

El profesor y el método en la enseñanza de lenguas extranjeras

Juan BESTARD MONROIG

Todo profesor de lenguas extranjeras es muy consciente de la diversidad de métodos que tiene a su disposición a la hora de desarrollar su actividad en el aula. Métodos, todos ellos, nacidos con la más o menos firme convicción, tanto por parte de sus creadores como de sus más fervorosos seguidores, de ofrecer la mejor garantía de eficacia en la consecución de los objetivos docentes. Al mismo tiempo, este profesorado también ha podido contemplar la asombrosa rapidez con que a cada uno de estos métodos les ha ido llegando el momento de verse relegados a un segundo plano, cuando no en el olvido, tras la aparición de posteriores intentos no menos seguros de haber dado con la fórmula definitiva capaz de resolver los múltiples problemas planteados en el aprendizaje y enseñanza de una lengua.

Ante tal proliferación de métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, las reacciones del profesorado suelen ser bastante dispares. Hay quienes, afortunadamente los más, ven en esta interminable sucesión de métodos, una clara manifestación del infatigable esfuerzo desarrollado por rellenar las lagunas existentes en la enseñanza de una lengua, al mismo tiempo que una demostración de la importancia que para el aprendizaje de ésta representa la utilización del método más adecuado. Para tales profesores, esta situación constituye, por otra parte, un poderoso estímulo que les impulsa a interesarse cada día más por las nuevas aportaciones y experiencias metodológicas de otros colegas de profesión que poseen el común afán por resolver los problemas con que tropiezan en su tarea diaria de enseñar.

Existe también, sin embargo, otro sector del profesorado que ha preferido ver en tan desesperada búsqueda metodológica, una señal de alarma conducente a la más absoluta desconfianza hacia cualquier desviación con respecto a los procedimientos de enseñanza tradicionalmente utilizados. A decir verdad, si bien esta actitud es, hasta un cierto punto, comprensible, no resulta fácil de justificar. Muy a menudo, quienes rechazan sistemáticamente la introducción de cualquier cambio en sus procedimientos rutinarios de enseñanza, suele ser el resultado de una actitud cómoda ante la vida, contraria al más mínimo esfuerzo por cambiar su manera de pensar y entender la vida y, como consecuencia, por mejorar su quehacer profesional. Otra posible explicación habría que buscarla, tal vez, en una lamentable falta de preparación didáctica arrastrada desde un principio por alguno de estos profesores y, lo que es peor, en la posterior ausencia de un firme deseo por poner al día sus conocimientos tanto lingüísticos como didácticos.

Es cierto, por otra parte, que no es sólo el método lo que asegura la eficacia o ineficacia de la actividad docente, sino también, y sobre todo, la manera de aplicarlo en cada caso concreto. Ningún método constituye por sí solo una fórmula mágica capaz de conseguir maravillas, si no está en manos de un profesor competente y dinámico. Además, en el caso concreto de la enseñanza de lenguas extranjeras, el profesor, aparte de poseer un dominio de la lengua que pretende enseñar y los suficientes conocimientos didácticos, debe también actuar teniendo muy en cuenta las necesidades lingüísticas y comunicativas concretas del grupo o grupos a quienes va dirigida su actividad.

Echando una mirada retrospectiva a las diferentes trayectorias seguidas hasta hoy en la enseñanza de lenguas extranjeras, es fácil percatarse de cómo determinadas características de un método se repiten a menudo en otros, sobre todo, en lo que se refiere a las técnicas, actividades y al uso de las ayudas materiales que forman parte del desarrollo o aplicación del mismo. Se trata de algo inevitable, ya que no existe ningún método tan radicalmente puro, que no contenga puntos en común con otros anteriores. Donde realmente es posible encontrar una línea divisoria más clara y definida es en las teorías de aprendizaje o principios psicolingüísticos y pedagógicos que sustentan a los diferentes métodos. Téngase en cuenta que, generalmente, una misma teoría de aprendizaje suele dar lugar a la aparición de varios métodos. Y si bien todos ellos apuntan hacia una misma dirección, se distinguen por la mayor o menor insistencia en el uso de unas u otras técnicas o procedimientos.

