ULTIMAS INVESTIGACIONES METODOLOGICAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (APROXIMACION BIBLIOGRAFICA)

Mercedes FORNES
Carmela PEREZ-SALAZAR

Es obvio que los profesores de español como lengua extranjera necesitan no sólo una buena formación sino también información de aquello que surge constantemente en su ámbito profesional, no tanto por el afán "esnobista" de estar a la última como por la necesidad de perfeccionamiento constante de la labor que realizan.

Dado que es común la afirmación de que no existe investigación sobre metodología de la enseñanza del español a extranjeros, hemos querido comprobarlo y presentar una pequeña muestra de los materiales existentes sobre este tema. No hablaremos aquí de los libros de texto que se emplean hoy en las aulas, ni tampoco de publicaciones en forma de libro que existan en el mercado; el trabajo ha consistido en examinar revistas y actas de congresos de los últimos años, de fácil acceso para el profesor medio de español, y comprobar qué se había publicado en ellas sobre la metodología de la enseñanza de nuestro idioma a extranjeros.

Las publicaciones despojadas, correspondientes al período 84-88, han sido: **Español actual, Revista española de lingüística aplicada, Hispania, Boletín de la Asociación europea de profesores de español, Revista española de lingüística, Yelmo, Revista de Filología española,** así como las actas de los congresos de la Asociación Española de Lingüística Aplicada.

De todas ellas, **Hispania** es la que más material recoge, debido, quizá, a la influencia de la importante investigación que se realiza en EE.UU. en el campo del inglés como segunda lengua.

ASELE. Actas I (1988). MERCEDES FORNÉS y CARMEN PÉREZ-SALAZAR. Últimas investigaciones ...
Centro Virtual Cervantes

En revistas tales como la de la Sociedad Española de Lingüística o la de Filología Española la falta de atención en torno a este tema es esperable, puesto que se ciñen al campo de la lingüística teórica. Más llamativo ha sido encontrar poco material digno de ser mencionado al examinar los dos volúmenes de la **Revista de la Asociación Española de Lingüística Aplicada,** a pesar de ser una publicación especializada en este campo.

La mayoría de los artículos publicados en las revistas despojadas son simplemente exposiciones de experiencias didácticas, una labor que nos parece necesaria porque permite el intercambio de puntos de vista entre docentes y es la base imprescindible para la realización de investigaciones teóricas. Pero el reconocimiento de estos artículos no impide caer en el tópico de que la investigación en este terreno es prácticamente inexistente.

Así, por ejemplo, Karen Smith (SMITH 86) (1) comenta, refiriéndose a EE.UU., que los profesores de español como L^2 muestran una completa despreocupación por las metodologías, a diferencia de lo que sucede en el inglés.

Según esta autora, el origen del problema puede radicar en que los programas universitarios de español en Norteamérica están encaminados fundamentalmente a lo literario, frente a los estudios de inglés, en los que se presta más atención a la didáctica de la lengua.

Además, faltan especialistas en lingüística aplicada y sociolingüística dedicados a nuestra lengua, por lo que un estudiante interesado en estos temas sólo puede seguir un programa de inglés como L^2. Al cambiar de especialidad, automáticamente descienden sus posibilidades de integrarse en un departamento de español.

Algunos profesores consultados por la autora consideran que el escaso desarrollo de programas de español como lengua extranjera en las universidades se debe a que:

—Existe entre muchos profesores una actitud negativa con respecto al campo de la enseñanza de lenguas, actitud que se resume en la frase "cualquiera puede enseñar". La consideración de la enseñanza de la lengua como trabajo de segunda categoría implica que los profesores de los departamentos de español deban dedicarse

(1) Incluimos al final la lista de los artículos revisados que trataban aspectos teóricos sobre metodología. En adelante, se citará siempre por medio del apellido del autor y fecha de publicación.

ASELE. Actas I (1988). MERCEDES FORNÉS y CARMEN PÉREZ-SALAZAR. Últimas investigaciones ...
Centro Virtual Cervantes

también a otras tareas; falta entonces el tiempo necesario para poder desarrollar programas de enseñanza de la lengua atractivos y eficaces.

—Los libros de texto y otras publicaciones aplicadas a este campo son considerados como trabajos menores y no son valorados para la promoción de un profesor dentro de la Universidad. Ello obliga, por lo tanto, a investigar en lo teórico y abandonar la lingüística aplicada.

—Los directores de programas de literatura sienten a veces como una amenaza la creación de programas de enseñanza de lenguas, que pueden tener mayor capacidad para atraer estudiantes. Ello puede conducir a que los "literatos" hagan una política en los departamentos para arrinconar a los que se dedican a programas de enseñanza de lenguas.

Nos hemos extendido en estas consideraciones porque nos parece que, aún refiriéndose la autora específicamente a la situación del profesor de español en EE.UU., lo dicho puede aplicarse perfectamente a nuestro país: el problema más grave, y que parece subyacer en lo que acabamos de exponer, es el de la infravaloración del trabajo realizado en torno al tema que nos ocupa tanto por parte del profesor como del investigador, lo que obliga a que, mientras los profesores de otras lenguas trabajan de forma científica, apoyándose en una base teórica importante, el profesor de español deba confiar plenamente en la intuición, a falta de otra cosa.

En un breve artículo publicado en el **Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español,** Silvia Monti (MONTI 86), refiriéndose a España, señala que la situación es positiva en algunos aspectos:

"En estos últimos años se ha podido constatar un notable esfuerzo en la actualización metodológica y en la especialización de los docentes, por lo que hoy, muchos de los cursos ofrecen organización y técnicas didácticas de primera categoría". (MONTI 80, 267) Pero junto a éstos, otros cursos continúan dando la impresión de improvisación y falta de preparación de los docentes.

Algo parecido, presencia de aspectos positivos junto a otros bastante negativos, sucede, según esta autora, en la investigación: ésta es cada vez más activa pero no tiene suficiente difusión por falta de publicaciones especializadas.

Una vez presentada la situación general podemos exponer resultados concretos que han obtenido las investigaciones a lo largo

ASELE. Actas I (1988). MERCEDES FORNÉS y CARMEN PÉREZ-SALAZAR. Últimas investigaciones ...
Centro Virtual Cervantes

de estos años, resultados que pueden considerarse satisfactorios teniendo en cuenta la falta de infraestructura y apoyo que acabamos de comentar.

Nos encontramos en primer lugar en aquellos artículos en los que se lleva a cabo una revisión general de las tendencias imperantes en estos últimos años en torno a la metodología, para ver después la aplicación de esas tendencias a aspectos prácticos, bien sea en general o dedicados a puntos específicos de la enseñanza.

Si hay una palabra que resuma lo ocurrido en los últimos años en el campo de la investigación en torno a la metodología de la enseñanza de lenguas, posiblemente ninguno de los presentes dudará de que esa palabra es "comunicación".

Lo comunicativo es, efectivamente, un "leit-motiv" en cada uno de los artículos que hemos revisado.

Una panorámica general de las tendencias que se dan en el método comunicativo la presenta Tracy David Terrell (TERRELL 86), uno de los teóricos, junto con Stephen Krashen, del "Natural Approach" (2), método que se refleja en la mayoría de los artículos publicados en **Hispania,** a pesar de que haya sido superado en algunos aspectos. Este autor inicia su exposición haciendo una crítica a quienes han intentado adoptar lo comunicativo a metodologías más tradicionales. Para algunos profesionales de la enseñanza, dice, aplicar este método consiste en realizar actividades comunicativas en los últimos minutos de clase, después de haber ocupado el resto del tiempo en explicaciones gramaticales o ejercicios de tipo estructural.

---

(2) Método basado en las hipótesis de Krashen, que ha tenido amplia aceptación entre los profesores de lenguas en EE.UU. El método tiene como meta que el estudiante consiga habilidad suficiente ("proficiency") en todas las destrezas comunicativas. Para ello considera necesario:
- Permitir un período de comprensión oral antes de forzar la producción en el estudiante.
- Considerar la gramática únicamente como un instrumento pedagógico más.
- Usar abundantemente el trabajo en grupos o parejas para aminorar la ansiedad en clase.

Para obtener más información sobre este método, puede consultarse la obra de Stephen Krashen y Tracy Terrell, **The Natural Approach,** Hay Ward CA, Alemany Press, 1983. El último de estos dos autores ha publicado también el siguiente texto: **Dos mundos: A Communicative Approach,** New York, Random Howe, 1986.

ASELE. Actas I (1988). MERCEDES FORNÉS y CARMEN PÉREZ-SALAZAR. Últimas investigaciones ...
Centro Virtual Cervantes

Frente a esto, presenta como válidas dos tendencias dentro de este enfoque, estrechamente relacionadas, que han tenido un desarrollo importante en EE.UU. en los últimos años:

— Por una parte, el movimiento en torno al concepto de "Proficiency", sinónimo, según el autor, de competencia comunicativa, en tanto que ambos se definen como la "capacidad para usar el lenguaje para comunicar sentimientos, ideas e información en un contexto sociolingüístico dado". (Pág. 194).

— Por otra parte, la escuela creada en torno a las cinco hipótesis de Krashen:

La primera se basa en la distinción entre **adquisición** y **aprendizaje.** La clase de lengua extranjera debe componerse tanto de actividades encaminadas a la adquisición de la lengua como de ejercicios de aprendizaje, aunque éstos deben tener un papel más limitado.

Según la segunda hipótesis, o hipótesis de la **Entrada** o "Input", la adquisición se produce cuando los estudiantes comprenden mensajes en la lengua meta.

La hipótesis del **Filtro Afectivo** declara que la adquisición puede ser bloqueada por problemas personales y de motivación, así como por niveles altos de ansiedad en clase (3).

De la cuarta hipótesis o hipótesis del **Monitor** se sigue que las formas lingüísticas que han sido aprendidas a través de ejercicios o prácticas rutinarios no son muy útiles en contextos comunicativos usuales, en los que no queda tiempo para la monitorización.

Por último, la hipótesis del **Orden Natural** postula que la adquisición de algunas formas gramaticales sigue un orden establecido en el que no influye la enseñanza o influye muy poco.

La estrecha relación entre estas dos tendencias radica, a nuestro parecer, en que ambas buscan un mayor desarrollo de la comunicación oral en detrimento de la competencia escrita y de la corrección gramatical.

Así, cuando el autor equipara "proficiency" y "competencia comunicativa", se declara partidario de una enseñanza en la que no se desarrolla únicamente la competencia lingüística, porque considera que la fluidez —que implica dominio de las competencias sociolingüística, del discurso y estratégica— es un elemento básico para

(3) Vid. Mark GOLDIN (1987) para un análisis de las barreras de tipo afectivo que pueden bloquear el aprendizaje.

ASELE. Actas I (1988). MERCEDES FORNÉS y CARMEN PÉREZ-SALAZAR. Últimas investigaciones ...
Centro Virtual Cervantes

alcanzar el "proficiency", y nunca debe ser postergada en favor de la corrección.

En esta dirección van encaminados también los comentarios a cada una de las cinco hipótesis:

Si adquirir es más importante que aprender, se rechaza de plano un estudio consciente del vocabulario y la gramática, estudio cuya validez queda también en entredicho con las hipótesis del Monitor y del Orden Natural. Lo fundamental para este autor es que la comunicación sea plenamente significativa, sin importar la forma de la expresión.

El autor lo ejemplifica así: si se desconocen las formas verbales de pasado, un estudiante podrá usar la competencia estratégica y decir: "Ayer vamos al cine" en vez de "ayer fuimos al cine". La pregunta que cabe hacerse es: ¿hasta qué punto es posible expresar contenidos mínimamente ricos si la expresión no es rica a su vez?

El procedimiento propuesto nos parece válido para un habla que se puede denominar "de emergencia"; es posible preguntar por una calle en una ciudad extranjera sin conocer bien las estructuras de la lengua que en ella se habla pero, ¿cómo conversar largo rato con un nativo, leer un periódico o ver una película?

Bill Van Patten (V. PATTEN 86) adopta estos mismos principios y se pregunta cuál es su repercusión en la práctica. Así, desarrolla la hipótesis del "Input" señalando que, para conseguir una comunicación lograda, la entrada debe tener una alta "carga" de significado y haber sido negociada por los alumnos. De ello concluye que es tarea del profesor proporcionar puntos de conversación que estimulen al alumno a participar activamente.

Este autor se pregunta si algunos aspectos, frecuentemente tratados por los investigadores y relacionados con el aprendizaje de la gramática, afectan o no al logro de una comunicación plena:

— Transferencia de la L^1 a la L^2.
— Existencia de un orden de adquisición.
— Utilidad en la corrección de errores.

En cuanto al primer punto, considera que no siempre es negativa la transferencia de la L^1 a la L^2. En algunos casos, dice, la semejanza entre ambas lenguas puede retrasar el paso de un estadio de competencia al inmediatamente superior, pero considera, con Krashen, que puede verse también la transferencia como un recurso más de interlengua junto con la simplificación, generalización, uso de fórmulas, etc.

ASELE. Actas I (1988). MERCEDES FORNÉS y CARMEN PÉREZ-SALAZAR. Últimas investigaciones ...
Centro Virtual Cervantes

Con respecto al orden de adquisición, el estudiante pasa por diversos niveles de competencia gramatical en el aprendizaje. Esos niveles deben ser reforzados por el profesor en la clase para evitar que se produzcan sentimientos de frustración en los alumnos por una inadecuación entre la enseñanza y los mecanismos internos de adquisición, y para favorecer una actitud positiva en el aula (4).

Finalmente, se señala que es corriente la idea de que los errores gramaticales impiden o pueden impedir la comunicación del estudiante de L^2 con los nativos de esa lengua. Sin embargo, dice Van Patten, esto supone no tener en cuenta que la comunicación es un acto negociado en el que es posible accionar un proceso de "feedback" y suprimir el error. Por ello, considera que, en una clase, el profesor deberá corregir solamente aquello que pueda impedir realmente la comunicación tanto oral como escrita. Además, la investigación parece mostrar que la corrección de errores gramaticales en los niveles elementales no favorece el perfeccionamiento de la expresión. Es preferible atender a qué se dice que a cómo se dice. El desarrollo de la corrección lingüística y del nivel general de dominio de la lengua no depende sólo de la enseñanza de la gramática, sino más bien de la motivación y otros componentes afectivos. Así, es más fácil la tarea para quien enseña un idioma en el país donde éste se habla que para quien lo hace fuera de él: en este caso se deberá formentar la motivación dentro del aula aunque sea artificialmente (5).

Se observa que este autor coincide con Terrell en que la finalidad de la enseñanza debe ser siempre estimular los mecanismos innatos de adquisición que posee cada individuo. Coinciden también en que, para ello, la enseñanza debe ser plenamente comunicativa, de tal manera que se fomente el interés del estudiante y se activen los citados mecanismos.

---

(4) En un artículo —señalado en la bibliografía final— este autor analiza la adquisición de los copulativos **ser** y **estar** por parte de angloparlantes. Observa que los estudiantes pasan por un primer momento en el que el uso de copulativos es prácticamente nulo:
En una segunda fase (en la que influyen estadios de competencia y transferencia de la Li se emplea **ser** como único verbo copulativo. Finalmente se utilizan los dos verbos, aunque el dominio de **estar** no se adquiere globalmente sino de forma progresiva, comenzando por el uso con locativos para finalizar con el empleo de dicho verbo seguido de adjetivos de condición.

(5) Puede verse un ejemplo en MUÑOZ 84.

ASELE. Actas I (1988). MERCEDES FORNÉS y CARMEN PÉREZ-SALAZAR. Últimas investigaciones ...
Centro Virtual Cervantes

Van Patten desarrolla con mayor profundidad cómo se integra en este proceso el aprendizaje de la gramática. La pregunta que nos planteamos ante los dos artículos es: ¿cómo aplicar el método natural, en el que se basan ambos, a los niveles avanzados? Van Patten, por ejemplo, señala que la corrección de errores a principiantes no avuda al perfeccionamiento de la expresión, pero acepta que, en niveles avanzados, puede ser beneficiosa si no necesaria.

Se nos ocurre entonces preguntar si el método es aplicable sólo a principiantes, cosa que no se afirma explícitamente, o si es válido para cualquier nivel. En este último caso, ¿deberá alterarse el método o es efectivo también para niveles superiores, tal como se expone en los artículos citados?

Hemos visto hasta ahora cómo enuncia Terrell principios teóricos sobre la adquisición y cómo Van Patten los desarrolla y enuncia sus posibles implicaciones para la práctica.

También Terrell dedica una parte de su artículo a la aplicación de sus teorías a la comprensión oral y a la producción del habla. Señala que, para una adquisición adecuada de esas dos destrezas, deben tenerse en cuenta dos componentes:

Por una parte, el ligamiento o "binding" en la comprensión oral y el acceso o "access" en la producción, es decir, la asociación mental de nuevas formas con sus significados —que debe llegar a ser automática— y el uso hablado de esas nuevas formas; en resumen, el dominio de la lengua oral.

Por otra parte, deberá activarse el segundo componente, la competencia estratégica, que permitirá reconocer nuevos elementos a partir de otros ya conocidos o expresar formas no ligadas por medio de paráfrasis, circunloquios, etc. Por ejemplo, si se conocen, en el enunciado: "¿quién lleva una camisa azul?", los elementos **Camisa** y **azul,** se podrá deducir el resto de la frase si el profesor realiza una actividad adecuada para hacer comprensible todo el mensaje.

Herschel Prey (FREY 88), en un artículo sobre el habla de los profesores, comenta que éstos son una de las fuentes principales de "input" oral, y que para permitir que el alumno, cuando oye, ejercite tanto el reconocimiento de formas ligadas como la competencia estratégica, deberán ejercer un férreo control sobre su expresión. Este control se contradice con uno de los principios básicos del método, el de que la adquisición será más efectiva cuanto mayor sea la carga del "input".

ASELE. Actas I (1988). MERCEDES FORNÉS y CARMEN PÉREZ-SALAZAR. Últimas investigaciones ...
Centro Virtual Cervantes

Otros artículos se refieren a técnicas de trabajo específicas:

Terry Ballman (BALLMAN 88) investiga sobre si el trabajo en grupo es más beneficioso para el aprendizaje de la gramática que el trabajo individual, llegando a la conclusión de que las diferencias son mínimas, casi imperceptibles, en los resultados, a pesar de que la técnica de trabajo en grupo favorece la participación y el descenso de los niveles de ansiedad. Recomienda por ello que el estudio de la gramática se haga de forma individual en casa y se reserve el tiempo de clase para actividades encaminadas a lo comunicativo. April Kock (KOCK 80) en cambio, considera negativa la dicotomía gramática en casa-comunicación en clase. Los "deberes" deben ser complemento de las actividades realizadas en clase y estar encaminados hacia un mismo objetivo, el uso comunicativo de la lengua meta (6).

Nos gustaría terminar haciendo unas reflexiones que se nos han planteado desde el inicio de este trabajo:

Es una lástima no aprovechar el momento actual de expansión del español para llevar a cabo una tarea seria y efectiva de desarrollo de la investigación. No queremos decir con ello que lo realizado sea nulo; poco a poco van apareciendo nuevos métodos y materiales aplicados a las técnicas modernas, pero toda esa labor suele realizarse individualmente. En nuestra opinión deben aunarse esos esfuerzos para procurar que sean realmente eficaces, para crear una línea de investigación en torno a la metodología.

---

(6) En la lista de bibliografía se citan artículos de los que no se hace comentario por razones de espacio, lo que no significa que no tengan interés.
Algunas consideraciones generales sobre métodos pueden verse en WIEDEMAN 85 y NAUTA 85.
Sobre fines específicos pueden consultarse ROSENBUSCH 87 y VALDIVIESO 87.
Por último, TORRES CABALLERO analiza algunas técnicas de evaluación.

ASELE. Actas I (1988). MERCEDES FORNÉS y CARMEN PÉREZ-SALAZAR. Últimas investigaciones ...
Centro Virtual Cervantes

BIBLIOGRAFIA

— BALLMAN, Terry, L. (1988): "Is group work better than individual work for learning Spanish?: The findings of one study", **Hispania, 71,** 180-185.

— FREY, Herschel (1988): "The Applied Linguistics of teacher talk", **Hispania, 71,** 681-686.

— GARCIA WIEDEMANN, E. (1985): "La adquisición del español como lengua extranjera", **Actas del III Congreso de AESLA,** Valencia, 63-69.

— GOLDIN, Mar (1987): "Why Johny can't acquire Spanish", **Hispania, 70,** 650-654.

— KOCH, April (1988): "Creative and communicative homework", **Hispania, 71,** 699-704.

— MONTI, Silvia (1986): "La enseñanza del español, lengua extranjera en España", **Boletín de la AEPE,** XVIII, 267-269.

— MUÑOZ, Carmen (1984): "Adquisición del castellano como segunda lengua. Estudio de un caso", **Actas del II Congreso de AESLA,** Granada, 231-244.

— NAUTA, Jan Peter (1985): "Saber hablar. Reflexiones en torno a la enseñanza comunicativa del español", **Actas del III Congreso de AESLA,** Valencia, 47-62.

— PATTEN, Bill Van (1985): "The acquisition of ser and estar by adult learners of Spanish: A preliminary investigation of Transitional Stages of Competence", **Hispania, 68,** 399-406.

— PATTEN, Bill Van (1986): "Second language acquisition research and the learning/teaching of Spanish: Some research findings and implications, **Hispania, 69,** 202-216.

— ROSENBUSCH, Marcia H. (1987): "Creación de un programa de enseñanza de español como segunda lengua para niños de edad preescolar", **Hispania, 70,** 908-911.

— SMITH, Karen (1986): "Moving Spanish programs into the 80's: Hypotheses and questions", **Hispania, 69,** 223-229.

— STOKES, Jeffrey (1988): "Some factors on the acquisition of the present of subjunctive in Spanish", **Hispania, 71,** 705-710.

— TERRELL, Tracy D. (1986): "Recent trends in research and practice: Teaching Spanish", **Hispania, 69,** 193-202.

— TORRES CABALLERO, José-Vidal (1987): "Resultados de unas pruebas con imágenes para extranjeros: el uso del pasado", **Actas del V Congreso de AESLA,** Pamplona, 583-594.

— VALDIVIESO, Jorge H. (1987): "Español comercial para estudiantes posgraduados", **Hispania, 70,** 673-678.

ASELE. Actas I (1988). MERCEDES FORNÉS y CARMEN PÉREZ-SALAZAR. Últimas investigaciones ...

Centro Virtual Cervantes