

Algunas implicaciones de una metodología integradora para la formación del futuro profesor de lengua inglesa

M^a José Rodríguez-Maimón Torrijo

En esta comunicación se pretenden analizar algunas posibilidades metodológicas para la formación del futuro profesor de idiomas. Dentro de las actuales corrientes metodológicas, sobresalen algunos aspectos que pueden ser útiles a la hora de intentar una práctica docente integradora para el futuro profesor. Algunos de estos aspectos que nos interesan de modo especial son: por un lado, el cambio que el papel del alumno ha sufrido, pasando a ocupar un papel central en el proceso educativo; por otro lado, el énfasis creciente en la incorporación al «syllabus» de lengua inglesa de la enseñanza sobre cómo aprender una lengua extranjera («learner-training»); y, por último, la necesidad de promover la individualización y la autonomía del alumno.

1. Factores que intervienen en el autoaprendizaje, la individualización y la autonomía en la asignatura de lengua inglesa

La relación de estos aspectos con nuestra práctica educativa se establece a partir de la consideración de los siguientes factores:

- (1) La realidad educativa concreta, la cual incluye aspectos tales como la realidad sociocultural, la procedencia educativa del alumno, los paradigmas educativos predominantes, etc.
- (2) Las necesidades de los alumnos.
- (3) Los objetivos que nos proponemos lograr.

Respecto al primero de estos factores, es preciso analizar los parámetros en los que se pretende insertar toda renovación y, de un modo especial, si la teoría en la que se inspira ha surgido de un contexto cultural diferente. A partir de dicho análisis se establecerá un modo de actuación acorde con las posibilidades que la realidad ofrece.

Como parte de este análisis surgirán las necesidades objetivas del alumno, así como las subjetivas (preferencias, hábitos, motivación), lo cual sirve de base a una planificación del modo en que puede llevarse a cabo la innovación. Si nos proponemos lograr una creciente participación del alumno en el proceso de aprendizaje, así como una mayor autonomía, la jerarquización de Abraham Maslow (1968) sobre las necesidades humanas podría ser reveladora respecto al grado de aceptación por parte del alumno de una mayor responsabilización y autonomía.

JERARQUIA DE NECESIDADES DE ABRAHAM MASLOW (1968):

- Auto-realización ·
- Auténticos logros
- Auto-estima
- Aceptación social
- Seguridad
- Necesidades físicas: comida, agua, cobijo

No podemos ignorar la importancia que para el adolescente tiene el sentirse aceptado dentro del grupo. Esta tendencia, que puede fácilmente prevalecer durante el primer año universitario (e incluso prolongarse en ocasiones), tiende a quedar desplazada a lo largo de los años siguientes por la necesidad de autoestima, de la realización de objetivos y la autorrealización. El proceso de su educación universitaria suele ser paralelo a un proceso de cambio que refleja una transformación significativa de las necesidades del alumno de acuerdo a la jerarquización de A. Maslow. Las posibilidades que esta transformación ofrece en relación con una progresiva autonomía y responsabilización del alumno ante el aprendizaje no pueden ser ignoradas.

Otro aspecto crucial que ha de ser tenido en cuenta es la procedencia educativa del alumno, quien con frecuencia está acostumbrado a ejercer un papel pasivo. Un alumno no habituado a la toma de decisiones al cual no se le ha orientado hacia el autoaprendizaje puede mostrarse reacio a un cambio drástico de papel.

Por lo que respecta a las necesidades objetivas, el alumno al que nos referimos tiene más razones de las habituales para entrenarse en una progresiva toma de conciencia sobre el modo en que se produce su aprendizaje, y una sensibilización sobre su papel individual dentro del mismo, que un alumno cualquiera que no se preparara para la profesión docente.

Por último, y en cuanto a los objetivos, el alumno debe lograr por un lado una competencia lingüística y por otro una competencia pedagógica (ver Thomas, 1987). Ambas se han intentado desarrollar tradicionalmente de manera separada. Sin embargo, las posibilidades metodológicas que señalábamos anteriormente nos hacen ver que tal separación no tiene por qué hacerse de modo drástico, y que las posibilidades de integración se han ampliado considerablemente.

