



1

Análisis crítico de la Metodología propuesta por el cuestionario oficial de Inglés para el Bachillerato

Por Sebastián BALET (*)

El cuestionario oficial de Inglés para el B.U.P., publicado en el «B.O.E.» del 18 de abril de 1975, queda incluido en el tratamiento más general del «Área del Lenguaje». Ello es significativo, por cuanto la Introducción al Área del Lenguaje en el «Anexo I» revela las suposiciones iniciales que condicionan los principios pedagógicos globales. Se afirma en ella que:

«El área del lenguaje tiende a ampliar la capacidad de expresión y comprensión verbal del alumno, tanto en la lengua nacional como en otras lenguas modernas, con el fin de llevarle a adquirir un dominio suficiente del lenguaje como medio de comunicación, lo que le permitirá expresar sus vivencias y comprender adecuadamente los mensajes intelectuales y afectivos que recibe.»

El «Área del Lenguaje» a nivel de B.U.P. se concibe, por tanto, como una prolongación de un aprendizaje empezado en E.G.B., tanto en el caso del «idioma nacional», como de las lenguas extranjeras. Esa simple observación preliminar suscita ya varios problemas:

1) En primer lugar se da por supuesto que el estudio de una lengua extranjera a nivel de primera enseñanza repercute favorablemente en su aprendizaje en el bachillerato, que se concibe como una prolongación de la E.G.B. En ausencia de estudios estadísticos fidedignos realizados en España es necesario recurrir a lo que tales estudios indican en el extranjero. Escogiendo el Burstall Report británico (1) sobre la influencia del estudio del francés en la primera enseñanza en alumnos de bachillera-

to, se observa que la ventaja inicial que confiere desaparece al cabo de unos cursos, de tal manera que los alumnos que estudiaron el idioma durante tres años antes de empezar sus estudios secundarios ofrecen, a los dieciséis años, peores resultados que los que no lo hicieron. Por otra parte, el informe tampoco ofrece ninguna evidencia que apoye la extendida creencia de que una lengua extranjera se aprende tanto mejor cuanto más joven se empieza su aprendizaje.

2) Sean cuales sean las razones teóricas para ignorar el trabajo previo realizado en E.G.B., lo cierto es que, desde un punto de vista práctico, el profesor de 1.º de B.U.P. se ve con frecuencia obligado a empezar por el principio debido a la existencia en su grupo de alumnos que han estudiado francés en lugar de inglés en E.G.B., o decide hacerlo en todo caso porque desconfía de los conocimientos previos de la clase. Por otra parte, se lee en el cuestionario oficial de francés que el primer año «comprenderá, sin sobrepasarlo, el contenido de los programas de la Educación General Básica, constituyendo así una revisión acelerada de dichos programas». Aunque no se afirma explícitamente que el inglés de primero de B.U.P. deba ser también una revisión de las estructuras de la E.G.B., una mera ojeada al cuestionario revela un propósito implícito de que así sea. Surge inevitablemente la duda de que la capacidad para la comprensión y expresión verbal del

(*) Profesor agregado del I.N.B. «Luis de Peguera», de Manresa.

(1) Clare Burstall y otros: *Primary French in the Balance*, 1974, Slough, National Foundation for Educational Research.

alumno pueda mejorar mucho con sólo dos años más.

3) La Introducción aludida no establece ninguna distinción entre el «lenguaje nacional» y las «otras lenguas modernas», aunque es evidente que los objetivos deben ser profundamente diferentes en cada caso. Aunque se rechace el objetivo implícito como una exageración, queda el hecho de que la lengua extranjera, como medio de comunicación, debe aprenderse hasta el nivel que capacite al estudiante para «expresar sus vivencias y comprender adecuadamente los mensajes intelectuales y afectivos que reciba». El término «mensajes intelectuales» es ambiguo, pero unido a la referencia a la «comprensión e interpretación de obras literarias» y a «la cultura de un pueblo», que se encuentra en el mismo párrafo oficial, implica ciertamente un dominio del idioma que sobrepasa ampliamente las necesidades de la comunicación cotidiana para incluir su empleo a un avanzado nivel conceptual.

4) Se observa pues, que los objetivos señalados por el Decreto son a la vez ambiciosos y vagos, pero un nuevo problema aparece al analizar las consideraciones metodológicas respecto a las mejores estrategias y técnicas para realizarlos. Al discutir la relevancia de la lingüística sobre los programas para la enseñanza de lenguas extranjeras, S. Pit Corder (2) afirma que las decisiones que se deben tomar son múltiples y *que no todas son de naturaleza lingüística*. Es evidente, como señala, que algunas se refieren al *estudiante*, al *sistema educativo* en que está inmerso y a *los objetivos del curso*, mientras que «the actual work of writing (a) text-book after these decisions have been taken is linguistic». Lingüístico y, es necesario añadir, pedagógico, ya que debe depender no sólo de la naturaleza del estudiante, del uso al que los conocimientos van destinados, de las actividades lingüísticas particulares que deben proporcionarse, etc., sino, sobre todo, de las *restricciones metodológicas* que imponen las condiciones prácticas de la clase. Debe existir una íntima y sutil relación entre los objetivos generales, los propósitos prácticos, la metodología y las condiciones materiales de la clase. El problema fundamental que ofrece el cuestionario oficial es, por tanto, el de interpretar las sugerencias metodológicas que contiene a la luz de los objetivos generales que propone y de desarrollar las estrategias y técnicas adecuadas, sin sobrepasar las restricciones prácticas que crea la naturaleza de nuestro sistema educativo. La tarea es evidentemente compleja y delicada y el primer paso debe consistir en un análisis crítico de las instrucciones metodológicas explícitas, que pueden resumirse de la siguiente manera:

a) Presentación práctica, con predominio de lo oral sobre lo escrito y empleo de medios auxiliares y audiovisuales.

b) Los elementos fonéticos, morfosintácticos y léxicos deben integrarse en estructuras que sean objeto de constante práctica y revisión.

c) La gramática debe aprenderse intuitivamente, ya que constituye un medio y no un fin en sí misma.

d) Extensión del vocabulario mediante libros, revistas y periódicos.

e) Atención especial a la fonología y a la fonética, incluyendo la práctica del ritmo y la entonación.

f) Debe ponerse a los estudiantes en contacto con aspectos de la cultura y civilización británicas.

Lo primero que es preciso tener en cuenta es que estas instrucciones se dan aparentemente *para los tres años*. El primer problema consiste, por tanto, en

establecer una adecuada secuencia en su realización. Los objetivos establecidos en a) pueden difícilmente reconciliarse con las técnicas sugeridas en d) y son completamente inapropiados a las intenciones afirmadas en f). Otro problema es que el enfoque audiovisual y estructuralista sugerido en a) y b) es sólo apropiado en los estadios elementales del estudio de una lengua y puede únicamente emplearse con grupos de hasta 15-20 alumnos dotados de capacidades similares y con el mismo nivel de conocimientos. En cuanto a los objetivos señalados en e), son demasiado ambiciosos, ya que presuponen un curso de fonología inglesa y facilidades para una enseñanza individualizada de las que se carece totalmente en nuestras atiborradas clases. Como ya he señalado, los objetivos generales son también demasiado optimistas. Llevar a grupos de 40 estudiantes, que tienen otras cinco o seis asignaturas además del inglés, desde unos conocimientos inexistentes o rudimentarios hasta el nivel en el que el idioma puede emplearse para la comunicación conceptual avanzada en sólo tres años es quizá una loable ambición, pero completamente irrealizable en las circunstancias actuales.

Para adaptar las instrucciones metodológicas enumeradas a las condiciones reales de nuestras clases es necesaria una cierta flexibilidad. Como J. C. Catford ha señalado (3), «there are so many variable factors involved in L2 learning that it would be surprising if any one "method" were appropriate to all circumstances: and again, any really complete "method" must be concerned with the whole range of teaching problems». Si hay que llevar a los estudiantes a un estadio tan avanzado como sea posible a partir de nada, o casi nada, es necesario no sólo establecer una secuencia de estrategias, sino también redefinir y modificar a cada paso los objetivos y técnicas según los resultados obtenidos y de acuerdo con las dificultades que se han presentado durante el proceso. La enseñanza es un proceso en el que debe existir una interacción entre lo que se da y lo que se recibe, es decir, hay que desarrollar canales de «feed-back» apropiados para la corrección automática de errores y para la reorientación de objetivos y técnicas. Pero lo que se necesita primordialmente es una elucidación de lo que los anglosajones llaman el *background to course design*, a fin de que la enseñanza esté firmemente arraigada en la realidad.

Anthony Howatt, en un artículo titulado precisamente «The Background to Course Design» (4), ha dado una relación sistematizada de los factores que deben tenerse en cuenta al preparar un programa para la enseñanza de una lengua moderna. Empieza por el concepto de «teoría del aprendizaje» («theory of learning») que es más general que lo que llama «principios metodológicos» («principles of method»), es decir, un corpus metodológico «that can be put into effect by developing teaching techniques to suit the special circumstances of a particular teaching

(2) S. Pit Corder: «Linguistics and the Language Teaching Syllabus», en *Readings for Applied Linguistics*, ed. por J. P. B. Allen y S. Pit Corder, Oxford University Press, 1975.

(3) J. C. Catford: «Teaching English as a Foreign Language», en *The Teaching of English*, ed. por R. Quirk y A. Smith, Secker and Warburg, 1959.

(4) Anthony Howatt: «The Background to Course Design», en *Techniques in Applied Linguistics*, ed. por Allen and Pit Corder, Oxford, 1974.

situation». Pero los principios no pueden siempre aplicarse en su forma pura y es lamentable que el cuestionario oficial no lo tenga en cuenta. En su exclusiva preocupación por los principios ignora toda repercusión práctica. Es ello de importancia fundamental en el presente contexto. Como Anthony Howatt señala, por ejemplo, el principio de fomentar la conversación espontánea debe sufrir una drástica adaptación si se desea aplicarlo a una clase de 40 ó 50 alumnos, situación que es precisamente la que impera en nuestras clases. Los principios metodológicos no deben constituir principios en ningún sentido absoluto: «They are rather guesses and hypotheses about the best way of tackling a practical problem» (ibíd.). Y Howatt declara que el principio que recomienda, sobre todo, el trabajo oral es simplemente una hipótesis de que con su aplicación se logrará un aprendizaje más eficaz a largo plazo. Como quiera que es éste uno de los principios incorporados en el cuestionario oficial, es preciso recordar la recomendación de Howatt de que «principles are useful so long as they remain open to discussion and change in the light of further experience». En otras palabras, es necesario un permanente proceso de adaptación y no deben perderse nunca de vista las condiciones materiales de la clase. Los principios metodológicos llevan así inevitablemente al concepto de *restricciones prácticas*, el cual a su vez condiciona las técnicas didácticas. La fase siguiente consiste en la selección de materiales y objetivos prácticos, los cuales deben tener en cuenta, tanto los objetivos generales como al estudiante, a fin de que no exista incompatibilidad, que es lo que ocurre precisamente con buena parte de las recomendaciones metodológicas del texto oficial. Todo ello debe tenerse muy en cuenta en el momento de intentar la aplicación del cuestionario oficial.

Los objetivos del aprendizaje pueden ser generales, educativos, específicos, prácticos, vocacionales, etc., pero en todo caso deberían tener en cuenta no sólo el marco educativo global del país, sino también las posibles contradicciones impuestas por las restricciones prácticas aludidas. Aunque el texto oficial habla de una «presentación práctica», no hay duda de que el objetivo final es la familiarización del alumno con la cultura y civilización británicas, por lo que la selección del material debe incluir forzosamente una variación de «registro». El profesor se ve entonces en la necesidad de combinar la recomendación de integrar los distintos elementos lingüísticos en estructuras con un intento de crear contextos y situaciones adecuadas que permitan múltiples cambios de registro, es decir, de contexto sociolingüístico. Como Raymond Wilson señala (5), «language is learnt primarily through the imitation of models and... it is acquired in situations that make sense to the learner». En consecuencia, «teachers are... seeking to create in their lessons "contexts" corresponding to those which children meet with in real life» (ibíd.). El problema es evidentemente soslayar la exclusiva insistencia del texto oficial en la integración en estructuras para incluir una integración sociolingüística en centros de interés que permitan a la vez cambios de registro.

Los peligros del método estructuralista en la enseñanza de idiomas, a base de estructuras («patterns») que se ejercitan insistentemente hasta que quedan establecidas como «hábitos verbales», se han reconocido desde su aparición. Carentes de significado situacional y apartados de un contexto cultural apropiado, los ejercicios estructurales se

convierten, según W. M. Rivers (6), en inútiles e inanimados. Para C. H. Prator (7), el fallo esencial de los cursos basados en el método estructuralista se halla en que no funcionan en contextos extralingüísticos apropiados y no han resuelto, por tanto, el problema de pasar de la *manipulación del lenguaje* a la *comunicación a través del lenguaje*. El problema se agudiza en los cursos destinados a familiarizar al estudiante con los aspectos culturales del país cuyo lenguaje estudia, es decir, en el caso de nuestros estudiantes de B.U.P. Es preciso pues, modificar las instrucciones metodológicas generales para adaptar las estrategias a los objetivos y, especialmente, siguiendo el análisis de A. Howatt, al estudiante. El estudiante es un alumno, pero es también el miembro de una comunidad con una determinada problemática educativa y, sobre todo, un miembro de un grupo dedicado al aprendizaje, lo que hace necesario considerar factores tales como: edad, motivación, conocimientos previos, aptitud, etc. No es necesario decir que los 40 alumnos de un grupo de B.U.P. han sido amontonados sin tener en cuenta para nada ninguno de dichos factores, excepto la edad. Ello exige también una reorientación de las técnicas. Por otra parte, y lo que es aún más importante, el texto oficial no menciona para nada lo que W. E. Lambert llama *motivación* y *actitud*, aunque la insistencia del texto en las repercusiones culturales y literarias del curso hace que sea inevitable una discusión de ambas. Lambert distingue dos clases de motivación, que llama respectivamente «instrumental» e «integrativa» (8). La motivación integrativa implica que el estudiante desea adquirir unos conocimientos, no sólo del idioma, sino también del tipo de comunidad en la que se habla y se esfuerza además por identificarse con los miembros de dicha comunidad. La motivación integrativa presupone una actitud positiva hacia las personas cuya lengua se intenta aprender y, cuando está presente, el aprendizaje se facilita extraordinariamente. El texto oficial presupone la existencia de una motivación integrativa en la mayoría de los miembros del grupo, cuando en la práctica pueden existir muchos alumnos dominados por lo que Lambert llama una «actitud autoritaria», que rechaza todo lo que se siente como extranjero o alienante. Es la completa heterogeneidad del grupo de B.U.P., desde la capacidad intelectual hasta la motivación integrativa, lo que, unido al excesivo número de alumnos, compromete en parte la eficacia del cuestionario oficial, ya menoscabada por la selección exclusiva de técnicas estructuralistas.

Por las razones enumeradas es necesario efectuar una cuidadosa selección de las técnicas didácticas para la puesta en práctica del programa oficial de B.U.P. Teniendo en cuenta las actuales condiciones materiales, el principio fundamental de la selección podría resumirse de la siguiente manera: se escogerán de preferencia aquellas técnicas que faciliten

(5) Raymond Wilson: *Directions in the Teaching of English*, Cambridge University Press, 1969.

(6) W. M. Rivers: *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*, University of Chicago Press, 1964.

(7) C. H. Prator: «English as a Second Language: Teaching», en *Teaching English as a Second Language*, ed. por H. B. Allen, McGraw-Hill, 1965.

(8) W. E. Lambert: «A Study of the roles of attitudes and motivations in second-language learning», en *Readings in the Sociology of Language*, ed. por J. A. Fishman, Mouton, The Hague, 1968.

la máxima conversión de una situación pedagógica centrada en el profesor («teacher-centred situation») a otra que se aproxime al auto-aprendizaje controlado («guided self-instruction»). Lo que se requiere, sobre todo, es un conjunto de técnicas que permitan al estudiante enfrentarse con el nuevo material a su propio ritmo e integrarlo en su propio nivel de aprendizaje. Es ésta la primera conclusión que debe deducirse de la heterogeneidad de la clase y del elevado número de alumnos que contiene. Por otra parte, y como consideración práctica, no debe perderse nunca de vista el orden y la disciplina de la clase o, si se prefiere, el grado de participación y atención de la misma. Los teóricos y metodólogos de la enseñanza de idiomas parecen concebir al sujeto paciente como a una entidad ideal y a las condiciones materiales en que se desarrolla la enseñanza como invariables. Si la atención de los alumnos flaquea, poco trabajo puede realizarse y ocurre ello inevitablemente cuando la dificultad del material les desconcierta, cuando no pueden seguir el ritmo marcado por el profesor y cuando se aburren porque encuentran poco estímulo intelectual en la tarea, por ser demasiado simple o repetitiva (ejercicios estructurales repetidos «ad nauseam»). Las técnicas didácticas deben ser muy variadas y deben permitir a cada estudiante aprovecharse individualmente de cada tarea prescrita por el profesor. Como sea que los cursos audiovisuales estereotipados no tienen nada de eso en cuenta, de poco uso son en nuestras aulas de B.U.P. Los cursos audiovisuales extranjeros (de los que los nuestros son en la mayoría de los casos adaptaciones o copias) están diseñados para usarse con grupos reducidos de estudiantes muy motivados, por lo que transferirlos de su lugar apropiado a clases numerosas resulta desastroso. El cuestionario oficial se limita a combinar el estructuralismo de los años cincuenta con la obsesión por los cursos audiovisuales de los sesenta sin tener en cuenta las restricciones impuestas por la naturaleza de nuestras clases de B.U.P. Por otra parte, y como ha señalado Colin Wringe (9), «audiovisual courses very considerably, so that any general pronouncement about the virtues or deficiencies of audiovisual aids to language teaching are bound to be misleading». El número de alumnos en el grupo es un factor limitante por sí solo, pero el texto oficial al recomendar el empleo de medios audiovisuales no ha tenido en cuenta ningún otro factor de los que, por ejemplo, Andrew Wright (10) ha dado un resumen y que se refieren a categorías tan distintas como el alumno, el medio ambiente educativo, el profesor, las disponibilidades económicas y la debida secuencia en el aprendizaje-enseñanza. Más apropiados podrían resultar para el B.U.P. los cursos audiolinguales, tales como el método *New Concept English* de L. G. Alexander (11), que ofrece lecturas con situaciones bien

definidas que pueden ser explotadas oralmente o por escrito de muchas maneras. Los ejercicios estructurales emergen de forma natural a partir de la situación y no se presentan, como en muchos cursos, en un vacío sociolingüístico.

En la situación real de la clase, las restricciones prácticas imponen continuas violaciones de la ortodoxia estructuralista y audiovisual. Es absolutamente necesario combinar la presentación con la explicación, que debe ser extensa y no limitarse al nivel léxico, sino incluir los niveles fonológico, morfosintáctico, idiomático y estilístico. Y puede ser necesario recurrir a técnicas tradicionales que, al margen de sus potencialidades pedagógicas, tienen la ventaja de forzar la concentración de una clase numerosa y dispar, dándoles la preferencia sobre otras que se emplean simplemente porque parecen estar de moda. En este sentido, no hay duda del uso abusivo de los ejercicios «multiple choice», tanto en la enseñanza como en los tests. Para cada frase correcta dichos ejercicios ponen al alumno en contacto con cuatro o cinco frases que son situacionalmente incorrectas, o gramaticalmente defectuosas o idiomáticamente inaceptables. El dictado, por otra parte, tiene el gran mérito de recrear una situación estudiada y, como señala Linton Stone (12), implica comprensión oral, ortografía, léxico, estructuras, etc. Para resumir, la puesta en práctica del cuestionario oficial y de sus instrucciones metodológicas exige una debida consideración de los siguientes puntos:

1) Es necesario desarrollar una adecuada secuencia en las técnicas didácticas, ya que las instrucciones metodológicas incluidas en el programa no son todas apropiadas a cada estadio.

2) Los ejercicios estructurales deben ser integrados en un contexto más amplio y ecléctico, incluyendo conceptos tales como «situación» o «centro de interés», «registro» y contexto sociolingüístico.

3) Puede ser necesario realizar algún trabajo para corregir la motivación y para reorientar la actitud.

4) Aunque se afirma que la práctica oral debe predominar sobre el trabajo escrito, las condiciones prácticas de la clase exigen, por el contrario, una atención preferente a las técnicas escritas, que son las más adecuadas para grupos de 40 alumnos.

5) Es necesario violar la ortodoxia audiovisual y estructuralista, la primera por inadecuada y la segunda por incompleta.

(9) Colin Wringe: *Developments in Modern Language Teaching*, Open Books, Londres, 1976.

(10) Andrew Wright: «Audio-Visual Materials for Language Teaching», en *Techniques in Applied Linguistics*, Oxford University Press, 1974.

(11) L. G. Alexander: *New Concept English*, Longman, 1967.

(12) Linton Stone: *Teaching English to Second Language Students*, Evans Brothers Ltd., 1975.