

El currículum español actual de lengua extranjera: valoración crítica y propuestas

Javier SUSO LÓPEZ

Universidad de Granada

Correspondencia:

Javier Suso López

Universidad de Granada
Profesor Titular de Universidad
Departamento de Filología
Francesa

Tel. 958-243664

E-mail: jsuso@ugr.es

Recibido: 04/04/2005

Aceptado: 10/05/2005

RESUMEN

Este artículo se propone analizar el currículum de LE establecido por la LOGSE (1990), los Reales Decretos que acompañan y desarrollan esta Ley Orgánica, los Reales Decretos del año 2000 que modifican dicho currículum y establecen unas "enseñanzas mínimas" diferentes, la LOCE (2002) y los Reales Decretos que la desarrollan (actualmente, en situación de suspensión). Vamos a estructurar nuestro artículo en torno a una serie de ideas clave: el papel del profesor; los componentes de la acción didáctica; la configuración de los contenidos, las orientaciones metodológicas. A lo largo de tal exposición, se efectúan una serie de reflexiones acerca de las modificaciones que pretendemos y esperamos que se produzcan en el proceso actual de reformas con respecto a las lenguas extranjeras.

PALABRAS CLAVE: Currículum de lengua extranjera; contenidos, orientaciones metodológicas, acción didáctica

The present Spanish foreign language curriculum: criticism and suggestions

ABSTRACT

This paper analyses the curriculum of foreign languages established by the most recent educational laws in Spain: LOGSE (1990), LOCE (2002) and their corresponding decrees. Four central issues have been considered: teacher's role, teaching action components,

syllabuses, and methodological orientations. This analysis leads to some reflections and conclusions with a bearing on the debate about the announced and coming Reform.

KEYWORDS: Foreign language curriculum, syllabuses, methodological orientations, teaching action

Pretendemos en este artículo destacar algunas reflexiones acerca del currículum de LE establecido por la LOGSE (1990), los Reales Decretos que acompañan y desarrollan esta Ley Orgánica¹, los Reales Decretos del año 2000 que modifican dicho currículum y establecen unas “enseñanzas mínimas” diferentes², y efectuaremos igualmente algunos comentarios acerca de las modificaciones introducidas por la LOCE (2002) y los Reales Decretos que la desarrollan³. Vamos a estructurar nuestro artículo en torno a una serie de ideas clave que han sido destacadas por los responsables ministeriales o bien por los conceptores psicopedagógicos de la Reforma educativa para analizar qué trascendencia poseían y qué ha resultado de las mismas tras estos años de aplicación. Terminaremos por unas reflexiones acerca de las modificaciones que pretendemos y esperamos que se produzcan en el proceso actual de reformas con respecto a las lenguas extranjeras.

1. El papel del profesor

En un estudio anterior (ver Suso López y Fernández Fraile, 2001, pp. 217-233), valorábamos cómo el concepto de currículum⁴ establece un marco reflexivo extraordinariamente ambicioso en el marco de la reforma educativa planteada por la LOGSE, marco que se ha mantenido con la LOCE. El articulado legislativo pretendía hacerse eco de la reflexión psicopedagógica más actual y trasladarla al conjunto del profesorado, para que éste la hiciera suya. La ruptura con respecto a los Planes de estudio anteriores es por ello importante desde el punto de vista conceptual: no estamos ante un programa prefijado, como en los anteriores planes, que debe ser aplicado estrictamente en las clases, sino que se pretende que cada profesor y cada centro escolar elaboren sus propios contenidos curriculares, respetando un mínimo común estatal y autonómico.

El proceso de desarrollo del currículum, como indica C. Lomas, exige por ello

“una forma distinta de entender el trabajo didáctico en el centro y en el aula ya que, en este contexto, el docente deja de ser como antaño un técnico especializado en la transmisión de los conceptos de las distintas disciplinas del conocimiento y en la aplicación de métodos y estrategias diseñados por personas ajenas a su ámbito de actuación pedagógica para pasar a ser un

enseñante capacitado para diseñar su intervención educativa, reflexionar sobre la propia práctica docente y adaptarse a los cambiantes y conflictivos contextos tanto del aula como del entorno sociocultural y social” (1996: 30).

El currículum descansa así en una concepción del profesor como conector, planificador y mediador, y no como simple ejecutor. Como indican R. Ribé y N. Vidal (1995: cap. 1 y 2), el proceso docente es similar a la conducción de un barco: la tarea del pilotaje del aula recae indudablemente en el profesor. Es más, la complejidad de la tarea docente reside en que el profesor no es sólo el piloto, sino que debe él mismo concretar el punto de destino (trazado de modo nebuloso por el *Diseño Curricular Base –DCB–* y los Reales Decretos del currículum), y trazar el camino por donde se quiere llegar al destino. De este modo, el profesor no es sólo el piloto, sino a veces, también, deberá asumir el papel de “ingeniero de caminos” para tender puentes que salven las dificultades encontradas, e incluso un “ingeniero comunicativo” puesto que deberá convencer al conjunto de la tripulación –a veces remisa a embarcarse en aventuras– de que es ese o aquél el camino adecuado, y (en el caso de la LE) de que se alcanza la meta mediante el manejo y el uso de la palabra.

Volveremos más adelante a esta cuestión, profundizando en el análisis desde otras vertientes, y viendo si tan loables pretensiones han sido alcanzadas.

2. La definición de los componentes de la acción didáctica

El DCB (1989) se vertebra en tres componentes, que deben guiar el conjunto del proceso de desarrollo del currículum (decretos posteriores; plan de centro; proyectos curriculares; programación de aula):

- los objetivos (generales, de etapa/ciclo, de cada área y/o materia), correspondientes al *para qué*;
- los contenidos, repartidos en grandes bloques, y referidos a tres tipos: conocimientos (saber: hechos, conceptos, principios), a procedimientos (habilidades o destrezas: saber hacer), a actitudes y valores (querer hacer), correspondientes al *qué* y al *cómo se aprende*;
- las orientaciones didácticas y para la evaluación, “que pretenden orientar al profesorado en su práctica educativa” (*DCB-ESO*, 1989, p.43), correspondientes al *cómo se enseña*, pero igualmente al *para qué*.

Esta estructuración (o distribución) de los componentes del currículum será recogida por los diferentes Reales Decretos y Decretos de currículum, al igual que

por las publicaciones oficiales del Ministerio de Educación de la época. Merece varias consideraciones. En una primera lectura, parece que no estamos ante nada nuevo, pues la misma supone una continuación de los programas sistémicos que se generalizaron en los años sesenta. Ahora bien, portando una mirada más meticulosa, varias cuestiones llaman la atención:

- en los programas de los años 60, se insistía en los “objetivos”, los cuales constituían la piedra angular del proceso educativo; en la filosofía pedagógica del *DCB* y de la *LOGSE*, son los contenidos los que son resaltados como aspecto esencial del proceso de planificación docente;
- se integra en el bloque de contenidos un componente totalmente novedoso: el “cómo se aprende”. Pasa así a ser objeto del propio aprendizaje (es decir, un contenido) la adquisición por el alumno de las técnicas y estrategias específicas para aprender el resto de los contenidos: los saberes, destrezas y valores;
- el *DCB* ha situado en un tercer epígrafe “las orientaciones didácticas y para la evaluación”⁵. Es decir, la metodología no es presentada como un componente esencial del currículum, merecedor de un apartado específico, sino que se une a la evaluación, por una parte; y por otra parte, ambas son merecedoras de un tratamiento desigual con respecto a los dos primeros apartados, puesto que este tercer epígrafe posee la denominación de “orientaciones”. Es decir, frente a una fijación estricta de las categorías de contenidos (o tipos), que pasan a ser prescriptivas y que deberán respetarse taxativamente, se entra en el objeto “metodológico” con una actitud diferente, en que solo se “aconseja”. Tal proceder es tanto más extraño cuanto los modelos sistémicos de la acción educativa, así como los modelos de enseñanza-aprendizaje, consideraban estos componentes (metodología, evaluación) como fundamentales, dignos de un apartado específico cada uno, sin explique el *DCB* tal opción.

Podría pensarse que se trata de una precaución intelectual (devida al desconocimiento de un modelo de actuación más o menos estandarizado o compartido por la comunidad científica) o incluso podría interpretarse tal actitud como muestra de respeto hacia la “libertad” metodológica del profesor. Ahora bien, una serie de comentarios nos llevan a optar por una interpretación distinta. Encontramos por ejemplo el siguiente texto:

“desde el enfoque psicopedagógico que se plantea en la propuesta curricular, no existe el “método” por excelencia. Los métodos no son mejores ni peores en términos absolutos, sino en función del ajuste que consiguen en la ayuda pedagógica que cada alumno exige. La necesaria individualización

de la enseñanza supone la individualización de los métodos” (DCB, 1989, p. 43).

Dicho posicionamiento se sitúa en las antípodas de todo el esfuerzo que la Didáctica de las lenguas extranjeras vienen haciendo desde hace siglos, y posee para nosotros la categoría de juicio de valor, que no es siquiera fundamentado.

Tal impresión es reforzada por la siguiente reflexión:

“En épocas pasadas, la metodología de la enseñanza de idiomas se venía fundamentando sobre todo a partir de la reflexión del lenguaje que hacía cada escuela en cada momento. Sin embargo desde hace ya años parece que se tiende a pensar que el qué y el cómo se enseña un idioma deberá estar muy en relación con el qué y el cómo se aprende, desplazando de este modo el interés desde la disciplina en sí hacia el alumno” (DCB, 1989, p.343)

Es cierto que el DCB y la LOGSE plantean ciertas reflexiones acerca de los “métodos pedagógicos” generales, válidos para el conjunto de asignaturas puesto que descansan en principios psicopedagógicos generales. Pero no es menos cierto que marcan una pérdida de peso de la “didáctica específica”: el apartado metodológico específico merece poca atención de modo cuantitativo (en el “espacio-papel”), y cualitativo: la reflexión didáctica específica (propia de cada asignatura) no existe como opción disciplinar, la preparación pedagógica y técnica del profesor parece no ser relevante. El DCB descansa sobre una relativización de la reflexión teórica de las didácticas especiales y de la práctica metodológica específica a cada asignatura, en favor de una centralidad nueva: el modo de aprender de los alumnos.

Fruto de la concepción apriorística del currículum (fijada en el DCB), los Reales Decretos de mínimos y de currículum trazan los objetivos generales, fijan los contenidos (mediante un corpus de reflexiones prescriptivas), contemplan los criterios de evaluación, e ignoran la cuestión metodológica⁶. Como indica C. Lomas, “las administraciones educativas renuncian, en principio, a tomar decisiones relativas a los métodos pedagógicos” (Lomas, 1996, p.35). Lomas plantea una explicación para tal opción epistemológica, que compartimos plenamente:

*“en el caso de los currículos citados [constitutivos de la LOGSE], es bastante obvio que la fuente teórica de mayor peso, con enorme diferencia, es la fuente psicológica, y, dentro de ésta, la opción concreta por una interpretación constructivista de los procesos de enseñanzas y aprendizaje (Coll, 1987 y 1990), que es, a su vez, una síntesis de diversos planteamientos que genéricamente suelen caracterizarse como **cognitivos**” (Lomas, 1996, p. 29).*

Tal primacía de lo psicológico en el currículo actual concede una importancia desmedida a los aspectos relativos al cómo se aprende, y una postergación casi absoluta de los aspectos referidos al cómo se enseña. Según el propio *DCB* (1989, p. 24), el currículo posee 4 “fuentes”: socio-cultural, epistemológica, psicológica y pedagógica: podemos afirmar, a este respecto que tanto la pedagogía general como, sobre todo, los métodos didácticos específicos de cada asignatura, han quedado postergados en la concreción particular del currículo español al no conceder a estas disciplinas el relieve merecido.

Dicho de otro modo, como indica C. Lomas, la pedagogía (responsable o inspiradora de la acción didáctica específica) está englobada (por no decir subordinada) dentro de la psicología del aprendizaje (el cómo aprende el alumno). En nuestra opinión, si bien la acción didáctica debe tener en cuenta los procesos de aprendizaje, no puede supeditar la totalidad de su reflexión a dicho aspecto. La pedagogía y la didáctica no acaban, sino que comienzan en las teorías de aprendizaje. Y la pedagogía no puede concretar una propuesta de actuación sino en un marco de actuación concreto, es decir, mediante el enfoque particularizador de una asignatura. Podemos admitir que el *DCB* muestra una gran coherencia, pero también observamos que esta coherencia se limita al círculo científico de unas disciplinas de referencia, de tal modo que sus fundamentos están epistemológicamente invalidados puesto que, en sus planteamientos, las reflexiones y las propuestas de la pedagogía está subordinada a la psicología del aprendizaje y las didácticas específicas están inequívocamente relegadas.

Permítasenos que volvamos de nuevo a la primera cuestión planteada: el nuevo concepto de profesor que se quiere construir, plenamente decididor y no mero ejecutor. De modo un tanto paradójico, la nueva concepción de la tarea del profesor queda limitada a una esfera particular de actuación: la definición de los objetivos y contenidos, es decir la planificación (lo “previo” del proceso educativo), mientras que se ignora prácticamente la dimensión metodológica inherente al acto educativo: es decir, la dimensión de cómo debe enseñar el profesor, de cómo puede hacer que los alumnos adquieran conocimientos, habilidades y estrategias de aprendizaje. La reflexión acerca de la actuación concreta en clase queda postergada sea cual sea el documento o decreto analizado. Si lo que pretendían los conceptores del currículo era transformar el trabajo docente, eliminando “la larga tradición didáctica que ha privilegiado la idea de que la enseñanza es tan sólo una acción técnica de transmisión del saber para cuyo ejercicio basta con el dominio de los conceptos específicos” (Lomas 1996: 31), creemos que lo realmente eficaz hubiera sido abordar la reflexión didáctica directamente, en todas sus facetas, proponiendo modos de trabajar en clase no generales, sino

particulares a cada asignatura, consecuentes con las opciones epistemológicas del currículum. Y, a este respecto, no habría que olvidar la larga tradición pedagógica que viene proponiendo desde hace siglos opciones alternativas de cómo enseñar, en las diferentes asignaturas (de modo especial en las ciencias naturales, en las matemáticas, y en las lenguas vivas): método práctico, método directo, método activo, método natural, o bien, las propuestas actuales, a saber los enfoques comunicativos en las LL.EE.

3. La configuración de los contenidos

El DCB define los contenidos del modo siguiente:

“En esta propuesta curricular se entiende por contenido escolar tanto los que habitualmente se han considerado contenidos, los de tipo conceptual, como otros que han estado más ausentes de los planes de estudio y que no por ello son menos importantes: contenidos relativos a procedimientos, y a normas, valores y actitudes. En la escuela los alumnos aprenden de hecho estos tres tipos de contenidos” (DCB, 1989, p. 41).

Por tanto se establecen tres tipos de contenidos, en una clasificación que se quiere “prescriptiva” o válida para cualquier procedo de planificación:

- los contenidos conceptuales o declarativos: los saberes (o los conocimientos, *knowing what*); dentro de los cuales hay que distinguir entre “hechos”, “conceptos” y “principios”;
- los contenidos procedimentales: el saber hacer (*knowing how*);
- los contenidos afectivos y/o actitudinales, descompuestos a su vez en tres subtipos: las actitudes, los valores, las normas.

Posteriormente, para el campo específico de las LL.EE, los Reales Decretos de currículum (1991) establecen 4 bloques de contenidos, los cuales deben ser recogidos a la hora de efectuar una clasificación específica de los contenidos: usos y formas de la comunicación oral; usos y formas de la comunicación escrita; reflexión sistemática sobre la lengua y aspectos socioculturales. En cada uno de estos bloques deberán distinguirse los “tipos” de contenidos anteriormente establecidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales), así como las variantes de contenido “receptivo” (capacidad de comprensión) y “productivo” (capacidad de expresión).

Ahora bien, este esquema tan perfectamente resuelto en cuanto a la estructura general, reveladora de una concepción unitarista del proceso educativo, va a verse sometido a modificaciones que revelan las dificultades surgidas en la aplicación. En primer lugar, se abandona muy pronto en la práctica de las programaciones la clasificación de los saberes en “hechos”, “conceptos” y “principios”. En segundo lugar, los bloques de contenidos se reparten de modo diferente según niveles: en la Educación Primaria desaparece el tercer bloque (la “reflexión sobre la lengua”, desaparece, ver Real Decreto 1344/1991) como eje vertebrador de los contenidos; la Comunidad Autónoma de Andalucía unifica por su lado el primer y el segundo bloque (bajo el epígrafe: “usos y formas de la comunicación oral y escrita”; en el Bachillerato, el Ministerio introduce un quinto bloque: “la regulación del propio proceso de aprendizaje”, y modifica el enunciado de los restantes bloques: uso de la lengua oral y escrita, comprensión de textos orales y escritos; reflexión sobre la lengua y autocorrección, aspectos socioculturales.

Los profesores de idiomas a quienes se encomienda elaborar el currículum de LE encuentran por ello enormes dificultades para integrar en un mismo listado unas taxonomías de contenidos que proceden de lógicas distintas: por un lado, la lógica de la psicopedagogía (que habla, como hemos expuesto, de “tipos” de contenidos); por otro, las didácticas específicas que establecen unos “bloques” de contenidos. La integración de ambas lógicas va a crear una serie de disfunciones. En efecto, la aplicación a las LL.EE. de las distinciones establecidas por el DCB y los Decretos de currículum era sumamente ardua en cuanto a una generalización, es decir más allá de una serie de ejemplos arquetípicos fáciles de encontrar, y se producía una repetición ridícula de enunciados, especialmente en el apartado de las actitudes. Surgen así varias propuestas que buscan una integración armónica y racional entre los “tipos” y los bloques” (por ejemplo: *Propuestas de Secuencia. Lenguas Extranjeras*, MEC, 1992). Igualmente, el Ministerio se ve obligado a publicar otra serie de Decretos, dedicados ahora a las “orientaciones para la secuenciación de los contenidos”...

En dichas publicaciones y decretos, varios modelos de determinación o de progresión de los contenidos son propuestos, lo cual añade una nueva confusión. Todo ello con la finalidad declarada de “ayudar” al profesor a tomar las decisiones que él estime al respecto. En efecto, según la lógica del DCB y de la LOGSE, una vez fijados los contenidos (en los Decretos), se debe producir una concreción de los mismos (mejor dicho: de todo el currículum) según el nivel de aplicación (Proyecto curricular de centro, de etapa, de área, etc.), y, finalmente, es preciso ordenarlos según una progresión temporal (o “secuenciación”). Para establecer dicha progresión de los contenidos (saberes lingüísticos: léxico, gramática, actos de palabra, fonética; saber hacer; actitudes), el profesor debe a la vez tener en cuenta

dos modelos de actuación: por un lado, el modelo de tipo formal (“centrado en la lengua”); por otro lado, el modelo de tipo psicológico (“centrado en el alumno”: dificultades encontradas, aptitudes, perfil psicológico, modo de aprender: visual o auditivo...). Y, si no era bastante complicada la cuestión, las orientaciones acerca de la definición y la progresión de los contenidos en la Educación Primaria indican que ambos modelos deben subordinarse al modelo “procesual” (propuesto por M. Breen, aunque no se diga el nombre): son las tareas y los proyectos, en situaciones comunicativas auténticas, las que deben formar la armadura de las adquisiciones propuestas.

¿Por qué tales dificultades y complicaciones en la aplicación de los decretos?

La novedad del currículum establecido por el DCB-LOGSE no consiste de modo esencial en “inventar” unos nuevos contenidos: de hecho, el propio DCB destaca que “en la escuela los alumnos aprenden de hecho estos tres tipos de contenidos” (saberes, saber hacer: habilidades; saber ser: actitudes, ver cita anterior), es decir que, en la educación tradicional, los alumnos adquirirían además de conocimientos, una serie de valores (respeto, patriotismo, moralidad, etc.) y de capacidades (sumar, restar, cálculo mental, análisis sintáctico, etc.). La atención estaba centrada no obstante en los conocimientos, y se actuaba como si el resto de los contenidos se desarrollaran por sí solos, es decir, no eran un objeto específico de planificación ni de reflexión educativas (con excepciones).

En el terreno de los contenidos, la novedad de currículum consiste en configurar de modo explícito tal clasificación tripartita, y por tanto el acceso a una planificación, reflexión y evaluación de las habilidades (saber hacer) y las actitudes (saber ser) del alumno como contenidos (y por ende como objetivos) de la acción educativa. Todo ello se acompañaba con una terminológica novedosa (“contenido procedimental”, “proyecto curricular”, “saber ser”, “evaluación sumativa”, etc.).

Ahora bien, en el terreno específico de las LL.EE., tal clasificación tripartita de los contenidos (saber, saber hacer, saber ser), surgida de la psicopedagogía general, ignoraba la reflexión que venía produciéndose en la Didáctica de la LE desde hacía muchas décadas, y fundamentalmente desde los años 80 (*Niveau-Seuil*, enfoques comunicativos), y chocaba con unas prácticas muy arraigadas en el terreno de la planificación educativa. Por ejemplo, se había acuñado la expresión “lograr la competencia comunicativa en los alumnos” como objetivo final de la acción docente. Según esta expresión, “hablar una lengua” se define como el “cruce de dos ejes de construcción del conocimiento lingüístico: a) el continuum “dominio

de los contenidos necesarios para la comunicación/desarrollo de los procesos subyacentes a las actividades de comunicación”, y b) el formado por el “desarrollo articulados de sus cuatro dimensiones”, a saber, las 4 subcompetencias: lingüística, sociolingüística y sociocultural, discursiva y estratégica (S. Estaire, J. Zanón, 1990, p. 58). Es decir, en una lengua, no puede escindirse el bloque “saber” del bloque “saber hacer”, puesto que el conocimiento lingüístico, es sí mismo, está constituido por un “continuum conocimiento formal-conocimiento instrumental” (S. Estaire, J. Zanón, 1990, p. 58). Entendámonos: puede escindirse a efectos de análisis (lingüístico, pedagógico), pero no como destreza o habilidad presente en un individuo: hablar una lengua exige la puesta en acción simultánea de ambos tipos de conocimientos. Y tal solidaridad entre ambos “contenidos” (saber, saber hacer) está destruida en la presentación de bloques de contenidos del currículum.

Por otra parte, la reflexión didáctica, desde los años 60, hablaba de *skills* o de habilidades comunicativas básicas (comprensión y expresión, en el oral y en escrito), conceptos que determinaban globalmente los objetivos didácticos de las lenguas extranjeras, así como las actividades de la clase. ¿Por qué no haberse apoyado en esa tradición? ¿Por qué el DCB y las Introducciones a los Decretos de currículum dicen que adquirir una LE consiste en establecer en el alumno una competencia de comunicación si luego no se extraen las consecuencias de tal planteamiento, y se retorna a una clasificación de contenidos establecida según la lógica clasificatoria general de tipo psicopedagógico antes descrita?

La respuesta a la pregunta, para nosotros, es clara: el equipo de conceptores de la Reforma proviene del campo de la psicopedagogía, y es a partir del marco fijado por ellos como se ha construido todo el edificio⁷. El resto de las disciplinas (la lingüística, la lingüística aplicada; y, como hemos dicho, la didáctica de las LL.EE. como lugar de encuentro interdisciplinar) no constituyen pilares esenciales del edificio, sino tan solo material de relleno para los muros. Sólo una vez establecido el armazón general del edificio se acude al resto de las disciplinas. Si la respuesta a la pregunta es sencilla, nos surge otra, desde la paradoja: ¿cómo es posible establecer una programación de área/clase de una lengua (materna y/o extranjera) sin un sólido fundamento lingüístico? Especialmente en nuestra época en que la percepción de la lengua ha sufrido una modificación importante, como resultado de las reflexiones de la sociolingüística, la lingüística de la enunciación y de la pragmática.

La aplicación de la reforma educativa se concibió como una operación de hacer tabla rasa con lo anterior, pretendiéndose reemplazar de golpe (o en un periodo muy corto de tiempo) la totalidad de las prácticas de la acción docente, tanto en la planificación educativa, acción en el aula, y la evaluación, y ello, en la

totalidad del profesorado. Tarea ingente e imposible al no verse acompañada con una eficaz formación docente: las confusiones conceptuales (como expondremos más adelante), la imposibilidad de modificar hábitos de trabajo, la ausencia de una política clara de apoyo al profesorado más innovador produjeron una situación en la que el cambio de fachada o de barniz parecía suficiente para los responsables políticos, olvidándose que la Ley (la LOGSE) pretendía unas innovaciones fundamentales, esenciales en la práctica docente.

En el proceso de aplicación de los decretos surgieron deficiencias y contradicciones importantes que debemos destacar para comprender el estado de opinión de los agentes principales de la educación (los propios profesores). Todos los esfuerzos han ido dirigidos, desde la Administración, hacia la realización de los proyectos curriculares y de las programaciones por parte de los profesores implicados en cada nivel de concreción (centro, área, clase). El trabajo de planificación ha sido resaltado como elemento importante del proceso educativo. La fase previa a la clase se convierte así en esencial: sin una planificación conforme a lo exigido, nadie está asegurado de ser un “buen profesor”; lo que se hace realmente en clase se convierte en secundario, en la escala de las competencias profesionales. Y las editoriales, conscientes de las dificultades y de las repercusiones para la implantación de sus manuales, ponen pronto a disposición de los profesores programaciones completas, por ciclos, años, con evaluaciones iniciales, modelos de informes, etc. Establecer una programación se convierte así en una tarea técnica, por no decir burocratizada, en la medida que la misma recoge los aspectos que las editoriales presentan de antemano, y perdiendo su sentido primitivo (adaptación a las particularidades del entorno). Lo decimos como “boutade”: han sido las editoriales las que han aplicado la reforma educativa en España, en la medida en que los manuales han incorporado el espíritu de la misma (en cuanto al peso del saber hacer y de las actitudes, avanzando hacia una enseñanza menos memorística).

El profesor se ve permanentemente solicitado por la elaboración de documentos previos (proyecto curricular, programación de área, de clase, criterios de evaluación, etc.) o posteriores (memoria, informe de evaluación, etc.) que han perdido todo su sentido puesto que inciden mínimamente en la práctica docente. Y lo que es más grave: el trabajo de enseñar en clase, la acción docente no se ha visto sometida a reflexión. Si el objetivo era modificar las pautas de conducta de los profesores en clase, habría que efectuar análisis al respecto, para determinar qué ha cambiado, si vamos o no por el buen camino: ahora bien, que nosotros sepamos, tales análisis son inexistentes.

Se quería convertir a los profesores en conceptores, en decididores: el resultado no puede ser más alejado de tal pretensión. Estamos así de acuerdo con C. Lomas cuando afirma que el proceso de concreción del currículo “tiende a sufrir un alejamiento entre los niveles de aplicación práctica y aquellos en los que se establecen los fines y los principios que deberían sustentar las decisiones concretas. El trabajo de planificación tiende a tecnicarse y, en cierto modo, a producirse, en los niveles más próximos a la práctica, de un modo “alienado”” (1996, pp. 32-33), puesto que la planificación se convierte en una fase desconectada de la realidad de su aplicación, y únicamente justificada por la burocracia del sistema.

La confusión entre contenidos procedimentales y “procedimientos”

Ahora bien, la Reforma educativa no sólo ha padecido problemas de aplicación. Creemos que los problemas derivan igualmente de imprecisiones conceptuales que han generado enorme confusión, así como de una voluntad psicopedagógica unitarista que eliminaba de hecho las peculiaridades de cada asignatura, es decir, las didácticas específicas. Y obviamos las complicaciones absurdas derivadas del propio marco clasificatorio o de una terminología novedosa e imprecisa. Igualmente, como corolario, una fuente importante de las dificultades encontradas en la aplicación pedagógica de la LOGSE (en decir, la elaboración de las programaciones, en la puesta en práctica en el aula de las ideas reformistas), en el terreno al menos de la LE, deriva la adopción de un marco preestablecido de modo prescriptivo (los tipos de contenidos), fijado por los psicopedagogos, que debían respetar todas las materias.

Examinemos en detalle tales afirmaciones. Los documentos de la Reforma (Decretos, documentos oficiales sobre el currículum, ejemplos de secuenciaciones, etc.) reducen el contenido “saber hacer” (o contenido procedimental) a una única categoría: el saber aprender, que se ve así desmesuradamente valorado frente a otros tipos de saber hacer. Frente a tal reducción, en el caso de una LE, pueden considerarse perfectamente como “saber hacer” las diferentes capacidades o habilidades lingüísticas (*skills*): la capacidad de comprender y de expresarse, tanto en el oral como en el escrito, pero también otras como saber hacer un resumen, participar en un debate, utilizar una determinada estrategia de comunicación, crear un efecto poético, etc.

Por otra parte, los contenidos procedimentales pasan a denominarse generalmente y de modo abreviado como “procedimientos”. Ello crea una confusión conceptual grave: los procedimientos, según el *Diccionario* de la RAE, se refieren a los “modos de proceder”, los “métodos de ejecutar alguna cosa”; el propio *DCB* señala esta acepción: “un procedimiento es un conjunto de acciones

ordenadas, orientadas a la consecución de una meta”. El “procedimiento” es un término que, tradicionalmente, en la didáctica específica, se utilizaba como sinónimo de “actividades de clase”: “manières de faire qui règlent les rapports maître-élèves dans des situations scolaires précises, en vue de la présentation, de l’assimilation ou du contrôle de la matière à enseigner” (Galisson & Coste, 1976, p. 442), o bien “les formes du travail didactique” (E. de Corte, 1990, pp. 143-177). Los propios redactores del DCB eran conscientes de la sustitución conceptual que proponían:

“No debe confundirse un procedimiento con una determinada metodología. El procedimiento es la destreza que queremos ayudar a que el alumno construya. Es, por tanto, un contenido escolar objeto de la planificación e intervención educativa, y el aprendizaje de este procedimiento puede trabajarse mediante distintos métodos” (DCB, 1989, p. 42).

El relegamiento de la tradición didáctica propia de las lenguas extranjeras, la reducción de los contenidos procedimentales a una única categoría de saber hacer, y la sustitución terminológica (procedimiento = contenido procedimental) producen una enorme confusión entre los profesores de lenguas, que se generaliza en los Reales Decretos de currículo y Decretos para la secuenciación de los contenidos (emitidos por las Comunidades Autónomas), así como en los manuales puestos en el mercado por las distintas editoriales. Se generan una serie de distorsiones tan aberrantes que C. Coll y E. Valls salen al paso para aclarar las cosas, destacando tal confusión como uno de los errores más comunes que es preciso desterrar:

“Esta advertencia sale al paso [...] de la consideración incorrecta de los procedimientos, como los recursos, los métodos, el conjunto de actividades que los profesores utilizan para inducir los aprendizajes. Se ha considerado, erróneamente, que el término procedimiento se refería a las técnicas, métodos, recursos que el profesor utiliza en clase y buena parte de esa confusión puede deberse a que hasta ahora hablábamos así de los procedimientos, como referidos a los recursos, métodos y estrategias docentes [...]. Cabe entender que, ahora, cuando hablamos de los procedimientos [...] nos estamos refiriendo propiamente a contenidos que han de aprender los alumnos, y no a algo que hace o prevé el profesor para conducir los aprendizajes” (1992, pp. 97-98).

Utilizando los ejemplos que ellos mismos exponen, “visitar un molino o una granja”, el “trabajo en el laboratorio” son “recursos”, “experiencias” o “procedimientos” (utilizado aquí en el sentido de “actividades”), en cuya ocasión el alumno puede adquirir una serie de contenidos procedimentales, aquellos que

el profesor establezca en función de los objetivos propuestos. Ahora bien, los contenidos procedimentales no engloban “los procedimientos de enseñanza que hace servir el profesor ni a las actividades de aprendizaje de los alumnos”, sino tan sólo los “contenidos que han de aprender los alumnos”, referidos a destrezas de aprendizaje: “orden de actuación”, conjunto de actividades ordenado en forma de proceso y “convertido en objeto directo de aprendizaje” (1992, p.99).

En este sentido, C. Coll et E. Valls (1992, pp. 81-132) precisan qué habilidades (o destrezas) pueden ser objeto de aprendizaje, y ser concebidas como posibles contenidos. Ahora bien, únicamente contemplan las destrezas (o el saber hacer) aplicadas al propio aprendizaje (técnica, estrategia, o “procédure”, en francés, modo de proceder en el curso de la realización de un trabajo), para construir un “recorrido autónomo de aprendizaje”. En efecto, tal saber hacer puede concebirse como contenido en cuanto “metaconocimiento”, o representación abstracta de un saber hacer, como serie de pasos o de operaciones en que se descompone una acción determinada (por ejemplo: consultar un diccionario). Y, en concordancia con las opciones psicopedagógicas de tales autores, las orientaciones oficiales consagran, en la determinación de los contenidos, este tipo de destreza como contenido “estrella”, convirtiéndolo en sello distintivo y piedra angular de la Reforma.

Por efecto de la confusión producida entre “procedimiento” y “contenido procedimental” (restringido al saber aprender), en los Decretos de secuenciación de los contenidos, en las unidades didácticas propuestas como ejemplo para los profesores, y en los libros de texto publicados por las editoriales, va a generarse una situación aberrante: cualquier actividad realizada en clase pasa a integrarse al “bloque” de los contenidos procedimentales, sin que se sepa qué debe aprender el alumno en realidad, y dando la impresión de que una única realización de la actividad en cuestión ha generado un “contenido”. Citando ejemplos entresacados de tales documentos, encontramos las siguientes actividades propuestas como contenidos: “reflexión sobre la lengua”, “producción de un texto escrito”, “participación en intercambios orales”, “utilización creativa de la lengua”, “respuestas escritas a stimuli orales”, “utilización de fórmulas de relación social”, “utilización de las correspondencias gráfico-fónicas para escribir deletreando, por ejemplo, el nombre y el apellido”, “descripción de propiedades físicas”, “resumen oral de informaciones”, “contar una historia”... Forman parte incluso de tales relaciones actividades cuya ejecución incumbe al profesor, o incluso catálogos de tipos de textos (contar un cuento, una historieta, cantar una canción, participar en un diálogo, hacer una publicidad...), confundiendo así el contenido con el recurso (o medio: tipo de texto) por medio del cual efectuar una actividad para trabajar una determinada destreza).

Es evidente que no puede hablarse de “contenido procedimental” sino cuando la actividad en cuestión posee un cierto espesor, es decir cuando puede ser descompuesta en fases, en sub-operaciones, o un modo de proceder. Y es el modo de proceder el que es susceptible de convertirse en una capacidad de la cual el alumno se adueña a través de una reflexión y de una ejecución repetida y consciente de las diversas operaciones contenidas en el mismo. Vamos a poner dos ejemplos elocuentes. “Escuchar un texto oral” no es un contenido; es una actividad, pura y simplemente, que puede constatarse: el alumno escucha o no escucha. Ahora bien, “comprender un texto oral”, poniendo en acción una determinada estrategia (u orden en las operaciones), es otra cosa: el alumno puede estar escuchando y no entender nada, por no estar utilizando ninguna estrategia particular (ser sensible a fonemas de género, número o tiempo verbal; identificación de personas; identificación de conectores; activación de conocimientos léxicos, etc.) que le lleve a comprender el texto de modo global o al menos captar alguna información específica. Saber comprender un texto oral puede ser propuesto como “contenido procedimental”, cuya asimilación debe ser adquirida por medio de un entrenamiento específico que permitirá al alumno adquirir tal destreza. El alumno sabrá entonces (es decir, tendrá la capacidad de) enfrentarse a un texto oral e ir mejorando su destreza de comprensión oral. De igual modo, no es haciendo un resumen escrito como se sabe ya hacer resúmenes o se tiene la “capacidad de hacer un resumen”, puesto que puede estar muy mal hecho, y no haber adquirido el alumno ninguna capacidad particular. Solo cuando el alumno sabe qué características debe poseer un resumen, y sabe componer un resumen según unas determinadas reglas, podremos decir que ha adquirido tal capacidad.

Por ejemplo, para hacer un resumen correctamente (por tanto para poseer tal capacidad o saber hacer), deben seguirse las pautas siguientes:

- formulación económica y sintética (contracción de al menos $\frac{1}{4}$ del texto original);
- formulación nueva, personal y respetuosa del sentido original (sin deformaciones del sentido, sin contrasentidos, sin copia de frases enteras, sin citas, sin comentarios personales)
- mantenimiento del enunciador, de la estructura del texto, del orden de exposición de las ideas;
- mantenimiento de la misma función (de comunicación) que el texto original: el resumen debe ser capaz de reemplazar el texto original.

Cualquier alumno deberá efectuar tales operaciones varias veces para conseguir alcanzar, de modo arraigado y más o menos inconsciente, la “capacidad de realizar resúmenes” de modo correcto (siendo además imprescindible una capacidad de comprensión textual).

El contenido procedimental es por tanto un saber hacer que comprende tanto un saber (un metaconocimiento, descompuesto en unas técnicas de trabajo, unas fases, una estrategia) como una ejecución que desemboca en una producción o realización concreta, en nuestro caso, lingüística. Exige una explicitación del modo de hacer (que obliga a hacer conscientes los procesos de trabajo: mediante la explicación del profesor, la inducción o el descubrimiento por parte del alumno, etc.), a la vez que una aplicación exigente y continuada si queremos que tal contenido quede fijado de modo duradero y permanente como capacidad adquirida. Es pues el conjunto de “metaconocimiento” más la ejecución correspondiente lo que constituye el contenido procedimental, siendo el primer elemento (el modo de hacer) imprescindible para su adquisición, pero secundario: lo que interesa en la correcta realización por parte del alumno, es decir que el alumno comprenda, hable, escriba, se comunique de modo correcto con los demás; el metaconocimiento correspondiente queda recluido de modo interiorizado, e incluso termina por actuar de modo inconsciente, al igual que el propio saber lingüístico.

El ejemplo anterior nos conduce a una nueva consideración. C. Coll y E. Valls (1992, pp. 81-133) tras señalar qué debe considerarse como contenido procedimental, destacan que existe una terminología amplia con que pueden distinguirse (destreza, técnica, estrategia, método...) para añadir a continuación: “Podríamos preguntarnos sobre la utilidad de seguir manteniendo dichos términos cuando ya disponemos de uno que los puede englobar a todos” (1992, p.88). Dicho y hecho: a partir de entonces ya hablarán solo de “procedimientos”, clasificándolos según su componente motriz o cognitivo, para proponer a continuación “unas taxonomías de destrezas y estrategias cognitivas que son relevantes para el aprendizaje de los alumnos” (1992, pp.90-92). En las mismas, se hace hincapié de modo constante en los procedimientos cognitivos, puesto que son los que atañen a su campo disciplinar (la psicología). De tal modo que, aunque partan de una definición general del saber hacer (“el saber hacer consiste en saber operar con objetos y con información”), terminan por privilegiar un campo reducido de este saber hacer: “las estrategias cognitivas para el aprendizaje”, que pasan a constituir el núcleo básico de los “contenidos procedimentales”.

Ahora bien, en el terreno de las lenguas más específicamente, el campo del “saber hacer” concierne ámbitos mucho más amplios: no solo las habilidades comunicativas tradicionales (las 4 destrezas básicas o *skills*: comprensión oral, comprensión escrita; saber hablar, o expresión oral; saber escribir, o expresión escrita), sino las habilidades lingüísticas particulares (por ejemplo, ser capaz de realizar un resumen; dar una buena entonación a una frase; pronunciar correctamente; ser capaz de expresar las ideas de varias maneras), o incluso saber interactuar comunicativamente, ser capaz de participar activamente en un diálogo marcando una determinada estrategia comunicativa y corrigiendo errores o malinterpretaciones surgidos en la intercomprensión de los mensajes (cuestión comprendida bajo la expresión “competencia estratégica”).

Hemos aludido anteriormente a las disfunciones producidas por la dificultad de conjuntar las taxonomías de contenidos emanadas de lógicas distintas: por un lado, la psicopedagogía (que habla, como hemos expuesto, de “tipos” de contenidos, con la confusión añadida entre saber hacer y procedimiento, y la priorización de las estrategias cognitivas de aprendizaje dentro de éstos); por otro, las didácticas específicas que establecen unos “bloques” de contenidos (en el caso de las LL.EE.: usos y formas de la comunicación oral, usos y formas de la comunicación escrita; reflexión sistemática sobre la lengua; aspectos socio-culturales). La complejidad del campo del “saber hacer” nos puede hacer entrever las dificultades que pueden encontrarse a la hora de desmenuzar en tipos de contenidos (saberes, saber hacer, actitudes) los bloques de contenidos propuestos; y en cualquier caso, los tipos de “saber hacer” consistentes en destrezas lingüísticas básicas no pueden, en una organización coherente de los contenidos, ponerse en el mismo epígrafe que el “saber hacer” aplicado al propio aprendizaje (o contenido procedimental), puesto que apelan a procesos de adquisición muy diversos. El campo del saber hacer lingüístico no se reduce al contenido procedimental consistente en las estrategias conscientes de aprendizaje, y, consecuentemente, los Decretos de secuenciación de contenidos, las unidades didácticas producidas como ejemplares por la Administración ofrecen una amalgama de “saberes hacer” muy prolijos (cayendo en la confusión entre contenidos y actividades), muy complejos para poder medir la progresión de los alumnos con el formato de unidades didácticas, y cuyo ordenamiento mismo de cara a las adquisiciones lingüísticas plantea serias reservas. Por ello, las programaciones didácticas de las editoriales siguen basando principalmente la progresión de los aprendizajes en los contenidos conceptuales, en la lógica de la materia, es decir en la gramática. Proponemos en el *Cuadro 1* una clarificación de este campo conceptual

CUADRO 1. Procedimiento, contenido procedimental, destreza o habilidad, competencia de comunicación.

	Definición	Ejemplos
Procedimiento	<p><i>“activités réalisées en classe en vue des apprentissages scolaires”;</i> <i>“manières de faire qui règlent les rapports maître-élèves dans des situations scolaires précises, en vue de la présentation, de l’assimilation ou du contrôle de la matière à enseigner”</i> (Galissou&Coste, 1976, pp. 442).</p> <p><i>“Unité minimale repérable dans les manières de faire utilices par l’enseignant dans la conduite du processus d’enseignement/ apprentissage”</i> (Cuq, 2003, p.201).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • hacer una pregunta / responder a una pregunta • hacer un dictado • participar en un intercambio oral • participar en un “jeu de rôle”/ una dramatización • reflexionar sobre la lengua (analizar, descomponer una frase en elementos, buscar analogías, clasificar) • memorizar una lista de vocabulario • contar un hecho, un suceso • resumir un texto (oral/escrito) • cualquier ejercicio de manipulación lingüística
Contenido procedimental (saber aprender)	<p><i>“Façon de s’y prendre dans la réalisation d’un travail”</i> o saber hacer (knowing how) a propósito de los procesos de aprendizaje y de adquisición de una LE (o de cualquier otra materia escolar). Tal saber hacer, como metaconocimiento en sí, puede convertirse en “contenido” u “objeto” de aprendizaje. Ahora bien, la capacidad correspondiente solo se alcanza con una realización efectiva del elemento correspondiente a tal saber hacer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • cómo hacer un resumen • cómo efectuar una comprensión (global, específica) escrita u oral de un texto • cómo componer una argumentación (técnica, fases, modos de hacer, operaciones, reglas...) • cómo utilizar una determinada estrategia de aprendizaje: concentración, toma de notas, consulta de diccionario, deducción por el contexto, etc.
Destreza, habilidad o capacidad lingüística	<p><i>“Ensemble de possibilités qui permet à un individu d’atteindre un certain degré de réussite dans l’apprentissage ou l’exécution de tâches diverses”</i> (Galissou&Coste, 1976, p. 77).</p> <p>Las capacidades se actualizan en tareas que pueden ser evaluadas objetivamente</p>	<p>Las 4 capacidades (skills) lingüísticas básicas: comprensión y expresión orales, comprensión y expresión escritas (: hablar, escribir, leer, comprender oralmente): por ejemplo, en la frase: “hablo francés” (poseo esa capacidad)</p>

Competencia de comunicación	Saber + saber hacer, o “ <i>continuum conocimiento formal – conocimiento instrumental</i> ”, en las diferentes subcompetencias comunicativas (Estaire&Zanón, 1990, p.58).	Las diferentes sub-competencias. La competencia de comunicación se activa o se manifiesta con el conjunto de capacidades, habilidades lingüísticas o saber hacer (skills).
-----------------------------	---	--

Por otra parte, al menos en el área de las LL.EE., las opciones relativas al diseño de programas procesuales (M. Breen, 1987), recomendados para la Educación Primaria (Orden de 28 de octubre de 1993), configuran un modo de proceder en la determinación y secuenciación de los contenidos radicalmente novedosa, puesto que los contenidos pasan a definirse en términos de tareas, procedimientos/estrategias de trabajo y de aprendizaje del alumno. En efecto, en tal modo de diseño curricular, “la distinción entre programa y metodología se vuelve difícil de sostener. Se necesita especificar tanto el contenido (o fines del aprendizaje) como las tareas (o medios para aquellos fines), sino que también es necesario integrar ambos aspectos” (Nunan, 1989, pp.15). Pensamos que el análisis del desarrollo de varios proyectos de este tipo, y en concreto del Bangalore Project puesto en práctica por Prabhu, ha puesto suficientemente en relieve los inconvenientes del programa procesual (ver Lehmann, 1993, pp.182-187): indefinición y desorganización del material lingüístico, consolidación de los elementos practicados, pérdidas de tiempo importante en la gestión de la clase (comprensión por parte de los alumnos de las tareas que deben ejecutarse, reparto, etc.).

Finalmente, si la definición del campo del saber hacer plantea problemas de clasificación y de secuenciación, otras dificultades se añaden a la hora del ejercicio directo de la actividad docente: por un lado, la necesidad de una formación básica del profesor de idiomas, puesto que es el propio profesor el que debe conocer en primer lugar los catálogos de operaciones en que puede descomponerse una tarea, para que el mismo sea capaz de ayudar al alumno a hacerlo; en segundo lugar, exige un planteamiento didáctico nuevo: ¿cómo y cuándo enseñar las estrategias cognitivas que mejoren el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué papel deben desempeñar tales saberes conscientes (los metaconocimientos) en relación con la adquisición de unas habilidades comunicativas reales? En la didáctica de la LE, sabemos por tradición que no es el conocimiento explícito (las reglas de gramática, por ejemplo) lo que produce de modo efectivo una capacidad, sino una práctica repetida y continuada bajo la conducción del profesor; el conocimiento explícito vendrá a consolidar la capacidad adquirida. ¿No ocurrirá lo mismo con el contenido procedimental? Es decir conocer el catálogo de operaciones en las que se descompone una actividad lingüística compleja ¿ayuda realmente? En el

caso de las estrategias cognitivas de aprendizaje, y en determinadas destrezas lingüísticas, la respuesta es evidentemente afirmativa: realizar una descripción, un retrato, componer una narración corta, hacer un resumen..., son susceptibles de ser reducidas a reglas de composición que ayudan a una realización correcta. En cualquier caso, y especialmente, en las destrezas comunicativas básicas (*skills*: comprender un texto oral o escrito, hablar, escribir), los metaconocimientos deben estar fuertemente conectados con los saberes lingüísticos (léxico, reglas gramaticales, fonética) y con una práctica de la lengua intensiva, con la inmersión, con la repetición: se nos antoja así que comprender oralmente una LE tiene más que ver con estos últimos factores que con la puesta en acción de estrategias cognitivas, que pueden ayudar indudablemente, pero nunca sustituir la práctica misma de la lengua. Y finalmente, los alumnos poseen ya de modo instintivo muchas de tales estrategias, puesto que las han desarrollado con la adquisición de la propia lengua materna. En cualquier caso, creemos que faltan investigaciones teóricas al respecto para poder proponer respuestas concretas que guíen la acción didáctica del profesor en clase.

De nuevo la centralidad de la psicología impedía un posicionamiento lúcido con respecto de estas necesidades de formación, disciplinar y didáctica. El principio según el cual “es el alumno que aprende, no el profesor el que enseña” tiene el mérito de llamar la atención sobre un aspecto a menudo soslayado en las anteriores reformas educativas; ahora bien, entendido y aplicado de modo literal, constituye un desastre pedagógico total. Movidos por la voluntad de incorporar elementos de renovación, los conceptores de las reformas caen (a menudo) en radicalismos verbales, como en este caso. Si desarrollamos la premisa contenida en tal aforismo, obtendremos el silogismo siguiente: puesto que es el alumno el que aprende, lo único que el profesor debe hacer es planificar concienzudamente (eso sí) los contenidos que debe adquirir, crear una situación favorable al aprendizaje (en lenguas extranjeras: simulaciones, tareas, proyectos, motivación, etc.) y dejar al alumno que aprenda él solo, desarrollando su autonomía, y eligiendo la vía que le conviene mejor para su aprendizaje. Si se trataba de corregir los excesos del método magistral, de reducir el papel de la memorización, de eliminar la reproducción mimética del saber, el papel de las didácticas específicas (no olvidemos su acepción etimológica: del griego *didasco*, actividad de enseñar) debía haberse resaltado, y no postergado. Como consecuencia de ello, la reforma se adentraba en una utopía que resulta bella mientras dura el sueño. Los pedagogos pueden construir mundos ideales; ahora bien, la responsabilidad de los políticos consiste en determinar qué es realizable y qué responde al mundo de los deseos, y nos tememos que esta confusión ha estado presente en todo el proceso de la reforma española.

Los Reales Decretos 3473/2000 (ESO) y 3474/2000 (Bachillerato), ambos de 29 de diciembre, BOE de 16 de enero de 2001⁸, surgidos de una voluntad declarada por parte de las nuevas autoridades políticas por mejorar las humanidades y ampliar los contenidos en todas las asignaturas para mejorar la preparación de los estudiantes, no modifican la descripción anterior sino en su presentación externa. La Introducción, en ambos decretos, resalta como ejes fundamentales de actuación la competencia comunicativa (junto con las diferentes subcompetencias) así como el *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), con su orientación accional (consecución y capacitación del alumno para efectuar tareas de comunicación). Los contenidos de LE pasan a estar estructurados en tres bloques: habilidades comunicativas; reflexiones sobre la lengua (funciones del lenguaje y gramática, léxico, fonética); aspectos socioculturales, bloques que parecen recoger tres subcompetencias básicas de la competencia comunicativa. Parece por tanto una distribución de contenidos más acorde con la tradición didáctica de la LE. La relación interna de cada bloque incluye a su vez contenidos de los tres tipos anteriores (saber, saber hacer, actitudes y valores), y pierden fuerza cualitativa los “contenidos procedimentales”, que dejan de contemplarse de modo explícito.

El análisis en detalle de los contenidos elimina sin embargo la valoración positiva obtenida tras la primera impresión. Veamos en detalle el bloque de las habilidades comunicativas para el primer curso de ESO:

1. activación de conocimientos previos y uso de contexto par interpretar información global y específica en textos orales y escritos [estrategia cognitiva para comprensión]
2. identificación de distintos tipos de textos. Descriptivos, narrativos, conversacionales, etc. [saber hacer de tipo lingüístico]
3. escucha y lectura atenta de textos para captar informaciones generales o evaluar datos requeridos [estrategia cognitiva para comprensión]
4. identificación de la información irrelevante para no centrarse en ella en función de la tarea [estrategia cognitiva para comprensión]
5. interacción con interlocutores de forma bastante controlada [estrategia comunicativa]
6. adopción y representación de papeles en situaciones simuladas [saber hacer lingüístico-comunicativo de cierta complejidad]

7. desarrollo de habilidades comunicativas que permitan superar interrupciones en la comunicación y aceptación de los errores como propios como algo natural [subcompetencia estratégica]
8. desarrollo de la expresión escrita expandiendo y ampliando las frases o párrafos proporcionados [técnica de expresión escrita]

La constatación es evidente: subsiste una vaguedad conceptual acerca de que son las “habilidades comunicativas”. No comprende tal relación ninguna de las tradicionales destrezas comunicativas básicas (*skills*), y se incluyen sin embargo tanto las técnicas/estrategias de aprendizaje como algunas subcompetencias (estratégica o discursiva); finalmente, se insertan estrategias de aprendizaje cognitivo. Resulta así un cajón donde se introducen tanto “contenidos procedimentales” referidos al propio aprendizaje como las estrategias de comprensión o expresión... Y, en cualquier caso, no parece que tal relación sea excesivamente operativa para el primer curso de ESO.

En cuanto al bloque “reflexiones sobre la lengua”, consiste en un catálogo de actos de palabra (entresacados del *Niveau-Seuil* con los contenidos gramaticales correspondientes, los cuales se ordenan por tanto no según la lógica de la materia, sino según las necesidades comunicativas). Ahora bien, a nuestro entender, la “reflexión sobre la lengua” es un modo de trabajar la gramática (por tanto, una actividad) y no un contenido. Es decir, ante una cuestión gramatical (por ejemplo, la formación del Presente de Indicativo), puede el profesor presentarla como tal para el que el alumno la memorice y luego la aplique (de tal modo procedía en el método tradicional: aprendizaje explícito de la gramática; conceptualización; aplicación); puede el profesor no explicitar tal cuestión gramatical (método directo, audiovisual, enfoque natural: aprendizaje implícito); o bien puede el profesor organizar un aprendizaje inductivo: hacer reflexionar al alumno para que éste, a través de una conducción guiada, descubra el funcionamiento de la lengua (la regla, el paradigma morfológico, etc.). La reflexión sobre la lengua es por tanto una actividad, que se enmarca en una estrategia inductiva acorde con la psicología cognitiva, actividad que debe ser puesta en práctica por el profesor y el alumno, y no un “contenido”: el contenido será la capacidad que genere el alumno para descubrir de modo más o menos autónomo la regularidad en la lengua, las diferencias entre español y francés, etc. De nuevo se reproduce la confusión entre “contenido” y “procedimiento” o actividad”. En consecuencia, en el Real Decreto de currículum mencionado, y posteriormente en los desarrollos por parte de las Comunidades Autónomas y en la mayoría de los manuales, tal apartado no da lugar sino a una relación de contenidos gramaticales que el alumno debe

aprender y asimilar, ordenados de un modo diferente al presente en la gramática tradicional.

Finalmente, los aspectos socioculturales están enfocados de modo comparativo, no como conceptos que deben ser adquiridos, sino como habilidades “interculturales”, y destacan entre los mismos los contenidos de tipo “actitudinal” (interés, respeto, valoración). No entendemos tampoco qué cambio comportan tales Reales Decretos de “enseñanzas mínimas”, puesto que se había anunciado un fortalecimiento de los contenidos, de los saberes, como finalidad y razón de ser de los mismos. Y no entendemos tampoco qué actitudes pueden generarse y cómo pueden generarse “habilidades interculturales” sin un conocimiento previo de los elementos correspondientes a las manifestaciones específicas de la vida cultural de un país: literatura, arte, cine, canción, tradiciones, etc.

Nos parece mucho más operativa y clarificadora la clasificación de contenidos efectuada por el *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), que distingue cuatro campos de contenidos: los saberes (el conocimiento declarativo: incluyendo en él tanto los conceptos gramaticales como los aspectos socioculturales), las habilidades (saber hacer o “*maîtrise procédurale*”: destrezas), las actitudes (saber ser, valores, pautas de comportamiento), y el saber aprender (los “contenidos procedimentales”), indicando que este último campo implica forzosamente a los demás: “*les savoir apprendre mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs, et des savoir-faire et s’appuient sur des compétences de différents types*” (2001, pp. 16-17).

En cuanto a la LOCE, y considerando únicamente aspectos globales, sólo queremos destacar su continuidad en relación con la LOGSE en una serie de apartados (concepción del currículum como semi-abierto y flexible; fortalecimiento de la autonomía de los centros; importancia de los valores; papel de la evaluación). Destaca como novedad –positiva desde nuestro punto de vista– la insistencia en la creación de una cultura del “esfuerzo y de la exigencia personal”. Ahora bien, los Reales Decretos, derivados de la LOCE, que fijan las nuevas “enseñanzas comunes” (R.D. 831/2003 para la ESO y R.D. 832/2003, de 27-VI-2003 para Bachillerato) reproducen literalmente los R.D. de “mínimos” anteriores (3473/2000, de 29-XII-2000 y 3474/2000, de 29-XX-2000, BOE 16 de enero de 2001). Con lo cual, nos remitimos a las observaciones anteriores, puesto que, además, tales RD están suspendidos en su desarrollo.

El marco de este artículo no nos permite presentar un análisis más detallado de tales Reales Decretos; basten los comentarios anteriores como botón de muestra, y remitimos a nuestro estudio anterior (ver bibliografía: Suso López y Fernández

Fraile, 2001) para un análisis pormenorizado. Ahora bien, no podemos pasar por alto que la definición de contenidos para la segunda lengua extranjera en la ESO (BOE 16-I-2001, págs. 1854-1858) reproduzca de modo prácticamente literal el texto de la primera lengua extranjera. Parece que, para las autoridades educativas, el hecho de haber estudiado una LE durante 4 años (primera LE, en la Educación Primaria) no comporta ningún hecho diferenciador a la hora de fijar los contenidos.

4. Las orientaciones metodológicas

Hemos indicado anteriormente que la cuestión metodológica no es abordada de modo directo, central, sino que es objeto tan sólo de “orientaciones”, y que no alcanza por tanto el nivel de reflexión científica que se concede al resto de los apartados del currículum, quedando por otra parte al libre albedrío del profesor. Por otra parte, las orientaciones que aparecen están desperdigadas en las Introducciones a los diferentes decretos de currículum y de secuenciación del mismo, en las monografías del MEC, pero también y fundamentalmente en el propio epígrafe de los contenidos! Ello es así, como hemos señalado en el apartado anterior, por la confusión producida por una incorrecta interpretación del concepto “contenido procedimental”, que ha provocado que se incluyan dentro del mismo tanto las destrezas, las técnicas y las estrategias de aprendizaje como cualquier procedimiento o actividad realizada en clase, ejercida bajo la dirección del profesor (y reveladora por tanto de su opción metodológica, y no de una técnica de aprendizaje del alumno).

La reducción significativa de las orientaciones metodológicas se contradice con la reflexión siguiente: con la definición de los contenidos (que el alumno debe adquirir) no se agota la acción didáctica, sino que en todo caso empieza: ¿cómo hacer que el alumno adquiera una técnica o una estrategia de trabajo, un saber, una actitud?

Dicho esto, vamos a exponer someramente el modo de concebir el proceso de aprendizaje de la LE, presente en las orientaciones generales del *DCB* (1989) y en las Introducciones a los decretos de currículo, y remitimos a nuestra anterior obra para una presentación más detallada, destacando que solo un trabajo de rastreo sistemático nos ha permitido componer un articulado más o menos organizado como el que ofrecemos a continuación.

En el *DCB* y monografías específicas, encontramos una concepción del proceso general de adquisición-aprendizaje de la LE, en su vertiente psicológica (o “teoría

del aprendizaje”), que se repite en varios documentos, y que es válida tanto para la Educación Primaria como para la ESO (para el Bachillerato no se dice nada al respecto). Dicha formulación general es la siguiente:

Deben considerarse también los cambios en el enfoque en cuanto a la adquisición de lenguas. Se ha cuestionado la hipótesis de que se aprende primero a manipular las estructuras de una lengua, construyendo un repertorio cada vez más amplio, para finalmente utilizar estas estructuras en discursos auténticos. La orientación comunicativa sugiere que el proceso se desarrolla a la inversa, es decir, se aprende a comunicar a través de la interacción verbal y en esta interacción se van desarrollando las estructuras sintácticas adecuadas. Por este motivo una orientación comunicativa del aprendizaje se enfoca más hacia la comprensión y negociación del significado que hacia la mera reproducción de estructuras” (*DCB-Primaria*, 1989, p. 344; *DCB-ESO*, 1989, p. 435; *MEC. Primaria. Área de Lenguas Extranjeras*, 1992, p. 77; *MEC. Secundaria obligatoria. Lenguas Extranjeras*, 1992, p. 95).

En el caso de la **Educación Primaria**, las Orientaciones metodológicas propiamente dichas que expone el *DCB-Primaria* ocupan un primer bloque de 12 páginas en la Introducción (1989, pp. 315-326), un segundo bloque de 5 páginas (1989, pp. 343-348, orientaciones didácticas), y un tercer bloque, situado tras las orientaciones para la evaluación, de 25 páginas (1989, pp. 351-375, orientaciones específicas), si bien en este caso se conjuntan orientaciones tanto de tipo metodológico como sobre la organización y secuenciación de los contenidos. Se exponen las reflexiones metodológicas generales:

- la necesidad de centrar el cómo se enseña en relación con el cómo se aprende: la consideración del alumno como protagonista
- la orientación de la clase hacia la comunicación
- la importancia del contexto extralingüístico (la situación, el canal...)
- se aprende primero a comunicar a través de la interacción verbal y en esta interacción se van desarrollando las estructuras sintácticas adecuadas
- el aprendizaje de la LE es un proceso global y no lineal
- existen cinco principios, pautas o tipos de ejercicios principales en una orientación comunicativa de la enseñanza de la LE: el *information gap*, la dependencia de la tarea (*task dependency*: asegurar la realización de una actividad a través de una tarea, por ejemplo para favorecer una actividad de escucha oral, solicitar que se anote una información determinada: un

número de teléfono), la transferencia de una información de un código a otro (*information transfer*), la construcción de un discurso coherente y cohesionado a partir de fragmentos de información de otros participantes (*jigsaw principle*), la corrección para verificar el contenido. Se pueden añadir otros principios, no obstante, como la opcionalidad (elección de lo que se quiere decir y de la forma en que se quiere decir).

- el riesgo de que se abandone excesivamente el aprendizaje de las formas, y por tanto la necesidad de erradicar las formas incorrectas cuando afecten a la comunicación.

En cuanto a las “Orientaciones específicas” (1989, pp.351-375), se abordan las siguientes cuestiones:

- la interconexión entre los contenidos: organización y secuenciación de los bloques de contenidos;
- el tratamiento de las cuatro destrezas comunicativas
- el papel del *input*
- los tipos de textos
- interconexión con otras áreas
- principios para diseñar actividades/tareas
- el papel del alumno
- el papel del profesor
- la organización del aula

Como puede comprobarse, estas orientaciones específicas son igualmente generales, o tal vez más, excepto el epígrafe dedicado a las cuatro destrezas, en el que se desciende a cuestiones más concretas. Podemos comprender que el tratamiento dado a la cuestión metodológica en el *DCB* sea de tipo general, puesto que estamos en presencia de un documento inicial, que sirve para establecer una guía de partida. Ahora bien no entendemos por qué se escinden las orientaciones metodológicas en dos epígrafes (orientaciones generales y específicas), con un contenido intercambiable, y sobre todo, no entendemos por qué las orientaciones metodológicas pertenecen al mismo capítulo que las orientaciones sobre la evaluación. La única explicación que se nos ocurre es que la estructuración del discurso responde a una pauta: aspectos esenciales (prescriptivos: determinación

de los objetivos y de los contenidos); aspectos secundarios o colaterales (orientaciones: metodología y evaluación).

