

## *Por una reflexión en torno al concepto de EFL*

---

Antonio R. Roldán Tapia  
Universidad de Córdoba

### *Abstract.*

For the last ten years or so we have witnessed how different approaches: task-based, learner-centred or humanistic, as well as self-access methodologies and resources, have come on stage. But, obviously, a few questions should be made in the following terms: do all these new trends fit in an EFL situation? is their origin an ESL one? do we have to integrate them in our foreign language teaching context? does innovation of a school teaching system simply mean adoption of new approaches? A discussion seems to be necessary to make us aware of the differences between ELT in Spain and teaching English in India, Canada or Australia, for example.

### *EFL vs. ESL.*

Partiendo de un concepto tan amplio como es la enseñanza de la lengua inglesa (ELT) en general, el objetivo de este trabajo es hacer una reflexión sobre una distinción, que debería estar clara y afianzada entre los profesionales de la enseñanza, y que es la existente entre inglés como lengua extranjera (EFL) e inglés como segunda lengua (ESL).

Probablemente, la distinción entre EFL/ESL sea uno de los primeros conceptos presentados en un curso o manual de didáctica de la lengua, pero, probablemente, uno muy dado a olvidarse o a dejarse de tener presente rápidamente en la práctica, si no se tiene en cuenta el contexto en el que se inscribe el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

Si recordamos brevemente, Richards, Platt & Weber (1985:93) definen EFL como:

“the role of English in countries where it is taught as a subject in schools but not used as a medium of instruction in education nor as a language of communication (eg. in government, business, or industry) within the country”.

Por otro lado, ESL se entiende como:

“(1) the role of English for immigrant and other minority groups in English-speaking countries. These people may use their mother tongue at home or among friends, but use English at school and at work. This is also called **English for Speakers of other Languages**, or **ESOL**.”

(2) the role of English in countries where it is widely used within the country (eg. as a language of instruction at school, as a language of business and government, and of everyday communication by some people) but it is not the first language of the population (eg. in Singapore, the Philippines, India and Nigeria)".

En otras palabras, la diferencia radica principalmente en la necesidad u oportunidad de poder utilizar o no la L2 -en este caso el inglés- fuera del ambiente formal de instrucción, sin que el hablante tenga necesidad de desplazarse de su situación espacio-temporal. Littlewood (1984:54) ejemplifica ESL en el caso de "*an Italian immigrant in West Germany or a Pakistani in Great Britain*". EFL incluiría "*the learning of French in Great Britain, the learning of English in Germany or Holland, and so on*".

Ni que decir tiene, que la realidad española es una de EFL, en la que la persona que aprende la L2 utiliza habitualmente su lengua materna -el español o las lenguas de otras comunidades- en todos los ámbitos de la vida diaria, fuera de la clase de idioma.

Desde luego, parece que en los últimos años -final de la década de los años ochenta y comienzos de ésta- ha habido una tendencia, quizá algo desafortunada, de adoptar sin más todas las corrientes metodológicas provenientes de una situación de ESL, -por ejemplo, lo que se ha llamado el *boom* del Pacífico- olvidándonos de nuestro contexto, de lengua extranjera, que es bien distinto. Muchas han sido las corrientes metodológicas que nos han llegado desde contextos de ESL, y que incluso en ocasiones han adoptado, en parte, las autoridades educativas, con el ánimo de contribuir a nuestra reforma educativa: es decir, estudios de situaciones de bilingüismo, de programas de inmersión lingüística, como en el caso de Canadá, o de inglés para adultos inmigrantes en países anglo-hablantes, como en Australia. Aunque, en términos generales, ha sido importante la aportación hecha en materia de didáctica de la lengua inglesa por Prabhu (1987), Candlin & Murphy (1987) o Nunan (1988), sus contextos educativos son bien distintos a los de nuestro país o nuestra comunidad: donde tenemos una lengua materna común a todos los aprendices, un sistema educativo con sus características, normativa y particularidades, y un número bastante escaso de oportunidades de utilizar la L2 fuera de clase.

Por todo ello, no parece desacertado subscribir las palabras de Bruton (1993:23) al decir que:

"...it seems that teachers having large classes, numerous different groups, a lack of resources, and the learners little native-speaker contact, for example are no longer the order of the day in Manoa, Sydney, Perth, or Lancaster".

Como consecuencia de lo anterior, parece necesaria la reflexión en torno a algunos principios metodológicos muy asumidos en los últimos años y que, en nuestra opinión, han venido originados desde situaciones de ESL. Podrían haber sido otros, pero nos ha parecido oportuno y significativo revisar el papel del aprendiz de idiomas, el concepto

de materiales de aprendizaje autónomo, centrado en el alumno y la lengua utilizada en la clase de lengua extranjera. De modo muy similar, Ringbom (1987:27), por ejemplo, establece la distinción entre *second language acquisition* y *foreign language learning* en términos de *time, input, teacher's role and skills*.

### *El aprendiz de idiomas.*

Afortunadamente, desde hace ya algunos años se viene hablando, no sólo de enseñanza, sino del proceso de enseñanza/aprendizaje, implicando en ese concepto a las dos partes participantes en el mismo: enseñante y aprendiz. Un rápido vistazo a cualquier relación bibliográfica nos dejará obsevar como el término *teaching* ha dejado de ir ocupando un papel prioritario en favor de *learning*, en los títulos de artículos y libros, en los últimos diez o quince años. Del mismo modo, se ha ido sustituyendo el de *student* por el de *learner*.

El hecho de contemplar la figura del aprendiz debe tomarse en su justa medida, sin dejar a éste último ocupar un papel casi exclusivo en el proceso de aprendizaje ni asumir funciones y responsabilidades que no son de su total incumbencia. Es evidente que, utilizando el símil del péndulo (Prator, 1976), no nos debemos dejar ir excesivamente hacia el nuevo extremo, sino que debemos adoptar una postura más centrada, después de redefinir cuales son las funciones que cada parte ha de desempeñar en la clase de idioma.

Por tanto, no parece erróneo que debamos hacernos la misma pregunta que se plantea O'Neill (1991:296):

“What is the distinction between student-centredness and student-neglect?”.

¿Es que acaso nuestros estudiantes de primaria y secundaria son capaces o han de ser capaces de asumir ciertas decisiones en la elaboración de programas? ¿Son conscientes del grado de autonomía que se les podría otorgar? ¿Gozan de un grado de competencia comunicativa en L2 que les permita interactuar en grupo con la sola monitorización del profesor? ¿Son capaces de producir por sí mismos un input en L2 comprensible? ¿Han desarrollado un cúmulo de estrategias que les permita utilizar un material de aprendizaje autónomo?

Probablemente, la contestación a estas preguntas y a otras que se pudiesen formular sea negativa o al menos ponga en duda el mito del aprendizaje centrado en el alumno (O'Neill, 1991).

Por consiguiente, si bien es cierto que, desde nuestro contexto de EFL, no compartimos ese mito, sí apostamos por el desarrollo controlado de unas capacidades y estrategias que favorezcan un mayor grado de humanización en la clase y que permitan al aprendiz ser una persona autónoma en la adquisición del conocimiento, en general, y de la lengua extranjera, en particular.

En resumen, utilizando la terminología de Underhill (1989:254) esa posición más centrada que proponíamos anteriormente la representaríamos en clase el profesor, como:

“Authoritative power: [...] (usually the teacher) whose ultimate intention is to help me become self-directing and autonomous”;

y, el aprendiz, en lo que se define como:

“Autonomous power: [...] experiencing myself (the learner) as basically self-directing in taking responsibility for myself...”

Por el contrario, uno de los extremos del péndulo, el extremo que niega el papel, en mayor o menor medida, que pueda desempeñar el aprendiz es lo que este autor califica de:

“Authoritarian power: This is the degenerate version of authoritative power. It is power that is exercised over me (the learner) consciously or unconsciously for the sake of interests that are not mine”.

El otro extremo, que igualmente se debería rechazar, centrado exclusivamente en el aprendiz sería definido del siguiente modo, como:

“Abdicated power: This is the degenerate version of autonomous power. It is power that has been inappropriately given to me...”.

### *Materiales y recursos.*

Asociado a este papel prominente del aprendiz ha venido el favorecimiento de materiales de trabajo autónomo. Así, son varios los autores (Sheerin, 1989; Barnett & Jordan, 1991; O'Dell, 1992) que sugieren la creación de aulas destinadas únicamente a la enseñanza de la lengua o, al menos, “rincones” para el trabajo autónomo dentro del aula de inglés.

Idealmente estos lugares contarían con una pequeña o gran biblioteca, cabinas para audiciones, vídeo, radio-cassettes, ordenadores y también con un banco de recursos en el que estuviesen a disposición del aprendiz libros de referencia, diccionarios, revistas, periódicos y un gran número de materiales, para trabajar las cuatro destrezas, de forma autónoma. El profesor Ribé (1989:99-100) clasifica a estos de la siguiente forma:

“(a) Los materiales de *input*:

- \* de contenido general,
- \* de contenido específico;

(b) Las fichas de automonitorización, en forma:

- \* inteligible para el alumno,
- \* auto- y co-evaluable;

(c) Los materiales (ejercicios, explicaciones, diagramas, diccionarios, thesaurus, etc) donde hallar perspectiva, clarificación, consulta, reforzamiento, etc...”.

Pero, en realidad, cuan distinta es nuestra situación y cuantos impedimentos habría que superar para poner en marcha ese tipo de lugar de trabajo. Cuanto esfuerzo supondría para el profesorado su organización y utilización, cuando, en realidad, la gran mayoría de los profesionales de la enseñanza en nuestro país no han sido preparados y entrenados para este tipo de enseñanza.

¿Sería posible para nuestro alumnado alcanzar unos niveles de autonomía suficientes para poder distanciarse del profesor, quien, en la mayoría de las ocasiones, se convierte en su único punto de contacto con la lengua inglesa -sin olvidar que estamos en un contexto de FL-?

Y, por último, si pensamos que en nuestro país la enseñanza de idiomas, en su mayor parte, se canaliza a través del sistema estatal de enseñanza, ¿cuál sería el esfuerzo a realizar por parte de las autoridades educativas, probablemente en detrimento de las demás asignaturas del curriculum escolar? ¿Es que acaso, se podría pensar, la enseñanza de idiomas ha de tener un tratamiento distinto del resto de las asignaturas?

### *Inglés en la clase de inglés.*

Afirmación que los profesionales de la enseñanza, en ocasiones, hemos llevado a extremos, asociando, de forma creo que equivocada, el enfoque comunicativo con el uso exclusivo de la lengua inglesa en el aula, despreciando el papel que pueda jugar la L1, en este caso el español.

El uso de la L1 ha sido un rasgo distintivo, por su uso o su rechazo, que ha caracterizado los distintos acercamientos (Larsen-Freeman, 1986) en la enseñanza de idiomas: desde el amplio uso de ella hecho en el *Grammar-translation approach* hasta su total rechazo en el *Audio-lingual* o en el *Direct method*; pasando a utilizarla como una herramienta más en el *Silent way*, *Suggestopedia* o en el *Total physical response*.

Pensemos que en nuestra situación de EFL, la lengua materna de todo nuestro alumnado es el español, o en algunos casos la lengua de la comunidad, y por tanto un recurso válido para utilizar cuando la situación así lo pueda requerir.

Sin embargo, la lengua materna del alumnado, en una clase de ESL, puede ser tan variada como el origen de esas personas: pensemos, por ejemplo, en una clase para inmigrantes adultos, en Australia, provenientes de lugares tan dispares como el mundo árabe, los archipiélagos del Pacífico o los países de habla hispana o la emigración europea. El uso de las lenguas maternas de estas personas, en este caso, sería imposible por algo tan simple como el propio desconocimiento, que produciría una inoperatividad absoluta. Por esta razón, sería imposible hacer cualquier ejercicio de traducción, alguna discusión necesaria para negociar contenidos, tareas u objetivos, o un análisis contrastivo de algún aspecto concreto entre la única L2 y las múltiples L1 existentes en el propio aula.

Parece, pues, que aunque la consecución de un alto grado de competencia comunicativa en L2 sea un objetivo primordial en cualquier programa de enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad, se debe permitir y favorecer, como apuntan no pocos autores desde diversas perspectivas (Wong-Fillmore, 1985; Atkinson, 1987; Griffiths, 1991; Harbord, 1992; Palacios Martínez, 1993; Pla Bacin, 1993; López Fernández, 1994), que la L1 cumpla unas funciones en contextos en los que se enseña el inglés como lengua extranjera.

Es más, si, por ejemplo, abordásemos el tema desde la psicología del conocimiento, (Ausubel, Novak & Hanesian, 1987) en los diseños curriculares propuestos en nuestra reforma educativa para la enseñanza de idiomas en los ciclos de edad 12-16 y 16-18, el aprendizaje significativo se propugna como método de adquisición de la L2, utilizando el conocimiento anterior de la L2 que cada aprendiz posee como esa red de conocimientos sobre la que anclar el nuevo material lingüístico adquirido, haciendo caso omiso de que todos los aprendices poseen el español como L1. Sin embargo, este mismo concepto del aprendizaje significativo, es argumentado para defender la necesidad de utilizar la L1 en la clase de idioma, convirtiendo el conocimiento de español de cada aprendiz en esa red de organizadores previos entre los que entrelazar el nuevo conocimiento adquirido en L2. Consiguientemente, Pla Bacin (1993:124) no duda en afirmar que:

“La adopción de un enfoque contrastivo en la enseñanza de la gramática permite que el alumno realice una asimilación progresiva al presentar el material nuevo a partir de unos organizadores previos compartidos”.

Resumiendo, en palabras de Cook (1993:6), el objetivo primordial de un estudiante de L2 es ser competente en ambas lenguas, sin desestimar en ningún caso la suya propia:

“But the appropriate goal for an L2 student is competence in two languages, not one-multi-competence; they score over the monolingual in knowing two languages, not being pale imitations of native speakers. Students need to be able to bridge two cultures, and not to discard their first culture.”

### *Conclusión.*

Para terminar, la aclaración del título del artículo de O'Neill (1991) parece resumir bastante bien la situación antes planteada:

“or the importance of doing ordinary things well”.

En otras palabras, probablemente nadie pueda negar la importancia y necesidad de los trabajos de investigación en el campo de la didáctica, así como las nuevas propuestas que se desarrollen a raíz de estos. Lo que si estamos seguros de afirmar, desde aquí, es que no debemos “adoptar” directamente, sin una experimentación previa

en nuestro contexto, todas aquellas propuestas que nos lleguen vía “importación”, desde situaciones de inglés como segunda lengua.

Hemos de ser conscientes, y las autoridades educativas en primer lugar, sobre todo en estos años de reforma de nuestro sistema educativo, de que nos movemos en una situación de EFL, que es la que es y no otra distinta, probablemente con más limitaciones de las que quisiéramos; pero que, en la realidad, es sobre la que vamos a trabajar diariamente. Recojamos, pues, lo positivo, que sin duda lo hay, sin adoptar posturas casi dogmáticas, que en el mundo de la docencia, precisamente, no conducen a un buen fin.

### *Referencias bibliográficas.*

- Arillo Crespo, M. (1989). “Una revisión crítica de los distintos modelos de enseñanza del inglés”. *Aspectos Didácticos del Inglés no. 3*. Colección Educación Abierta no. 81. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad:41- 83.
- Atkinson, D. (1987). “The mother tongue in the classroom”. *ELT Journal* 41/4:241-247.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D. & H. Hanesian (1987). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. (2a. ed. en español). México, D.F.: Editorial Trillas.
- Barnett, L. & G. Jordan (1991). “Self-access facilities: What are they for?”. *ELT Journal* 45/4:305-312.
- Bruton, A. (1993). “Task as a basis for syllabus?”. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA) no. 9:17-25*.
- Bueno Lajusticia, M.R. (1992). “Un enfoque nuevo en la enseñanza del inglés”. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA) no. 8:167-176*.
- Candlin, C.N. & D.F. Murphy (eds.) (1987). *Language learning tasks*. Lancaster practical papers in English language education, vol. 7. Prentice-Hall and Lancaster University.
- Cook, V.J. (1993). “Learning and teaching: five suggestions”. *GRETA; Revista para profesores de Inglés vol. 1/1:5-6*.
- Garton-Sprenger, J. (1989). “Training learners to learn”. *Keeping up-to-date. Setenes Jornades Pedagògiques d'Anglès. Febrer 1988*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma.
- Griffiths, D. (1991). “Using the local (Spanish) environment for English language practice”. *TESOL-Spain Quarterly Newsletter* 14/3:13.
- Harbord, J. (1992). “The use of the mother tongue in the classroom”. *ELT Journal* 46/4:350-355.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press Inc.
- López Fernández, A. (1994). “La traducción como transmisión semántica en el aula”. *TESOL-Spain Quarterly Newsletter* 16/3:8-10.

- Littlewood, L. (1984). *Foreign and second language learning. Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989). "A client-centred approach to teacher development". *ELT Journal* 43/2:111-118.
- O'Dell, F. (1992). "Helping teachers to use a self-access centre to its full potential". *ELT Journal* 46/2:153-159.
- O'Neill, R. (1991). "The plausible myth of the learner-centredness: or the importance of doing ordinary things well". *ELT Journal* 45/4:293-304.
- Palacios Martínez, I.M. (1993). "Teachers and learners on teaching and learning in the Spanish E.F.L. secondary school curriculum". *Aspectos Didácticos del Inglés, no. 4*. Colección Educación Abierta no. 104. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad:149-196.
- Pla Bacin, L. (1993). "Argumentos a favor de un enfoque contrastivo en la enseñanza de la gramática". *Aspectos Didácticos del Inglés, no. 4*. Colección de Educación Abierta no. 104. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad:87-125.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prator, C.H. (1976). "In search of a method". *English Teaching Forum* 14/1.
- Ribé Queralt, R. (1989). "La enseñanza del Inglés por proyectos". *Aspectos Didácticos del Inglés, no. 3*. Colección de Educación Abierta no. 81. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad:85-105.
- Richards, J.; Platt, J. & H. Weber (1985). *Longman dictionary of Applied Linguistics*. Harlow, Essex: Longman.
- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sheerin, S. (1989). *Self-access*. Oxford: Oxford University Press.
- Tudor, I. (1992). "Learner-centredness in language teaching: finding the right balance". *System* 20/1:31-44.
- Tudor, I. (1993). "Teacher roles in the learner-centred classroom". *ELT Journal* 47/1:22-31.
- Underhill, A. (1989). "Process in humanistic education". *ELT Journal* 43/4:250-260.
- Wong-Fillmore, L. (1985). "When does teacher talk work as input?", en Gass, S. & C. Madden (eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.