

# Consideraciones sobre la categorización de Brumfit para el aprendizaje del idioma extranjero: su relevancia en la didáctica de la entonación inglesa

Nicola Bolton Pearson

## 1.1.

En un análisis de la metodología práctica de la lengua extranjera en los años siguientes a la publicación del *Threshold Level* (1976)(1) se acepta casi universalmente el planteamiento, aunque de forma un tanto espúrea, de que la enseñanza del inglés debe enfocarse hacia *finés comunicativos* determinados por *funciones del lenguaje*, siendo el enfoque *nocional* el más apropiado a adoptar para cualquier escritor de textos de enseñanza del inglés(2).

En los años siguientes a la implantación de los criterios de competencia comunicativa, se llevó a cabo una importante labor de investigación centrada en el propio proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que se hacía una valoración de la contribución del estudiante a este proceso (3). Mientras tanto la visión excesivamente simplista de la enseñanza de la lengua implícita en el enfoque comunicativo comenzó a ser reemplazada por el interés por programas que hiciesen hincapié en la adquisición de las destrezas del lenguaje. Esto fue el resultado de la delimitación de una estructura metodológica que permitiera una selección del material apropiado para conseguir un programa comunicativo equilibrado. Se consideró que se debería prever el establecimiento de oportunidades específicas para hablar o escribir en situaciones muy realistas, llamadas actividades *quasi comunicativas* por Littlewood (1981) como una fase de actividades pre-comunicativas(4). De la separación que se formuló entre destrezas productivas y receptivas, se llegó al aislamiento en grupos de sub-destrezas. Si tomamos como ejemplo actividad, Harmer (1983) ilustra esta subdivisión con las siguientes sub-destrezas(5): redacción de comunicaciones académicas, de propaganda publicitaria, toma de apuntes, cartas informales, etc. De esta fase surge el estadio más avanzado de la división del aprendizaje de la lengua dentro de las categorías de las cuatro destrezas. Estas cuatro categorías de comprensión auditiva (*listening*) conversación (*speaking*) lectura (*reading*) y escritura (*writing*) son consideradas como entidades separadas independientes unas de otras. Las destrezas más obviamente productivas de comunicación verbal y escritura contrastan con las destrezas receptivas de comprensión auditiva y lectura, en el sentido de que el que usa la lengua es el receptor de cierta forma de lengua escrita y hablada. Ha habido un lógico movimiento hacia la integración de estas cuatro destrezas (Harmer, 1983) ya que la consideración de cada una de ellas separadamente conducía a un diseño curricular ineficaz(6).

## 1.2.

Brumfit (1987) observa correctamente que la categorización de las cuatro destrezas tradicionales presupone un orden de prioridad(7). Argumenta que esta actitud hacia la L2 como divisible en destrezas separadas ha interferido con la capacidad de los profesores a considerar el lenguaje como «comunicación genuina»(8). Su opinión de todos modos, es que una actitud crítica hacia el concepto tradicional de las cuatro destrezas no ayuda a formular ninguna alternativa más prometedora. A pesar de esta renuencia a considerar cualquier otro sistema de conceptos, como una posibilidad que asegure un enfoque

comunicativo más satisfactorio para el aprendizaje de la lengua, sugiere la consideración del siguiente conjunto de categorías:

1. Conversación, discusión.
2. Comprensión (escrita o hablada).
3. Escritura (desarrollada en extensión).
4. Discurso (desarrollado en extensión).

Argumenta que las primeras tres de estas categorías pueden servir como base para diseñar un programa de enseñanza de la lengua extranjera en la escuela, considerando la cuarta categoría como extra opcional, en lugar de las cuatro destrezas tradicionalmente propuestas.

### 1.3.

Otra propuesta formulada por Hans Erberhard Piepho (1981) (9) considera que se deben establecer en primer lugar niveles de objetivos con respecto a la enseñanza del inglés, antes de proceder a formular cualquier criterio respecto a la práctica diaria de la enseñanza y aprendizaje en la clase. Propone que los profesores deben investigar la relación entre los objetivos de aprendizaje y el proceso aprendizaje/enseñanza, los materiales de enseñanza y las actividades de la clase. Los objetivos que cita pueden establecerse en varios niveles diferentes.

1. Nivel de integración y contenido (L2 como medio de expresión)
2. Nivel lingüístico e instrumental (L2 como sistema semiótico y objeto de aprendizaje)
3. Nivel afectivo de relaciones y conductas interpersonales (L2 como medio de expresión de valores y juicios acerca de uno mismo y de otros)
4. Nivel de necesidades individuales de aprendizaje (aprendizaje corrector basado en análisis de errores)
5. Nivel de educación general con fines extralingüísticos (aprendizaje de la L2 dentro del currículum escolar)

Una vez establecidos los objetivos del profesor, su meta debe ser la de asegurar el éxito de aprendizaje para todos los estudiantes. Para este fin propone la categorización de destrezas en los siguientes términos (10):

- a. L/U = Audición/Comprensión
- b. R/U = Lectura/Comprensión
- c. A-O/R = Reproducción oral activa
- d. A-O/P = Producción oral activa
- e. A-W/R = Reproducción escrita activa
- f. A-W/P = Producción escrita activa

### 1.4.

El aprendizaje, en opinión de Piepho, debe ser considerado como un proceso estructurado hacia la consecución de fines. Advierte que incluso cuando la tipología de un ejercicio sirve para promover la comunicación en la clase, puede existir una relación meramente indirecta entre lo conseguido y los objetivos del aprendizaje. La comunicación auténtica no puede ser corroborada más que por la comunicación real cuando el estudiante utiliza el producto de los ejercicios en una *transacción genuina* (11). Para establecer una categorización de las actividades de aprendizaje Piepho distingue cinco tipos de ejercicios que se centran en el desarrollo de las habilidades comunicativas del estudiante. Estos ejercicios van orientados al desarrollo de las siguientes actividades:

1. Preparación de comunicación.
2. Desarrollo de comunicación.
3. Estructuración de comunicación.
4. Simulación comunicativa.
5. Ejercicios propiamente comunicativos.

Los ejercicios y tareas que propone en su tipología están diseñados para ayudar al estudiante a desarrollar su competencia comunicativa, receptiva, interpretativa, reconstructiva y reproductiva. En su conclusión analiza los principios que sustentan el enfoque comunicativo que él postula. Se resumen en ocho categorías:

1. El estudiante debe reconocer y saber los fines y objetivos de todos los ejercicios y actividades que está realizando.
2. El trabajo de clase debe estar orientado hacia un uso específico del lenguaje situacional y contextualizado.
3. Las actividades de todos los estudiantes deben estar en consonancia con su conocimiento, habilidad y destreza.

4. La enseñanza y el aprendizaje deben ser observables y transparentes de tal manera que el contenido de las actividades habladas e imaginadas sean presentadas y mostradas de una manera real al estudiante a través de una representación visual o de otro tipo.

5. El contenido y metodología deben variar en consonancia con la situación y experiencia previa del estudiante.

6. El estudiante debe adquirir técnicas de aprendizaje, de comprobación, de práctica y de trabajo en clase, de tal manera que puede desarrollar su propia suficiencia, seguridad, cooperación e iniciativa.

7. La enseñanza y aprendizaje deben proporcionar oportunidades para que el estudiante pueda introducir, desarrollar y mantener sus ideas, aunque existan en clase variedad y diferenciación de métodos y medios de aprendizaje.

8. La enseñanza comunicativa debe ofrecer una variedad de medios audiovisuales que proporcionen ejemplos de comunicación auténtica en clase de tal manera que se cree una atmósfera de uso y trabajo con el idioma y la cultura propuestos como metas. Se debe valorar la comunicación real prestando especial atención al desarrollo de las habilidades interpretativas de los estudiantes en todos los niveles del proceso.

