



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

I.S.S.N. 1575-0965 • D.L. VA-369-99

*Revista Electrónica Interuniversitaria
de Formación del Profesorado, 2(1), 1999*

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

Las lenguas modernas y su didáctica en la universidad europea del siglo XXI: De Olson y Krashen a los programas internacionales

J. G. ARDILA

RESUMEN

En los noventa se han tratado de adaptar algunos aspectos administrativos de la universidad española a los modelos europeos, v.gr. organización de currícula en créditos, modificación del calendario escolar, etc. No obstante, las diferencias más conspicuas que aún existen entre la universidad española y otras universidades del entorno occidental se hallan en la calidad de enseñanza, y es a este respecto donde la universidad española más podría beneficiarse de préstamos. Entre los principales aspectos que distancian a la universidad española de otras se cuentan: (1) la masificación de las aulas; (2) la pesadez del mobiliario, que impide dinamizar el aula (y, por ende, la enseñanza); (3) la insuficiencia de soporte informático; (4) la inexistencia de una formación intercultural; y (5) las políticas de contratación del profesorado que premian factores que nada aportan al carácter científico de la universidad. Estas cinco rémoras condicionan terriblemente la formación del alumno; no obstante, no se tienen en cuenta. Por ello, la adecuación de la universidad española a los modelos europeos no debería limitarse meramente a ajustes que sólo atañen a la administración, sino a aquellos que proporcionan una enseñanza de calidad. La modificación de esos cinco aspectos que aquí propongo no tiene por objeto sino tomar partido de los avances que otros países han logrado en la calidad de enseñanza en el nivel universitario para así obrar una sana palingenesis y, creo, deben ser adaptados con premura. A modo de referencia, baso mis argumentos en la enseñanza de lenguas modernas.

PALABRAS CLAVE

Lenguas modernas, Didáctica, Universidad, Calidad de la enseñanza.

Hasta la presente década, la universidad española se había caracterizado por una serie de atributos que la diferenciaban del sistema educativo de la inmensa mayoría de los países que componen el entorno de la civilización occidental. De repente -y entre otros cambios-, los currícula se redujeron de cinco a cuatro años, se introdujo el sistema de créditos y se estructuró el curso académico de acuerdo a una división cuatrimestral, todo ello con la intención de hacer la educación española partícipe de las ventajas probadas en otros sistemas educativos. Ciertamente es que en esta Europa cada vez más unida, y en un mercado libre de trabajadores que se clasifican de acuerdo a su titulación académica, las licenciaturas de cinco años y las diplomaturas de tres precisaban adaptarse a las europeas de cuatro y tres respectivamente, para el beneficio de los graduados españoles cuyos esfuerzos académicos se veían siempre minusvalorados en la conversión al sistema pan-europeo.

La idea de tomar prestados ciertos aspectos pedagógicos de otros sistemas educativos es tan encomiable como recomendable. Empero, las necesidades del sistema español no se hallan exclusivamente en el exceso de años en los currícula o en el interrumpido calendario: existe una serie de aspectos que contribuyen a que la educación universitaria que España ofrece sea sustancialmente distinta a la que ofertan la inmensa mayoría de los países occidentales. La enseñanza de lenguas extranjeras es una de las áreas en que estas diferencias se muestran más manifiestas, y en ella me centraré para mostrar, en esta ocasión, qué elementos pedagógicos pueden contribuir a mejorar la calidad de enseñanza en España.

Como es el caso de la mayoría de las demás disciplinas académicas, las lenguas extranjeras comenzaron a estudiarse desde una perspectiva puramente teórica. La didáctica de las lenguas extranjeras comienza en la Edad Media cuando la clase culta precisa expresarse en latín, entonces lingua franca. Que el latín fuese una lengua muerta hizo que su aprendizaje se basase, fundamentalmente, en aspectos teóricos. A lo largo de los siglos, el latín fue perdiendo gradualmente su importancia en el concierto académico y científico europeo en favor de las lenguas vivas. Hoy, el estudiante que aprende una lengua moderna -que no sólo va a leer y a escribir, sino que además va a hablar y a escuchar- debe desarrollar las destrezas orales y aurales, además de sus capacidades de lectura y expresión escrita. Por esta razón, el método didáctico de la traducción, que era el que tradicionalmente se había empleado en la clase de lenguas extranjeras, cedió su preeminencia a otros que respondían a las necesidades reales que el aprendizaje de lenguas vivas imponía, v.gr. los métodos estructuralistas (CANALE y SWAN, 1980; HUBBARD ET AL, 1983).

