ANALISIS DE METODOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Por Raimundo Ezquerra
Universidad de Besançon (Francia)

1.– Papel del análisis de métodos dentro de la didáctica de las lenguas.

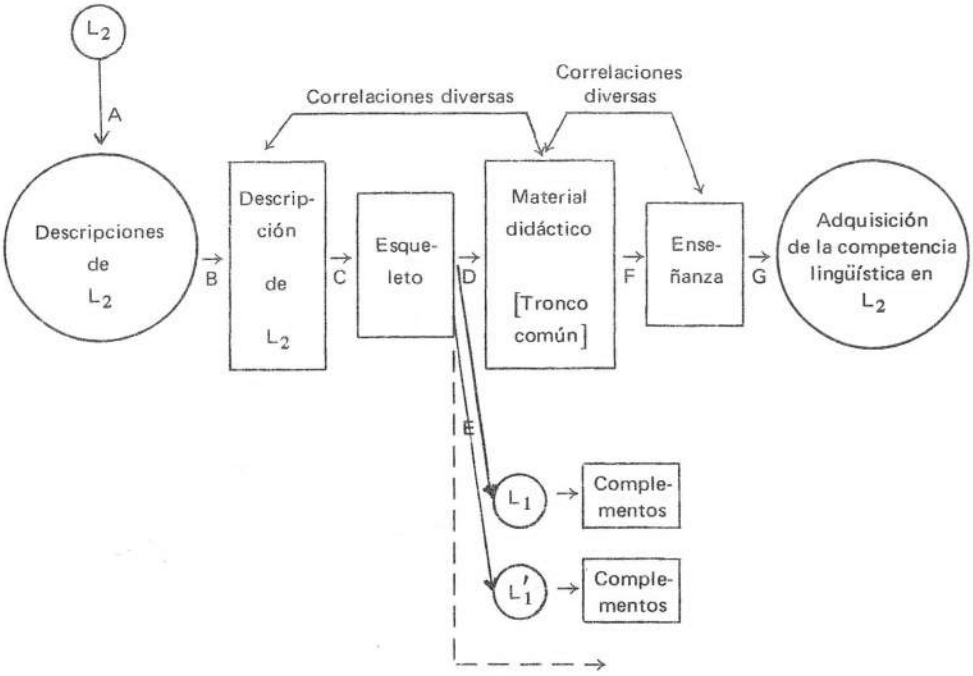
La didáctica de una lengua extranjera, el español en nuestro caso, es un complejísimo problema en el que se dan cita varias ciencias: la lingüística, la psicología, la psicopedagogía, las matemáticas, las técnicas de reproducción del sonido y de la imagen, amén de otras ciencias cuya relación con la enseñanza de una lengua aunque indirecta, no es menos cierta en un momento dado del aprendizaje; el análisis y comentario de textos, literarios o no literarios y la historia de los pueblos portadores de la lengua que tratamos de enseñar.

A mi parecer pues, una lengua no es algo que esté fuera del tiempo y del espacio. Además de un instrumento de comunicación, una lengua es vehículo de una cultura y de una civilización, y como tal hay que concebirla. Conviene sin embargo evitar todo confusionismo en el momento del aprendizaje y a la hora de elaborar material didáctico. En efecto, la enseñanza de una lengua y la de una civilización son problemas diferentes, que pueden sincronizarse en determinados momentos del aprendizaje, pero de forma consciente para el profesor y explícita para el alumno. Por otro lado, y de una vez para siempre, hay que dejar bien claro que una cosa es aprender una lengua, adquirir cierta competencia lingüística, y otra cosa, muy diferente, es hacer de esta lengua objeto de estudio científico, de reflexión, por ejemplo, por observación y análisis de las reglas de su gramática.

Estas dos limitaciones; el aprendizaje de la lengua como sistema abstracto, sin relación con una civilización, y la enseñanza concebida como creación de cierta competencia lingüística en el alumno, presidirán nuestras reflexiones a lo largo de esta conferencia.

Una vez acotado nuestro terreno de trabajo, veamos esquemáticamente dónde podemos situar al material didáctico dentro del problema de la enseñanza de una lengua 2.

BOLETÍN AEPE N.º 11. Raimundo EZQUERRA. ANÁLISIS DE MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
Centro Virtual Cervantes



El punto A representa el nivel de abstracción en el que pasamos de una realidad concreta, la lengua hablada por una nación, a diferentes conjuntos de reglas y de elementos que pretenden representar esta realidad. El punto B se sitúa a nivel lingüístico y pedagógico. En él debemos de escoger, entre las descripciones de L_2 existentes, aquella que nos parezca apropiada para la fabricación de material didáctico.

Pero, naturalmente, no podemos pretender poner en forma de material didáctico el contenido total de una descripción, en sus aspectos gramatical, léxico y fonético. Hay pues que efectuar la primera evaluación de estos elementos y estas reglas, punto C, para preparar un corpus, o "esqueleto" que nos servirá de materia prima para la elaboración de material didáctico. Este punto es uno de los más complejos dentro de la lingüística aplicada, ya que en él se sitúan nociones tan importantes como la de vocabulario de base o la de gramática fundamental.

Los puntos D y E, en los que intervienen, además de la lingüística aplicada, la psicología y las matemáticas, las ciencias de la educación en general, es el que nos permite pasar al material didáctico concreto o "método para la enseñanza del español". Este material didáctico se podría dividir, según el esquema, en tronco común, válido para todas las lenguas maternas, y en complementos específicos según cada lengua 1.

En F intervienen sobre todo las técnicas de la psicopedagogía, y en G los fenómenos psicolingüísticos de adquisición de un nuevo sistema. Fenómenos todavía no muy conocidos hoy.

Nuestro trabajo concierne esencialmente la parte situada entre los puntos D, E y F

BOLETÍN AEPE N.º 11. Raimundo EZQUERRA. ANÁLISIS DE MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
Centro Virtual Cervantes

del esquema, aunque algunas veces debamos de mirar más atrás, la naturaleza del esqueleto lingüístico que ha servido para fabricar el método.

No trataremos pues, aquí, de examinar el problema de la didáctica de la lengua 2 en su conjunto. Tampoco trataremos de juzgar los métodos con relación a las teorías lingüísticas o pedagógicas. Intentaremos solamente imaginar criterios, lo más objetivos posible, que permitan explicitar y comparar estos contenidos (lingüísticos) entre ellos.

Para terminar este párrafo de introducción hemos de decir que no ignoramos la extrema dificultad de realización de un buen método de español hoy en día, sobre todo, si se quiere que esté de acuerdo con los principios de la moderna lingüística aplicada. Por ello, y antes de pasar a nuestro estudio propiamente dicho dejamos claramente sentado que nuestro objeto primordial no es la crítica de los autores de métodos, cuyo leal esfuerzo en pro de la enseñanza del español es de sobre conocido, sino la participación en una obra común a autores, profesores e investigadores: una enseñanza del español que esté "a la altura de las circunstancias".

2.– Contenido de los métodos.

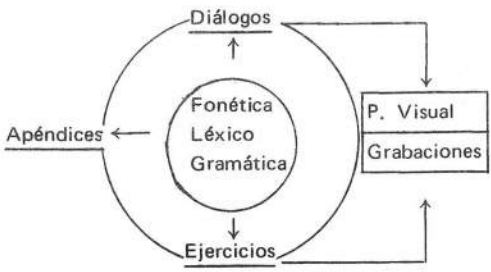
El primer paso para la elaboración de una metodología del análisis de métodos consiste en observar qué es lo que en ellos hay de analizable.

Si observamos pues los métodos modernos de español utilizados hoy corrientemente, vemos que suelen contener una parte visual, sobre todo si se trata de un método audio-visual; cierto número de grabaciones (textos y ejercicios, algunas veces tests); diálogos; ejercicios; textos para lectura o para comentario; y apéndices, en general apéndice gramatical, vocabulario monolingüe o bilingüe y apéndice metodológico.

Todos estos componentes nos podrán servir de materia prima para el análisis de nuestro método, salvo los textos, que por las razones indicadas más arriba, dejamos, provisionalmente, aparte, aunque su integración en la progresión léxica y gramatical del método sea una cosa fundamental y que podemos y debemos juzgar.

Paralelamente a estos componentes que podríamos calificar de "componentes superficiales", parafraseando a la gramática generativa, hay otros que podríamos llamar "componentes profundos" que son: el contenido fonológico-fonético del método; el léxico, en su doble vertiente de contenido y progresión, y la gramática, también en su doble vertiente de contenido y progresión.

Según lo que acabamos de decir, podemos proponer el siguiente modelo ideal de un método para la enseñanza del español:



BOLETÍN AEPE N.º 11. Raimundo EZQUERRA. ANÁLISIS DE MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
Centro Virtual Cervantes

Los componentes superficiales son los que están en el círculo grande. A través de ellos, podremos llegar a conocer los componentes profundos que se encuentran en el círculo pequeño. Aparte de estos componentes, meramente lingüísticos, se encuentran, en conexión con ellos, el material visual y las grabaciones, con implicaciones extra-lingüísticas evidentes. Empezaremos diciendo unas breves palabras sobre ellos, antes de pasar a la posibilidad de análisis de los componentes profundos, para terminar con el análisis de las características propias de los componentes superficiales.

3.– Contenido visual y sonoro.

Este es el punto en que menos vamos a extendernos, ya que tanto la parte visual, como las grabaciones de un método nos llevarían muy lejos del terreno lingüístico si quisiéramos hablar de ello con algún rigor.

Por ejemplo, en lo que concierne a la parte visual, mal podríamos analizarla sin utilizar nociones y criterios propios de la semiótica, que a su vez nos conduciría a tener en cuenta la civilización y la psicología de los alumnos interesados.

No obstante, expondremos brevemente algunos criterios elementales para juzgar la utilidad didáctica de la imagen.

En primer lugar, conviene distinguir, por lo menos, dos grupos bien distintos de imagen didáctica. El primero, utilizado desde hace mucho tiempo en los métodos de lengua, podría ser llamado de imágenes denominativas, o para la denominación, y el segundo, mucho más reciente, podría ser llamado de imágenes situacionales.

Las imágenes denominativas son aquellas que representan un objeto, o una suma de objetos cuyos significantes lingüísticos son indicados al alumno, a menos que sea él mismo quien nombre todos estos objetos, mejor dicho, representación de objetos o de nociones con arreglo a ciertos cánones y a cierta "gramática" semiótica, propios de cada civilización. Es de notar que en este tipo de imágenes la realidad es representada a través del prisma constituido por la lengua. También hay que observar que en la imagen denominativa el problema de la lectura no se suele plantear, ya que, por definición, ésta no puede contener ambigüedad.

En este grupo de imágenes se encuentran, por ejemplo, los dibujos o fotografías de un objeto (palabra "sombrero" asociada a la imagen de un sombrero), y también los dibujos y fotografías de un paisaje, de una escena de familia, etc. En este último caso, además de un papel denominativo, estas imágenes pueden tener otro, el de servir de punto de partida a la imaginación del alumno para construir frases o historietas. En este caso, cuanto más compleja sea la imagen y más rico su contenido, mayor será su utilidad.

El segundo grupo de imágenes, las que hemos denominado imágenes situacionales, corresponde a una concepción totalmente distinta de su papel en la pedagogía. En efecto, en este caso, la imagen debe de representar una situación real, que será asociada a una frase o frases adaptadas a esta situación, sin necesidad de describirla. Por ejemplo, imaginemos un diálogo entre dos personajes, del tipo: Mira, hay tormenta / ¡Claro!, y a mí me duele la cabeza / ¿Quieres una aspirina? / Sí, muchas gracias / Toma, una aspirina y un vaso de agua / ... etc. Las imágenes correspondientes a este diálogo podrían ser: 1) Una mujer señalando la ventana, por la que se ve una tormenta / 2) Un hombre,

BOLETÍN AEPE N.º 11. Raimundo EZQUERRA. ANÁLISIS DE MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
Centro Virtual Cervantes

sentado, con actitud cansada, sosteniéndose la cabeza con una mano y con una expresión de jaqueca / 3) La mujer tiende un tubo de comprimidos y una aspirina en la otra mano al hombre / 4) El hombre levanta la cabeza, con una expresión más contenta que antes / 5) La mujer tiende un comprimido y un vaso de agua al hombre que tiende la mano para cogerlos, etc.