Finalmente, en los Decretos de currículum (1344/1991, BOE 13-IX-1991), encontramos una serie de principios o de reflexiones (a modo de frases sueltas) que deben guiar la actuación del profesor; entresacamos las siguientes para hacernos una idea de su generalidad:

- “el objetivo fundamental será potenciar los mecanismos de adquisición”,
- “será necesario poner en contacto al alumnado con datos comunicativos que les resulten significativos”,
- “las destrezas de comprensión y expresión, tanto oral como escrita, se trabajarán de forma integrada”,
- “las destrezas receptivas y orales son muy importantes”,
- “es importante desarrollar estrategias de comunicación”,
- “el lenguaje del profesor debe resultar comprensible a los alumnos”,
- “el aprendizaje cooperativo y el lenguaje interactivo entre los compañeros favorecerán la ampliación de situaciones de comunicación”,
- “el carácter globalizador que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje...”,
- es precisa una “adaptación al desarrollo cognitivo de los alumnos”, etc.

Eso es todo. Pensamos que es difícil, a partir de tales ideas generales, “orientar” el trabajo del profesor en clase. Nos parece acertado señalar que, en la Educación Primaria, debe seguirse una “orientación comunicativa”, según la cual lo que debe fundamentalmente hacer el profesor consiste en primar la comprensión y la interacción verbal, orientar las actividades de modo comunicativo, contextualizando los contenidos en la experiencia del niño, y no dedicándose a la reproducción de estructuras. Ahora bien, tal orientación comunicativa, así expresada, no se diferencia de los principios de actuación del “enfoque natural” de Krashen-Terrell: poner al alumno en contacto con la LE de forma “natural”; el alumno desarrollará por sí mismo una competencia en la lengua extranjera. Los principios expuestos en el DCB y los restantes documentos están presididos por esta idea, que se transforma en fundamento teórico central. Es decir, se opta implícitamente por un determinado enfoque (sin decirlo), obviando el debate que en los últimos veinte años se está produciendo en el seno de los especialistas de didáctica de las lenguas

extranjeritas al respecto, y sin proporcionar elementos de reflexión sólidos que ayuden a formar al profesor en unas prácticas de clase coherentes y lúcidas.

En la **Educación Secundaria Obligatoria** (ya hemos dicho que para el Bachillerato no existen “orientaciones metodológicas”: posiblemente se estima que tales profesores no deben perder el tiempo en tales cuestiones), se produce de nuevo en el *DCB* una escisión entre las orientaciones didácticas generales, que ocupan diez páginas, y las orientaciones didácticas específicas, que ocupan siete páginas, y que están situadas tras las orientaciones sobre la evaluación (*DCB-ESO 1989*, pp. 457-477). Las orientaciones generales se ocupan de las siguientes cuestiones:

- unas reflexiones generales
- el método de tareas
- la importancia del tipo de *input*
- el papel del profesor
- la importancia de la actitud del alumno
- la importancia de la interrelación entre los bloques de contenidos
- la organización del aula y de los materiales
- la importancia de convertir el aula en lugar de investigación.

En cuanto a las orientaciones específicas, se componen de una serie de comentarios sobre las estrategias de comunicación y de una reflexión sobre la forma de aprender la lengua.

Hemos indicado anteriormente que, en los documentos iniciales (*DCB*, monografías), existe una definición del proceso general de adquisición-aprendizaje de la LE, o “teoría del aprendizaje”, para la Educación Primaria y la ESO. Ahora bien, posteriormente, en los Reales Decretos de currículo (1345/1991, BOE 13-IX-1991: Introducción) y en las orientaciones complementarias (MEC: *Secundaria Obligatoria: Lenguas Extranjeras* (1992); Resolución para la elaboración de proyectos curriculares y secuenciación de los contenidos: 5 de marzo de 1992), se introduce una diferencia muy significativa entre la Educación Primaria y la ESO. El *DCB* aboga por una orientación comunicativa en el aprendizaje, y se basa para ello en una hipótesis general que concibe el aprendizaje de una LE de la siguiente manera:

“El proceso de adquisición de una LE puede caracterizarse como de construcción creativa donde el alumno, apoyándose en un conjunto de estrategias naturales, a partir de todo el caudal lingüístico recibido formula hipótesis para elaborar las reglas que configuran la representación interna del nuevo sistema. Este proceso le permite organizar la lengua de manera comprensible y significativa con el fin de producir mensajes en las diversas situaciones comunicativas. La reacción del entorno y las posibilidades de contraste que éste le ofrece le permiten ir modificando, enriqueciendo y afinando las hipótesis iniciales” (DCB, 1989, p. 319).

Ahora bien, en las orientaciones generales contenidas en la obra *Primaria: Área de Lenguas Extranjeras* (1992a, pp. 73-80), tal proceso de “construcción” queda desdibujado: en la Educación Primaria, el profesor debe sobre todo “contextualizar la lengua extranjera” con la experiencia del niño (mímica, gestos, objetos...) para desarrollar un “aprendizaje significativo de los aprendizajes”. Se indica que: “Es conveniente no forzar la producción en los primeros momentos, pues para algunos alumnos puede ser necesario un periodo de adaptación y una maduración, de forma que puedan ir organizando y construyendo el nuevo código a partir de todo el caudal de lengua recibido” (1992: 75). El proceso de generación, de confirmación-afinamiento-modificación de hipótesis queda de este modo puesto entre paréntesis mediante una serie de reservas y precauciones. Tal modo de ver las cosas coincide con las indicaciones de Krashen-Terrell (con su idea del *silent way* y de la adquisición natural).

En ESO, por el contrario, estamos en presencia de un paradigma diferente: el profesor debe procurar la participación consciente del individuo que aprende en el proceso de adquisición de la LE, sin invalidar por ello el modelo anterior (enfoque natural, orientación comunicativa), sino considerando su intervención de forma prioritaria en dicho sentido. Las orientaciones generales ponen así, en primer lugar, la indicación siguiente:

“1. Tener en cuenta la actividad mental constructiva del alumno como factor decisivo en la realización de los aprendizajes escolares es un principio plenamente acorde con la manera en que el currículo de lenguas extranjeras considera el proceso de aprendizaje de una lengua: un proceso de construcción creativa.

La exposición a la lengua, lo más rica y variada posible, dará al alumno los elementos para ir construyendo hipótesis que luego validará en su propio uso de la lengua. Además, los contenidos de reflexión sobre la lengua y su aprendizaje, que aparecen en esta etapa, le permitirán construir su

representación de la lengua de una manera cada vez más sistemática” (MEC: Secundaria Obligatoria. Lenguas Extranjeras, 1992b, p. 91).

Pensamos que tal paradigma (actividad mental constructiva, reflexión sobre la lengua y su aprendizaje, construir su representación de la lengua) responde más bien a las teorías constructivistas (Piaget) y cognitivistas.

El planteamiento general (para la Educación Primaria y la Educación Secundaria) conjunta así las dos grandes teorías actuales que intentan explicar el proceso de adquisición/aprendizaje de la LE:

- por un lado la teoría psicolingüística de Chomsky (y discípulos) y las investigaciones de Krashen y Terrell, que insisten en los factores naturales y genéticos (innatos), y por tanto inconscientes, del proceso (adquisición); la competencia lingüística se produce de modo natural a partir del contacto con la lengua (Chomsky: generación espontánea de las estructuras lingüísticas y del “sentimiento” de lo gramaticalmente correcto); la utilización de estrategias conscientes es contraproducente;
- por otro lado, la teoría psicológica constructivista (Piaget) y cognitiva (desarrollada por los psicólogos cognitivistas de América del Norte y de Europa), que insiste en la construcción consciente y reflexiva, que destacan la importancia de la significación, de la comprensión, de la negociación del sentido; que estiman que la competencia lingüístico-comunicativa se construye también de modo consciente y que, por tanto, puede mejorarse el proceso natural con ayuda de las facultades intelectuales y de la reflexión sobre el propio aprendizaje.

Se dejan de lado no obstante las teorías del sociocognitismo (Vygotsky, Bruner), que destacan el papel de la interacción social cooperativa, así como las recientes orientaciones contenidas en el *Cadre européen...* (2001), que postulan una “perspective actionnelle” y que se enmarcan en estas teorías.

Hemos dicho que se conjuntan el enfoque innatista y el enfoque cognitivista: en efecto, no se produce una integración ecléctica sino una yuxtaposición de propuestas, en una secuencia temporal progresiva: en la Educación Primaria, se adquiere la lengua de modo “natural”, y el factor reflexivo es minimizado hasta prácticamente su desaparición (y, de hecho no se incluye ningún bloque de contenidos sobre “Reflexión sobre la lengua”); una vez adquirida la lengua, en la ESO, progresivamente, y sobre todo en el Bachillerato, se acude a los procesos cognitivos conscientes. Así, en la ESO, se produce una incorporación de las estrategias de aprendizaje como “contenidos procedimentales” (con la aparición

del bloque de contenidos: “Reflexión sobre la lengua”), no insistiéndose ya tanto en el proceso de adquisición natural. Finalmente, en el Bachillerato, se establece un quinto epígrafe en los contenidos: la “Regulación del propio proceso de aprendizaje”.

Tal yuxtaposición posee una cierta lógica, calcada de una teorización simplista acerca del aprendizaje de la lengua materna: los niños “adquieren” la lengua materna, y sólo luego, cuando van a la escuela, proceden a un aprendizaje reflexivo sobre algo que ya han adquirido. Este esquema plantea una serie de problemas, a nuestro entender, al transpasarse a la lengua extranjera:

- en primer lugar, la eliminación total de la reflexión sobre la lengua y del aprendizaje formal en la Educación Primaria, que imponen los Reales Decretos y orientaciones sucesivas. Desde nuestro punto de vista, la reflexión sobre la lengua no debe confundirse con la adquisición de un metalenguaje gramatical, las explicaciones gramaticales, etc. Estudios efectuados por el entorno de Chomsky han mostrado la importancia del factor “consciencia” en el surgimiento de la “competencia” lingüística en el niño. Un niño no aprende su lengua materna con exclusión de su reflexión, de su atención, de un esfuerzo por comprender cómo está organizada la lengua. Y de hecho, procede a hipótesis (generalización) y es corregido por su entorno. De modo similar, puede guiarse la atención del alumno en la LE hacia la constatación de regularidades, desarrollar su creatividad mediante juegos lingüísticos: ello implica forzosamente la implicación de estrategias conscientes. El lenguaje se convierte para él en un ámbito de curiosidad y de descubrimiento; y la retención mejora notablemente. Tal reflexión lingüística nos parece imprescindible para asentar las habilidades comunicativas que se pretenden alcanzar.
- El segundo problema reside en la insuficiencia horaria para garantizar la pretendida adquisición natural: el “enfoque natural” de Krashen-Terrell funciona cuando va acompañado de una inmersión o de “baño lingüístico”, que puede generar unos procesos “espontáneos” de generación de una competencia lingüística, cosa imposible de conseguir a razón de dos/tres horas por semana, en clases de treinta alumnos, y en un entorno escolar. Las autoridades educativas deberían replantear la política de extensión de los cursos en los que se aprende una LE (hasta la educación infantil) como panacea para lograr una adquisición efectiva de unas destrezas comunicativas: es mucho más efectivo efectuar un auténtico baño lingüístico en un determinado curso (por ejemplo, a los 6 o los 7 años), a razón de 6-8 horas semanales de clase/juegos/actividades, con acciones extraescolares complementarias (implicación de los padres, visionado de videos, dibujos

animados, etc.); en los cursos siguientes, se trataría de mantener las destrezas adquiridas y fortalecerlas con otro tipo de estrategias de aprendizaje (ejercicios, lecturas, reflexión lingüística...), para lo cual bastaría el horario normal establecido.

- El tercer problema es que tal modelo de aprendizaje –que conjunta el “enfoque natural” y el “enfoque cognitivo” secuenciados temporalmente–, previsto para la primera LE, se aplica tal cual a la segunda LE, con lo cual la lógica anterior (aunque descansara en fundamentos simplistas) se rompe en pedazos. Los alumnos que inician el aprendizaje de la segunda LE en la ESO no han transitado por una primera fase de “adquisición” natural, y su reflexión no puede ejercerse sobre algo que no poseen.

Como conclusión, en los documentos oficiales, no se encuentran sino orientaciones metodológicas muy generales, esbozadas a modo de principios, que son muy insuficientes para constituir una guía efectiva del trabajo del profesor en clase. Choca así el intervencionismo en la definición de los contenidos (con la obligatoriedad del organigrama de tipos y bloques de contenidos) frente a la laxitud en que se deja al profesor en su acción docente en la clase. De nuevo nos topamos con la opción epistemológica propia de la psicopedagogía. La reforma educativa de la LOGSE no descansa sobre la consideración central del trabajo del profesor en su clase, sobre la metodología, sino sobre la fase previa a la clase, la planificación, la elaboración de programas, la determinación de los contenidos que deben asimilar los alumnos. La centralidad de las preocupaciones ministeriales y administrativas se ejerce sobre la selección, la organización, la secuenciación de los contenidos, cuando tales cuestiones vienen ya prácticamente determinadas de hecho con la elección del manual.

Se olvida por tanto toda reflexión didáctica específica, que en el caso de las LL.EE. posee una tradición enormemente interesante: cómo enseñar la fonética (¿es útil o no acudir al alfabeto fonético internacional?); cómo enseñar la gramática o el vocabulario, cómo explotar una imagen, una publicidad, una canción, cómo trabajar un diálogo, qué tipología de ejercicios existen, es preciso recurrir o no a la lengua materna, como organizar la clase en fases, cómo organizar en trabajo en grupos, cómo hacer un simulación, un juego de rol, qué precauciones o pasos hay que seguir para que una tarea sea provechosa, etc., etc. Todo esto desaparece del horizonte de reflexión “oficial”, exceptuando casos aislados en Centros de Profesores. Son las motivaciones profesionales del profesorado, organizado en Asociaciones, mediante la fórmula de las Jornadas, las que mantienen un hilo de interés al respecto. Los cambios introducidos por los Reales Decretos de currículum en el año 2000, por el nuevo Gobierno, así como por la LOCE (y los Reales

Decretos correspondientes) afectan solamente a la clasificación de los contenidos (por tanto se limitan a cambiar la fachada), y no ordenan ni sistematizan las cuestiones relativas a la acción en el aula o al aprendizaje (desperdigadas en una multitud de documentos tal que las convierten en ausentes), y tampoco proponen ninguna orientación metodológica nueva, dejando incólume las bases psicopedagógicas generales sobre las que se sustentaba la LOGSE.

Al final, no podemos sustraernos a la constatación de una paradoja mayúscula: la Reforma (la LOGSE) pretendía otorgar a los profesores la capacidad para que decidiesen sus propios contenidos (en un último escalón de concreción) y elaborasen sus propios útiles didácticos; convertirles en decididores. Pensamos por nuestra parte que el seguidismo con respecto al manual no ha sido nunca tan grande, por falta de una formación específica de calidad de los profesores (urge ya una reforma del CAP, siempre anunciada y siempre postergada), por falta de incentivación real, porque los manuales están muy bien hechos, también es cierto, y porque la pretensión del DCB (convertir al profesor en decididor) supone para el profesor aventurarse en una empresa que exige la inversión de múltiples horas de trabajo y conlleva muchas complicaciones personales y profesionales. Las reflexiones aquí esbozadas quieren contribuir así a establecer, junto con otras propuestas, informes y evaluaciones, un terreno sólido, razonado y documentado para la revisión anunciada de la Ley de Calidad, y la recuperación de las didácticas específicas (y por ende, de la metodología) del papel que les corresponde entre las ciencias de la educación.

Referencias bibliográficas

- BREEN, M. P. (1990): "Paradigmas actuales en el diseño de programas", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 7-32.
- Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- CASTRO, A. (1921). "La enseñanza de las lenguas modernas", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 733, 119-121.
- COLL, C. ; POZO, J.I. et alii (1992). *Los contenidos en la Reforma*. Madrid: Santillana.
- DE CORTE, E. (1990). *Les fondements de l'action didactique*. Bruxelles: De Boeck.
- ESTAIRE, S.; ZANÓN, J. (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas. Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8, 55-90.

- GALISSON, R.; COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de Didactique des langues*. Paris: Hachette.
- LEHMANN, D. (1993): *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- LOMAS, C. coord. (1996). *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Nunan, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: UP.
- (1989): *Designing tasks for Communicative Classroom*. Cambridge: UP.
- (1991): *Language Teaching Methodology*. Nueva York: CUP.
- RIBÉ, R.; VIDAL, N. (1995): *La enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Secundaria. Agenda práctica para aprender y enseñar una lengua extranjera en la ESO*. Madrid: Alhambra Longman.
- SUSO LÓPEZ, J.; FERNÁNDEZ FRAILE, M. E. (1999): Le centre expérimental de Linguistique Appliquée (CELA) de Granada. En *L'apport des centres de français langue étrangère à la didactique des langues* (pp. 85-100). Grenoble: CUEF.

Legislación educativa

- DISEÑO CURRICULAR BASE (1989). Madrid: MEC.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. (1970). Madrid: Editorial Magisterio Español.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE 4-X-1990.
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). BOE 24-XII-2002.
- MEC (1979). *Educación General Básica, Nuevas Orientaciones, Segunda Etapa*. Madrid: Ed. Magisterio español, S.A., nº 52-53.
- MEC (1976). *Ley General de Educación y disposiciones complementarias*. Madrid: MEC, col. compilaciones, nº 6, 2ª ed.
- MEC (1992a). *Decreto de Mínimos de Primaria y ESO. Decreto del Currículo de Primaria y Secundaria. Libros Blancos del DCB. Área de Lenguas Extranjeras. Cajas Rojas de Primaria. Propuestas de Secuencia de Lenguas Extranjeras. Primaria (Propuestas A y B)*. Madrid, Ed. Escuela Española.

- MEC (1992b). *Lenguas Extranjeras. Secundaria Obligatoria*. Madrid: Servicio de Publicaciones-MEC.
- MEC (1992c). *Propuesta de secuencia. Lenguas extranjeras*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- MEC (1991). *Bachillerato, estructura y contenidos*. Madrid: Servicio de Publicaciones-MEC.
- REAL DECRETO 1344/1991, de 6 de Septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. BOE, 13-IX-1991.
- REAL DECRETO 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO obligatoria. BOE, 26-VI-91 y suplemento. Corrección de erratas BOE 1-VIII-91.
- REAL DECRETO 1345/1991, de 6 de Septiembre, por el que se establece el currículo de la ESO. BOE, 13-IX-1991, y suplemento.
- REAL DECRETO 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO. BOE 16-I-2001.
- REAL DECRETO 1178/1992, de 2 de octubre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. BOE 21-X-92.
- REAL DECRETO 1179/1992, por el que se establece el currículo del Bachillerato. BOE 21-X-92.
- REAL DECRETO 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Bachillerato. BOE 16-I-2001.
- RESOLUCIÓN DE 5 DE MARZO DE 1992, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Primaria, y se establecen orientaciones par la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos. BOE, 24-III-1992..

Notas

1. Reales Decretos de currículum para las diferentes etapas; Decretos de enseñanzas mínimas; Orientaciones para la secuenciación, etc. Incluiremos como fuente igualmente el *Diseño Curricular Base (DCB)*, de 1989, así como una serie de monografías publicadas por el MEC (ver referencias bibliográficas finales).

2. Reales Decretos 3473/2000 (ESO) y 3474/2000 (Bachillerato), ambos de 29 de diciembre, BOE de 16 de enero de 2001. Tales Decretos son los que actualmente (2005) configuran el currículum que deben aplicar y desarrollar los centros educativos en el conjunto de España, con las “concreciones” introducidas por la legislación autonómica correspondiente.
3. Reales Decretos cuyo desarrollo por parte de las Comunidades Autónomas ha quedado paralizado con el cambio de Gobierno resultante de las elecciones generales de marzo de 2004, al declarar éste una moratoria para modificar determinados aspectos de la LOCE.
4. Recordamos que: “A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículum el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente” (LOGSE, 1990, art. 4.1). La LOCE incluye asimismo una definición del currículum similar (“A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículum el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo” (LOCE, 2002: art. 8).
5. Llama poderosamente la atención que ni el *DCB* ni los Decretos hacen mención alguna de la Didáctica como disciplina científica: este término solo es utilizado como adjetivo, nunca como sustantivo. No existe una Didáctica como ciencia interdisciplinar, sino una metodología, aplicativa de las directrices que la psicopedagogía ha elaborado.
6. Existen únicamente unos breves “principios metodológicos de la etapa” (que responden a los principios de intervención educativa del *DCB*), en el caso de la Educación Primaria -BOE 13-IX-1991: Suplemento, pp. 3-4; y de la ESO, BOE 13-IX-1991: Suplemento, p. 68. El Bachillerato no parece exigir ni siquiera la presencia de unos principios metodológicos comunes.
7. Como detalle significativo: el libro *Los contenidos en la Reforma* (Coll, Pozo, Sarabia, Valls 1992) posee un subtítulo significativo: “Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes”. En el interior del libro, es decir, en los títulos de los capítulos, se invierte el orden entre enseñanza –colocado en segundo lugar– y aprendizaje. Dichos autores en ningún momento utilizan los términos siguientes: método, didáctica, o pedagogía, prefiriendo siempre “enseñanza” o “aprendizaje”. El índice de materias tratadas (pp. 199-202), por supuesto, no los incluyen. Son conceptos que no existen en su universo mental; no constituyen “esencias”, o disciplinas.
8. No se efectuó ningún cambio en esas fechas en el currículum de la Educación Primaria.