La importancia reconocida a las cuatro destrezas lingüísticas ha transformado la clase de lenguas modernas en los últimos cuarenta años. Las primeras iniciativas que permitieron esta evolución nacieron en los Estados Unidos, donde se estudiaron y analizaron las implicaciones del entorno. A partir de los años sesenta comenzaron a aparecer los resultados obtenidos en estudios entre los que destacan el de YAMAMOTO, THOMAS y KARNS (1969), el de ANDERSON (1970) y el de OLSON (1971). El estudio de OLSON es el que más relevancia alcanzó y aquel cuyos resultados mostraron los elementos más apropiados para mejorar la calidad de enseñanza. OLSON analizó los efectos que en el aprendizaje producían once elementos del entorno educativo: *style of educational activity; subjects taught; class size; grade level; type of teacher; number of adults; day of week; sex of teacher; half of period; time of day; number of non-white students*. OLSON indica que los siete primeros elementos son de importancia capital para la calidad de enseñanza.



Pero en la clase de lenguas modernas, en que el estudiante debe desarrollar esas cuatro destrezas lingüísticas, los siete elementos que apunta OLSON adquieren una relevancia altisonante. Es imposible desarrollar las destrezas lingüísticas si el *style of educational activity* es la lección magistral, si el número de estudiantes es tan elevado que resulta imposible que se produzca una interacción entre el profesor y todos los discentes, y si el profesor no es un especialista en la materia. A partir de los años setenta se reivindicó la modificación del aula de lenguas modernas: resultaba imposible que el estudiante practicase la lengua en el aula tradicional, con grandes pupitres dispuestos en filas como un teatro, que albergaba un número de estudiantes superior a la treintena. Por esta razón, se pusieron límites a la matriculación -por lo general, veinticinco alumnos por asignatura- y se eliminaron los pupitres para emplear sillas con pequeñas tablas sobre las que escribir. De este modo, los estudiantes podían ser dispuestos en un semicírculo, en que todos veían a sus compañeros y que reducía la distancia entre docente y discentes; se logró así la interacción docente-discente y la interacción discente-discente que permitía el desarrollo de las destrezas orales y aurales del estudiante. Además, los departamentos aprovecharon la presencia de lectores nativos para desdoblar las clases, de forma que esas clases de veinticinco se convirtiesen en dos de no más de doce o trece alumnos.

Ciertos ensayos aparecidos a finales de los sesenta y principios de los setenta, como *Language and Mind* (1972) de N. CHOMSKY, o *An Assessment of Three Foreign Language Teaching Strategies Utilizing Three Language Laboratory Systems* (1965) de P. SMITH y E. BERGER, aplicaron las teorías de SAUSSURE a la enseñanza de lenguas modernas. Mientras que el nivel de la *langue* ha de ser alcanzado por medio de la teoría, que debe ser conducida por un profesor; el nivel de la *parole* se adquiere por medio de la práctica. La consecución de estos dos niveles de competencia lingüística hizo que el empleo de ordenadores con fines educativos, experimentase un importante impulso en la enseñanza de lenguas modernas. El invento se atribuye a los americanos que, a principios de los años setenta, crearon una serie de programas para la implantación de *Computer Language Assisted Learning* (CALL) o enseñanza de lenguas asistidas por ordenador (ELAO), como el *Programmed Logic for Automatic Teaching Operation* (PLATO). El ordenador ofrecía al estudiante la posibilidad de realizar series de ejercicios gramaticales e incluso fonéticos sin necesidad de precisar de la asistencia de un profesor. La ELAO se desarrolló, principalmente, en Gran Bretaña, donde se crearon la *Computers in Teaching Initiative* (CTI) y, posteriormente, los *CTI Centres for Modern Languages*. A principio de los noventa, un estudio realizado por el *CTI Centre for Modern Languages* de la University of Hull demostraba que entre un 20 y un 30 por ciento del profesorado universitario de Gran Bretaña empleaba la ELAO. BRIAN POWELL es concluyente al afirmar que «*La revolución microinformática en la enseñanza de lenguas modernas es un hecho indiscutible*» (POWELL, 1995; p. 83), por lo que el ordenador se convertirá con el tiempo en una herramienta indispensable para la enseñanza de lenguas.

Pero en la década de los ochenta surgiría una nueva teoría que contribuyó a continuar el desarrollo de la enseñanza de lenguas modernas. Con la publicación, en 1981, de su *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, KRASHEN reivindicaba las ventajas de la adquisición en detrimento del aprendizaje, dando una nueva dimensión a la enseñanza de lenguas modernas. A este primer estudio le seguirían *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (1982), *The Input Hypothesis: Issues and Implications* (1985) y *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom* (1983), que hicieron de la teoría de KRASHEN acerca de



la adquisición una referencia ineludible en toda discusión sobre la didáctica de lenguas. KRASHEN mantiene que una vez que el alumno alcanza un nivel de competencia, al que se refiere como *i*, su capacidad de deducción le permite reconocer y asimilar *i + 1* sin necesidad de explicaciones teóricas. Según KRASHEN:

«If input is understood, and there is enough of it, the necessary grammar is automatically provided. The teacher need not attempt deliberately to teach the next structure along the natural order -it will be provided in just the right quantities and automatically reviewed if the student receives a sufficient amount of comprehensible input-» (KRASHEN, 1985; p. 2).

Esta teoría encontró una valiosa herramienta en los programas internacionales que hermanaban universidades. Al abrigo del proceso de unificación de la Unión Europea nacieron ininidad de programas con el objeto de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de cursar una parte de sus estudios en una universidad extranjera -por lo general, del país cuya lengua estudian-. Es la cultura autóctona el marco ideal para sumergir al discente en el proceso de adquisición. Aunque, según ELLIS (1982), la adquisición es posible en el aula, es indudable que si el entorno natural del aprendizaje es el aula, el más apropiado para la adquisición es la sociedad nativa. Por esta razón, las universidades trataron de potenciar las relaciones internacionales que permitiesen a sus alumnos disfrutar de un periodo de adquisición. En algunos países, la estancia en el extranjero fue recomendada insistentemente por el profesorado de lenguas modernas; y en otras fue impuesta como condición *sine qua non* para la obtención de la licenciatura. En Gran Bretaña, país en que los curricula de las licenciaturas son de tres años, el currículum de lenguas modernas se amplió a cuatro años, y se exige a todos los estudiantes, sin excepción, que cursen un año académico, por lo general, el tercero, en el país de la lengua que estudian.

614

La anterior perspectiva histórica de la enseñanza de lenguas modernas revela que, en las últimas cuatro décadas, el alumno se ha ido desplazando gradualmente desde el aula al laboratorio de idiomas, para finalizar su formación en la cultura autóctona. El proceso de aprendizaje pasa por tres estadios: (1) la teoría o conocimiento de la *langue*, que se produce en el aula; (2) la práctica, en el ámbito de la *parole* y que acontece en la clase práctica o en el laboratorio de idiomas; y (3) la adquisición e inmersión en la cultura -que ahora permiten los programas internacionales-. En la universidad británica, el conocimiento profundo de la lengua corresponde al año que el estudiante debe pasar obligatoriamente en una universidad extranjera, mientras que el tiempo que pasa en el aula se dedica cada vez más al estudio de aspectos culturales, desde la literatura y la historia contemporánea hasta la política y las instituciones.

En este ámbito y en respuesta a esos intereses culturales -que se desprenden en buena medida de las necesidades de hermanamiento que la unificación de Europa impone-, se ha creado en Gran Bretaña una nueva titulación que se denomina *European Studies* y que trata de formar al estudiante en el conocimiento exhaustivo de dos o más nacionalidades europeas. En el currículum de los *European Studies* la enseñanza de idiomas ha cedido importancia al estudio de esos aspectos culturales a que aludía anteriormente. El estudiante, a quien se le presupone un conocimiento apropiado de la lengua extranjera que es responsabilidad de su Educación Secundaria, asiste a clases de lengua, pero la competencia lingüística se confía predominantemente al año que debe pasar en una universidad extranjera.



La situación de la enseñanza de lenguas modernas en la universidad española es sustancialmente diferente al estado de la cuestión en la mayoría de los sistemas educativos occidentales: la masificación y el mobiliario de las aulas no permite la interacción; se carece de medios informáticos; y la participación en programas internacionales se limita a unos pocos privilegiados. Sin ningún tipo de duda, la enseñanza de lenguas modernas en la mayoría de las universidades españolas se halla en un estado similar al de las universidades británicas o americanas en los años cincuenta y sesenta. Seis son los aspectos que creo que deben mejorarse -o, en su defecto, introducirse- para enriquecer la calidad de enseñanza en lo concerniente a las lenguas modernas, pero que son extensibles, en mayor o menor medida, al resto de las áreas de conocimiento: (1) número de estudiantes por aula; (2) mobiliario del aula; (3) nuevas tecnologías; (4) programas internacionales; y (5) preparación del profesorado.

Es obvio que en un aula de, las más de las veces, una centena de alumnos es totalmente imposible que se produzca una interacción docente-discente, que participen todos los estudiantes, lo que impide el desarrollo de la destreza oral -y produce el éxodo de estudiantes a escuelas de idiomas-. El exagerado tamaño de estas aulas que han de albergar, a veces, a casi doscientos estudiantes producen una acústica deficiente que impide una percepción aurál óptima (y que, además, produce un rápido agotamiento físico en el profesor). Los largos pupitres de cuatro y más plazas que se hallan fijados al suelo impiden el contacto visual entre todos los discentes, sin el cual no es posible la interacción discente-discente. Si al bajo presupuesto de que disponen las universidades se le auna el desorbitado número de estudiantes, la adquisición de ordenadores se convierte en un lujo que queda al alcance de una selectísima minoría. Las ventajas que supone la utilización de la ELAO y que tan buenos frutos está dando en las universidades británicas quedan, por tanto, vetadas al alumno español. En cuanto a la posibilidad de que los estudiantes reciban parte de su educación universitaria en una universidad extranjera, hay que tener en cuenta un abanico de factores. En primer lugar, las universidades españolas pueden encontrar dificultades en enviar esas promociones multitudinarias al extranjero, pero, sobre todo, hay que considerar la escasa motivación de muchos de ellos así como sus prejuicios culturales, producto del desconocimiento absoluto de la cultura extranjera -que es, precisamente, el aspecto que otras universidades europeas más tratan de fomentar- y de su percepción basada en estereotipos.

De ese desconocimiento de las culturas nativas es culpable en buena medida el profesorado -amén de la sociedad misma-, lo que resulta comprensible a la luz de las políticas de contratación del profesorado que se siguen en España y que son sustancialmente diferentes de las de otros países. Las universidades británicas y americanas excluyen de cualquier concurso de méritos para la contratación de profesorado a todo aquel que no tenga un expediente de notable o sobresaliente, experiencia docente en el ámbito universitario y publicaciones de carácter científico; en el caso de las lenguas modernas, se excluye también a quienes no hayan residido en la cultura el tiempo suficiente como para conocerla con detalle, y a quienes no posean una impecable competencia lingüística en la lengua extranjera en cuestión. En España, muy por el contrario, esos aspectos no son imprescindibles, y se consideran tan meritorios otros que nada aportan al carácter científico e intercultural de la universidad, v.gr. la experiencia docente no universitaria. El resultado es que mientras la docencia en la universidad británica corre a cargo de intelectuales, en España la enseñanza es, en muchos casos, responsabilidad de ex-profesores de Secundaria

sin formación ni potencial intelectual alguno. En el caso de las lenguas extranjeras, el conocimiento que muchos profesores tienen de la cultura extranjera es casi nulo, y su competencia lingüística dista mucho del mínimo aceptable.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, G. J. (1970). Effects of Classroom Social Climate on Individual Learning. *American Educational Research Journal*, 7, 135-152.
- CANALE, M. Y M. SWAN (1980). Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-14.
- CHOMSKY, N. (1972). *Language and Mind*. Nueva York.
- ELLIS, R. (1982). Informal and Formal Approaches to Communicative Language Teaching. *ELT Journal*, 36 (2), 28-39.
- HUBBARD, P. ET AL (1983). *A Training Course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press.
- KRASHEN, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. D. Y T. D. TERRELL (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres: Longman.
- OLSON, M. N. (1971). Ways to Achieve Quality in School Classrooms: Some Definite Answers. *Phi Delta Kappan*, 53 (1), 63-65.
- POWELL, B. (1995). Las lenguas y las nuevas tecnologías en la universidad británica. En Germán Ruipérez (Ed.), *Enseñanza de lenguas y traducción con ordenadores* (pp. 76-86). Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- SMITH, P. Y E. BERGER (1965). *An Assessment of Three Foreign Language Teaching Strategies Utilizing Three Language Laboratory Systems*. Washington.
- YAMAMOTO, K.; E. C. THOMAS Y E. A. KARNS (1969). School-related Attitudes in Middle-school Age Students. *American Educational Research Journal*, 6, 191-206.

Dirección

J. G. Ardila

E.U. de Formación del Profesorado.
Universidad de Extremadura.

Tel.: 924 23 45 26

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE ESTE TRABAJO

- ARDILA, J. G. (1999). Las lenguas modernas y su didáctica en la universidad europea del siglo XXI: De Olson y Krashen a los programas internacionales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].