, el Situacional, el Temático y, finalmente, el Nocional/Funcional.

A comienzos de los años 80 surge en Europa un nuevo enfoque pedagógico que coincide con el planteamiento de una serie de propuestas innovadoras tanto en el plano teórico como en el práctico (Stern 1983; Brindley 1985; Johnson & Porter 1983).

Existe un período de confusión para los especialistas de la lengua cuando un enfoque en la enseñanza/aprendizaje de la misma se cambia por otro. El nuevo modelo educativo se va imponiendo lentamente mientras subsiste su predecesor durante un cierto tiempo. Esta fase «turbulenta e iconoclasta» (Shaw 1982:91), que tuvo lugar en Gran Bretaña a comienzos de los años 80, coincide en nuestro país con el momento actual. Sólo el paso del tiempo revelará si este enfoque nuevo sustituyó completamente al establecido o si aprovechó de él los aspectos de mayor interés.

Hoy día una buena parte de los profesionales hablan de enseñar inglés a nivel comunicativo, mientras otros siguen aplicando en sus aulas el método funcional e incluso el estructural.

Existe, además, una cierta sensación de fracaso en lo que a la enseñanza del inglés se refiere. Las causas son varias: clases masificadas, alumnos con diferentes niveles de conocimiento de la lengua en un mismo grupo, escasez de recursos humanos y económicos y falta de oportunidades para que los profesores se puedan poner al día en todos los avances de la Lingüística Aplicada.

El problema es muy complejo y de difícil solución porque habría que conjugar la política educativa, la motivación de profesores y alumnos y la disponibilidad de recursos económicos y humanos.

Este nuevo enfoque en la enseñanza del inglés, llamado progresivismo, enfatiza sobre todo el desarrollo del individuo como persona en su conjunto. Asimismo entiende que éste es la figura central del proceso de aprendizaje, tratando de que consiga una capacidad que le permita «aprender a aprender», a la vez que consigue unas cotas de autonomía más altas.

Bajo la égida de este pensamiento han surgido los Programas del *Tipo B* (White 1988) o los *Process Plans* (Breen 1987), entre los que se encuentran «The Learner-led Approach» y «The Task-based Approach».

Programas del Tipo A

Se caracterizan por resaltar más los resultados obtenidos tras la enseñanza de la lengua que los medios utilizados para conseguirlos.

Sus diseñadores siguen un proceso lineal (Tyler 1949/1973) en la elaboración del programa, es decir, fijan primero los objetivos, seleccionan luego los materiales para definir los contenidos y aplican finalmente la metodología.

Al terminar el curso, además de evaluar a los alumnos, se hace una valoración de cómo se han ido cumpliendo los objetivos planteados a comienzos del mismo. Este sería el momento de introducir alguna modificación, si fuese necesaria, en los elementos que componen el programa.

La lista de contenidos está formada por estructuras gramaticales, situaciones, temas, nociones o funciones clasificados según el grado de dificultad de los mismos, así como por la frecuencia con la que aparecen en el uso diario de la lengua.

La teoría psicológica utilizada en el aprendizaje es la behaviorista, propuesta por Skinner (1957, 1968) quien sugiere que un estímulo ('input') ocasiona una respuesta concreta ('feedback') en el comportamiento del alumno.

El profesor presenta el modelo lingüístico que el alumno ha de imitar. Si éste lo sigue bien, asegura los conocimientos que ya tenía. Por el contrario, si la construcción no es correcta desde el punto de vista gramatical, el profesor debe corregirle inmediatamente.

La repetición es esencial en el aprendizaje, sin tener en cuenta otros factores de carácter conceptual o mental. El estructuralismo, como teoría lingüística, y el behaviorismo, como teoría psicológica, dieron lugar al audiolingualismo que fundamentalmente se basa en adquirir hábitos e interiorizar la lengua tras un proceso de

repetición. Dichas teorías consideran que el alumno va aprendiendo paso a paso, apoyando el conocimiento nuevo en el precedente.

Estos programas son conocidos también con el nombre de sintéticos, frente a los analíticos, pues ven el aprendizaje de la lengua partiendo de las unidades más sencillas para terminar con las más complejas en vez de empezar con unidades textuales más grandes ('chunks of language').

El profesor decide 'a priori' los objetivos y selecciona los contenidos y los materiales a utilizar así como la metodología a seguir en el aula. El alumno sólo interviene cuando decide el profesor ya que éste considera más importante mantener su autoridad en la clase que dar autonomía al alumno. De ello se deduce que el profesor hace todo para el alumno, pero sin el alumno, una especie de despotismo ilustrado en lo docente.

En lo que a las cuatro destrezas de la lengua se refiere, no se busca desarrollar todas en una misma medida sino que más bien se procura que el alumno practique las estructuras gramaticales, así como la comprensión y la expresión escritas, lo que supone que el alumno consiga una competencia lingüística (Chomsky 1965).

En la elaboración de los ejercicios, tanto orales como escritos, se tiende a que el alumno se exprese con corrección desde el punto de vista gramatical, razón por la que los errores deben corregirse casi de inmediato.

A comienzo de los años 70 surgen dos nuevas ramas de la Lingüística: la Pragmática, que analiza el uso del lenguaje en las relaciones interpersonales y la Sociolingüística, que contempla ese mismo uso en el ámbito social. La Filosofía muestra también un claro interés por todos los problemas referentes al lenguaje y se plantea cómo cualquier expresión tiene distinta acogida por cada uno de los interlocutores ('speech acts').

Recordemos la distinción que Halliday (1973, 1978) hace entre las diferentes funciones que desempeña el lenguaje: 1) Textual o lingüística, relacionada con la construcción desde el punto de vista gramatical. 2) Ideacional, de acuerdo con las transmisión de ideas en la comunicación. 3) Interpersonal, que ve la lengua como un vehículo para establecer o mantener relaciones sociales. La primera de las funciones ha sido desarrollada con más ahínco que las demás por estos programas, orientados al producto final del aprendizaje más que al proceso del mismo.

El método funcional introduce el aspecto comunicativo, pero en su versión débil (Howatt 1984: 279):

«The weak version which has become more or less standard practice in the last ten years, stresses the importance of providing learners with opportunities to use their English for communicative purposes and, characteristically, attempts to integrate such activities into a wider program of language teaching. It could be described as 'learning to use' English.»

El reconocimiento por parte de los lingüistas (Widdowson 1984; Richards 1984) de que el método funcional no ha supuesto realmente ninguna innovación en la enseñanza

del inglés es posiblemente lo que les ha llevado a cuestionarse su validez desde el punto de vista pedagógico.

Widdowson (1990:113) se refiere al método funcional con estas palabras:

«A notional/functional approach essentially seeks to establish correlations between systemic and schematic elements. It associates concepts and communicative acts with their most common or 'standard' expressions in the foreign language.»

En la última década ha habido una explosión de publicaciones en las que se han introduciendo nuevas técnicas metodológicas (Allen & Howard 1981; Breen & Candlin 1980; Candlin 1981, 1984, 1987; Breen 1983; Savignon 1983; Brumfit 1984; Yalden 1983, 1987), poniendo de relieve cuán importante es el proceso a seguir en el aprendizaje de la lengua sin perder de vista el producto final.

En esta misma línea el Consejo de Europa (1984) reconoce la necesidad de potenciar las técnicas y las estrategias a utilizar en el aula para poder implantar los objetivos y los contenidos diseñados en el programa.

Programas del Tipo B

Se distinguen por enfatizar más los medios a utilizar a lo largo del proceso de aprendizaje que los resultados finales del mismo.

El diseño del programa es cíclico (Stenhouse 1975), lo que significa que los objetivos, los contenidos y la metodología son diseñados a un mismo tiempo. Todos estos elementos son interdependientes, por lo que el cambio de uno lleva consigo el de los demás. También proponen una evaluación continua de los mismos.

Propugnan seguir un enfoque interactivo en la enseñanza/aprendizaje de la lengua (Long 1981, 1989). Cuando el alumno decide aprender una segunda lengua puede encontrarse en un entorno natural, donde todo el mundo se expresa en la lengua objeto de estudio, o en un medio en el que necesariamente ha de aprenderla en el aula mediante la instrucción formal.

Esta preparación es positiva (Long 1983), pero el profesor habrá de dar enormes facilidades al alumno para que el nivel de 'input' (Krashen 1981) que reciba sea abundante y adecuado a su preparación ($i + 1$). Aun cuando éste es muy importante, se considera que la interacción es necesaria para que el alumno recorra la trayectoria del aprendizaje con mejores resultados que si recibiera otro enfoque en la enseñanza de la lengua (Ellis 1985, 1990).

La comunicación facilita el proceso de aprendizaje de la misma y, a la inversa, el aprendizaje lleva implícita la comunicación (Widdowson 1983).

Este enfoque nuevo en la enseñanza del inglés considera que la lengua es un vehículo para establecer relaciones interpersonales y de carácter social en las que son importantes no sólo las reglas gramaticales sino también las reglas de uso.

Hymes (1972:26) lo expresa con estas palabras:

«There are rules of use without which the rules of syntax are meaningless.»

Los Programas del Tipo B pretenden que el alumno adquiriera una competencia comunicativa. Esto supone que ha de saber utilizar la lengua correctamente desde el punto de vista gramatical, pero además ha de distinguir cuándo, dónde y con quién usarla de una forma apropiada de acuerdo con el contexto.

Canalé & Swain (1980) la definen con estas palabras:

«Communicative competence is the intuitive mastery that the native speaker possesses to use and interpret language appropriately in the process of interaction and in relation to social context.»

Los principios behavioristas empezaron a fracasar desde el momento en que el alumno se dio cuenta de que no bastaba con repetir para aprender. Asimismo el profesor se fue percatando de que los alumnos aprendían cosas distintas de una misma lección, de que no todo lo enseñado era aprendido por los ellos y de que, incluso, sabían cosas que él no había dicho explícitamente (Allwright 1984a, 1984b).

Como respuesta a todo esto se desarrolló la teoría psicológica llamada cognitivismo en la que el alumno pasaba a ser un elemento activo en el proceso de aprendizaje (Bueno 1991b) usando la razón más que la memoria. Presupone que sólo se puede aprender aquello que previamente se ha entendido.

Este tipo de programas resalta, además, la idea de que el aprendizaje es un experiencia en la que influyen sobremanera los sentimientos y la disponibilidad del alumno (Stevick 1984, 1990). Se aprende más fácilmente cuando de una manera consciente se piensa en lo que se está escuchando o leyendo.

Widdowson (1990:13) pone de relieve la importancia que tiene en el aprendizaje el aspecto humano:

«The main aim of humanistic approaches is to draw the learner into an affective engagement with the learning process, to make classroom activities meaningful as experiences which involve the individual as a whole person.»

Las actividades comunicativas o «tasks» son la base metodológica de estos programas (Nunan 1989) cuyos textos, ajustados al nivel de conocimientos del alumno, deben ceñirse a una temática familiar y de interés para el mismo y permitir todo tipo de actividades necesarias.

Estas se inician con una comprensión global del texto ('matching tables', 'headings', 'grammatical activities') en las que se incluyen aspectos lingüísticos y gramaticales con dificultad creciente.

Las siguientes actividades enlazan con el aspecto cognitivo (Prabhu 1987) y en ellas el alumno piensa, razona y contrasta su información con la de su compañero y compañeros: 'problem solving' ('information-gap', 'reasoning-gap' & 'opinion-gap'), 'simulations', 'role-plays' y 'games'.

Los alumnos habrán de organizarse en parejas o en grupos de cuatro o cinco alumnos para el desarrollo de estas actividades, poniendo todo su empeño más en la realización de las mismas que en las estructuras gramaticales.

Estos Programas han aceptado la versión más dura del enfoque comunicativo (Howatt 1984:279) lo que significa que usan la lengua para aprenderla:

«The 'strong' version of communicative teaching advances the claim that language is acquired through communication, so that it is not merely a question of activating an existing but inert knowledge of the language, but of stimulating the development of the language system itself. It entails 'using English to learn it'.»

Esta manera de aprender ('learning by doing') conduce a que el alumno adquiera un equilibrio entre las cuatro destrezas, logrando expresarse con corrección y al mismo tiempo con fluidez.

El papel del profesor no es ni más ni menos que el de facilitar al alumno el proceso de aprendizaje de forma que éste le resulte lo más fácil posible. En la medida en que nota que va superando su nivel de conocimiento de la lengua, se siente más motivado, lo que a su vez facilita el aprendizaje.

Varios son los factores que acrecientan esa ilusión: la relación establecida entre el profesor y el alumno, el grado de estima, de confianza y de respeto mutuos conseguidos, los materiales utilizados, el tipo de actividades elaboradas, etc.

El profesor y los alumnos, puestos de acuerdo, decidirán los elementos que conforman el programa, de donde se desprende que aquél no sólo trabaja *para* sino también *con* éstos.

Finalmente, la clave de unos resultados positivos está en conseguir un buen equilibrio entre la autoridad del profesor y la autonomía del alumno (Widdowson 1990).

Bibliografía

- Allwright (1984a) «The importance of interaction in classroom language learning», *Applied Linguistics* 5/2
- Allwright (1984b) «Why don't learners learn what teachers teach? The interaction hypothesis», en Singleton & Little (1984) (eds.) *Language Learning in Formal and Informal Contexts*, Dublín: IRAAL
- Breen, M. P. (1984) «Process in syllabus design and classroom language learning», en *British Council* (1984)
- Breen, M. P. (1987) «Contemporary paradigms in syllabus design», *Language Teaching Abstracts*, 81-92 & 157-174
- Breen, M. P. & C. N. Candlin (1980) «The essentials of a communicative curriculum in language teaching», *Applied Linguistics* 1/2, 89-111

- Brindley, G. (1985) «Some current issues in first and second language teaching», en H. Nicholas (1985) (ed.) *Current Issues in First and Second Language Development, Australian Review of Applied Linguistics, Series 5*
- British Council (1984) *General English Syllabus Design*, ELT Documents 118, Oxford: Pergamon
- Bueno, M. R. (en prensa) *La comprensión oral: un proceso activo*, Madrid: EPOS, UNED
- Canale, M. & M. Swain (1980) «Theoretical bases of communicative approaches to language teaching and testing», *Applied Linguistics* 1/1, 1-47
- Candlin, C. (1981) *The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology*, Londres: Longman
- Candlin, C. (1984) «Syllabus design as a critical process», en Brumfit (1984) (ed.)
- Candlin, C. (1987) «Toward task-based language learning», en Candlin & Murphy (1987) (eds.) *Language Learning Tasks*, Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall
- Clark, J. (1987) *Curriculum Renewal in School Foreign Language*, Oxford: University Press
- Consejo de Europa (1971) *Linguistic Content, Means of Evaluation and Their Interaction in the Teaching and Learning of Modern Languages in Adult Education*, Symposium at Rüsschlikon (May 1971), Council of Europe Paper CCC/EES (1971) 135, Strasbourg: Council of Europe
- Consejo de Europa (1984) *Towards a more Comprehensive Framework for the Definition of Language Learning Objectives*, Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, vols. 1 & 2
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press
- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: University Press
- Ellis, R. (1990) *Instructed Second Language Acquisition*, London: Blackwell
- Halliday, M. A. K. (1973) *Explorations in the Functions of Language*, London: Edward Arnold
- Halliday, M. A. K. (1978) *Language as Social Semiotics*, London: Edward Arnold
- Howatt, A. P. R. (1984) *A History of English Language Teaching*, Oxford: University Press
- Hymes, D. (1972) «On communicative competence», en Pride & Holmes (1972) (eds.) *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin
- Johnson, K. & D. Porter (1983) (eds.) *Perspectives in Communicative Language Teaching*, London: Academic Press
- Krashen, S. D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon

- Long, M. H. (1981) «Input, interaction and second language acquisition», en Winitz (1981) (ed.) *Native Language and Foreign Language Acquisition*, Annuals of the New York Academy of Science
- Long, M. H. (1983) «Does second language instruction make a difference? A review of research», *TESOL Quarterly* 17/3, 359-82
- Long, M. H. (1989) «Task, group and task-group interactions», *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 8/2, 1-26
- Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge: University Press
- Prabhu, N. S. (1987) *Second Language Pedagogy*, Oxford: University Press
- Shaw, A. M. (1982) «Ad hoc needs analysis», *Modern English Teacher* 10/1, 10-15
- Skinner, B. (1957) *Verbal Behaviour*, New York: Appleton-Century Crofts
- Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann
- Stern, H. H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: University Press
- Stevick, E. (1984) «Humanism and harmony in language teaching», *ELT Journal* 38/2, 103-7
- Stevick, E. (1990) *Humanism in Language Teaching*, Oxford: University Press
- Tyler, R. W. (1949/1973) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago & London: University of Chicago Press
- Widdowson, H. G. (1983) *Learning Purpose and Language Use*, Oxford: University Press
- Widdowson, H. G. (1984) «Educational and Pedagogic Factors in Syllabus Design», en Brumfit (1984) (ed.)
- Widdowson, H. G. (1987) «The roles of teacher and learner», *ELT Journal* 41/2, 83-88
- Widdowson, H. G. (1990) *Aspects of Language Teaching*, Oxford: University Press
- Wright, T. (1987) *Roles of Teachers and Learners*, Oxford: University Press