

Métodos de enseñanza de lenguas segundas y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes

Javier GARCÍA GONZÁLEZ

Departamento de Filología Española de la Universidad Autónoma de Madrid

1. Introducción

La metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras ha sufrido un constante avance y evolución, especialmente desde la segunda mitad del siglo XIX. Este proceso se ha visto acelerado en los últimos años con el desarrollo de distintas propuestas metodológicas enmarcables dentro del denominado «enfoque comunicativo».

Nuevas teorías (lingüísticas, sobre el aprendizaje, y psicolingüísticas) han ido mostrando a lo largo de estos años su posible aplicación, su eficacia práctica e incluso lo acertado o no de sus planteamientos teóricos, cuando se han visto enfrentadas con la realidad de la enseñanza y los problemas reales y específicos del aula.

Con respecto a la enseñanza del español como lengua extranjera, poco a poco y cada vez en mayor número y con mayor calidad, han ido apareciendo trabajos propios de carácter metodológico que han hecho que estemos saliendo de la etapa de mera «subsistencia metodológica» en que durante muchos años nos hemos encontrado (un somero repaso de los índices de las actas de los últimos congresos de ASELE, AESLA o Expolingua pueden dar una idea de lo que afirmo). Durante muchos años y aún ahora, en la enseñanza del español como lengua extranjera se ha mantenido una metodología «tradicional» basada en la gramática y la traducción. Junto a ello, ha habido una dependencia absoluta de las metodologías desarrolladas en otras lenguas (métodos estructurales y enfoque comunicativo), especialmente en la

enseñanza del inglés. Esto está dando paso, sin embargo, a la elaboración de propuestas metodológicas que, aunque siguen partiendo de marcos teóricos planteados primero para otros idiomas, tienen como base para su elaboración materiales propios que tienen en cuenta la realidad particular del español y de su enseñanza.

2. Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. La enseñanza a inmigrantes

Fue ya a mediados del siglo pasado cuando empezó a cuestionarse la eficacia del *método de gramática y traducción*, que aún hoy se sigue utilizando, al menos parcialmente. Este método, basado en la enseñanza de lenguas clásicas, centra su interés en la lengua escrita y especialmente en la literatura, por lo que las destrezas orales no se tienen en cuenta. La lengua meta se aprende estudiando y memorizando, de un modo organizado y sistemático, las reglas explícitas de su gramática. Se comentan, traducen y analizan gramaticalmente textos, se memorizan listas de vocabulario y después se aplican estos conocimientos a la traducción, directa e inversa, de frases y textos. Para todo esto no es necesario utilizar oralmente en la clase la lengua meta, pues son constantes las explicaciones en la lengua nativa del alumno. Este método tiene las ventajas de que no da trabajo al profesor, pues el esfuerzo recae en el estudiante, y de que presenta clara y explícitamente la gramática.

Sin embargo, los flujos migratorios del siglo XIX, especialmente a los Estados Unidos, plantearon la necesidad de enseñar rápidamente un idioma a una gran masa de personas, en general de escasa preparación y cultura y, por tanto, con nulos conocimientos gramaticales. Estas personas no necesitaban aprender una lengua para leer su literatura o por interés académico, sino por necesidades prácticas de subsistencia en el país de acogida. Fue así como empezaron a desarrollarse una serie de métodos («nuevo método», «método directo», «método oral», etc.) que se engloban en el llamado *método o enfoque directo*. L. Sauveur y M. Berlitz (ambos emigrantes en Estados Unidos) fueron dos de sus figuras más destacadas y su influencia ha llegado hasta nuestros días: directamente, a través de las academias Berlitz, e indirectamente, por el influjo que ha ejercido sobre metodologías actuales. Este método supone un cambio de actitud radical respecto de lo anterior. Basado en un «enfoque natural» (antecedente de lo que más adelante, a partir de 1977, se conocerá como *enfoque natural*, desarrollado por Tracy Terrell y Stephen Krashen en los Estados Unidos), parte de la idea de que el proceso de aprendizaje de una lengua segunda debe realizarse de la misma forma que en el caso de la lengua materna, pues en ambos casos el sujeto debe aprender/adquirir una lengua para integrarse y poder comunicarse en la nueva sociedad en la que debe vivir o en la que ha nacido, respectivamente: un

aprendizaje mediante la comprensión y práctica de frases a las que se expone al aprendiz, de igual forma que sucede en el caso de los niños. Por ello, la enseñanza en la clase se hace exclusivamente en la lengua meta, en sus niveles y registros más usuales y cotidianos; se insiste en las destrezas orales, que son primordiales, y la enseñanza de la gramática no es necesariamente explícita ni sistemática. El centro se desplaza del profesor al alumno, que cobra mayor importancia. El procedimiento en clase se basa en la imitación y repetición de frases en un juego de intercambios de pregunta-respuesta entre profesor y alumnos. Este método, sin embargo, requiere una mayor preparación y trabajo por parte del profesor, no siempre posibles, y conlleva, por su asistematicidad, cierta falta de planificación y una dispersión de materiales y contenidos.

