Contrastes entre materiales completos (restrictivos) y deflagradores (potenciadores)

Fabiana Teixeira Lopes
(Universidade Federal do Rio de Janeiro/AMAN)

1. INTRODUCCIÓN

Los materiales didácticos, según Almeida Filho (1994:44), «son codificaciones de experiencias potenciales con una lengua que se quiere aprender organizadas en unidades de trabajo, acompañadas o no por notas y planos constantes de manual del profesor, citas, carteles, cartuchos y cuadernos de ejercicio». Su gran importancia en el contexto de enseñanza y aprendizaje de Lengua Extranjera (LE) hace que discusiones sobre su lugar en el aula de lenguas sean tema de diversos estudios académicos.

En este sentido, este trabajo se constituye en un ejercicio de reflexión sobre el papel «limitador» o «deflagrador» que pueden desempeñar los materiales didácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de LE a la luz del abordaje sociointeraccional de lengua, de enseñanza y de aprendizaje.

2. OPERACIÓN GLOBAL DE ENSEÑANZA DE LENGUAS

El proceso de enseñar Lenguas Extranjeras en las instituciones formales de enseñanza se realiza a través de actividades propias del quehacer institucional, actividades estas que Almeida Filho (1993) cuñó de Operación Global de Enseñanza de Lenguas, que abarca las etapas de Planeamiento de Cursos (unidades), de Producción de Materiales (selección), Método (experiencias de aprender del alumno y de enseñar del profesor) y de Evaluación.

Esas dimensiones de los procesos de enseñar son orientadas por un abordaje, es decir, una filosofía compartida en los y/o entre los diferentes grupos sobre lo que es enseñar una LE. En otras palabras, los valores y creencias de grupos sociales y étnicos específicos llevan, también de forma específica, a entendimientos diversificados de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, lo que se establece dentro de las sociedades, sea a partir de valores adquiridos en la experiencia (conocimientos implícitos), sea en los estudios y trabajos sobre los procesos de enseñar y aprender (conocimientos explícitos), va a contribuir para establecer qué se quiere con la enseñanza de lenguas, el por qué de enseñarlas y cómo enseñarlas. Según Almeida Filho (1993:13):

> El abordaje es una filosofía de trabajo, un conjunto de presupuestos explicitados, principios estabilizados o aún creencias intuitivas cuanto a la naturaleza del lenguaje humano, de una lengua extranjera en particular, de aprender y enseñar lenguas, de sala de clase de lenguas y de papeles de alumno y de profesor de una otra lengua.

Dependiendo de las experiencias individuales con los procesos de enseñar y de aprender lenguas y de las relaciones establecidas con y en la LE, en los diferentes grupos donde los actores sociales circulan, su concepto de lenguaje, de aprender y de enseñar lenguas extranjeras tendrá mayores o menores variaciones. Tanto profesores como alumnos, intereses institucionales, escritores y/o productores de material didáctico podrán o no compartir las mismas creencias y valores en lo que respecta a las maneras de aprender y enseñar una LE.

Eso implica decir que el abordaje del profesor no es la única fuerza condicionante del proceso de enseñar y aprender LE en el contexto escolar. Están incluidas ahí el abordaje de aprender del alumno, el abordaje de enseñanza subyacente en el material didáctico adoptado y los valores e intereses institucionales (Almeida Filho, 1993). En ese sentido, la consciencia, por parte del profesor, de su abordaje adquiere gran importancia, pues, solamente a partir de una práctica bien informada, será capaz de argumentar y sostener su quehacer, sea a través de la adopción o producción de materiales didácticos adecuados, sea a través de una acción innovadora y reflexiva.

3. EL PAPEL DEL MATERIAL DIDÁCTICO EN EL AULA DE LE

Dentro del escenario institucional de enseñanza de LE, el material didáctico asume un papel de destaque. Su importancia en el contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas se da por ser el libro didáctico muchas veces la única fuente de lengua extranjera a que profesores y alumnos tienen acceso. Su papel potenciador de insumo, entendido, en este trabajo, como cualquier muestra de la lengua que se quiere aprender capaz de potenciar la comprensión lingüística, le brinda gran influencia en las prácticas pedagógicas de enseñanza de lenguas.

