

---

# La enseñanza del inglés en la Escuela Universitaria de Magisterio

---

Emilio Menéndez Ayuso

Siguiendo la prestigiosa tradición de las lenguas clásicas, los estudios medios y avanzados de un idioma extranjero comprendían habitualmente la enseñanza paralela de su lengua y de su literatura. Muchos profesores, en particular de nivel universitario, mantenían hasta hace bien poco que el objetivo de la enseñanza de un idioma era proporcionar los útiles que hicieran posible el estudio de su literatura. Era, claramente, una consideración de la lengua extranjera como actividad educativa. En nuestro tiempo todo parece indicar que se ha producido un cambio sustancial al respecto.

Dejando a un lado al especialista, a quien la Universidad ofrece un programa de cinco años, la sociedad ha generado un nuevo alumno que muy probablemente no llegue nunca a emprender ningún tipo de estudios literarios. Y es que una lengua no lo es solamente del escritor literario sino también de ingenieros, mecánicos, técnicos, hombres y mujeres en fábricas y oficinas, y en tantos otros medios sociolaborales.

El enorme incremento que en nuestro país ha experimentado en los últimos años el número de alumnos en la E.G.B., con un futuro profesional todavía por trazar –naturalmente– y la proliferación de carreras y oficios de índole técnica y científica hacen pensar que solamente una mínima proporción de estos estudiantes de un determinado idioma leerán luego la literatura del mismo. Deben de existir otras razones no literarias para que –en nuestro caso el inglés– continúe enseñándose, aprendiéndose, y estas razones han de incidir inevitablemente en el acercamiento a la lengua y a los métodos de enseñanza.

Los motivos por los que hoy se imparte el idioma extranjero en la segunda etapa de E.G.B. –en algunos centros también en la primera– son muy diferentes de los que aconsejaban su inclusión en los primeros cursos del antiguo bachillerato,

<sup>1)</sup> W.A. BENNET. *Applied Linguistics & Language Learning*, pág.: 79. London, 1974.

donde no era sino parte de una amplia educación de tipo humanista. Al extenderse la escolarización a todas las clases sociales se ha planteado una división notoria e importante en la formación del maestro: la división entre educación e instrucción. Y así, de opinar que la enseñanza de una lengua extranjera debía incluir necesariamente el estudio de su literatura –por el carácter primordialmente educativo que se concedía a aquélla–, el educador ha pasado a convenir en que lo que se debe posibilitar con tal enseñanza es, prioritariamente, el uso de la misma, con lo que se viene a valorar su aspecto instrumental. Veamos exactamente, enfocado por BENNET<sup>1</sup>, el hecho educación/instrucción:

Because of their long tradition of study the classics were thought to be educational, and by association with them the modern languages were beneficiaries of a certain prestige. On the other hand natural sciences –comparatively recent– were still questioned. It required little for the division between education and instruction to be characterised by the presence or absence of overt activity with practical results...

From this viewpoint the less practical a study was seen to be the greater its educational content might be assumed to be. This encouraged the teaching of modern languages as though they could have no practical benefit for the learner, for exactly the same reasons that would be needed to justify the teaching of Latin and Greek from written texts alone. The prestige of being of no immediate use to the learner extended its influence to the teaching of natural sciences and even to the new technologies, where the gap between the statements in the textbook and what was being discovered in research laboratories and technical workshops in industry was not without its function in maintaining the prestige of education.

Aunque el reconocimiento de la prioridad instrumental de la lengua extranjera, en su aprendizaje, en su enseñanza, no sea ya reciente en el mundo occidental, esta idea se extendió en nuestro país con el comienzo de los años sesenta, y oficialmente se hizo realidad con la Ley de Educación de 1970. Años más tarde, en octubre de 1977, el Ministerio de Educación y Ciencia consideró necesaria la actualización de «los objetivos de la enseñanza del idioma moderno» en E.G.B. contenidos en aquella ley «para su renovación cualitativa». Publica entonces unas orientaciones pedagógicas del idioma inglés en la segunda etapa de E.G.B. en las que puntualiza que si bien «el aprendizaje de una lengua extranjera viene a reforzar los objetivos generales» –única finalidad para su inclusión a esa edad en los antiguos planes de Enseñanza Media– «en la E.G.B. deben sentarse las bases para

