

PARÁMETROS PARA LA DETERMINACIÓN DE CONTENIDOS DE L.E. EN EL MARCO DE LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS

Carmen Guillén Díaz - Paloma Castro Prieto - Ana I. Alario Trigueros
Universidad de Valladolid

1.- EXIGENCIAS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA ACTUAL

La situación educativa actual debe analizarse hoy conforme a unos parámetros de concreción creciente que vienen a guiar la intervención didáctica, por la adecuada interrelación de los componentes curriculares, referidos éstos primordialmente a: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, qué, cuándo y cómo evaluar.

En el caso que nos ocupa, el área de Lengua Extranjera en niveles escolares, la planificación y desarrollo curricular pasa longitudinalmente por la explicitación de los Decretos de Mínimos en los D.C.B (primer nivel de concreción), que guiarán los Proyectos de Centro, Educativo y Curricular, (segundo nivel de concreción), para que el profesional de la enseñanza, confrontado a su grupo clase, logre ese tercer nivel de concreción que constituye la Programación de Aula.

Estructuralmente, dicha Programación tiene como función expresar las intenciones educativas propias de la disciplina, por el conjunto de objetivos y de contenidos esenciales que se desprenden -consecuentemente- de los objetivos generales y de los objetivos y contenidos del área en cada etapa, los cuales a su vez se articularán en secuencias: unidades de enseñanza, por la gestión del tiempo disponible, facilitando la acción del profesor en la planificación y la intervención con estrategias didácticas, actividades, recursos, así como en la evaluación.

Todo ello conforme a un modelo o modelos que -junto a otras condiciones- debe guardar una que se estima fundamental: la utilidad operativa para la coherencia, coherencia que subrayan varios autores, entre otros GIMENO SACRISTAN y COLL, para quien: ... "las unidades didácticas de programación **deben precisar** los bloques elementales de contenidos..." (1).

Objetivos y contenidos

Sabemos, por una parte que, los objetivos específicos formulan por la unión de un contenido y de una habilidad lo que un alumno debe lograr al término de esa situación de enseñanza/aprendizaje, es decir, un saber y un saber-hacer; constituyendo también específicamente los contenidos el conjunto de nociones a adquirir, como elementos o subelementos de conocimiento objeto de estudio.

Por otra parte, el enfoque curricular adoptado en la actual Reforma destaca la importancia de los contenidos que, en función de los objetivos, van a ser

abordados en una triple perspectiva: hechos, conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas, *contrarrestando la concepción transmisiva y acumulativa de la enseñanza/aprendizaje*. En todo caso, a nadie escapa que son “un **eslabón esencial** en el proceso de concreción de las intenciones educativas” (2).

Y, en este sentido, se precisa que: no constituyen “un fin en sí mismo, sino un **medio imprescindible** para desarrollar las capacidades de los alumnos”.

Pero sucede que las directrices -obtenidas en su mayor parte a través de documentos ministeriales- no aportan las precisiones que se esperarían, por cuanto que se mueven en el plano que se desprende de términos como: “debe”, “deberá”, “se tendrá en cuenta”, “se pueden”, “ir buscando esquemas”..., junto al tan maltratado y quizá desvirtuado “análisis de las necesidades de los alumnos”.

2.-LA OPCIÓN METODOLÓGICA PARA LA L.E. EN LOS D.C.B.

La opción metodológica prescrita en el D.C.B. -el enfoque comunicativo de la enseñanza de las L.E.- se nos muestra realmente como un nuevo “enfoque” por cuanto que ha generado un cambio de óptica a la hora de definir objetivos de enseñanza/aprendizaje, que lo serán en términos de comportamientos lingüísticos: funciones comunicativas, cuya finalidad prioritaria se orienta a la competencia de comunicación en los intercambios sociales, magnificando -quizá excesivamente- el “hecho oral” de la competencia de comunicación. Comunicación que pasa a considerarse como un saber hacer verbal y no-verbal en función de las aportaciones conceptuales de la *Lingüística*, con la lengua en una visión pragmático-funcional; de la *Etnografía de la Comunicación*, con la consideración de aquellos aspectos de orden sociocultural y psicolingüístico que inciden en la estructura compleja de todo acto de habla y en cualquier situación de comunicación (edad, profesión, lugar, tiempo, etc.) (3). Todo lo cual da lugar, en términos de conducta pedagógica a la utilización de ejercicios que permitan la introducción de variaciones de dichos exponentes.