En estas imágenes situacionales hay un problema de lectura, pues ésta debe de ser fácil y no ambigua. También, en este caso, se debe de tratar de imágenes sintéticas, por oposición a las anteriores que deben de ser más bien analíticas.

Podemos ya, pues, enunciar algunos criterios que nos permitirán analizar la adecuación pedagógica de las imágenes de tipo situacional; a saber: fácil lectura, falta de ambigüedad, correspondencia biunívoca entre cada imagen y un segmento significativo del discurso (diálogo), imágenes simples pero con los símbolos necesarios para sugerir una situación real, y, por último, utilización con significado constante a lo largo del curso de los signos abstractos utilizados por los dibujantes.

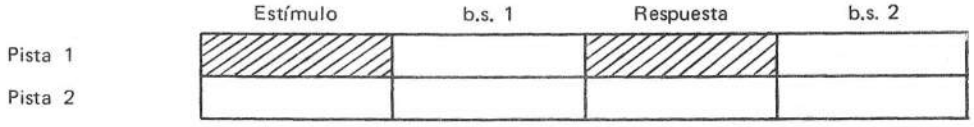
Lo que acabamos de decir se aplica, sobre todo, a los métodos con imágenes ya elaboradas: dibujos, fotografías, diapositivas, etc. En lo que respecta a los métodos con figuras de fieltro, el papel del profesor es mucho más difícil, pues es él mismo quien debe de crear las imágenes de los tipos descritos, tratando de respetar los criterios enunciados.

Tampoco nos extenderemos sobre el análisis de las grabaciones que, a menudo, acompañan a un método moderno. Por ejemplo, la calidad técnica de estas grabaciones, fundamental para su buena utilización, debe de ser señalada con sus características, buenas o malas, al hacer el análisis de un método.

La grabación de textos y diálogos es siempre útil para el caso en que los profesores no sean de lengua materna española. Por otra parte, el disponer de la grabación de diálogos es indispensable en el caso de un método audio-visual.

También hay que señalar los casos en que el método contenga ejercicios de corrección fonética grabados, caso, por desgracia, no muy frecuente hoy por hoy. Los criterios de análisis de estos eventuales ejercicios de fonética existen, pero rebasarían los límites de esta ponencia.

Después de la corrección fonética, el terreno en el que el laboratorio de lenguas es la herramienta ideal es el de los ejercicios estructurales. Desde un punto de vista únicamente de técnica de la grabación, digamos que para que estos ejercicios estructurales alcancen su máxima eficacia, pensamos que deben de ser grabados según el principio de los dos blancos sonoros, que observamos en el esquema siguiente:



La pista 1 o pista del profesor es aquélla en la que que el alumno no puede intervenir. No puede añadir ni borrar nada. En la pista 2, o pista del alumno, éste puede realizar cuantas modificaciones quiera.

El primer blanco sonoro corresponde a la fase creativa del alumno, en la que

BOLETÍN AEPE N.º 11. Raimundo EZQUERRA. ANÁLISIS DE MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
Centro Virtual Cervantes

creará un nuevo segmento de lengua a partir de la materia y de la información comunicadas anteriormente. El segundo blanco sonoro corresponde a la fase de repetición corrección.

4.– Contenido lingüístico.

4.1.- Fonética.

Poco hay que decir sobre el contenido de un método a nivel fonético y fonológico. En efecto, todo método contiene todos y cada uno de los elementos del sistema fonético y del sistema fonológico de la lengua enseñada, por lo menos en el caso de las lenguas que conocemos corrientemente. Tampoco desde el punto de vista de la progresión se plantean problemas importantes, por lo menos en español. En general, desde la primera o primeras lecciones en los métodos existentes se introducen todos los elementos fonéticos y fonológicos de forma totalmente inorganizada. Por otro lado, no parece tampoco posible teóricamente respetar una progresión léxicogramatical al mismo tiempo que una progresión fonética.

El problema radica más bien en la elaboración de ejercicios fonéticos y fonológicos previos al aprendizaje de la lengua propiamente dicha, junto con ejercicios de refuerzo fonético que deben de hacerse a lo largo del aprendizaje.

A título de ejemplo, diremos que en la metodología utilizada en ciertos centros de enseñanza de español, como el Centro de Lingüística Aplicada de Besançon, la enseñanza de la lengua viene precedida por unas cinco horas de sensibilización fonética y fonológica, mediante ejercicios apropiados. Los ejercicios posteriores de corrección fonética, para ser utilizados con arreglo al caso particular de cada alumno, y en el momento que convenga, están todavía en fase de proyecto.

Creemos que todo método de español debería de acompañarse de este tipo de ejercicios, pero, desgraciadamente, no es este el caso hoy en día, por lo que el análisis correspondiente no puede aún incluirse en un estudio general de análisis de métodos.

4.2.- Léxico.

Como ya lo habíamos dicho, el problema del léxico de un método tiene dos aspectos: el del contenido y el de la progresión.

4.2.1.- Contenido.

El primer punto importante que hay que enunciar a este respecto es que para todo análisis del léxico de un método, hoy en día, hay que tener bien presente la noción de vocabulario de base. Entendemos por vocabulario de base, un vocabulario, relativamente poco importante cuantitativamente, compuesto por vocablos muy útiles, los más útiles en teoría, de la lengua española.

Sin comentar los numerosos estudios que existen a este respecto, tanto en español como en otras lenguas, diremos que el número de vocablos que un método de primer grado debe de contener gira alrededor de 1.500.

