

MÉTODOS Y MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE E/ LE EN LA INDIA*

Evangelina ORTEGA

Universidad de La Habana

Covadonga ROMERO

Universidad Pública de Navarra

Miguel ZUGASTI

Universidad de Navarra

BIBLID [0213-2370 (1998) 14.2: 305-323]

Con el fin de conocer sus fundamentos didácticos, se revisan algunos textos utilizados en la India para la enseñanza del español. Sigue un análisis de los diferentes métodos empleados y se defiende, finalmente, el moderno enfoque comunicativo.

In order to evaluate their didactic basis, some text books used in India to reach Spanish as a foreign language are reviewed. It follows an analysis of the learning methods applied recently. A pleading for the modern communicative approach ends this study.

Desde que surgió la preocupación por un mejor desarrollo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, el profesorado del E/ LE se ha enfrentado a situaciones de variada índole, que si bien algunas veces tenían puntos de contacto con la adquisición de la lengua materna, en otras oportunidades distaban en los procedimientos y técnicas nuevas que debían emplearse.

Cualesquiera que fueran la técnica o el método empleados, querían de una ejercitación y de un conjunto de elementos que, dispuestos en un orden determinado, contribuyeran a la sistematización de la actividad, inclusive si no se seguían las secuencias trazadas por la tradición. Así fueron surgiendo los primeros com-

pendios o manuales para la enseñanza de una lengua extranjera, y paralelamente se iban conformando técnicas y procedimientos, métodos y programas. De aquí deriva la importancia del empleo de uno u otro manual que, en definitiva, implica siempre la adopción de un determinado método pedagógico. Como, por otra parte, el manual rige el quehacer diario del profesor en el aula, analizando ambos –método y manual– obtendremos las líneas de trabajo que suelen seguirse en la enseñanza de la lengua española.

Haciendo un análisis de los diferentes métodos que a lo largo de los años se han empleado en la enseñanza del español, comprobamos que se reducen a unos pocos, aunque los manuales sean numerosos¹. Nos proponemos revisar algunos textos que se utilizan en la India para la enseñanza de esta lengua, a fin de conocer sus fundamentos didácticos y así, de su valoración, extraer nuevas experiencias para trabajos futuros.

Podría observarse cómo el enfoque de cada uno mantiene similitudes en muchos aspectos con el resto por tratarse de un contenido común; cómo en muchos casos no se sigue el principio de asequibilidad, ni aquel otro que indica partir de lo fácil a lo complejo. En dichos textos, la tendencia natural de traducir a la lengua materna, lejos de ser atenuada poco a poco, es intensificada o al menos mantenida a través de todo el curso. Asimismo emplean en algunos manuales la reiteración y la repetición sin tener en cuenta en muchos casos que el uso debe ir acompañado de estructuras y paradigmas que vayan fijando desde el inicio lo general y sistemático de la lengua, que es un sistema de signos que se interrelacionan, se oponen e interfuncionan.

Características generales de los textos analizados

1) Para adultos autodidactas

- 1) Hills y Ford. *First Spanish Course*. Londres: 1918.
Enfoque gramatical y explicaciones en inglés.

2) Jackson, Eugene y Antonio Rubio. *Spanish Made Simple*. Londres: 1955.

Vocabulario de 1.500 palabras. Es poco didáctico y emplea palabras y frases sueltas.

3) Clarke, R. *Mastering Spanish*. Londres: 1982.

Requiere el empleo de cassettes. Emplea el inglés en cada explicación. Es asistemático en la presentación de las estructuras: introduce desde el inicio formas perifrásticas, aposiciones, reflexivos de forma, adjetivo comparativo y giros difíciles que no contribuyen a crear patrones lógicos para reproducir, expandir y aplicar a nuevas situaciones: "eso es", "es mejor", "ir a estar en un lugar", "estar con", "qué hay", "síéntense", "van a", "¿cómo se escribe su nombre?", "voy a presentarle a", "vamos a ver" (todo esto ya en el capítulo primero).

II) Empleados por el profesor en la clase

1) Greenfield, Eric V. *Spanish Grammar*. Nueva York: 1942.

Con explicaciones y significados en inglés. Es un libro para principiantes que pretende implantar en 36 lecciones un vocabulario básico de 620 palabras en un semestre. Se puede emplear —dice el autor— en el transcurso de un año académico. Las primeras 18 páginas, con sus ejercicios de lectura, resultan superfluas por la complejidad del contenido. Tienen el objetivo de enseñar a pronunciar y entonar en español. ¿Pero es posible, o al menos productivo, repetir docenas de palabras aisladas sin comprender su significado? ¿Acaso es útil enseñar entonación a un principiante en un texto incomprendible de prosa selecta y de poemas? Más que inútil sería contraproducente. En la primera lección se insertan cuatro preposiciones, cinco adverbios, tres conjunciones, varios pronombres interrogativos, la negación... O sea, no hay dosificación. Se sabe que las preposiciones no se incorporan o aprenden por el simple hecho de verlas en una lección, y es casi imposible sistematizarlas y adquirirlas; hay que ir introduciéndolas poco a poco para que el alumno llegue

a dominarlas. El empleo de adverbios y conjunciones también requiere pasos para ir incorporándolos no con explicaciones teóricas, sino con aplicaciones prácticas que promuevan nuevas estructuras. Por otra parte, hasta los nombres de los tiempos verbales del español aparecen con la nomenclatura inglesa. ¿Contribuye realmente este texto a una rápida y correcta incorporación de la lengua que se pretende enseñar? Creemos que no.

2) Bolinger, Dwight, Joan Ciruti y Hugo Montero. *Modern Spanish*. Harvard: 1960.

Principal objetivo: oír y hablar mediante la memorización de diálogos realistas. Recomienda una gramática inductiva y el empleo de técnicas audiovisuales para el aprendizaje automático. Traduce al inglés los contenidos.

3) Segreda, Guillermo y James Harris. *Spanish, Listening, Speaking, Reading, Writing*. Nueva York: 1970.

Al igual que los anteriores, emplea el inglés en las explicaciones e introduce desde el primer momento oraciones compuestas: “¿Sabe usted quién es el maestro?”, “No sé su apellido, pero es...”, “Dicen que es...”

4) Graupera, Arturo A., y Fleyd Pace. *Español en Español*. Nueva York: 1970.

Tiene el propósito de hacer pensar al estudiante en español sin recurrir al inglés. Empleo intenso y extenso del método directo y de las explicaciones audiovisuales. Se evitan situaciones artificiosas y se reconoce la forma activa de enseñar la lengua basándose en gestos y dramatizaciones. Introduce en la primera lección una situación comunicativa. No carece, sin embargo, de limitaciones: incluye palabras aisladas que fuera de contexto no se incorporan; en la primera lección aparece “se llama” y la forma pronominal “las”, quizás no pertinentes aún. En la segunda lección se observan formas verbales como “especializarse en”, “gustarle a uno” y una en pretérito imperfecto. Presenta todos los pronombres interrogativos sin gradación.

5) Alcoba, Santiago. *Módulos de español para extranjeros*. Barcelona: 1974.

Es una forma conversacional en directo con ayuda de gráficos y textos. Requiere del método audiovisual. La lectura va antecedida de la ejercitación oral. Emplea el sistema de repeticiones para la asimilación de la estructura de la lengua mediante cambio de palabras y sustituciones. Pudiera resultar muy útil y pedagógico si se combina con otro tipo de ejercicios para evitar la monotonía. Presenta situaciones que sin llegar al más moderno enfoque comunicativo resultan reales y amenas.

6) Sánchez, A., M. Ríos y J. Domínguez. *Español en directo*. Madrid: 1974.

Escrito por completo en español, ofrece en cada lección diálogos que presentan una situación natural y cotidiana. A partir de cada uno se inicia la práctica oral. Las estructuras fundamentales son repetidas sólo en un principio de forma mecánica, pero superadas las primeras lecciones se estimula la expresión creativa del estudiante, que debe inventar otras oraciones de acuerdo con las estructuras hasta entonces explicadas. El diálogo sirve de punto de arranque para la presentación de los esquemas gramaticales que en él se usaron. A partir de estas bases gramaticales se llega a la expresión escrita. Este texto se ayuda de cintas audio y diversos documentos (dibujos, fotografías, recortes de prensa) que pretenden lograr una relación directa entre objeto, situación y lengua. Trata de eliminar todo tipo de interferencias de la lengua nativa en la lengua meta.

7) Hampares, Katherin J. *Spanish: A modular approach*. Nueva York: 1976.

Emplea la lengua inglesa y desde la segunda lección introduce expresiones que no tendrían que ser incorporadas tan de inmediato, así como otras no pertinentes como un pretérito de subjuntivo, aunque en el prólogo anuncia uso de diálogos con estricto control de vocabulario y estructuras.

8) Borrego Nieto, Julio, y otros. *Así es el español básico*. Salamanca: Universidad, 1982.

