

PROPUESTA PARA UN MODELO HEURÍSTICO DE TÉCNICAS DE EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA EN IDIOMAS EXTRANJEROS

Ricardo FERNÁNDEZ BORCHARDT

Universidade da Coruña

Puede afirmarse, en términos generales, que en la enseñanza de idiomas extranjeros existe actualmente un amplio consenso sobre la forma de presentar el material lingüístico de una unidad didáctica estructurándolo en forma de diálogo a partir de un tema central. Este consenso se basa en el esquema clásico de las fases de presentación, siguiendo el orden natural de adquisición de las cuatro destrezas lingüísticas básicas: oír comprensivamente, hablar, leer y escribir.

De acuerdo con este esquema, la audición del diálogo se lleva a cabo mientras los alumnos miran los dibujos o grabados que corresponden a cada frase escuchada. Al terminar la audición, el profesor procede a reforzar la comprensión de las frases mediante la dramatización, el lenguaje gestual, *realia*, explicaciones sencillas en L2, etc. Luego lleva a cabo un muestreo para comprobar si los alumnos han comprendido el significado de las frases haciendo que escuchen individualmente una de ellas y señalen el grabado al que corresponde la frase oída. Esta primera fase de audición comprensiva termina con una nueva audición, sin los grabados a la vista, para propiciar la interiorización de los significados prescindiendo del soporte visual.

La segunda fase, dedicada a la expresión oral, comienza con unos ejercicios preparatorios de repetición colectiva e individual de las frases, como paso previo a la fase autónoma de la producción oral, en la que el alumno dice, sin haberla escuchado antes, la frase correspondiente a un dibujo señalado por el profesor.

La tercera fase comienza con la lectura silenciosa de un texto escrito que el alumno tiene a la vista por primera vez. A continuación los alumnos escuchan de nuevo las frases y repiten colectivamente, leyendo en voz alta. Una vez finalizadas estas dos actividades preparatorias se procede a la fase autónoma de lectura individual, sin oír

previamente la frase que han de leer. La cuarta fase, de escritura, se lleva a cabo mediante el dictado correspondiente.

Una vez finalizado este proceso de aprendizaje - oral y escrito- de las frases que integran la unidad didáctica, resulta obvia la necesidad de que el alumno aprenda a usar y transformar en un contexto conversacional las estructuras practicadas, ya que de lo contrario el aprendizaje de un idioma quedaría reducido a la simple asimilación oral y escrita de un repertorio de frases hechas y “soldadas”, sin valor comunicativo.

Consecuentemente, el desarrollo de técnicas de explotación didáctica constituye el fundamento de todo planteamiento metodológico, y la mayor o menor eficacia de dichas técnicas de explotación determinarán el éxito o el fracaso del aprendizaje de una lengua extranjera.

El consenso respecto a la forma de presentación, al que hemos aludido al principio, ofrece un acusado contraste con la escasa coincidencia de criterios y la imprecisión general con que se aborda el importante tema de las técnicas de explotación didáctica. Suelen abordarse, en la literatura especializada, diferenciando una primera fase de asimilación (a través de las prácticas controladas o dirigidas de la producción oral) y una segunda fase creativa, con la puesta en práctica de la producción libre.

El objetivo de la primera fase (asimilativa, de práctica controlada) suele consistir en la creación de automatismos o reglas implícitas que posibiliten el desarrollo de la llamada “competencia lingüística”, mediante el uso inicial de “drills” manipulativos de sustitución, transformación, expansión, reducción, reconstrucción, etc., seguidos de “drills” más o menos contextualizados, mediante el uso de los diálogos de la unidad didáctica, con el fin de que el alumno se identifique con los personajes y diga las frases adecuadas.

Una vez finalizada esta primera fase de práctica controlada, propiciadora de una supuesta competencia lingüística, se propone el paso a una segunda fase creativa de producción libre con el objetivo de alcanzar dicha competencia comunicativa mediante el uso más o menos espontáneo e ideal del material lingüístico en contextos o situaciones simulados. Para ello se pretende crear un clima de socialización y discusión colectiva como motor para el uso espontáneo del lenguaje con la ayuda, en unos casos, de un soporte visual concitador de diferentes o variadas interpretaciones en los alumnos, o, en otros casos, mediante la creación de situaciones imaginarias en la vida real, como conversaciones telefónicas con el tema de la unidad didáctica; para ello se facilita un guión previo y esquemático sobre los temas a conversar.

El recetario para la creación de recursos generadores de estas prácticas libres de producción oral es tan amplio y variado como inconcreto y difícil de llevar a la práctica al carecer de realismo pedagógico e incurrir, en la mayoría de los casos, en un ingenuo voluntarismo propiciador de empresas muy alejadas de la capacidad lingüística real del aprendiz medio. De ahí que el uso de estas técnicas de explotación oral libre deba tener un carácter complementario y cuidadosamente dosificado, para evitar el riesgo de que el aprendiz se refugie en las reglas de funcionamiento de su lengua materna y active un proceso de “monitorización” escribiendo en su pantalla mental el texto del mensaje, y,

una vez traducido, lo lea en voz alta. Un peligroso sucedáneo del desarrollo de un auténtico interlenguaje canalizador de la expresión oral, con las consiguientes secuelas de falta de fluidez, vacilación en el habla, etc., que propiciarán a su vez una sensación de impotencia y las previsibles repercusiones negativas en el filtro afectivo del aprendiz.

Creemos, a la luz de lo expuesto, que la tradicional división de las técnicas de explotación didáctica entre una primera fase asimilativa de prácticas controladas y una segunda fase creativa de explotación oral libre resulta tan ineficaz como contraproducente, habida cuenta que el proceso natural de adquisición de una lengua se basa fundamentalmente en una aproximación global al lenguaje partiendo de la percepción del habla contextualizada en una situación lingüística familiar.

En consecuencia, la citada división de objetivos entre competencia lingüística por un lado y competencia comunicativa por otro es artificial y arbitraria, pudiendo ser abordada la consecución de ambos objetivos de forma global e integrada, mediante un modelo heurístico de técnicas de explotación didáctica, producto de nuestra modesta experiencia profesional, y que trataremos de esbozar a continuación.

El punto de partida es un modelo de tipo interaccional basado en la formulación de preguntas sobre el diálogo que conforma la unidad didáctica correspondiente, una vez finalizada la fase de presentación del mismo. En el proceso de selección de las preguntas el profesor debe tener en cuenta la necesidad de evitar todas las que aluden a un simple valor informativo-descriptivo de los hechos, como :”¿Qué es...?”, “¿Cómo es...?, ¿quién?, ¿dónde? o ¿cuándo?”, etc, así como las que permiten simples respuestas afirmativas o negativas; debe, por el contrario, seleccionar las que apuntan a una función realmente comunicativa, orientadas no a indagar la naturaleza simple de los hechos, sino a su explicación, como es el caso de la función “¿Por qué?”.

En la selección de un repertorio de preguntas basado en la práctica de la función “¿Por qué?” hay que tener en cuenta la fiabilidad de la pregunta misma, desconocida para el alumno aprendiz, que no la ha oído al no formar parte del diálogo de la unidad didáctica. Es decir: el profesor debe construir la pregunta usando el vocabulario del diálogo recientemente aprendido (y practicado por el alumno en la fase de presentación) de modo que el alumno pueda comprender los términos que permiten la fórmula de la pregunta. Esto puede apreciarse en el siguiente supuesto práctico de las primeras seis fases del diálogo de una unidad didáctica basada en la llegada de un chico francés a Londres:

- 1) Michael: Did you have any trouble in finding our home?
- 2) Pierre: Not at all. I was well informed by a policeman.
- 3) Pierre: I came by bus as you suggested.
- 4) Michael: It's the easiest way to come here I believe.
- 5) Michael: It is almost impossible to get lost in London.
- 6) Pierre: So I have noticed, the Public Services are well organized.

La primera frase de este diálogo puede ser explotada mediante la introducción de la función “¿Por qué?...” (Why): “Why didn’t you have any trouble in finding our home?”, con el fin de obtener la respuesta: “I was well informed by a policeman”, ya conocida y practicada previamente por el alumno en la fase de presentación de la unidad didáctica.

La tercera frase puede ser también explotada mediante la introducción de la función “How”: “How did you come?”, para que el aprendiz responda: “I came by bus (as you suggested)”.

La quinta frase puede ser explotada también mediante el uso de la función “Why”: “Why it is almost impossible to get lost in London?”, para obtener la respuesta: “The Public Services are well organized.”

Si las frases de presentación del diálogo han sido llevadas a cabo en su momento correctamente, focalizando la atención no en la forma, sino en el significado, y el alumno ha adquirido una percepción y oralización global de los elementos de mayor relevancia sin segmentar el discurso, debe presuponerse la comprensión de las nuevas preguntas y consecuentemente la fluidez en las respuestas, que, como hemos visto, son frases, o parte de las frases del diálogo.

Estas técnicas heurísticas de explotación didáctica siguen un modelo de activismo lingüístico fundamentado, en una primera fase, en la interacción profesor-alumno. Una vez que el profesor ha formulado la pregunta y el alumno ha dado la respuesta, se invierten los papeles a fin de que el alumno interiorice, por funcionalismo gramatical, y a través de su práctica oral, la mecánica de formación de las nuevas oraciones interrogativas. Luego el profesor formula la siguiente pregunta a otro alumno invirtiendo los papeles, una vez obtenida la respuesta, y así sucesivamente.

Una vez finalizada la fase de oralización de las preguntas y sus respuestas, tras una abundantemente práctica de las mismas, se escriben en el encerado las preguntas para su interiorización lectora y se pasa a la fase de interacción alumno-alumno por parejas, protagonizando uno las preguntas y otro las respuestas e invirtiendo a continuación los papeles.