

Problemas metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras: ¿son las TIC una solución?

Francisco Zayas-Martínez*

Resumen

La enseñanza de lenguas extranjeras sigue siendo una de las “asignaturas pendientes” de la didáctica. Las últimas décadas ofrecen opciones metodológicas orientadas a priorizar los fines comunicativos sobre la información en torno al funcionamiento de las lenguas, pero tampoco esto ha llevado a mejorar sustancialmente los resultados. Los modelos más recientes apenas logran sugerir mejoras parciales o aparentes sobre alguno de los elementos intervinientes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El sistemático desentendimiento de los editores por el proceso en su conjunto convierte las propuestas metodológicas en modas pasajeras, superficiales e infructuosas. En los últimos años pretendemos encontrar en las TIC una solución a tanto desacierto. Este artículo trata de subrayar que la cantidad y la inmediatez de los recursos digitales y telemáticos no mejoran por sí mismos la eficacia de la enseñanza de lenguas. Su aportación sólo será valiosa si se hace sobre la base de una cuidada planificación didáctica que, además de los tiempos de dedicación de los individuos, los tipos y los estilos de aprendizaje, considere verdaderamente la naturaleza cognitiva del lenguaje y no, o no sólo, la conducta comunicativa que pudiera derivarse de ella.

Palabras clave: cognición, didáctica, enseñanza adquisitiva, lenguas extranjeras, metodología, TIC.

Methodological Problems in Foreign Language Teaching: Is ICT a Solution?

Abstract

Foreign language teaching continues to be one of the issues to tackle in education. In recent decades, methodological approaches have prioritized communication over information around the way languages function, but this has not led to a marked improvement in results. The newest models only offer partial or seeming improvements to some elements of teaching and learning processes. Editors' systematic misunderstanding of the process as a whole has turned methodological proposals into teaching fads that are superficial, unproductive, and quick to fade away. In recent years we have looked to ICT to provide a way forward. This article argues that the quantity and immediacy of digital resources and telematics do not in themselves improve the efficacy of language teaching; they will only make a valuable contribution if built on careful educational planning that takes into account the time and dedication of individuals, their types and styles of learning, and the true cognitive nature of a language, not just the communicative behavior that can be derived from it.

Keywords: cognition, didactics, acquisitive teaching, foreign languages, methodology, ICT.

Problemas metodológicos no ensino de línguas estrangeiras: as TIC são uma solução?

Resumo

O ensino de línguas estrangeiras continua sendo um dos “negócios inacabados” da didática. As últimas décadas oferecem opções metodológicas que visam priorizar a comunicação em detrimento da informação sobre o funcionamento das línguas, mas nem mesmo isso melhorou substancialmente os resultados. Os modelos mais recentes mal conseguem sugerir melhoras parciais ou aparentes sobre algum dos elementos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Nos últimos anos pretendemos encontrar nas TIC uma solução para tanto desacierto. Este artigo tenta salientar que a quantidade e o imediatismo dos recursos digitais e telemáticos não melhoram por si só a eficácia do ensino de línguas. A sua contribuição só será valiosa se for feita sobre a base de um cuidadoso planejamento didático que, além dos tempos de dedicação dos indivíduos, dos tipos e dos estilos de aprendizagem, considere verdadeiramente a natureza cognitiva da linguagem e não, ou não só, a conduta comunicativa que pode derivar-se dela. O sistemático desentendimento dos editores pelo processo em seu conjunto transforma as propostas metodológicas em modas passageiras, superficiais e infrutuosas.

Palavras-chave: cognição, didática, ensino aquisitivo, línguas estrangeiras, metodologia, TIC.

* Doctor en Filología Anglogermánica.
Profesor del departamento de
Filología Francesa e Inglesa,
Universidad de Cádiz, Cádiz,
España.
Correo electrónico:
paco.zayas@uca.es

Recibido: 8 de febrero del 2014

Aprobado: 25 de mayo del 2014

Cómo citar este artículo: Zayas-Martínez, Francisco. "Problemas metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras: ¿son las TIC una solución?". *Rastros Rostros* 16.30 (2014): 9-17. Impreso. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.814>

Introducción

Los recientes requerimientos de carácter idiomático en el sistema universitario español y los sistemas educativos europeos en su conjunto, conducen desde hace unos años a una especie de “carrera” por la acreditación oficial de un nivel del MCERL.¹ En todas las universidades se han instalado exigencias en el nivel de competencias en lengua extranjera de los alumnos para su obtención de títulos universitarios, así como para el acceso a los diferentes estudios de posgrado.

La polémica cuestión sobre el nivel concreto que en cada caso se exige ha sido en la mayoría de los casos resuelta con la aprobación apenas intuitiva de un discreto B1 (Fuentes y Schmitte 60),² algo poco comprometedor en principio para la mayoría, máxime cuando dicho nivel se corresponde con el que, teóricamente al menos, deben tener los alumnos egresados del bachiller.³

La inquietud de quienes enseñamos idiomas en la universidad aparece cuando los alumnos comienzan a participar en pruebas de nivel y observamos que la media de las capacidades acreditadas por los candidatos

se sitúa alrededor del nivel A2⁴ del MCERL. Además, el discutible nivel de A2 en los alumnos que ingresan a la universidad, en aquellos que lo alcancen, no es ni siquiera homogéneo en las destrezas medidas: por una parte, sigue existiendo una clara diferencia entre el dominio teórico de la gramática (próximo, aquí sí, al requerido para un B1) y sus capacidades de producción escrita (en torno al A2),⁵ pero más doloroso, si cabe, es el desequilibrio entre estas y las destrezas receptivas (tanto la comprensión oral como la comprensión lectora), más próximas al A1.

