

## EL DISCURSO PEDAGÓGICO EN LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Concha Sanz Miguel

**D**ESDE una perspectiva científica, resulta legítimo referirnos por separado a la aplicación a la pedagogía de teorías lingüísticas, psicológicas, sociológicas, etc. El objeto de una investigación se justifica por la propia especificidad de la ciencia que la inspira. Es natural que el científico muy especializado dialogue con la sociedad sobre los caminos que permiten que sus descubrimientos se tornen útiles para ella.

Pero, a mi parecer, es un error creer que el discurso científico deba ser utilizado tal cual por los pedagogos. Entiendo que la pedagogía, como ciencia de síntesis que debería ser, tiene la responsabilidad de construir su propio discurso. La singularidad de ese discurso proviene de la necesidad de conciliar en su seno, mediante un lenguaje homogeneizado, teorías de procedencia científica diversa, con las que resultarían de la investigación experimental propia.

Por otra parte, quisiera insistir en mi convicción de que la mayoría de los problemas de la educación pueden tratarse en profundidad mediante el lenguaje común. Además, una prominencia de la terminología científica en el discurso pedagógico presenta el inconveniente intolerable de dejar fuera de liza al docente con un deseo legítimo de participar en el debate pedagógico en igualdad de condiciones para opinar.

La unidad base del discurso pedagógico es, por tanto, un objeto necesariamente complejo, puesto que su categoría es a la vez del dominio estratégico, psicológico, lingüístico, filosófico y sociológico. Pero esto no significa que los profesores y los metodólogos nos encontremos permanentemente ante la obligación de referirnos a todos los planos a la vez, pero sí de tenerlos simultáneamente en cuenta. Ese esfuerzo precisamente es el que permite que el discurso pedagógico, incluso cuando se torna específico, presente siempre unas matizaciones que les son propias.

Cuando el lenguaje pedagógico cumple debidamente esa misión integradora, la consecuencia inmediata es una preocupación latente por el desarrollo educativo integral del alumno. La enseñanza de una segunda lengua se convierte así en pretexto para el desarrollo general óptimo, en lugar de hacerlo alternativamente por el desarrollo lingüístico, psicológico e intelectual.

Este planteamiento, naturalmente, no es nuevo. ¿Cuántas estrate-

gias docentes no declaran, teóricamente, perseguir estos mismos objetivos de integración? Sin embargo, la mayoría de las tentativas suelen acabar diluyéndose en toda suerte de reduccionismos proponiéndose a la postre enfoques fundamentalmente lingüísticos, o fundamentalmente psicológicos, o fundamentalmente sociolingüísticos, etc.

Pienso que es menester cuestionar, o, al menos, relativizar en su justa medida, la viabilidad de propuestas metodológicas que se dejan obnubilar de ese modo por cuestiones menores de la educación, dando por ejemplo lugar a métodos centrados sobre la evaluación, o sobre los contenidos, o sobre los objetivos, o sobre el trabajo en equipo, etc., sin mostrar simultáneamente una preocupación equiparable por las cuestiones principales, como si fuera posible o siquiera aceptable eludir el establecimiento de unas relaciones estructurales entre ambas dimensiones.

Efectivamente, nadie puede proclamar estar libre del riesgo de dejarse, inconscientemente, dominar por una fuerte influencia de determinado signo científico. Por esa razón precisamente, creo que el procedimiento de estudio de la pedagogía de las lenguas extranjeras debería llegar incluso más allá de la buena intención de tener presente en todo momento la exigencia de no obviar ninguna de las vertientes del desarrollo integral del alumno, centrándose en dilucidar expresamente las potencialidades óptimas de una metodología peculiar en cuanto que integradora.

## **SOBRE ALGUNOS CONCEPTOS UTILIZADOS POR LA PEDAGOGÍA DE LA EXPRESIÓN LIBRE.**

Hecha esta reflexión, quisiera pasar a comentar algunas acepciones que la pedagogía de las lenguas por la Expresión Libre atribuye a algunos conceptos en su empeño por contribuir a la construcción de un lenguaje específico para la didáctica.

### **1. Método o metodología**

Los conceptos de 'método', 'metodología', o 'enfoque metodológico' se emplean habitualmente en los textos pedagógicos con acepciones bastante confusas o por el contrario, en algunos casos concretos, con unas connotaciones muy específicas que varían sin embargo de un autor a otro. Esta es la razón por la que me parece necesario y oportuno extenderme sobre el uso que en el enfoque de la Expresión Libre damos a los mencionados términos.

Al final de los años 70, los teóricos de la enseñanza de las lenguas extranjeras intentaron relativizar —con o sin razón— su responsabi-

dad directa en el fracaso de los 'métodos audio-orales' y 'audio-visuales', aduciendo que una causa decisiva fue la interpretación tergiversadora que los autores de manuales y los profesores habían hecho de sus teorías, por lo que, en definitiva, las mismas nunca llegaron a aplicarse.

Proscribiendo la palabra 'método' de su propio repertorio léxico, los teóricos se desvincularon, no solamente de lo que pudiera ocurrir en el campo de las prácticas, sino también del compromiso de sugerir los modos operativos con los que considerarían que sus teorías quedaban adecuadamente interpretadas. La consecuencia sería, naturalmente, que la ya imparable ruptura entre la teoría y la práctica se agravara de una manera alarmante, afectando aún más al lenguaje, así como a los intereses respectivos de teóricos y profesores.

La palabra 'método', para referirse a un conjunto de propuestas pedagógicas respaldadas por un subconjunto de teorías científicas, fue sustituida en la literatura pedagógica por la menos comprometedora de 'metodología' o 'enfoque metodológico', que suelen utilizarse indistintamente.

La nueva mentalidad se vio paradójicamente acompañada por la consolidación, por parte de los teóricos y de los no teóricos, de la convicción de que incumbía a la reflexión teórica asumir la máxima responsabilidad pedagógica en la determinación general de lo que el profesor estaba 'científicamente' legitimado para hacer en el aula. La realidad es que los teóricos —en general— se mostraron mucho más elocuentes respecto a lo que no se debe hacer, que respecto a lo que se debe hacer; actitud escasamente implicante por su parte, pero bastante desconcertante para los destinatarios de sus mensajes.

Fueron muchos los que creyeron que la metodología debía necesariamente descansar en una fundamentación teórica previa, única garante posible de la coherencia de las futuras prácticas. Asegurada la coherencia básica, se admitían, y se admiten, infinitas interpretaciones de las formulaciones teóricas, —naturalmente no vinculantes para los propios teóricos— a la hora de traducir dichas ideas en términos operativos.

El método de la Expresión Libre obedece a la lógica habitual para la investigación de tipo experimental, es decir que no acepta la posibilidad de un ascendente imperativo de la teoría científica.

En efecto, el esfuerzo prioritario del movimiento de profesores de Expresión Libre se ha centrado espontáneamente en la reflexión sistemática sobre las cuestiones relativas a las prácticas, mientras la fundamentación teórica ha sido, necesariamente, la parte cronológicamente secundaria y estructuralmente más inestable, aleatoria, maleable y abierta a multitud de interpretaciones y justificaciones, del discurso pedagógico. Hay que hacer hincapié, no obstante, en que la naturaleza evolutiva propia del entramado teórico no excluye, evidentemente, una exigencia de rigor en su elaboración.

Para no dar lugar a malas interpretaciones, conviene aclarar también que el hecho de poner un decidido énfasis en la consistencia y coherencia de las prácticas no significa que seamos partidarios del establecimiento de un conjunto cerrado y dogmático de reglas de obligado cumplimiento para todos los que practican la Expresión Libre. Nada más lejos de nuestras intenciones. Las exigencias de sistematicidad van encaminadas a lograr el objetivo de que cada profesor sienta, del modo que le parezca más conveniente, pero con la mayor claridad de que sea capaz, lo que va a hacer y por qué lo va a hacer; y que, por otra parte, cuando desee efectuar cambios, cuya frecuencia y magnitud pueden ser ilimitados, debe saber qué es lo que pretende con esas modificaciones de su estrategia. De ese modo, el profesor no pierde jamás el control sobre los cambios que él mismo introduce. La coherencia personal es la única lealtad que estimamos exigible al profesor, porque se trata del único valor que de ninguna manera puede alterarse sin gravísimas repercusiones sobre los resultados de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por consiguiente, cuando eximo a la fundamentación teórica de la misión de determinar la totalidad de lo referente al mundo de las prácticas, no significa que exima por la misma operación al profesorado del esfuerzo de fundamentar la modalidad de pensamiento que está poniendo a prueba, antes bien al contrario.

Soy consciente de que no es nada infrecuente en la experiencia cotidiana comprobar que unas prácticas determinadas producen unos resultados imprevistos, valorables positiva o negativamente, sin que el propio profesor ni nadie más pueda explicar lo ocurrido desde el punto de vista lógico, ni desde el punto de vista científico. Pero el que ocurran esos hechos y que sean incluso la realidad más frecuente, no invalida la consideración de que cuando existe la posibilidad de que los hechos puedan interpretarse desde los mencionados puntos de vista, se está en una situación mucho más ventajosa para afrontarlos que cuando los hechos escapan al análisis racional.

Por consiguiente, nadie, que yo sepa, desde el movimiento de Expresión Libre, hace bandera de un uso particular de los términos 'método' o 'metodología' por la sencilla razón de que los profesores se sienten igualmente responsables de las decisiones tanto teóricas como prácticas que afectan al enfoque. Por tanto, aceptamos la asociación clásica de 'método' con un conjunto estructurado de prácticas, y de 'metodología', con un conjunto de consideraciones teóricas referidas a esas prácticas.

## 2. El desarrollo y el aprendizaje

Una distinción habitual en psicología entre los conceptos de 'desa-

rollo' y 'aprendizaje' es aquella según la cual el hecho de que un niño sea capaz de hacer un tipo de cosas que no podía aprender a hacer con anterioridad, se explica por una maduración reciente de su desarrollo; mientras que cuando, como consecuencia de su nivel de desarrollo, el niño aprende cosas nuevas equiparables a otras que sabía hacer anteriormente, es el aprendizaje el que se ve favorecido. El matiz más importante que distingue a ambos términos consiste en que el concepto de desarrollo se sitúa en un plano semántico superior, porque su evolución produce un efecto multiplicador sobre el aprendizaje. Vigotski explica gráficamente que el desarrollo produce cambios revolucionarios, mientras el aprendizaje produce cambios simplemente evolutivos.

El proceso de desarrollo en términos estrictamente psicológicos se acaba al término de la niñez, mientras que el proceso de aprendizaje prosigue durante toda la vida.

La connotación con la que para referirnos a la adquisición de una lengua extranjera, utilizamos la palabra 'desarrollo' es distinta a la que le asignan los psicólogos, en la medida en que el concepto no remite a la maduración genética de la mente del sujeto.

Sin embargo, la acepción pedagógica de 'desarrollo' conserva para nosotros una gran similitud con su homónimo en el campo de la psicología, ya que la palabra se utiliza para remitir a procesos de aprendizaje de carácter general, tanto si se refieren a la propia adquisición de la lengua extranjera (saber escribir, hablar, argumentar, debatir, etc.), como si aluden a actitudes o valores que eventualmente se busquen fomentar a través de las actividades pedagógicas (la solidaridad, los hábitos democráticos, etc.). En cambio, la palabra 'aprendizaje' remite a su acepción común, es decir a unidades cognitivas mínimas cuya acumulación o combinación hace posible el desarrollo (conocer una estructura, saber pedir la palabra, saber conjugar en presente, etc.).

Por derivación, siempre que hablamos de procesos mentales 'espontáneos' o 'autónomos' en un adolescente hacemos forzosamente referencia a un producto ya 'culturalizado', puesto que a esa edad, resulta imposible referirse a un campo del desarrollo psicológico en el que la mente carezca absolutamente de experiencia. Por consiguiente, al nombrar los procesos espontáneos aludimos a gestos mentales, desde luego adquiridos, aunque no expresamente solicitados por una instancia exterior al sujeto, en el momento en que se movilizan.

Para concluir y a modo de resumen, diré que desde el movimiento de Expresión Libre, nos parece en definitiva que sería beneficioso para todos que el pedagogo renunciara conscientemente a penetrar en el círculo de los lenguajes endogámicos respectivos característicos de profesores y teóricos, optando por una solución intermedia que contribuyera, en la medida de lo posible, a la superación de la ignorancia mutua a la que todos, por desgracia, estamos acostumbrados.

## BIBLIOGRAFÍA

- BELMONTE USEROS, C. (1990): *Análisis de errores: pruebas de selectividad*. 'Ensayos' n.º 4. Escuela de Formación del Profesorado de Albacete, págs. 51-66.
- BELMONTE USEROS, C.; SANZ MIGUEL, C.; ALBEROLA PÉREZ, C. y otros (1991): *Dossier sobre lenguas extranjeras*. 'Programas', revista del CEP de Albacete, págs. 25-35.
- SANZ MIGUEL, C. (1989): *Un modelo metodológico alternativo para la enseñanza de una segunda lengua*. 'Comunicación, Lenguaje y Educación', n.º 3-4, Aprendizaje, S.A., Madrid, págs. 35-45.
- *La Expresión Libre para la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Tesis doctoral (no publicada) dirigida por Elena Martín-Pintado en la facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid. 590 págs.
- VALLES, L. (1985): *L'Expression Libre pour l'Acquisition des Langues*. Tesis Doctoral (no publicada) dirigida por E. Morcu-Rey en la facultad de Filología de la Universidad de Barcelona. 587 págs.
- VILLEGIER, J.; RODRIGO, C.; GAUTHIER, M. y otros (1988): *Mélanges sur l'Expression Libre*. Universidad René Descartes de París. Versión bilingüe francés-español. Actas del Primer Encuentro de Expresión Libre realizado en Albacete. 171 págs.