## 1.5.

Al decidir sobre la elección de un enfoque apropiado para la enseñanza de la entonación del idioma inglés, debe considerarse especialmente la adopción de los ejercicios de tipología presentados por Piepho. Entre aquellos llamados *A-OIR (activos, orales/de reproducción)* propone la enseñanza de partes de diálogos mientras que advierte contra la imitación excesiva de frases y diálogos. Esto, observa, puede llevar a una práctica pedagógica ineficaz si no se equilibra con una especial atención por parte del profesor de las necesidades del estudiante de comunicar su propio punto de vista particular. Si un profesor es capaz de promover el uso *divergente* de la L2, logrará su fin de conseguir una comunicación simulada. En este contexto sugiere la utilización de *role-plays* en los cuales el estudiante pueda entender el significado, el propósito y los mecanismos de una actividad particular comunicativa, y sea capaz por lo tanto de tomar varias posibles rutas de participación. Brumfit (1987) también desaconseja un trabajo de clase demasiado dirigido por el profesor. Enfatiza la importancia del uso naturalista de la lengua cuando muestra un punto de vista crítico sobre la división de la programación de la lección en *fases de presentación* y *fases prácticas*, o de los ejercicios escritos en *controlados*, *guiados* o *libres*. Observa que demasiados libros de texto esperan que el profesor presente material nuevo en cada lección, con el resultado de que la enseñanza llega a saturarse con material dominado por el profesor y se le niega casi totalmente al estudiante la posibilidad de practicar y usar realmente la lengua de una manera más creativa (12).

De esto se hacen eco Allen et alia (1990) cuando argumentan que la primera tarea a realizar por aquellos implicados en la enseñanza de la L2 es el establecimiento de una distinción conceptual clara entre actividades que son analíticas y aquellas que son experienciales (13):

«Aunque enfoques recientes del aprendizaje de la L2, tales como la enseñanza comunicativa de la lengua, enfatizan la necesidad de un uso más significativo y natural del idioma dentro de la clase, no está todavía claro qué diferencias precisas en metodología y resultados distinguen éstos de otros enfoques más tradicionales. La primera tarea por lo tanto, es establecer una diferenciación entre actividades analíticas y experienciales.

## 2.1.

Teniendo en cuenta lo anterior, cuando se planifican actividades diseñadas para desarrollar el aprendizaje de la entonación inglesa, se debe mostrar particular énfasis en el uso creativo del lenguaje. El profesor debe intentar promover situaciones reales de comunicación en las cuales el estudiante desee participar. Al mismo tiempo el profesor tiene que equilibrar la práctica libre con un uso más controlado del lenguaje, ya que siempre hay ciertas áreas del estudio de la lengua, en este caso los aspectos fonológicos suprasegmentales del inglés, que pueden necesitar un enfoque más tradicional si se quiere asegurar el éxito, Byrne (1986) constata tres fases principales en la presentación de estructuras orales: reconocimiento, imitación y repetición (14). Un aspecto muy frecuentemente desatendido señala Byrne, es la necesidad psicológica del estudiante de conseguir seguridad en las fases receptoras del aprendizaje de la lengua. Sin una base de confianza, el progreso puede estacionarse por sentimientos de incompreensión y frustración. El estudiante necesita sentirse «cómodo» en una lengua extranjera, siendo su conocimiento receptor la base para la producción de lenguaje (15). Este mismo autor propone una serie de técnicas para ayudar a los estudiantes a desarrollar sus destrezas productivas. Entre éstas se proponen actividades dramáticas como medio idóneo para el estudio de la entonación. Al ensayar con unos diálogos, por ejemplo, el estudiante en lugar de hallarse ante una actividad pesada, encuentra la suficiente motivación para el estudio, lo cual incide favorablemente sobre su progreso en el aprendizaje, sobre todo por el hecho de tener que actuar ante sus compañeros. Se

identifican tres tipos de actividades dramáticas. Cada una de ellas puede utilizarse para promover el uso creativo de la lengua en este sentido: *mímica*, *role-play* y *simulación*. Con respecto a los guiones, Byrne sugiere que el profesor anime a los estudiantes a mirar más allá de las palabras impresas en la página y de los «personajes de cartón» que los interpretan(16). Una manera de conseguir esto puede ser pedir a los estudiantes:

1. Que expliquen cómo el decorado puede hacerse lo más real posible.
2. Que comenten las relaciones entre los personajes.
3. Que sugieran cómo los personajes deben moverse en escena mientras hablan.
4. Que planifiquen en grupo las expresiones faciales y los gestos apropiados de los personajes.
5. Que comenten lo que cada personaje pueda sentir o pensar.