una posterior adquisición del dominio de la lengua extranjera. Por ello, teniendo en cuenta la diversidad de fines con los que los alumnos seguirán aprendiendo la nueva lengua, no puede enfocarse su enseñanza en estos tres años bajo principios tales como 'aprenderla para leerla', 'aprenderla para hablarla', 'aprenderla para escribir cartas', etc..., el principio fundamental al enseñar una lengua extranjera en su fase inicial es promover la adquisición de las cuatro destrezas lingüísticas básicas bajo un enfoque oral, utilizando métodos y técnicas activas». Y concluye más abajo:

En todo caso, se pretende la iniciación en la adquisición de un vehículo de comunicación que facilite.

- a) El acercamiento a una segunda cultura, que supone la adquisición de valores de comprensión y respeto hacia otros pueblos (su forma de vida, de pensar, etc...).
- b) Un futuro intercambio comercial, técnico y cultural.
- c) La adquisición de información científica y profesional no disponible en la lengua nacional.

Ese mismo año la Dirección General de Educación Básica del Ministerio de Educación y Ciencia publica un librito, *Didáctica de la Lengua Inglesa en E.G.B.*<sup>2</sup>, que viene a ilustrar con más extensión los fines y modos que se pedían en las citadas orientaciones. En ambos textos se proponen claramente «conseguir que nuestros alumnos puedan expresarse oralmente y por escrito en la lengua que están aprendiendo», desarrollando en los estudiantes la capacidad de

Entender  
Hablar  
Leer  
y Escribir

Antes se había subrayado que, «tratándose de una lengua viva como el inglés», la respuesta a la pregunta ¿qué pretendemos al enseñar este idioma? parecía obvia.

Lo que esto entraña no es sino la consideración de la lengua extranjera como un hecho vivo y por lo tanto a utilizar, y la intención de que a esta idea se dirija todo el esfuerzo y trabajo a desarrollar. Es el «language skills approach» lo que se propone, con la adquisición de las cuatro destrezas de la lengua, sobre el principio básico, repetimos, de considerarla VIVA, ACTIVA, como algo para ser usado.

El enfoque oral está pues oficialmente recomendado en los programas ministeriales. El punto de partida será la lengua en contexto, lo más natural posible,

<sup>2</sup>) Estudios y Experiencias Educativas. Serie E.G.B. Hay una segunda parte aparecida recientemente.

3) *Notional Syllabuses*. London, 1978.

que permita minimizar el fenómeno de interferencia lingüística y facilite la actividad personal de los alumnos. La intención de simular un diálogo natural y normal tiene empero el inconveniente de no facilitar una progresión sistemática de la presentación de la lengua –aunque no impediría una presentación nocional al modo propuesto por WILKINS<sup>3</sup>– y a veces plantea problemas de explicación o de comprensión de expresiones, muy diferentes en el idioma materno, difíciles de resolver. No obstante, el acercamiento al idioma extranjero a base de un diálogo en situación simulada gracias a la imagen y al sonido es, en condiciones que mínimamente lo permitan, bien aceptada por la mayoría de los alumnos, con tal que el tratamiento de la imagen se haga de forma rigurosa, sin manipulación que la transforme en simple ilustración de la lengua o la reduzca a un triste dibujo.

Sosteniendo y propiciando todo esto debe estar el profesor de E.G.B., alerta y conocedor de todo el entramado que le permita controlar el adecuado y correcto funcionamiento del plan trazado. Es imprescindible que tenga una formación sólida en modos didácticos, gramática y fenómenos de la pronunciación, aunque en la E.G.B. luego convenga descartar la explicitación gramatical, y aunque la continua corrección de la pronunciación y de las estructuras sintácticas llevadas más allá de los grados de interferencia o error abierto no sea siempre aconsejable sin antes asegurarse de que la intervención del profesor no bloquee o disminuye la motivación expresiva del alumno. Pero, en cualquier caso, su objetivo será *prever, describir y explicar* las faltas y dificultades que el estudiante pueda cometer por influencia de su propio idioma, lo que se ha dado en llamar interferencias lingüísticas.

Las lenguas vivas hasta una época muy reciente de la civilización occidental se han aprendido de una forma espontánea, lejos de cualquier enseñanza sistematizada. Es, seguramente, una actividad mucho más antigua que la escritura. Durante siglos los viajeros han aprendido sin profesor ni método el idioma de los países que visitaban. Los niños lo adquieren rápidamente, basta con sumirles en el nuevo medio. El simple intercambio lingüístico lo hace posible. Pero en el aula se está muy lejos del medio lingüístico y del entorno sociológico que permitirían tal adquisición espontánea. El profesor y su método tienen la obligación de montar la plataforma que propicie un mínimo de competencia en el idioma nuevo (target). De un lado, el profesor de E.G.B. formado en las Escuelas Universitarias ha de ser un experto en educación y en aprendizaje pues tal es el sentido de su profesionalidad<sup>4</sup>. De otro, el mejor conocimiento por parte del profesor de ese andamiaje que hay detrás de todo idioma no hará sino acercar/guiar al alumno a la adquisición del mismo.

4) «Análisis de la Identidad de las Escuelas Universitarias de Magisterio y Reforma de sus Enseñanzas», Segovia, 1980. A este seminario pertenece el documento «Perfil profesional del profesorado de E.G.B.» que recoge el carácter técnico-profesional que han de tener siempre los estudios de Magisterio y al que aludimos arriba.

El profesor de inglés que salga de la Escuela Universitaria de Magisterio habrá de tener presentes los métodos y objetivos que anteceden. Y su adiestramiento habrá de hacerse poniendo especial énfasis en aquellas disciplinas que le permitan luego alcanzar tales objetivos. Esto en el espacio de tres años –tal es la realidad cuando escribimos esto–, no cinco como en la especialidad de Facultad. Tres cursos solamente, un primer ciclo con una peculiaridad profesional característica y con un calendario teórico y real para el año académico que no supera las setenta horas de clase en cada uno de los dos primeros cursos, y las cincuenta en el tercero, que cuenta generalmente con un trimestre menos dedicado a las prácticas de enseñanza de estos alumnos en los centros estatales de E.G.B. y escuelas anejas. Estas cifras<sup>5</sup> no contemplan posibles horas perdidas por celebración de asambleas de alumnos y otros motivos presumibles. De tal manera, cualquier asignatura que funcione sobre la base de tres horas semanales –como es en general el caso del inglés– ofrece, en circunstancias positivas, *ciento noventa horas* de trabajo en el aula a lo largo de toda la carrera.

Es además, que duda cabe, una instrucción de baja intensidad, ya que estas ciento noventa horas son impartidas a lo largo de tres años naturales, con sus correspondientes veranos en blanco. Los profesores de lenguas extranjeras que han tenido la experiencia de una enseñanza de baja y de alta intensidad (frecuencia) están de acuerdo en afirmar que en la medida en que la frecuencia aumenta la efectividad de aprendizaje de cada hora de clase crece más que proporcionalmente. En otras palabras, un curso de cien horas durante un mes es más efectivo que el mismo curso ofrecido a lo largo de tres meses. En cualquier caso está comprobado que rebajar el límite 4-5 horas semanales es disminuir peligrosamente la efectividad del aprendizaje, que por debajo de esta línea de intensidad es mucho menor que por encima de ella, quizás porque haya demasiadas oportunidades para olvidar, quizás porque el aprendizaje no llegue a alcanzar el mínimo de tensión, de ímpetu. Sea cual fuere la razón, los cursos de baja intensidad –los de tres horas semanales lo son– resultan notablemente ineficaces.

Resumiendo:

- 1) *Cantidad/tiempo de instrucción*: 190 horas.
- 2) *Intensidad*: 3 horas semanales, en tres cursos, con sus cortes por vacaciones.
- 3) *Limitaciones de la enseñanza*:  
–En primer lugar los señalados como posibles: asambleas, paros...

<sup>5</sup>) Datos referidos a la Universidad española recogidos por Vicente Benedito en su *Modelo de Programación en Enseñanza Superior*. Circulo Editor.

- Masificación en el aula (raramente menos de cuarenta y cinco alumnos en Las Palmas).
- Ruido, neurosis de exámenes, distracción ocasional, falta de atención.

Tres puntos que forman lo que PETER STREVEN, en *New Orientations in the Teaching of English*, llama «constraints on language learning and language teaching achievement». Con estos condicionamientos no es viable, creemos, el estudio paralelo de lengua y literatura sin que una y otra se conviertan en una parodia de sí mismas y el objetivo de toda esta cadena quede boicoteada. Ese modo prestigioso y tradicional de aprendizaje de una lengua está diseñado para el especialista y tiene su lugar en la Facultad.

Era normal que antes de la reestructuración que significó la Ley de Educación de 1978, el profesor de lengua extranjera fuera un licenciado que ejercía en la Enseñanza Media. Después de la Ley y por dictado suyo se ha hecho recaer tal enseñanza en el profesor de E.G.B., en el maestro que se forma durante tres años en las Escuelas Universitarias. En ellas no solamente se dedica a la preparación y estudio del idioma extranjero que luego impartirá. Esta asignatura es sólo una entre las muchas y diferentes disciplinas que comprenden la carrera de Magisterio, y su tiempo, por tanto, se reparte entre todas. Su dedicación al idioma y su didáctica equivale oficialmente a los dos primeros años del mismo en la Facultad. De hecho, quien después de titularse en la Escuela Universitaria del Profesorado desee continuar estudios a un nivel superior y hacer, por ejemplo, Filología Inglesa, ve convalidados los tres años de Inglés en Magisterio por Lengua Inglesa I y II de Filología. La *Historia de la Literatura Inglesa* en panorámica será materia nueva, punto de arranque del segundo ciclo que comienza en la Facultad.

Muestra esta comparación la enorme desventaja formativa de quien luego tendrá que responder a todo un proyecto social de enseñanza del inglés, cuya meta es la comunicación, la comprensión y el respeto de otros pueblos, el intercambio comercial, técnico y cultural. No se puede pretender que en menos tiempo el alumno de Magisterio estudie la lengua extranjera con un curriculum tradicional. Sus objetivos son muy precisos y las condiciones de sus estudios no permiten una dedicación global que comprenda el estudio de la literatura del idioma como materia paralela al mismo. Incluirla en los objetivos sería prestigioso pero nada realista, habida cuenta del tiempo disponible. Y con D.A. WILKINS creemos que:

There is no virtue in setting objectives which are unrealistic in the conditions of learning in which the teacher actually has to work<sup>6</sup>.

<sup>6</sup>) D.A. WILKINS. *Second-language learning and teaching*. Arnold. London, 1974.

Los tres cursos de inglés en las Escuelas de Magisterio tienen necesariamente que ofrecer el estudio de la lengua, su práctica oral y, sobre todo, un modo articulado de enseñarla después. Es decir, lengua y su didáctica que, en rigor y específicamente, repetimos, es lo que da sentido a la existencia diferenciada de las Escuelas de Magisterio. En la medida de lo posible habrá un contacto con la lengua escrita, pero no al modo tradicional, con textos literarios del pasado. Serán textos actuales, seleccionados entre autores representativos del siglo XX, y también textos de periódicos y revistas, de libros de viajes, etc..., que reflejen el modo de vida y civilización de los países cuya lengua se está estudiando. No es lugar, creemos, para otra cosa la Escuela de Magisterio si ha de responder a lo que la sociedad pide del profesor de inglés en la E.G.B.: la colocación de los primeros escalones de esa pirámide que es la lengua inglesa en nuestro tiempo, auténtica *lingua franca* que, a semejanza del latín bajo el Imperio Romano, se ha convertido en herramienta de uso diario, sin fronteras.

Como asignatura acumulativa que es –igual que las matemáticas, por ejemplo– su adquisición se va escalonando sobre la base firme de lo que aprendido. Y los cimientos de esa pirámide aludida no pueden ser débiles o jamás la soportarán. Conocemos los objetivos y las limitaciones para realizarlos. Tenemos, pues, que saber con precisión qué vamos a enseñar y cómo vamos a hacerlo:

When objectives have been defined, the most important single methodological principle is to ensure that the linguistic and learning experience is planned so as to be completely representative of the objectives... the teacher should provide a learning experience for his pupils that reflects the proportions of the objectives that he has already established.<sup>7</sup>

<sup>7</sup>) Ibid.