LOS MODELOS, LOS CURRÍCULOS, LOS ENFOQUES Y LOS MÉTODOS: ¿POR QUÉ NO LA DIDÁCTICA DE E/LE?

Marta Baralo
Universidad Antonio de Nebrija

El desarrollo de la *Didáctica* como área de conocimiento y de investigación, aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE), en las dos últimas décadas, se ha visto invadida por una avalancha conceptual y terminológica, procedente en muchos casos de las propuestas metodológicas transplantadas al E/LE desde los trabajos del inglés/LE. Las traducciones que se han hecho no han sido lo suficientemente precisas y adecuadas, de manera que han generado una confusión entre las formas y los significados, que no ayudan en nada a sistematizar el trabajo de los profesores, y muy especialmente, de los formadores de profesores.

Esta comunicación tiene un objetivo muy práctico. Nos proponemos, en primer lugar, revisar el uso que se hace, en las publicaciones sobre enseñanza del E/LE en los libros y revistas especializadas de los últimos años, de la terminología relacionada con los modelos teóricos, los enfoques, los currículos –diseños curriculares– y los métodos de enseñanza de E/LE. En segundo lugar, queremos comparar este uso con el que se encuentra en la bibliografía de Didáctica General de autores españoles, innovadores y conocedores de las últimas corrientes pedagógicas. Por último, intentamos esbozar unos instrumentos de recogida de datos que sirvan de base para un consenso entre los formadores de profesores de E/LE, y unas sugerencias terminológicas y conceptuales.

Es nuestra intención provocar un tiempo y un espacio de reflexión y de acción didáctica, aprovechando como punto de partida la convocatoria anual de ASELE, para que continúe luego en los esfuerzos editoriales de las nuevas colecciones y en los foros de discusión especializados.

ASELE. Actas VIII (1997). MARTA BARALO. Los modelos, los currículos, los enfoque...
Centro Virtual Cervantes

Descripción del problema

Con demasiada frecuencia encontramos confusiones terminológicas relacionadas con la didáctica de la lengua. Se habla, por ejemplo de *currículo, plan curricular, diseño curricular, enfoque comunicativo, enfoque por tareas, syllabus, programación, programa,* al mismo tiempo y con diferentes criterios, y asignando acepciones distintas a una misma palabra.

Esta situación es el resultado, por un lado, de la falta de interés histórico por la investigación didáctica, en el ámbito universitario, hasta las últimas décadas; por otro, de la importación de conceptos nuevos con traducciones directas, a veces poco fundamentadas y contrastadas con los términos ya existentes en la tradición pedagógica de las lenguas romance. Me refiero a la falta de correspondencia, por ejemplo, entre los términos *didáctica*, bien afianzado en nuestro medio, y *currículo*, importado, con el significado que nos concierne, de la tradición pedagógica anglosajona. ¿Significa lo mismo la palabra «enfoque» cuando hablamos de *enfoque comunicativo* o de *enfoque por tareas*? O mejor todavía, ¿es apropiado hablar de *enfoque por tareas* o se trata de una mala copia del inglés?

O en otro ámbito de la lingüística aplicada, ¿cómo llamamos a las datos de la lengua objeto a los que está expuesto, esto es, a lo que escucha el que aprende una lengua, sea la lengua materna o una lengua extranjera?; ¿cómo podríamos denominar a lo que produce realmente el que está adquiriendo una lengua?; o lo que es más novedoso, ¿cómo llamamos a lo que cada aprendiente toma de los datos que escucha, puesto que no es lo mismo lo que escucha y lo que realmente aprehende? Indudablemente todos estaríamos de acuerdo en llamarles *input*, al primer concepto, si nos expresáramos en inglés; *output*, al segundo e *intake*, al tercero; pero siendo profesores de español nos esforzamos por buscarle un nombre español a ese nuevo concepto y podemos adoptar *aducto* y *educto*, propuestos por algunos investigadores como traducciones de *input* y *output*; pero no han sido recogidos en el Diccionario de la R.A.E., suenan feo y nadie entiende estos términos si no está familiarizado con el tema. ¿Qué hacer? Podemos inventar otro –¿cuál?, ¿con qué criterios?– o seguir utilizando el término inglés. En un plano más didáctico encontramos el concepto expresado por *proficiency*, ¿es la «proficiencia», o es el «dominio», o es «un alto grado de habilidad» en el uso de la lengua, hablando o escribiendo, por ejemplo? Los ejemplos de conceptos relativamente nuevos en el área de conocimiento que nos atañe, importados en general del inglés, y sin una traducción o un equivalente en español que resulte realmente útil, conciso y adecuado, son demasiados y están en la mente de todos. Analicemos ahora sólo algunos, los más usados en el ámbito de la didáctica del español/LE, con el propósito de tomar conciencia de la dificultad que esta tarea entraña, y de la necesidad de que se buesque y se encuentre una solución consensuada.

Palabras nuevas, ideas nuevas

¿Que entendemos por *Currículo*? ¿Era necesario introducir este término?

El Diccionario de la R.A.E. lo define como «plan de estudio», y como «conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades».

ASELE. Actas VIII (1997). MARTA BARALO. Los modelos, los currículos, los enfoque...
Centro Virtual Cervantes

Hasta aquí no parece que el currículo sea muy diferente al plan de estudio fijado por las autoridades educativas de cualquier nivel de la enseñanza.

Si buscamos en textos especializados de Pedagogía y de Didáctica General, descubrimos nuevos matices conceptuales que significan un avance en la investigación de esta área. Veamos un ejemplo:

> «El *curriculum*, más que la presentación selectiva del conocimiento, más que un plan tecnológico altamente estructurado, se concibe hoy como un marco en el que hay que resolver los problemas concretos que plantea en situaciones puntuales y también concretas»...
>
> (Del *Prólogo*, de Gimeno Sacristán, J. En Stenhouse, L. (1987: 18))

El concepto no es nuevo: en EEUU, en 1916, Dewey ya lo utiliza en la Universidad de Chicago. En España, en 1970 aparece en la Ley General de Educación[1]. Su desarrollo a partir de esta década se basa en la necesidad de integrar los fundamentos teóricos de las ciencias con la reflexión derivada de la práctica docente. Podemos entender el *currículo* como un proyecto o una propuesta de actuación que responde al conjunto de principios de carácter epistemológico, psicológico y educativo predominante y que pretende desarrollar estos principios a través de unas orientaciones metodológicas con unos determinados materiales de enseñanza. Esto no se diferencia sustancialmente de lo que siempre hemos intentado hacer desde la *Didáctica*, pero introduce una flexibilidad y un dinamismo a los planes de estudio que no se contemplaban en la Didáctica, hace unas pocas décadas. Y si no, comparemos los contenidos de esta ciencia aplicada con la caracterización de *currículo* de García Santa-Cecilia (1995: 222):

> «Conjunto de fundamentos teóricos, decisiones y actuaciones relacionado con la planificación, el desarrollo y la evaluación de un proyecto educativo. El concepto de currículo, desarrollado en el campo de la teoría general de la educación, pone énfasis en un enfoque que concibe la enseñanza como un proceso dinámico centrado en el análisis y en la resolución de los problemas que se suscitan en la práctica de clase, más allá de las consideración de los resultados previstos en los planes educativos. Desde la perspectiva del *currículo*, las aportaciones teóricas en el campo de la educación tienen sentido en la medida en que se imbrican con la práctica de la enseñanza. El *currículo*, por tanto, se concibe como un nexo de unión entre los principios que inspiran un proyecto educativo y la aplicación práctica de estos principios a través de un proceso de toma de decisiones abierto a la crítica y sujeto a modificaciones y adaptaciones en función de los resultados de la experiencia.»

No es el momento para discutir la necesidad del término *currículo*, puesto que ya está implantado en el discurso de los profesionales del tema y en la bibliografía . Lo que nos interesa es destacar lo que aporta esta nueva teoría al profesor de español como LM y LE, su posible identidad o diferencia con el concepto de *didáctica*, y por tanto, la conveniencia de la incorporación del término a nuestro vocabulario específico habitual.

---

[1] La mayor parte de los datos históricos y bibliográficos citados en esta comunicación están extraídos del libro de García Santa-Cecilia (1995): ***El currículo de español como lengua extranjera.***

ASELE. Actas VIII (1997). MARTA BARALO. Los modelos, los currículos, los enfoque...

Centro Virtual Cervantes

Las relaciones entre las teorías sobre la lengua y la comunicación, por un lado, y su enseñanza, por otro, se han movido siempre entre la lingüística aplicada y la psicología aplicada, cuando lo que debería buscarse realmente es un ámbito pedagógico en el que confluyan la didáctica –o la teoría curricular– y las ciencias del lenguaje. Como indican Lomas C. y otros (1993: 59), los fines de la enseñanza oficial de la lengua materna (formulados en términos de objetivos de Lengua y Literatura para la educación Primaria y Secundaria obligatoria) y los que proclaman los especialistas no son otros que «el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices, entendida como conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de sus condiciones de uso en función de contextos y situaciones de comunicación y del diverso grado de planificación y formalización de esos usos concretos. Como profesores de español/LE no tenemos ningún incoveniente en asumir que éstos son los fines que procuraremos conseguir, aunque sea parcialmente, con nuestra tarea didáctica y, por ello, constituyen la base del currículo de E/LE. El equipo pedagógico de cada centro podrá elaborar proyectos curriculares de carácter general, en los que el currículo establecido (por el Instituto Cervantes, por ejemplo), se adecue a las circunstancias del alumnado, del centro y de su entorno sociocultural. A cada profesor(a), por su parte, le queda la elaboración de programaciones en el marco de estos proyectos. Los profesores siempre hemos tenido que seleccionar y organizar contenidos, establecer actividades de enseñanza-aprendizaje, secuenciarlas, desarrollar instrumentos de evaluación, de modo más o menos mecánico o impuesto, seleccionando un determinado libro de texto, o de una manera más autónoma y creativa, elaborando y construyendo sus propios programas y materiales. De todas maneras estas actuaciones didácticas siempre están basadas en ciertas creencias sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje. La programación didáctica propiamente dicha sería entonces una adaptación individual, con un pequeño margen de maniobras, de decisiones anteriores tomadas por la institución y por el equipo directivo en el diseño del currículo y en el plan curricular, por ese orden jerárquico. Esto correspondería a los proyectos entendidos como productos.

Sin embargo, podemos pensar en un proyecto curricular mucho más ambicioso, no como producto, sino como proceso, si se entiende el proyecto curricular como un instrumento para favorecer el aprendizaje de los alumnos, esto es, que permita la relación entre la programación como nivel más próximo a la práctica, pero equivalente en importancia a las decisiones más generales del *currículo* y del *proyecto curricular*, relación bidireccional y de dependencia recíproca. Si no somos capaces de establecer esta correspondencia constante, no necesitamos introducir el concepto de *currículo*, pues estaremos frente a la conocida separación tradicional entre la definción de los contenidos (atribuidas normalmente a editoriales, centros, autoridades educativas) y la definición de una metodología reservada tradicionalmente a las programaciones del profesorado (Lomas, C. y otros, 1993: 68).

Palabras no tan nuevas y necesidad de precisión

Las expresiones acuñadas en la bibliografía sobre enseñanza de lenguas extranjeras

ASELE. Actas VIII (1997). MARTA BARALO. Los modelos, los currículos, los enfoque...
Centro Virtual Cervantes

con la palabra *enfoque* son bastante variadas, a tal punto que no parece posible que se esté designando el mismo concepto en todos los casos. Si hablamos de *enfoque curricular, enfoque comunicativo, o enfoque por tareas*, es que con *enfoque* nos estamos refiriendo a cosas diferentes.

Para Richards y Rodgers (1986) todo método de enseñanza se puede describir a partir del análisis de tres elementos constitutivos: el enfoque (traducción de *approach*), el diseño y el procedimiento. El enfoque, según estos autores, se refiere a las teorías sobre la naturaleza de la lengua (lingüística), a las teorías sobre la naturaleza del aprendizaje (psicolingüística) que constituyen la fuente de los principios y las prácticas de la enseñanza (didáctica). Así, el *enfoque curricular* designa una concepción de la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva del currículo, y el *enfoque comunicativo* nombra un conjunto de ideas y de principios que constituye un modo particular de entender la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera a partir de unos rasgos generales, tales como: uso de la lengua con fines comunicativos; consideración del alumno como eje del currículo; desarrollo de la competencia comunicativa; consideración de las necesidades y expectativas del alumno con respecto al aprendizaje, énfasis en la negociación de significados; importancia del desarrollo de la autonomía del alumno; importancia de la dimensión sociocultural relacionada con el lengua.

La opción metodológica mencionada puede materializarse con diseños de programación diferentes. Podríamos diseñar una programación a través de unidades acumulables, por ejemplo, en el sentido de que podríamos ir avanzando en el conocimiento y habilidad léxica y gramatical en forma de una espiral ascendente, o podríamos diseñar una programación mediante tareas. Entendemos por tarea una experiencia de aprendizaje orientada a la realización por parte del alumno de series de actividades relacionadas entre sí en función de un objetivo último de carácter comunicativo.

Si diseñamos las actividades que se realizan en el aula de manera que tengan un por qué y un para qué reales y el aula se configura como un lugar de encuentro alternativo, y la clase como una reunión de trabajo, lo que hemos hecho entonces es partir de un *enfoque comunicativo* para llevar a cabo un diseño de actividades por tareas. De esta manera no resulta pertinente hablar de un *enfoque por tareas*, sino más bien, de un *diseño por tareas* o una *programación por/de tareas*. Esto es, las tareas constituyen actividades de aprendizaje y, por tanto, su diseño y programación, basados en la negociación con los alumnos, pertenecen a un nivel de decisiones mucho más concreto y práctico que el nivel de decisión de la fundamentación, al que correponde la elección del enfoque que se va a dar al desarrollo del plan curricular. Recordemos que el enfoque es el conjunto de ideas y principios que constituye el modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que el enfoque corresponde a un nivel de decisiones previo, más abstracto que el nivel de decisión de la dinámica de clase y del tipo de actividades.

ASELE. Actas VIII (1997). MARTA BARALO. Los modelos, los currículos, los enfoque...
Centro Virtual Cervantes

Sugerencias a modo de conclusión

Si echamos un vistazo rápido a las publicaciones sobre E/LE veremos que la mayoría de ellas se enmarcan en la lingüística aplicada, o en la descripción de experiencias en el aula. Todavía son pocas, y por supuesto, muy necesarias. Baste como ejemplo un análisis de los títulos de las cien comunicaciones y las tres ponencias de este Congreso. No llega a un 15% el conjunto de los trabajos referidos a métodos, diseños de cursos, de programaciones o de tareas, o propuestas didácticas.

Quisiera reivindicar desde aquí el desarrollo de una verdadera *Didáctica del E/LE*, es decir, un ámbito de investigación aplicada en el que confluyan la didáctica general, la psicología del aprendizaje y la teoría lingüística, cada una con sus diferentes modelos y tendencias.

En la investigación en el ámbito de la didáctica del E/LE podrían plantearse como objetivos:

a) promover la búsqueda de instrumentos comunes de análisis y descripción del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, que refuercen la cohesión de la comunidad profesional;

b) divulgarlos a través de los foros de discusión y de las publicaciones especializadas.

No deja de tener algo de verdad la vieja sentencia popular de *cada maestrillo con su librillo*; pero estamos convencidos de que el profesor de E/LE tiene a su disposición ya un amplio bagaje de conocimientos de lingüística aplicada y de didáctica de la lengua que justifican la existencia de una especialización docente e investigadora.

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ MÉNDEZ, L. M. (ed.), 1987), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Akal.

GARCÍA SANTA CECILIA, A., 1995, *El currículo de español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsas.

GIMENO SACRISTÁN, J., 1981, *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*, Madrid, Anaya.

INSTITUTO CERVANTES, 1994, *La enseñanza del español como lengua extranjera, Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid.

LOMAS, C., OSORO, A. y TUSÓN, A., 1993), *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidos.

VV.AA., 1996, *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua.

ASELE. Actas VIII (1997). MARTA BARALO. Los modelos, los currículos, los enfoque...

Centro Virtual Cervantes