La asistematicidad fue precisamente lo que intentaron evitar los métodos estructurales que, a partir de la Segunda Guerra Mundial, empezaron a desarrollarse, primero en Estados Unidos y después en Europa. Su aparición se debió a la necesidad de aprender rápidamente una lengua por las exigencias de la guerra y, posteriormente, por los inmensos desplazamientos de población de la posguerra. En la reunión de la UNESCO de 1953 se establecieron los principios que son la base de estos métodos: la primacía de lo oral, la consideración de la lengua como un conjunto de hábitos, «hay que enseñar la lengua, no cosas acerca de la lengua» y «una lengua es lo que los hablantes dicen, no lo que alguien opina que se debería decir». Bajo estos principios y teniendo por primera vez como marco una teoría lingüística (el Estructuralismo y especialmente el estadounidense, de base conductista), los diferentes métodos estructuralistas (*enseñanza situacional, audiolingual o audio-oral, audiovisual*) fueron cobrando importancia, alcanzando su auge en los años sesenta. El diseño y procedimientos de estos métodos se basan en un esquema mecanicista de IMITACIÓN-REPETICIÓN-MEMORIZACIÓN de estructuras básicas que gradual y sistemáticamente se van ampliando y haciendo más complejas. Se parte de la base psicológica de que aprender una lengua extranjera es, esencialmente, un proceso de formación de hábitos mecánicos. Por ello, las actividades son fundamentalmente ejercicios de repetición, insistencia, transformación, sustitución, etc., basados en el trabajo con modelos de estructuras. El centro de la clase se desplaza a los materiales, pues el libro de texto y los apoyos audiovisuales tienen más importancia que el profesor y el alumno. Pese a sus ventajas (control del error, presentación sistemática de los contenidos, etc.), estos métodos son poco motivadores (por no decir que algo aburridos), especialmente para los estudiantes que necesitan poder comunicarse rápidamente, no tienen en cuenta las características y necesidades particulares de cada alumno o grupo, no fomentan la creación de frases personales por parte de los alumnos, que no tienen libertad de actuación, y parten de una concepción simplista del lenguaje. De todos modos, aspectos importantes de estos métodos, especialmente su tipología de activi-

dades, aún aparecen hoy en muchos materiales didácticos que tienen un enfoque comunicativo.

El llamado *enfoque* o *enseñanza comunicativa* surgió en los años sesenta como reacción ante la metodología estructuralista. Su objetivo es el desarrollo de la **COMPETENCIA COMUNICATIVA** (Dell Hymes). La enseñanza se dirige a satisfacer las necesidades comunicativas de los aprendices, por lo que se debe atender a sus características e intereses. En las distintas situaciones y actividades de la vida realizamos diversas funciones comunicativas (pedir algo, informar, conseguir algo de alguien, expresar un sentimiento, etc.). La enseñanza de una lengua extranjera debe proporcionar a los aprendices los medios y contenidos lingüísticos necesarios para poder comprender o expresar esas funciones. Los objetivos y contenidos lingüísticos están supeditados a los objetivos y contenidos comunicativos. Estas ideas alcanzaron su expresión más tangible en la elaboración, por el Consejo de Europa, del llamado «Nivel Umbral»: un repertorio de los elementos (funciones, situaciones, formas, temas, etc.) necesarios para lograr la competencia comunicativa básica en una lengua. El primero que se realizó fue el del inglés (1971) y el del español se terminó de esbozar, siguiendo básicamente al anterior, en 1979.

Los problemas aparecieron a la hora de aplicar el *enfoque comunicativo*. Bajo la etiqueta de «comunicativo» surgieron cursos o métodos que no pueden considerarse, salvo exteriormente, como tales. La gramática siguió ejerciendo su dominio en la organización de los contenidos y en las actividades mismas, y el aprendizaje se redujo en ocasiones a la repetición y memorización de fórmulas comunicativas (como antes se había hecho con las estructuras gramaticales) en falsas situaciones comunicativas. A todo esto se unió la carencia de una teoría sobre el aprendizaje o adquisición del lenguaje y una falta de precisión y de profundización teóricas sobre qué conforma la competencia comunicativa básica en una lengua extranjera. Los aprendices llegaban a saber más sobre comunicación, como antes de gramática, que sobre cómo saber comunicarse.

Todo esto ha llevado a una renovación, dentro del propio *enfoque comunicativo*, de las bases teóricas, y a una reflexión, necesaria, sobre la teoría de la enseñanza-aprendizaje. El *enfoque natural* (T. Terrell y S. Krashen, vid. arriba) y el *enfoque humanístico* (desarrollado en Estados Unidos y concretado en métodos de enseñanza de segundas lenguas como el «Community Language Learning» de Charles A. Curran o el «Silent Way» de Caleb Gattegno), así como las tendencias lingüísticas y psicolingüísticas de los años ochenta (Semiótica, Análisis del Discurso, Gramática del Texto, Ciencia Cognitiva) han dejado sentir su influencia en los avances actuales del *enfoque comunicativo*. Por un lado, hay una mayor preocupación por los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje y la adquisición de una lengua segunda, así como se presta atención a la personalidad y psicología (emocio-

nes, vivencias) de los aprendices, dando gran importancia al papel de sus estrategias cognitivas (memorización, simplificación, inferencia, predicción, atención, etc.). Por otro lado, se tiene en cuenta el proceso de intercambio e interacción en contextos sociales de comunicación a la hora de ver el funcionamiento y significado de los elementos lingüísticos, al tiempo que crece el interés por el estudio de las estrategias de comunicación.

El desarrollo actual más importante dentro de la *enseñanza comunicativa, el enfoque por tareas (EPT)*, recoge los planteamientos anteriores. El *EPT* centra su interés en el proceso mismo y sus condiciones, y no en los contenidos. Éstos deben ser usados con un fin e intención comunicativa concretos y no en artificiales simulaciones. Para ello hay que crear en el aprendiz una necesidad comunicativa dentro de un espacio de comunicación determinado. El aprendiz debe seleccionar, en un proceso de *toma de decisiones*, los contenidos, y después aplicar las estrategias necesarias para satisfacer esa necesidad y solucionar la tarea propuesta. La Tarea, por tanto, es el fin último de este proceso y el elemento central de la enseñanza y planificación de la clase. Esta Tarea debe reproducir procesos comunicativos que desarrollamos en la vida real (rellenar el impreso de la solicitud de renovación del permiso de residencia, llamar por teléfono para informarse sobre las condiciones de alquiler de una casa y citarse con el casero, leer el directorio de unos grandes almacenes para buscar a qué planta hay que dirigirse si se quieren unos determinados productos). El diseño de la clase, por tanto, no está previamente determinado: depende de la experiencia y de las condiciones concretas en que vamos a desarrollar nuestro trabajo. Además, la evaluación de la marcha del proceso es constante, así como la negociación con los aprendices de las decisiones que haya que tomar. De este modo, contenidos, metodología, objetivos y evaluación se hallan integrados.

El *Enfoque por Tareas* parece muy adecuado para la enseñanza del español como lengua extranjera para inmigrantes. Sus necesidades comunicativas concretas pueden cubrirse satisfactoriamente mediante este método. Sin embargo, en la práctica, aplicar el *EPT* presenta algunas dificultades. La elaboración y preparación de todo el proceso es muy dificultosa y laboriosa y, dada la situación actual de la enseñanza del español a inmigrantes, muchas veces el profesorado no tiene el tiempo ni la preparación suficientes para poder aplicar este método. La ausencia de materiales publicados en español dificulta aún más esta aplicación. Se hace por ello necesario que los especialistas elaboren materiales prácticos que puedan ser aprovechados por el profesorado, pero resultará imprescindible, si se desea que estos materiales sean plenamente efectivos, que los especialistas en la enseñanza de español tengan en cuenta las aportaciones que, desde la experiencia, puedan hacerles los que diariamente trabajan con emigrantes y mejor conocen sus necesidades.

Bibliografía

- ESTAIRE, Sh. (1990): «La programación de unidades didácticas a través de tareas», *Cable*, 5, pp. 28-39.
- ESTAIRE, Sh., y ZANÓN, J. (1994): *Planning Classwork. A task based approach*. Oxford. Heinemann.
- MARTÍN PERIS, E. (1988): «La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos», *Cable*, 1, pp. 16-21.
- NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- RICHARDS, J., y RODGERS, T. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid. SGEL.
- SLAGTER, P. (1987): «Orientación sobre distintos enfoques metodológicos y su aplicación a los problemas del aprendizaje», *Actas de las I Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Ministerio de Cultura, pp. 5-38.
- ZANÓN, J. (1998-1989): «Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual», en *Cable*, núms. 2 y 3.
- VARIOS AUTORES (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa.