

Propuestas para la enseñanza-aprendizaje del español en el ámbito universitario: El “método creativo”

Hiroto Ueda, Universidad de Tokio
Antonio Ruiz Tinoco, Universidad Sofía

En esta presentación de un método que creemos útil para la enseñanza de la gramática española en el ámbito universitario japonés, nos centraremos en algunas cuestiones gramaticales y reflexionaremos sobre cómo hacer funcionar los conocimientos gramaticales en la práctica de la comunicación¹.

Pensamos que lo más importante en nuestras actividades de enseñanza-aprendizaje debe ser que los que aprenden un idioma, estudiantes, alumnos, discentes, aprendientes, autodidactas, etc., conozcan no sólo el significado de lo que están aprendiendo sino lo que se puede esperar de sus esfuerzos, es decir, que tengan confianza en los actos de aprendizaje y en su proyección de cara al futuro. También hay que considerar en qué situaciones se activa y se realiza el conocimiento abstracto de la gramática en una forma concreta de comunicación. La comunicación en nuestro contexto no se trata sólo de conversación libre oral sino también y, lo que es más significativo, compartir pensamientos y sentimientos a través de un código común, que es el sistema de la lengua que están aprendiendo.

Este pequeño trabajo que presentamos a continuación es resultado de las discusiones de los dos colaboradores, que nos dedicamos a la enseñanza y a la investigación de la lengua española y el código común entre los dos es a veces la lengua española y otras veces la japonesa. En esta ocasión nos limitaremos a usar el código español por tratar el método de enseñanza tanto de los profesores japoneses como de los hispanohablantes. En cada capítulo, Ueda, como profesor no nativo que trabaja en una universidad donde se enseña español como segunda lengua extranjera², propone algunas maneras de explicación gramatical y unos métodos concretos de su enseñanza; y Ruiz Tinoco, como profesor nativo que trabaja en una universidad con especialización de la lengua española³, expone sus opiniones en el apartado de *Observaciones*. Hemos adoptado esta manera de colaborar en la creencia de que también se puede establecer una comunicación entre dos personas muy diferentes tanto en sus trasfondos culturales como en las actividades universitarias y, así sin forzar conclusiones definitivas y comunes, podremos reflexionar libremente para encontrar algunos puntos coincidentes y divergentes con la esperanza de que sirva como ejemplo de comunicación intercultural.

¹ Este artículo es una versión escrita de nuestra comunicación presentada en el *Taller didáctico*, celebrado en el Instituto Cervantes en Tokio, el día 14 de julio de 2008.

² Las clases de la segunda lengua se dan tres veces por semana para los estudiantes de Letras y dos veces para los de Ciencias; el curso para los estudiantes de Literatura dura cuatro semestres; para los de Ciencias Sociales, tres semestres; para los de Ciencias Naturales, dos semestres.

³ En el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad Sofía, se estudia intensivamente el español durante los dos primeros años, con diez o doce clases a la semana. Durante los cursos tercero y cuarto tienen varias clases a la semana obligatorias y otras opcionales. Además, bastantes clases del Departamento que no son de lengua se imparten en español también. Los estudiantes tienen posibilidad de continuar con los estudios de posgrado, tanto de maestría como de doctorado. Para los detalles del Departamento ver la página siguiente:

http://www.info.sophia.ac.jp/spaffs/index_content.html

1. Reglas gramaticales limitadas para la comunicación sin límites

La lingüística teórica nos enseña que el número de reglas gramaticales es limitado, y el de las expresiones, ilimitado. Este hecho se observa fácilmente en nuestras actividades diarias tanto en calidad de discentes como de docentes. Si no fuera así, en teoría el lenguaje no podría funcionar como medio de comunicación ya que para cada expresión nueva, el docente se vería obligado a enseñar las reglas específicas y el discente tendría que aprendérselas de memoria una por una, sin llegar nunca a un nivel práctico de comunicación.

Afortunadamente, la realidad es muy distinta. Si un discente sabe que para expresar sus gustos se utiliza el verbo GUSTAR con sus peculiares reglas sintácticas, ya puede utilizarlo a su manera para expresar un sinnúmero de contenidos distintos. No hay límite en la elección de sujeto ni de complemento. Es cuestión de elegir lo que a cada uno le parezca. En una prueba de estudiantes de primer año, encontramos respuestas de composición libre con la estructura GUSTAR + INFINITIVO: *Me gusta cantar en el parque; Me gusta dormir ocho horas; Me gusta estar con ella, Me gusta comer pescado; Me gusta leer libros cuando estoy en la Universidad*, etc. Lo sorprendente es que no haya coincidencias entre ellas; es decir son sus creaciones originales.

¿A qué se atribuye tal maravilloso fenómeno? ¿Es ilimitada la capacidad lingüística sin distinción de atributos individuales de sexo, edad, nivel de educación o condiciones socioeconómicas? Si en teoría se supone que es ilimitada, ¿cuál sería el mejor método para fomentar tal capacidad? En esta ocasión, nos dedicaremos a reflexionar sobre estas cuestiones basándonos en las experiencias de nuestras tareas diarias y algunas reacciones de los estudiantes, en vez de recurrir a los trabajos científicos, experimentales, estadísticos, de las metodologías de la enseñanza, que son a nuestro modo de ver objetivos pero la mayoría de las veces parciales y no siempre responden a nuestro deseo de considerar fenómenos de la enseñanza-aprendizaje de la lengua de una manera totalizadora y humana.

Por no poder abarcar dentro de la limitación de tiempo y espacio los aspectos generales de la morfosintaxis española, escogeremos los temas de la conjugación verbal, el orden de palabras y el uso del subjuntivo, considerados como grandes problemas de la gramática española para los japoneses.

1.1. Morfología. Conjugación verbal

Empecemos con las cuestiones morfológicas, sin detenernos en las cuestiones fonéticas y fonológicas. Ciertamente los aspectos fonético-fonológicos son importantes, puesto que a veces observamos que los alumnos que han alcanzado un nivel alto cometen errores básicos de pronunciación. Los adultos, por otro lado, tienen mucha dificultad en corregir sus hábitos que provienen de la lengua materna. Nosotros, sin embargo, no pensamos que sea tan importante como otras cuestiones morfosintácticas y léxicas. Si un extranjero pronuncia el español con cierto acento de su lengua materna, no tendríamos necesariamente por qué corregirlo, puesto que es una parte de su personalidad lingüística y, por lo tanto, deberíamos respetarla. Nuestro propósito en la enseñanza de la lengua extranjera es conocer y aproximarnos a la cultura del mundo extranjero, pero no precisamente llegar a comportarnos exactamente como las personas de la misma cultura. Incluso la mimesis superficial de la cultura extranjera podría causar indignación a los nativos. Creemos que para el nivel universitario es suficiente que la pronunciación sea lo más correcta posible pero, repetimos, no tendría que llegar necesariamente al nivel de la perfección absoluta.

Muy distintas son las cuestiones morfosintácticas. Ningún nativo aceptaría que los estudiantes extranjeros no supieran conjugar los verbos y utilizaran siempre el infinitivo en lugar de las formas conjugadas. El estudiante debería saber conjugar tanto en los paradigmas regulares como en los irregulares.

Ahora bien, lo normal es que enseñemos primero la conjugación regular antes que la irregular. Entonces, ¿un estudiante que todavía no sepa más que la forma regular del pretérito indefinido puede utilizar una forma como ⁺sabí⁴ en lugar de *supe*? ¿Debería ser corregido en la etapa en que todavía la forma correcta *supe* no la ha aprendido? Y, ¿deberíamos evitar el uso del mismo verbo en esta etapa? Creemos que no, porque ⁺sabí es correcto en su interlengua de aprendizaje. Deberíamos apreciar la manifestación de esta forma más que la no producción absoluta de esta forma. Lo importante es que utilicen toda su capacidad para expresar su pensamiento. Luego este estudiante en la lección siguiente se monitorizará al estudiar que hay un grupo de verbos irregulares que se conjugan de manera diferente.

Un estudiante de español nos ha comunicado su impresión sobre los paradigmas verbales del español. Decía que pensaba que la conjugación era más complicada, pero en realidad, según él, es bastante sencilla. Es cierto. Se utilizan casi siempre las mismas desinencias personales: *cer*, *s*, *cer*, *mos*, *is*, *n*. Entonces, ¿por qué no admitimos una conjugación interlingüística de presente de indicativo como: ⁺canta (en lugar de la forma correcta *canto*), *cantas*, *canta*, *cantamos*, *cantáis*, *cantan*; ⁺come, *comes*, *come*, *comemos*, *coméis*, *comen*? Aparte de este caso, del pretérito indefinido y del futuro, todos los paradigmas regulares adoptan la misma desinencia. Luego, muy pronto, le podemos monitorizar con las formas correctas *canto* y *como*, que de manera peculiar terminan en *-o*.

⁺ cant@	o	cant e
cant a s		cant e s
cant a		cant e
cant a mos		cant e mos
cant á is		cant é is
cant a n		cant e n

Presente de indicativo y de subjuntivo

Los verbos de tercera conjugación, por otra parte, podrían conjugarse de la misma manera que los de la segunda: ⁺vive, *vives*, *vive*, ⁺vivemos, ⁺vivéis, *viven*, puesto que sólo en el presente de indicativo (y en el imperativo de segunda persona), difieren de los de la segunda. Casi inmediatamente se notará con la nueva monitorización que las formas correctas son: *vivimos* y *vivís*.

Ciertamente es importante que los estudiantes conozcan tanto las formas regulares como las irregulares. Los profesores, por otra parte, deberíamos distinguir dos grados de gravedad en la apreciación de las formas equivocadas. Las formas como ⁺sabí, (yo) ⁺canta, (nosotros) ⁺vivemos no serían tan graves como (yo) *sabé, (yo) *canti, (nosotros) *vivimos⁵. Las primeras son en cierto modo positivas porque representan las manifestaciones regulares de las reglas morfológicas. Si los profesores incentivan a los estudiantes a que utilicen las formas interlingüísticas sin miedo, ellos podrán sentirse seguros para expresarse libremente. Luego, se darán cuenta de que a veces la interlengua debe ser corregida en su forma correcta⁶. Afortunadamente tales formas irregulares como *canto*, *como*, *vivimos*, *vivís*, *supe* aparecen con frecuencia en textos orales y escritos, y fácilmente se monitorizan.

La enseñanza de la lengua extranjera ha venido adoptando métodos de que podríamos llamar de prohibición, es decir, prohíben las formas incorrectas y admiten sólo las correctas.

⁴ Marcamos las formas incorrectas pero, en su interlengua, admisibles con el signo de plus (+).

⁵ Marcamos las formas incorrectas con el signo de asterisco (*).

⁶ La distinción entre las formas correctas y las interlingüísticas se puede teorizar desde el punto de vista de la lingüística general. Véase Coseriu (1973).

Con tales métodos se corre el riesgo de producir estudiantes cohibidos y que, en consecuencia, temen expresarse libremente por no cometer errores, objeto de censura de los profesores. Según nuestra posición, las formas erróneas, sobre todo las formas interlingüísticas, son útiles y bienvenidas para poder aproximarnos a las reglas morfológicas subyacentes. ¿Por qué no utilizar la interlengua en cada etapa interlingüística y no admitir solo las formas correctas⁷?

OBSERVACIONES

Afortunadamente, la pronunciación del español no supone un gran problema para los estudiantes japoneses, a excepción de la distinción entre [r] y [l], y la separación de las sílabas. Por supuesto, es posible considerar la enseñanza de estos puntos difíciles, pero hay que tener en cuenta el coste del tiempo necesario para su aprendizaje. En el caso de la pronunciación, igual que en otros, no podemos olvidar los objetivos del estudiante. Suponiendo que el objetivo sea cantar en español, evidentemente tendrá que considerar el aprendizaje de una pronunciación natural.

No queremos insistir en corregir todo tipo de errores de pronunciación. Sabemos por estudios psicolingüísticos que a veces hay una tendencia inconsciente a evitar la imitación completa del idioma aprendido. Con ello, indirectamente se puede estar mostrando que no domina la lengua y quizás hasta las costumbres. Otras veces, la razón puede ser que con ello está transmitiendo indirectamente que puede hablar otras lenguas. Ya que llegar a un grado de pronunciación natural es un proceso muy largo y costoso de aprendizaje, no consideramos absolutamente necesario la constante corrección hasta el punto de interrumpir al estudiante durante el proceso de intentar comunicar algo durante los ejercicios.

También quisiéramos añadir que aunque la pronunciación del español sea una de las partes más fáciles para el estudiante japonés, no debemos abandonarla y preparar ejercicios específicos para japoneses.

Creemos que uno de los problemas más difíciles para el profesor de lengua extranjera es tomar la decisión de corregir algo o no. Aparentemente, se deberían corregir todos los errores de los estudiantes. Sin embargo, no debemos olvidar que los estudiantes no pueden digerir inmediatamente y corregir todos sus errores mediante una simple indicación de los profesores. El profesor necesita ponderar qué tipo de errores puede y debe evitar en un momento dado del proceso de aprendizaje. El exceso de correcciones no solamente puede ser ineficaz sino que puede ser la causa de la pérdida de confianza en sí mismos de los estudiantes. Evidentemente es un problema de equilibrio. Por otra parte, no se pueden dejar sin corregir los errores, ya que su abandono podría suponer el aumento de los malos hábitos, que más tarde serían más difíciles de corregir. El estudiante se da cuenta de que los modelos presentados por el profesor son imitables y de que no siempre el lenguaje utilizado por sus compañeros lo es. Sin embargo, en lo posible creemos que hay que evitar que los estudiantes sean expuestos durante mucho tiempo a errores graves.

El aprendizaje de las conjugaciones del español lleva mucho tiempo. No solamente aprender las formas, sino los usos. Así que, creemos que no agobiar a los estudiantes corrigiendo todos los errores de su interlengua, y como veremos más adelante, de elección de vocabulario o de la sintaxis adecuada. El estudiante necesita cierto tiempo para ir digiriendo la

⁷ Para el estado de la interlengua de los estudiantes japoneses, véase Fernández (1997). La autora, sin embargo, no trata de las cuestiones morfológicas de los verbos, limitándose a ofrecernos datos numéricos. Ueda y Ruiz Tinoco (2008) explica la conjugación verbal inclusive las formas intermedias como (yo) ⁺toma (>tomo), ⁺come (>como), ⁺sube (>subo), ⁺penso (>pienso), ⁺teno (>tengo), ⁺deco (>digo), etc. Para su aplicación a la enseñanza del español véase Ueda y Ruiz Tinoco (2008). Para las discusiones generales de la interlengua, véase Santos Gargallo (1993).

complicada morfología de los verbos españoles, pero si nuestro objetivo es que los estudiantes usen las formas adecuadas, incluyendo las formas irregulares, debemos dedicarle el tiempo necesario para su aprendizaje. Ello implica dedicar parte del tiempo a ejercicios que pudieran parecer a veces mecánicos. Es tarea del profesor hacer que las tareas repetitivas de la lengua sean lo más amenas posible.

1.2. Sintaxis. Orden de las palabras y el subjuntivo

Una de las mayores preocupaciones de los estudiantes japoneses con respecto a la sintaxis española es el orden de las palabras. Por añadidura existe un cierto mito en la enseñanza del español, según el cual el orden de las palabras es bastante libre. A pesar de que esto parezca cierto observando variaciones al respecto, creemos que este mito debería ser corregido en la práctica de la enseñanza. Como veremos en esta sección, el orden de las palabras está condicionado por criterios sintácticos e informativos.

Para determinar el orden de las palabras, lo primero que habría que hacer es reconocer las unidades sintácticas, puesto que la verdadera cuestión no se trata del orden de las “palabras”, sino del orden de las unidades superiores y de los elementos dentro de estas unidades. Para los principiantes creemos que es suficiente que reconozcan el sintagma verbal y el sintagma nominal en las construcciones simples. Para las construcciones coordinadas y subordinadas se introducen conectores como conjunciones y relativos. Veamos un ejemplo de Ueda y Ruiz Tinoco (2008: 52):

¿Qué os aconsejó el profesor?

–Nos aconsejó que consultáramos el diccionario con más frecuencia.

La oración interrogativa se analiza en el sujeto y el predicado que corresponden al sintagma nominal (*el profesor*) y al sintagma verbal (*Qué os aconsejó*), respectivamente. El sintagma verbal contiene a su vez un sintagma verbal (*os aconsejó*) y un sintagma nominal en forma de interrogativo (*¿Qué?*).

$¿[[\text{Qué}]_N[\text{os aconsejó}]_V]_V[\text{el profesor}]_N?$

Nos damos cuenta de que el sintagma nominal directamente subordinado de la oración es el sujeto y el sintagma verbal es el predicado. También es importante saber que el sintagma nominal subordinado al sintagma verbal es su objeto. El problema para los estudiantes es cómo saber si *el profesor* en esta oración es un sintagma subordinado a la oración principal o al sintagma verbal. Lo normal de la posición del sujeto es al principio del sintagma, de modo que el interrogativo (*¿Qué?*) podría ser el Sujeto también, lo mismo que, por ejemplo: *¿Qué pasó?*, donde el interrogativo funciona como Sujeto. Tampoco funciona el criterio de la concordancia, puesto que tanto el sintagma nominal (*el profesor*) como el interrogativo (*¿Qué?*) pueden concordar perfectamente con el verbo (*aconsejó*) que está en tercera persona singular.

Este problema podría solucionarse por una regla sintáctica, que es el uso de la preposición “a” delante del Objeto Directo de “persona”. Si el interrogativo (*¿qué?*) fuera el Sujeto y *el profesor* fuera el Objeto Directo, aparecería la preposición “a” delante de *el profesor*. Esta solución está basada en el método de substracción, es decir, se supone primero una hipótesis en una situación negativa para rechazarla posteriormente. Nuestra posición, al contrario, es más directa en el sentido de que sólo adoptamos evidencias positivas. Para el verbo ACONSEJAR, lo normal es que el Sujeto sea una persona; y el objeto, una proposición. Creemos que este sentido común es compartido tanto entre los nativos como entre los no

nativos. Entonces, ¿por qué no recurrir a este esquema del sentido común para reconocer el Sujeto de la misma oración?

El instructor de lengua puede presentar oraciones como esta para indicar que el interrogativo aparece normalmente al principio de la oración interrogativa⁸. También los estudiantes pueden monitorizarse por varias oraciones interrogativas, con las que se darán cuenta de que el interrogativo casi siempre aparece al principio. Luego el sujeto se pospone, detrás del sintagma verbal. Si se introdujera entre el interrogativo y el sintagma verbal, rompería la unidad del sintagma verbal principal⁹.

La respuesta de la primera oración interrogativa está constituida por una cláusula Principal (*Nos aconsejó*) y otra subordinada (*que consultáramos el diccionario con más frecuencia*). Prácticamente este orden es fijo, aunque en teoría también puede ser al revés. El orden reverso es un caso especial donde ya la proposición (*que consultáramos el diccionario con más frecuencia*) está tratada anteriormente y el hablante la utiliza como tema de su juicio¹⁰ (*sería un rollo*): *Que consultáramos el diccionario con más frecuencia sería un rollo.*

La cláusula subordinada tiene un sujeto implícito, que es un sintagma nominal (*nosotros*), y un sintagma verbal (*consultáramos el diccionario con más frecuencia*). A su vez, este sintagma verbal contiene un Objeto Directo (*el diccionario*) y un sintagma adverbial (*con más frecuencia*). El Objeto Directo va normalmente detrás del verbo.

Deberíamos instruir a los estudiantes que tanto dentro del sintagma como entre los sintagmas, el orden de los elementos no es libre, sino que está determinado por condiciones sintácticas e informativas.

Otro problema grande es el uso del subjuntivo¹¹. La forma del subjuntivo es muy simple y fácil de construir, como hemos visto anteriormente. Determinar las condiciones de su uso, por otra parte, es sumamente difícil. Nos sorprende observar a los niños nativos que usan el subjuntivo sin ningún problema. Nos preguntamos por qué razón los nativos lo usan tan fácilmente desde una etapa tan temprana de adquisición. ¿Es resultado de la acumulación de numerosos ejercicios? Si el proceso de adquisición fuera así, ¿por qué los preescolares, de los que se puede presuponer que no tienen práctica suficiente, ya saben manejarlo perfectamente? Creemos que no se adquiere este conocimiento por medio de numerosas prácticas. Se supone que existe un principio que explica la activación sin fallos del modo subjuntivo. Si encontramos el principio de su activación, podremos aplicarlo a la enseñanza del español.

En la práctica de la enseñanza del español, se suelen presentar ejemplos de distintos usos del subjuntivo, clasificados por criterios sintácticos: (1) subjuntivos en los sintagmas subordinadas nominales, (2) en los adjetivales y (3) en los adverbiales.

- (1) *Quieren que subáis a la cuarta planta. –De acuerdo.*
- (2) *Quiero comprar un libro que sea bueno e interesante. –¿Qué tal este?*
- (3) *¿No has oído la nueva canción del artista? –No, pero cuando la oiga, te lo diré.*

⁸ La posición del interrogativo es peculiar para los estudiantes japoneses, puesto que en la lengua japonesa se permite colocarlo en el mismo lugar de la oración base: *Sensei-wa donoyouna-koto-wo susumetano?* Deberíamos distinguir entre lo que es común entre la lengua materna y la lengua objeto y lo que es peculiar a la lengua objeto. También habría que tener en cuenta la sintaxis inglesa aprendida en la educación secundaria.

⁹ En el español de la zona caribeña aparece el pronombre entre el interrogativo y el verbo: *¿Qué tú quieres?*

¹⁰ De este concepto trataremos posteriormente.

¹¹ Para discusiones teóricas y contrastivas véase Ueda (2002).

La explicación más normal de (1) es que el subjuntivo aparece cuando en la oración principal tiene un elemento que exprese deseo, evaluación, sentimiento o negación. Para el tipo (2), cuando el relativo exprese una idea de indeterminación o negación. Para el tipo (3), se estipula que la oración adverbial exprese propósito, condición, negación, concesión, tiempo futuro, suposición, etc. Es muy difícil aprender de memoria todas estas condiciones enumeradas aparentemente no relacionadas, y todavía más difícil aplicarlas a cada caso concreto.

Un niño nativo no aprendería de memoria todas estas condiciones durante el proceso de adquisición de su lengua materna. Debería haber un principio que funcionara como un parámetro que activara todos los usos del subjuntivo. Al observar los distintos usos del subjuntivo, notamos que el subjuntivo nunca aparece a solas, excepto en los casos del uso imperativo. Aparece la forma subjuntiva en la oración subordinada que expresa un objeto de un “juicio” o “determinación” *sensu latiori*, que corresponde aproximadamente a *handan* en japonés. El objeto del juicio es expresado por el subjuntivo y el juicio mismo, por el indicativo. En el ejemplo (1), del contenido de *que subáis a la cuarta planta*, da una determinación de: “quieren tal cosa”. En el ejemplo (2), del objeto *un libro que sea bueno e interesante*, da una determinación de: “quiero comprarlo”. En el ejemplo (3), en el tiempo *cuando la oiga*, da una determinación: “te lo diré”.

El hablante habla de sus juicios, determinaciones, impresiones, deseos, sentimientos, etc. Todos estos procesos psicológicos requieren su objeto y cuando el objeto toma la forma de oración subordinada, su verbo se expresa en subjuntivo. El hablante (y el oyente) necesita medios para distinguir entre el juicio y su objeto. La estructura “de una cosa, doy un juicio o determinación tal”, es fundamental en la comunicación lingüística. Tan fundamental es que incluso los niños en una temprana etapa de su desarrollo lingüístico manejan fácilmente este recurso.

Para los aprendientes no nativos, sería útil recibir instrucción sobre el parámetro común para aplicarlo a varios usos que aparentemente pertenecen a distintas formas sintácticas. En la práctica, un profesor puede dar una instrucción preguntándole al aprendiente: ¿De qué quieres dar qué juicio? Los estudiantes se ponen a pensar sobre qué quieren dar un juicio, no sin ciertas dudas, sobre qué tipo de libro quieren comprar, de cuándo quieren hacer qué, etc. Entonces habrá ocasión de que se active el parámetro del subjuntivo.

Los profesores no deberíamos enumerar y apurar las distintas condiciones de una forma lingüística, sino limitarnos a demostrar una variable que active el sinfín de usos distintos. Si no, el aprendizaje resultaría una tarea de memorización casuística y estas tareas no funcionarían sino en casos muy especiales de individuos sumamente aplicados. El aprendizaje de la lengua no es solo para este tipo de personas, sino para todos los que deseen aprenderla con un método adecuado. La gramática teórica serviría para fomentar la capacidad ilimitada de cada persona. Si no fuera por la gramática, el aprendizaje del idioma terminaría siendo ejercicios repetitivos poco originales y muy aburridos. Tenemos algunas experiencias negativas del abandono de estudiantes, que desafortunadamente han llegado a creer que el aprendizaje es cuestión de memorización.

OBSERVACIONES

Si la pronunciación del español es uno de los puntos más fáciles para el estudiante japonés, la sintaxis de una lengua tan tipológicamente alejada del japonés como es el español, es una tarea a la que hay que dedicar muchos esfuerzos para lograr los objetivos. El mismo hecho de que el orden de las palabras sean tan diferentes en español y japonés, a veces totalmente al contrario, supone que hace falta mucho entrenamiento para poder usar con soltura una oración no demasiado larga. Este mismo problema se hace muy evidente en las

oraciones de relativo en las que el antecedente encabeza la oración, mientras que en japonés va justamente al final.

El uso del término parámetro puede provocar algún malentendido en el sentido de que apoyamos completamente las teorías chomskianas sobre el lenguaje, cuando no es necesariamente así, al menos en conjunto. Así que, la activación de los parámetros del subjuntivo, por poner algún ejemplo, podría entenderse con algo de ironía, pero en el fondo creemos que hay algunos momentos durante el largo del aprendizaje de la sintaxis del español, en los que los estudiantes se dan cuenta del uso de ciertos tiempos verbales, algunas estructuras, etc. No queremos decir con esto que el estudiante se da cuenta de repente de toda la complejidad sintáctica de una lengua, sino que por medio de pequeños descubrimientos “dirigidos” puede llegar con más facilidad al dominio de sus complejidades.

Es fácil decirles a los estudiantes que piensen en español. Sin embargo, y con excepciones de algunas fórmulas cortas que se llegan a dominar en poco tiempo, este proceso es largo y solamente llega en una etapa bastante avanzada. Para llegar con más éxito a tales etapas avanzadas, hay que ir mostrando en qué consisten los puntos diferentes del español en relación con el japonés. Creemos que la lingüística comparativa puede ser de gran ayuda en estos casos, pero no es la lingüística misma lo que se debe enseñar, sino aprovechar los resultados de esta rama para diseñar ejercicios que ayuden a los estudiantes a darse cuenta por sí mismos de las peculiaridades y posibilidades de expresión del español.

Por ejemplo, si tomamos el ejemplo de la práctica tradicional de la traducción podríamos caer en la tentación, por su relativa simplicidad, de ofrecer a los estudiantes una solución a la traducción de las oraciones, supuestamente la “correcta”. Sin embargo, si tomamos una oración y mostramos o incluso pedimos que expresen su contenido de diferentes maneras, el estudiante tendrá que usar todos los conocimientos que tenga del español.

Durante unas clases experimentales de prácticas de gramática con estudiantes de segundo curso, usamos oraciones especialmente escogidas extraídas de obras de literatura japonesa para explorar las diferentes posibilidades de expresión en español. Así, por ejemplo, para expresar en español una simple oración como “*odoriko wa juunana kurai ni mieta*”, extraída de “La danzarina de Izu” de Yasunari Kawabata, pensaron oraciones como “*la bailarina tenía unos diecisiete años*”, “*me parecía que la bailarina era de diecisiete años*”, “*la danzarina parecía tener alrededor de diecisiete años*”, “*la bailarina tendría más o menos diecisiete años*”, etc. Todas las oraciones tienen el mismo significado pero cada una de ellas varía en algún punto. Curiosamente, el primer día en el que se repartieron las hojas de ejercicios como tarea de casa, al saber los estudiantes que todas las oraciones procedían de obras de literatura, pidieron empezar en ese mismo momento. Como dato adicional, en una clase de 90 minutos, normalmente se tratan unas diez oraciones, aunque no siempre tan cortas como la del ejemplo. De esta simple manera, no solamente aprenden diferentes formas de expresar la misma idea, sino que están entusiasmados porque están traduciendo oraciones “reales” de las que no suelen abundar en los libros de texto normales.

Evidentemente, la lengua posee muchos aspectos que no se pueden tratar como la simple activación de un parámetro. O dicho de otra manera, una oración simple podría necesitar la activación de un buen número de parámetros. Exigir que todos esos parámetros sean los adecuados podría ser una tarea demasiado complicada según el nivel de los estudiantes. Creemos que el aprendizaje de una lengua extranjera, como el de un deporte o de un instrumento musical, no solamente se compone de piezas teóricas, sino de una gran cantidad de piezas pequeñas que deben ensamblarse de forma adecuada y que hay muchas formas posibles de ensamblaje.

1.3. Léxico

La enseñanza-aprendizaje del léxico es una cuestión de índole diferente al de la morfosintaxis. El léxico carece de reglas gramaticales, es ilimitado y se suele presentar en forma de listas. El criterio de elección como material didáctico es su frecuencia y la distribución según el interés de cada uno. La frecuencia se mide no solamente por el valor absoluto de apariciones, sino también por la dispersión en distintos campos temáticos. Aquí entra en discusión el tema de la cantidad. ¿Qué cantidad de vocablos deberíamos enseñar en el ámbito universitario? ¿Se puede ofrecer un inventario de palabras para que los estudiantes las aprendan de memoria? ¿Las palabras así memorizadas funcionan en su producción lingüística, escrita y/o hablada?

Sabemos que el listado del vocabulario es útil para comprobar si el individuo conoce o no determinados términos, pero es muy difícil aprenderlos así directamente a partir de un listado. Si esto fuera posible, la tarea del profesor sería muy fácil y simplemente prepararía listas que ofrecería a los estudiantes. Naturalmente, el orden alfabético no es para la activación del vocabulario, sino más bien para la revisión del conocimiento del mismo. Es fácil buscar una palabra en una lista ordenada alfabéticamente, pero no serviría mucho para aprendérselas. Por otra parte, el vocabulario clasificado por temas, por ejemplo, por deportes, ocupaciones, asignaturas, etc., tampoco es muy eficaz para la enseñanza-aprendizaje, aunque este tipo de vocabulario serviría para ordenar y reorganizar el conocimiento de cada individuo.

Sería más eficaz introducir el vocabulario en combinación con el desarrollo gramatical y comunicativo¹². Así un estudiante podría adquirir el léxico necesario para activar las reglas gramaticales aprendidas en cada lección. La práctica de los manuales, sin embargo, suele ser explicar simplemente el vocabulario aparecido en el texto y en los ejemplos de la gramática, sin presentar ningún criterio de elección de las palabras. Las palabras son presentadas por la sencilla razón de que aparecen ahí. Los estudiantes no sabrán más que las palabras ahí explicadas o enumeradas, o en el peor de los casos, presentadas en el párrafo en cuestión.

Sabemos y está comprobado que nuestro conocimiento se activa cuando lo ponemos en práctica¹³. Los materiales didácticos sirven para que sus contenidos constituyan el conocimiento de los discentes. Los conocimientos, sin embargo, permanecerían inactivados, si no tuvieran ocasión de utilizarlos. Al usarlos, se activa el conocimiento y se fortalece la capacidad de comunicación. La estadística es interesante para calcular el volumen del vocabulario, pero creemos que la calidad del estado del vocabulario es más importante a la hora de apreciar las actividades lingüísticas de cada persona. Un guía turístico, por ejemplo, puede trabajar perfectamente con un vocabulario reducido, si su vocabulario es suficientemente activo. Un lexicógrafo, en cambio, puede tener dificultades de comunicación si su vocabulario no está suficientemente activado.

En las composiciones que hacen los estudiantes de ciencia aparecen palabras tales como *termodinámica, ingeniería genética, física cuántica, álgebra lineal*, etc. Este tipo de vocabulario es técnico pero importante para sus intereses académicos. Lo curioso es que lo aprenden casi instantáneamente sin esfuerzo. Incluso las palabras no cognadas del inglés son fácilmente accesibles, como *ratón, pantalla, impresora, hoja (de cálculo), guardar como...*, etc. en el campo de la informática. Para la composición libre con Presente Perfecto, hemos encontrado sintagmas como: *He comido sushi con mis amigos holandeses; Hemos aprendido el uso del ordenador, He ido a jugar al fútbol en el parque, ¿Has comprado el libro de termodinámica en la librería de cooperativa?*, donde encontramos palabras que no aparecen en el libro de texto usado en la clase: *holandés, ordenador, fútbol, termodinámica, cooperativa*.

¹² Oota y Hidai (2006), GIDE Goi Kenkyuukai (2006).

¹³ Oliverio (2005), especialmente el cap. 4.

Son palabras activadas en la cognición de su mundo. Si reflexionamos sobre el vocabulario que conocemos tanto en la lengua materna como en la extranjera, el vocabulario activo es el que adquirimos casi instantáneamente en nuestras actividades diarias o profesionales. Se supone que es debido a que el organismo humano tiende a adquirir la parte más necesaria del conocimiento para sobrevivir. Entonces, ¿por qué no aprovechamos esta capacidad innata para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras¹⁴? ¿Así no sería posible liberarnos de los grilletes de la memorización con el uso de listados para llegar a un entorno más humano de actividades discentes y docentes?

OBSERVACIONES

Hay una tendencia general a aceptar sin mayores discusiones que el léxico no tiene propiedades gramaticales. En muchos métodos de enseñanza se presenta así y la elección del vocabulario se hace por criterios no gramaticales. Según el tema de la lección, el vocabulario usado será diferente y en fases avanzadas se van aprendiendo sinónimos, antónimos y diferencias sutiles de matices. Sin embargo, tampoco podemos olvidar que el uso natural del vocabulario obliga a tener en cuenta muchos aspectos gramaticales. Como ejemplo simple con el verbo *decir*, “*dicen que...*” y “*se dice que...*” se presentan como expresiones sinónimas y no falta razón en ello. Pero no debemos olvidar el aspecto gramatical y cuidar que no se produzcan oraciones como “**se dicen que...*”

Aunque en la realidad los guías turísticos, al menos en España, deben pasar exámenes muy difíciles de lenguas extranjeras para obtener su licencia, la mayoría de su trabajo podrían hacerlo con un léxico reducido pero seleccionado. Ocurre algo similar con el llamado “inglés de azafata”, e incluso con el inglés hablado por los pilotos profesionales de aviación. Independientemente de si pueden hacerlo o no, no necesariamente deben tener un nivel de competencia léxica sobre todo tipo de temas.

Algo que creemos que hay que tener en cuenta es que la sola frecuencia de uso, sin dejar de ser importante y útil, no es suficiente para escoger un vocabulario que atraiga a los estudiantes. Así, los estudiantes de ingeniería no solamente no tendrán ninguna dificultad en aprender el vocabulario técnico de su especialidad hasta cierto punto, sino que mediante el uso, ya sea pasivo o activo de ese vocabulario, de forma natural irán activando el vocabulario frecuente al mismo tiempo.

2. Procesos de enseñanza-aprendizaje

En este capítulo nos dedicaremos a reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del español que se supone desarrollar en nuestro ámbito universitario. Los profesores no nativos hemos aprendido la lengua meta en los cursos de español, en Japón y/o en países hispanohablantes. Este proceso es muy diferente de la adquisición del mismo idioma por los profesores nativos. La ventaja de los primeros es que nos acordamos de cómo lo hemos aprendido con cierta conciencia de metaaprendizaje, es decir, con experiencia de aprender el modo de aprender, a diferencia de los nativos para los que el proceso de adquisición es básicamente inconsciente y automático. La desventaja es que es difícil que el nivel de competencia lingüística de los no nativos llegue al de los nativos. Podemos afirmar que los no nativos siempre estamos en vía de aprendizaje de cero a la perfección deseada, que es casi imposible. El estado lingüístico de las distintas etapas de aprendizaje se denomina “interlengua”.

¹⁴ Para la teoría del mecanismo innato en la adquisición de lenguas extranjeras, véase White (1989).

2.1. Métodos y motivación

Tradicionalmente, se han propuesto y practicado distintos métodos de enseñanza-aprendizaje para las lenguas extranjeras. En nuestras experiencias y prácticas reales se pueden enumerar los métodos siguientes, como algunos de los más importantes y representativos¹⁵:

- (1) Gramática y traducción
- (2) Método directo
- (3) Método estructural
- (4) Método nocional-funcional
- (5) Enfoque comunicativo
- (6) Enfoque por tareas

Cada uno tiene sus méritos y desventajas. En esta ocasión por cuestión de espacio no nos dedicaremos a analizar los puntos fuertes y débiles de cada método. Simplemente nos limitamos a opinar que el éxito o el fracaso dependen altamente de su modo de aplicación. Ningún método proporciona una panacea universal para solucionar los problemas concretos de enseñanza-aprendizaje, muy diversos en cada individuo, situación y entorno.

Como estudiantes hemos recibido clases de lenguas extranjeras donde se han utilizado estos métodos en distintas ocasiones. También como profesores los hemos aplicado en las aulas de segunda lengua. Según nuestras experiencias a veces algunos métodos han funcionado con resultados satisfactorios y otras veces no han llegado al nivel deseado, aun tratándose de grupos más o menos homogéneos. ¿A qué factores se deben estas diferencias?

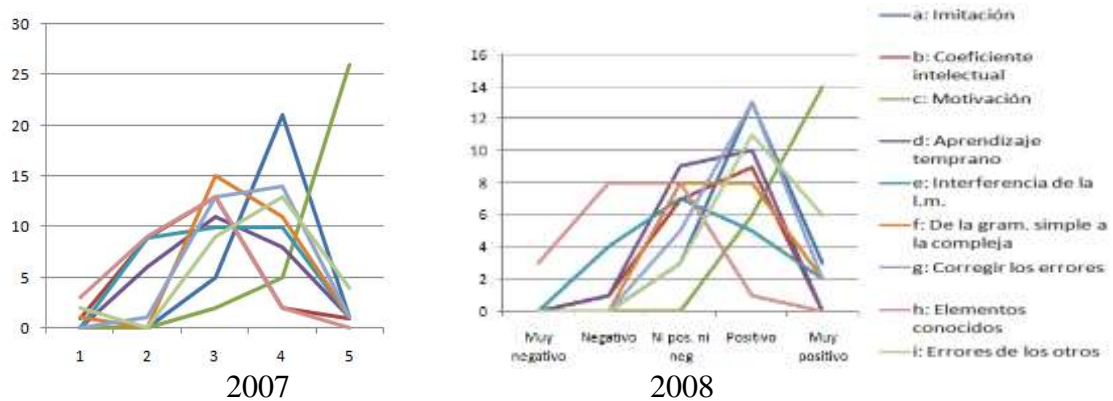
En los laboratorios de química o de física si realizamos los experimentos guiados por las instrucciones recibidas casi siempre obtenemos el mismo resultado. En la informática las instrucciones guiadas casi nunca fallan. En el tratamiento médico, por otra parte, el resultado vacila entre los individuos, que pueden estar en condiciones físicas y psíquicas diferentes. En nuestros casos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, es casi imposible asegurar los resultados positivos de tales métodos, puesto que ahí entran en juego varios factores al mismo tiempo: docentes, discentes, materiales, lugares, ocasiones, ambientes, modos, factores emocionales, etc., entre los cuales sobre todo la motivación es de la mayor importancia.

Hemos realizado dos encuestas sucesivas (2007 y 2008) en la clase del método de enseñanza del español. Hemos preguntado a los participantes si están de acuerdo o no con las “creencias” sobre el aprendizaje. Las creencias que ponen Lightbown y N. Spada (1993), adaptadas por Santos (1999: 23), son:

- a. Una lengua se aprende fundamentalmente mediante imitación.
- b. Un alto coeficiente intelectual garantiza un mayor éxito en el aprendizaje de una L2/LE.
- c. El factor más importante en el aprendizaje es la motivación.
- d. El aprendizaje temprano garantiza mayores probabilidades de éxito.
- e. La mayor parte de los errores son debidos a la interferencia con la lengua materna.
- f. El aprendizaje de las reglas gramaticales debe ser sistemático y ordenado de las más simples a las más complejas.
- g. Los errores deben ser corregidos con el fin de evitar la formación de malos hábitos.
- h. El material debe exponer al alumno únicamente aquellos elementos que ya conoce.
- i. Cuando los estudiantes practican en el aula, aprenden de los errores de los demás.

¹⁵ Veáanse Melero Abadía (2000) y Santos Gargallo (2004). Para visión más amplia, véase Sánchez (1997).

El resultado es el siguiente:



Como vemos en estos gráficos, tanto en la encuesta de 2007 como en la de 2008, se nota un alto índice de la importancia de la motivación. Los resultados de las encuestas nos convencen, puesto que coinciden con nuestra experiencia de cuando aprendíamos las lenguas extranjeras y la de cuando las enseñamos. Pensamos que el factor psicológico emocional es el que determina en mayor grado la eficacia de la enseñanza-aprendizaje.

No rechazamos los métodos anteriores, por ser eficientes en algunos aspectos de la enseñanza-aprendizaje, ni los seguimos ciegamente, por presentar algunos defectos reconocidos. Todos los métodos son aplicables con tal de que sean aceptados con alta motivación por parte de los discentes. También es importante la alta motivación de parte de los docentes, puesto que los profesores convencidos dan las clases con más entusiasmo y el entusiasmo es uno de los factores que elevan la motivación de los estudiantes. ¿Qué modo de aplicación de los métodos serviría para motivar a estudiantes y profesores?

2.2. Materiales didácticos

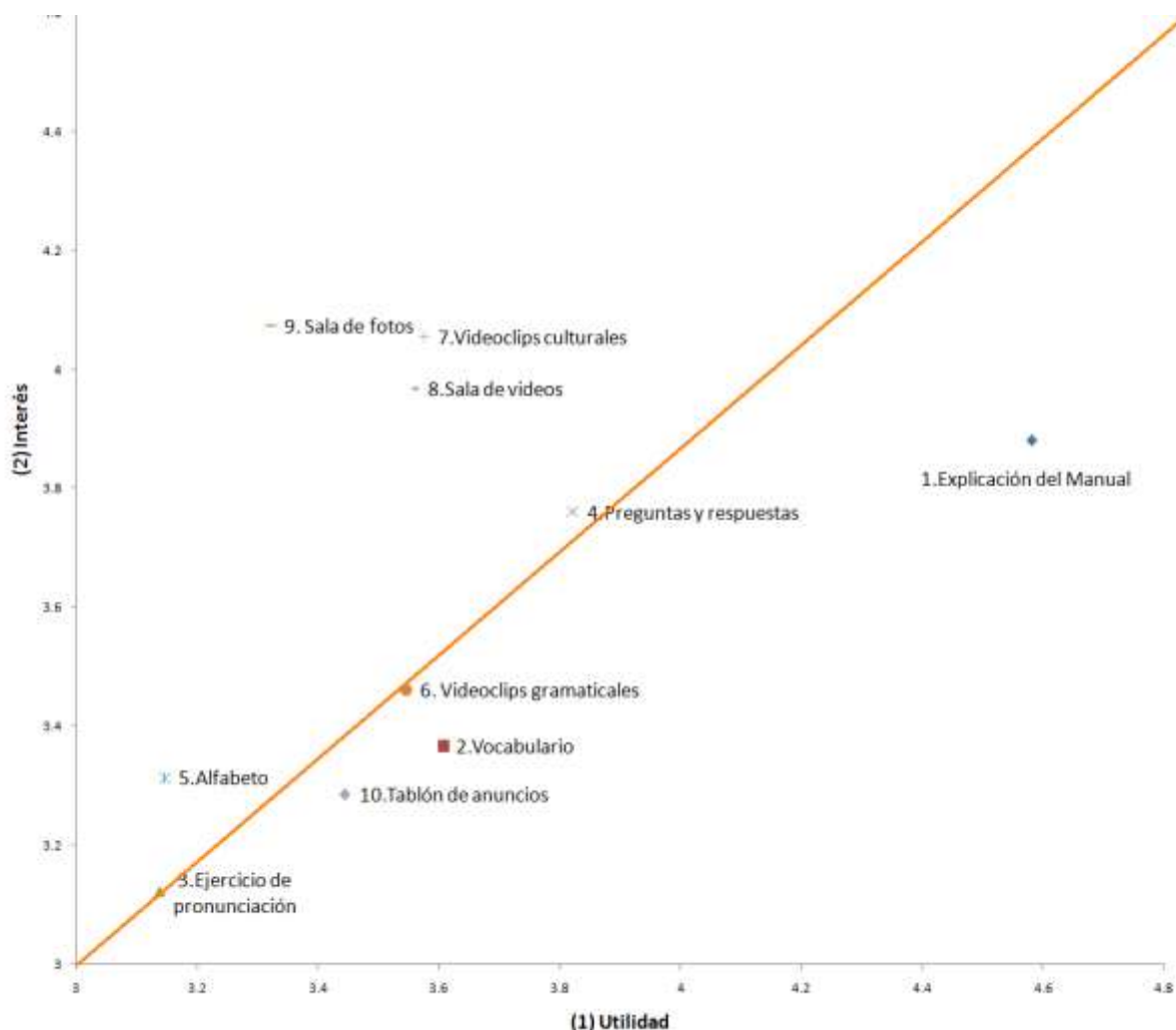
Hemos visto que para obtener los resultados deseados en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, los factores psicológico-emocionales son tan importantes como el contenido didáctico de la lección. Para conocer los grados de cada factor, factor emocional y factor de eficacia, hemos realizado una encuesta sobre los materiales didácticos del español que estamos preparando en el sitio web de la Universidad de Tokio:



<http://spanish.ecc.u-tokyo.ac.jp/>

Hemos preguntado respecto a 10 materiales: 1. Explicación del Manual, donde explicamos los contenidos de los textos, la gramática y los ejercicios del Manual¹⁶; 2. Vocabulario en hojas de Excel en las que las palabras están ordenadas por formas, significados, grado de importancia, contexto, etc.; 3. Ejercicios de pronunciación, donde el alumno puede practicar la pronunciación de cada oración del texto; 4. Preguntas y respuestas, donde recogemos las preguntas que hacen los estudiantes y que contestamos los profesores; 5. Alfabeto: videoclips de 30 letras españolas; 6. Videoclips gramaticales, colección de videoclips de temas gramaticales; 7. Videoclips culturales: colección de videoclips de temas culturales; 8. Sala de videos: obras de filmación de temas culturales; 9. Sala de fotos: colección de fotos de temas culturales; 10. Tablón de anuncios: lugar de comunicación compartido entre los estudiantes y profesores. Las preguntas han sido dos: (1) “¿Son útiles para usted para aprender el español?”; (2) “¿Son interesantes para usted?”¹⁷

El gráfico siguiente demuestra las apreciaciones de los estudiantes con respecto a dos coordenadas: Utilidad e Interés.



¹⁶ Departamento de Español. Universidad de Tokio (2006).

¹⁷ Ueda (2007).

Observamos que todos los materiales tienen puntos superiores a 3, que corresponde al punto medio, es decir son positivos tanto en el criterio de Utilidad como en el de Interés. La línea oblicua representa la correlación entre las dos variables. La mayoría de los materiales se encuentran cerca de esta línea, lo cual significa que entre la Utilidad y el Interés hay alta correlación. Cuanto más útil, más interesante, y viceversa.

El resultado de la encuesta corrobora nuestras impresiones sobre los materiales didácticos. Los materiales ideales serían útiles e interesantes. Exactamente lo mismo podría decirse de los métodos y modos de enseñanza.

OBSERVACIONES

Con frecuencia se discute sobre las ventajas y desventajas de los profesores nativos y no nativos de segunda lengua. Si se trata de aprender español, evidentemente un profesor japonés no lo ha aprendido mediante el mismo proceso que el nativo. En un mundo ideal, los profesores no nativos de lenguas extranjeras poseerían niveles de competencia iguales a los de los nativos, pero la realidad no siempre es así. Pero esto no debe ser y no es un impedimento para que los profesores no nativos realicen perfectamente su tarea y en muchos aspectos complementar la enseñanza de los profesores nativos. Lo mismo se puede decir del caso contrario. Con excepciones de los profesores verdaderamente bilingües, el profesor nativo suele carecer de conocimientos profundos por no decir del llamado sentimiento de la lengua materna. Poder entender, incluso sobre la marcha, qué razón debida a la lengua materna del estudiante está entorpeciendo el aprendizaje de cierta estructura, o provocando equivocaciones en la elección del vocabulario o cualquier otro aspecto del aprendizaje, es una gran ventaja para un aprendizaje efectivo.

