

# Breve noticia de la enseñanza de lenguas extranjeras: nuevas tecnologías y bilingüismo en una Comunidad Autónoma

J.A.G. ARDILA

Universidad de Extremadura

Email: jag\_ardila@yahoo.es

## RESUMEN

La administración educativa ha augurado una inmediata remodelación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Según han proyectado los poderes públicos, el aprendizaje de la lengua extranjera habrá de realizarse: desde edades tempranas, con herramientas electrónicas y en centros bilingües. Estas tres iniciativas comenzaron a aplicarse desde finales de los años noventa en la Comunidad Autónoma de Extremadura, la primera en imponer la obligatoriedad del inglés en todos los niveles de la educación primaria, en proveer un ordenador por cada dos estudiantes en secundaria y en establecer la educación bilingüe en una serie de centros públicos. Este artículo pretende evaluar los resultados obtenidos en los centros educativos de la antedicha región.

**Palabras Clave:** lenguas extranjeras, nuevas tecnologías, bilingüismo

## ABSTRACT

Educationalists in Spain have envisaged a drastic changed in foreign language teaching, to be brought about in the forthcoming future. Indeed it is expected that foreign language teaching will soon begin in early childhood, rely on electronic resources, and take place in bilingual schools. These three actions have been taken in Extremadura since the 90s - Extremadura being the first Spanish region to make English a mandatory subject at all levels of primary education, to provide a PC for every two students in secondary education, and to bring bilingualism to a significant number of publicly-founded schools. This paper seeks to evaluate the results thus far.

**Key words:** foreign languages, IT resources, bilingualism

**SUMARIO:** 1. Introducción. 2. Tendencias en la enseñanza de lenguas extranjeras: pasado y presente. 3. Aprendizaje social y cultural de una lengua extranjera: la aproximación sociopragmática. 4. Ignorancia y rechazo de las aproximaciones culturales. 5. Exacerbación de las nuevas tecnologías. 6. Acondicionamiento inadecuado de la docencia. 7. Deficiencias en la formación del profesorado. 8. Exaltación de la hispanidad y menoscabo de lo foráneo. 9. Desprestigio de las humanidades. 10. Conclusiones. 11. Bibliografía

## 1. INTRODUCCIÓN.

En los últimos años, Extremadura ha experimentado la progresiva implantación de tres ambiciosas medidas educativas que atañen, directa o indirectamente, a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: 1) la obligatoriedad de la enseñanza de lenguas extranjeras en todos los cursos de la educación primaria, 2) la informatización de las aulas de segunda enseñanza y 3) la impartición de enseñanza bilingüe en varios centros no universitarios. Como es notorio, Extremadura ha sido pionera en las dos primeras acciones, iniciativas por las que otras comunidades autónomas españolas han expresado un inmediato interés. Estas tres propuestas significan, en términos cuantitativos, el esfuerzo más relevante y loable de cuantos en esta región se han realizado por mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras. A pesar de que aún es pronto para emitir juicios concluyentes acerca de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en Extremadura, también es cierto que los dos años transcurridos desde la apertura de los institutos de enseñanza secundaria (dotados con las denominadas *aulas del siglo XXI*) y el aumento en 2004 de centros de enseñanza bilingüe, bien merece alguna reflexión crítica que tenga como base la disciplina académica que se conoce como didáctica de las lenguas extranjeras.

Ciertamente, una vez que las aulas tecnológicas y la enseñanza bilingüe hayan cuajado, precisaremos de estudios empíricos que nos cuantifiquen las dimensiones del conocimiento que nuestros estudiantes poseen de la lengua extranjera que estudian o han estudiado. En realidad, las circunstancias que en las páginas que siguen iré espigando y los argumentos que iré exponiendo podrían aplicarse, grosso modo, al conjunto de las regiones que conforman España. Extremadura, empero, es diferente por cuanto ha sido el primer territorio administrativo español en disponer de aulas tecnológicas y en establecer la obligatoriedad de la lengua inglesa en todos los cursos de la enseñanza primaria, factores estos que se presentan, hoy día, como cardinales. Efectivamente, urgiría disponer de datos que avalen cualquier postura que se esgrima al respecto; sin embargo, mi observación crítica de la enseñanza de la lengua inglesa en Extremadura, a lo largo de los últimos cuatro años, no me permite vislumbrar una mejoría de la competencia lingüística de los estudiantes de las enseñanzas media y superior. No pretendo afirmar, en modo alguno, que las tres medidas a que me he referido hayan dejado de contribuir a una mejor enseñanza de las lenguas extranjeras. En absoluto. Mas lo cierto es que, hasta donde he podido observar, no parecen haber mejorado el aprendizaje significativamente o, incluso, en lo más mínimo. La evidencia es irrefutable: la inmensa mayoría de los alumnos continúan llegando a 3º de la ESO sin saber decir más que *Army Method*; gran parte de quienes finalizan la ESO no entienden un texto inglés de complejidad mínima y les resulta imposible comunicarse oralmente en esa lengua; son asimismo mayoría los estudiantes de bachillerato que poseen una competencia comunicativa poco menos

que nula. Ello sorprende sobremanera cuando constatamos que alumnos de los primeros años de secundaria de otros países europeos (v.g. Holanda, Bélgica, Dinamarca, Suecia, Noruega o Finlandia) poseen la capacidad de comunicarse en las lenguas extranjeras que estudian, tanto verbalmente como por escrito. Si pusiésemos a un estudiante de estos países en una de nuestras aulas nos daríamos perfecta cuenta de que, en la mayoría de los casos, la competencia comunicativa de los estudiantes extremeños de enseñanza secundaria es huera, y de que, cuando los extremeños fuesen capaces de comunicarse verbalmente (sobre todo los universitarios), exhibirían unas habilidades lingüísticas muy inferiores a las de los estudiantes de otros países<sup>1</sup>. Debo insistir en que lo que pueden parecer apreciaciones anecdóticas son, muy por el contrario, pruebas hartas ilustrativas de lo que es notorio: que los más de los estudiantes finalizan sus estudios medios sin haber alcanzado un conocimiento de una lengua extranjera que les permita comunicarse en ese idioma. En las páginas que siguen trataré de denunciar las que entiendo son las principales causas de ello, a la vez que sugiero maneras de paliar esta situación<sup>2</sup>.

La insuficiencia comunicativa de los alumnos de segundas enseñanzas demuestra que la enseñanza de lenguas extranjeras en Extremadura dista sobremanera del modelo que pueda ofrecer una instrucción lingüística óptima o, cuando menos, lo suficientemente efectiva. La situación se corresponde, incido, con la de la generalidad de la enseñanza española, lo que es producto, en parte, de la asimilación tardía de las corrientes didácticas predominantes en otros sistemas educativos occidentales. La enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado una drástica evolución desde el primer tercio del siglo XX. De modo muy general, podríamos distinguir tres etapas fundamentales en la didáctica, las regidas por los siguientes tres métodos y aproximaciones (y sus respectivos sucedáneos): el método traductológico, el método comunicativo y la aproximación sociopragmática.

## **2. TENDENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: PASADO Y PRESENTE.**

Aún en el primer tercio del siglo XX, las lenguas modernas se estudiaban de igual modo y manera en que se estudiaban las muertas, esto es, mediante la traducción, de textos literarios, privilegiándose de este modo la comprensión lectora y la expresión escrita, mas obviando la expresión oral y la comprensión aural. Los estudiantes que aprendían una lengua extranjera por medio del método tradicional o traductológico adolecían de una conspicua torpeza al tratar de comunicarse oralmente. Esta carestía se puso de manifiesto en el transcurso de la Segunda Guerra Mundial, cuando los soldados que habían estudiado una lengua extranjera no lograban comunicarse con los hablantes nativos de la misma. A partir de entonces la comunicación oral comenzó a adquirir la relevancia que en toda justicia le corresponde. Así, el ejér-

cito americano desarrolló el llamado *Army Method* a fin de ofrecer a sus tropas la instrucción lingüística adecuada a las necesidades reales que se plantean en la comunicación real. Contemporáneo al *Army Method* fue el método audiolingual (conocido también como aproximación oral), que perseguía los mismos objetivos.

Las principales aportaciones a la didáctica de las lenguas extranjeras proceden de la lingüística. Los estudios que descubrían o profundizaban en aspectos lingüísticos antes obviados o ignorados mostraban a la didáctica de las lenguas extranjeras la necesidad de concebir nuevos modos de enseñar que tuvieran en consideración los senderos abiertos por las lingüísticas general y aplicada. De esta suerte se configuran la llamada Gramática de Casos, el método cognitivo o el método funcional. El método cognitivo proclamaba la relevancia de, en la terminología de Chomsky (1965), la *competence* (i.e. la lengua) sobre la *performance* (i.e. el habla), y, aun cuando se aferraba a los modelos lingüísticos establecidos, atendía a las cuatro destrezas comunicativas, esto es, las comprensiones aural y lectora, y las expresiones oral y escrita. Al inicio del último tercio de siglo la semántica generativa, de la que fue abanderada Lakoff (1971), adquirió una gran relevancia <sup>3</sup>/<sub>4</sub> a pesar de que Chomsky (1979: 150) le negase su entidad<sup>3</sup>/<sub>4</sub>. Del estudio de la semántica, en concreto del semanticismo en el lenguaje temprano, Van Buren (1966) orquestó su concepción de una gramática productiva, que después serviría de principio a Fillmore (1968; 1969; 1971) para presentar su modelo casual, en que se vindica la atención a los casos semánticos<sup>3</sup>, en detrimento de la sintaxis de Chomsky. Nielsen (1971) y Bowers (1971) aplicaron muy acertadamente las teorías de Fillmore a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Cuando aún no había transcurrido una década desde la publicación de los primeros estudios de Fillmore, autores como Halliday (1978) volvieron la vista a los nexos que vinculan al lenguaje con la sociedad. Entendida y asumida como incontestable, la función social y cultural del lenguaje, acerca de la cual divagaron tan por extenso Halliday y, antes que él, una legión de antropólogos y etnolingüistas, abrió el camino al que quizá haya sido el método didáctico más difundido en los últimos treinta años: el método comunicativo. A creer de los abogados del método comunicativo, la enseñanza de una lengua extranjera ha de atender ineluctablemente a la práctica de la lengua hablada en detrimento de la escrita, alcanzándose de este modo la antítesis del método traductológico.

### **3. APRENDIZAJE SOCIAL Y CULTURAL DE UNA LENGUA EXTRANJERA: LA APROXIMACIÓN SOCIOPRAGMÁTICA.**

La atención a la lengua como fenómeno social y cultural hubo de inspirar análisis lingüísticos dirigidos al entendimiento de una lengua dentro de sus espacios sociales y culturales. A principios de los ochenta la pragmática tomó asiento en la

lingüística aplicada, que podría definirse como el estudio de una lengua atendiendo a su uso en contextos determinados. En 1983, Leech (1983) estableció la distinción entre pragmalingüística y sociopragmática: se ocupa la pragmalingüística del análisis de las convenciones gramaticales de una lengua, y la sociopragmática de las convenciones sociales que condicionan su uso. En efecto, la perspectiva didáctica de substrato etnolingüístico, conocida como utilitarista, y en la que cabe destacar muy especialmente la obra de Byram (v.g. Byram 1986), ha compartido su preponderancia en los años noventa con las tendencias de inspiración pragmatista, debido, fundamentalmente, a la sobrada relevancia que la pragmática adquirió en esa década. A día de hoy, nadie discute la perentoriedad de la sociopragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que ha engendrado la aproximación didáctica a que nos referimos como sociopragmática.

La aproximación sociopragmática promulga la necesidad de enseñar a los estudiantes a comunicarse eficazmente en unos contextos situacional y cultural dados. Sin ningún género de dudas, una comunicación óptima habrá de transmitir a las claras el mensaje que deseamos transmitir (y apenas ese), y ello solo será posible si conocemos los usos lingüísticos de nuestros interlocutores en el contexto situacional en que se produce el acto comunicativo (hallándose este contexto situacional circunscrito al contexto cultural de la lengua extranjera en que nos expresamos). En ese sentido resultan sumamente interesantes dos conceptos forjados por Austin (1962), que constituyen el principio de la pragmática: la fuerza locutoria de un enunciado, que es lo que dice el hablante, y la fuerza ilocutoria, que es lo que entiende el oyente. En definitiva, solo hablará con absoluta corrección una lengua extranjera quien dote sus enunciados de la fuerza ilocutoria adecuada a los contextos cultural y situacional en que se expresa, para lo cual es preciso un conocimiento sociopragmático de la misma. El aprendizaje cultural no resulta una tarea parva. Es claro que el mejor de los aprendizajes sociopragmáticos sería la adquisición (en lugar del aprendizaje), en los términos acuñados por Krashen (1981). Así las cosas, es posible conjugar el método comunicativo con una atención intensa a las características culturales y sociales de la lengua extranjera, a fin de adoptar la aproximación sociopragmática.

Toda vez que una competencia sociopragmática óptima precisa de una inmersión cultural, que difícilmente podrá lograrse en un aula, la enseñanza de lenguas extranjeras en un gran número de países europeos se conforma con propender al método comunicativo y complementarlo con una atención perenne a los constituyentes sociopragmáticos. En países como los escandinavos, la aceptación del método comunicativo ha privilegiado el uso oral de la lengua, hasta el punto de que se ha descuidado la ortografía en mucho y las referencias gramaticales por completo. En efecto, los estudiantes escandinavos cometen no pocas faltas de ortografía, pero, pueden mantener una conversación y leer un texto sin grandes dificultades. De otro lado, la enseñanza de lenguas extranjeras en España se fundamenta casi exclusivamente en la gramática y recurre de ordinario a la traducción de textos (incluso en

pruebas de evaluación). Esta ignorancia o menoscabo de los componentes culturales quizá no debiera extrañar excesivamente: en España, diferentes áreas de conocimiento relacionadas con las lenguas han rechazado la aplicación de teorías científicas que en otros países gozan de gran aceptación. Este sería el caso de los estudios culturales en la filología, desarrollados en los años noventa desde la teoría literaria marxista de críticos como Althusser (y de la obra de Barthes<sup>4</sup>), que en España ha obtenido una repercusión casi nula<sup>5</sup>, o del llamado *cultural turn* en traductología<sup>6</sup>. Cabe concluir, pues, que el reconocimiento del contexto cultural no ha inspirado la enseñanza de lenguas extranjeras en España, como tampoco ha impregnado apenas (o en nada) otras disciplinas de la lingüística y la filología.

Sea por las razones que sea, esta obcecación española que en la enseñanza de lenguas extranjeras se percibe por nadar contra las corrientes lingüísticas que el resto de Europa reconoce y aplaude es, en gran medida, responsable de que nuestros alumnos no hablen las lenguas extranjeras que estudian. En Extremadura, empero, las razones que propician este retraso pedagógico derivan directamente de las siguientes causas fundamentales, que se pueden agrupar en tres categorías:

- 1. causas de índole científica:
  - a) la ignorancia y el rechazo de las aproximaciones culturales,
  - b) la exacerbación de las nuevas tecnologías;
- 2. imposiciones de carácter administrativo:
  - a) el inadecuado acondicionamiento de la docencia,
  - b) las deficiencias en la formación del profesorado;
- 3. condicionamientos sociales:
  - a) la exaltación de la hispanidad y el menoscabo de lo foráneo,
  - b) el desprestigio de las humanidades.

#### **4. IGNORANCIA Y RECHAZO DE LAS APROXIMACIONES CULTURALES.**

Existen, además de la aproximación sociopragmática, otros modos de impregnar la enseñanza de lenguas extranjeras de los componentes culturales que son endémicos a todo idioma. De las tendencias didácticas que así lo entienden cabe destacar, con la sociopragmática, la aproximación utilitarista así como los estudios transculturales y los estudios interculturales.

José Manuel Vez presenta la dimensión utilitarista al hilo de las reflexiones que le llevan a aseverar que, en el campo que nos ocupa, "precisamos de la convergencia de una orientación antropológica, sociológica, lingüística y psicosocial que, de forma sistemática, sea capaz de relacionar el lenguaje, la sociedad y la cultura" (2000: 151). En efecto, en la vertiente utilitarista caben consideraciones así sociales

como culturales, esto es, de los contextos situacional y cultural, que es fundamentalmente el mismo objeto que persigue la sociopragmática.

Los estudios interculturales se ocupan de la comunicación entre gentes de diversas procedencias; los estudios transculturales, de la comunicación entre interlocutores de dos culturas concretas. De los estudios interculturales se ha servido sobre todo la enseñanza de lenguas para fines específicos, por cuanto toda índole de comunicación internacional precisa, evidentemente, de una óptica intercultural. Este sería asimismo el caso del inglés para fines generales, dado que el inglés es la lengua franca de nuestros siglos y puesto que en inglés nos comunicamos con personas de muy diversas procedencias. Aun así, la perspectiva transcultural ha de imponerse a la intercultural cuando se enseña una lengua concreta. En otro lugar (Ardila 2002-2003: 14) señalaba la relevancia que *la competencia comunicativa transcultural* (como allí se designaba) poseía para cualquier comunicador, y la definía como la habilidad resultante de concatenar la competencia gramatical con la competencia etnolingüística en una lengua. Ahora bien, lo que Thomas (1983) denominó *socio-pragmatic failure* (i.e. error sociopragmático) es una forma de, como Wolfson (1983) lo llamara, *cross-cultural communication breakdown* (i.e. error transcultural en la comunicación). Henos, pues, ante una cuestión de índole meramente semántica, por cuanto sociopragmática, utilitarismo, transculturalidad e interculturalidad persiguen un mismo fin: que los discentes desarrollen una competencia comunicativa que les faculte a comunicarse con efectividad en el contexto cultural de la lengua extranjera, pragmalingüística y sociopragmáticamente.

A día de hoy es verdad incuestionable que, como ha apuntado Márquez Reiter (1998: 143), la comunicación es una suerte de interacción social. La idea, formulada hace ya más de un siglo por Powell (citado en Saville-Troike 1982: 5), de que el estudiante de una lengua extranjera ha de estudiar al pueblo que habla esa lengua, no ha sido cuestionada por lingüista alguno en el decurso del siglo XX; antes bien, en el discurrir de las décadas, desde las observaciones etnolingüísticas de Malinowski allá por los años veinte, hasta el Ealing Ethnography Project concebido por Byram (vide Roberts et al 2001), ha arraigado en la lingüística y la didáctica de las lenguas el palmario convencimiento de que una lengua es lo que es la cultura que la parla. Desconocer o desdeñar esta realidad supone menoscabar el valor en la enseñanza de la lingüística y cercenar la enseñanza de las lenguas extranjeras.

## 5. EXACERBACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS.

De un tiempo a esta parte, las más de las actividades de formación del profesorado que en Extremadura se celebran han tenido por objeto el perfeccionamiento en el uso de las nuevas tecnologías de la educación. Ello es especialmente apreciable desde la apertura de los nuevos centros de secundaria en el curso 2002-03 y de la

implantación de las aulas tecnológicas en el resto de institutos durante el 2003-04. Y ha de extrañar porque ninguno de los países de nuestro entorno cultural ha encumbrado los ordenadores con el entusiasmo de los extremeños. Es muy cierto que el programa Linex ha atraído el interés de otras comunidades autónomas españolas, así como de algunos países de Latino-América, y que ha obtenido cierto reconocimiento internacional. Sin embargo, si nos fijamos en los países cuyos sistemas educativos han sido tradicionalmente reconocidos como los más eficaces, habremos de reparar en que estos conceden mucha menos importancia al uso del ordenador en el aula. En otras palabras, no podremos hablar de un verdadero reconocimiento internacional de las aulas tecnológicas en tanto en cuanto sean Andalucía y Brasil quienes muestren su interés por ellas, y países como, por ejemplo, los escandinavos, Alemania, Holanda, Gran Bretaña, los EE.UU. y Canadá prefieran continuar con sus métodos didácticos.

En el año 2000 se publicó un artículo de título "La enseñanza de lenguas extranjeras en Extremadura y Gran Bretaña" (Ardila y Paín 2000), donde se sugería la conveniencia de dotar de herramientas electrónicas<sup>7</sup> la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros extremeños de educación superior. El título de ese artículo puede llevar a engaño: no era posible establecer comparaciones entre las aplicaciones informáticas didáctica de las lenguas en Extremadura y en Gran Bretaña, toda vez que en Extremadura eran inexistentes. En ese ensayo se argüían los beneficios que la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (en lo sucesivo ELAO) había reportado a la enseñanza de lenguas en Gran Bretaña, tomando como ejemplo la Universidad de Kent. Pasados cinco años desde la aparición de aquel artículo, el panorama se revela bien distinto: la enseñanza universitaria continúa careciendo, por cualesquiera motivos, de herramientas electrónicas, el programa ATENA sigue sin dar frutos y la ESO se ha encontrado desbordada por esta suerte de revolución informática plasmada en las aulas tecnológicas.

Pudiera dar la impresión, en definitiva, de que de un lado sobra la ELAO y del otro falta. En un artículo periodístico posterior, publicado en 2002 (Ardila 2002), se cuestionaba, por primera vez en Extremadura, la optimización de las nuevas tecnologías en lo que a la enseñanza de lenguas extranjeras atañe. Allí se exponía lo nebuloso de la adaptación informática de las aulas por cuanto: 1) las aulas tecnológicas son en todo punto prescindibles y 2) el uso que a los ordenadores se da resulta, a todas luces, pésimo.

La informatización de todas y cada una de las aulas de los centros de enseñanzas secundarias es una acción administrativa de factura extremeña. Sería perogrullada, pues, observar que se trata de una medida que no ha sido adoptada por el resto de los países de nuestro entorno; sin embargo, urge reparar en que lo que a primera vista parece innovación pudiera no ser más que perversión. Ciertamente, aplicar el sistema Linux a la enseñanza constituye un acierto sin precedentes; aun así, habrá quien quiera preguntarse por qué (supuesto que las aulas tecnológicas sean tan efec-

tivas) en los más de treinta años desde que la ELAO surgiera en los EE.UU, las regiones más prósperas (económicamente) de la Europa occidental no se adelantaron a Extremadura, que es una de las menos pudientes. Los centros educativos de los países que antes desarrollaron la ELAO (i.e. los EE.UU. y Gran Bretaña) cuentan con un número sensiblemente reducido (pero razonable) de salas de ordenadores, donde los profesores pueden dar las clases cuando lo estimen necesario y los alumnos pueden realizar ejercicios de motu propio o por indicación del profesor. Si bien en "La enseñanza de lenguas asistida por ordenador en Extremadura y Gran Bretaña" (Ardila y Paín 2000) se ponía como ejemplo de lo anterior la Facultad de Lenguas Modernas de la Universidad de Kent (que cuenta con solo dos aulas/salas informatizadas), esto mismo es la realidad de otras instituciones de enseñanza superior como, por poner un ejemplo, la Universidad de Surrey, que es una de las pioneras en la práctica de la ELAO en el mundo. En la Universidad de Lancaster, por ejemplo, se imparten asignaturas de lengua extranjera en que solo una de cada tres clases se ubica en una sala de ordenadores. Respecto de la secundaria cabe observar que, como el tiempo ha demostrado, las declaraciones que el primer ministro británico hizo en 2001 prometiendo ordenadores para todos los escolares británicos en 2005 (referidas en Ardila 2002) no eran más que un altilocuente brindis al sol. Que un estudiante disponga de un ordenador (o, para ser más precisos, que un ordenador esté a disposición de dos estudiantes) a todas horas es absolutamente innecesario. Así lo demuestra la experiencia de los países que inventaron y desarrollaron la ELAO y de los países cuyos estudiantes se demuestran capaces de comunicarse en las lenguas extranjeras que estudian.

Así las cosas, la lógica hace cierto que mejor será que sobren las herramientas a que falten, opinión esta a que cabrían dos objeciones: 1) la desatención de las corrientes didácticas actuales, y 2) la pésima utilización de los recursos informáticos<sup>8</sup>. Todos los centros extremeños de secundaria convirtieron sus aulas en aulas tecnológicas antes de 2004; con todo, los docentes de lenguas extranjeras no han hallado la orientación precisa para obtener un provecho óptimo de ellas. En efecto, los CPRs de la región han ofertado cursos sobre Linex, pero casi todos de carácter técnico y casi ninguno de carácter didáctico. Es decir, que a los profesores de lenguas extranjeras no se les ha enseñado cómo se enseña una lengua extranjera con la ayuda de un ordenador; lamentable despropósito este, por cierto, cuando la ELAO es una rama de la didáctica de las lenguas extranjeras con más de treinta años, que ha producido una ingente bibliografía de estudios así teóricos como empíricos y que cuenta con revistas especializadas como *CALICO Journal*, *CALL* y *ON-CALL*, entre otras, y cuando la UNED lleva casi diez años organizando cursos y simposia y produciendo acendradas publicaciones en torno a la ELAO. En Extremadura parece que se ha dado por bueno lo que los representantes del CPR de Badajoz dijeron a los profesores del IES "Sierra de San Pedro" de La Roca de la Sierra<sup>9</sup> en la primera sesión del Seminario de Nuevas Tecnologías organizado para ese centro en 2003: que los

profesores recurran al autodidacticismo, esto es, que el profesorado, por su cuenta y riesgo, obtenga las monografías y las revistas especializadas y que las estudie, para después rasgarse el caletre a fin de idear ejercicios prácticos. Los listados de cursos que los CPRs remiten a los centros inducen a pensar que se deberá seguir optando entre el autodidacticismo y la UNED. De otro lado, hay que reseñar los esfuerzos de la administración por la creación de software, que es una de las principales carencias de Linex, así como los frutos que el autodidacticismo ha dado de la mano de algún que otro docente<sup>10</sup>. Mas lo cierto es que, en líneas generales, el profesorado de segunda enseñanza utiliza poco o nada los ordenadores porque no sabe cómo utilizarlos.

## 6. ACONDICIONAMIENTO INADECUADO DE LA DOCENCIA.

Las aulas tecnológicas disponen de quince pupitres dobles dotados con otros tantos ordenadores, cuyos cables los inmovilizan. La docencia en lenguas extranjeras en segunda enseñanza se lleva a cabo, por tanto, en aulas donde la movilidad de los estudiantes resulta impracticable. A estas aulas tecnológicas deben objetárseles dos reparos de no poca relevancia en lo concerniente a la enseñanza de lenguas extranjeras: 1) que infringen las teorías didácticas respecto del entorno físico óptimo, y 2) que acogen a un número excesivo de alumnos.

Ya en los años setenta se demostró mediante varios estudios (apud Olson 1971; Anderson 1971) la sobrada importancia que el mobiliario de las aulas posee. Si nos fijamos en otros países de nuestro entorno cultural caeremos en la cuenta de que la disposición de los alumnos en el aula es muy distinta a la que se practica en las aulas extremeñas: en esos países, los discentes se sientan formando un semicírculo, lo que los didactas angloparlantes llaman el *horse-shoe setting*, o disposición en forma de herradura. Sólo de este modo se logra que todos los asistentes a la clase (i.e. alumnos y profesor) puedan verse las caras, posibilitando de este modo una interacción lingüística natural.

Durante el curso 1998-99 se llevó a cabo un estudio del entorno en la enseñanza de lenguas extranjeras en Extremadura, que sería publicado ulteriormente por la Universidad de Oviedo (Ardila 1999). Contando con la ayuda de los estudiantes de tercer curso de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Formación del Profesorado, se observaron 100 centros de enseñanza primaria, además de una serie de facultades de la Universidad de Extremadura y varios institutos de enseñanza secundaria. En el 57 por ciento de los colegios escrutados en el estudio, las clases de lenguas extranjeras eran impartidas con los pupitres alineados en filas rectilíneas, que es la peor de las disposiciones posibles. En el 18 por ciento se disponían en forma de U, y en el 25 por ciento, en forma de V (modos estos que tampoco permiten que todos los participantes en la clase puedan verse las caras). Pero en ningún caso se recurría al semi-

círculo. Tres son las razones que explican esta curiosa peculiaridad didáctica: 1) la pesadez del mobiliario; 2) las protestas de los profesores que daban clase inmediatamente después, y 3) el mismo desconocimiento de los profesores de lenguas extranjeras (que es producto del desconocimiento de quienes les formaron en el oficio). La situación en los institutos era similar. En la universidad sentar a los estudiantes en un semicírculo resultaba sencillamente imposible: las aulas que se observaron disponían de pupitres cuádruples, fijados al suelo por medio de recios tornillos, y el número de discentes superaba siempre el medio centenar (vide infra). Un cotejo de las aulas extremeñas con las de otros países demostró que las extremeñas diferían de las británicas y las norteamericanas y que, sorprendentemente, el entorno físico en que se enseñaban las lenguas extranjeras se asemejaba en todo (o en casi todo) al de los centros educativos marroquíes<sup>11</sup>.

En este mismo estudio (Ardila 1999) se explicitaba la conveniencia de la reducción del número de alumnos por aula, en grado que se posibilitase la perentoria interacción lingüística en el aula. A mediados de los años setenta, Sinclair y Coulhard (1975) denunciaron que en las clases de lenguas extranjeras se trababan una serie de ciclos compuestos de tres movimientos: 1) el profesor pregunta, 2) los estudiantes responden y 3) el profesor les corrige, e inicia un nuevo ciclo. Esta suerte de metodología mermaba por completo las teorías que proclamaban la relevancia de la interacción lingüística, i.e. las de Wittgenstein (1953), Hymes (1968; 1972) y Gumperz (1972), entre otros. Por ello, en 1979 Levinson (1979) <sup>3</sup>/<sub>4</sub>que es uno de los padres de la pragmática<sup>3</sup>/<sub>4</sub> vindicó la conveniencia de la interacción en las aulas, postura que respaldó Goodwin (1981) en una monografía publicada solo dos años después.

A día de hoy, nadie cuestiona que quien aspire a comunicarse fluidamente en una lengua extranjera<sup>12</sup> habrá de participar con bastante frecuencia en episodios de interacción lingüística en esa lengua. Es claro que el entorno idóneo sería la cultura en que se habla la lengua que se desee aprender; pero como eso no es posible en muchos casos, habremos de procurar que esa interacción se produzca en las aulas. Puesto que en Extremadura no se produce, los alumnos acuden a clases particulares, academias, escuelas oficiales de idiomas, etc. con el objeto de comunicarse en la lengua del único modo en que puede aprenderse, i.e. interactuando lingüísticamente, que es la principal carestía de la enseñanza de lenguas extranjeras en España, por las deficiencias del entorno físico y porque las aulas se encuentran atestadas de alumnos. A nadie debe escapársele que en un aula de 15 alumnos la interacción será dos veces más probable que en un aula de 30; y que en un aula de 7 será dos veces más adecuada que en una de 15. Habrá quien quiera reprochar, irónicamente, que el aula óptima de lenguas extranjeras será aquella en que solo se admita a un alumno, como si ello fuese imposible. En las universidades de Oxford y Cambridge la mayoría de las clases sólo tienen un estudiante, y en EE.UU. este tipo de enseñanza se denomina independent study. Evidentemente, no se pueden pedir peras al olmo: los presupuestos que los centros educativos de la mayoría de los países distan mucho de los

de las universidades de Oxford y Cambridge y de las instituciones americanas de enseñanza. En este punto debe recordarse asimismo que ni en Oxford ni en Cambridge ni en las universidades americanas de mayor solvencia económica se ha recurrido al aula tecnológica. Resulta incuestionable que en la enseñanza de lenguas extranjeras (en contraposición a otras asignaturas) es imperativa la reducción del número de estudiantes en el aula, lo que no se practica por dos razones: 1) por el desprestigio de las humanidades (vide infra) y 2) por el desconocimiento de los docentes. Y escribo desconocimiento de los docentes porque, si bien existen centros donde se realizan desdobles cuando es posible, lo normal es que no se contemple esta posibilidad. Ejemplo de ello lo constituye la labor que a los lectores nativos se encomienda: por lo general acompañan al profesor y participan en la clase, cuando posibilitarían el desdoble de grupos y, por ende, la interacción en las aulas.

## **7. DEFICIENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.**

Muchas y muy variadas son las razones que dan lugar a la deficiente formación del profesorado de lenguas extranjeras. Sin querer acometer demasiadas pormenorizaciones, apuntaré dos de las principales: 1) la deficiente instrucción científica y 2) la insuficiente competencia comunicativa en la lengua que se enseña.

La primera de estas deficiencias atañe tanto a la formación filológica como a la didáctica: los profesores ignoran las últimas tendencias en la didáctica de las lenguas extranjeras porque desconocen las corrientes más recientes de la lingüística. Ello se puede deber a la confluencia de varios factores: la inmadurez intelectual de los estudiantes de filologías (como de las más titulaciones) y la incapacidad de ciertos profesores universitarios (lo que crea un inevitable círculo vicioso), así como las imperfecciones de los planes de estudio, de los criterios de evaluación y del Curso de Adaptación Pedagógica, tanto en su apartado general como en las didácticas específicas.

Con todo, la principal de cuantas trabas obstan, con el entorno físico, la interacción lingüística en el aula de lenguas extranjeras es el pauperismo de la competencia comunicativa de los docentes. No es, en absoluto, incierto que se pueda enseñar una lengua extranjera en España sin haber respirado los aires en que se pronuncia. La razón es bien sencilla: la estancia en el país de la lengua no es requerimiento para la obtención del grado de licenciado en una filología extranjera, como tampoco lo es para la superación de las pruebas de actitud para el ejercicio docente. Por todo lo anterior, el estudiante que ha aprendido una lengua en aulas donde la debida interacción lingüística fue inexistente, finaliza su aprendizaje académico sin haber logrado alcanzar la agilidad fonética deseable en un profesor de esa lengua. Ahora más que nunca, estudiantes y opositores se embarcan en aventuras estivales con el sano propósito de implementar su maltrecha competencia comunicativa. Que lo hagan

porque sean conscientes de las deficiencias de su formación o porque quieran mejorar las calificaciones de los exámenes de la facultad o de la oposición a que concurrirán es lo de menos; lo cierto es que dos veranos trabajando en el sector hostelero londinense no constituye el mejor de los programas lingüísticos.

Es muy normal, en definitiva, que el profesor de lenguas extranjeras no se sienta cómodo hablando esa lengua y que, por ello, sea remiso a emplearla en el aula. Esta incomodidad resulta de las grandes deficiencias en el aprendizaje de la fonética así como de una apreciable insuficiencia dialéctica. La simplicidad del sistema vocálico español (compuesto por cinco vocales) habrá de complicar en mucho la adquisición de lenguas como, por ejemplo, el inglés (que cuenta con doce vocales). Por otro lado, la ortografía marcadamente fonética de la lengua española dificulta al estudiante español la pronunciación de otra lengua cuya ortografía no se corresponda con la pronunciación, v.g. el inglés. En Extremadura, los estudiantes de inglés como lengua extranjera suelen ver la palabra inglesa escrita antes de haberla escuchado. Por esta razón, suelen asumir erróneamente que el término se pronuncia de acuerdo a las leyes ortográficas españolas. La insuficiente fluidez dialéctica resulta de la aplicación del método traductológico. Como ya se apuntó en otro lugar (Ardila 2000), el hablante que pretenda hablar una lengua extranjera evolucionando del significado al significante en la lengua madre para después obtener el significante en la lengua extranjera (que son los pasos que enseña la traducción) jamás podrá expresarse con un ritmo enunciativo natural. Sería preciso, por tanto, difuminar el soporte escrito e impulsar el reconocimiento oral de las palabras, lo que urge a la erradicación de las tendencias traductológicas de muchos profesores.

Si se vuelve la vista a otros países nos percataremos de la importancia que las estancias en el país de la lengua merecen. Los periodos de adquisición y perfeccionamiento lingüístico en el extranjero han de ser longevos y, muy especialmente, bien aprovechados, esto es, que el estudiante ha de hablar lo más posible la lengua que pretende dominar sin importar el rechazo que la cultura pudiera inspirarle. Los veranos no son, en la mayoría de los casos, suficientes. Tampoco lo es el programa Sócrates, puesto que aunque permite realizar estancias prolongadas, sólo está abierto a una parte muy reducida del alumnado. Por ello, en países como Gran Bretaña, es requisito para todos y cada uno de los estudiantes de una lengua extranjera pasar el tercer año de la licenciatura (de cuatro cursos) en el país de la lengua, estudiando en una universidad, investigando en un centro de investigación para la realización de las tesis, o ejerciendo la docencia del inglés como lectores. De hecho, el *year abroad* (año en el extranjero) condiciona la distribución de las asignaturas en los planes de estudio de las filologías extranjeras en Gran Bretaña, exigiéndose en las asignaturas del último año una competencia comunicativa muy avanzada. En muchos países, además, a la estancia en el extranjero antecede un programa de adaptación a la cultura, con el objeto de suavizar los efectos del *culture shock*.

Por consiguiente, la formación del profesorado español de lenguas extranjeras

redunda muy negativamente en la enseñanza. Partiendo de la premisa de que los estudiantes no adquieren la adecuada competencia comunicativa en las aulas, cabe plantearse el futuro del bilingüismo que el actual gobierno de España pretende implantar en la enseñanza no universitaria. En el último trimestre de 2004, el gobierno solicitó que los centros respondiesen a su propuesta de título *Una educación de calidad para todos y entre todos* (Ministerio de Educación 2004). El apartado 5.2 de esta propuesta reza:

Las Administraciones educativas favorecerán la implantación progresiva de centros bilingües. En ellos se desarrollarán en el idioma extranjero correspondiente una parte de las actividades escolares de la enseñanza obligatoria. Para cubrir las necesidades de estos centros se establecerán programas de formación inicial y permanente de profesores de todas las especialidades para el aprendizaje de idiomas con el compromiso de impartir clases de su materia en esa lengua una vez concluido el programa (Ministerio de Educación 2004: 14).

Pretender que la enseñanza bilingüe sea impartida por profesores no nativos constituye un soberano sinsentido: dado que los profesores especialistas en lenguas extranjeras no logran que los alumnos hablen esa lengua, será dislate esperar que profesores de otras especialidades logren impartir sus clases en una lengua extranjera por obra y gracia de unos cursillos en el extranjero. Hemos de preguntarnos, por añadidura, si el profesorado se seleccionará por medio de una prueba oral en que demuestre que posee la competencia comunicativa suficiente que faculte para expresarse con fluidez imparable. Sea como fuere, la educación no será verdaderamente bilingüe si las clases en la lengua extranjera no son impartidas por hablantes nativos de la lengua extranjera. Por ello, en tanto en cuanto los denominados centros bilingües porfien en prescindir de hablantes nativos existirá apenas un pseudobilingüismo que en muy poco podrá levantar la mohína comunicativa de los alumnos y que, en el mejor de los casos, creará un *pidgin*. Por esta razón, el punto 5.3 de la propuesta gubernamental, que anuncia que "se favorecerá [...] la incorporación de profesorado nativo de apoyo como lectores y auxiliares de conversación" (Ministerio de Educación 2004: 15), habría de aplicarse muy especialmente a los centros bilingües.

