

La influencia de factores personales en la adquisición y metodología de segundas lenguas

Ana María FERNÁNDEZ MARTÍNEZ
Voluntariado de la Universidad «San Pablo» (CEU)

En esta comunicación quisiera señalar, brevemente, la manera en que los factores personales del alumno, tanto psíquicos como sociológicos, afectan a la forma de adquisición de una L2, y por lo tanto a la elección metodológica por parte del profesor.

En toda enseñanza de lenguas segundas el objetivo que se persigue es la perfecta adquisición, por parte del alumno, de la lengua que le estamos enseñando. Sobre la forma en que se lleva a cabo este proceso adquisitivo, se ha escrito mucho y aún son muchos los estudios que dentro de la psicolingüística se realizan sobre esto. Intentando resumir las ideas principales podemos decir que, ante todo, se entiende por proceso de adquisición el camino que sigue el alumno en el aprendizaje y dominio de una lengua, ya sea la materna u otra distinta a esta, a la que denominamos lengua segunda (L2). Esta adquisición puede hacerse de forma espontánea, es decir, sin seguir unas clases ni métodos didácticos sino, mediante la plena inmersión del estudiante en el medio en que se habla dicha lengua, o mediante la enseñanza dirigida y programada de un profesor.

En el caso de la inmigración nos encontramos una mezcla de estos dos tipos de adquisición, por un lado los que llegan a nosotros sin saber ni una sola palabra de español y aprenden desde el principio en una enseñanza dirigida y, por otro, los que integrados e inmersos en la realidad hispanohablante, tienen unos conocimientos básicos de nuestra lengua y acuden a las clases, si es que acuden, con intención de afianzar y perfeccionar lo aprendido.

No obstante en todo proceso de adquisición de lengua, ya sea espontáneo o dirigido, existen una serie de pasos, que brevemente resumidos serían:

1. Periodo silencioso: en el que el alumno aún no se atreve a hablar y solo emite palabras sueltas y frases hechas.

2. Periodo presintáctico: corresponde a los primeros intentos del alumno por la construcción de frases, bajo el esquema : Suj+Vb+Oj, pero intentando expresar sus propios mensajes, con contenidos significativos propios y no repetidos o aprendidos.

3. Periodo morfosintáctico: se da dentro del periodo sintáctico, con la aparición de las primeras formas de pasado y de futuro, etc.

Todos estos pasos están dentro de un periodo aún más amplio, del proceso de adquisición, en el cual los alumnos intentan expresarse utilizando la L2, pero no de forma espontánea, sino pensando en lengua materna la forma de llevar a cabo dicha expresión. Esto da lugar a gran cantidad de transferencias de la L1 a la L2, y por lo tanto a gran cantidad de errores, sobre todo en aquellos alumnos cuya lengua materna pertenece a una familia distinta a la de la lengua que se pretende estudiar, ya que presentarán morfosintaxis muy diferentes. Este es sin duda uno de los principales problemas de la enseñanza de español a inmigrantes, puesto que, en nuestros días, la mayoría proceden de los países del Este con lenguas tales como: ruso, polaco, o de países africanos, y son muy pocos los que saben otra lengua que pueda servirles de puente comunicativo con el profesor, y de orientación en la adquisición de una nueva lengua. Este gran número de interferencias dentro de su interlengua sólo puede combatirse mediante el empleo y práctica constante de la lengua que se intenta aprender, llegando así a la plena adquisición con un uso inconsciente de esta. Es decir, el alumno es ya capaz de emitir juicios en su L2 sin recurrir a la materna. Ha procesado en su mente las reglas sintáctico-semánticas de la L2, así como su léxico, y no recurre ya a la traducción de mensajes a partir de su L1. Una vez conseguido esto, el hablante presenta en su mente dos sistemas lingüísticos independientes, tanto en su plano formal como semántico. Es el nivel que todo estudiante persigue, pero no todos los alumnos, a pesar de estar en igualdad de condiciones, lo consiguen. Es aquí cuando entran en juego las llamadas «variaciones individuales», definidas como el «conjunto de factores individuales que caracterizan el aprendizaje de cada alumno» (Ravera, 1990, 15) y que son de muy diversos tipos: sociológico, psicológico, cognitivo, edad, etc. Dichas variaciones son decisivas en el tema, que hoy nos ocupa, de la enseñanza de español a inmigrantes.

Partiendo de un punto de vista sociológico, podemos definir este tipo de alumnado como un grupo, en «principio», homogéneo caracterizado por el hecho común de haber tenido que abandonar por diversas circunstancias, (políticas, económicas, etc) su país de origen, dirigiéndose a otro lugar cuya lengua y cultura les resulta, en la mayoría de los casos, desconocida.

Luego uno de primeros puntos de la enseñanza que se ve afectado por los factores propios de este grupo es la MOTIVACIÓN por el aprendizaje. Por lo general estamos habituados o preparados para enfrentarnos con alum-

nos de nivel universitario o similar que buscan en el estudio del español, como lengua extranjera, un aumento y mejora de sus conocimientos. Por el contrario el inmigrante se ve en la necesidad obligada de aprender una nueva lengua, no con el fin de mejorar su currículum, sino por una cuestión de supervivencia que no es otra que la de poder comunicarse con las personas que le rodean y la de encontrar un puesto de trabajo. En principio se puede pensar que esta necesidad apremiante por conocer la lengua, puede facilitar y acelerar el proceso de aprendizaje. Sin embargo dentro de este grupo de alumnos nos encontramos con otra serie de factores que hacen que su enseñanza sea especialmente complicada. Por un lado tenemos el tipo de trabajo al que se dedican, en su mayoría servicio doméstico en el caso de las mujeres, y trabajos relacionados con la construcción, mudanzas y mecánica, en el caso de los hombres. Unos trabajos cuyos horarios dificultan bastante la asistencia a clases durante la semana, dado que éstas tendrían que ponerse muy tarde y a estas horas se encuentran ya cansados. Por otro lado está el problema de la vivienda, el hecho de que en su mayoría vivan a las afueras de las grandes ciudades, entorpece también el poder asistir a clase después del trabajo, ya que esto retrasaría mucho la hora de llegar a casa, lo cual es aun más problemático en el caso de los matrimonios con hijos.

De esta forma, en mi caso en particular, no quedó más remedio que reducir las clases a un día del fin de semana, muy poco tiempo y con demasiado distanciamiento de una clase a otra.

Además de estas circunstancias, que como veremos más adelante nos obligan a adoptar una metodología especial, orientada al trabajo personal durante la semana, existen otra serie de factores que van a afectar de forma directa a la enseñanza del idioma y que dividen este grupo, que en principio hemos presentado como homogéneo, en grupos diferenciados de alumnos. Dichos factores son:

1. El ambiente en el que se mueven dentro ya de nuestro país: si solo se relacionan con personas de su mismo origen o si mantiene contacto directo con otros españoles.
2. El tiempo de permanencia: si su estancia en el país es un hecho transitorio o tienen intención de establecerse.

De esta forma, basándonos en el primer punto señalado tenemos que, evidentemente, los alumnos que mantienen relación de amistad con españoles aprenden de forma más rápida, ya que intentan utilizar mucho más la lengua y de forma más espontánea y distendida que aquellos inmigrantes que, permaneciendo en grupos cerrados de ciudadanos de su mismo origen, siguen utilizando normalmente su lengua materna, quedando reducido el uso de la L2 a casos muy concretos como son las clases, las compras y el trabajo. Es precisamente en el trabajo donde mayor suele ser el uso de la L2, pero si su empleo se limita sólo a estos casos nos encontramos con el problema de que

adquieren un léxico muy pobre y concreto, relacionado todo él con el tipo de trabajo que realizan, y las estructuras morfosintácticas se reducen a lo más simple. Si la lengua no es utilizada en otras circunstancias distintas, quedará sumamente empobrecida y fosilizada.

Este mismo problema nos lo encontramos en aquellos inmigrantes que, como hemos señalado en el segundo punto, vienen a nuestro país de forma transitoria. A estos no les suele interesar tanto llegar a conocer bien la lengua, sino que se conforman con entender y que se les entienda, abandonando las clases una vez conseguido esto.

Como se puede ver este alumnado, que en principio presentábamos como singular y homogéneo, es de lo más complejo y por lo tanto su enseñanza también lo va a ser.

El primer problema que se nos plantea una vez analizadas las características del grupo es ¿qué método utilizar?.

Ante este problema debemos hacer una nueva división:

- a) aquellos alumno que nos llegan sin saber nada,
- b) los que ya tienen un mínimo conocimiento del idioma.

Teniendo en cuenta que toda enseñanza tiene como base la comunicación, nos encontramos con que dicha comunicación suele ser nula en el caso de los alumnos que solo conocen su lengua materna, ya que en mi caso en concreto era el polaco, idioma completamente desconocido por mi parte.

Dos métodos relacionados con este tipo de situaciones son el *naturalista* y el *comunicativo*.

El primero de ellos se basa en la imitación del proceso de adquisición de la L1 en el de la L2. Según Krashen «para hablar de forma espontánea es necesario que usemos mecanismos inconscientes» y por tanto «también debe ser inconsciente la forma de aprender», (Krashen 1983). Según esta teoría la misión del profesor, es la de aportar, desde el primer momento, grandes cantidades de lenguaje, lo más comprensible posible con respecto al nivel de sus alumnos, dentro de un clima relajado. Una vez hecho esto el cerebro se encargará de procesar dicho lenguaje y transformarlo en competencia adquirida. Una vez adquirida la lengua se debe animar al alumno a la producción espontánea, intentando orientarle y corregirle, pero siempre dentro de un clima relajado que invite a la participación. En estrecha relación a este método está el método comunicativo. Consiste en aportar al alumno distintas situaciones de comunicación como: presentaciones, saludos, compras, etc.

Los dos tienen como objetivo principal la comprensión del lenguaje, su diferencia radica en que, mientras el M. Comunicativo fomenta el diálogo entre alumnos, el M. Naturalista es partidario de que este se dé entre nativos (profesor) y estudiante.

No obstante, en mi opinión, y basándome en mi corta experiencia, estas metodologías por sí solas resultan insuficientes, ya que el alumno se ha

enfrentado a estas mismas situaciones comunicativas en la vida real sin enterarse de nada, luego tenemos que hacérselas comprensibles, y ¿cómo?, pues utilizando todo tipo de recursos como son la mímica, dibujos etc. y derrochando gran imaginación cuando esto también falla.

En principio las clases «mímico-comunicativas» me parecían poco serias, pues nada tenían que ver con el tipo de clase a la que estaba acostumbrada, y dudaba mucho de que aquello fuera efectivo, sin embargo todo esto ayudó a crear un clima de confianza, en el que los alumnos perdieron el miedo a comunicarse. Al ver que el profesor emplea todo tipo de recursos para su comunicación con ellos, ellos mismos pierden el sentido del ridículo y los utilizan también. El profesor por su parte traduce la mímica en palabras y frases sencillas, adaptadas al nivel del alumno, pudiendo así iniciar una auténtica comunicación oral. Prueba de la utilidad que la mímica tiene en las clases de idiomas es la publicación de un diccionario de gestos por la editorial EDELSA: *Diccionario de gestos* de J. Coll, M.^a J. Gelabert y E. Martinell.

Evidentemente, este método es lento y requiere de una gran paciencia por parte del profesor y del alumno que muchas veces se muestra impaciente por aprender, por salir de su aislamiento comunicativo, y nos pide un aprendizaje rápido e intensivo. Sin embargo tanto en los estudios de psicolingüística como en los de adquisición del lenguaje se hace gran hincapié en evitar prisas que puedan alterar el orden natural de adquisición; «todo intento por parte del profesor de enseñar al alumno a decir aquello que pertenece a estadios superiores a aquel a que éste se encuentra, será inútil. El alumno se inhibirá, tenderá a transferir formas de la lengua materna e incluso tenderá a la fosilización» (Ravera, 1990, 17).

Una vez superado, dentro de esta metodología, el periodo de silencio por parte de alumno, nos situamos ya en un nivel en el que el alumno, siguiendo esquemas aprendidos por la imitación, se atreve a crear sus propios mensajes. Sin embargo llega un momento en que estos métodos resultan insuficientes, ya que no siempre el alumno es capaz por sí solo de identificar las reglas gramaticales de las constantes situaciones comunicativas. No se puede identificar totalmente el proceso de adquisición de un primera lengua con el de la lengua segunda. En el de la L1 el niño carece de una estructura gramatical en su mente, pero en el caso de la L2, el alumno ya posee el esquema de su propia lengua, en ocasiones, como en el caso que hoy nos ocupa, muy diferente con respecto al de la lengua que intenta aprender, y si no se le dan una serie de pautas y normas gramaticales las interferencias entre la lengua materna y la L2 serán muy numerosas, pudiendo llegar a fosilizarse si no se corrigen a tiempo. Es más, llega un momento en que el propio alumno te pide una serie de reglas; todos los que han dado clase de idiomas o la han recibido se han enfrentado alguna vez a la pregunta de «¿cuándo se emplea esto y cuándo no?, y otras similares relacionadas con distintos usos y matices de la lengua. Estas dudas aparecen ya en los nive-

les más elementales, como son la diferencia de uso entre SER y ESTAR, o la formación del plural.

De esta forma llegamos a la presentación del *Método Gramatical*, cuyo uso ha sido y sigue siendo de lo más discutido. Uno de sus principales representantes es Pienemam (1984), el cual afirma que el aprendizaje espontáneo de la lengua, por inmersión directa en el medio social en que se habla dicha lengua, puede dejar a ésta en esquemas excesivamente simples que limitan al alumno en su expresión. Por otra parte, también advierte que, una mala enseñanza de la gramática puede llagar a retardar o bloquear el proceso de adquisición. Para evitar esto, Pieneman propone el que se expliquen las reglas de la gramática una vez que los alumnos las usan en la forma, es decir, no explicar por ejemplo los distintos tiempos verbales de pasado hasta que los alumnos no empiecen a utilizarlos. En mi opinión esto es muy relativo y puede llegar a ser empobrecedor, ya que se da el caso de que muchas formas no son utilizadas en la lengua del alumno, precisamente porque éste las desconoce o no está seguro de su uso. Otra propuesta dentro del M. Gramatical es la de Ellis, según el cual hay que explicar las reglas gramaticales, pero no obligar a usarlas, es decir, lo importante es que los alumnos las conozcan para que así, cuando las necesiten, recurran a ellas de una forma natural y espontánea.

La polémica sobre la enseñanza o no de la gramática en las clases de idiomas sigue estando presente en nuestro días, si bien se detecta cierta corriente defensora de esta. Yo creo que toda didáctica ha de estar el servicio de los intereses del alumno, y desde el momento en que éste nos pide que le expliquemos el uso de una determinada forma, nos está pidiendo de forma indirecta que le enseñemos gramática. No obstante soy partidaria de que esta enseñanza no se haga de forma directa si no «camuflada». Me explico, de nada nos sirve ponernos a hablar de pronombres o de aspecto verbal a personas que muchas veces no sabrían identificar estos temas ni en su propia lengua materna, y aquí ya no sólo me estoy refiriendo al caso de los inmigrantes. Es preferible partir directamente de la explicación de su uso, y con su uso, presentándolo más como «formulas mágicas» que como reglas gramaticales.

En definitiva, y como señala Mayor (1994, 52): «dada la complejidad de la actividad lingüística en general y de la adquisición de una segunda lengua en articular, la orientación de la enseñanza tiene que ser multidimensional y de carácter integrador». De nada nos sirve la teoría sino conduce a la práctica pero de igual forma, y como se puede ver en los alumnos que nos viene con unos conocimientos mínimos adquiridos de forma espontánea, la práctica sin teoría termina llena de múltiples incorrecciones fruto de las inferencias que sin la corrección y enseñanza teórica pueden llegar a fosilizarse.

Los mismos alumnos, aunque reconocen que es lo que más les cuesta, afirman que prefieren conocer las *fórmulas*, porque así saben que no están

«metiendo la pata», y la seguridad es uno de los pilares fundamentales para conseguir que un alumno de lengua extranjera utilice dicha lengua.

Esto nos lleva ya al último de los métodos conocidos, el *Humanista*, centrado en los mecanismos afectivos. Para los defensores de este método «el rol de la lengua es fundamentalmente el de enriquecer a la persona», (Ravera, 1990, 19). Su enfoque es también comunicativo, pero a diferencia de los anteriores, centran su atención en los factores personales del alumno y en la influencia de estos sobre el aprendizaje de la lengua. Así mismo dan una gran importancia al clima de trabajo de la clase, ya que a mayor motivación y confianza se obtendrán mejores resultados.

Sin duda todos los métodos vistos tienen parte de verdad, aunque quizá el que más se acerca a nuestros planteamientos sea precisamente es el método Humanista. No obstante hay que tener muy claro que el método ideal no existe, ni hay un método por encima de los demás, «tanto el aprendizaje reglas y la práctica centrada en aspectos gramaticales, como el aprendizaje no sistemático basado en la propia experiencia, pueden ser procedimientos válidos en diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje» (Instituto Cervantes, 1993, 91). Cada profesor ha de crear, por tanto, su propio método en función de las características y necesidades de sus alumnos. Para lograr esto el profesor debe conocer a sus alumnos, acercarse a ellos, sólo así conocerá qué es lo que éstos esperan de él. Dentro de esto cobraría un sentido muy especial, la tan oída frase del «profesor amigo» que en el caso que hoy nos ocupa de la inmigración, ha de ser no solo una frase hecha sino una realidad palpable, sin duda el mejor método para conseguir que aquellos que tenían la intención de abandonar las clase, una vez adquiridos unos conocimientos mínimos, permanezcan.

Bibliografía

- ACÍN VILLA, E. (1994): «Cuando la clase *no habla*». (213-219). *Problemas y métodos del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (ed.), Madrid, ASELE.
- BOSQUE, I. (1994): «La Enseñanza de la Gramática». (63-67). *Problemas y métodos del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I.(ed.), Madrid, ASELE.
- FERRÁN SALVADO, J. M. (1990): «La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas» (282-300). *Didáctica de las segundas lenguas*. GUERRINI, M, y PEÑA P. (ed.), Madrid, Santillana.
- GÓMEZ TORREGO, L.: «La enseñanza de la gramática del español como segunda lengua» (79-85). *Problemas y métodos del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (ed.). Madrid, ASELE.

- INSTITUTO CERVANTES, (ed.), (1993): *Método Curricular*. Madrid, Instituto Cervantes.
- KRASHEN, S. D., y TERREL I. D. (1983): *The natural approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford, Pergamon Press.
- MAYOR, J. (1994): «Adquisición de una segunda lengua» (21-57). *Problemas y métodos del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. SÁNCHEZ LOBATO, J., y SANTOS GARGALLO, I. (ed.), Madrid, ASELE.
- PIENEMANN, M. (1984): «Psychological constraints on the teachability of languages». *Studies in Second Language Acquisition*, núm. 6, 186-214.
- PINILLA GÓMEZ, R. (1994): «Recursos comunicativos en las conversaciones hablante nativo (HN)/hablante no nativo (HNN)». (163-173). *Problemas y métodos del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. SÁNCHEZ LOBATO, J., y SANTOS GARGALLO, I. (ed.), Madrid, ASELE.
- POLO, J. (1976): *Psicolingüística aplicada*. Buenos Aires, Kapelusz.
- RAVERA CARREÑO, M. (1990): «La expresión oral: teorías, tendencias y actividades», (13-40). *Didáctica de las segundas lenguas*. GUERRINI, M., y PEÑA, P. (ed.), Madrid, Santillana.
- TITONE, R. (1976): *Enseñanza del español a extranjeros*. Madrid, SGEL.