De los datos se puede deducir claramente que la eficacia de los procesos didácticos de enseñanza de lenguas está en entredicho. Esto a pesar de los avances metodológicos de las últimas tres décadas. Conviene, por tanto, echar una vez más la vista atrás y tratar de identificar qué es lo que no hemos tenido en consideración.

Métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras

Hace ahora algo más de 30 años, los metodólogos parecían atinados al plantear desde su trabajo que las lenguas no podían aprenderse como otras materias menos inmediatamente “instrumentales”: que no se trataba tanto de memorizarlas como sí de utilizarlas (Ellis 1985 117),⁶ que los itinerarios no podían prefijarse en un *syllabus* cerrado a partir del grado de complejidad que requiriera una determinada función,⁷ que lo oral también merecía una atención y que los alumnos tenían que estar motivados (Zayas 2006). En efecto, parecía apostarse por la revisión completa del enfoque didáctico más allá de lo que hasta entonces habían sido

1 El trabajo del Consejo de Europa en torno al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas lo publicó por vez primera Cambridge University Press en 2001 bajo el título de *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. En la actualidad existen ya versiones revisadas también en español, que pueden descargarse de la página web del Instituto Cervantes.

2 Cf., en este mismo sentido, también las recientes valoraciones en estudios contrastivos sobre este particular de Fuentes González.

3 Así se manifiesta en la Orden de 5 de agosto de 2008 de la Junta de Andalucía (§ 169), en la que se recoge: “En el bachillerato se continúa el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y se procurará que al finalizarla los alumnos y las alumnas hayan consolidado las destrezas y habilidades necesarias para la comunicación, al menos en el nivel B1, según se describe este nivel en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” (118).

4 Según se publica en la web oficial de Universia (portal de las universidades españolas y latinoamericanas) en febrero de 2013, “los jóvenes españoles registran el peor nivel de inglés de Europa”, de acuerdo con medición realizada por EF-EPI (Education First: English Proficiency Index), entre 1,7 millones de participantes de 54 países. El informe bianual de EF-EPI correspondiente al año 2013 atestigua que ninguno de los 60 países evaluados en cuanto al nivel de inglés de sus ciudadanos arroja una media por debajo del A1 ni superior al B2, es decir, la media de todos los países se sitúa entre el A2 y el B2 (excluidos aquellos en los que una baja participación pudiera afectar a la fiabilidad de los datos obtenidos). En este contexto, los países se agrupan según su puntuación en cinco categorías, desde los que arrojan un nivel muy bajo (Iraq, con una puntuación de 38,16 cierra este *ranking*), hasta los que presentan un mejor nivel (Suecia encabeza el primer grupo con una puntuación de 68,69). La puntuación media obtenida por los españoles es de 53,51, lo cual nos sitúa en el grupo intermedio, con un nivel próximo al de países como Corea del Sur, Indonesia, Japón o Ucrania. Dicho nivel supone entre 4 y 10 puntos menos que otros países de nuestro entorno, tales como Portugal, Alemania, Bélgica o Polonia, y nos sitúa a más de 10 puntos de distancia de los países con un mejor nivel: Suecia, Noruega, Países Bajos, Estonia, Dinamarca, Austria y Finlandia.

5 El Estudio Europeo de Competencia Lingüística publicado por el Ministerio de Educación (2012), ofrece datos relativos a las capacidades de los alumnos españoles de último año de Enseñanza Secundaria Obligatoria en cuanto a destrezas receptivas y productivas, así como referencias contrastivas con otros 14 países del entorno. Según dicho informe, más del 60% de los alumnos españoles acreditan apenas un A1 en las destrezas receptivas (tanto orales como escritas). Este porcentaje desciende hasta el 45% en la expresión escrita, donde un 26% de alumnos acredita un A2 y otro 20% un nivel B1.

6 Es lo que Ellis (1985 117) denomina *instrumental motivation*, para referirse a los objetivos puramente funcionales del individuo que aprende la lengua. El concepto lo utiliza Ellis ya en *Classroom Second Language Development*, en referencia a la contribución previa de Gardner y Lambert, aunque el uso más atinado en la bibliografía reciente lo debemos a Spada y Lightbown (56), cuando lo identifican como: “Language learning for more immediate or practical goals”.

7 En esta línea se pronuncia Corder (20), cuando define el *syllabus* como “[...] a map of the route the learners are to follow”.

propuestas de técnicas o estrategias didácticas apropiadas para un determinado momento del proceso, tales como la *silent way*, la *total physical response*, el método audio-oral, la sugestopedia, etc. (Zayas *La Literatura* 53).