Escrito en español, cada capítulo se inicia con un diálogo que trata de centrar al alumno en una situación real de uso, el cual debe parti-

cipar activamente en la reproducción del diálogo y en la creación de otros. Emplea resúmenes de contenido que van dando la pauta al estudiante en sus avances. Promueve el trabajo de equipo. Las estructuras gramaticales aparecen en forma esquemática para que el profesor las desarrolle en cada unidad. La gradación de la entrada de vocabulario y de cuestiones gramaticales está bien calculada, pero se echan de menos documentos de apoyo (los dibujos no son del todo suficientes) tales como fotografías, mapas, esquemas... que consigan hacer la situación comunicativa más accesible y entretenida para el alumno.

9) Equipo Pragma. *Para empezar*. Madrid: 1985.

Se presenta una situación comunicativa de forma variada. La práctica de la oralidad sigue precediendo a unas explicaciones gramaticales que en ocasiones no son tan prolijas como sería deseable. Muchos esquemas explicativos, por su afán de modernidad y novedad, resultan a veces difíciles de entender incluso para el profesor. El mayor esfuerzo está dirigido hacia la competencia comunicativa del alumno, hacia su autonomía lingüística. Las situaciones presentadas están apoyadas en variadísimos documentos (historietas, reportajes, propaganda, fotografías, estadísticas, mapas, chistes...) que tratan de sumergir al estudiante en el contexto situacional. Falta, sin embargo, ejercicios para lograr la adecuada automatización.

10) Sánchez, A., M. Ríos y J. A. Matilla. *Entre nosotros*. Madrid: 1987.

De todos los libros analizados, es el más novedoso y con perfiles de modernidad. Pretende ofrecer un lenguaje real que tenga en cuenta lo hablado y lo escrito, dentro de un contexto adecuado y útil en que el estudiante sea un ente activo. Al seleccionar el material, teniendo en cuenta los programas nocional-funcionales, abandona el principio de gradación gramático-lexical seguido por los estructuralistas. Se basa en la capacidad generadora y creadora de las relaciones gramaticales, y deja para el final aspectos complejos. Al posibilitar la comunicación interpersonal, se puede clasificar el texto como de enfoque comunicativo: la actividad de los alumnos y la creatividad del profesor son esenciales, razón por la que admite

todos los procedimientos (audiovisual, directo...) que coayuden a una actividad positiva y al incremento de la motivación.

Del muestreo anterior se pueden extraer algunas conclusiones parciales:

- a) Un solo texto no suele llenar las necesidades de un curso.
- b) No siempre la densificación de los contenidos es la más adecuada.
- c) Algunos de los textos de determinadas bibliografías de programas son para autodidactas.
- d) Muchos emplean la traducción.
- e) Otros basan el aprendizaje en el estudio de la gramática.
- f) Los más modernos promueven la situación comunicativa para que el estudiante se acostumbre a reaccionar con competencia en la lengua de llegada.
- g) Muchos están redactados por profesores extranjeros, bien en Londres o Nueva York, con la base cultural que entraña la lengua inglesa.
- h) Los redactados por profesores de habla española se acercan más a los procedimientos que hoy se demandan: no traducen y buscan el enfoque comunicativo.
- i) Estos manuales no cubren algunas de las necesidades específicas de los estudiantes indios, sobre todo en cuanto a contenidos culturales se refiere.

Bosquejo de los métodos usuales en la enseñanza de lenguas extranjeras

i) Método gramatical de traducción

El más utilizado desde antiguo en las aulas de lenguas clásicas y modernas (estas últimas sobre todo hasta los años 60 e incluso 70), y todavía en uso en algunos centros de enseñanza. Como su nombre indica, emplea la lengua nativa para las explicaciones gramaticales, en las cuales hace especial énfasis. Selecciona las estructuras

más generales que sirven de común denominador de todas las lenguas. Sostiene que la mejor forma para expresar una oración en la lengua meta es partir de una sentencia en la lengua nativa². Para ello es necesario analizar despacio y por separado los tres principales componentes de toda oración: sujeto, verbo y complemento. A partir de aquí el alumno será inducido a buscar las correspondencias en la traducción. Se explica la sintaxis a través de los universales de la lengua, pero sin olvidar tampoco que existen tanto las estructuras opuestas como las excepciones a las reglas generales.

Este método, por su dilatada historia, bien merece algunas reflexiones. Para empezar, la gramática teórica no debe ser aplicada en los inicios del aprendizaje, y cuando se enseñe se apoyará en hechos concretos de habla practicados en el aula, y no a base de paradigmas fríos que el alumno tiende a ver con cierto recelo. Por ejemplo, desde el primer día se le debe acostumbrar al estudiante al empleo del artículo (masculino o femenino) que acompañe al sustantivo que se introduce y, al mismo tiempo, con la terminación del género correspondiente: “*el libro*”, “*la libreta*”. El género en español es una clasificación gramatical cuya regularidad se hace perceptible en la terminación (-o/-a). Lo mismo ocurre con las marcas de número (-s/-es). Cualquier caso que constituya una excepción no parece pertinente en los inicios de un curso, de ahí la necesidad de evitar en las primeras lecciones palabras como “el problema”, “el programa”, “el lunes”, “la crisis”, etc. Por supuesto, lo dicho hasta ahora no significa que las categorías se incorporen de memoria y sin pensar; al contrario más bien: la lengua vive en la mente de quien la emplea relacionada con ideas, y surge de modo automático cuando enfrenta la situación que le da lugar.

Si las cuestiones gramaticales son abstracciones de difícil comprensión aun para nativos, es lógico suponer que no se debe explicar un aspecto determinado más allá del alcance del extranjero, sin antes emplear lo que aparece en su entorno de modo asequible. Sólo así llegará este último a sus propias conclusiones.

La estructura introducida poco a poco a través de la práctica y la comprensión tiene el propósito (y esto no lo puede olvidar el pro-

fosor de gramática) de servir de soporte a la siguiente estructura y, por supuesto, de hacerla asequible.

No se puede pretender que el estudiante agrupe, clasifique y haga especulaciones como suele hacerse en clases de gramática para nativos (eso se dejaría para niveles superiores), sino que absorba los contenidos y adquiera el hábito de emplearlos en las situaciones apropiadas a partir de la experiencia adquirida.

Todo lo anterior no quiere decir que la gramática sea innecesaria; al contrario, tal y como expone José Polo, ella “representa la sistematización de los hechos del discurso —de los habidos realmente y, virtualmente, de los por haber— en esquemas de lengua” (Polo 53). Porque si se adquieren determinados giros no es sólo por lo que representan en el plano léxico, sino por su valor de moldes o paradigmas para futuras construcciones, y por la gran economía de esfuerzo que ello conlleva.

En cuanto al uso del método gramatical de traducción, queremos subrayar algunos aspectos que nos parecen negativos o defectuosos:

—Esta práctica, dentro del aula del E/ LE, no debe convertirse en hábito o único recurso, y en todo caso parece más apropiada en los niveles superiores, cuando los patrones de la lengua extranjera se hayan fijado.

—Debe inducirse al estudiante a pensar en la lengua que se aprende, a interiorizar y automatizar las estructuras.

—Hay muchas maneras de enseñar una palabra: el objeto mismo, la lámina, la acción, la posición, la cualidad, etc. Las palabras que encierran abstracción y generalización deben y pueden enseñarse a partir de palabras y estructuras ya aprendidas. La lentitud que conlleva la incorporación del nuevo vocablo encontrará su contrapartida en el esfuerzo que realiza el estudiante para captar el significado en la propia lengua que estudia, y se convertirá en un ejercicio de comprensión de un concepto que no siempre se puede reducir a un significado de la otra lengua. Por ejemplo, el término “desarrollo” se emplea en diversos contextos:

- “El niño está en pleno desarrollo”
- “El desarrollo de la industria pesquera”
- “El desarrollo de la lengua”
- “La acción se desarrolla en...”

Esa única palabra podría ser sustituida en inglés por: “growing up”, “expansion”, “development”, “improvement”, “take place”, etc.

-Imposibilidad de su empleo en un aula plurilingüe.

Ahora bien, el uso de la traducción como método de enseñanza de una L2 también nos suscita algún comentario positivo:

-Resulta ser un vehículo idóneo para autodidactas.

-Le ofrece al estudiante un significado con el que el profesor comprueba si hubo o no comprensión.

-Ahorra tiempo cuando las palabras de una u otra lengua se escriben y pronuncian de forma parecida y significan lo mismo. Aunque el profesor debe insistir en la correcta pronunciación del español para evitar interferencias fonéticas y, además, estar alerta para advertir acerca de los *falsos cognados* o *falsos amigos*, como “actually” (‘realmente’), “sensible” (‘tolerable, lógico’), “sympathetic” (‘compasivo’), etc., en el caso de alumnos angloparlantes.

-Es recomendable en la enseñanza a distancia o dirigida.

-Aunque no debería constituir el eje central en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sí podría formar parte de un curso de E/ LE como actividad didáctica o soporte pedagógico (ver García Yebra).

II) Método directo

No cabe duda de que es opuesto al anterior. Su base radica en la idea de que las interferencias entre la lengua nativa y la lengua extranjera son el principal enemigo para que el proceso de aprendizaje se desarrolle con éxito. Sostiene que una lengua extranjera puede aprenderse fácil y correctamente si se evita todo contacto con la lengua nativa. Introduce al futuro hablante en situaciones y conversaciones con ayuda de esquemas, gráficos, dibujos, historietas o

cualquier otro material útil. Su razón es abastecer al estudiante de suficiente material de apoyo que lo obligue a referirse a objetos y situaciones ya previstos por el profesor, evitando la traducción. Puede aplicarse tanto sin explicaciones gramaticales como usando de ellas, aunque, eso sí, siempre después de la práctica oral y del diálogo situacional, nunca antes. La gramática ha introducirse en la lengua extranjera justo al nivel que los estudiantes puedan acceder en cada momento: muy sencillo al principio y más complicado después. Se evitan los paralelos con la lengua nativa.

Ha sido uno de los más empleados en los últimos años, y cuenta con múltiples detractores por considerarlo asistemático, artificioso y agramatical, carente de base conceptual y equiparable a la forma en que los niños aprenden la lengua materna. Pero en todos los casos esto no siempre es cierto. El niño aprende escuchando la voz de los padres, repitiendo lo que ellos dicen y asociándola a cada objeto por separado. Las complejidades morfosintácticas van surgiendo paso a paso en el desarrollo infantil. En el adulto el proceso es diferente: se introducen desde el inicio las oraciones, las palabras se analizan en un contexto y, sobre todo, el profesor se apoya en la base conceptual y cultural del estudiante, que en pocos segundos asocia la palabra a su significado por su extenso marco referencial. Desde luego este método precisa de un profesor muy activo en el aula –casi un actor–, capaz de hacer perceptibles todas las situaciones que pretenda incorporar a partir del texto.

Se le podría objetar al método que tiende a priorizar la lectura sobre la expresión oral, la cual debe ser previa. Y en cuanto a lo asistemático sería imputable al texto o a su incorrecta densificación, y no al método, que no deja de tener en cuenta lo sistemático de la lengua.

III) Métodos técnicos

Los dos últimos métodos en la enseñanza del español que han llegado a la India utilizan la tecnología. El primero, conocido como

método audio-lingual, maneja grabaciones de diálogos, palabras y frases sueltas con el fin de que el estudiante escuche, comprenda y luego memorice estructuras a través de ejercicios de repetición. Hace hincapié en el desarrollo de habilidades como la pronunciación o la entonación del español. El segundo, conocido como método audio-visual, más moderno que el anterior, juega con las imágenes y la audición para que el estudiante tenga acceso al idioma de forma más directa, presenciando escenas de la vida real y costumbres de la sociedad española. El alumno escucha y observa esforzándose por captar el mensaje. Luego se le hacen preguntas para comprobar si la comprensión ha sido correcta o no. Su objetivo es doble: que comprenda la lengua escuchando y que aprenda a usarla hablando.

Tanto el primer método como el segundo podrían ser calificados de incompletos y extremistas, en el sentido de que el audio-lingual (que deriva de la lingüística estructural) presenta el defecto de ser incapaz de trasladar nociones estructurales aprendidas a una situación comunicativa concreta. El método audio-visual, al incidir en el aprendizaje situacional, se olvida en gran medida de hacer uso de la gramática y las estructuras sintácticas.

Los dos métodos presentan la característica de necesitar de la tecnología para su desarrollo, aspecto de donde a veces, en nuestro contexto indio, derivan dificultades de orden material.

IV) Análisis contrastivo

Entre las formas de análisis que emplea la lingüística hay un método que se preocupa de las relaciones existentes entre dos o más lenguas. Es el llamado método contrastivo. Dicho análisis establece dos direcciones:

Una orienta su trabajo hacia las diferencias y semejanzas entre dos o más lenguas, sin considerar a ninguna de ellas como la lengua madre. Dicha forma de estudio se denomina *análisis confrontativo o paralelo*. La otra dirección de trabajo se preocupa de extraer con cui-

dado las estructuras de la lengua madre que se corresponden con las estructuras de la lengua extranjera. El profesor que aplica este análisis trabaja únicamente con dos lenguas, de ahí que reciba este enfoque el nombre de *análisis direccional o contrastivo aplicado*.

Dentro del campo de la enseñanza del E/ LE, este segundo tipo de análisis ha servido de ayuda al profesorado para conocer las interferencias que obstaculizan el aprendizaje del estudiante. El proceso a seguir consiste en tres pasos básicos:

- a) Describir las estructuras de la lengua madre.
- b) Describir las estructuras de la lengua meta, en este caso el español.
- c) Comparar ambas lenguas haciendo hincapié en los rasgos similares (ver Parkinson 244-246).

Pero aquí nos asalta el siguiente interrogante: ¿qué significa “lo mismo” en dos lenguas diferentes? Por ejemplo, para un alumno de lengua inglesa “bread” significa ‘pan’, pero, ¿son su forma, ingredientes, gusto... los mismos? ¿La importancia del pan en una mesa inglesa es la misma que en una mesa española? Y aún más, si este vocablo lo insertamos en una situación viva como pudiera ser:

- “Este hombre es más bueno que el pan”
- “Contigo pan y cebolla”
- “Venderse como pan caliente”

¿Sería capaz el alumno inglés de captar el significado de estas frases? Porque si vamos a utilizar el análisis contrastivo tanto para enseñar una lengua extranjera como para realizar una traducción (aspecto muy estudiado por Jakobson), no podemos caer en el error de separar los códigos lingüísticos, sino que debemos procurar acoplar el mensaje a la lengua que se está analizando, tarea harto compleja, ya que es difícil encontrar dos palabras en lenguas diferentes que evoquen “lo mismo”. Y si además partimos de la situación real en la India, donde las lenguas de los estudiantes son el hindi, el inglés y las maternas de otras regiones del país, y la que va a aprender es el español, ¿cuál de estas lenguas tendría que considerarse

como modelo en el análisis contrastivo para decir que dos vocablos significan “lo mismo”?

Suponiendo que encontrásemos no similitudes sino vocablos que semánticamente están más cerca de la lengua madre, ¿se manifiestan estos de la misma forma que en la lengua extranjera? Porque si las manifestaciones son diferentes, esto traería problemas a la hora de establecer equivalencias o a la hora de traducir. Y debemos ser realistas y admitir que todo alumno tiende a traducir a su lengua madre mientras el profesor no le guíe para eliminar tal hábito.

Por ejemplo, confrontemos dos estructuras gramaticales de diferentes lenguas que expresan un mismo contenido:

- “I am supposed to come back in August”
- “Se supone que regreso en agosto”

Pero un hablante que identifique punto por punto los elementos del inglés con los del español, construirá una oración española de acuerdo con las reglas que rigen el inglés y cometerá un error sintáctico: “Yo estoy supuesto a regresar en agosto”.

Pensar en la lengua materna inglesa se fijó como hábito en la reproducción del español, por eso el profesor debe ir creando otros hábitos nuevos, siempre dentro de una situación comunicativa viva, labor a realizar desde el primer día de clase. En definitiva, ¿cuál es la utilidad del método contrastivo? Los primeros contrastivistas –Moulton, Ferguson, Robert Lado...– afirmaron que el análisis contrastivo tiene una aplicación directa y con éxito en la enseñanza de una lengua extranjera. En efecto, el hecho de proporcionar diferencias para que el profesor conozca dónde pueden aparecer los problemas a la hora de aprender una lengua extranjera, sirve de gran ayuda, tanto al profesor como al equipo que va a elaborar el libro de texto; de la misma manera que sirve para explicar los errores producidos y las interferencias³. Pero esta ayuda, ¿debe utilizarla el profesor antes de impartir sus clases como una guía a su método didáctico, o tiene que desarrollarla delante del alumno para que éste participe en el análisis? En nuestra opinión, el estudio contrastivo debe

servir para motivar las necesidades del profesor de lengua extranjera a la hora de sustraer las diferencias y semejanzas entre las lenguas, pero eso sí, en sus estudios previos, no en el aula.

No podemos pasar por alto tampoco la relevante importancia que para la lingüística generativa y transformacional ha tenido el análisis contrastivo, ya que éste es el camino directo para llegar a los universales de la lengua. Esto explica que tanto la lingüística diacrónica como la historia de la lengua hagan uso de los estudios contrastivos.

Para concluir con el análisis hasta aquí realizado debemos apuntar lo siguiente: como lo que el profesor busca es que el estudiante se comunique en la lengua extranjera, el análisis contrastivo servirá, de un lado, para que el profesor conozca lingüística y semánticamente ambas lenguas, lo que le facilitará poder llevar a cabo una clase más productiva. De otro, le será útil para discernir aquellas estructuras que son diferentes entre sí en la lengua de salida y en la de meta. Es decir, conocerá de antemano las mayores dificultades que va a afrontar, y prevendrá este contratiempo mediante prácticas graduales y ejercitaciones más regulares y controladas.

v) Hacia un enfoque comunicativo

De todo lo expresado y analizado hasta ahora cabe deducir una verdad de Perogrullo: no existe el método perfecto aplicable a todo tipo de situaciones y estudiantes en cualquier país. Un profesor sabe que deberían existir tantos como alumnos hay en el aula, pero ante la imposibilidad real de llevar esta idea adelante no hay más remedio que sintetizar e intentar agrupar a todos los estudiantes en una misma dirección. De la misma manera, no todos los métodos son aplicables a todos los profesores. El método directo y el que pasamos ahora a analizar, el enfoque comunicativo, precisan de un profesor activo que se mueva en el aula entre los estudiantes y los estimule con sus palabras y gestos. Un profesor poco enérgico se identificará mejor con el audiovisual o el clásico de la traducción.

Entonces, ¿cuál es para nosotros la forma más eficaz de hacer que una clase resulte positiva y útil? Puesto que no podemos sujetar al profesor al seguimiento exclusivo de un método sin caer en la parcialidad, creemos que lo más idóneo es adoptar un enfoque didáctico que se sirva de lo mejor de cada método.

Comencemos por buscar el objetivo básico del aprendizaje de una lengua extranjera, que no es otro que *adquirir la capacidad de comunicarse en dicha lengua*. Esto es, conseguir expresar pensamientos e ideas, entender al interlocutor o escritor del mensaje, hacer preguntas adecuadas a la situación, saber responder a los interrogantes. En resumidas cuentas, establecer una *comunicación*, acto vivo que requiere de un emisor, de un receptor, de un código para canalizar el mensaje y de un contexto que ponga en funcionamiento todos estos elementos. Tal enfoque está siendo utilizado en esta década en la enseñanza de diversas lenguas.

Consideramos que son buenas alternativas pedagógicas, pues permiten al profesor imprimir su estilo personal de acuerdo con la situación del alumnado. De ahí que se le considere un enfoque y no un método.

El primer paso será ofrecer al alumno el material suficiente para que pueda desarrollar su capacidad comunicativa con total libertad. En las primeras clases el profesor no debe olvidar que la repetición sistemática y variada es imprescindible para la fijación de estructuras, así como la información necesaria al estudiante para incrementar la motivación y mantener en el aula una actitud positiva y de gran actividad. Se trata de establecer hábitos que en su sucesión permitirán al estudiante hablar sin recurrir a la traducción y dirigir sus esfuerzos a hacer uso de un nuevo registro lingüístico.

El enfoque comunicativo aboga por el aprendizaje dentro de un contexto situacional, ya que como bien dijo Otto Jespersen: "Disconnected words are but stones for bread, one cannot say anything sensible with mere list of words" (135). Este enfoque es utilizable desde el primer día de clase y no, como algunos piensan, cuando el estudiante ha rebasado esta etapa. Para ello el profesor se servirá de los recursos que le ofrecen el método directo, los medios técnicos

(cassettes y video-cassettes, programas de ordenador, diapositivas...) y cuantos elementos considere oportunos. La novedad del enfoque es que ahora se emplearán documentos originales tan variados como: mapas, planos, recortes de prensa, cancioneros, carteleras, guías turísticas, anuncios, programas de espectáculos, modelos oficiales, comics y dibujos, telegramas, mensajes telefónicos, convocatorias de concursos, formularios, adivinanzas, juegos, etc.

La complejidad del documento estará en función del avance progresivo de las clases. Buenos documentos para los primeros días de clase podrían ser un formulario para solicitar matrícula en la Universidad, otro formulario para renovar el carnet de identidad, el aviso de entrada y salida de trenes a determinada ciudad, la forma de enviar una carta al extranjero, y en general cualquier documento que armonice la brevedad y sencillez con el interés, a fin de buscar amenidad y eliminar la monotonía y la aridez. Sólo así se logrará un aprendizaje activo y se hará uso del lenguaje de manera funcional.

Un último punto que queremos tratar es el valor de la gramática teórica. ¿Cómo y cuándo debe el profesor mostrar al alumnado las formas gramaticales? El enfoque comunicativo parte del postulado siguiente: *la explicación gramatical debe ser dada desde el comienzo de las clases en forma inductiva*⁴, esto es, el alumno entra en contacto con la situación real mediante un diálogo con un contenido muy simple, y los aspectos relacionados con las categorías de palabras y usos gramaticales se introducirán sin tecnicismos, en cuadros esquemáticos que el profesor hará comprensibles. Es decir, primero conocerán el uso y después el sistema de la lengua. En el nivel intermedio y superior se combinarán, de manera deliberadamente flexible, las actividades comunicativas con la teoría gramatical –contenido y terminología– a fin de completar este ciclo, que tan bien ha sido analizado por Eugenio Coseriu: “Sistema, norma y habla”.

Una explicación gramatical al estilo tradicional tiene el defecto de quedarse en el sistema de la lengua. El estudiante conoce la abstracción de este sistema, pero no conoce los mecanismos necesarios para transformarlos en el habla de uso de todo parlante, y el llegar

a la norma es algo tan restringido que apenas tiene lugar en la enseñanza superior de lenguas extranjeras.

El enfoque comunicativo, pues, tiene la ventaja de centrar sus esfuerzos en el uso de la lengua, para desde aquí regresar a la abstracción, como es la explicación del sistema.

A nuestro juicio lo más positivo del enfoque comunicativo es que la variedad de las motivaciones comunicativas posibilitan al alumno el ser capaz de transferir sus conocimientos a otros contextos y temas. De la habilidad de movilización y transferencia dependerá la competencia comunicativa de cada uno y la fluidez verbal, es decir, si son capaces o no de hacerse entender y de comprender lo que se dice.

A modo de conclusión diremos que resulta manifiesto que los docentes del E/ LE en la India –nativos y extranjeros– nos vemos obligados a trabajar con un material didáctico que se basa en contextos sociolingüísticos muy ajenos al indio. Queda en manos de este profesorado la tarea de modificar los modelos existentes teniendo en cuenta tanto necesidades y limitaciones prácticas como las circunstancias socioculturales en que se enseña y aprende en la India.

OBRAS CITADAS

- Brislin, Richard. W. *Translation-Applications and Research*. Nueva York: Gardner Press, 1976.
- Coseriu, Eugenio. Sistema, norma y habla». *Teoría del lenguaje y Lingüística general. Cinco Estudios*. Madrid: Gredos, 1962. 11-113.
- García Yebra, Valentín. "La traducción y la enseñanza de lenguas extranjeras". *Pasado, presente y futuro de la Lingüística Aplicada en España. Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Valencia: Universidad, 1986. 143-154.
- Jespersen, Otto. *How to teach a foreign language*. Londres: George Allen and Unwin, 1904.
- Lomas, Carlos. y Osoro, Andrés. "Enseñar Lengua, hoy". *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Comp. Carlos Lomas y Andrés. Osoro. Barcelona: Paidós, 1993. 17-30.

- Marton, Waldemar. "Some Methodological Assumptions for Transformational Contrastive Studies". *Active Methods and Modern Aids in the Teaching of Foreign Languages*. London: Oxford University Press, 1972. 198-205.
- Parkinson de Saz, Sara M. *La Lingüística y la enseñanza de las lenguas*. Madrid: Empeño, 1980.
- Polo, J. *Enseñanza del español a extranjeros. Cuatro esbozos*. Madrid: SGEL, 1976.
- Soler-Espiauba, Dolores. "De la España tópica a la postmodernidad a través de nuestros manuales de español como lengua extranjera. ¿Qué imagen de la sociedad presentamos a nuestros alumnos?". *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Ed. Sánchez Lobato y Santos Gargallo. Madrid: 1994, 479-491.

NOTAS

- El presente trabajo es fruto de nuestra común experiencia de enseñanza del E/ LE en las universidades indias durante tres cursos académicos: Evangelina Ortega y Miguel Zugasti en el Centre of Spanish Studies de la Jawaharlal Nehru University, y Covadonga Romero en el Department of Germanic and Romance Studies de la University of Delhi. Nos atenemos, de modo voluntario, a la bibliografía manejable en las aulas indias, aun a sabiendas de la existencia de otros muchos manuales, que los obviamos por su inasequibilidad. Buena parte de este trabajo ya fue expuesta en nuestra comunicación conjunta al "Taller Nacional sobre Métodos de la Enseñanza del E/ LE a nivel inicial" (febrero de 1989), organizado por el Central Institute of English and Foreign Languages de Hyderabad, India, y coordinado por la Dra. Sonya Surabhi Gupta.
- 1. Sobre esta cuestión y los grandes cambios en el material utilizado en la enseñanza del español a finales de los años 80, ver Soler-Espiauba 479-491.
- 2. Brislin lo define así: "Translation is the general term referring to the transfer of thoughts and ideas from one language (source) to another (target)" (1).
- 3. Como dice Marton: "Sea la que fuera la contribución de los estudios contrastivos al desarrollo de la teoría lingüística general y a la clarificación de la idea de los universales lingüísticos, nosotros, como profesores de lenguas modernas, estamos interesados, ante todo, en la aplicación de sus resultados a la enseñanza de las lenguas extranjeras" (202).
- 4. Para la ampliación de este postulado, consúltese el artículo de Lomas y Osoro, "Enseñar Lengua, hoy".