## **8. EXALTACIÓN DE LA HISPANIDAD Y MENOSCABO DE LO FORÁNEO.**

En fechas muy recientes se ha debatido en diversos medios de comunicación nacionales la existencia en España de un supuesto antiamericanismo. Las inquinas hacia las potencias hegemónicas son un fenómeno antiguo. Muchos desprestigian el aprendizaje del inglés en un prurito antiimperialista y por no sucumbir a la americanización de occidente. Los más poseen una idea de las culturas angloparlantes per-

geñada exclusivamente merced a estereotipos. En un estudio sobre lenguas y transculturalidad (Ardila 2001) se aportaban datos que demuestran las afinidades culturales que con Gran Bretaña y los EE.UU. sienten países como Dinamarca, Suecia, Alemania, Francia y Japón. En Extremadura parece habitual que se ensalce lo propio a ultranza y que se menoscabe lo foráneo, dando carta de naturaleza a estereotipos que no tienen razón de ser. Para muchos estudiantes extremeños de inglés (y las creencias proceden de los adultos), todos los ingleses son unos *hooligans* y todos los americanos unos ignorantes, y de ambos países no creen saber más que la dieta es una aberración culinaria.

El razonamiento con el estudiante es, las más de las veces, si no todas, infructuoso. Tres son las creencias de la generalidad del alumnado extremeño respecto de la lengua inglesa: 1) que los españoles no deben aprender inglés porque los ingleses no aprenden español, 2) que el inglés carece de interés para quienes tienen el gozo-convencimiento de que vivirán sus días en los pueblos en que nacieron y 3) que es posible conseguir un empleo sin necesidad de poseer conocimiento alguno del inglés. Estos tres argumentos encierran tanto la negación de la misión educativa de los centros de enseñanza como una sobrada ignorancia de la realidad lingüística del orbe. Los estudiantes obvian que el objeto de la obligatoriedad de la enseñanza es la formación de ciudadanos cultos, y que una persona culta ha de poseer unos conocimientos tan generales como amplios del mundo que le rodea, lo que incluye la habilidad de expresarse en la lengua franca. Esta verdad ilegítima las razones segunda y tercera denunciadas en este mismo párrafo.

La primera de las anteriores razones constituye una atrevida memez que en modo alguno hace al caso: los estudiantes extremeños habrán de aprender la lengua franca que les permitirá comunicarse con la casi totalidad de los ciudadanos europeos de su generación así como por más personas que ninguna otra lengua en el mundo. Este argumento no deja de ser una excusa por medio de la cual el estudiante pretende eludir sus obligaciones académicas; sin embargo, tras la indolencia de los estudiantes se puede vislumbrar asimismo el menoscabo de lo foráneo y, muy especialmente, la atávica animadversión hacia los pueblos de habla inglesa. De ello son responsable los adultos, entre quienes han de incluirse los padres y, muy especialmente, los profesores, porque muchos profesores de lengua inglesa desconocen las culturas angloparlantes e incluso les profesan una declarada inquina.

Permítaseme en este punto poner las consecuencias de lo anterior en un trasunto en forma de pregunta retórica: ¿Qué opinión nos merecería el entrenador de un equipo de fútbol integrado por unos estudiantes si ese entrenador reconociese y aun proclamase su desdén por este deporte y su desprecio por quienes lo practican? ¿Sería este un equipo motivado y eficaz en la práctica de ese deporte? ¿Habrían los estudiantes de tomarse en serio su trabajo? ¿Contribuiría la actitud del entrenador a la formación cívica de los niños? El profesor de una lengua extranjera ha de conocer la cultura del idioma que enseña, comprenderla y amarla, y transmitir a sus alum-

nos esa apreciación positiva. Sólo de este modo los discentes habrán de tomarse en serio el aprendizaje lingüístico y sólo así fraguaremos el conocimiento verdadero de los pueblos que integran la Unión Europea.

## **9. DESPRESTIGIO DE LAS HUMANIDADES.**

La sociedad moderna es esencialmente tecnológica y debe su progresión a las industrias. El ascenso de la burguesía y la permeabilidad de las clases sociales han conferido al dinero aun mayores trascendencia y fatuidad de las que gozara en el antiguo régimen. Las humanidades no engendran dinero, como tampoco poseen (sólo en apariencia) una aplicación social, que sí poseen la medicina o la sociología. Quizá por ello, las peregrinas sinrazones referidas en el apartado anterior pueden calar con muy poca dificultad. Así las cosas, es verdad irrefutable que las humanidades conforman la piedra angular de la formación espiritual y humana del hombre. Lamentablemente, empero, no son pocos los sectores sociales y gremiales que promulgan y acreditan en la futilidad de las humanidades. Las lenguas extranjeras, como parte inherente a las ciencias humanas, adolecen de esta grave desconsideración.

Con todo, una lengua extranjera no tiene como única finalidad la comunicación didáctica y la lectura sus clásicos literarios: hoy día, el inglés es una herramienta fundamental para, por ejemplo, científicos, técnicos y empresarios, puesto que las principales publicaciones científicas están escritas en inglés, la mayor parte de la maquinaria se distribuye en inglés, y en inglés se comunican internacionalmente los empresarios del mundo. Muy a pesar de ello, se siguen escuchando los mismos dilates respecto de la relevancia del inglés de boca de quienes integran claustros y comisiones pedagógicas: que el inglés no sirve para nada y que la comunicación internacional es asimismo posible en español. En este punto es obligado aludir a las nuevas tecnologías. Parece que no todos los extremeños han reparado en que más del 90 por ciento de las páginas web son creadas por personas (físicas o jurídicas) que tienen el inglés como primera lengua, y que una parte sustancial del restante 10 por ciento ofrece versiones en inglés. Entre parte de la comunidad educativa extremeña corre la falaz idea de que todas las páginas web creadas fuera de los países hispanoparlantes ofrecen una versión española, y se pone como ejemplo el portal español de yahoo. El bulo no podría ser más desproporcionado: son sinnúmero las páginas web institucionales europeas que poseen una versión inglesa y muy pocas las que optan por ofrecer su información en español. El mejor ejemplo quizá podamos hallarlo en las páginas web de las universidades europeas.

El inglés es desprestigiado por las áreas de conocimiento ajenas a las humanidades y por las mismas humanidades, eminentemente porque se juzga merced a los mismos raseros que otras asignaturas. Las asignaturas no son iguales, porque no tie-

nen las mismas necesidades didácticas ni las mismas aplicaciones sociales, profesionales y culturales. Si lo fueran no habría distinción entre troncalidad, obligatoriedad y optatividad. Cualquier profesional de un área de conocimiento ajeno a, por ejemplo, la física y la química podrá ejercer su profesión sin tener los más remotos conocimientos de física y química. Muy por el contrario, la mayoría de los profesionales de sectores que nada tienen que ver con la filología inglesa precisarán de la lengua inglesa, v.g. el físico que desee leer las últimas publicaciones científicas o asistir a un congreso internacional; el técnico que adquiera maquinaria en el extranjero; el viticultor que desee exportar sus vinos y la empresa agropecuaria que pretenda exportar su fruta. Esta es una realidad que en otros países no se cuestiona: que el aprendizaje de la lengua inglesa resulta imperativo, como no lo es la física y la química, la tecnología, la música o incluso la misma lengua madre. Y la enseñanza y el aprendizaje del inglés exigen, como se ha apuntado (supra), de unas condiciones especiales, esto es, de aquellas que permitan la interacción lingüística en el aula, de las que no precisan asignaturas como la física y la química, las matemáticas, la lengua española, etc. Defender lo contrario supone ignorar la relevancia del inglés y de la naturaleza de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Quizá los más porfiantes de cuantos peroradores han procurado desprestigiar el inglés procedan del profesorado de francés, por las razones que a nadie pueden escaparse. Ha habido claustros en institutos extremeños de educación secundaria donde se ha pedido, por iniciativa de Departamentos de Francés, que se votase (secretamente) la propuesta de permitir que los alumnos opten por el inglés o por el francés como lengua extranjera. Al adoptar el bilingüismo en sus aulas, el I.E.S. "Zurbarán" de Badajoz ha preferido el francés al inglés. En todos los casos, los criterios seguidos por quienes abanderan estas propuestas francófilas son de toda laya menos estrictamente académicos. Del bilingüismo en el I.E.S. "Zurbarán" debiera apuntarse que el director de este centro es profesor de la especialidad de francés. Anteponer el aprendizaje de cualquier lengua al del inglés es somero disparate por las razones que son tan obvias como notorias.

## 10. CONCLUSIONES.

Estas rémoras de la enseñanza en lo científico, lo administrativo y lo social no se prestan a su fácil erradicación. Especialmente hercúlea se revela la tarea de moldear la idiosincrasia de una sociedad, de superar el erróneo convencimiento de que la propia es la más excelsa de las culturas y de abrirle los ojos a una sociedad que es remisa a reconocer el justo valor de las ciencias humanas. De igual modo que los estamentos sociales ejecutan campañas en pro de la Constitución Europea, del conocimiento de otras religiones que no son la cristiana o en contra de la violencia doméstica contra las mujeres, deberían asimismo potenciar el conocimiento y la

apreciación de otras culturas europeas. Pese a los muchos esfuerzos de varios gobiernos de distinto signo por realzar las humanidades, lo cierto es que el desprestigio de las humanidades resulta del descrédito que de la cultura se fomenta desde las esferas de la televisión, el cine y la música moderna. Parvos serán los frutos de unas y otras reformas en la enseñanza que favorezcan las humanidades, si la juventud toma sus modelos culturales y morales de la televisión, el cine y la música actuales.

De otro lado, la corrección de las deficiencias científicas y las trabas impuestas por la administración no debiera plantear demasiados problemas. Extremadura cuenta con las aulas tecnológicas, que una vez instaladas constituyen una interesante herramienta, y de la enseñanza del inglés desde edades tempranas. Resta y urge, no obstante, subsanar lo siguiente:

- 1. el pauperismo en la formación didáctica específica en la ELAO,
- 2. el desconocimiento de las actuales corrientes lingüísticas y didácticas,
- 3. el acondicionamiento inadecuado de la docencia, en cuanto al entorno físico del aula y el número de estudiantes.

La adquisición del ordenador como herramienta educativa sólo será justificable cuando el uso del mismo sea el adecuado. Con este objeto, Extremadura ha de ofrecer a sus docentes cursos de formación didáctica específica en el aula tecnológica. A los CPRs debiera corresponder la responsabilidad de organizar estos cursos sobre la ELAO, por cuanto en el último lustro los CPRs han asumido, como es su competencia, esta suerte de formación.

La titulación de Maestro en Lenguas Extranjeras tiene como asignaturas troncales la lengua extranjera y su didáctica. Urge que todas estas asignaturas actualicen sus programas y que en sus contenidos incluyan las aproximaciones de signo socio-pragmático. La titulación de Filología Inglesa no ofrece asignaturas troncales de pragmática y didáctica de las lenguas extranjeras. Esta carestía ha de ser paliada por el profesorado, concienciando a los estudiantes de la relevancia de que estas materias tienen para su formación como docentes de una lengua extranjera. Los contenidos que en el CAP se imparten son escandalosamente deficientes, especialmente en el apartado de lenguas extranjeras. Se precisa revitalizar el CAP y adecuarlo a las exigencias de esta índole de cursos formativos en el resto de la Unión Europea, donde los niveles de exigencia en la teoría y la práctica son considerablemente más elevados que en España.

Por último, las autoridades educativas deberían conocer y reconocer las necesidades que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera entrañan. Si de ello tuviesen plena consciencia, atenderían, sin duda, a cuestiones como el entorno físico y los desdobles. Escasa será la influencia de los lectores nativos cuya contratación el Ministerio ha anunciado en su "Propuesta" (supra), si estos lectores actúan

en las aulas de meros figurantes o de sustitutos de los profesores. Por el contrario, si los lectores ayudan a desdoblarse las aulas y logran favorecer la interacción comunicativa, su aportación será valiosísima. De igual modo, el bilingüismo en los centros ha de acometerse del único modo posible: encargando la docencia en la lengua extranjera a hablantes nativos (sean nacionales del país que fueren) o quasinativos (en inglés *near-native* o *native-like speakers*). Hacerlo de otro modo suscitará miedos y engendrará un torrente de dudas, y, muy especialmente, supondrá un fracaso en el pretendido bilingüismo.

La evaluación cualitativa de la enseñanza de una lengua extranjera no entraña dificultad alguna: basta con comprobar si los estudiantes son capaces de comunicarse en esa lengua, transcultural e interculturalmente. En la actualidad, los estudiantes extremeños confirman, día a día, en las aulas que la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras en Extremadura adolece de un pauperismo que frisa la nulidad. Las ciencias lingüística y didáctica, así como los ejemplos de aquellos países cuyos estudiantes alcanzan en plazos muy breves la competencia comunicativa, avalan los argumentos que en este artículo se explican.

---

## NOTAS

- <sup>1</sup> Hago esta aseveración basándome en mi experiencia personal como profesor de asignaturas de lengua inglesa en enseñanzas superior y medias en Extremadura, en asignaturas a que asistían como oyentes estudiantes de países escandinavos.
- <sup>2</sup> Lo que haré merced a mi experiencia docente de ocho años como Profesor Asociado de Filología Inglesa en la Universidad de Extremadura, cinco años como Funcionario Docente de carrera del Cuerpo de Profesores de Secundaria en Extremadura, un año de lector de Lenguas Romances en Kalamazoo College (Kalamazoo, Michigan), un año como Profesor Asociado en el Milwaukee Area Technical College (Milwaukee, Wisconsin), dos años como Profesor Ayudante en Marquette University (Milwaukee, Wisconsin), y mi experiencia como Profesor Visitante en Københavns Universitet (Copenhague, Dinamarca), Cardiff University (Cardiff, Gran Bretaña), University of Liverpool (Liverpool, Gran Bretaña), University of Surrey-Roehampton (Londres, Gran Bretaña), Edge Hill University College (Ormskirk, Gran Bretaña), y como Investigador Invitado durante doce meses en University of Cambridge (Cambridge, Gran Bretaña), University of Surrey (Guildford, Gran Bretaña), University of Kent (Canterbury, Gran Bretaña), Canterbury Christ Church University College (Canterbury, Gran Bretaña), así como mis visitas institucionales a la Universitet van Amsterdam (Amsterdam, Holanda) y la Aalborg Universitet (Aalborg, Dinamarca).
- <sup>3</sup> Esto es: agentivo, objetivo, instrumental, dativo, factitivo, benefactivo, punto de partida y locativo.
- <sup>4</sup> Más específicamente de Barthes (1957).
- <sup>5</sup> Lo que no deja de parecer significativamente paradójico, a tenor de la dilatada influencia que el socialismo ha tenido en la vida y la cultura españolas del último tercio de siglo. Acerca de los estudios culturales en la crítica literaria vide: During (1993), Bal (1999), Barry (1995),
- <sup>6</sup> Que tomaron asiento desde la publicación de Bassnett y Lefevere (1990). Sobre los estudios culturales en traductología vide asimismo Bassnett (1980), Bassnett y Trivedi (1999), Simon (1996) y Spivak, (2000).

- <sup>7</sup> Con ciertas excepciones, especialmente asignaturas de la titulación de Maestro de Lenguas Extranjeras impartidas en la Facultad de Formación del Profesorado, v.g. en "Idioma Extranjero I (Inglés)", desde el curso 2002-03 ofrezco a mis estudiantes la posibilidad de participar en un programa de comunicación asincrónica asistida por ordenador que he creado con la Universidad de Cardiff. Lamentablemente, la Facultad donde imparto docencia carece de salas de informática donde se pueda sacar mayor partido de las nuevas tecnologías.
- <sup>8</sup> En muy pocas aulas se utilizan los ordenadores atendiendo a los resultados arrojados por treinta años de ELAO en EE.UU. y Gran Bretaña.
- <sup>9</sup> Que fue uno de los primeros centros en disponer de las aulas tecnológicas, y que fue inaugurado con gran boato por el Presidente de la Junta de Extremadura y el actual Presidente del Gobierno de España.
- <sup>10</sup> Así, profesores ubicados en Extremadura han creado páginas web para la enseñanza de la lengua inglesa. Entre estas cabe destacar la de Iván García Merino, en [www.get-me.to/julivan](http://www.get-me.to/julivan).
- <sup>11</sup> Según Nolasco y Arthur (1986) describieron las aulas marroquíes.
- <sup>12</sup> La legislación vigente establece la troncalidad en la educación secundaria de una lengua extranjera, sin explicitar cuál ha de ser esa lengua.

## 11. BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, G. J. (1971): "Effects of Course Content and Teacher Sex on the Social Climate of Learning", *American Educational Research Journal*, 8, 643-663.
- ARDILA, J. A. G.  
 (1999): "Physical Environment in Foreign Language Teaching: Past, Present, and Future". En *Essays in English Language Teaching: A Review of the Communicative Approach*. S. G.-CORUGEDO et al (eds.), 67-74, Oviedo: Universidad de Oviedo.
- (2000): "Linguistic Relativity in Foreign Language Teaching: A Didactic Proposal", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 12, 43-53.
- (2001): "An Assessment of Paralinguistic Demands within Present-day Cross-cultural Foreign Language Teaching", *IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 39 (4), 333-339.
- (2002): "Las nuevas tecnologías y la enseñanza de lenguas extranjeras", *Hoy* (10 de abril de 2002), 24.
- (2003-2004), "El aprendizaje transcultural en el currículum de lenguas extranjeras", *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 13-14, 12-22.
- ARDILA, J. A. G. y M. A. PAÍN (2000): "La enseñanza de lenguas extranjeras asistida por ordenador en Extremadura y Gran Bretaña", *Ars et Sapientia*, 2, 33-42.
- AUSTIN, J. L. (1962): *How to Do Things with Words*. Oxford, Clarendon.
- BAL, M.(ed.) (1999): *The Practice of Cultural Analysis*. Stanford, Stanford University Press.
- BARRY, P. (1995): *Beginning Theory: An Introduction to Literary and Cultural Theory*. Manchester, Manchester University Press.
- BARTHES, R. (1957): *Mythologies*. París, Seuil.

- BASSNETT S. y H. TRIVEDI (eds.) (1999): *Postcolonial Translation: Theory and Practice*. Londres y Nueva York, Pinter.
- BASSNETT, S. (1980): *Tranlation Studies*. Londres y Nueva York, Routledge.
- BASSNETT, S. y A. LEFEVERE (eds.) (1990): *Translation, History and Culture*. Londres y Nueva York, Pinter.
- Bowers, F. (1971): "Meaning and Sentence Structure", *The English Quarterly*, 4 (2), 23-59.
- BYRAM, M. (1986): "Cultural Studies in Foreign Language Teaching", *Language Teaching*, 19 (4), 322-331.
- CHOMSKY, N.  
 (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.  
 (1979): *Language and Responsibility*. Hassocks: The Harvester Press.
- DURING, S. (ed.) (1993): *The Cultural Studies Reader*. Londres, Routledge & Kegan Paul.
- FILLMORE, C. J.  
 (1968): "The Case for Case". En *Universals in Linguistic Theory*. E. BACH et al (eds.), Nueva York, Holt, Rinehart, Winston, 1-88.  
 (1969): "Toward a Modern Theory of Case". En *Modern Studies of English*. D. REIBEL et al (eds.), Edglewood Cliffs, *Prentice-Hall*, 361-375.  
 (1971): "Some Problems for Case Grammar". En *Record for the 22nd Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*. J. O'BRIEN (ed.), Washington D.C., Georgetown University Press, 35-56.
- GOODWIN, C. (1981): *Conversational Organization between Speakers and Hearers*. Nueva York, Academic Press.
- GUMPERZ, J. (1972): "Introduction". En *Directions in Sociolinguistics*. J. GUMPERZ y D. HYMES (eds.), Nueva York, Holt, Rhinehart and Winston.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978): *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres, Edward Arnold.
- HYMES, D.  
 (1968): "The Ethnography of Speaking". En *Readings in the Sociology of Language*. J. A. FISHMAN (ed.), La Halla, Mouton.  
 (1972): "Models of the Interaction of Language and Social Life". En *Directions in Sociolinguistics*. J. GUMPERZ y D. HYMES (eds.), Nueva York, Holt, Rhinehart and Winston.
- KRASHEN, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon.
- LAKOFF, R.: (1971): "On Generative Semantics". En *Semantics: An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology*. D. STEINBERG et al (eds.), Cambridge, Cambridge University Press, 232-296.
- LEECH, G. (1983): *Principles of Pragmatics*. Londres y Nueva York, Longman.
- LEVINSON, S. C. (1979): "Activity Types and Language 1, 2", *Linguistics*, 17, 365-39.
- MÁRQUEZ REITER, R. (1998): "Sensitising Spanish Learners of English to Cultural Differences: The Case of Politeness". En *The Cultural Context in Foreign Language Teaching*. M. Pütz (ed.), Frankfurt, Peter Lang, 143-155.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004): *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Madrid: Ministerio de Educación.
- NIELSEN, D. (1971): "The Use of Case Grammar in Teaching English as a Foreign

- Language", *TESOL Quarterly*, 5 (4), 293-299.
- NOLASCO, R. y L. ARTHUR (1986): "Try Doing It with a Class of Forty!", *ELT Journal*, 40 (2), 100-106.
- OLSON, M. N. (1971): "Ways to Achieve Quality in School Classrooms: Some Definitive Answers", *Phi Delta Kappan*, 53 (1), 63-65.
- ROBERTS, C., M. BYRAM, A. BARRO, S. JORDAN y B. SMITH (2001): *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon, Multilingual Matters.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1982): *The Ethnography of Communication. An Introduction*. Londres, Blackwell.
- SIMON, S. (1996): *Gender in Translation: Cultural Identity and the Politics of Transmission*. Londres y Nueva York, Routledge.
- SINCLAIR, J. y R. M. COULHARD (1975): *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford, Oxford University Press.
- SPIVAK, G. (2000): "The Politics of Translation", en L. Venuti (ed.), *The Translation Studies Reader*. Londres y Nueva York: Routledge. 397-416.
- THOMAS, J. (1983): "Cross-cultural Pragmatic Failure", *Applied Linguistics*, 4, 91-114.
- VAN BUREN, P. (1966): *An Approach to the Description of Children-Speech*. Edimburgo, Edinburgh University Press.
- VEZ, J. M. (2000): *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona, Ariel.
- WITTGENSTEIN, L. (1953): *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.
- WOLFSON, N. (1983): "An Empirical Analysis Based of Compliments in American English". En *Sociolinguistics and Language Acquisition*. N. WOLFSON y E. JUDD (eds.), Rowley, Newbury House, 82-95.