En los manuales de inglés publicados en los años que siguieron a cada una de estas aportaciones, pudimos ir observando algunos cambios importantes:

- La gramática seguía apareciendo en los manuales, pero no en el lugar principal, sino en relación con las funciones-nociones mostradas en el tema que se tratara —habitualmente aparecería como cuadro resumen—.
- Los estudiantes empezaron a “interpretar diálogos” y “hacer dramatizaciones” de escenas más o menos cotidianas, y esto dio entrada al uso oral de la lengua, al que no se le prestaba demasiada atención antes de esta época.
- Se redujo sustancialmente la elaboración y posterior memorización de listas de palabras referidas a un tema o cuestión gramatical —aunque todavía hoy se siguen trabajando mediante listas descontextualizadas temas como el de los verbos irregulares en inglés—.
- La imagen empezó a jugar un papel importante como elemento contextualizador de los significados de palabras y mensajes desconocidos, no sólo en los manuales, sino también en la práctica didáctica cotidiana de los docentes a pie de aula.
- Los elementos culturales fueron dejando de ser tratados como cuestiones periféricas o prescindibles en cada unidad didáctica, para desempeñar un papel más central.

Efectivamente, los estudiantes podían “pasarlos mejor”, y sólo esto llevó a una cierta mejoría de los procesos didácticos —si bien esto no pareciera haber sido suficiente, a la luz de los informes referidos con anterioridad—.

En opinión de quienes trabajamos desde los noventa en el ámbito de la enseñanza adquisitiva de lenguas extranjeras,⁸ el aplauso casi unánime por los cambios didácticos hacia lo comunicativo nos hizo ignorar

8 Cf., sobre experiencias y propuestas didácticas en el terreno de la enseñanza adquisitiva de lenguas extranjeras, Haidl (1998 y 2003), Zayas (2002 y 2006), García Jiménez o, más recientemente, Dávila.

el hecho de que la lengua es un instrumento al servicio de la cognición, una herramienta para ordenar la forma en que percibimos el mundo y nuestra relación con él y, sólo gracias a esto, también para compartirlo con los demás. En este sentido, si bien es verdad que la llegada del comunicativismo fue un avance, no es menos cierto que este avance fue del todo insuficiente.

En la última década empezamos a hablar de lo que, en algunos foros especializados, denominamos el *pos-comunicativismo*, algo así como una tendencia metodológica llamada precisamente a superar las deficiencias del enfoque comunicativo. Como veremos a continuación, una vez más esta superación es, sin embargo, sólo parcial.

El llamado *aprendizaje centrado en el alumno* o el *aprendizaje por tareas*, son dos de las propuestas más sobresalientes de los últimos años. Su aplicación se ha extendido de forma importante a muchos países, y los manuales actuales combinan dichas propuestas con la adaptación de sus contenidos a los diferentes niveles del MCERL. No obstante, los cambios que conlleva centran su atención en lo procedimental y hacen que se ignore la revisión conceptual de la naturaleza del lenguaje.

El *aprendizaje centrado en el alumno* pone su acento en cuestiones esenciales del paradigma metodológico comunicativo: enfatiza el papel central de los alumnos, con lo que todos los demás factores (los materiales de aprendizaje,⁹ los contenidos y objetivos, el sistema de evaluación...) deben girar en torno a él;¹⁰ pero, además, este modelo concede al alumno el espacio de participación que el enfoque comunicativo le negaba a favor del profesor, como principal figura gestora del proceso didáctico.¹¹ Por su parte, el *enfoque por tareas* viene a corregir la tipología de actividades en

9 Cf. Allwright (5), para quien “[...] in support of a switch of emphasis from teaching materials to learning materials.”

10 Así se declaran, sin ir más lejos, algunas de las propuestas más avanzadas y experimentales en el terreno de la formación de maestros, tales como asignaturas de didáctica de las lenguas extranjeras, desarrollo de las competencias comunicativas en lengua extranjera o desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica de algunas universidades españolas. Baste revisar las fichas didácticas correspondientes en sus respectivas páginas web o trabajos científicos de exploración didáctica en los que abiertamente se declaran próximos a las líneas metodológicas del Espacio Europeo de Educación Superior (cf. Navarro 137ss.).

11 Esta era, al menos, la reclamación principal en aquellos años por parte de investigadores en didáctica comunicativa de lenguas que, precisamente, apostaban por su comunión con las entonces nuevas tecnologías, fundamental para los procesos de enseñanza abiertos y a distancia (cf. Luzón y Soria).

un sentido práctico y las dota de una finalidad concreta a la que habrían de contribuir sus diferentes fases, de modo que el uso de la lengua adoptaba un cariz de autenticidad del que hasta ahora prescindía.¹²

Ambas contribuciones ayudan a dotar nuestras clases de mayor dinamismo, proponiendo estructuras sociales diversas dentro de una misma tarea, distribuyendo roles entre los participantes, buscando un ritmo motivador de las sesiones, integrando destrezas distintas dentro de las tareas, etc. Tal es el éxito de estas propuestas que dichas aportaciones forman parte en la actualidad de los fundamentos metodológicos sobre los que se construyen la mayoría de los manuales poscomunicativos para el aprendizaje de lenguas. De hecho, resulta difícil encontrar hoy día un manual serio para el aprendizaje guiado de lenguas que no pretenda abanderar el enfoque comunicativo, incluyendo entre sus principios fundamentales la consideración del alumno como centro del proceso de aprendizaje y la estructuración de sus actividades a partir de las consignas propuestas desde el enfoque por tareas.