2. Enseñando a aprender

Mencionábamos al comienzo de esta comunicación la creciente importancia que se le otorga a enseñar al alumno a aprender (*learner training*), enseñanza que pretende potenciar al máximo las capacidades del alumno y por ende el progresivo desarrollo de su competencia lingüística. Sin menospreciar en absoluto este objetivo, considero que otro objetivo igualmente importante sería el desarrollo de la competencia pedagógica, que podría efectuarse de modo simultáneo.

El concepto de «enseñar a aprender» o «*learner training*» es un concepto muy amplio que necesita de un análisis de sus diferentes componentes. L. Dickinson (1988: 48) cita los siguientes:

- Adiestramiento en procesos, estrategias y actividades que puedan ser usadas para el aprendizaje de idiomas.
- Instrucción diseñada para suscitar una conciencia de la naturaleza del lenguaje meta, e instrucción para un metalenguaje descriptivo.
- Instrucción en aspectos de la teoría del aprendizaje de idiomas y la adquisición de lenguas.

La instrucción en el primero de los aspectos señalados por esta autora es quizá la que de un modo más general se ha asociado con un «enseñar a aprender». La abundante literatura sobre estrategias de aprendizaje (Faerch y Kasper, Ellis, Wenden y Rubin, O'Malley, R. Oxford) ha provocado una mayor atención respecto a estas cuestiones. Orientar al alumno en la utilización de aquellas estrategias que puedan favorecer su aprendizaje pasa necesariamente por una toma de conciencia de su propio estilo de aprendizaje, de qué estrategia utiliza, cuáles ignora o desdeña por inadecuadas, y cuáles podría utilizar de manera efectiva.

Un claro ejemplo de cómo hacer consciente al alumno de estas cuestiones sería llevar a cabo un análisis, con la ayuda del profesor, de conversaciones (ver Brown y Yule, 1983) en las cuales se utilicen claramente mecanismos de facilitación (ej. simplificar la estructura, utilizar una elipsis, etc.) y de compensación (ej. autocorrección, falsos comienzos, repetición, etc.). Una actividad de este tipo cumple un doble objetivo: por un lado facilita el desarrollo de su expresión hablada, y por otro amplía sus conocimientos sobre la naturaleza de esta destreza.

Respecto a la instrucción destinada a desarrollar la conciencia que el alumno tiene de la naturaleza de la lengua meta y la del metalenguaje descriptivo, parece obligado señalar que, debido a la oposición existente entre unas opiniones y otras respecto a los beneficios pedagógicos de dicha instrucción, es habitual que aparezca relegada a un segundo plano e incluso que sea inexistente.

A pesar de la persistencia de voces (cf. Rutherford, 1987) que proclaman la necesidad de una toma de conciencia del alumno en este sentido, la influencia que en los últimos años han ejercido los teóricos partidarios de un aprendizaje en el cual la competencia gramatical se adquiere de modo inductivo (Krashen, Prabhu) ha sido suficientemente intensa como para que el tipo de instrucción que mencionábamos quedara relegada, fuera inexistente, o bien se practicara dentro de un «*syllabus*» estructural tradicional.

Por último, la incorporación al «*syllabus*» de lengua inglesa de una instrucción sobre teorías de adquisición y aprendizaje es algo aún más infrecuente en nuestro entorno. La tendencia habitual es la de aislar este aprendizaje teórico dentro de un «*syllabus*» de didáctica. La posibilidad de integrarlo como parte de una sensibilización del alumno ante su propio aprendizaje

y el de sus compañeros ofrece una atractiva alternativa que daría como resultado un aprendizaje más activo y en constante contrastación con la práctica y la experiencia personal.

3. Preparar para el autoaprendizaje

Otro aspecto que se mencionaba al comienzo de esta exposición era el interés que suscitaba el autoaprendizaje como vía de desarrollo de la competencia lingüística, que puede así verse en constante crecimiento durante el proceso educativo «formal», y posteriormente, cuando el alumno termina sus estudios.

Según Holec y Riley (1987), la preparación para el autoaprendizaje debe realizarse en dos sentidos, psicológico y metodológico.

El primero de ellos responde a la necesidad de superar la barrera más común del estudiante al pretender de él una autonomía, y consiste, según Holec (1980; 27), en un proceso de descodificación que libere al alumno de falsos criterios y prejuicios. La experiencia de encontrar resistencia en el alumnado ante ciertas innovaciones es algo común dentro del profesorado, que tras sucesivos intentos fallidos de llevar a la práctica teorías importadas puede fácilmente optar por plegarse a lo que él considera «erróneos» deseos de sus alumnos. En esta dialéctica entre la realidad y el deseo reside buena parte de la complejidad que entraña una negociación parcial, progresiva, o total, con el alumnado. No se trata únicamente de dejar que el alumno decida, sino que será preciso orientarle en su decisión. Orientación es aquí un término resbaladizo. El papel de ayuda que debe desempeñar el profesor (ver Tough, 1979), que ve la interacción con el alumno en términos de diálogo, puede fácilmente deslizarse (a menudo de modo inconsciente) hacia un papel manipulador. El profesor «ve entonces al aprendiz como objeto y espera hacer algo con dicho objeto».

Un cambio en tal sentido exige una transformación del papel del profesor, quien a menudo necesita sufrir también ese «proceso descodificador», y quien puede atravesar momentos de desconcierto y duda ante los cuales su única herramienta será su capacidad de análisis de la realidad concreta.

Persuadir al alumno de la importancia de una autonomía en su aprendizaje puede ser una labor lenta que debe ir respaldada por una gradual toma de conciencia por su parte de en qué consiste aprender una lengua. El éxito dependerá en buena medida de que el alumno pueda notar los beneficios y sentir su progreso a través de la cumplimentación de objetivos a corto plazo.

Riley (1980) habla de la preparación metodológica que debe acompañar a la psicológica. Gracias a ella, el alumno puede ver la utilidad de ciertas actividades. Según este autor, la preparación metodológica supone el proceso de adquirir las habilidades y técnicas que el alumno necesita para llevar a cabo su autoaprendizaje.

Teniendo en cuenta los probados beneficios del autoaprendizaje en el alumno adulto de lengua extranjera, así como las posibilidades que ofrece para la formación permanente de los futuros profesores, se trataría de explotar de modo paralelo las posibilidades que ofrece respecto al desarrollo de la competencia pedagógica del alumno. Es decir, la toma de conciencia que provoca tanto un «aprender a aprender» como la preparación para el autoaprendizaje sirven en la cumplimentación de los objetivos planteados (desarrollo de la competencia lingüística y pedagógica) al tiempo que permite una cierta integración de ambas.

4. Conclusión

Como conclusión, es preciso decir que algunas consideraciones metodológicas actuales ofrecen interesantes posibilidades para la formación del futuro profesor de idiomas. Por otro lado, no se trata de defender esta visión integradora como única vía posible de formación, sino de reconciliar en la medida de lo posible lo que tradicionalmente se ha visto como dos extremos de una formación completa. Además de tener en cuenta las posibilidades de integración, será preciso a veces analizar otras cuestiones por separado. Esto nos llevaría a completar la preparación del profesor dentro del campo exclusivo de la didáctica de lenguas extranjeras, y en este caso desde una visión relativamente separada de su papel de «aprendiz» de éstas. Esto evita la excesiva subjetivización de la visión teórico-práctica de la enseñanza-aprendizaje, y obliga a realizar una transferencia de los conocimientos adquiridos a posibles contextos educativos diferentes con diferentes alumnos, edades de los mismos, etc.

Bibliografía

- BROWN, G. and G. YULE (1983) *Teaching the Spoken Language*. An Approach Based on the Analysis of Conversational English. Cambridge University Press.
- DICKINSON, L. (1987) *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge University Press.

- HOLEC, H. (1980) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Council of Europe.
- MASLOW, A. H. (1968) *Towards a Psychology of Being*. Princeton: Van Nostrand
- RILEY, P. (1980) «Learner Exercise and Self-Assessment Techniques». *CRAPEL* (Mimeo).
- RUTHERFORD, W. (1987) *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman.
- THOMAS, A. L. (1987) «Language Teacher Competence and Language Teacher Education». *ELT Documents*: 125.
- WRIGHT, T. (1987) *Roles of Teachers and Learners*. Oxford University Press.