Dos observaciones importantes son necesarias antes de ir más lejos. La primera es que estos 1.500 vocablos no tienen por qué ser los mismos en todos los métodos. En efecto, si el objeto perseguido es la mayor competencia posible del alumno en lengua

BOLETÍN AEPE N.º 11. Raimundo EZQUERRA. ANÁLISIS DE MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
Centro Virtual Cervantes

a nivel oral cotidiano, los vocablos serán algo diferentes de los de un método cuyo objeto fuera el permitir la comprensión del discurso escrito de la novela española del siglo XIX por ejemplo.

La segunda observación es que la noción de vocablo o unidad léxica de un método plantea problemas delicados. En efecto, si consideramos un método de tipo analítico en el que, por ejemplo, se estudian las reglas explícitas de la conjugación verbal, cada forma verbal no podrá ser contabilizada como una unidad léxica entera de la misma forma que lo sería en otro método de tipo más global, en el que no se estudie explícitamente ningún tipo de regla gramatical. En este último caso, por otra parte, tampoco habría que ignorar el fenómeno de analogía y la creación de un sistema inconsciente de reglas. En resumen, la cifra que damos, 1.500, es una cifra de referencia que puede ser aumentada en métodos de tipo global, si contamos cada vocablo gráfico como una unidad léxica entera, y algo disminuida en un método de tipo analítico en el que no contaríamos como unidades léxicas a todas las formas verbales, a todos los femeninos y plurales regulares, a todos los adverbios en mente, etc., ya que el alumno posee las reglas explícitas para crearlos.

Teniendo en cuenta, por un lado la alta rentabilidad lingüística de los primeros cientos de vocablos de un diccionario de frecuencia, y por otro lado la capacidad limitada de un alumno para adquirir nuevas unidades léxicas en un ciclo de aprendizaje de lengua, extensivo o intensivo, vemos que un método que contenga, por ejemplo, 3.200 vocablos (caso de un método de español analizado por mí) tiene ya un defecto importante en su concepción. Si además se trata de un método analítico, y concebido para cursillos intensivos, comprendemos muy bien que bastante rápidamente se llegue a un punto de saturación léxica en el que el alumno es incapaz de asimilar nada más. Todo esto ha sido observado en la práctica en el Centro de Lingüística Aplicada.

Las alusiones que hacemos a los diccionarios de frecuencia no implican que a nuestro juicio sus resultados deban de ser utilizados tal y como se nos presentan. Sería bastante absurdo que, por ejemplo, los 1.200 primeros vocablos de un diccionario de frecuencia constituyeran el léxico de un método. Pero de esto ya hemos hablado en otro lugar y no vamos a repetirnos. (1)

Desde un punto de vista técnico, si quisiéramos analizar el léxico de un método, sería útil hacer una tabla con varias columnas, por ejemplo de la forma siguiente:

Lección	t_v	t_s	t'	t	T_v	T_s	T'	T
1	6	36	17	59	6	36	17	59
2	6	21	13	40	12	57	30	99
3	6	23	23	52	18	80	53	151
4	4	8	17	29	22	88	70	180
..	..	..	..	..	..	..	..	...
31	13	15	3	31	290	610	382	1282

(1) Sobre los trabajos para el español, ver nuestro trabajo: *Los diccionarios de frecuencia en español.* "Boletín de AEPE" núm. 10. AEPE, Madrid, 1974.

BOLETÍN AEPE N.º 11. Raimundo EZQUERRA. ANÁLISIS DE MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
Centro Virtual Cervantes

En este cuadro, perteneciente a un método estudiado por nosotros, posee ocho columnas que corresponden a:

t_v = número de formas verbales introducidas en la lección

t_s = número de nombres y adjetivos introducidos en la lección

t' = las demás formas introducidas en la lección

t = número total de formas introducidas en la lección

T_v = número total de formas verbales introducidas hasta esta lección

T_s = número total de nombres y adjetivos introducidos hasta esta lección

T' = número total de las demás formas introducidas hasta esta lección

T = número total de unidades léxicas introducidas hasta esta lección

Estas tablas se pueden elaborar a partir de la lista de vocablos del método, si forma parte de los apéndices del método, o, en caso de inexistencia, a partir de los diálogos, ejercicios y textos, por punteo.

Naturalmente, podemos concebir la repartición de las unidades léxicas en más o menos categorías. En este caso concreto, esta repartición se prestaba a nuestros fines.

La primera comparación que podemos hacer sobre el léxico de un método con relación a la de otros es la del porcentaje relativo de cada categoría en ellos. Por ejemplo, en el caso de tres métodos utilizados en Francia actualmente, obtenemos:

	Nombres y adjetivos	Verbos	Otras formas
método 1	63,8 %	26,7 %	9,5 %
método 2	62,0 %	22,0 %	16,0 %
método 3	47,6 %	22,7 %	29,7 %

Como vemos, si entre los dos primeros métodos no hay grandes diferencias, entre ellos y el tercero las diferencias son notables. El paso siguiente del análisis del léxico de cada método consiste en comparar estos porcentajes con los de las mismas categorías en la lengua hablada hoy en España, por ejemplo, lo que nos viene dado por los diccionarios de frecuencia.

Si queremos tener una visión de la utilidad y de la rentabilidad lingüística del vocabulario de cada método, buscaremos el índice de frecuencia o de utilidad de alguna categoría, la de los sustantivos por ejemplo, en uno o más diccionarios de frecuencia. La desviación del corpus léxico del método con relación a la estructura del léxico de la lengua comunicada por el diccionario, puede ser cuantificable y constituir un parámetro importante para caracterizar a la obra que analizamos.

Tenemos ya pues, aquí dos criterios objetivos y cuantificables que nos permiten juzgar el léxico de un método con relación a la lengua, a los fines del propio método, y al de otros métodos. Estos dos parámetros se añaden, por otro lado, al primero definido, o importancia numérica del léxico.

BOLETÍN AEPE N.º 11. Raimundo EZQUERRA. ANÁLISIS DE MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
Centro Virtual Cervantes

Otro parámetro importante es el que podemos denominar número medio de formas introducidas por lección, o $\overline{t}$. Este número lo obtendremos dividiendo la última cifra de la columna T por el número de lecciones. Por ejemplo, para cuatro métodos estudiados, obtenemos:

	método 1	método 2	método 3	método 4
$\overline{t}$	37,9	41,3	97,4	28,7

Estas cifras nos muestran diferencias importantes en la concepción de los métodos. Por ejemplo, desde el punto de vista del contenido léxico, vemos que la división en unidades o lecciones no supone que la repartición en el tiempo de enseñanza de estas unidades deba de ser la misma, sino todo lo contrario. No obstante, para que estas cifras tomen un sentido pleno, deben de ser consideradas con relación a toda una serie de factores, como el contenido gramatical o el tipo de método y de metodología correspondiente.

4.2.2.- Progresión.

El problema de la progresión léxica de un método puede considerarse con relación a criterios de, por lo menos, tres órdenes diferentes; de orden psicológico, de orden lingüístico y de orden matemático. No podemos, en esta ponencia, definir y comentar todos estos criterios, haría falta para ello un centenar de páginas, pero sí podemos definir algunos parámetros de fácil obtención y que nos pueden ya dar una idea sobre ciertas concepciones de los autores del material didáctico estudiado.

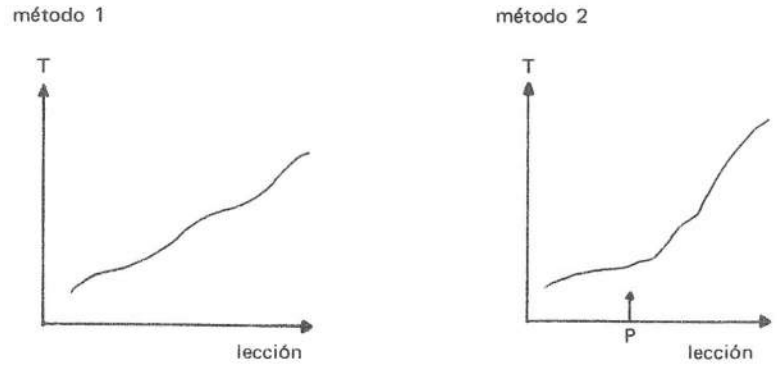
Por ejemplo, uno de los parámetros importantes para la definición de un método es el de reempleo de las unidades léxicas. En efecto, todos sabemos que este es un aspecto capital de la pedagogía, pues es quizás el factor fundamental de memorización de estas unidades. El reempleo puede analizarse mediante una lista de palabras, varias decenas, no gramaticales (en éstas, forzosamente el reempleo es muy intenso), y de frecuencia media con relación al léxico del método. Por punteo de estas palabras observaremos si el índice medio de reempleo es satisfactorio, y si el ritmo es debido al azar, o a un plan preconcebido, con cierta regularidad.

Otra forma cómoda de apreciar ciertas características de la progresión del método, y de poder compararlas con las de otros métodos, es el trazado de curvas a partir de las tablas de introducción del léxico realizadas anteriormente.

Un problema previo al trazado de las curvas es la normalización de datos, de forma que los resultados de los diferentes métodos sean comparables entre sí, y que las curvas puedan superponerse. En efecto si queremos comparar la introducción del léxico en un método dividido en 100 lecciones con la de un método dividido en 26 unidades, hemos de empezar por dividir teóricamente al primero en 26 unidades o al segundo en 100 lecciones, cosa perfectamente posible pero trabajosa ya que no se trata de valores medios, sino de grupos separados de lecciones. Por ejemplo, en este caso, si quisiéramos normalizar el segundo método sobre una base teórica de 100, que sería lo más práctico, habríamos de dividir el número de formas introducidas por lección, por la cifra 3,85, razón existente entre 100 y 26. Así todo, se trataría sólo de una aproximación de la realidad.

BOLETÍN AEPE N.º 11. Raimundo EZQUERRA. ANÁLISIS DE MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
Centro Virtual Cervantes

Una vez normalizados los resultados de los diferentes métodos que queramos comparar, podemos empezar por el trazado de la curva T/lecciones. En esta curva podremos apreciar cómo se efectúa la acumulación léxica en el método. Por ejemplo, en dos de los métodos estudiados por mí, se encuentran las curvas siguientes:



Vemos que en el método 1, la introducción del léxico se efectúa con la misma intensidad durante todo el periodo de aprendizaje. En el método 2, al contrario, hay dos zonas bien definidas. En la primera se introduce relativamente poco léxico, y en la segunda, a partir, más o menos, del primer tercio del cursus de aprendizaje, hay un aumento notable de la velocidad con que se introduce el nuevo léxico.

Sin afirmar que la velocidad de introducción del léxico sea mejor en un método que en otro, esto es otro problema, podemos decir que la concepción del método 2 parece más lógica y más de acuerdo con la moderna lingüística aplicada, pues al principio del aprendizaje utiliza pocos vocablos, lo que permite un mayor enriquecimiento gramatical, que es lo que, en definitiva, permitirá al alumno pasar rápidamente a una fase activa del aprendizaje. Todos los métodos modernos bien concebidos dan preferencia, al principio, a la familiarización fonética y sintáctica y a la sintaxis, para pasar más tarde a fases de mayor enriquecimiento léxico.

También es interesante comparar las curvas t/lección correspondientes a los diferentes métodos que queramos analizar. Estas curvas nos indicarán si hay cierta regularidad en la introducción de nuevas unidades léxicas o si, por el contrario, esto también se ha dejado al azar. Naturalmente, cierta regularidad en esta introducción es una considerable ventaja para el pedagogo.