Una revisión cuidada de cualquiera de estas propuestas de material didáctico y una reflexión pausada y objetiva bastarán para determinar que, si bien los manuales son ahora mejores que hace 20 años, en ningún caso modifican la consideración del lenguaje como un mero instrumento de comunicación. Tampoco, por ser breve aquí, hacen amago alguno de contemplar la posibilidad de sustituir la teoría del aprendizaje que subyace por una más justa teoría de la adquisición. Estos dos elementos son, sin lugar a dudas, la clave central sobre la que habría de construirse un nuevo modelo verdaderamente efectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Más recientemente se ha convertido en algo razonable o natural el llamado *método ecléctico*.¹³ Es relativa-

12 Una definición precisa del modelo, además de reciente y aplicada a la práctica, la ofrece Santos en su trabajo sobre el llamado *Diccionario Personalizado de Dificultades* (227): “[sería una] tarea global o proyecto que se integra de forma natural en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE, en un contexto institucional específico, constituyendo una vía de trabajo que puede desarrollarse de forma paralela y a la vez complementaria a la programación de un curso de LE”.

13 Cf. Salazar y Bautista (55), donde, al respecto de la cuestión, se proponen “constituir un cuerpo teórico-metodológico tendente a consolidar factores inherentes al aprendizaje de idiomas extranjeros bajo una perspectiva de enseñanza ecléctica”, así como muchas de las propuestas didácticas de profesores de lenguas en revistas digitales (p. ej., Laudelina Callejón), que, con el ánimo de mejorar con urgencia la efectividad de su trabajo, proponen resolver lo metodológico desde una práctica ecléctica que, sin embargo, ignora habitualmente los fundamentos de cada medida propuesta.

mente fácil revisar ofertas de cursos de lenguas extranjeras que se caracterizan por su metodología ecléctica. Y en verdad resulta difícil analizar con algo de rigor un enfoque que se caracteriza precisamente por recoger lo más “efectivo” de las propuestas anteriores o lo que mejor responde a los intereses de los participantes: el enfoque en cuestión tiene en consideración el carácter del grupo de alumnos, la actualidad de sucesos o acontecimientos de relevancia, etc.

Esta falta de ortodoxia metodológica puede, en realidad, constituir una propuesta metodológica efectiva, pues logra eludir eficazmente la gramática o bien concede a la oralidad el lugar primordial que le corresponde en el aula, e incluso llega a dar cabida al uso auténtico¹⁴ de la lengua en cuestión sobre la negociación de aspectos esenciales para los participantes. Sin embargo, el enfoque ecléctico se caracteriza lógicamente también por lo ocasional de cada intervención didáctica, lo aparentemente “caprichoso”, así como por la carencia de un modelo que permita el adiestramiento de los instructores para una aplicación sistemática de la fórmula.

En este sentido, son verdaderamente pocos los profesores de lenguas que admiten una propuesta ecléctica en la que haya cabida para la formulación de hipótesis, correctas e incorrectas, o que consigan pasar por encima del error sin intervenir más allá de lo que aconseja la pura lógica. Todo esto puede hacerse dramático cuando irremisiblemente deben hacer frente a la evaluación de rendimiento de cada participante en todas y cada una de las competencias. Es, por esto, además de antojadizo —si no es basado en la convicción a la que lleva la investigación comprometida o los años de experiencia—, una propuesta arriesgada en todos los sentidos, incluida aquí la pura estabilidad laboral del docente de turno que pretendiera no evaluar a los participantes más allá de la simple y llana disposición a experimentar de forma desigual con la nueva lengua.

El papel de las TIC

En los últimos tiempos asistimos algo angustiados al desembarco de las nuevas TIC en el ámbito de la didáctica de lenguas. Las plataformas virtuales invaden en

14 La reclamación de la que hablamos arranca desde los inicios del comunicativismo. Lo muestra de forma muy clara Stephen P. Corder (77), cuando, en defensa de la consideración central de la interlengua, expone que “efficient language teaching must work with, rather than against, natural process, facilitate and expedite rather than impede learning. Teachers and teaching materials must adapt to the learner and vice versa”.

poco tiempo nuestro tiempo de preparación de clases y ahora nos afanamos en moderar los foros, en digitalizar viejas películas, en localizar recursos en la red, en actualizar la web y los blogs, en diseñar el Power Point para “la presentación de mañana”... El *e-mail* nos sirve para proponer intercambios virtuales, *tándems* con nativos; las *wikis* nos garantizan también la interacción fuera del aula, la cooperación entre los alumnos; el Skype nos permite incluso interactuar a tiempo real viendo a nuestros interlocutores, etc. Y es que es tanto lo que aportan, tantas las posibilidades, tan positiva la acogida de los potenciales alumnos, que sus patrocinadores (creadores y gestores) no tardan en proponer este tipo de recursos como fórmula idónea para superar los muchos años de frustración y fracaso de la enseñanza de lenguas.

Por otra parte, muchos profesores se cuestionan si son las TIC ciertamente un complemento tan valioso de lo que hacemos en el aula y, en los casos más extremos, si el éxito de estos recursos pudiera hacer de ellos una figura más o menos prescindible, o bien dedicada, en cualquier caso, a no más que la gestión de los recursos.

No se puede negar que las TIC, independientemente del aporte que hagan a los problemas de la efectividad en los modelos metodológicos de enseñanza de lenguas, sí proponen posibilidades que permiten mejorar sustancialmente el proceso. Esto es, fundamentalmente, porque nos facilitan un nuevo escenario de actuación, un espacio que no sustituye al anterior, sino que lo complementa. En este sentido, el espacio no presencial de aprendizaje nos permite intervenir como gestores, organizadores, controladores o estimuladores del tiempo que los alumnos dedican al uso de la lengua fuera del aula. Pero el espacio no presencial de aprendizaje no puede entenderse como una mera ampliación de la experiencia de uso de las lenguas. También esto requiere una planificación de nuestra actividad más serena, equilibrada y precisa que la que abordábamos para un único escenario.

Estamos convencidos de que la adquisición de la lengua pasa necesariamente por su utilización en un sentido auténtico y que las aulas, los regímenes docentes habituales, prestan un tiempo limitadísimo de exposición a dicho uso, con lo que el ritmo natural de adquisición sería siempre acusado de ineficaz cuando se comparara con los resultados de los procesos convencionales de enseñanza-aprendizaje. Esto sucedería aun cuando el aparente dominio de los protagonistas

de estos últimos no fuera más que eso, aparente. Disponer de un espacio virtual nos permite discriminar entre las situaciones de exploración del uso de la lengua con un *feedback* más o menos inmediato, por una parte, y las situaciones en que el usuario pudiera tener la opción de planificar su actuación o de revisarla y, llegado el caso, de corregirla.

Las primeras, las situaciones de interacción directa, de exploración viva del uso de la lengua sometido a un ritmo natural de negociación, las que fundamentalmente pudieran requerir interacción oral, pueden seguir teniendo lugar en el aula, donde el profesor y los otros participantes puedan coactuar. Sin embargo, las segundas, las no sujetas a la inmediatez, las lecturas intensivas, las audiciones para localización e identificación de información puntual, la producción de textos, etc., sí pueden tener lugar fuera del aula, en lo que hemos llamado el espacio virtual.¹⁵ Y, en esta misma línea, todas las actividades que precisaran o invitaran a una atención consciente a aspectos formales de la lengua pueden ser igualmente derivadas al ámbito de lo no presencial, en el que cada estilo cognitivo impone un ritmo distinto, el cual no tiene por qué condicionar la atención, la motivación o los intereses en un momento puntual de los otros participantes. Veámoslo con un poco más de detenimiento.

Los objetivos habituales de la incorporación de espacios para el aprendizaje virtual a los cursos de idiomas podrían resumirse como sigue:

- Equiparar el volumen global de horas de instrucción con el que viene siendo requerido por otras instancias educativas para conducir a los aprendientes hasta un determinado nivel de dominio.
- Aligerar las clases presenciales de la carga de actividades vinculadas al aprendizaje formal.
- Proporcionar a los estudiantes espacios de aprendizaje autónomo en los que deban atender, precisamente, a las cuestiones formales de la lengua que sacamos del aula.
- Dinamizar con todo esto el funcionamiento habitual del aula, al aprovechar el espacio cedido por las cuestiones formales para el trabajo en grupo con todas sus variables posibles y para la motivación en general.

¹⁵ Una propuesta de fórmulas concretas para ello la encontramos en Dávila.

Tras la aplicación de estos ajustes didácticos, cabría proponer a los docentes una reflexión sobre el funcionamiento de sus cursos, que contemplara las siguientes cuestiones: ¿son los cursos más eficaces?; es decir, ¿damos cabida a un mayor número de contenidos y esto nos permite alcanzar más objetivos o alcanzarlos de manera más sólida? También, con esto, ¿resultan nuestras clases más dinámicas?, o sea, ¿son más divertidas y animadas?, ¿se sienten nuestros alumnos más motivados? En cuanto al aprovechamiento del espacio de aprendizaje virtual, ¿aprovechan los alumnos este espacio para el trabajo autónomo?

En este punto del análisis, conviene distinguir con precisión entre algunos de los términos que venimos utilizando y que, con demasiada frecuencia, encontramos aplicados de forma indiscriminada en estudios o reflexiones de carácter didáctico, como si se tratara de meras variaciones estilísticas para un mismo concepto, a saber: aprendizaje no presencial, aprendizaje autónomo y aprendizaje virtual.

Entenderemos por *aprendizaje no presencial* la parte del proceso de aprendizaje que se lleva a cabo fuera del aula y sin la presencia obligada del profesor ni de otros alumnos del grupo. Estas condiciones no restan calidad al proceso ni significan la no intervención del docente, que, de hecho, puede y debe actuar en la organización de las actividades de que se trate, con anterioridad a su puesta en marcha y en la evaluación o el control del aprendizaje, paralelamente a su desarrollo o con posterioridad a este.

