

2

Una nueva metodología en la enseñanza de las lenguas modernas

Por Emilio LADRON DE CEGAMA FDEZ. (*)

En los últimos años se ha producido una renovación metodológica en la enseñanza de las lenguas modernas que, si bien se ha presentado como una continuación y desarrollo de los principios metodológicos que, en los años cincuenta, introdujeron un profundo cambio en los objetivos y métodos de esta enseñanza, consagrando el triunfo de lo audio-visual, no obstante constituye una puesta en tela de juicio de algunos de aquellos principios y un alumbramiento de nuevos puntos de vista, desde los cuales la enseñanza de las lenguas modernas —realidad más compleja y problemática que lo que algunos de los promotores de aquella nueva metodología —nueva, entonces— se habían imaginado— pueda encontrar soluciones más adecuadas. Para darse cuenta de las innovaciones que la nueva metodología —llamémosla de los años setenta, para entendernos— encierra, no estará de más resumir brevemente los principios en que se basaba la metodología de las dos décadas anteriores (1).

LA METODOLOGIA DE LOS AÑOS CINCUENTA

De acuerdo con las orientaciones de la llamada Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, la metodología de los años cincuenta y sesenta consideraba la lengua a enseñar como el eje central de su sistema y, dentro de la lengua, daba prioridad absoluta a la lengua hablada: punto de partida insustituible para llegar a un aprendizaje cabal de cualquier lengua viva. Desarrollada al amparo del estructuralismo y de la filosofía behaviorista americana —a cuyos avatares aparece ligada—, la lengua era fundamentalmente para ella un sistema complejo de estructuras simples cuya utilización por el hablante quedaba reducida a una especie de comportamiento. Que dichas estructuras se propusieran al alumno en sí mismas —como propugnaban, en general, los métodos audio-orales americanos, o que fueran presentadas formando parte de una situación de comunicación, como en los métodos audio-visuales europeos y, en particular, en los franceses, en realidad la enseñanza de una lengua moderna estaba encaminada a la transformación en mecanismos, por parte del alumno, de un conjunto más o menos rico de estructuras de la lengua estudiada, como si en eso consistiera la verdadera competencia lin-

güística. En ese proceso de transformación en mecanismos, la comprensión del sentido pleno de las estructuras no constituía objeto de especial atención: se consideraba suficiente una comprensión global de las mismas apoyada casi exclusivamente en el referente situacional. El aprendizaje, por su parte, se apoyaba en el esquema skinneriano: estímulo-respuesta-confirmación, a través de una progresión lineal —«step by step»— constituida por unidades minimales. En ese proceso es claro que no podía haber sitio para el error: elemento perturbador que

(*) Catedrático de Francés del I.N.B. «Sorolla», de Valencia.

(1) Para facilitar la lectura de este artículo y no sobrecargar sus páginas he preferido omitir toda referencia bibliográfica, limitándome a señalar aquí algunos de los múltiples trabajos en que se expone, en su conjunto o en algún punto particular, la metodología que nos ocupa.

La metodología de los años cincuenta y sesenta se encuentra tratada en las obras de R. LADO: «Language Teaching». *A Scientific Approach*, New York, 1964. N. BROOKS: *Language and Language Learning*, New York, 1960. M. A. K. HALLIDAY, A. MC INTOSH y P. STREVEN: *The Linguistics Sciences and Language Teaching*, London, 1964. R. L. POLITZER: *Teaching French: An Introduction to Applied Linguistics*, New York, 1960. R. RENARD: *La méthode audio-visuelle et structure-globale de Saint-Cloud-Zagreb*, Paris, 1965; y desde una posición defensiva frente a las nuevas corrientes, D. GIRARD: *Les langues vivants*, Paris, 1974.

Para ponerse al corriente de la problemática de la metodología de los años setenta podrán servir las obras de W. M. RIVERS: *The Psychologist and the Foreign-Language Teacher*, Chicago, 1964; y SPEAKING in MANY TONGUES: *Essays in Foreign Language Teaching*, Rowley, Massachusetts, 1969. L. A. JACOBOWITS: *Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues*, Rowley, Massachusetts, 1970, y junto con B. GORDON: *The Context of Foreign Language Teaching*, ibidem, 1974. S. SAVIGNON: *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*, Philadelphia, 1972. Y, además, diversos artículos de H. BESSE, D. BRESSON, D. COSTE, P. CHARAUDEAU, F. DEBYSSER, R. GALLISSON, R. RICHTERICH, E. ROULET, G. NICKEL, D. A. WILKINS, y otros, en revistas como: *Etudes de Linguistique Appliquée*, *Langue française dans le Monde*, *Bulletin Cila*, *International Review of Applied Linguistics* y alguna más. Hay que señalar también el interesante intento de definición de «Un niveau seuil», elaborado por un equipo de investigadores, entre los que se encuentran los ya citados D. COSTE y E. ROULET, y publicado por el Consejo de Europa, Strasbourg, 1976.

había que evitar a toda costa. El ejercicio estructural, en situación o fuera de ella, constituía la instancia privilegiada en el desarrollo de la enseñanza, cuyas fases habían quedado codificadas en los llamados «momentos de la clase de lengua».

Los trabajos de algunos psicólogos habían puesto en tela de juicio los presupuestos de estos métodos: aprendizaje de la lengua como proceso mecánico de formación de hábitos, prioridad del oral, superioridad de la analogía implícita sobre el análisis... Más tarde, las obras de Chomsky y, en particular, su crítica del «Verbal Behavior» de Skinner, constituyeron el punto de partida de nuevos principios sobre los que basar la enseñanza de las lenguas modernas: la competencia lingüística, entendida como capacidad de comprender y producir enunciados gramaticales nunca antes oídos, lejos de ser un resultado directo de la simple repetición de frases, se presentaba como una consecuencia de la «creatividad» en virtud de la cual el hablante organiza los elementos de la lengua, aplicando a las «estructuras profundas» ciertas reglas que rigen la construcción de los enunciados. La lengua no aparece, pues, como una estructura estática, cuyos elementos constituyen un conjunto finito, por complejo que éste sea. Es más bien una capacidad de producción, a partir de un número limitado de estructuras, de una serie ilimitada de frases. Por ello, la utilización de la lengua no puede ser considerada como una mera manipulación de sus elementos, sino como la producción, única y original en cada caso, de enunciados inéditos, en estrecha relación con la situación de comunicación en que son producidos.

La utilización de los métodos audio-visuales había hecho patente a no pocos profesores de lenguas modernas, la diferencia que separa a la manipulación de unas estructuras de la verdadera comunicación en una nueva lengua. No pocos de sus alumnos que, después de haber seguido uno de esos métodos, eran hábiles en el manejo de un cierto número de estructuras, dentro del marco trazado por los distintos ejercicios de clase, se mostraban en cambio incapaces de utilizar correctamente esas mismas estructuras en situaciones reales de comunicación que requerían, de la parte del alumno, una implicación efectiva en su «discurso» y la manifestación de sus propias ideas y reacciones. Errores de construcción —debidos en parte a interferencias de la lengua materna—, que dentro de la clase parecían haber quedado definitivamente descartados, hacían de nuevo su aparición y, en algunos casos se había podido observar cómo el alumno, tal vez consciente de ellos, optaba por inhibirse negándose a la comunicación. En general, cabe decir que los resultados obtenidos con estos métodos han distado mucho de ser plenamente satisfactorios, hasta el punto de que no han faltado quienes han puesto en duda las ventajas de su utilización en relación con los métodos tradicionales.

LA NUEVA METODOLOGÍA

Frente a los postulados —y a los logros relativos— de la metodología de los años cincuenta y sesenta, la nueva metodología presenta un conjunto de principios que han abierto nuevos caminos a la enseñanza de las lenguas modernas, algunos de los cuales están siendo explorados más o menos sistemáticamente. Y, aunque no es posible todavía valorar

el resultado de la práctica metodológica que se sustenta en esos principios —en parte, porque sólo de manera fragmentaria y un tanto indecisa se han aplicado a la enseñanza—, no obstante, la mera exposición de algunos de ellos será suficiente para mostrar su importancia y las virtualidades que encierran. Y el Profesor que, habiendo aplicado la metodología imperante en la década anterior, se ha interrogado sobre los presupuestos en que esos métodos se sustentaban, encontrará tal vez en las líneas que siguen un eco de sus dudas y una formulación explícita de las respuestas por él mismo entrevistas.

Relación entre lingüística y metodología

La innovación tal vez más importante, y de más amplias repercusiones, de la nueva metodología tiene por objeto la relación entre lingüística y metodología. Hasta ahora se creía —o se procedía como si se creyese— que la segunda era una consecuencia directa e inmediata de la primera: era la lengua que se enseñaba, en su estructura y en su funcionamiento, como lengua y como tal lengua determinada, la que imponía en la mayoría de los casos la forma y las técnicas de su enseñanza. De unos años a esta parte se ha producido un giro que no será excesivo calificar de copernicano, y se tiende a centrar la metodología de la enseñanza de una lengua no sobre la lengua que se enseña, sino sobre el alumno que trata de aprenderla, haciendo de él: de sus motivaciones, necesidades lingüísticas, estructura mental..., etc., la base y el punto de partida de la metodología. Tal vez porque la descripción lingüística se ha hecho cada día más formalizada —y por lo mismo menos directamente aplicable a la enseñanza de una lengua—, de hecho, la metodología parece haber abandonado la esperanza de encontrar en la lingüística la solución de sus problemas específicos. Pero, por otro lado, es necesario reconocer que no existe todavía una teoría del aprendizaje de una lengua extranjera que ofrezca una base sólida sobre la que establecer unos principios metodológicos de carácter general. Se ha demostrado la insuficiencia del esquema skinneriano cuando se aplica al aprendizaje de una lengua, pero todavía no se ha propuesto un modelo de aprendizaje que englobe el conjunto de problemas planteados por el aprendizaje de una lengua extranjera aportando las soluciones adecuadas. Es aventurado pensar que la gramática generativa de Chomsky ofrezca un modelo válido. Cualquiera que sea su valor en orden a formular una descripción explícita de una lengua determinada, resulta inadecuado y problemático como modelo de adquisición de la misma. El mismo Chomsky, a pesar de las ambigüedades que ha dejado flotar en algunos de sus escritos, nos pone expresamente en guardia contra un paralelismo indebido. Las reglas de transformación por las que el lingüista da cuenta de la gramaticalidad de los enunciados de una lengua, no son necesariamente las mismas que aplica el hablante para construir su competencia ni para comprender ni producir así las indefinidas frases de esa lengua. Con todo, de los estudios realizados tanto en el campo de la lingüística como en el de las ciencias con ella relacionadas: psicolingüística, socio-lingüística..., etc., se desprenden ciertas orientaciones que, aunque de momento no permitan construir toda una metodología, ofrecen no obstante un marco más adecuado y de bases

más sólidas, tanto para la investigación metodológica como para la práctica de la enseñanza.

Objetivos y finalidades de la enseñanza de una lengua

Entre estas orientaciones figura, en primer lugar, como consecuencia inmediata del cambio de perspectiva en el planteamiento de la metodología, la atención creciente que ahora se presta al problema de las finalidades del estudio de una lengua viva, subordinando a él la determinación de los objetivos de su enseñanza. En el período de entusiasmo por los métodos audio-visuales se partía del principio, considerado como inquestionable, de que la enseñanza de un idioma moderno había de ser prioritariamente oral, por ser la lengua hablada no sólo la forma primordial de toda lengua, sino, además, la base indispensable sobre la que asentar toda su enseñanza. En un principio, las finalidades específicas del alumno que abordaba el estudio de una lengua no eran por tanto tomadas en consideración, y sólo más tarde se intentó completar el estudio de la lengua común con la iniciación a ciertas lenguas especializadas, pero siempre dando la prioridad, en el tiempo y en la importancia, a la llamada lengua hablada de la comunicación corriente.

Abandonada la certeza de la prioridad absoluta de la lengua hablada, quedaba abierta la posibilidad de perseguir, en la enseñanza de una lengua, objetivos distintos de los que parecían impuestos por la naturaleza misma de la lengua. Por otra parte, la progresiva contracción de la metodología sobre el sujeto de la enseñanza, es decir, el alumno, condujo a tener en cuenta las finalidades que éste se propusiera alcanzar con el estudio de una lengua, estableciendo los objetivos de su enseñanza de acuerdo con esas finalidades y determinando el método a seguir en función de dichos objetivos, uno y otros claramente definidos.

Las finalidades del alumno que aborda el estudio de una lengua moderna pueden ser múltiples, en relación con sus intereses, con las circunstancias en que se desenvolverá más tarde su actividad, o con otros factores de distinta índole. No todos los alumnos necesitan dominar una lengua moderna para sostener una conversación con un nativo-hablante de la misma sobre cualquier asunto de la vida de todos los días. A algunos les puede interesar más la posibilidad de comunicar, oralmente o por escrito, sobre asuntos de una materia específica. Para otros, la lengua moderna les será sólo necesaria como medio de acrecentar su información en los distintos campos de la actividad de un país, o en un terreno más especializado: literario, científico, técnico, económico..., etcétera. En período escolar, las finalidades del estudio de una lengua extranjera vienen dadas por las autoridades académicas y, aunque no claramente definidas, suelen ser las mismas para todos los alumnos. Los planes de estudio de lenguas modernas —tal vez partiendo de la existencia de un objetivo único y «lógico» de aprendizaje de una lengua extranjera y de la prioridad de una forma determinada de actividad lingüística, postulados, hoy en día, un tanto problemáticos— no han tenido lo suficientemente en cuenta la diversidad de finalidades y situaciones de los alumnos, haciendo así que no pocos de ellos pierdan la oportunidad de adquirir aquella competencia en la lengua extranjera que habría de serles realmente útil en sus estudios posteriores o en su

actividad profesional, finalidad que no por ser más modesta y utilitaria está refñida con la finalidad última de la enseñanza de las lenguas modernas.

Aun en el supuesto de que se aborde el estudio de la lengua extranjera por su vertiente hablada, haciendo de la posibilidad de comunicación en situaciones de la vida corriente el objetivo primordial de su enseñanza, se ha hecho sentir la necesidad de modificar algunos de los presupuestos y prácticas metodológicas que han estado en vigor en años pasados, acomodándolos a las ideas que se han ido imponiendo tanto en lingüística como en las ciencias afines.

Por los fueros del sentido

Si, como han subrayado estas ciencias, el lenguaje no es un simple sistema de hábitos condicionados por los estímulos del mundo exterior, el conocimiento de una lengua no puede reducirse a la adquisición de un repertorio de enunciados, cada uno de los cuales corresponda a una situación-estímulo determinado. Hablar una lengua —como ya hemos tenido ocasión de subrayar— es la capacidad de comprender y de producir una infinidad de enunciados nunca oídos, y en situaciones inéditas, a partir de un conjunto limitado de elementos. Aunque es preciso reconocer que los aprendizajes asociativos —fijados por la repetición— desempeñan un papel importante en la práctica de una lengua, su importancia no es tan grande como han pretendido los skinnerianos, y la capacidad en que consiste el conocimiento de una lengua, no se reduce a la posesión de un repertorio de asociaciones. Ya hemos indicado que Chomsky define esta capacidad como un sistema de reglas de generación de frases a partir de una estructura profunda, o bien en el acceso a dicha estructura profunda a partir de frases o estructuras de superficie condicionadas por ella. Y aunque el modelo propuesto por la gramática generativa para la descripción adecuada y explícita de una lengua no corresponda al modelo que pone en juego el hablante en su utilización de esa misma lengua, es preciso reconocer que la relación entre los distintos enunciados, y entre los miembros de que están compuestos, es el fundamento de la competencia lingüística. Para adquirirla es necesario, por tanto, comprender no sólo la equivalencia entre un enunciado y su referente, sino, además, la relación entre los distintos enunciados —o entre sus partes— en cuanto signos estructurados que remiten a una realidad exterior. En otros términos, la adquisición de la competencia lingüística implica necesariamente la comprensión del sentido, no sólo del enunciado en cuestión, sino también el de otros enunciados posibles relacionado con él.

Por eso, mientras en los métodos de los años cincuenta y sesenta, de acuerdo con la doctrina de Bloomfield, se relegaba el sentido a un papel secundario en el proceso de aprendizaje de una lengua, a fin de no caer en el «mentalismo» que él había repudiado, en los trabajos recientes de metodología de las lenguas modernas se ha vuelto por los fueros del sentido, concediéndole una importancia cada día mayor. Tal evolución ha sido, en gran parte, el resultado de la convergencia de dos factores: en primer lugar, las reticencias que psicólogos y psicolingüistas han formulado, con insistencia y claridad crecientes, en contra de la aplicación a la enseñanza

de las lenguas del esquema skinneriano del aprendizaje; y en segundo lugar, la evolución que dentro de la misma lingüística se ha producido: después de haberse opuesto radicalmente al «mentalismo» y haber abandonado los estudios de semántica para centrar toda su atención sobre los problemas de estructura y de distribución de formas, los lingüistas han ido modificando sus perspectivas hasta hacer de los problemas de semántica su principal centro de interés, y devolver así al estudio del sentido el puesto central que ocupaba en el estudio de la lengua y del que había sido desalojado por el estructuralismo. De igual manera, la metodología de la enseñanza de las lenguas muestra, en los últimos años, un interés creciente por los problemas del acceso al sentido, al que considera, con razón, el centro del proceso de comunicación: todo individuo comunica para transmitir ante todo un contenido, un sentido, y por lo mismo es el sentido lo que condiciona el sistema de formas.

Apoyándose en recientes estudios de semántica que desarrollan las ideas de Saussure, algunos trabajos de metodología corrigen el célebre triángulo semiótico de Ogden y Richards —que privilegiaba al referente— y hacen entrar en la constitución del sentido de un enunciado tanto las relaciones que existen entre ese y otros enunciados, posibles en su lugar, como la presencia dentro del «decurso» de unos u otros enunciados determinados. Y lo que decimos de un enunciado se aplica también a un miembro o a un término del mismo. Es decir, que para ellos el sentido sería la relación entre un significante y un referente extra-lingüístico a través, precisamente, de los correlatos de la lengua y de los co-ocurrentes del «decurso». Por ello, aunque reconozcan la necesidad de recurrir, en una primera etapa de la enseñanza de una lengua, a la comprensión global del sentido de los enunciados mediante la representación de su referente extra-lingüístico —como proponen los métodos audio-visuales—, son partidarios, por otro lado, de una más temprana introducción de la comprensión analítica del sentido mediante procedimientos adecuados. La finalidad de estos procedimientos no es otra que la integración, en el proceso de comprensión del sentido de un enunciado o parte de enunciado, de otros enunciados o partes de enunciado, posibles en el lugar de los primeros y que contribuyen a definir su sentido. Se trata de impedir que el alumno, puesto en presencia de una imagen, establezca una relación entre dos enunciados o partes de enunciado que dan igualmente cuenta de la imagen: uno en la lengua que estudia y otro en su lengua materna, y que integre aquél en la red de asociaciones sintagmáticas y paradigmáticas que tiene éste. Se procede así partiendo de un doble supuesto: por un lado, que la imagen no corresponde a un enunciado o fragmento de enunciado de manera unívoca: un enunciado expresa relaciones entre cosas, que no son más que una de las instancias en la formación del concepto. Y por otro lado, que la lengua segunda no juega el mismo papel que la lengua materna en el proceso de formación de los conceptos: mientras el aprendizaje de ésta condiciona en su origen el funcionamiento mismo del lenguaje del niño y, a través de él, la adquisición de los conceptos y la organización de su universo mental, el aprendizaje de aquella se limita, en cambio, al traslado de los contenidos de un sistema lingüístico, ya adquirido, a otro sistema desconocido, más o menos parecido. Todo nuevo concepto será comprendido y asimila-

do en referencia a un análisis que se funda, en última instancia, sobre el conjunto de adquisiciones primitivas. De ahí la importancia que da la nueva metodología a la introducción temprana del análisis del sentido —entendido como queda expuesto— en el estudio de las lenguas.

La situación de comunicación

No contenta con haber introducido el sentido en el centro de la enseñanza, la nueva metodología insiste sobre la importancia de la significación, o sea, la actualización del sentido de un enunciado o fragmento de enunciado, de por sí general y abstracto, en el proceso concreto de la enunciación. También aquí la metodología ha seguido la evolución de la lingüística en los últimos años. Esta, consciente de las limitaciones del estructuralismo para explicar la complejidad del funcionamiento de la lengua, ha vuelto a dar acogida en su propio campo a aquellos aspectos que, por su relación con el sentido, habían sido desterrados del estudio propiamente lingüístico y relegados a otras ciencias, como la sociología o la antropología. Desde hace algunos años los lingüistas se han interesado por el estudio del «decurso», no ya con el fin de inventariar las formas y su distribución, y hacer así la descripción de la estructura de la lengua, sino para analizar las inflexiones específicas que adquiere la lengua en las distintas situaciones de comunicación. Y así, al lado de los estudios de lingüística generativa, son cada día más numerosos los trabajos que, siguiendo el camino abierto por E. Benveniste, y entroncando con las reflexiones de G. Frege y con los estudios de filosofía del lenguaje de la llamada escuela de Oxford, tratan de elucidar los problemas que plantea el acto de la enunciación en sus dos vertientes, distintas, pero complementarias: la constituida por las condiciones materiales en que se desarrolla todo acto de comunicación, y la constituida por las relaciones que en él se establecen, tanto entre las distintas instancias del «decurso» como entre el locutor y sus interlocutores, reales o imaginarios, y entre el locutor y su propio enunciado.

La metodología ha recogido, o intenta recoger, las aportaciones de estos trabajos, y lejos de limitar la comprensión y producción de enunciados al sentido que tendrían en sí mismos, se ha propuesto como objetivo hacer que el alumno los comprenda y los produzca en las circunstancias y dentro de los condicionamientos en que son producidos, presentándose en situaciones reales de comunicación. Verdad es que los métodos audio-visuales, hoy ya clásicos, habían introducido la situación —reproducida en una imagen— como uno de los elementos esenciales de la enseñanza de una lengua viva, pero no es menos cierto que esos mismos métodos no han sacado todas las consecuencias que la situación de comunicación implica. En la situación de comunicación auténtica, la situación provoca el diálogo condicionando el sentido de los enunciados producidos, pero no es una representación del mismo, como tampoco el diálogo es una explicación de la situación. Esta es conocida en sí misma por los hablantes y por ello su conversación está llena de implícitos, alusiones, elipsis..., que oscurecen el sentido de los enunciados cuando se los extrae de la situación en que han sido producidos. En una situación de comunicación auténtica los enunciados son la resultante de una actividad de enunciación

por la cual el hablante asume la lengua en las circunstancias precisas en que se desarrolla su «discurso» y confiere así a los enunciados que produce una significación específica. En los métodos audiovisuales, en cambio, las situaciones reproducidas en las imágenes son con frecuencia una ilustración de los diálogos y, aunque tomadas de la vida real, han sido esquematizadas y neutralizadas a fin de constituir el referente extra-lingüístico de una lengua hablada reducida a su dimensión más general y neutra. A diferencia de lo que ocurre en la comunicación real, entre la situación-imagen y el diálogo existe una relación directa y tanto una como otra están despojadas de los caracteres específicos de la situación o del diálogo auténticos.

Desde un punto de vista pedagógico parece necesario, además, que las situaciones de comunicación sean tales que soliciten el interés de los alumnos, con el fin de que éstos puedan llegar a implicarse realmente en las mismas y producir así más fácilmente verdaderos actos de lenguaje. Es preciso reconocer que en no pocos de los métodos audio-visuales al uso, las situaciones escogidas como soporte de los contenidos lingüísticos no favorecen esta implicación. Es verdad que el marco de la clase constituye un obstáculo tal vez infranqueable, por lo menos en las primeras etapas de la enseñanza, para introducir en él situaciones intrínsecamente motivantes. No obstante, existe la posibilidad de recurrir a situaciones que despierten mayor interés en los alumnos, sea porque responden a los intereses y situaciones de su edad, sea porque reproducen situaciones en las que han de verse envueltos fuera de la clase y que piden de ellos el dominio de unos medios lingüísticos que sólo la clase puede proporcionarles. Por su parte, el desarrollo mismo de la clase podría favorecer esa implicación de los alumnos, si se sustituyera la rigidez de los llamados «momentos de la clase de lengua» por una organización más flexible en la presentación y explotación de los contenidos lingüísticos y se diera entrada a las nuevas técnicas de simulación. Al mismo tiempo, para que no les falten a los alumnos cosas que decir y tengan a su alcance los medios lingüísticos apropiados para decirlos e implicarse en lo que dicen, es necesario suministrarles materiales de conversación más ricos, así como unos medios lingüísticos más variados. Es claro que, procediendo así, los alumnos, sobre todo al principio, cometerán frecuentes errores y llegarán a dar la impresión de no realizar ningún progreso. Por ello es necesario asegurar un difícil equilibrio entre la libertad de expresión, por una parte, y unas exigencias moderadas y funcionales de corrección, por otra. Satisfechas estas exigencias, es preferible que el alumno, ya desde las primeras etapas de aprendizaje, utilice la lengua en situaciones reales de comunicación y obedeciendo a una necesidad de expresarse. A través de estas producciones en la nueva lengua, balbucientes unas veces, conseguidas, otras, erróneas, muchas de ellas, irá construyendo, poco a poco, una competencia en la misma que corra pareja con los contenidos y significaciones que intenta transmitir, y a la que la manipulación correcta de enunciados no le permitiría llegar.

Las orientaciones que la lingüística contemporánea parece trazar a la metodología vienen pues a coincidir con las que se están abriendo camino en psicolingüística y en psicología del aprendizaje. De su incidencia en la solución de algunos otros problemas de la enseñanza de las lenguas modernas, hablaremos a continuación.

La progresión lingüística

En primer lugar es necesario decir que la progresión en el dominio de una lengua no parece consistir —en contra de lo que pretendía Skinner— en un caminar paso a paso mediante la adquisición sucesiva de pequeñas unidades cognoscitivas que se van añadiendo unas a otras. No es tanto la adición de elementos nuevos lo que desarrolla la competencia lingüística del alumno, sino la integración de los elementos nuevos a los ya adquiridos, integración que provoca en cada etapa una especie de salto cualitativo que exige una reestructuración, al menos parcial, de los conocimientos. Importa mucho, por tanto, presentar agrupados al alumno los elementos relacionados entre sí, y eso no sólo por el hecho de ser la lengua una realidad estructurada a distintos niveles: fonológico, gramatical, lexical..., sin olvidar el situacional y el discursivo, sino también para proporcionar al alumno el conjunto de elementos que necesita para inducir por sí mismo las reglas que irán determinando su competencia lingüística en la nueva lengua. Aunque por ahora no es posible definir con verdadero rigor los grupos de unidades que habría que proporcionar al alumno —en parte porque tal vez sean distintos según la edad, el desarrollo mental y la lengua materna del alumno—, con todo, es claro que toda progresión lingüística adaptada al proceso real del aprendizaje de una materia tan compleja como la lengua, no podrá regatear al alumno la complejidad de elementos que este necesita prácticamente al mismo tiempo. Si es el alumno el que construye su propia competencia a partir de las realizaciones del «decurso» que se le proponen, es preciso que dichas realizaciones sean distintas, y en relación con distintas situaciones de enunciación, para que de entre la pluralidad de enunciados escoja aquellos elementos y establezca aquellas relaciones que mejor le permitan organizar sus propias «reglas de competencia». Es decir, que a una progresión lineal de los contenidos lingüísticos parece que habría de suceder una progresión que se podría llamar envolvente, cuidando, claro está, de no anegar al alumno bajo la multitud de materiales.

Por supuesto que una progresión de esta naturaleza tendrá que contar con la aparición de numerosos errores del alumno en la comprensión y producción de enunciados. Pero, tales errores no tienen por qué asustar al profesor: según las modernas tendencias en psicología del aprendizaje, podrían ser parte integrante del proceso de adquisición de una lengua segunda, como lo son los errores del niño en el proceso de adquisición de su lengua materna. En el peor de los casos revelarían las «reglas» gramaticales que el alumno no ha asimilado y favorecerían así su adquisición de nuevas «reglas» cada vez más comprensivas y adecuadas. En años anteriores, por influjo de la teoría skinneriana del aprendizaje, se creía que los errores cometidos por el alumno en clase eran sumamente nocivos y contraproducentes, y por lo mismo se daba tanta importancia a la programación rigurosa de los contenidos y al control riguroso del desarrollo de la clase, con el fin de reducir al mínimo la posibilidad de que el alumno se equivocara, lo que fácilmente ocurriría si se le dejara moverse con cierta libertad en dominios de la lengua, que todavía no se le hubieran enseñando palmo a palmo. Pero, si, como queda dicho, la competencia lingüística no se construye por adición de elementos, uno a uno, sino más bien a través de una serie de estructuraciones y reestructuraciones sucesivas

que hace el alumno de su propio sistema gramatical; será necesario permitir —algunos opinan que, incluso, provocar— que el alumno produzca enunciados incorrectos, a fin de que pueda contrastar el valor de las hipótesis que sobre la gramática de la lengua va elaborando en curso de aprendizaje. Será necesario también replantearse el problema de la programación de contenidos, pero antes de abordar este asunto, es preciso referirse al papel que en la construcción de la competencia lingüística del alumno pueda desempeñar una explicitación, por parte del Profesor, de la gramática de la lengua estudiada.

La gramática explícita

En realidad, este papel no es posible determinarlo con claridad mientras no se conozca como es debido el proceso concreto que sigue el alumno en la construcción de su competencia. Es, no obstante, un aspecto que está reteniendo considerablemente la atención de cuantos se ocupan de la enseñanza de las lenguas modernas, y no puedo menos de apuntar algunas ideas. Es cierto que en el aprendizaje de la lengua materna, la explicitación de la gramática desempeña un papel secundario: antes de abordar el estudio de la gramática de su lengua materna, el niño ha adquirido ya una competencia de adulto, por lo menos en la lengua hablada. Pero, al mismo tiempo, es necesario tener en cuenta que el alumno que aborda el estudio de una lengua extranjera posee ya un poder de conceptualización y de síntesis que no posee el niño durante los años de adquisición de su lengua materna. Y, aunque dicho poder no constituya una ayuda para conseguir espontaneidad y fluidez en el habla, podría en cambio contribuir a la elaboración de esas hipótesis a partir de las cuales se va construyendo la competencia lingüística. Es preciso hacer notar que si la actividad metalingüística juega un papel secundario en los primeros años del aprendizaje de la lengua materna —y casi insignificante si se le compara con el que desempeña en ese mismo período la imitación—, más tarde, en cambio, pasa a ser el motor principal en la adquisición de una competencia más amplia y sólida. Por tanto, si el alumno, cuando inicia el estudio de una lengua extranjera, ha desarrollado ya esta actividad metalingüística acerca de su propia lengua —actividad que el medio escolar contribuye a reforzar— sería un error pensar que no tratará de aplicar esa actividad al estudio de la lengua extranjera. No se puede negar que, en el estudio de una lengua extranjera, el recurso a la actividad meta-lingüística no está exento de peligros que, de no ser obviados, podrían comprometer seriamente su aprendizaje, pero no cabe duda que hay que contar con ella. Y más, cuando la enseñanza se realiza dentro de un medio escolar y la lengua extranjera es una disciplina entre otras muchas, y una de ellas, precisamente, la gramática de la lengua materna.

Es necesario advertir también que el término de «gramática explícita» es ambiguo y su ambigüedad no es ajena a las discusiones que ha suscitado su aplicación a la enseñanza de idiomas. Para algunos significaría la vuelta a los conceptos y categorías de la gramática tradicional —tan criticados por su carácter transcendente y heterogéneo—; para otros, la introducción en la clase de lengua de las formalizaciones de las gramáticas estructurales y genera-

tivas —inasequibles a fuer de rigurosas—. Pero, ¿no es posible que entre las abstracciones de los gramáticos, tradicionales o modernos, por un lado, y la multiplicidad al parecer anárquica de los fenómenos lingüísticos, por otro, no haya sitio para una reflexión gramatical que, expresándose en un lenguaje asequible a los alumnos, haga patentes las relaciones que esos fenómenos mantienen entre sí y los reduzca a unidades orgánicas y estructuradas? Entendida en este sentido, una gramática explícita no tendría por qué ser relegada a las últimas etapas del aprendizaje de una lengua. Adviértase que no se presenta como un fin en sí misma, ni como un saber teórico sobre la lengua, sino como un medio de adquirirla en la práctica de la comunicación: estaría llamada a facilitar el establecimiento de relaciones entre las formas y el sentido y entre éste y la situación, que toda comunicación implica. Por otro lado, dicha gramática explícita permitiría orientar al alumno en su inevitable referencia a su lengua materna, haciendo que saque de ella el mayor partido posible en orden a la construcción de su competencia en la lengua extranjera, sea por la correspondencia entre las estructuras profundas o a través de la comparación de distintas estructuras superficiales —como proponen algunos trabajos de lingüística contrastiva generativa— sea, de otra manera. En todo caso, el recurso a la «gramática explícita» estará condicionado tanto por el dominio lingüístico que se enseñe —unos están más estructurados que otros y, por consiguiente, se prestan más al establecimiento de relaciones—, como por la edad y desarrollo mental de los alumnos —cuanto más avanzados sean, más importante será el papel que habrá de desempeñar el recurso a la conciencia explícita de las relaciones lingüísticas. Con todo, hoy por hoy se está lejos todavía de dar una respuesta a un problema fundamental en la práctica: el del contenido y de la forma de dicha «gramática explícita» de suerte que encaje en el proceso de aprendizaje del alumno en sus circunstancias particulares.

Programación de contenidos lingüísticos

En general, la programación estricta de los contenidos lingüísticos —que, como hemos dicho, parecía ser el ideal de los métodos inspirados en el estructuralismo, por un lado, y en la teoría del aprendizaje de Skinner, por otro— ha perdido su importancia en las nuevas orientaciones metodológicas. Dicha programación se establecía fundamentalmente en función de un doble criterio: simplicidad de las estructuras y rentabilidad de las mismas. En virtud del criterio de simplicidad, había que proponer en primer lugar las estructuras más simples para ir introduciendo paulatinamente estructuras más complejas, compuestas o no por la combinación de aquellas. En virtud del criterio de rentabilidad, había que privilegiar a aquellas estructuras que podían aparecer en mayor número de enunciados y que se creían apropiadas para sustituir a otras, más específicas de cada caso, sin alterar el contenido informativo de la expresión.

Una vez más, estudios recientes en psico-lingüística y psicología del aprendizaje han demostrado la inevitable arbitrariedad en la determinación de lo que es simple o complejo en el proceso de adquisición de una lengua, y más todavía si se trata de una

lengua segunda estudiada cuando el alumno ya posee el sistema de su lengua materna. En realidad se ha producido una confusión entre simplicidad de una estructura y facilidad de su reproducción por el alumno dentro de una enseñanza basada en la repetición. A falta de estudios experimentales que puedan determinar la simplicidad o complejidad real de las distintas estructuras de una lengua determinada en relación con la edad, origen y desarrollo lingüístico de los alumnos que la aprenden, es preciso reconocer que, en este particular, la metodología se encuentra abandonada a sí misma y a un empirismo un tanto rudimentario.

El criterio de rentabilidad muestra, por su parte, la preocupación dominante de la metodología que criticamos: enseñar, en situación o fuera de ella, una lengua neutra y proporcionar así a los alumnos un instrumento cuyo manejo les permita salir al paso en situaciones de la vida corriente. Pero, como se ha ido viendo en el curso de los años de aplicación de esa metodología —y ya lo hemos indicado más arriba—, dicho instrumento no les permitía comunicar realmente en tales situaciones, ni adaptar la lengua a ningún registro específico del «decurso» ni a las instancias de la enunciación. A través de esas estructuras, consideradas como más rentables, en realidad lo que pretendían los métodos audio-orales y audiovisuales de las dos últimas décadas, si se les analiza con rigor, era enseñar los elementos de un código lingüístico en sí mismo: la realización del «decurso» que proponían no eran en el límite otra cosa que ilustraciones de dicho código. Ahora bien, como ha hecho observar recientemente la psicolingüística, el código lingüístico no puede ser objeto inmediato de la enseñanza de una lengua: cada individuo se constituye y diversifica su propio código mediante el dominio progresivo de realizaciones del «decurso» en situaciones de enunciación específicas. Por ello, el contenido de los cursos de lengua parece que habrá de estar constituido por el conjunto de materiales necesarios para la producción, por parte del alumno, de enunciados que correspondan a verdaderas situaciones de comunicación, en las que él pueda llegar a implicarse. Y toda programación de los contenidos lingüísticos —que habrá de hacerse en función de un conjunto de variables, algunas ya apuntadas, cuya incidencia sobre el ritmo de aprendizaje está todavía por determinar— no podrá perder de vista esta exigencia primordial. De lo contrario, se proporcionará al alumno un instrumento cuyo manejo, aun cuando dé la impresión de ser adecuado y espontáneo dentro del marco de las clases, en realidad resultará torpe e impropio cuando se intente hacer uso de él en una situación real de comunicación en la que irrumpen, buscando salida a través del lenguaje, los contenidos propios del hablante y su vivencia particular de las circunstancias de la elocución.

Los «textos auténticos»

Uno de los puntos que en este orden de cosas son objeto de polémica entre los promotores de esta nueva metodología, es el puesto que en el desarrollo de la enseñanza ha de ocupar el «texto» auténtico: ¿ha de ser el punto de partida y la base de la enseñanza, o ésta se ha de apoyar más bien sobre un diálogo o «texto» preparado a fines didácticos como medio de abordar más tarde el «texto» auténtico?

Sin pretender dirimir aquí la cuestión, me permitiré hacer un par de observaciones.

No es necesario que el diálogo de base esté tomado, mediante un magnetófono, por ejemplo, de la vida real, para que sea auténtico: la autenticidad del diálogo puede ser también el resultado de una elaboración que se proponga darle ese carácter. Pero, ya esté tomado de la vida real, ya sea producto de una elaboración, el diálogo creo que ha de ser auténtico y que ha de responder a una situación auténtica de comunicación. De reflexiones anteriores parece desprenderse que es improcedente proponer a los alumnos una lengua neutra: la lengua con la que han de estar en contacto ha de estar marcada, como está marcada la lengua que se utiliza en la vida real, en función de los distintos interlocutores y de las distintas situaciones de comunicación. Si lo que se pretende enseñar es una lengua de comunicación y hacer que los alumnos lleguen a conocer los distintos registros del «decurso», parece que carece de fundamento la argumentación de los partidarios de comenzar la enseñanza por la utilización de una lengua neutra, a través de diálogos «didácticos»: hacer posible la distinción —por contraposición a ella de los distintos registros. Al parecer, se olvida que éstos no se definen en relación a una lengua neutra —que no es empleada por ningún grupo de hablantes, siendo como es una abstracción pretendidamente pedagógica—, sino en relación y en contraste de unos registros con otros. La lengua realmente empleada responde siempre a una situación de comunicación y, como toda situación de comunicación, lejos de ser neutra, está en realidad marcada en función de los distintos componentes o instancias que la integran. La lengua auténtica será siempre una lengua marcada, lo que no obsta para que en ella se revele y esté en juego el sistema general de la lengua de que se trata.

Un problema parecido se plantea a propósito del estudio de los textos escritos —literarios u otros: para facilitar el acceso a ellos de los alumnos, algunos autores proponen textos «filtrados». Por mi parte, y en función una vez más de las ideas expuestas, dudo mucho que esta sea la solución al problema planteado. Si el «filtro» actúa sólo sobre algunas palabras, el texto conservará, sin duda, su identidad, pero entonces el procedimiento es superfluo: esas pocas palabras no entorpecerán generalmente su comprensión y pueden ser objeto de una breve elucidación por parte del Profesor o de una rápida consulta a un diccionario. Si, en cambio, el «filtro» actúa sobre muchos y distintos elementos del texto, éste perderá su identidad: habrán quedado en el «filtro» no pocos rasgos estilísticos, semánticos o propios de las modalidades de la enunciación, que conferirían al conjunto de los enunciados una significación determinada y constituirían la especificidad del texto como acto de lenguaje. Por ello, como en el caso de los diálogos, mejor sería proponer al alumno textos auténticos que le resulten asequibles y en los que, por estar próximos a su mundo de intereses, de ideas y de vivencias, pueda encontrar un terreno común sobre el que establecer ese consenso previo a toda comprensión de la significación específica de un texto. A medida que el alumno avance en el conocimiento de la lengua y en su desarrollo mental e ideológico, se le irán proponiendo textos cuya comprensión requiera una mayor preparación por su parte.

Conclusión

Por lo demás, y volviendo —para concluir— a la programación, hoy por hoy no es posible, como hace notar Chomsky, establecer un programa de enseñanza de una lengua riguroso y detallado. Lo que hasta ahora se sabe sobre la organización de la lengua y sobre los principios que determinan la estructura del lenguaje no constituye una base suficiente para hacerlo. Todo lo que cabe decir —prosigue Chomsky— es que hace falta establecer un programa de enseñanza que permita el libre juego de los principios de «creatividad» que los seres humanos ponen en juego cuando aprenden cualquier cosa que sea. Es necesario rodear al alumno de un ambiente lingüístico rico, que permita favorecer los procedimientos heurísticos intuitivos que posee por su misma naturaleza todo individuo normal. Pero, al mismo tiempo, —añadimos por nuestra cuenta— es necesario conciliar —y parece posible hacerlo dentro del marco trazado por la nueva metodología— el libre juego de esos principios de «creatividad» que propone Chomsky, con la adquisición de los mecanismos elementales, tanto fonológicos como gramaticales, sin los cuales los intentos del alumno

por comunicar en lengua extranjera y construir así su competencia en ella, no serían otra cosa que una sucesión de frustraciones, para él y para el Profesor.

Estas son, someramente expuestas, algunas de las ideas centrales en torno a las cuales se está configurando una nueva metodología de la enseñanza de las lenguas modernas. Los problemas que muchas de ellas encierran y las objeciones a que puedan dar lugar, lejos de justificar un rechazo indiscriminado, son más bien una razón para considerarlas con atención, tratar de profundizar en ellas y contrastarlas con las propias. Es así como el Profesor enriquecerá su experiencia docente y se mantendrá disponible para comprender y asimilar los cambios que se están produciendo en la teoría y en la práctica de la enseñanza de las lenguas modernas, algunos de los cuales ya están siendo incorporados en libros de texto. Sin esta disponibilidad por su parte, los intentos de los investigadores para preparar la elaboración de un proyecto de definición y estructura de un curso de lengua no darán, o tardarán mucho en dar, los resultados que de esta renovación metodológica cabe esperar.

INSTITUTO NACIONAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

PREMIO «BREVIARIOS DE EDUCACION»

Celebrada recientemente la adjudicación del II Premio «Breviarios de Educación», procede realizar la convocatoria del III Premio, en la misma línea de estímulo de aquellas experiencias y estudios en materia educativa que sirvan para generalizarlas tanto entre el profesorado como entre otros posibles interesados.

Las bases a que se ajustará la convocatoria serán las siguientes:

1.ª Se constituye un Premio de 300.000 pesetas, y dos accésit de 150.000.

Tanto el Premio como los accésit podrán ser declarados desiertos, si a juicio razonado del Jurado ninguno de los originales presentados reuniera las condiciones requeridas.

El I.N.C.I.E. publicará dentro del año siguiente a la concesión, los originales que obtengan el Premio, en su colección «Breviarios de Educación». Los derechos de autor de la primera edición se entenderán comprendidos en los respectivos premios.

El I.N.C.I.E. podrá proponer la publicación de los accésit y finalistas en la citada colección, de acuerdo con sus normas generales de publicación.

2.ª Los originales, que deberán ser inéditos, tendrán una extensión aproximada de 150 a 250 folios y se presentarán por duplicado, mecanografiados a doble espacio, acompañados del nombre y dirección del autor, y de la mención expresa de su concurrencia al Premio, en la Secretaría General del I.N.C.I.E. (Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3).

El plazo para la presentación de originales concluirá el día 15 de diciembre de 1979.

3.ª El Jurado, presidido por el Director del I.N.C.I.E., estará constituido por el Jefe del Departamento de Proyección Educativa, el Jefe del Departamento de Perfeccionamiento del Profesorado, el Secretario general, dos Vocales designados directamente por el Director del I.N.C.I.E. y el Jefe de la Sección de Información y Difusión, que actuará como Secretario.

El Jurado valorará primordialmente tanto el interés docente de los textos y su posible función dentro de las bibliotecas escolares, como su capacidad divulgadora de experiencias, conocimientos y temas educativos.

El fallo tendrá lugar el día 15 de febrero de 1980.

Los originales no premiados podrán ser retirados durante los tres meses siguientes al fallo de los premios.

Madrid, 31 de julio de 1979.—El Director.