Por último, también es interesante trazar las curvas correspondientes a las columnas T_V T_S y T', en cada método. En dos de los métodos estudiados hemos obtenido, por ejemplo:



BOLETÍN AEPE N.º 11. Raimundo EZQUERRA. ANÁLISIS DE MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
Centro Virtual Cervantes

Estos dos gráficos nos muestran que la introducción del léxico corresponde a criterios mucho más pedagógicos en el caso del método 2 que en el del método 1. En efecto, en el método 1 los segmentos del léxico introducidos tienen la misma composición relativa durante todo el cursus; a saber, muchos nombres y adjetivos, bastantes verbos y pocos vocablos gramaticales. En el método 2, las proporciones cambian según el momento del aprendizaje. Al principio sobre todo palabras gramaticales, y luego la relación se invierte.

El método 2, busca, pues, al principio del aprendizaje una mayor competencia lingüística para insistir más tarde sobre el enriquecimiento léxico.

El conocimiento y la comparación de los diferentes aspectos del léxico de un método a que hemos hecho alusión permite interesantes reflexiones en relación con la pedagogía y con las teorías subyacentes.

4.3.- Gramática.

4.3.1.- Contenido.

El conocimiento del contenido gramatical de un método es, en general, más fácil que el de su contenido léxico, sea porque este contenido esté enunciado explícitamente en un apéndice gramatical, sea porque exista una guía de la progresión gramatical, sea porque el título mismo de las lecciones o apartados haga referencia a esta misma progresión gramatical. Por esto, nos limitaremos a comentar dos aspectos concretos de la progresión que nos podrán servir para comparar el contenido de diferentes métodos, como si los sometiéramos a un test.

Antes tenemos que señalar que es en este terreno en donde mejor podemos apreciar las diferencias en las concepciones de los autores sobre la pedagogía de las lenguas, en relación, naturalmente, con las diferentes corrientes de la lingüística.

Por ejemplo, en el informe resultante del análisis de un método tendríamos que señalar si posee o no apéndice gramatical con explicaciones, pues éste es un hecho ya bastante significativo en sí. También hay que indicar si la gramática es explícita o no. En el caso de que fuera explícita, si se utilizan los términos de la metalengua tradicional, y, además, si estas explicaciones se hacen en lengua 2 o en lengual, o lengua materna del alumno.

Es raro encontrar hoy en día métodos que no sean mezcla de diferentes concepciones del aprendizaje de una lengua extranjera. En Francia, por ejemplo, hay métodos para la enseñanza del español que utilizando el laboratorio de lenguas y los soportes visuales, y concebidos a base de diálogos y ejercicios estructurales, no abandonan del todo la metodología que podríamos llamar tradicional, lo que se manifiesta mediante el empleo de la lengua 1 para dar explicaciones gramaticales y por la existencia de ejercicios de traducción.

Muy esquemáticamente podemos decir que en la metodología actual de la enseñanza de lenguas existen, a menudo mezcladas, dos grandes corrientes: la de una aproximación analítica y cognitiva a la lengua 2, corriente que en muchos casos se encuentra con

BOLETÍN AEPE N.º 11. Raimundo EZQUERRA. ANÁLISIS DE MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
Centro Virtual Cervantes

la más tradicional de aproximación de la lengua 2 a través de una comparación constante con el sistema de la lengua 1, y la corriente de aproximación global, con asimilación más o menos inconsciente del sistema de la L_2.

Como, según lo que acabamos de decir, la mayoría de los métodos existentes actualmente son el resultado de una mezcla de ambas actitudes, es útil saber cuál de las dos es la que predomina. Una de las formas de obtener la respuesta es el análisis de los ejercicios, que realizaremos más tarde.

En cuanto al contenido gramatical propiamente dicho, dos de sus aspectos pueden servirnos para valorarlo, y, sobre todo, para compararlo con el de otros métodos.

En primer lugar, podemos estudiar las formas verbales contenidas en el método. Podemos así elaborar tablas comparativas en las que se indicará la presencia o ausencia de los tiempos y modos verbales y de ciertas formas significativas, como "hay" o de ciertas irregularidades también significativas, como la diptongación *ié* y *ué*. Esto último sobre todo con vistas al estudio de la progresión gramatical. Al mismo tiempo que la presencia o ausencia de estas formas, es útil señalar la lección de su aparición, normalizada si queremos comparar varios métodos.

El segundo test lo podemos realizar a través de las estructuras. Es necesario establecer para ello una lista de estructuras, de las más simples hasta las más complejas, y puntear su aparición en los métodos. El problema principal de esta parte del análisis es de índole teórica. En efecto, carecemos, por el momento, de criterios gramaticales que nos permitan aislar auténticas estructuras fundamentales en español, y, sobre todo, que nos permitan clasificarlas unas con relación a otras, en función de su anterioridad o posterioridad en el sistema lógico de la lengua, de su rentabilidad sintáctica, o de otros factores. A este nivel, entramos en el terreno del importante programa de investigación gramatical PACEFI, que nos puede comunicar respuestas válidas, y que existe gracias al esfuerzo de AEPE y más particularmente de su Vicepresidente J. P. Borel.

Provisionalmente, e intuitivamente, nosotros empleamos una serie de 7 estructuras bastante generales del español y que nos parecen significativas de la progresión gramatical por implicar el conocimiento de diversas reglas y características del español. Estas estructuras son:

1.– ESTAR + gerundio + complemento (Está escribiendo una carta).

2.– P. Personal C. Indirecto + GUSTAR + sujeto (Me gusta el café).

3.– P. Personal C. Indirecto + verbo + C. directo (Le sirvo el café).

4.– Verbo + A + C. Directo persona (Espero a María).

5.– Nombre 1 + CUYO + nombre 2 + verbo (La casa cuya puerta se abre).

6.– Verbo + TAN + adjetivo + COMO (Era tan bonito como).

7.– SI + verbo 1 (Imp. Subj.) + complemento + verbo 2 (Cond.) + complemento (Si supiera cantar sería tenor).

Entre cinco métodos analizados, tres contienen estas siete estructuras, uno contiene

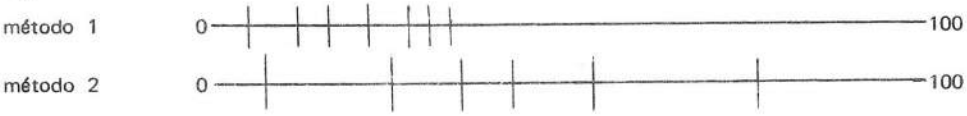
BOLETÍN AEPE N.º 11. Raimundo EZQUERRA. ANÁLISIS DE MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
Centro Virtual Cervantes

seis y el quinto contiene solamente cuatro. Aunque el corpus estructural no es lo bastante extenso como para llegar a conclusiones definitivas, este hecho, sobre todo en el caso del quinto método, no deja de ser significativo. No se trata, naturalmente, de valorar estos métodos con arreglo a su contenido gramatical, sino de poderlos clasificar unos con relación a otros, de modo que el profesor pueda escoger, en función de sus fines, el que más le convenga.

4.3.2.- Progresión.

Las diferencias en el ritmo de introducción de novedades gramaticales en los métodos pueden ser extremas. Estas diferencias pueden ser visualizadas mediante el trazado de un eje que represente el conjunto del método, y sobre el que señalaremos la aparición de algunas formas verbales típicas o de las estructuras consideradas.

Por ejemplo, la aparición de siete formas verbales típicas: pasado, futuro, tiempos compuestos, subjuntivo y diptongos ié, ué (en el pasado separamos el imperfecto de indicativo y el indefinido) se realiza, en dos de los métodos estudiados, de la forma siguiente:



En el método 2 todas estas novedades verbales aparecen durante el 77% del cursus, mientras que en el primero aparecen concentradas en sólo 21%. Esto nos demuestra, por un lado, que el aprendizaje por el método 1 planteará ciertos problemas de asimilación de la gramática que serán facilitados en el método 2. Por otra parte, la concepción del método 1 es más tradicional que la del método 2. En efecto, en el método 1 se aprende primero, sistemáticamente, la conjugación verbal, lo que corresponde a una pedagogía tradicional.

La repartición de la aparición de las estructuras citadas se realiza en ambos métodos de forma semejante a la de las formas verbales, lo que nos permite decir que el método 2 tiene una progresión gramatical más cuidada y homogénea que el método 1. Podemos además observar, por yuxtaposición de los gráficos correspondientes a la aparición de las unidades léxicas con los de las estructuras y formas verbales, algunos puntos de acumulación en ciertos métodos, puntos en que la capacidad de asimilación del alumno se verá desbordada por el aflujo de novedades léxicas y gramaticales.

5.– Análisis del contenido de superficie.

5.1.- Los ejercicios.

No haremos aquí un análisis exhaustivo de los ejercicios estructurales y de sus características. Esto fue ya realizado en un trabajo publicado recientemente (1) y en el que nos basaremos para las afirmaciones de este párrafo.

Utilizando las nociones de "adición léxica", "adición gramatical", "substitución gramatical", "transformación" y "reducción", podemos clasificar los ejercicios de los

(1) EZQUERRA, R.– *Notas para un análisis formal de los ejercicios estructurales.* En "Español Actual" n.º 26. Abril 1974. Madrid. OFINES.

BOLETÍN AEPE N.º 11. Raimundo EZQUERRA. ANÁLISIS DE MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
Centro Virtual Cervantes

métodos analizados, al mismo tiempo que poseemos un instrumento de medida de su complejidad formal.

Ya hemos afirmado en otro lugar que la relación entre la complejidad formal de los ejercicios estructurales y la dificultad que el alumno experimenta en realizarlos en el laboratorio no es directa, y que, por el momento, no podemos todavía decir cuál es el tipo de correlación que relaciona estos dos aspectos del problema. No obstante, una reciente experiencia realizada en el Centro de Lingüística Aplicada de Besancon nos permite avanzar algunas afirmaciones provisionales.

En efecto, durante algunos cursillos intensivos de español hemos venido utilizando uno de los métodos existentes en Francia, con unos 800 ejercicios estructurales, cuya complejidad formal había sido analizada y cuantificada por nosotros previamente. Recientemente, hemos utilizado otras baterías de ejercicios estructurales, fabricadas por el equipo de español del Centro de Lingüística, ejercicios cuya complejidad formal es inferior a la de los ejercicios anteriores.

En este último cursillo hemos podido observar que los alumnos realizaban los ejercicios de forma mucho más fácil en el laboratorio que en los cursillos anteriores. Ellos mismos han manifestado en varias ocasiones este sentimiento de facilidad, y los profesores han observado que los errores cometidos y los tanteos son mucho menos importantes que antes. También es importante señalar que con los ejercicios anteriores las sesiones de laboratorio constituían para los alumnos más bien un trabajo fastidioso que otra cosa, mientras que con los actuales los alumnos esperan con interés la llegada de estas sesiones.

Todo parece pues indicar que un mecanismo formal no muy complejo facilita el trabajo en el laboratorio y, probablemente, aumenta su eficacia, por lo menos, aumenta el interés subjetivo de los alumnos por este tipo de trabajo. No hay que deducir de esto que haya que buscar la complejidad mínima. Pensamos que sería un error, pues el trabajar con ejercicios demasiado simples podría también causar cierta monotonía y desinterés por parte del alumno.

Volviendo a nuestro problema que es el del análisis de los métodos, el análisis del mecanismo formal de los ejercicios y la medida de su complejidad relativa, mediante el método descrito en la publicación indicada, constituye un buen medio de obtener datos objetivos y comparables entre los diferentes métodos.

Por otro lado, el análisis de estos ejercicios nos permitirá descubrir cierto número de ellos que podríamos llamar falsos ejercicios estructurales. En casi todos los métodos estudiados hemos encontrado ejercicios de este tipo. El problema de estos ejercicios es que, en general, no pueden ser realizados en el laboratorio de lenguas, para el que han sido concebidos, o que, otras veces, inducen al alumno a error, y contribuyen a fijar definitivamente sus errores de asimilación del sistema.

La primera condición que deben de cumplir los ejercicios estructurales para ser un factor positivo en el aprendizaje de la lengua es que la suma de información, léxica, sintáctica y fonética, contenida en lo que el alumno conoce antes de la elaboración de la respuesta debe de ser suficiente para la elaboración, sin ambigüedad posible, de esta respuesta. Esta condición, necesaria pero no suficiente, no es respetada por todos los ejercicios llamados estructurales que encontramos en el mercado.

BOLETÍN AEPE N.º 11. Raimundo EZQUERRA. ANÁLISIS DE MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
Centro Virtual Cervantes

Señalaremos, a continuación, algunos de los defectos más frecuentemente encontrados en los ejercicios de laboratorio propuestos actualmente:

– Mezcla de problemas de índole diferente en el mismo ejercicio.

– Mezcla, en el mismo ejercicio, de estructuras iguales superficialmente, pero diferentes a nivel profundo, lo que hace que algunos estímulos puedan transformarse según el esquema propio del ejercicio y otros no.

– Independencia temática y léxica de los ejercicios con relación al resto del material didáctico, en particular los diálogos.

– La operación formal exigida no es la misma para cada estímulo.

– La información recibida por el alumno hace subsistir cierta ambigüedad, que permite la construcción de más de una respuesta justa gramaticalmente.

El porcentaje de ejercicios que comprendan estos errores u otros semejantes, contribuirá a darnos una imagen objetiva del método que los contiene.

Por último, como lo habíamos anunciado antes, los ejercicios nos pueden dar una idea sobre el aspecto más o menos analítico o más o menos global de un método. En efecto, entre las operaciones definidas en el trabajo citado, algunas implican una aproximación analítica y cognitiva al sistema de la lengua, son las de adición gramatical y de substitución gramatical. Las demás no implican esta aproximación analítica ni conocimiento alguno, a nivel consciente, de las reglas del sistema. Por lo tanto, el porcentaje de ejercicios de un método que poseen por lo menos una operación de las denominadas de tipo gramatical, nos puede dar una idea de su aproximación al sistema de la lengua.

Por ejemplo, los resultados correspondientes a dos métodos estudiados son:

	E. Globales	E. Analíticos
método 1	21,6 %	78,4 %
método 2	42,3 %	57,7 %

Vemos pues, que aunque en los dos casos hay una mezcla de las dos aproximaciones a la lengua 2, el aspecto analítico está mucho más marcado en el método 1 que en el método 2. Este aspecto analítico, naturalmente, no implica explicitación de la gramática por medio del empleo de la metalengua tradicional.

5.2.- Los diálogos.

De forma muy breve diremos que los diálogos, además de ser el terreno ideal para estudiar la progresión gramatical y léxica de un método, lo son para estudiar su nivel de lengua.

En efecto, en casi todos los métodos actuales los autores explican, en prefacios y apéndices, cómo han intentado enseñar una lengua corriente, tal y como se habla todos los días, útil y utilizable por el alumno en cualquier situación real de lengua española.

BOLETÍN AEPE N.º 11. Raimundo EZQUERRA. ANÁLISIS DE MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
Centro Virtual Cervantes

Esta posición corresponde, naturalmente, históricamente a cierta reacción contra la tendencia imperante hasta estos últimos años que consistía en enseñar el buen español, el cómo se debe de hablar antes de el cómo se habla y a aprender el español a través de textos literarios escritos antes que a través de fragmentos de la lengua hablada todos los días.

Sin decir de manera tajante cuál de las dos visiones del problema es la mejor, ya que esto depende de los fines del método, podemos observar a través de los diálogos si los autores han cumplido sus propósitos en lo que concierne el nivel de la lengua española.

Los métodos modernos para la enseñanza del español, prácticamente en su totalidad, adoptan el segundo punto de vista, el de enseñar la lengua hablada todos los días. El hecho de contener diálogos es ya una afirmación de este principio. Pero este propósito se consigue mejor o peor según los casos. Abundan ejemplos de las dos clases, pero en este aspecto no es necesario dar reglas concretas de análisis, todo profesor de español tiene suficiente sentido de la lengua como para juzgar por sí solo el nivel de la lengua contenida en un método, nivel que se señalará en todo resultado de un análisis.

Un problema particular de los diálogos se plantea en el caso de métodos que se proclaman audiovisuales y globales. En este caso, es importante comprobar si la relación entre el texto e imágenes es coherente y explícita, y, también que los diálogos se prestan efectivamente a una metodología estructuroglobal. No trataremos de definir criterios de adaptación de los diálogos a una metodología estructuroglobal, pues esto sería materia para otra ponencia.

Para terminar, mencionaremos un problema más general, independiente de las metodologías, que es el de la imbricación de los diálogos en el material didáctico en general.

Si partimos de la hipótesis de que el diálogo sirve, entre otras cosas, para introducir las novedades gramaticales y léxicas, los ejercicios estructurales deben de ser una continuación y ampliación de estos aspectos. Para ello, deben de estar construidos alrededor de estas novedades gramaticales, deben de utilizar, como punto de partida, la situación del diálogo para alejarse luego poco a poco de ella, y deben de reutilizar las unidades léxicas nuevas en otros contextos, en otras "colocaciones". Desgraciadamente estos principios no son siempre respetados.

6.– Unas palabras de conclusión.

A modo de conclusión diremos que, como se habrá observado a lo largo de esta ponencia, no rechazamos a priori ciertas metodologías en beneficio de otras, ni ciertas teorías lingüísticas para adoptar otras. En este trabajo se trata solamente de obtener herramientas metodológicas que permitan dos cosas:

– Poner el contenido de un método de forma explícita y lo más objetiva posible, y que permita compararlo con el de otros métodos, incluso si éstos corresponden a concepciones teóricas y prácticas muy diferentes de las del primero.

– Comprobar si un método está bien elaborado con relación a sus propias leyes y conceptos. Para esto último, una comparación de los resultados del análisis con las intenciones y posiciones teóricas de los autores, expresadas generalmente en el prólogo o apéndices diversos, es de la máxima utilidad.

BOLETÍN AEPE N.º 11. Raimundo EZQUERRA. ANÁLISIS DE MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
Centro Virtual Cervantes