Dada la existencia de tanta diversidad de métodos, antes de preparar un curso de lengua extranjera, es normal que a todo profesor se le plantee el dilema sobre qué método va a resultar más adecuado en su caso concreto. La respuesta, evidentemente, suele estar en función de las destrezas lingüísticas y comunicativas objeto de aprendizaje y de los objetivos últimos

que con ellas se pretende alcanzar. Así y todo, la opción tomada a favor de uno u otro método, no siempre va a estar exenta de riesgos, sobre todo cuando el método en cuestión es elegido sin las debidas precauciones. Las circunstancias peculiares de cada grupo concreto y de cada profesor, pueden obligar a éste a hacer continuos replanteamientos sobre la validez de determinados puntos del método elegido y, como consecuencia, a introducir variaciones en el desarrollo y ejecución del mismo. Esto, lejos de desvirtuar un método, puede potenciar todavía más sus posibilidades de aplicación. La práctica de un cierto eclecticismo que ello implica, no tiene por qué ser considerado como una claudicación o el resultado de una actitud de desconfianza hacia el método en sí. Muy al contrario, un profesor suficientemente experimentado y con un perfecto conocimiento de la realidad de la clase, a menudo debe decidir, sobre la marcha, en torno a la conveniencia o no de introducir cambios en la manera de llevar a cabo su tarea docente.

Objetivamente hablando, no existen métodos radicalmente puros ni drásticamente eficaces. No debe sorprender, por tanto, que cada profesor concreto, se vea a menudo, en la necesidad de confeccionar su propio «método» o sistema de trabajo basado en la correcta combinación de elementos tomados de diferentes fuentes, intentando con ello garantizar al máximo la consecución de los objetivos finales. A este respecto, tratándose de la enseñanza del inglés a adultos, es, incluso, aconsejable no prescindir totalmente de métodos y técnicas de estudio de una lengua extranjera a los que aquéllos hayan podido estar acostumbrados. En tales circunstancias, puede ser útil tratar de combinar técnicas de trabajo por ellos utilizadas en anteriores etapas de aprendizaje, con otras propias de métodos más acordes con las tendencias actuales, tratando así de incorporar nuevas vías en busca de una mayor eficacia.

Está claro que la práctica de cualquier tipo de eclecticismo metodológico jamás debiera entenderse en el sentido de que cada profesor es libre de hacer lo primero que se le antoje con respecto a los procedimientos a seguir en su clase de idioma. Antes de introducir una actividad dentro de un método, hay que estar seguro de que ésta está relacionada con las precedentes y las que le van a seguir, observando siempre una secuencia lógica. Ello requiere, naturalmente, un conocimiento de causa y la existencia de una clara relación de medio y fin. Cualquier conjunto de actividades a desarrollar a lo largo de un curso de lengua extranjera tiene que estar proyectado conforme a criterios de eficacia y no constituir un conglomerado heterogéneo y sin sentido.

En cualquier caso, dada la variedad de circunstancias y factores que pueden justificar la elección y forma de aplicar un método determinado, creemos oportuno advertir sobre la conveniencia de no caer en el exacerbado dogmatismo metodológico a veces practicado por algunos profesores, quienes, convencidos de estar en posesión de la verdad absoluta, tien-

den a desprestigiar a otros colegas que, siguiendo criterios distintos, optan por desviarse de las corrientes metodológicas imperantes en el momento. El acierto o desacierto en la opción por una determinada línea de actuación metodológica vendrá determinado, en última instancia, por el grado de eficacia a través de ella obtenido. Toda crítica precipitada que se pueda hacer, por tanto, a favor o en contra de ciertas aparentemente disidentes formas de enseñar, corre el riesgo de ser injusta si no está fundada en los resultados reales con ello obtenidos.

Dos concepciones extremas sobre el aprendizaje de lenguas

Si hacemos un repaso a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, es fácil observar cómo la aparición de los distintos métodos se ha producido siguiendo un característico movimiento pendular, a cuyos extremos cabe situar, por un lado, el método de gramática y traducción y, por otro, el método directo o natural. A partir de ahí, el resto de los métodos aparecidos hasta hoy han estado moviéndose entre dos concepciones opuestas sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas representadas por los dos citados métodos.

