

FACTORES DETERMINANTES DE LA TENDENCIA ACTUAL EN LA DIDACTICA DE LAS LENGUAS MODERNAS

SEBASTIAN BALET

I.N. de Bachillerato. Manresa

INTRODUCCION

El estado de opinión actual respecto al problema de la enseñanza de lenguas modernas podría calificarse, en general, como de realismo y expectativa. Es el resultado del escepticismo respecto al concepto de "método" que apareció en la década de los setenta (1), del reconocimiento de que el material auxiliar, y especialmente del llamado laboratorio de idiomas, no compensaba con frecuencia su costo (2), y de la simple constatación de una evidente insuficiencia en los resultados. Aun sin aceptar como universales las conclusiones de una comisión recientemente creada en Francia (3), según la cual después de seis o siete años de recibir enseñanzas de un idioma moderno el 99 por ciento de los alumnos son incapaces de formar una sola frase original, no hay duda de que el número de estudiantes que consigue dominarlo hasta un nivel en que resulte de utilidad es muy reducido (4). Si existen, sin embargo, motivos para la esperanza es ello debido a que, finalmente, el entusiasmo metodológico está cediendo el paso a un análisis crítico tanto de los errores cometidos como de los elementos que condicionan realmente el aprendizaje de las lenguas modernas. El debate actual repite, en muchos aspectos, argumentos ya empleados en el pasado y el progreso, si lo hay, reside quizás en una acrecentada experiencia, no de los factores de éxito sino de los que conducen al fracaso.

DEL "METODO" A LA SITUACION DE APRENDIZAJE

El concepto de "método" como un conjunto de prescripciones de aplicación universal e invariable, derivados en última instancia de determinados principios de la lingüística teórica o de una analogía con el aprendizaje de la primera lengua, no puede ya mantenerse. Todos los "métodos", ya sea los más antiguos como el "directo" o el "fonético", u otros más modernos como el "audio-visual" o el "estructuralista", han podido aportar ciertas **técnicas prácticas** de posible utilidad para la consecución de objetivos limitados. Pero, al concentrarse dogmáticamente en una serie de prohibiciones y prescripciones configurando una secuencia estereotipada; ignoran por completo la extraordinaria complejidad de la situación de aprendizaje. Como escribe L.G. Alexander (5), la metodología ha estado dominada por la fe y el dogmatismo hasta que un sano escepticismo ha permitido un análisis objetivo de los múltiples factores que condicionan el proceso de adquisición de una segunda lengua. Como resultado, están desapareciendo todo un conjunto de dogmas que, hasta hace poco, parecían intocables. Se reconoce actualmente que las llamadas cuatro habilidades básicas no existen, ni se aprenden, aisladamente (6); que el método "gramática-traducción" tiene sus indicaciones como cualquier otra técnica; que la explicación en la lengua materna es conveniente; que no hay razón para relegar la lengua escrita en provecho de la lengua oral; y que, en general, el éxito o el fracaso no dependen del "método" empleado (7), sino de factores relativos tanto al estudiante como a las condiciones prácticas que presiden el acto de aprendizaje. El escepticismo se ha extendido a los supuestos principios lingüísticos sobre los que se pretendía establecer métodos como el estructuralista o el transformacional y el propio concepto de "lenguaje" de la gramática generativa está en entredicho (8). Sobre todo, se reconoce

actualmente que las técnicas didácticas deben desarrollarse a partir de las características específicas de la situación de aprendizaje, que presenta una enorme variabilidad en función de la edad, de la naturaleza del grupo y, en especial, de los objetivos.

DIFERENCIAS ENTRE LOS ESTUDIANTES: INDIVIDUALES Y DE GRUPO

No hay motivo para aceptar la noción Chomskiana de que todos los hablantes de una lengua tienen el mismo nivel de competencia aunque difieran evidentemente en su **performance** (9). La metodología de idiomas modernos ha procedido con frecuencia sobre la suposición de que la capacidad homogénea en la competencia de la primera lengua podía extrapolarse a la adquisición de una segunda con sólo encontrar el "método" adecuado. En realidad, todo profesor sabe que, sea cual sea el método usado, existe un tanto por ciento de alumnos en los que el aprendizaje es mínimo o nulo. Ha surgido, en consecuencia, la duda de si los pobres resultados de los estudiantes mal dotados justifican el esfuerzo que realizan y los medios empleados (10). Difieren a este respecto las actitudes según se trate de críticos de países occidentales o de la Europa del Este (11), para los cuales la motivación es un factor decisivo que puede compensar la deficiente capacidad. Lo cierto es, sin embargo, que existe una correlación entre la capacidad de adquisición del lenguaje (ya sea la lengua materna o una lengua adicional) y el coeficiente de inteligencia (12), así como el rendimiento académico general. En cuanto a la motivación, los autores occidentales conceden gran importancia a la **intrínseca**, es decir, la que depende de factores psicológicos innatos y que influyen poderosamente en el proceso de aprendizaje, contribuyendo a la capacidad global, mientras que los orientales insisten en que está determinada socialmente y es susceptible de ser estimulada tanto por el profesor como por los

materiales didácticos (13). Es ello indudable, pero deben reconocerse límites a su condicionamiento social y a sus efectos sobre el aprendizaje. Ocurre con la motivación como ha ocurrido con el "método". Partiendo de la suposición inicial de una capacidad universal para la adquisición de una segunda lengua, suposición en principio invalidada por los resultados, se afirma, en una primera fase, que dependen éstos del método y se achaca el fracaso a métodos defectuosos. Cuando no puede ya mantenerse tal postura, se recurre, en una segunda fase, a la motivación, afirmando que el éxito depende de la capacidad del profesor y del material para motivar al alumno y que el fracaso proviene de las deficiencias de ambos. Aunque la motivación sea hasta cierto punto manipulable e influya parcialmente en los resultados, difícilmente puede aceptarse que consiga anular toda la gama de diferencias en la capacidad individual y asegurar la adquisición universal de un idioma moderno hasta el nivel en el que resulte de evidente utilidad o de indudable interés. Suponiendo, por otra parte, que constituyera la panacea que el "método" ha evidentemente resultado no ser, cabría preguntarse por las razones extra-pedagógicas de fomentar artificialmente una motivación escasa o inexistente para imponer una segunda lengua a personas que, en principio, ni la desean ni tienen capacidad para ella. Detrás de la teoría de la motivación, como detrás de la teoría del método, no existe otra cosa que la (quizás) loable intención de ignorar o superar las evidentes diferencias en la capacidad intelectual y en el rendimiento académico, en reacción contra el hecho de que ha estado éste último con frecuencia a merced de una injusta desigualdad en las oportunidades. Sería una cuestión a discutir si la corrección de dicha desigualdad debe consistir en asegurar que todos los dotados tengan la misma oportunidad o en orientar el material pedagógico, las técnicas y la actividad del profesor exclusivamente hacia el intento, por lo demás de dudoso éxito, de suprimir las

diferencias individuales mejorando los resultados de los menos capacitados; lo que es evidentemente injusto para los que ya tienen capacidad y motivación, que se encuentran así aprisionados en un proceso educativo que no les está destinado e ignora tanto su potencial como sus necesidades. Sea como sea, la preocupación actual por la motivación es un factor a tener en cuenta, por su indudable influencia, que se ejerce de varias maneras y, en especial (como veremos), a través de la naturaleza del propio material didáctico. Pero no pueden olvidarse las diferencias en la capacidad individual, ni tampoco las que dependen del sexo y la edad. Como recuerda el *Digest* de la Revista *Education* dedicado a la enseñanza de lenguas modernas (14), la extensión de la co-educación ha puesto de manifiesto el problema de la superioridad de las niñas sobre los niños en el aprendizaje y la memoria verbales; de tal manera que en Inglaterra, donde el nivel de exigencia lleva a una inevitable selección natural, "la mayoría de los chicos de 11 a 14 años no (pueden) competir con las chicas en un pie de igualdad en el idioma moderno y (renuncian) a la asignatura a la primera oportunidad" (15). En nuestro país no es posible tal renuncia, puesto que el idioma moderno es obligatorio hasta el final pero, curiosamente, el problema queda enmascarado por el bajo nivel global. Las diferencias entre los dos sexos deben ser tenidas en cuenta en tanto que el éxito de la enseñanza depende en parte de la naturaleza homogénea de los grupos. En cuanto a la edad, existen razones para rechazar ciertas creencias que han dominado la escena hasta fecha muy reciente. En primer lugar, si bien la imitación y el reconocimiento del sistema fonológico disminuyen a partir de los seis años (16), no constituye ello un factor decisivo para empezar la enseñanza antes de tan temprana edad, puesto que el "acento" es sólo un elemento más que puede, por otra parte, corregirse mediante cursos específicos (17). En segundo lugar, no es necesario aceptar la hipótesis de la gramática

generativa, reforzada por la argumentación de Penfield (18), de que el periodo de operatividad innata termina en la pubertad (19). Al contrario, es posible que la capacidad de aprender una segunda lengua aumente en la adolescencia y en la edad adulta como resultado de un mayor desarrollo de las facultades cognitivas (20). En consecuencia, el aprendizaje debe basarse en un proceso más consciente e intelectual de lo que se aceptaba hasta hace poco, y en una compleja interacción entre la lengua objeto de estudio y la lengua materna (21). Ello elimina las prohibiciones sobre el uso de ésta última, la explicación, la traducción, etc. Finalmente, y para terminar con las diferencias entre los alumnos, es preciso mencionar las que dependen de la clase social. Aquí existe evidentemente un gran camino por recorrer en la corrección de desigualdades. Es bien conocida la correlación entre mayor capacidad y alto status socioeconómico familiar (22). Hay una clara indicación para actuar en lo posible a través de la motivación y, sobre todo, de una adaptación de los objetivos a la situación cultural. Como escribe R.A. Hudson, el conocimiento del lenguaje no es probablemente distinto del conocimiento de la cultura (23).

LA FALACIA DE LA LENGUA MATERNA

Aun cuando el aprendizaje de la lengua materna y de una segunda lengua dependen obviamente de los mismos mecanismos básicos, las **condiciones** del proceso son fundamentalmente distintas. Sin embargo, desde la aparición del llamado "método natural", ha existido un intento de extrapolar a la adquisición de una segunda lengua las etapas y situaciones de aprendizaje de la materna, sobre la base de toda una serie de razonamientos por analogía que configuran lo que podría denominarse "la falacia de la primera lengua" (y que he resumido en un breve artículo en *Practical English Teaching* (24)).

El resultado ha sido afirmaciones en el sentido

de que, como sea que todo el mundo ha aprendido la lengua materna, debe ser capaz de aprender cualquier otra lengua; que, como se aprende aquélla en la infancia, es preciso empezar la enseñanza de ésta lo antes posible; que el proceso de aprendizaje debe consistir en la imitación y el juego; que hay que enseñar la lengua y no cosas sobre la lengua; que no hay que hacer explícita la "gramática"; que se debe suprimir la traducción; que hay que dar la preferencia a la lengua oral y presentar y enseñar las habilidades básicas de forma independiente y siguiendo una rígida secuencia, etc., etc. La diferencia fundamental de que, excepto en condiciones del bilingüismo espontáneo de la infancia con adquisición independiente (25), al aprender una segunda lengua existe ya un sistema comunicativo en la mente del estudiante se ignora por completo por parte de los defensores de la metodología "natural". La presencia de la primera lengua tiene como consecuencia, no tan sólo los fenómenos de interferencia que han sido bien estudiados y que tienen una importancia relativa, excepto en lo que a la fonología se refiere, donde son abundantes (26), sino también el inconveniente fundamental de la llamada "erosión" (27). En efecto, los escasos conocimientos de la segunda lengua adquiridos en las breves sesiones dedicadas a su enseñanza se "erosionan" profundamente al quedar expuestos al empleo masivo de la primera lengua durante los largos intervalos que las separan. Pero, al margen de la interferencia y la erosión, la objeción esencial al método natural es, en las palabras de Henry Sweet, que "coloca al adulto en la posición de un niño, que ya no puede aprovechar, y le impide al mismo tiempo hacer uso de sus ventajas especiales" (28). La base de la competencia lingüística, como recuerda D. Lewis (29), se adquiere sólo una vez y en conjunción con los procesos mentales básicos. Pretender enseñar una segunda lengua ignorando por completo la existencia de la primera equivale, como observó hace ya mucho tiempo H. Palmer (30), a obligar al estudiante a

"conceptualizar" o "semantizar" de nuevo significados universales comunes a ambas lenguas, lo cual es imposible a menos que pueda revivir toda su vida en el aula. En general, es preciso reconocer no ya la inoperancia, sino también el peligro, de establecer una analogía entre el aprendizaje de la primera lengua y la adquisición de otra, habida cuenta de que las circunstancias son totalmente distintas, tanto en lo que se refiere al sujeto como al ambiente que le rodea y, en consecuencia, a la situación en que se da el proceso.

DE LA FORMA AL MENSAJE: ACTOS VERBALES REALES

La importancia que se concede actualmente a la adquisición de una capacidad **comunicativa** frente a una competencia meramente formal o teórica exige la creación de contextos apropiados (31) en forma de situaciones que tengan un interés y una utilidad inmediatos (32). No implica ello una exclusión total del estudio de formas o estructuras, pero sí su subordinación. En realidad, el problema central de la metodología didáctica actual se origina ya en el siglo XVIII, cuando desaparecen las condiciones que hacían posible la co-existencia del estudio formal y de la "inmersión" en el uso comunicativo de la lengua, por cuanto el aprendizaje se realizaba en régimen de internado, ya sea para el latín en las escuelas y universidades medievales y posteriores o para el francés en los raros casos en que lo sustituía (33). Al desvanecerse la posibilidad del proceso paralelo de "inmersión" quedan sólo las breves sesiones o "clases", que se reducen al aprendizaje de reglas y estructuras fuera de contexto. De ahí la insistencia actual en la introducción de actos verbales reales y en prestar una atención preferente al "mensaje" más bien que a la forma. Se supone, por otro lado, que el aprendizaje efectivo exige, por parte del estudiante, una voluntad de **querer decir**. Los actos verbales deben, por lo tanto, presentar un alto contenido

semántico y debe éste depender de las necesidades e intereses de los propios estudiantes (34). Es lo que lleva al desarrollo de los llamados programas de funciones-nociones (**functional-notional syllabus**). Fue sobre los principios de interacción entre la primera y la segunda lengua, de la importancia del acto verbal real, y de la conveniencia de una voluntad de **significar** en función de necesidades e intereses específicos, que se llevó a cabo en 1.982 una experiencia pedagógica en el I.N.B. "Pius Font i Quer", de Manresa, consistente en la preparación de un programa de funciones-nociones basado en actos verbales propuestos por los propios alumnos en situaciones escogidas por ellos mismos (35). En efecto, el problema de la preparación de programas funcionales que tengan en cuenta las necesidades **comunicativas** de los alumnos reside principalmente en cómo determinarlas (36). La mayoría de los autores de material funcional compilan simplemente listas de situaciones y nociones según criterios que son necesariamente más arbitrarios que los empleados para la confección de programas sobre principios morfosintácticos y fonológicos. No asegura dicho material, por consiguiente, la satisfacción de necesidades comunicativas reales que estimulen la motivación, lo que constituía, como es obvio, su propósito inicial. Y, sin embargo, en mi opinión (37), un programa de nociones debidamente desarrollado podría precisamente reconciliar las dos concepciones opuestas de la motivación como característica de la personalidad individual y como determinada por el contexto social. Se supone, por una parte, que el material funcional puede ofrecer al estudiante estímulos que resulten personalmente apropiados para él; mientras que, por otra parte, la creencia de que la motivación sólo puede actualizarse "en el seno de la colectividad y con ayuda de ella" (38) lleva ciertamente al empleo de material basado en situaciones semejantes a las de la vida real y de gran contenido comunicativo que hagan posible la explotación de la interacción lingüística dentro de la

clase como grupo social. Para que el estudiante se interese por los "mensajes", es necesario que satisfagan éstos necesidades individuales ya presentes, o que creen nuevas necesidades que sean específicas a una situación de aprendizaje que se desarrolla como un proceso espontáneo de comunicación entre él y su medio social funcional (es decir, el profesor y los otros miembros de la clase). En la experiencia llevada a cabo en el Instituto "Font i Quer", el material fue desarrollado inicialmente mediante una puesta en común de las necesidades individuales de los alumnos en un proceso **colectivo**, y fue ampliado subsiguientemente en el curso de dramatizaciones gracias a la aparición espontánea de una interacción lingüística dentro de cada grupo. Si las situaciones y nociones corresponden a necesidades reales, existe "la voluntad de querer decir" a la vez como expresión de factores individuales y como respuesta a las exigencias colectivas.

CONCLUSION

Aun cuando un cierto porcentaje de profesores sigue creyendo en la necesidad de conocer un buen método (39), prevalece actualmente un eclecticismo que lo busca en materiales adecuados más bien que en invariables principios. Las evidentes diferencias entre las condiciones en las que se dan respectivamente los procesos de aprendizaje de la primera lengua y de enseñanza de una segunda exigen el empleo de técnicas basadas en la cognición en lugar de recurrir casi exclusivamente a la imitación. Es preciso tener en cuenta las diferencias de capacidad y de intereses entre los alumnos, tanto para constituir grupos homogéneos como para preparar materiales que les sean apropiados. Sin abandonar los criterios estructurales en la preparación de programas, es conveniente que se organicen alrededor de las funciones del lenguaje como medio de comunicación. Las situaciones y nociones escogidas deben tener en cuenta las

necesidades de los alumnos para estimular la motivación. En última instancia, programas y técnicas deben responder a los objetivos del curso y no ser impuestos a partir de principios teóricos de carácter lingüístico o psicológico. Las tendencias actuales combinan ideas antiguas con ideas nuevas (40) y su mayor ventaja reside en que están abiertas a la duda y, por lo tanto, al cambio. No dejan, por otra parte, de presentar problemas. La insistencia en los programas de nociones-funciones es responsable de la proliferación de técnicas que podrían denominarse de **práctica** de la lengua más bien que de su **aprendizaje**. En efecto, están en su mayor parte destinadas a reproducir en la clase situaciones de la vida real que den una oportunidad al estudiante de usar lo que ya sabe de la lengua y presuponen, por lo tanto, unos conocimientos previos. Abandonado el dogmatismo del pasado, queda el campo abierto a lo más urgente, que es llevar a cabo la tan difícil investigación experimental de los factores implicados en el aprendizaje y de los resultados de las distintas técnicas.

NOTAS

- (1) COLIN WRINGE: **Developments in Modern Language Teaching**, Londres, Open Books, 1.976, p. 4.
- (2) P.S. GREEN, ed.: **The Language Laboratory in School; Performance and Prediction**, Londres, Oliver And Boyd, 1.975.
- (3) Citado en "Teaching Modern Languages", **Education "Digest"**, **Education**, 9, 1.981.
- (4) Ibid.
- (5) L.G. ALEXANDER, "Sometimes", **Practical English Teaching**, Vol. 3, nº 2, 1.982, p. 13.

- (6) Ibid.
- (7) R.L. POLITZER, **Foreign Language Learning**, Londres, Prentice-Hall, 1.965.
- (8) R.A. HUDSON: **Sociolinguistics**, Cambridge, 1.980, pp. 30 y ss.
- (9) E.G. LEWIS: **Linguistics and Second Language Pedagogy**, La Haya, 1.974.
- (10) A.W. HORNSEY: "A Foreign Language for All? **C.I.L.T. Reports and Papers**, nº 8, Londres, 1.972.
- (11) D. LEWIS, "Views of Second Language Learning and Motivation in East and West", **The Incorporated Linguist**, Vol. 21, nº 3, 1.982, pp. 107 y ss.
- (12) Ibid., p. 109.
- (13) Ibid., p. 110.
- (14) "Teaching Modern Languages", **Education "Digest"**, **Education**, 9, Octubre, 1.981.
- (15) Ibid.
- (16) C.A. RAMSEY y E.N. WRIGHT: **Age and Second-Language Learning**, **The Journal of Social Psychology**, 94, 1.974, p. 115.
- (17) P. CHRISTOPHERSEN: **Second-Language Learning**, Penguin Books, 1.973, p. 49.
- (18) W. PENFIELD y L. ROBERTS: **Speech and Brain Mechanisms**, Princeton University Press, 1.959. Penfield argumentó en favor del aprendizaje precoz basándose en la observación de que si se procede a la ablación de porciones del cerebro antes de los nueve años los pacientes consiguen volver a aprender su primera lengua aun cuando se haya producido su pérdida como resultado de la operación, mientras que no existe recuperación si se realiza ésta más tarde.

La observación, sin embargo, se refiere a la plasticidad **del resto del cerebro** en los casos de daño a los centros del lenguaje, y nada puede evidentemente deducirse de ella respecto al comportamiento **normal** de dichos centros cuando continúan estando **presentes e ilesos**. Christophersen (O. cit., p. 50), concluye que las referencias neurológicas en la argumentación de Penfield son irrelevantes.

- (19) D. LEWIS: O. cit., pp. 107-108.
- (20) Ibid., p. 108.
- (21) Ibid.
- (22) "Teaching Modern Languages", **Education "Digest"**, p. 1.
- (23) R.A. HUDSON, O. cit., p. 19.
- (24) "The First-Language Fallacy", **Practical English Teaching**, Vol. 3, nº 2, 1.982, p. 20.
- (25) Seth Arsenian, **Bilingualism in the Post-War World**, **Psychological Bulletin**, 42, 1.945. Es importante distinguir entre lo que MAX. K. ADLER (**Collective and Individual Bilingualism**, Helmut Buske Verlag, Hamburgo, 1.977) llama "**ascribed bilingualism**", o bilingüismo espontáneo, preescolar, y **achieved bilingualism**", que es el resultado de un proceso educativo formal, es decir, de un acto **pedagógico**. El problema está en que las condiciones que imperan en ambos casos son completamente distintas. A mi juicio, las conclusiones que, para la enseñanza de una segunda lengua, puedan extraerse del bilingüismo son, exclusivamente, negativas.
- (26) G. BROUGHTON **et al.**, **Teaching English as a Foreign Language**, Londres, Routledge, 1.978, p. 60.
- (27) **Education**, 9, O. cit.
- (28) H. SWEET, **The Practical Study of Languages**, Oxford University Press, 1.964, p. 75.
- (29) D. LEWIS: O. cit., p. 108.

- (30) H.E. PALMER: **The Scientific Study and Teaching of Languages**, edición moderna ed. por D. HARPER, Oxford University Press, 1.968.
- (31) G. BROUGHTON: O. cit., p. 42.
- (32) W.R. SLAGER: "Creating Contexts for Language Practice", **English Teaching Forum**, vol. II, nº 4, 1.973, pp. 1-8.
- (33) **Education** "Digest", O. cit.
- (34) Ibid.
- (35) Resumen de la experiencia en "A Functional-Notional Syllabus Developed by the Students from their First Language", en curso de publicación por **World Language English**, Oxford.
- (36) SUZANNE SALIMBENE, "From Structurally Based to Functionally Based Approaches to Language Teaching", **English Teaching Forum** vol. XXI, nº 1, 1.983, p. 6.
- (37) Cf. "Needs and Notions: Implications for Motivation", en curso de publicación por **English Teaching Forum**, Washington.
- (38) D. LEWIS: O. cit., p. 110.
- (39) "Where Have we Got to?", **Practical English Teaching**, vol. 3, nº 2, 1.982, p. 15. Análisis de los resultados de una encuesta llevada a cabo entre profesores.
- (40) L.G. ALEXANDER: O. cit., p. 13.