Es importante, sin embargo, destacar que el aprendizaje no depende exclusivamente de los insumos disponibles en el material didáctico, sino también de los insumos que son resultados de la contribución de otros agentes del contexto escolar, tales como alumnos, profesores o cualquier otra fuente de contacto eventual con la lengua que se desea aprender. Esa multiplicidad de fuentes de insumo enriquece el proceso de aprendizaje de lenguas, debiendo ser considerada y aprovechada a lo máximo. Según Almeida Filho (1994:45): «No hay porque empobrecer el proceso de aprendizaje, restringiéndolo únicamente al insumo premeditado por el LD».

4. ABORDAJE Y LA PRODUCCCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

Como hemos visto anteriormente en este trabajo, el abordaje es una fuerza potenciadora que nortea todas las cuatro dimensiones de la Operación Global de Enseñanza de Lenguas (Almeida Filho, 1993), y diferentes abordajes implican necesariamente cambios en esas dimensiones. La producción de materiales didácticos, por ejemplo, será orientada por el concepto de lenguaje, de enseñanza y de aprendizaje que tienen sus productores o escritores.

4.1 Concepto de enseñanza de LE

La enseñanza de LE siempre estuvo orientada principalmente a partir de dos abordajes: a) el gramatical, centrado en la enseñanza de la lengua a través de reglas gramaticales y de la memorización de vocabulario y de estructuras; y b) comunicativo, que propone el envolvimiento discursivo en LE a través de la interacción. Estos dos abordajes, con mayor o menor influencia, orientan la producción de los materiales didácticos que, con frecuencia, ayudan y/o facilitan (cuando no confunden) la práctica pedagógica de enseñanza de idiomas.

En el abordaje gramatical, por ejemplo, se cree que enseñar idiomas es exponer al alumno a formas lingüísticas y estructurales detalladas y a listas de vocabulario específico, que serán aprendidas con ejercicios de memorización y de repetición. El material producido a la luz de este abordaje tendrá como foco principal la forma —por detrás de este abordaje de enseñanza de LE está un concepto estructuralista de lengua, es decir, se entiende la lengua como sistema.

Con el abordaje comunicativo de LE, se ganó la posibilidad de dinamizar la enseñanza básicamente gramatical considerada en libros, permitiendo llenarlos con momentos menos formales, modificando, así, su foco para los procedimientos. La interacción pasa, entonces, a guiar la práctica pedagógica —el concepto de lengua pasa a ser entendido como comunicación. Pero aún estos momentos más libres de la opresión provocada por la gran cantidad de contenido han sido escasos en la sustentación de las necesidades del uso de la lengua que se desea aprender (como veremos más adelante en este trabajo). El contenido y las actividades propuestas en tales materiales continúan desconsiderando las contribuciones generadas por los insumos que proceden del envolvimiento discursivo de los alumnos en las experiencias de dar sentido en la lengua estudiada (Sternfeld, 1997).

4.2 Concepto de aprendizaje

En el contexto pedagógico de enseñanza de lenguas extranjeras, el material didáctico representa una selección de cierto contenido cognitivo y cultural, así como una demanda por cierto nivel de esfuerzo lingüístico, como insumo; y los aprendices traen cierto nivel de conocimiento cultural y cognitivo, y cierto nivel de habilidad de lenguaje, como inversión (Prabhu, 1988). El aprendizaje es el resultado de la interacción entre el insumo, proporcionado por el material didáctico[1], y la inversión de los aprendices. Este concepto de aprendizaje se apoya en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, definida por Vygotsky (1991) como la interacción entre el nivel de desarrollo real, que abarca conocimientos resultantes de procesos ya establecidos, y el nivel de desarrollo potencial, que se refiere a los conocimientos que serán construidos por medio del apoyo de personas más experimentadas culturalmente.

---

1 Como ya hemos visto en este trabajo, el material es apenas una de las fuentes de insumo en el aula.

Si el aprendizaje es el resultado de la interacción entre el conocimiento real de los aprendices y los insumos provistos en sala de clase, cada experiencia de tal interacción tiene el potencial de promover algún aprendizaje, que, consecuentemente cambiará el conocimiento real de los aprendices. En ese sentido, para que haya nuevos aprendizajes, la inversión de los aprendices en la interacción siguiente, tan bien como los insumos ofrecidos tendrán que ser diferentes. Eso significar decir que hay una progresión continua del conocimiento real de los aprendices y, para ajustar los insumos a esta progresión, el profesor debe ser capaz de observar y juzgar el desarrollo de sus aprendices a fin de proveer siempre nuevos insumos relevantes.

Cuando la progresión del insumo es predeterminada, generalmente teniendo como objetivo alcanzar una gran variedad de grupos, como ocurre con los materiales hechos de forma global, el insumo ofrecido no puede corresponder a las necesidades verdaderas de los alumnos, volviéndose ineficiente. El uso del material didáctico generalizado, sin preocuparse con las peculiaridades de los diferentes aprendices y/o grupos, no permite la interacción entre el insumo y la inversión, trayendo con esto daños al aprendizaje. Una vez que el conocimiento de los aprendices varía de un grupo para otro, o incluso entre los integrantes dentro de un único grupo, los insumos solo pueden promover el aprendizaje cuando son modificados y ajustados por los profesores a la luz de su percepción del desarrollo de los aprendices.

En ese sentido, el material didáctico con el alto nivel de la predeterminación, sea en el contenido, sea en las actividades propuestas, es potencialmente restrictivo de la acción del profesor, desalentando alteraciones y reduciendo las posibilidades de interacción en la sala de clase. Es decir, cuanto más predeterminado el material didáctico, más grande será el trabajo del profesor para ajustarlo a su realidad, lo que limita sus posibilidades para actuar en las evidencias. Aparece, así, la necesidad de materiales extensamente flexibles y ajustables a fin estimular la acción pedagógica y el crecimiento del profesor.

A la luz de esas consideraciones sobre los procesos de aprendizaje y sobre la producción y utilización de materiales, Prabhu (1988) sugiere la distinción entre dos tipos de materiales, a saber: «Course material» y «Source material» —utilizaremos en este trabajo las denominaciones Materiales Completos y Materiales Deflagradores, respectivamente.

5. MATERIALES COMPLETOS VERSUS MATERIALES DEFLAGRADORES

En las aulas de LE, los materiales considerados completos muchas veces representan más que un apoyo para el profesor, convirtiéndose en una verdadera muleta que restringe su movimiento. Este material se presenta no solo como el programa de contenido del profesor, sino también el de enseñanza, especificando qué debe ser hecho, cómo se debe hacer y a qué ritmo (Prabhu, 1988). Por sus características dogmáticas, tales materiales se producen para apoyar al profesor a costas

de la limitación de su acción y decisiones. A este respecto Prabhu (1987:95 Traducción de la ponente) discute:

> Ciertamente hay que proporcionar apoyo al profesor en forma de materiales, hay también la necesidad de estar consciente a respecto de materiales que son, o que fueron elaborados para ser superiores a aquello que los profesores desean hacer por su cuenta, restringen el profesor al papel del transmisor de materiales para el aprendiz, (...) y el efecto general de este tipo de materiales no negociable es reducir el grado de identificación del profesor con lo que sucede en el aula y así reducir la probabilidad del crecimiento del profesor a través de la experiencia de enseñar.

Esta posición subsirviente del profesor frente al material didáctico sucede, muchas veces, debido a la falta de competencia teórica y profesional del profesor, que no se perfecciona, no está informado de las investigaciones actuales sobre la enseñanza y aprendizaje de LE, dejándose llevar por el abordaje subyacente al material didáctico; o, aun, debido a la falta de competencia lingüística en la propia LE, lo que hace que el profesor se esconda por detrás del libro. Según Almeida Filho (1994:46), «cuanto más precaria la formación del profesor, más vulnerable se ve en la obediencia/dependencia de los dictámenes expresos (o subyacentes) en el material de enseñanza». Delante de esta situación, se destaca la importancia de un profesor bien (in)formado, dinámico y consciente de su papel social en los procesos de enseñar y aprender lenguas.

Por otra parte, los Materiales Deflagradores son los que proveen una variedad de probables insumos de diversas formas y niveles sin predeterminar su uso y progresión, dejando para el profesor la tarea de evaluar y decidir cuándo y cómo tales insumos serán utilizados (Prabhu, 1988). Son una herramienta de la que el profesor se sirve para elaborar actividades estimulantes, agradables y llenas de sentido social de acuerdo con las particularidades de su grupo de alumnos. Trabajan temas y actividades que son del interés de los aprendices y que tienen relación con su mundo. Estos materiales, por su naturaleza deflagradora, proponen tareas y proyectos que dan fuerte sentido a la acción de aprender, es decir, los aprendices son involucrados en interacciones eficaces en el intento de dar sentido vía LE.

Por otra parte, el uso de este tipo de material potencia la acción pedagógica del profesor, pues, este es estimulado a observar los intereses, las necesidades y el desarrollo de su grupo de aprendices para, a partir de sus observaciones, actuar efectivamente en los procesos de enseñar y aprender otras lenguas. En ese sentido, los profesores y los aprendices, juntos, determinan los caminos del curso; no el material didáctico.

Un ejemplo de material deflagrador que se ha señalado en algunos trabajos sobre este tema (Sternfeld, 1997; Almeida Filho, 1994) es el de tipo temático, es decir, es aquel que utiliza temas de otras áreas de conocimiento, que sean del interés de los aprendices, para la elaboración de actividades que promueven experiencias válidas en LE.

Es necesario recordar, sin embargo, que este tipo de material requiere un esfuerzo y dedicación más grandes del profesor para planear sus lecciones y para preparar actividades, también exige una formación más amplia y capacitada en la conducción del proceso de aprender, además de un alto grado de capacidades teóricas y aplicadas necesarias para su puesta en práctica.

6. CONCLUSIÓN

Dada la importancia del papel del material didáctico en el contexto de enseñanza de LE, se pretendió en este trabajo evidenciar como el material didáctico puede servir tanto como potenciador, cuanto como limitador de las acciones del profesor y de experiencias en LE.

En ese sentido, la selección del material didáctico que se utilizará en las prácticas de enseñar y aprender LE no tiene que ser fruto de la intuición (Almeida Filho, 1994), en contraste, debe ser el resultado de un ejercicio de reflexión y crítica por parte del profesor a fin de que su uso no sea un obstáculo en la promoción del envolvimiento discursivo de los aprendices vía LE. Para eso, es necesario que el profesor esté en una constante búsqueda de informaciones sobre los principios que subyacen a su práctica; y sea sensible a los deseos y creencia de su público a fin de crear condiciones, sea a través de la adaptación o de la elaboración de materiales, que favorezcan el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Almeida Filho, J.C.P., 1993, *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*, Campinas, Pontes Editores.

— 1994, «Escolha e Produção de Material Didático para um Ensino Comunicativo de Línguas», *Revista Contexturas*, vol. 2.

— 1997 (org.), *Parâmetros Atuais no Ensino de Português Língua Estrangeira*, Campinas, Pontes Editores.

Prabhu, N.S., *Materials as support, materials as constraint*, RELC Seminar, Singapore, abril de 1988 (mimeo).

— 1987, *Second Language Pedagogy*, Oxford, Oxford Univ. Press.

Sternfeld, L., 1997, «Materais Didáticos para o Ensino de Português Língua Estrangeira», en Almeida Filho, J.C.P. (org.), *Parâmetros Atuais no Ensino de Porutguês Língua Estrangeira*, Campinas, Pontes Editores.

Vygotsky, L. S., 1991, *Pensamento e linguagem*, São Paulo, Martins Fontes.