Recordemos, sucintamente, que desde la perspectiva del método de gramática y traducción, el aprendizaje de una lengua está basado en la formulación y el estudio específico de sus reglas gramaticales, en la memorización de los términos de vocabulario y de los correspondientes paradigmas, y en el recurso a la traducción, como actividades fundamentales. Desde la perspectiva del método directo, en cambio, el aprendizaje de una lengua está basado en la idea de que los significados deben ser asimilados directamente por el alumno, mediante la asociación personal entre éstos y las formas lingüísticas utilizadas en los distintos actos de comunicación. Para el establecimiento de esta asociación, la presencia de elementos extralingüísticos (acciones, objetos, gestos, situación, etc.) juega un papel muy importante. Es de todos sabido también que mientras el método de gramática y traducción pone su principal énfasis en el aspecto escrito de la lengua, el método directo lo hace en el aspecto oral y comunicativo de la misma.

Estas dos formas tan diferentes de entender y organizar el aprendizaje de una lengua vienen enmarcadas, a su vez, dentro de los dos posibles recursos de que dispone el ser humano para llegar al dominio del lenguaje: el proceso natural y el proceso artificial. Basándose, precisamente, en esta dicotomía, Chomsky se encargaría de establecer la oportuna distinción entre los términos «adquisición» y «aprendizaje» de una lengua, refiriéndose en el primer caso al proceso natural y, en el segundo, al artificial.

Quizás sea bueno recordar muy brevemente las características de cada uno de estos dos procesos.

a) *Proceso natural*

Se trata de un proceso *espontáneo e inductivo*, típico, aunque no exclusivo, del ser humano al aprender la primera lengua. Aunque en los primeros estadios de su vida, éste tiene una capacidad bastante limitada para formar ideas generales, mediante el recurso a la abstracción y a través de una labor puramente personal, va llegando paulatinamente a los principios básicos que regulan el funcionamiento paradigmático y sintagmático de la lengua a la que está expuesto.

En este proceso, los elementos *extralingüísticos* (el contexto situacional) y los elementos *paralingüísticos* (gestos que acompañan al uso de la lengua) juegan un papel fundamental para llegar a la acertada captación de los significados. Para ello la *intuición* o percepción instantánea de la realidad expresada por el lenguaje producido en cada circunstancia concreta, constituye un recurso imprescindible.

El sistema lingüístico objeto de adquisición que tiene lugar en estas condiciones, va calando lentamente en el individuo, sin necesidad de intermediarios que a cada momento vayan explicándole de un modo explícito cuáles son sus reglas de funcionamiento. Dicho en otros términos, la lengua es «adquirida» por el niño sin que le sea «enseñada» por quienes le rodean y que ya poseen el dominio de la misma.

Otra característica de esta forma natural de aprendizaje es la presencia de una amplia gama de *contextos reales y auténticos* propios del entorno social y familiar concreto en el que se desenvuelve todo ser humano en las primeras fases de su vida.

b) *El proceso artificial*

Este proceso obedece a unos principios y a una dinámica muy distintos a los seguidos en la adquisición de la propia lengua materna. Se trata, básicamente, del continuo recurso al análisis *reflexivo y metalingüístico*, como medio para llegar al dominio del sistema de funcionamiento (gramática) seguido por los elementos formales (fonéticos, léxicos y morfosintácticos) de la lengua, en tanto en cuanto éstos son los principales elementos portadores de significado. La presentación y asimilación de estos elementos básicos del lenguaje humano suele hacerse siguiendo un orden gradual previamente establecido, atendiendo al grado intrínseco de dificultad que su aprendizaje implica.

Los elementos extralingüísticos, si bien tienen también importancia objetiva desde el punto de vista semántico, aquí son considerados como algo añadido o complementario con respecto a la función significadora de los elementos lingüísticos o formales. Aun sin descartar la actividad inductiva del individuo, la *deducción* es una pieza importante dentro del proceso artificial de aprendizaje de una lengua.

Por otra parte, la *enseñanza*, como actividad paralela y coadyuvante del aprendizaje, corre a cargo del profesor, quien suele, a un tiempo, jugar diversos papeles: programador, modelo, iniciador, director, tutor, estimulador, controlador, inductor y juez de todo el proceso.

Es propio también del proceso artificial, el recurso a técnicas y ayudas visuales y auditivas, más o menos sofisticadas, como medio para estimular el interés del alumno y facilitar el aprendizaje.

Finalmente, es también característica de todo proceso artificial, la limitada presencia de contextos reales de situación, al margen, claro está, de los que puede proporcionar la propia aula de clase. La mayoría de veces, el contexto «extra-aular» es incorporado al proceso de aprendizaje mediante la introducción de representaciones o descripciones sobre situaciones imaginarias en el aula, al objeto de facilitar la presentación y práctica de determinados elementos de lenguaje más bien propios de la realidad extraescolar.

El resto de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, no hacen más que centrarse en unas u otras de las características distintivas descritas en los dos citados procesos, aprovechando elementos de uno u otro, según las ventajas que, conforme a los distintos criterios metodológicos, ello puede reportar.

La simplicidad metodológica

Después de la caída de la metodología audio-oral, que tan grandes expectativas despertó sobre todo durante los años sesenta, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha visto sujeta a las más variadas y constantes revisiones. Como ya hemos apuntado, estos continuos cambios de dirección explican también, en buena medida, la precaución con que han sido recibidas cada una de las variantes que han ido configurando el mosaico metodológico actual. A este respecto, resultan reveladoras las palabras del lingüista y profesor W. Marton, quien, después de unos años dedicados a la formación de profesores de lengua extranjera, escribía en esos términos: «I believed that my essential duty was to discuss every important issue in language learning and teaching as impartially and objectively as possible, pointing at the same time to the impossibility of finding sure answers and easy solutions» (W. MARTON, 1988, xiii).

No ha sido ésta, precisamente, la actitud de otros muchos formadores de profesorado de lenguas. Su preocupación por hacer una exposición exhaustiva y convincente sobre las excelencias de la que ellos consideran la más acertada línea metodológica, les ha hecho perder de vista que lo definitivo en la configuración del perfil didáctico de todo profesor es la experiencia personal de éste a través del contacto directo con la realidad docente del aula.

A este respecto, no es difícil comprobar que, una vez incorporados a su diario quehacer docente, son muchos los jóvenes profesores que, olvidándose de la mayor parte de los consejos didácticos recibidos durante su formación, se lanzan en solitario a la aventura de descubrir por sí mismos otras fórmulas de enseñanza más acordes con su personalidad y con las convicciones personales a que les va conduciendo la realidad concreta en la que se hallan inmersos. Es, precisamente, este hecho lo que dió pie a la siguiente reflexión hecha también por el citado W. Marton: «I have come to the conclusion that teacher-training programmes should provide trainees with some form of firm theoretical scaffolding or general schema which will help them to plan their teaching at the beginning of their careers and to interpret their experiences in a principled and coherent way» (W. MARTON, 1988, xiv).

Es, precisamente, esta formación teórica lo que en muchos casos se ha dejado un tanto de lado en la impartición de los programas de formación de profesores de nuestro país. Haciéndonos eco de esta necesidad de conseguir la asimilación de unos sólidos principios generales que sirvan de guía segura para nuestros futuros profesionales de la enseñanza de lenguas, hace ya un cierto tiempo que, no sin cierta timidez, advertíamos del peligro que corría la obsesiva insistencia en el aspecto práctico observada en la impartición de cursos destinados a la formación del profesorado de lenguas. Nos lamentábamos entonces de la «aparente falta de interés por sentar las bases o principios que permitan al profesor conocer, cuando descende al terreno práctico, las razones profundas que inspiran un método o unas técnicas de enseñanza... Y, si bien es verdad, que la teoría sola no sirve para nada, también es cierto que sin ella no hay práctica realmente eficaz» (J. BESTARD & M.C. PÉREZ MARTÍN, 1992, 10).

De entre las múltiples teorías sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras aparecidas en los últimos años, debo confesar que hay una que me ha llamado siempre la atención. Me refiero a los principios de S.D. Krashen sobre cómo el ser humano adquiere y aprende el lenguaje. Las ideas expuestas a través de sus conocidas hipótesis constituyen, en mi modesta opinión, un excelente compendio de principios y consejos metodológicos, a la vez simples y sensatos, fruto de una profunda intuición sobre la realidad humana y psicológica del lenguaje, que me han ayudado en buena medida a comprender mejor lo que es la esencia de la enseñanza y aprendizaje de una lengua en el aula.

Entre otras ideas, me ha parecido interesante la sugerencia de que si, al enseñar una lengua extranjera, conseguimos desarrollar al máximo la habilidad comprensora del individuo, estamos simultáneamente potenciando al máximo su capacidad productora. «It may be argued —apunta Krashen— that theoretically, speaking and writing are not essential to acquisition. One can «acquire» competence in a second language, or a first language, without producing it» (S.D. KRASHEN, 1981, 107-108). Ello nos

induce a pensar que las destrezas de la expresión oral y escrita, no son el resultado del desarrollo de una habilidad distinta a la habilidad comprensora (oral y escrita), sino la simple continuación o prolongación de una única competencia global que tiene su manifestación final en las actividades de entender y expresarse lingüísticamente. Estas y otras ideas han logrado, de hecho, despertar gran interés dentro de las tendencias metodológicas de los enfoques comunicativo y humanístico todavía vigentes en la enseñanza de lenguas.

A este respecto, me parece interesante destacar también la idea de Krashen de que el «input», o lenguaje al que es expuesto el alumno con vistas a su asimilación, es lo más fundamental para que se produzca una auténtica adquisición del lenguaje. Por lo demás, con el transcurso del tiempo, y a través de la correspondiente práctica de la lengua en contextos de comunicación, la habilidad productora de lenguaje brotará como fruto maduro y de un modo casi espontáneo tras la adecuada asimilación de dicho «input». La única condición para que pueda tener lugar la adquisición de una segunda lengua es que la presentación al alumno del material lingüístico (input) esté siempre impregnada de contenido semántico (meaningful exposure) y sea lo suficientemente larga e intensa como para que se potencie al máximo la puesta en funcionamiento de todos los resortes lingüísticos con que está dotado el cerebro humano.

La principal objeción que han venido poniendo los adversarios a estas y otras teorías de Krashen es la condición de simple hipótesis que las caracterizan, entendido como algo contrapuesto a la verdad científica, consagrada como tal a través de su comprobación experimental. Hay hipótesis, sin embargo, que, aun siendo tales, son operativas desde el momento en que de su aceptación se obtienen resultados positivos y tangibles. No olvidemos, a este respecto, que muchos comportamientos y actividades del hombre se apoyan en simples suposiciones y no en la certeza o verdad absoluta de razones que le impulsan a actuar de tal o cual manera.

Lo realmente importante desde el punto de vista del aprendizaje de lenguas extranjeras, es el grado de eficacia conseguido en la persecución de los objetivos propuestos en cada caso concreto. A través de la experiencia personal de varios años dedicados a la enseñanza de la lengua inglesa, he llegado a la conclusión de que no es el método utilizado, ni tan siquiera los principios en los que éste se apoya, lo que, en última instancia, define la eficacia o ineficacia de la actividad docente, sino la capacidad y habilidad del profesor en proporcionar a los alumnos *experiencias de lenguaje* lo suficientemente interesantes y atractivas que les impulse a seguir vivamente deseosos de desarrollar al máximo su competencia lingüística y comunicativa en la lengua objeto de aprendizaje. Las técnicas y actividades propuestas para el desarrollo de tal o cual método de enseñanza, si bien útiles desde el punto de vista metodológico, sólo resultan eficaces si son llevadas a cabo por un profesor hábil y dinámico.

Ser un buen profesor de lengua extranjera, aunque constituye una árdua tarea, no resulta tan extremadamente difícil si se dan ciertas condiciones. El profesor más hábil no siempre es el que mejor domina la lengua que enseña (como puede ser un profesor nativo) o el que mayores conocimientos didácticos posee, sino aquél que, seguro de sí mismo, más se entrega a su labor, siempre, por supuesto, que posea el adecuado dominio de la lengua que pretende enseñar. No olvidemos, por otra parte, que el éxito o fracaso de todo aprendizaje no depende sólo del profesor, sino también del interés y afán que ponga el alumno en aprender. Lo que sí ocurre, es que el interés de este último por aprender es, muy a menudo, el resultado de la fascinación por los objetivos del aprendizaje que el profesor sea capaz de despertar en él. A este respecto, vienen a nuestra memoria aquellas palabras atribuidas a Benjamín Franklin:

«Tell me and I forget,
Teach me and I remember,
Involve me and I learn»

(Cuéntame y me olvidaré,
Enséñame y me acordaré,
Involúcrame y aprenderé)

El aprendizaje de una segunda lengua no es, ni mucho menos, una actividad exclusiva de nuestros días. A lo largo de la historia de la humanidad, ya desde la mítica torre de Babel, ha habido siempre hombres que han experimentado la necesidad de aprender otras formas de expresión lingüística distintas a la suya nativa, lo cual, con toda seguridad, conseguirían sin contar con la ayuda de profesor alguno. Lo que sí es nuevo en la civilización actual es la popularización e institucionalización de tal aprendizaje y, en consecuencia, la preocupación por parte de las autoridades administrativas y académicas por conseguir la adecuada preparación científica y didáctica del personal encargado de atender tal demanda social. Así y todo, también hoy día es frecuente el caso de individuos que aprenden a manejarse con gran eficacia y soltura en una u otra lengua extranjera sin haber contado jamás con el apoyo de un profesor y sin salir siquiera del propio país (v.gr. personal que trabaja en zonas turísticas y otras muchas personas que, por su profesión, están en contacto con hablantes de otras lenguas). La explicación del éxito de tal aprendizaje es exclusivamente la motivación y la necesidad de aprender lo que ha impulsado a estas personas a tratar de desenvolverse en otra lengua a través de la simple «inmersión» en ella. En este supuesto, aprender una segunda lengua no suele resultar tan difícil, aunque no se cuente con una «enseñanza» en el sentido académico, y a la que tantos desvelos se están dedicando.

Todo ello nos induce a pensar que una actividad tan antigua como la historia misma, como es el aprendizaje de lenguas, puede ser acometido de una manera mucho más sencilla y simple de lo que muchas veces nos han inducido a pensar quienes, dejándose llevar por un excesivo celo, luchan por encontrar el método ideal. No olvidemos que las facilidades existentes

hoy en día para aprender una lengua extranjera de una manera autodidacta son mayores que nunca y están al alcance de la mano para la inmensa mayoría. Sin ir más lejos, los actuales medios tecnológicos de reproducción de imagen y sonido permiten un contacto visual y sonoro con otras lenguas mucho más amplio e intenso que en cualquier época precedente, sin necesidad de dejar uno su entorno o alterar su actividad habitual. Estos medios pueden simplificar, o al menos facilitar, en gran medida la tarea de dicho aprendizaje para quienes ponen en ello todo su empeño.

La comprensión: primer paso firme hacia el dominio de una lengua

Desde el convencimiento de la capital importancia que tiene la comprensión como requisito para asegurar el éxito en la tarea del aprendizaje de una segunda lengua, la primera lucha que todo profesor debe librar en la clase de lengua extranjera es la consecución de un clima de interés entre los alumnos por la captación de los mensajes contenidos en el lenguaje de cada unidad didáctica.

Independientemente del método seguido en la enseñanza de una lengua, el pararse a observar la manera cómo el ser humano adquiere y utiliza la primera lengua, puede ser altamente esclarecedor para determinar los pasos a seguir cuando lo que se busca es la eficacia. En el aprendizaje natural o adquisición de una lengua, todo intento de expresión oral va inevitablemente precedido de la comprensión previa (o decodificación) del material lingüístico o expresión concreta que el individuo pretende utilizar en un momento determinado. Esto es así, por la propia dinámica del proceso de aprendizaje humano. En la adquisición de la lengua materna, la asimilación o captación de la asociación entre el significado y la estructura gramatical presentes en una expresión cualquiera, constituye una fase necesaria, previa a cualquier intento de intervención lingüística por parte del niño. Más aún, el ser humano no inicia su actividad lingüística hasta después de tener una cierta seguridad de que el trozo de lenguaje que va a utilizar es el apropiado para atender una determinada necesidad personal o para expresar un determinado deseo o idea. Si esto es lo que ocurre en el aprendizaje de la primera lengua, no hay razones para pensar que en el aprendizaje de una segunda lengua se tenga que alterar el orden de las cosas.

Teniendo en cuenta que la comprensión de una lengua constituye un proceso de decodificación de los mensajes contenidos en las distintas combinaciones de elementos formales propios de la misma, es obvio que el éxito en el aprendizaje y manejo de cualquier lengua depende, básicamente, de la adecuada asimilación por parte del individuo de los componentes semánticos y formales de la lengua en cuestión.

Ahora bien, para garantizar una cierta precisión en la comprensión y captación de los distintos significados asignados a las diferentes combinaciones

de los elementos morfosintácticos, es preciso que el individuo aprenda de un modo más o menos *consciente* cuáles son los mecanismos de funcionamiento que ésta tiene para organizar dichos elementos morfosintácticos.

Al hablar de aprendizaje consciente del elemento formal de la lengua, alguien pudiera pensar que estamos insinuando una vuelta al estudio de la gramática al estilo tradicional del método de gramática y traducción. No. Semejante análisis reflexivo del lenguaje (metalenguaje) no es necesario para llegar al aprendizaje de una lengua. Sólo pretendemos afirmar que todo aprendiz de una lengua, además de captar el mensaje contenido en el uso de determinados elementos gramaticales, debe registrar en su mente las características más distintivas de su funcionamiento gramatical. La captación y el registro de estas características es suficiente con que se lleve a cabo de un modo puramente *intuitivo*, es decir, sin necesidad de que el individuo tenga que estar en condiciones de poder describir de una manera explícita y precisa en qué consisten los mecanismos lingüísticos que intervienen en cada caso.

Desde un punto de vista metodológico, es extraordinariamente importante, por tanto, que la exposición del alumno a la nueva lengua esté en todo momento orientada a la captación del *significado*. Este acceso al significado deberá ser proporcionado, fundamentalmente, por tres conductos:

1. por el *contexto lingüístico* que acompaña a una palabra o frase determinada todavía desconocida por el alumno, pero que, a través de dicho contexto, puede deducir fácilmente;
2. a través del *contexto extralingüístico* (contexto situacional, dibujos, gestos, etc.);
3. mediante el recurso a la *traducción*, si es preciso, del término o expresión desconocidos.

Para que la eficacia de esta exposición a la nueva lengua quede plenamente garantizada, es preciso también que en todo momento exista un *control* por parte del profesor, con vistas a asegurarse de que el alumno está asimilando debidamente el lenguaje objeto de aprendizaje. Dicho control se puede realizar de distintas maneras: mediante la contestación por parte del alumno a preguntas en la lengua objeto de aprendizaje, la ejecución de órdenes concretas transmitidas en la nueva lengua o, incluso, contestando a preguntas recurriendo a la propia lengua nativa.

Una vez asegurada la comprensión de los significados y la asimilación de los elementos formales de la lengua utilizados para su transmisión, será el momento de acometer otras tareas o actividades conducentes al desarrollo de la habilidad expresiva y comunicadora del alumno. Prescindiendo de la etiqueta metodológica que se le quiera poner a las actividades que a tal fin se introduzcan en el aula, lo que mejor garantizará la eficiencia comunicativa de los alumnos será la solidez de la base conseguida a través de una auténtica comprensión y asimilación de los contenidos lingüísticos.

Todos sabemos las múltiples dificultades con que tropieza nuestra tarea de enseñar eficazmente una lengua extranjera en el aula. Toda una serie de problemas (grupos excesivamente numerosos, diferentes grados de motivación, desigualdad en los niveles de conocimiento, etc.), se acumulan para hacer más difícil la noble pretensión de poner a nuestros alumnos en condiciones de dominar otra lengua que les permita, en un futuro, una mejor integración personal en la recientemente estrenada Unión Europea. Alcanzar este objetivo es, sin embargo, posible cuando se cuenta con la suficiente dosis de ilusión e interés por la labor.

Bibliografía

- ASHER, J.J.: «The total physical response approach to second language learning», en *Modern Language Journal*, 53, pp. 3-17.
- BESTARD, J. & M.C. PEREZ MARTIN (1992): *La Didáctica de la lengua inglesa. Fundamentos lingüísticos y metodológicos*. Madrid: Ed. Síntesis.
- CLARK, H.H. & E.V. CLARK (1977): *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace.
- HATCH, E.M (1983): *Psycholinguistics: A second language perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- KRASHEN, S.D (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S.D. & T.D. TERRELL (1983): *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- MARTON, W (1988): *Methods in Language Teaching*. New York: Prentice Hall.