De igual modo, coincidiremos en hablar de *aprendizaje autónomo* para referirnos a la parte (o partes) del proceso que se lleva a cabo sin la participación explicativa, correctiva u orientadora del docente, con independencia del lugar y las condiciones en que se celebre. Tanto es así que el aprendizaje autónomo se reconoce en la actualidad como una exigencia habitual, incluso un objetivo didáctico (“los alumnos deben aprender a aprender”),¹⁶ de la mayoría de las acciones educativas en procesos reglados donde apenas se contempla el aprendizaje no presencial. Es decir, se considera, sin ningún temor a dudas, que el aprendizaje autónomo puede desarrollarse dentro del aula y en presencia del profesor, aunque no sea esta la posición que nosotros sugerimos como más eficaz.

El *aprendizaje virtual*, por su parte, se refiere al que tiene lugar a partir de instrumentos de conexión telemática estructurados, al menos de momento,¹⁷ sobre una plataforma digital. Puede ser autónomo, en la medida en que carezca de una acción docente o tutorial, o bien puede estar tutelado o dirigido por un docente. A su vez, el aprendizaje virtual puede funcionar como marco único de la acción didáctica o ser complementario de una actividad docente más convencional, en la que puede ocupar un lugar previo, paralelo o posterior a la fase presencial del aprendizaje.

Conviene igualmente distinguir entre lo que son fórmulas didácticas propiamente dichas —las expuestas anteriormente— y las técnicas o estrategias aplicadas a las actividades formativas que organizamos, a saber actividades gestionadas a través del campus virtual, intercambios lingüísticos con nativos y cualquier otra que pudiéramos planificar para los cursos que impartimos. La posibilidad de gestionar parte de nuestro curso mediante el formato de aprendizaje virtual nos obliga a decidir qué contenidos y qué actividades podemos derivar hacia este nuevo espacio y cuáles permanecen en el espacio del aprendizaje presencial sin alterar sustancialmente nuestra forma de interpretar el trabajo como enseñantes.

Lo primero y más importante puede ser resolver que nuestro público son aprendientes que, salvo en cursos que se desarrollen en situación de segunda lengua, pueden encontrar pocas, si no nulas, posibilidades de utilización de la lengua que aprenden fuera del aula, de ahí nuestra defensa férrea del aula como espacio de uso o aprendizaje experiencial y práctico de la lengua.

La gran mayoría de las intervenciones didácticas de las que venimos hablando se dejarían agrupar bajo el denominador común de la acción individual, ya fuera por la “prescindibilidad” del docente, ya por la autonomía de la actuación cognitiva, o por la independencia de su éxito con respecto a las condiciones físicas habituales del aula. Podríamos atrevernos a clasificarles en dos grandes grupos:

- a) Fases de información: se trata de los momentos o secciones de la actuación docente en que proponemos aducto oral o escrito que sirve como base in-

16 Cf., a este respecto, la entrevista de Punset a Roger Schank (“Entrevista a Roger Schank”).

17 En cursos de idiomas estructurados es habitual servirse de una plataforma virtual desde la que proponer y gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchos docentes optan, sin embargo, por utilizar abiertamente recursos virtuales diversos para el aprendizaje telemático (colaborativo o no), sin necesidad de integrarlos en una estructura didáctica concreta dentro de una plataforma.

formativa para una o varias actividades anteriores o posteriores. Algunos claros ejemplos pueden ser:

- Información sobre el curso o, en definitiva, todos los textos que tengan que ver con la gestión del aula, desde el propio programa del curso hasta el cuestionario de evaluación, pasando por anuncios de actividades, recordatorios, normas, explicaciones sobre sistemas de evaluación, etc.
 - Textos (orales o escritos) que pudieran servir en alguno de los sentidos apuntados más abajo para otros recursos materiales o que, bajo alguna justificación temática suficiente, plantearan información lingüística (léxica y estructural) con la que contextualizar un aprendizaje posterior o bien consolidar un aprendizaje experiencial previo (textos de actualidad extraídos de la prensa, de revistas temáticas, de obras monográficas, fragmentos de comics, folletos, anuncios, entrevistas grabadas, noticias...).
 - Canciones sobre las que trabajar posteriormente con fórmulas de debate o análisis contrastado, ya fuera sobre el tema, la calidad, la interpretación, el lenguaje, etc.
 - Películas o visionados sobre los que trabajar con anterioridad o posterioridad, bien habiendo propuesto debates abiertos en los que formular hipótesis sobre alguno de sus elementos, o utilizándolos como fórmulas para rechazar, consolidar o matizar hipótesis previas formuladas en el transcurso de un debate o actividad grupal en el aula.
- b) Fases de reflexión consciente: se trata de los momentos de la actuación docente en que presentamos o proponemos a los alumnos la reflexión sobre determinados fenómenos sistemáticos de la lengua que aprenden. Deben constituir procesos de reflexión de carácter explicativo y no prescriptivo, es decir, deben estar basados en una experiencia lingüística previa de los usuarios. Puede ofrecerse como fórmula de generalización o aplicación sistematizada de una realidad lingüística ya trabajada en el aula de forma oral y escrita. Suelen coincidir con los famosos “recuerda” de muchos de los manuales al uso, y atienden básicamente a cuestiones morfológicas, sintácticas, ortotipográficas, si bien nada impide que estas propuestas de reflexión se amplíen y extiendan a cuestiones fonéticas y fundamentalmente semánticas que se ignoran en la mayoría de los

procesos de instrucción idiomática. También son propios de este espacio las actividades de reflexión formal propiamente dichas, ya fueran los clásicos “rellena”, “reordena”, “selecciona”, “sustituye”, etc., ya otro tipo de tareas que, a modo de pasatiempos, plantean una propuesta ociosa del tipo “crucigramas”, “sopas de letras”, “dameros silábicos”, etc.