De forma que los contenidos de L.E. en la aplicación didáctica se nos muestran en una doble dimensión: pragmática y formal (lingüística). Pragmática, que lleva a determinar funciones/intenciones comunicativas en un contexto dado. Formal, que lleva a determinar elementos que sirvan para actualizar esas intenciones comunicativas, (material lingüístico necesario para “construir” esas funciones).

Si bien los contenidos comunicativos son elaborados por los autores recurriendo a la noción de función lingüística, éstos se presentan o se indican como una lista, función por función, cuando no se debe olvidar que éstas no tienen existencia autónoma, por cuanto que en la realidad se encadenan según las secuencias comunicativas; aunque es esto precisamente lo que quizá justifica una programación de contenidos a largo plazo, como la que parece interpretarse de enunciados tales como:

Tipos de alojamiento. Partes y habitaciones de una casa. Adjetivos descriptivos. Expresiones argóticas. Vocabulario del alojamiento, o aquellos otros que inician una lista de palabras que se termina con puntos suspensivos o un etc. Epígrafes que podemos observar en las ejemplificaciones y propuestas editadas (4).

Programación a largo plazo que no parece prever el desfase entre la unidad didáctica y la unidad de tiempo disponible, la clase de 50 minutos. Un tiempo que metodológicamente es coherente para el alumno, -(o al menos es al que se le ha habituado)-, y que viene a influir en su motivación.

Nos referimos pues a la contradicción en la que se entra respecto de una de las opciones estratégicas de los enfoques comunicativos, que tiende a acortar la distancia vivida por el alumno entre la enseñanza y sus resultados. Se trata de que el alumno pueda percibir las adquisiciones a cada instante para poder reconstruir, cuando lo que sucede es que se “alejan” los resultados de la enseñanza al alumno.

Metodológicamente, podemos caracterizar la opción comunicativa como la más ambiciosa y exigente en cuanto a los objetivos y por tanto en cuanto a los contenidos. Pero en la realidad -y sobre todo para los niveles escolares- hay que evitar esa concepción maximalista de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas, ya que esa utilización “eventual normal” de la lengua que se pretende, como la definen algunos autores, es utópica. Por parte del profesor no se puede esperar que se enseñe y se aprenda toda la lengua y por parte del alumno no se puede creer que al final del curso va a estar en perfectas condiciones de utilizar la L.E.

Se nos plantea de forma evidente el problema de la materia a enseñar, pues precisamente enseñar es eso: escoger/seleccionar/ decidir.

3.- ITINERARIO A LA BÚSQUEDA DE UN MODELO OPERATIVO

En una perspectiva didáctica operativa, para el profesor de aula, proponemos afrontar una acción educativa coherente y eficaz, por una doble consideración:

A) Las etapas a través de las cuales se puede describir la comunicación, desde una concepción pragmático-funcional de la lengua que, esencialmente consisten:

* a nivel del locutor: -en llevar al interlocutor a **percibir** su intención de comunicación. El locutor debe saber/poseer una forma de expresión que **simplifique** la tarea del interlocutor, (lo cual se puede aplicar al profesor que es el que detenta el saber y al alumno proporcionándole lo esencial y lo mínimo).

* a nivel del interlocutor: -en la aprehensión correcta de la intención de comunicación, a partir de las **palabras escogidas** y del contexto.

B) El objetivo por excelencia del aprendizaje de L.E. que se enuncia en términos de competencia de comunicación; y sin que entremos aquí en la discu-

sión de sus componentes (CANALE & SWAIN (1980), COSTE (1978), MOIRAND (1982), ABBOU,...) sabemos que toda competencia de comunicación integra, por una parte, la estructura situacional de las interacciones sociales, y por otra, la serie de actos de comunicación implicados en/por las transacciones, intercambios y las secuencias de actos productivos y receptivos, el contenido, así como los actos de habla a que corresponden aquellos, por las operaciones (aspectos predicativos) y las realizaciones lingüísticas (elección de constituyentes lingüísticos), conforme a las determinaciones anteriores sucesivas.

En esta enumeración seguimos el esquema que proponen JUPP y otros (5), y que revela las interdependencias necesarias en cada situación de comunicación, hasta llegar a las realizaciones lingüísticas, las cuales requieren disponer de constituyentes lingüísticos en los planos fónico, prosódico, sintáctico y léxico.