Creemos que la mayoría de los profesores de segunda lengua han estudiado alguna otra lengua extranjera, aunque no sea necesariamente la de todos sus estudiantes, lo cual sería imposible. El proceso de aprendizaje de cualquier lengua extranjera tiene tantos puntos en común, que en este sentido no se podría decir que esté en desventaja con el profesor no nativo. Es más, frecuentemente el profesor no nativo de lengua extranjera no es demasiado consciente de la estructura o las dificultades de su propia lengua. Irónicamente, no siempre un profesor absolutamente bilingüe sería el ideal. Con frecuencia las personas bilingües han adquirido las dos lenguas de forma natural, en un proceso bastante común para las dos y no siempre tiene experiencia de aprender una lengua extranjera desde una edad adulta partiendo de cero. Como dato curioso, en la Universidad de Hawai en Manoa, el programa de posgrado de estudios de adquisición de lenguas extranjeras, uno de los más prestigiosos del mundo, exige a sus estudiantes tener experiencia de estudio de alguna lengua extranjera en clase, incluso tratándose de estudiantes perfectamente bilingües. De esta manera, ya sea nativo o no, el profesor de lengua extranjera debería tener la experiencia previa de haber estudiado por sí de una manera similar a como va a enseñar a sus estudiantes.

2.3. Interlengua continua y “método creativo”

Finalmente nos permitimos exponer nuestro método de enseñanza-aprendizaje, que denominamos “Método Creativo”, basado en nuestras observaciones de las actividades de la clase y en nuestras introspecciones que hacemos al estudiar lenguas extranjeras o clásicas. El objeto de nuestras observaciones son las interlenguas que presentan los estudiantes en las clases universitarias; y con las introspecciones nos referimos a nuestro autoanálisis de los procesos de aprendizaje.

Observamos que la interlengua se crea en el mismo momento del inicio del aprendizaje de una lengua extranjera. Si los discentes aprenden una oración como “*Visito España*” en la primera lección, en ese momento ya pueden expresar un sinnúmero de oraciones de la misma construcción: *¿Visitas España?; Visitamos España; Visito México, Visito China,*

Visito Yokohama, etc. Todas estas oraciones son productos de una regla sintáctica de construcción de sintagma nominal (*yo* implícito) + sintagma verbal; y este sintagma verbal (*visito España*), a su vez, está constituida por el verbo (*visito*) + el sustantivo (*España*). En su interlengua empieza a activarse esta regla sintáctica sumamente productiva.

El profesor, en este momento inicial, puede observar de cerca cómo la interlengua se va activando, e incluso, cómo se va introduciendo el léxico con ayuda de un diccionario adecuado. Si un estudiante quiere expresar que visita un país lejano como Irlanda o Turquía en su experiencia real o en su mundo imaginario, lo ubicará fácilmente en el diccionario. Si quiere variar la construcción en forma de pregunta al oyente, el sujeto se presentará en la segunda persona y la oración se convierte en una interrogativa. Si quiere incluir a otras personas, el sujeto irá en primera persona plural, etc. Así sucesivamente la aventura del hablante se extiende sin límites a todos los lugares, ciudades o países del mundo.

Y curiosamente los estudiantes adquieren los topónimos sin hacer mucho esfuerzo, a diferencia del método del listado, donde tienen que aprender de memoria forzosamente una veintena de ciudades y países del mundo. Recordando aquellos días en los que aprendíamos por primera vez una segunda lengua extranjera, nos damos cuenta de que no aprendíamos mucho del listado, sino que el conocimiento se ha adquirido por nuestra propia cuenta con el deseo de querer expresarnos. Para poder expresar algo, primero se necesita presentar este “algo” que se quiera expresar. Es el punto de partida imprescindible¹⁸.

Si en el texto aparece otro sintagma “(*España*) *Está en el sur de Europa*”, la misma construcción se utiliza para otras aplicaciones sin límite: “Noruega está en el norte de Europa”; “Japón está en el este de Asia”, etc. Ya los alumnos conocen las técnicas de esta aventura para el tercer sintagma: “Los habitantes de España hablan español”. Todas estas oraciones son ejemplos para incentivarlos a aplicar las reglas de mil maneras.

Es cierto que las oraciones así presentadas no pueden servir más que para expresar las oraciones de la misma construcción. Las producciones, sin embargo, se desarrollan de mil maneras, dentro de la pauta modelo. Los estudiantes se sentirán libres al poder expresar sus propias ideas y se sentirán seguros al apoyarse en modelos. Los modelos servirán de mecha para hacer explotar distintos tipos de expresiones.

Concretamente proponemos en la clase hacer composición libre utilizando las oraciones ejemplares de la gramática, por ejemplo:

Me gustaría que mi equipo favorito ganara en el próximo partido internacional.
-¿Cuál es tu equipo favorito?

Al aprender la construcción: “Me gustaría que” + Oración Subordinada con el Subjuntivo Pasado, los estudiantes se ponen a redactar, por ejemplo: *Me gustaría que vinieras conmigo*. Luego se levanta de su asiento y busca a un compañero para conversar. Primero le saluda y luego dice: *Oye, me gustaría que vinieras conmigo*. El otro, al entender lo que dice su compañero, contesta: *De acuerdo; No, ahora, no; Depende*, etc.¹⁹. Luego intercambian el papel y ahora el que iniciaba la conversación espera las palabras del otro. El resultado de estos experimentos se lo presentan al profesor en un papel de informe sobre actividades de la clase.

¹⁸ Castañeda Castro (1997:98) explica las “prácticas gramaticales comunicativas”: “El alumno cuenta [...] con ciertos recursos lingüísticos que, de forma más o menos estricta, se convierten en objeto de la práctica pero que en la estructura de la propia actividad se hallan sometidos a procesos superiores.” Su método tiene mucho en común con el nuestro.

¹⁹ Conviene que las oraciones utilizadas en la gramática estén contextualizadas por lo menos en forma de diálogo para que sirvan de modelo de una conversación. Para la manera de presentar los ejemplos en forma de diálogos, véase Ueda y Ruiz Tinoco (2008).

El profesor, al revisar estos papeles, va conociendo el avance del aprendizaje, el estado actual de su interlengua, los puntos difíciles de la gramática, etc., que sirven de retroalimentación para las clases siguientes.

Para seguir los procesos de aprendizaje de los estudiantes, el profesor puede hacer un experimento por sí mismo con otro idioma diferente. En este caso autodidáctico, tendría que practicarlo todo en su entorno personal. Entonces se dará cuenta de que todo esto es lo mismo que ocurre, por ejemplo, cuando aprendemos el manejo del ordenador y lo aplicamos inmediatamente con datos reales o supuestos. Si no, el conocimiento no se activaría en el momento de la aplicación real. No sería suficiente leer libros de gramática para comprender las estructuras y funciones. Lo ideal sería poner el conocimiento en práctica en tiempo real. Esta práctica no debería ser una pura repetición de los modelos, sino que sería recomendable cambiar algunas partes, ampliar con otros elementos, convertir en otro tipo de oración, etc. para crear su propio mundo de imaginación²⁰. Lo más importante sería tomar la iniciativa en su creación para no seguir siempre las instrucciones de otras personas, para no esperar siempre las preguntas que hacen otros, para poder proponer algo con sus propios pensamientos y expresiones²¹.

Nos hemos limitado a explicar el método de composición libre aplicado a clases para principiantes. Podemos continuar con el mismo espíritu de libertad en las clases para los de niveles intermedios y avanzados, donde los participantes aprenderán el modo de aprender para llegar a poder volar a su manera con libertad en los campos y aires sin límites.

OBSERVACIONES

Como he comentado anteriormente, los estudiantes se entusiasman fácilmente con materiales que sean interesantes para ellos. Las tareas que se pueden diseñar para una clase son infinitas y las que pueden ser interesantes para un grupo no lo son necesariamente para otro. Ya que estoy básicamente de acuerdo con lo expuesto anteriormente, me permitiría añadir que no sería muy eficaz poner demasiado énfasis en la producción de oraciones, ya sea de forma hablada como escrita. Aparte de que cada estudiante tiene su propio estilo de aprendizaje, los profesores debemos ser conscientes de que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso de lenta digestión y el exceso de ejercicio no controlado debidamente puede resultar en malos hábitos de los estudiantes que después resultan difíciles de corregir. Para ello, es necesario buscar un equilibrio con el estudio pasivo, por otra parte absolutamente necesario para un aprendizaje eficaz. No solamente se aprende hablando y escribiendo, sino también escuchando y leyendo. De todos es sabido que incluso los nativos tienen un vocabulario pasivo mayor que el activo. Solamente se puede activar un conocimiento que al menos es pasivo en el individuo. No sería realista proponerse el objetivo de que todo el vocabulario o las reglas de gramática formen parte de su conocimiento activo. Es necesario que en una etapa del aprendizaje primero formen parte del conocimiento pasivo del estudiante, para que más adelante, se active cuando llegue el momento oportuno. En este sentido, los materiales visuales o de audio presentados anteriormente tienen un papel de la mayor importancia para los estudiantes.

²⁰ Rossiter (2003:153) utiliza un poema para que los estudiantes no imiten ciegamente los textos autoritarios sino que apliquen los principios de la lengua descubiertos por sí mismos en sus procesamientos tanto de formas como de significados.

²¹ En contra del esquema habitual de la clase de conversación: iniciativa del profesor + respuesta del alumno + evaluación del profesor, Sawada (2002) propone un método de conversación libre donde se liberen los participantes lo más posible de las relaciones de poder entre los docentes y discentes, entre los nativos y los no nativos”, lo cual es una realización de la conversación “libre” en el verdadero sentido de la palabra.

3. Conclusión

Hay discusiones sobre la eficacia de los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras. A veces hay quejas de que después de gastar tantas horas y hacer tantos esfuerzos, uno no llega a un nivel práctico de comunicación. Algunos autores proponen sus propios métodos exigiendo gran cantidad de ejercicios orales y escritos. Después de practicar con cierta frecuencia los mismos ejercicios, las personas que no avanzan mucho sentirán una gran frustración e incluso es posible que lleguen a odiar el estudio de los idiomas. El fracaso se debería en parte a las recomendaciones que hacen los alegadores de estos métodos que se basan en su propia experiencia sin más. Su método funcionaría en su caso, porque está elaborado por su propia iniciativa, pero esto no asegura necesariamente que funcione con otras personas. Este es el problema de los métodos impuestos por maestros autoritarios. Si tenemos en cuenta la importancia de la motivación de los estudiantes, deberíamos admitirles la libertad, dentro del marco de la gramática. La gramática en este caso no es para atarlos con reglas rígidas, sino para dejarles jugar libremente, como al fútbol con el reglamento del deporte.

Dentro del limitado marco de la enseñanza de las lenguas extranjeras en el ámbito universitario, no aspiramos a enseñar todo lo que sabemos, sino que creemos que es más importante enseñar el método dando las orientaciones adecuadas. Si los estudiantes aprenden el método de aprender, lo podrían aplicar a distintas actividades, no solamente lingüísticas sino de diferentes campos de su estudio. En las clases de Deportes y Ejercicios (Educación Física), no les obligarán a aprender todas las reglas del deporte en cuestión. Lo más importante es saber cómo se desarrolla el juego y participar en la práctica; y en la teoría aprender el método de aprender y comprobarlo.

Cuando viajamos a lugares desconocidos, los mapas son útiles. Si viajamos en grupo, alguien se propone ser guía y maneja los mapas y se orienta haciendo prácticas de identificación entre los signos que encuentra en los mapas y los sitios que se extienden ante ellos. Los demás miembros que le siguen del mismo grupo, a pesar de haber observado los mismos sitios, se pierden fácilmente y siguen ciegamente al guía. Los turistas guiados, al fin y al cabo, no recuerdan los nombres de los sitios ni el significado de los monumentos históricos. Para evitar esta penosa situación, sería recomendable que el guía les entregara los mapas para que los aplicaran ellos mismos a los sitios donde se encuentran en ese momento.

La gramática es necesaria para los estudiantes como lo son los mapas para los viajeros. Y es muy importante que los estudiantes puedan aplicar la gramática a la expresión de su pensamiento, lo mismo que los viajeros utilizan los mapas al orientarse en sitios desconocidos. Lo esencial del aprendizaje, repetimos, no es repetir las instrucciones de sus guías y de sus profesores, sino tomar iniciativas en su aplicación considerando que todos los asuntos tratados son “sus” propios asuntos que sirven de ejemplos válidos con sus propios métodos. Nadie puede pasar por alto sus propios asuntos. Así de esta manera los estudiantes y los profesores compartirán la alegría de sentirse seguros en sus conocimientos teóricos puestos en práctica.

OBSERVACIONES

El aprendizaje de una lengua extranjera supone el de varias capacidades que el estudiante tiene que coordinar, ya sea de pronunciación, uso correcto de la gramática o elección adecuada del vocabulario, así como la interpretación adecuada de lo que oye o lee. Si comparamos el objetivo del estudiante de llegar a un nivel de competencia similar al de un nativo debemos ser pacientes con ello. No hay otro camino. Si comparamos al estudiante de lenguas extranjeras con un estudiante principiante de piano, no podemos pedirle desde el principio que ejecute a la perfección una pieza de Liszt, ya que estaríamos exigiendo un virtuosismo excepcional.

Evidentemente, tanto el profesor como el estudiante debe convivir con su propio estado de interlengua. Dar por válida “provisionalmente” la producción de un estudiante en sus etapas iniciales e intermedias supone un enfoque diferente de la forma tradicional de exigir la perfección desde el principio. Además, creemos que es más razonable, natural y efectivo. Asimismo, creemos que un método basado en estos principios exige una gran preparación a los profesores que deben poder juzgar sobre qué puede ser adecuado o no en cada momento concreto de cada uno de sus estudiantes. ¿Qué es permisible y qué no lo es? ¿En qué etapa sí y en qué etapa no lo es? ¿Cómo se evalúa una producción “aceptable” aunque no de una corrección absoluta?

Referencias:

- Castañeda Castro, Alejandro. 1997. *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Método Ediciones.
- Coseriu, Eugenio. 1973. “Sistema, norma y habla”, en *Teoría de lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos. pp. 11-113.
- Departamento de Español. Universidad de Tokio. 2006. *¡Dímelo! Español a través de internet, primer curso*. Tokio: Editorial Asahi.
- Fernández, Sonsoles. 1997. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GIDE Goikenkyuukai. 2006. *Supetan. Hindode eranda supeingo tangoshuu*. (Vocabulario español, lista de palabras elegidas por su frecuencia) Tokio: Asahishuppan.
- Lightbown, P. y Spada, L. 1993. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Melero Abadía, Pilar. 2000. *Método y enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Sánchez, Aquilino. 1997. *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- Santos Gargallo, Isabel. 1993. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- _____. 2004. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Oliverio, Alberto. 1999. *L'arte di imparare*. Milano: RCS Libri S.p.A.
- Oota, Hiroshi y Hidai Shigeyuki. 2006. *Atarashii goi shidouno katachi. Gakushuusha koopasuwo katsuyousite*. (Nueva forma de enseñar el vocabulario. Utilizando el corpus de los aprendientes) Tokio: Meizi Tosho.
- Rossiter, Paul. 2003. “Kyoushitsu no nakadeno gengo, bungaku, souzousei” (Lengua, literatura, creatividad dentro del aula), en Yoshifumi Saito (ed.): *Eigo no oshiekata, manabikata*. (Cómo enseñar y aprender inglés.) Tokio: University of Tokyo Press, pp. 131-170.
- Sawada, Mieko. 2002. “Nihongo kyooshitsu no kanousei, ‘ziyuu kaiwa’ no imi” (Posibilidad del aula de la lengua japonesa. Significado de ‘conversación libre’), en Hiroto Ueda (ed.) *Nihongogaku to gengo kyōiku* (Lingüística japonesa y enseñanza de la lengua”, Tokio: University of Tokyo Press, pp. 273-195.
- Ueda, Hiroto. 2002. “*Wa* en japonés y el subjuntivo en español”, (en japonés) *Nihongogaku* (Meijisyoin), 21, pp.13-24.
- _____. 2007. “Producción y evaluación de los materiales en web: Archivo Integral del Español”, *II Congreso Internacional FIAPE, Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español*, Universidad de Granada, España.

www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/FIAPeII/PonenciaHirotoUeda.pdf

Ueda, Hiroto y Antonio Ruiz Tinoco. 2008. *Claves de gramática para estudiantes japoneses*. Madrid: SM.

White, Lydia. 1989. *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamin.