

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE IDIOMAS EXTRANJEROS ANTE UNA PROXIMACIÓN COMUNICATIVA EN GLOSODIDÁCTICA

0.— INTRODUCCIÓN: UNA APROXIMACIÓN COMUNICATIVA EN GLOSODIDÁCTICA.

Cuando un alumno en una clase de lengua extranjera pone en juego un mensaje, un segmento de discurso, que los demás compañeros no han oído o leído previamente en su lengua nativa; cuando se intercambian opiniones sobre temas de interés común por medio de la nueva lengua, se leen pasajes o se escriben composiciones con la atención puesta en el plano del contenido y no de la forma (del código)... en fin, cuando los alumnos se sienten en su clase como auténticos individuos, dispuestos a ofrecer y aceptar cualquier tipo de contribución personal en el idioma que aprenden, podemos asegurar que se está produciendo una auténtica comunicación dentro del aula. Ahora bien, ¿cuál es el lugar y la significación de una aproximación comunicativa en la génesis glosodidáctica.

La convicción de que muchos alumnos que aprenden una lengua extranjera pierden a menudo su interés y pasan a considerar esta lengua como 'irreal' además de 'extranjera' y como carente de significación, ha planteado la urgente necesidad de tomar en cuenta los 'intereses' particulares de cada alumno en el marco de unas estrategias de enseñanza orientadas hacia la comunicación y que tratan de mitigar el abuso de las tradicionales técnicas de **descripción** en la lengua extranjera en favor de un 'hacer', un 'decir' y un 'significar' cosas en la nueva lengua. Esto supone un movimiento desde lo que parece que resulta ser interesante para los alumnos hacia una enseñanza enraizada en los auténticos intereses de éstos, y el paso de un estado de cosas basado en actividades 'manipulativas' hacia una situación caracterizada por actividades 'comunicativas' que, como John L.M. Trim (1979: 16) ha puesto de relieve recientemente, insisten sobre la necesidad de una preparación del que aprende para tomar parte en la interacción social sirviéndose de enunciados cuyas cualidades semánticas y pragmáticas han sido analizadas con minuciosidad.

La investigación aplicada ha tratado, en este sentido, de buscar respuestas válidas a una serie de cuestiones relacionadas con el aprendizaje lingüístico y sus estrategias de enseñanza desde un punto de vista comunicativo y centrado en el alumno. El resultado ha sido una serie de movimientos en el diseño de estrategias glosodidácticas hacia una conexión con el aspecto comunicativo de las lenguas y como rechazo a la 'selección' lingüística de conceptos gramaticales, lo que supone una considera-

ción más profunda tanto de la naturaleza del lenguaje como de las propias actividades de los usuarios de una lengua. Para que la comunicación tenga lugar, debe producirse la **necesidad** de comunicar.

Es por esta razón por la que, en un tono psicosociolingüístico, un grupo de expertos del Consejo de Europa (1979) ha estudiado la posibilidad de organizar la enseñanza de lenguas vivas mediante un sistema de unidades capitalizables que permita tener en cuenta las necesidades, motivaciones y aptitudes individuales de los estudiantes adultos de una lengua extranjera, dentro del marco de un programa nacional-semántico basado en el acto semiótico, ligado a la función, comunicación y a la retórica tradicional con metodología funcional-situacional, inductiva y comunicativa. Indudablemente, y ante este nuevo golpe de péndulo de la pedagogía de lenguas extranjeras, conviene preguntarse ¿qué exigencias plantea una aproximación comunicativa a las estrategias para la formación del profesorado de estos idiomas?.

1.- INCIDENCIAS DE UNA APROXIMACIÓN COMUNICATIVA EN LA CONFIGURACIÓN DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE IDIOMAS.

Existen, al menos, tres enclaves fundamentales en los que una aproximación comunicativa incide de forma más definitiva en la configuración de los procesos de formación de profesores de idiomas: una reorganización del currículum, una humanización del proceso, y una reconsideración del marco conceptual de la acción docente con especial atención a la relación profesor-alumno.

a) La **reorganización del currículum** se plantea hoy, sin duda, en términos de lo que David A. Wilkins (1976) ha denominado los polos 'sintético' y 'analítico' hacia los que, en la práctica, tiende cualquier tipo de aproximación. Esta tendencia hacia uno de ambos polos —en el plano de los contenidos— se traduce por una dependencia —en el plano de la forma— hacia otros dos extremos que reflejan los respectivos dominios de dos concepciones aglutinantes del aprendizaje: el conductual y el cognitivo. Las recientes investigaciones llevadas a cabo a nivel curricular (Sirevag 1969, Trim 1973, Shaw 1975, Wilkins 1976, Munby 1978) en un intento por superar los programas situacionales y gramaticales vigentes en favor de una aproximación más nocional y de unos objetivos comunicativos, se caracterizan porque organizan la enseñanza de lenguas en términos del propósito de **comunicación** más que de la **forma**, y en lugar de plantearse respuestas al 'cómo' se expresan los hablantes de una lengua (= aproximación gramatical) o al 'cuándo' y el 'dónde' deberán usar estos hablantes determinadas formas lingüísticas (= aproximación situacional), afrontan directamente la cuestión del 'qué': qué nociones y funciones espera emplear el usuario de un idioma para expresar sus necesidades en esa lengua. Resulta evidente que esta orientación que atiende más al 'uso' del código —la función comunicativa de la lengua en uso que a los principios estructurales básicos del código en sí, y en

definitiva al **contenido** que debe dársele al programa de un idioma extranjero en su diseño pedagógico, plantea una preocupación en el desarrollo del proceso formativo del profesorado que va más allá de la tradicional formación lingüística del profesor de lengua extranjera y que atañe directamente al problema del **qué**, del contenido de lo que el alumno **hace** y quiere **significar** con la lengua que aprende.

b) Por **humanización del proceso** cabe entender aquí la necesidad de reflexionar sobre el hecho de cómo los individuos expresamos **todas** las funciones comunicativas del lenguaje de acuerdo con nuestra personalidad y nuestras necesidades socio-vocacionales inmediatas, lo que exige una atención a las necesidades individuales de los diferentes sujetos que aprenden un idioma y a su legítimo derecho a participar activamente en el proceso de su aprendizaje de una nueva lengua, contrarrestando así el efecto de 'cadena de ensamblaje' tan frecuente en la didáctica de los idiomas y en el que tiene mucho que ver el mal uso de la tecnología glosodidáctica. Cuanto mayor sea la relación entre las destrezas seguidas por el aprendiz de un idioma extranjero con la confianza en sí mismo, la personalidad, el temperamento y las preferencias personales, más humanizado será el proceso. Esta mayor atención al individuo que aprende, su 'descubrimiento' de las reglas cognitivas —la percepción de la manera en que las cosas 'funcionan' en la nueva lengua—, demanda de los programas formativos del profesorado de idiomas el urgente planteamiento de aquellas tendencias que favorezcan procesos de autodescubrimiento (con las apoyaturas psicosociolingüísticas necesarias) del aspecto creador del uso del lenguaje, su dimensión contextual-dinámica, y, sobre todo, el rol del profesor como catalizador entre el alumno y el idioma en una atmósfera de clase que haga el aprendizaje de una lengua extranjera una auténtica experiencia humana reconfortante.

c) En tercer lugar, la **reconsideración del marco conceptual de la acción docente y sus derivaciones en la relación profesor-alumno**, supone una alternativa a la formación del profesorado en la década de los ochenta en la que, a partir de una ampliación de los marcos taxonómicos sobre los que trabaja el profesor —basada en el paso de un aprendizaje centrado en el desarrollo intelectual a un aprendizaje que incluye la emotividad y otros ámbitos de la personalidad en la nueva lengua—, se cuestiona el rol del profesor de idiomas en el marco de programas más personalizados. La incidencia de una aproximación comunicativa, en este sentido, parece haber seguido dos caminos: por una parte se ha identificado con una 'ausencia' del 'profesor' de la escena donde se produce el aprendizaje de una L₂, principalmente en el desarrollo de técnicas de enseñanza individualizada y aprendizaje autónomo como las dirigidas por G.E. Logan (1973) en el Live Oak College de Morgan Hill en California y las realizadas por el C.R.A.P.E.L. de la Universidad de Nancy II en la enseñanza de Inglés a adultos (Abe 1975, Henner-Stanchina 1976, 1978). Por otra parte, la orientación comunicativa se interpreta como una estrategia totalmente compatible con la 'presencia' del profesor, tanto en una modalidad directiva como en una no-directiva, dirección que hoy resulta ser la más extendida. En cualquier caso, una

nueva conceptualización de la función docente, en el ámbito de una aproximación comunicativa a los idiomas, condiciona la formación del profesorado en el sentido que es, justamente, la naturaleza de la **relación profesor-alumno** lo que determina cualitativamente la interacción verbal en el aula, y siendo esta **interacción** la unidad pedagógica mínima en una enseñanza comunicativa, son las estrategias de formación del profesorado las responsables de adecuar un nuevo tipo de profesores que, lejos de interferir en este proceso interactivo, favorezcan y sepan catalizar la dinámica grupal exigida por esta aproximación. Conviene, a continuación, y antes de plantearnos una perspectiva de las tendencias más deseables en la futura formación del profesorado, examinar aquellas actitudes psicosociolingüísticas más destacadas entre el profesorado de idiomas en relación a una enseñanza comunicativa.

II.- ACTITUDES PSICOSOCIOLINGÜÍSTICAS DEL PROFESORADO ANTE UNA APROXIMACIÓN COMUNICATIVA EN GLOSODIDÁCTICA.

Un informe bastante reciente de Denis Girard (1977) definía al profesor como total responsable del factor motivación en el aula de idioma, y se basaba en un cuestionario aplicado a 1.000 niños franceses de enseñanza básica aprendiendo Inglés quienes unánimemente señalaron como 'profesor ideal' aquél que hacía sus clases de Inglés interesantes, en las que aprendían 'auténtico' Inglés y donde comprendían lo que aprendían. La importancia que ha adquirido en los últimos años el estudio de las actitudes lingüísticas del profesorado (Williams, 1976) ha quedado de manifiesto incluso en un aspecto tan aparentemente desligado de ellas como el educativo. La reciente publicación del Prof. Guillermo Rojo (1979), **Aproximación a las Actitudes Lingüísticas del Profesorado de E.G.B. en Galicia**, es una prueba de este interés por la investigación de estas actitudes en función de su incidencia sobre sus expectativas con relación a los alumnos. En nuestro análisis de actitudes psicosociolingüísticas nos hemos basado en nuestra propia investigación del tema, y cuyo objetivo general ha sido perfilar una primera impresión global de las actitudes de los profesores de E.G.B. a partir del estudio de una población compuesta por aquellos que impartieron Inglés en Galicia en los últimos años y aquellos que estaban en su período de formación de futuros profesores de Inglés. La muestra se obtuvo por medio de reuniones abiertas con grupos de maestros, cuestionarios individuales y diversas experiencias con alumnos de Inglés cursando estudios en una Escuela Universitaria de Magisterio. Los datos fueron obtenidos mediante las propias conclusiones de grupos de maestros asistentes a reuniones en las que se abordaban temas teóricos y se demostraban clases 'reales' con alumnos de E.G.B. siguiendo diferentes aproximaciones, la contestación personal a una entrevista con cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, y la autoevaluación por parte de los alumnos de la Escuela Universitaria de Magisterio de las propias experiencias en su aprendizaje del Inglés y su didáctica. El trabajo de campo se llevó a cabo a lo largo de estos últimos años.

El análisis de los resultados obtenidos evidencia una doble tipología de actitudes con rasgos bien diferenciados que obedece a dos grupos naturales de la muestra: aquellos antiguos Maestros Nacionales y los Licenciados universitarios cuya formación no ha sido específica en la materia que imparten actualmente (la lengua Inglesa) y cuyo acercamiento a la disciplina se mantiene a niveles muy superficiales y por medio de cursillos rápidos en la lengua, programas de especialización, etc.; y, por otro lado, aquellos que habían recibido (o estaban recibiendo en el momento de la muestra) una formación específica en la disciplina y en el área filológica en general, fundamentalmente en una Escuela Universitaria de Magisterio. En el primer grupo se observó una clara tendencia a acentuar en su práctica docente el valor de la 'estructura' sobre el 'significado', la 'sintaxis' sobre la 'semántica' y los 'patrones de repetición mecánica' sobre los 'contextos situacionales comunicativos', sin duda como un reflejo de su propia formación lingüística anterior. Sus actitudes, en general, favorecen la adopción de una aproximación comunicativa en el significado que este grupo da a tal aproximación, es decir, la complementación de clases teóricas de gramática con 'prácticas de conversación', aunque en la realidad sus actitudes obedecen a uno (o combinaciones de más de uno) de los cuatro aspectos siguientes:

a) No admisión de responsabilidades en el fracaso de muchos alumnos; el fallo se debe a la indiferencia de éstos hacia el idioma y sólo vale la pena esforzarse por aquellos que tienen interés. Cierta hostilidad e indiferencia ante la idea de cambios de método.

b) Lo fundamental es un buen conocimiento de las reglas gramaticales y una buena comprensión lectora; debe formarse al alumno en el aspecto literario de la lengua por medio de lecturas simplificadas de los clásicos; la interacción en el aula no es posible ni necesaria; un profesor con un buen conocimiento de la lengua suple toda metodología.

c) No es posible enseñar un idioma sin un buen libro de texto con muchos diálogos, ejercicios y grabaciones con voces nativas; hay que estar al día en la publicación de nuevos materiales y tratar de usar el 'mejor método' o el más moderno y actual.

d) La didáctica de idiomas extranjeros es algo muy complejo que no se resuelve con ningún método por actual que sea, ni con un buen profesor... y siempre ha sido y será así.

Frente a este tipo de actitudes, aquellas registradas en el segundo grupo se caracterizan por ser fundamentalmente de tipo funcional y tratan de llegar más al alumno y a su circunstancia particular en su proceso de aprendizaje. Entienden que una aproximación comunicativa en la E.G.B. es lo más deseable, pero carecen de una apoyatura teórica y se sienten atemorizados e incapaces de llevarlo a cabo con éxito en la práctica.

III.— PROSPECTIVA.

Finalmente, abordaremos una síntesis de aquellas tendencias más notables hacia la incorporación de una aproximación comunicativa a los sistemas de formación del profesorado de idiomas extranjeros, a partir del siguiente interrogante: ¿ es necesario orientar la formación del profesor de idiomas hacia la enseñanza de una lengua extranjera (para la comunicación en esa lengua), o hacia la enseñanza de la **comunicación** por medio de una lengua extranjera?. Es evidente que cualquier profesor especializado negaría la segunda parte de este interrogante alegando que él se ha formado para ser profesor de Inglés o Francés y no de 'comunicación'. Sin embargo, *ambas estrategias son compatibles en el sentido que la enseñanza de la competencia lingüística no puede abarcar a toda la competencia comunicativa y, a su vez, la enseñanza de esta última ha de pasar por alto una parte de la competencia lingüística.* En definitiva, el fin último no es la comunicación en abstracto sino que una orientación comunicativa desarrolla las destrezas lingüísticas y proporciona a la lengua que aprenden los alumnos su total dimensión.

A nuestro juicio, las estrategias en la formación del profesorado de idiomas ante una aproximación comunicativa en glosodidáctica que cobra cada día mayor identidad (Brumfit&Johnson, 1979), pasan necesariamente por la adopción de un marco conceptual **integral-interdisciplinar** que plantea una doble exigencia:

1.— En sus fundamentos teóricos:

- a) una formación sólida en el campo de la lingüística descriptiva que le informe sobre las distintas concepciones de la lengua como 'sistema'.
- b) una formación en el área de la psicología educativa que le mantenga al corriente de la evolución de las distintas perspectivas que configuran la orientación glosodidáctica, particularmente en el campo de los idiomas extranjeros.
- c) una formación en los dominios conceptuales de la disciplina psicopsicolingüística que le informe sobre los problemas del 'uso' que se hace de una lengua en su 'contexto' social; la confrontación del alumno, como individuo, con la lengua 'extranjera' que aprende, y la interacción social con aquellos con los que trata de comunicar en esa nueva lengua.
- d) un conocimiento de los límites y las aportaciones de la tecnología glosodidáctica como soporte educativo en la enseñanza de las lenguas vivas.

2.— En sus aplicaciones prácticas:

- a) una orientación del idioma que enseña, no sólo con atención al **producto** (la lengua término que se espera que adquiera el alumno) sino también al **proceso** (el complejo proceso de aprendizaje de una lengua extranjera), es decir, el logro de una equilibración en el establecimiento del proceso siempre con relación al producto.
- b) una formación de su rol como 'profesor' que trate de complementar su 'ausencia'

con su 'presencia' en el escenario de las aplicaciones comunicativas en el idioma que enseña.

c) un descubrimiento de los propios poderes que el alumno trae consigo a su proceso de aprendizaje lingüístico, y que interaccionan con sus poderes como profesor.

JOSÉ MANUEL VEZ JEREMÍAS

BIBLIOGRAFÍA:

- ABE, D., HENNER-STANCHINA, C., SMITH, P. (1975) "New approaches to autonomy: two experiments in self-directed learning", en *Melanges Pedagogiques*, 1975, C.R.A.P. E.L., Université de Nancy II.
- BRUMFIT, C.J.&JOHNSON, K. (1979) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- COUNCIL OF EUROPE (1979) *A European unit/credit system for modern language learning by adults*, Symposium at Ludwingshafen-am-Rhein, Sept. 1977, Strasbourg: Council of Europe.
- GIRARD, Denis. (1977) "Motivation: the responsibility of the teacher", en *English Language Teaching Journal* (London), v. 31, n° 2, pp. 97-102.
- HENNER-STANCHINA, C. (1976) *Autonomy: a viable strategy for adult language learners*. Tesis de licenciatura presentada en la Universidad de Nancy, II. Francia.
- HENNER-STANCHINA, C.&RILEY, P. (1978) "Aspects of Autonomous Learning", en *ELT Documents*, n° 103, London: The British Council, pp. 75-97.
- LOGAN, Gerald E. (1973) *Individualized foreign language learning: an organic process: a guide to initiating, maintaining and expanding the process*, Rowley, Mass.: Newbury House Publ.
- MUNBY, John. (1978) *Communicative Syllabus Design*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ROJO, Guillermo. (1979) *Aproximación a las Actitudes Lingüísticas del Profesorado de E.G.B. en Galicia*, Universidad de Santiago de Compostela: ICE/SGO/DOC. M-67.
- SHAW, A.M. (1975) *Approaches to a communicative syllabus in foreign language curriculum development*, Tesis doctoral inédita presentada en la Universidad de Essex, Colchester (Inglaterra).
- SIREVAG, T. (1969) *Curriculum studies in modern languages*. Documento del Consejo de Europa DECS/EGT (69) 3, Strasbourg: mimeo.
- TRIM, John L.M. (1973) *Research and development programme for a European unit/credit system for modern language learning by adults*. Documento del Consejo de Europa CCC/EES (73) 26, Strasbourg: mimeo.
- TRIM, John L.M. (1979) "Le rôle des connaissances de langue dans la société d'aujourd'hui", en *Le Français dans le Monde* (Paris), n° 149, Nov.-Dicmb. 1979, pp. 15-18.
- WILKINS, David A. (1976) *Notional Syllabuses*, Oxford: Oxford University Press.
- WILLIAMS, F. (1976) *Explorations of the Linguistic Attitudes of Teachers*, Rowley, Mass.: Newbury House Publ.

*Páginas de
Creación*