Todo lo expuesto adquiere especial sentido en los niveles escolares, en donde realmente faltan instrumentos de comunicación, y si se poseen lo son en número reducido.

Es aquí en donde nos situamos operativamente, para ese nivel de concreción necesario: refiriéndonos a los términos de las realizaciones lingüísticas, que podemos hacer corresponder con “los objetos y las nociones generales y específicas” -palabras gramaticales fuertemente semantizadas- que establecen los trabajos del Consejo de Europa en su proyecto “Lenguas Vivas” y del que se deriva el modelo pedagógico de competencia de comunicación de J.COURTILLON (6) que reproducimos textualmente:

- Types d'**événements de communication**.
- Types de **séquences** apparaissant au cours de cet événement.
- Un certain nombre d'**actes de parole** produits dans le déroulement des séquences.
- Un certain nombre d'**énoncés** permettant d'accomplir chacun de ces actes.

Modelo al que aplicamos una continuación mediante el análisis de dichos enunciados, para -a modo de “abanico de posibilidades”- determinar aquellas formas lingüísticas que puedan ser necesitadas en la situación de comunicación programada y para los actos de habla dados. Objetos, nociones generales y específicas (según terminología utilizada en los trabajos del Consejo de Europa) a las que van a ser expuestos los alumnos y que se agrupan según una categorización socio-semántica, para la cual, como hemos previsto más arriba, se tiene en cuenta el material lingüístico necesario para la actualización de intenciones comunicativas.

Se trata pues de delimitar, de precisar, de dosificar desde los primeros niveles, lo esencial y lo mínimo, siguiendo un proceso de subdivisiones de dimensiones que pueden ser variables. Cada forma lingüística genera un “abanico de

alternativas” controladas funcionalmente y en número adecuado para cada sesión de clase.

NIVELES DE ANÁLISIS

- 1.-Situación de comunicación.
- 2.-Secuencias esenciales.
- 3.-Actos de habla.
- 4.-Formas lingüísticas.
- 5.-Objetos y nociones.

4.-CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS

Este modelo operativo descrito se concibe para:

- una correcta delimitación y dosificación de contenidos.
- reducir el riesgo de dispersión.
- adaptar realmente cada tarea, cada actividad de cada sesión de clase.
- poder conocer más fácilmente los puntos fuertes y estar en mejores condiciones de compensar las lagunas o deficiencias.
- para poder añadir un grado más de objetividad y significación a la evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) GIMENO SACRISTAN, J. (1986). “Formación de los profesores e innovación curricular”, in: Cuadernos de Pedagogía nº 139, p. 88.
- COLL, C. (1986). “Los niveles de concreción en el diseño curricular”, in: Cuadernos de Pedagogía nº 139, p. 29.
- (2) COLL, C. y al. (1992) Los contenidos en la Reforma. Madrid, Santillana. pp. 14-15.
- (3) COSTE, D. et al. (1976). Un Niveau-Seuil. Paris, Hatier/ Le Conseil de L’Europe. pp. 21-33.
- PORCHER, L. et al. (1979). Adaptation d’un “Niveau-Seuil” pour des contextes scolaires. Paris, Hatier/Le Conseil de L’Europe. pp. 11-23.
- FINOCCHIARO, M. & BRUMFIT, Ch. (1983). The Functional-Notional Approach. From Theory to Practice. Oxford, Oxford University Press. pp. 27-28.
- (4) “Reconocimiento de las formas gramaticales que permiten formular preguntas, afirmar, negar, expresar la posesión, cuantificar, describir, narrar, expresar hechos o acciones presentes, pasadas y futuras... y utilización de las mismas para alcanzar una comunicación eficaz” in: D.C.B. Primaria, p. 337.
- “Saludar, identificarse, dar y pedir información, identificar y localizar objetos, describir, narrar, expresar necesidades y peticiones, cuantificar, etc...” in: Caja Roja, Educación Primaria.
- (5) JUPP et al. (1978). Apprentissage linguistique et communication. Paris, Clé International. p.166.
- (6) COURTILLON, J. (1980). Pratiques de communication et formes linguistiques. Deutscher Volkshochschul - Verband e. V. Bonn-Bad Godesberg. p. 11.
- PROPUESTA DE SECUENCIA DE LENGUAS EXTRANJERAS. (1992). Madrid, MEC / Escuela Española, S.A.