## 2.2.

Incluso con un diálogo relativamente corto, como el que muestra más adelante, siguiendo las indicaciones mencionadas en el apartado anterior 2.1., el profesor puede hacer el ejercicio mucho más significativo para sus estudiantes. Estos son animados a inventar sus propias adaptaciones, y una vez que los modelos de entonación en estudio han sido practicados en coro o con la clase dividida en dos grandes grupos, los estudiantes pueden trabajar en pequeños grupos o parejas sobre el diálogo en cuestión, antes de aventurarse a realizar sus propias adaptaciones(16). Tomemos como ejemplo el modelo de la entonación decreciente en las exclamaciones en la lengua inglesa.

*Diálogo Uno: (Practica de tono descendente)*

Scene: Playing truant from school.

Characters: Colleague A and Colleague B

Situation: An unfortunate meeting in a bookshop.

Colleague A: Well I say! Fancy seeing you here!

I thought you were abroad!

Colleague B: (Aside: Oh dear! I should have hidden behind the bookshelf!)

Hello John! How nice to see you!

Yes, well. . . Actually. . . eh. . . I only got back last night, you know.

Colleague A: Really! Everyone said you were in New York till tomorrow!

Colleague B: Good Heavens, no! I should have been in to school today, but I woke with such terrible jet lag!

Colleague A: Don't worry, old chap! I won't tell on you! Your secret's safe with me!

Mientras trabajan en el diálogo, los estudiantes son dirigidos por el profesor que comprueba el uso correcto de la entonación decreciente en las exclamaciones del texto. La ayuda debe ser proporcionada cuando sea requerida por los estudiantes, en otro caso se deben de tomar notas de los modelos en los que se aprecien fallos para volver a practicarlos posteriormente en coro.

## 2.3.

Al examinar las áreas de dificultad que los hispanohablantes encuentran al intentar reproducir los modelos de entonación inglesa, Kenworthy (1987) hace hincapié en los siguientes (17):

1. Amplitud de tono.
2. Línea melódica descendente a final de frase.
3. Secuencia ascendente/descendente.

Si tomamos en consideración el modelo de la secuencia ascendente/descendente nos encontramos ante varias posibilidades. Las prácticas pueden realizarse con modelos en cinta o con la propia voz del propio profesor, utilizando frases como en los diálogos siguientes:

*Diálogos 2 y 3 (Práctica de la secuencia Asc/Desc.)*

A: Ken! Have you seen the paper?

B: No, Bill. Why?

A: Well, I've won a holiday for two!

B: Really? Well done! (Asc/Desc.)

C: Mary! Did you see the exam results?

D: No, Pam. Why?

C: Well, I've passed Maths at last!

D: Really? That's fantastic! (*Asc/Desc.*)

Este modelo de secuencia *Asc/Desc* también puede ejercitarse con el mencionado anteriormente en 2.2. donde puede introducirse una variación en el modelo de exclamación (línea melódica descendente). En lugar de éste, el contraste puede hacerse con un modelo de secuencia ascendente/descendente frecuentemente usado en frases cortas o en exclamaciones de una sola sílaba, tales como «Really!» o «Oh!». Estas pueden ser incorporadas por los estudiantes en una nueva versión del diálogo.

## 2.4.

En relación con la primera área de dificultad diagnosticada por Kenworthy se observa que los hispanohablantes utilizan una amplitud de tono mucha más limitada que los anglohablantes. El resultado de esto es que el estudiante puede no ser capaz de mostrar su participación o interés en una conversación con un angloparlante, si ha tenido poca práctica en el uso de una amplia gama de tonos, y de cambios extremos de tono para significar su interés o participación en el tema de conversación. En este «interés» el que puede faltar fácilmente en la rutina de lectura en voz alta de un texto o un diálogo. Si de todos modos se proporcionan oportunidades para que la situación sea representada, ensayada, transformada y hecha realidad por los miembros del grupo, las versiones de los estudiantes mostrarán la participación y el interés de los personajes elegidos por ellos. El énfasis exagerado necesario para incrementar la amplitud de tono usada por el hispanohablante puede fácilmente conseguirse por medio de trabajo de repetición y de *drills* combinado con actividades más creativas, discusión y remodelación de guiones de grupos.

## 3. Conclusión

A la vista de las anteriores consideraciones estimamos que la enseñanza de un segundo idioma debe ser contemplada desde una perspectiva metodológica comunicativa que enfoque el aprendizaje como una adquisición global y concurrente de las habilidades que constituyen su conocimiento. Por otra parte, el impartir una enseñanza basada en la comunicación exige una preparación especial por parte del profesor e implica una revalorización de sus actitudes respecto a la lengua y a su aprendizaje.

Si aceptamos como profesores que los estudiantes de un segundo idioma necesitan un sin fin de oportunidades para utilizar y practicar los conocimientos que van adquiriendo en el estudio de la lengua, debemos ser conscientes de que sin una metodología enfocada hacia una comunicación real, no tendrán las ocasiones necesarias para expresarse en dicha lengua ni serán capaces de utilizarla en un contexto comunicativo. Debemos por lo tanto tratar de imbuir en nuestros estudiantes la importancia de realizar el compromiso real de enfocar el aprendizaje de la lengua a través de trabajo en grupo y el desarrollo de actividades experienciales. Tenemos que desterrar de una vez para siempre el antiguo sistema de ajustarse estrechamente a un programa preconcebido que pueda ocultar la naturaleza de las necesidades reales de nuestros estudiantes para la consecución de su objetivo, que no es otro que el dominio de la lengua.

## Bibliografía

- (1) VAN EK, J. A. (1976) *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. The Council of Europe, Longman.
- (2) BRUMFIT, C. J. (1980) «Communicative Language Teaching: An Assessment» en *Problems and Principles in English Teaching*. Pergamon Press, Oxford.
- (3) Ver COHEN, A. (1977) «Successful second language speakers: a review of research literature» en *Balshaunt Shimusshit, Journal of the Israeli Association for Applied Linguistics, Vol. 1*. pp. 1-10, citado en McDONOUGH, S. H. (1981) *Psychology in Foreign Language Teaching*. George Allen and Unwin, London, p. 141.
- (4) LITTLEWOOD, W. (1981) *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge University Press.
- (5) HARMER, J. (1983) *The Practice of English Language Teaching*. Longman, U. K.
- (6) Ver la advertencia en el *Diseño Curricular Base: Educación primaria*. Ministerio de Educación y Ciencia (1989) p. 355 «No se puede plantear el desarrollo de las destrezas separadamente y en estado puro». Sin embargo, en *La Ejemplificación*

*del Diseño Curricular Base (Secundaria)* Ministerio de Educación (1989) se aprecia esta misma división como modelo didáctico para las actividades a desarrollar en el *Diseño de la Unidad* p. 220.

(7) BRUMFIT, C. J. (1987) *Concepts and Categories in Language Teaching Methodology* pp. 25-31 en *AILA Review* Nº 4.

(8) Idem p. 27.

(9) PIEPHO, H. E. (1981) «Establishing Objectives in the Teaching of English» en *The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology*. Ed. CANDLIN, C. Longman, U. K. pp. 8-23.

(10) Idem. p. 14-16.

(11) Idem. p. 19.

(12) Cf. BRUMFIT (1987) p. 28. «Textbooks throughout the world... are written as if every lesson must include new elements for presentation, so that teaching becomes top-heavy with teacher-dominated material, and the opportunities for practice, let alone the much more important naturalistic use of language are severely restricted».

(13) ALLEN, SWAIN, HARLEY y CUMMINS (1990) «Aspects of classroom treatment: towards a more comprehensive view of second language learning», en *The Development of Second Language Proficiency*. Ed. HARLEY, B. Cambridge University Press. pp. 57-81. p. 58: «Although recent approaches to L2 instruction, such as communicative language teaching, emphasize the need for a more meaningful and natural use of language inside the classroom, it is still not clear what precise differences in methodology and outcome distinguish these from more traditional approaches. The first task, then, is to establish a conceptual distinction between analytic and experiential activities».

(14) BYRNE, D. (1986) *Teaching Oral English*. 2nd Ed. Longman, UK.

(15) Idem p. 9.

(16) Idem p. 123.

(17) BOLTON, N. (1990) *Dialogues for Intonation Practice*. Ed. Tantín, Cantabria.

(18) KENWORTHY, J. (1987) *Teaching English Pronunciation*. Longman, UK.