En cualquier caso, todas las innovaciones que estemos dispuestos a asumir en materia de virtualización de contenidos requieren también modificaciones de nuestro propio estilo didáctico, pues habremos de prescindir del aula como escenario desde el que hacer gala de nuestro conocimiento filológico del idioma que enseñamos (esto es algo que ya está en los libros y que saben hacer casi todos los profesores, muy especialmente los que no reciben una formación didáctica específica para actuar como enseñantes de lenguas extranjeras) y, además, habremos de acompañar perfectamente el avance del curso que tutelamos con la accesibilidad de los contenidos “virtualizados”.

Es importante señalar, en este sentido, que las actividades y contenidos a “virtualizar” no deben exigir la intervención controladora o correctora *online* del docente, pues esto nos llevaría a invertir en el curso más tiempo de aquel del que efectivamente disponemos. Evitar la intervención didáctica directa no obliga, sin embargo, a planificar exclusivamente actividades de autocorrección. Independientemente del registro de la actuación del alumno (que sí se garantiza desde la propia plataforma), lo que sí habremos de contemplar es la planificación en las fases presenciales del aprendizaje de tareas enfocadas a la revisión o el tratamiento grupal de lo trabajado virtualmente. Si los alumnos no observan físicamente en el aula un seguimiento adecuado de estas tareas por parte del profesor, renunciarán paulatinamente a su consideración.

Los espacios para la virtualización sirven también en ocasiones como centros de gestión de diversas fórmulas de aprendizaje, entre las que conviene destacar los intercambios lingüísticos con nativos, una de las bazas más arriesgadas hoy por hoy de cualquier curso de formación en idiomas y, al mismo tiempo o precisamente por ello, la que puede ocasionar a los usuarios y a nosotros mismos una mayor frustración. Estamos convencidos —y no es difícil de asimilar— que las lenguas se adquieren, es decir se van instalando paulatinamente en nuestros sistemas cognitivos como nuevas fórmulas mediante las que relacionarnos con otras personas (y con ello, aunque nos pase desapercibido, interpretar

el mundo). Esta adquisición, por mucho que nos afanemos en priorizar el valor de nuestras clases y por mucho que pueda deberse en verdad al papel de los profesores como organizadores y controladores de los procesos, sólo se da efectivamente en el uso auténtico y natural de la lengua que se aprende. Es por esto absolutamente imprescindible que hallemos la fórmula para dar cabida en nuestros cursos al uso auténtico y natural de la lengua, destacando aquí por encima de cualquier otra posibilidad el contacto directo con nativos que, aun sujeto a las variadísimas circunstancias de cada individuo y de cada lengua, posibilite al menos cumplir con nuestro compromiso.

El cumplimiento de este compromiso se observa menos difícil desde el momento en que las plataformas virtuales y demás recursos de gestión informática de los procesos didácticos ofrecen una posibilidad de citación con nativos de las lenguas que enseñamos, algo que, sin embargo, puede resultar insuficiente si no sabemos aprovecharlo desde el aula. Del mismo modo que podemos relacionar los contenidos y actividades que tienen lugar en el campus virtual con otros momentos de avance, debemos aquí también relacionar los contactos con nativos con otras actividades presenciales. De igual manera que en las actividades virtuales, si estos encuentros o contactos no tienen un reflejo o un eco en el aula, tendremos que asumir que los alumnos puedan llegar a considerarlos suplementarios y prescindibles. Es, por tanto, necesario que vean “lucir” el resultado de su esfuerzo en el aula. Al hacerlo, consideraremos, no obstante, que los contactos lingüísticos con nativos pueden ser igualmente físicos o virtuales, así como el hecho de que no todos los aprendientes tienen siempre la posibilidad de formalizar fácilmente un encuentro o una cita con un nativo de la lengua que aprenden, por lo que los plazos para servirnos de los resultados de estos contactos debe ser amplio o abierto. Nada impide, en cualquier caso, que dicho eco se produzca también en el espacio virtual y no sólo o no siempre en el aula.

Conclusiones

Las TIC tampoco corrigen las deficiencias teóricas de partida que señalamos en la revisión de los avances metodológicos de los últimos años. No obstante, constituyen una aportación de altísimo valor a la que no conviene renunciar, pues permiten el acceso a núcleos temáticos actuales y de auténtico interés para el alumno, así como recursos de la vida real para tratarlos. No es que todo pueda ser abordado con el grado de

autenticidad que se precisa para la adquisición, pero los límites no son ya las cuatro paredes de nuestras aulas ni la imaginación y el acierto del metodólogo de turno. Como siempre un mal uso de los medios, una utilización improvisada, una gestión poco motivadora de estos recursos, una descoordinación entre estos usos y lo que sucede en las aulas día a día darían al traste con estas posibilidades.¹⁸

En definitiva, los cursos modernos de lenguas extranjeras se nutren de fórmulas metodológicas diversas y complementarias, y no podemos responsabilizarnos únicamente de aquellas que tienen lugar en los momentos y escenarios en que los profesores estamos físicamente presentes. Lejos de esto, la planificación y el diseño debe ser más detallado y riguroso allí donde no tenemos la posibilidad de valorar físicamente y de forma inmediata la reacción de nuestro público.

Referencias

- Allwright, Richard. “What do we want teaching materials for?”. *ELT Journal Volume* 36.1 (1981): 5-18. Impreso.
- Callejón, Laudelina. “Hacia un método eficaz de enseñanza de lenguas extranjeras”. *Innovación y experiencias educativas* 16 (2009): 1-8. Impreso.
- Corder, Stephen Pit. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981. Impreso.
- Dávila, Raúl. *La interculturalidad en la enseñanza del alemán como lengua extranjera con aprendientes de nivel inicial*. Tesis. Universidad de Cádiz, 2013.
- Education First. “Education First – English Proficiency Index 2013. Report”. *EF EPI*. Web. Junio de 2014. <<http://www.ef.com.es/epi/downloads>>
- Ellis, Rod. *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon Press, 1984. Impreso.
- _____. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985. Impreso.
- Entrevista a Roger Schank*. N. p., 2009. Video.
- Fuentes, Antonio. “De momento, lenguas alla bolognese”. *Porta Linguarum* 19 (2013): 239-256. Impreso.
- Fuentes, Antonio, y Christina María Schmitte. “Estudio contrastivo del B1 en el Goethe Institut y en el Instituto

18 Cf., en este sentido, la obra reciente de Maiers (2012) o la presentación en su blog, donde, a propósito del valor de las nuevas tecnologías, expone: “Students are not motivated by technology. They are motivated and transformed when they get to use the technology to connect, create, collaborate and contribute to a world outside of their classroom. Technology CAN make all of that possible — but only if it helps the learner achieve these things” (Maiers 2013).

- Cervantes: perspectiva social, pragmática y psicolingüística para la certificación lingüística". *Pragmalingüística* 21 (2013): 59-85. Impreso.
- García, Javier. *La adquisición de una lengua extranjera y el aula de ESO*. Tesis doctoral (paper), Universidad de Cádiz, 2003. Impreso.
- Gardner, Robert, y Wallace Lambert. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. New York: Newbury House, 1972. Impreso.
- Haidl, Anton. "Spracherwerb Revisited: Die ersten 50 studen Deutsch als Fremdsprache". *Germanistentreffen Deutschland – Spanien – Portugal: Leipzig, 1998*. Tagungsbeiträge, Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst, 1988. 255-274. Impreso.
- _____. *Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht in der Auslandssituation (Regionales Beiheft für Spanien zur Fernstudieneinheit 15)*. Madrid: Editorial Idiomas, 2003. Impreso.
- Junta de Andalucía. "Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía". *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* 169 (2008): 98-222. Impreso.
- Luzón, José María, e Inés Soria. "El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas: un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia". *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, RIED* 2.2 (1999): 40-58. Impreso.
- Maiers, Angela. *Classroom Habitudes. Teaching Habits and Attitudes for 21st Century Learning*. Bloomington: Solution Tree Press, 2012. Impreso.
- _____. "Getting Technology R.I.G.H.T. Means Getting Learning R.I.G.H.T.". *Getting Technology R.I.G.H.T.* Web. 23 de diciembre de 2013. <<http://www.angelamaiers.com/2013/07/getting-technology-r-i-g-h-t.html>>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. MECD. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD, Instituto Cervantes y Grupo Anaya, 2002. Impreso.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. MECD. *Estudio europeo de competencia lingüística*. Madrid: MECD – Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012. Impreso.
- Navarro, Macarena. "Aprendizaje por tareas, teoría aplicada y práctica concreta". *Didáctica de la lengua i la literatura: experiències d'innovació docent a la universitat*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, 2012. 137-150. Impreso.
- Salazar, Leonor y Judith Batista. "Hacia la consolidación de un enfoque ecléctico de la enseñanza de idiomas extranjeros". *Paradigma* 1 (2005): 55-88. Impreso.
- Santos, María Jesús. "Diccionario Personalizado de Dificultades: propuesta para el tratamiento didáctico del error en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera". *Didáctica de la lengua i la literatura: experiències d'innovació docent a la universitat*, Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, 2012. 223-236. Impreso.
- Spada, Nina, and Patsy Lightbown. "Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition". *The Modern Language Journal* 83.1 (1999): 1-22. Impreso.
- Universia España. "Los jóvenes españoles registran el peor nivel de inglés de Europa". *Los jóvenes españoles registran el peor nivel de inglés de Europa*. Web. 19 Nov. 2014. <<http://noticias.universia.es/vida-universitaria/noticia/2013/02/05/1003104/jovenes-espanoles-registran-peor-nivel-ingles-europa.html>>
- Zayas-Martínez, Francisco. *La literatura en la enseñanza del "alemán como segunda lengua extranjera"*. Madrid: Proquest Information and Learning, 2002. Impreso.
- _____. *Motivación y adquisición en la enseñanza del alemán. Estudio empírico sobre el monolingüismo, la oralidad, el trabajo en grupos y el papel del profesor en el aula*. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2006. Impreso.