El aula y la situación comunicativa

F. J. GARCÍA MARCOS
Grupo de Lingüística Aplicada
Facultad de Humanidades de Almería

I.—Introducción.

Cuando Early (1985:35) afirmaba en relación a la situación de aula que su interacción "raras veces, o ninguna, ocurre en la lengua en estudio", se sumaba a una inquietud presente en buena parte de la didáctica de una lengua extranjera (DL_2), inquietud que no me parece exagerado tildar de compartida por quienes nos hemos dedicado a este tipo de enseñanza. Cierto es que se han propuesto estrategias pedagógicas centradas en determinados aspectos de la situación comunicativa y que se va contando con un cada vez más sofisticado material audiovisual que, desde los órdenes teórico e instrumental, han prestado valiosa ayuda a los operadores escolares. Del mismo modo, preciso será reconocer que la problemática en torno al aula y al desarrollo de la competencia comunicativa en la didáctica de la L_2 sigue estando plenamente vigente y, por tanto, abierta a nuevas aportaciones.

En cualquier caso —y reflexionar sobre ello será el primer objetivo de esta comunicación— la cuestión acerca de la influencia de la interacción que se da en el aula, a mi juicio, nos introduce en una problemática de más hondo alcance. Si planteamos la situación comunicativa como el conjunto de elementos contextuales que determinan la conversión de una textura en un texto dentro de un acto semiótico verbal, nos encontramos con que las interacciones generadas en el aula, además de infrecuentes como apuntaba Early, son irreales y metodológicamente insuficientes. La irrealidad se produce en la medida que tanto las propuestas centradas en el desarrollo del imput, como las que enfatizan la interacción, son suplantaciones de la realidad al generar textos sin textura, o con textura incompleta, desde el momento en que el aula es incapaz de reproducir las presuposiciones cognoscitivas y pragmáticas de los emisores y receptores reales. Por debajo de las nuevas interacciones que se puedan ficcionar en el aula, siempre subsistirá una relación previa entre los interlocutores impuesta por el propio hecho docente y con carácter neto e inevitablemente relajado. Dicho de otra manera, las aplicaciones de la hipótesis

ASELE. Actas I (1988). F. J. GARCÍA MARCOS. El aula y la situación comunicativa
Centro Virtual Cervantes

de la fluidez, dramatizaciones, etc., son ejercicios pedagógicos, no la situación en sí misma.

Por tanto, a la pregunta de ¿por qué estudiantes extranjeros que han adquirido ciertas destrezas en español son incapaces de repetirlas fuera del aula?, habremos de responder que a causa de las restricciones pedagógicas de tipo epistemológico y metodológico impuestas por la propia aula. Las primeras tienen su origen, bien en que se ignora el espacio de referencias multidimensionales al que se orienta el lenguaje en tanto que hecho social, bien en que parten de una concepción incompleta de la situación comunicativa, limitándola únicamente al texto. Las segundas nacen a consecuencia de esas carencias y dan como resultado la incapacidad del estudiante extranjero para hacer frente con éxito a situaciones de ejercicio real del idioma.

Esta es la hipótesis nula de la que parte esta comunicación que —en lo que constituye su segundo objetivo— plantea una investigación empírica para confirmar o refutar lo hasta aquí expuesto. Como hipótesis operativas se postula la insuficiencia de los métodos tradicionales sobre el imput y la interacción, por las razones antes aducidas, suponen un avance hacia soluciones más satisfactorias, aunque son incapaces de aportar una solución definitiva. Como alternativa se propugna la ruptura con el concepto tradicional de aula, introduciendo hablantes ajenos a ella que impongan al estudiante extranjero diálogos reales con lo que se consiga una mayor y mejor aproximación al espacio de referencias en el que se desenvuelve la lengua en estudio. De lo que, a modo de propuesta, he llamado modelo situacional-pluridimensional se espera, como es lógico, una mejora en los outputs orales de los estudiantes extranjeros fuera del aula.

II.—Análisis.

Los datos empíricos proceden de una investigación realizada entre octubre de 1988 y junio de 1989 con 90 estudiantes del Romanisches Seminar de la Universidad de Kiel en la R.F.A. [1]. En su mayoría cursando Humanidades, formaban parte de un corte generacional comprendido entre los 22 y los 30 años, habían aprendido inglés como primera lengua extranjera en la Enseñanza Media y en la Universidad simultaneaban el español con una segunda lengua románica, preferentemente el francés. En el momento de la recogida de los datos todos ellos se encontraban en el nivel avanzado y tenían entre 4 y

1. Deseo dejar constancia de mi mayor agradecimiento a los estudiantes de español del Romanisches Seminar de la Universidad de Kiel. Sin su ayuda y entusiasmo habría sido sencillamente imposible llevar a buen puerto este trabajo; azotado como estuvo por las tempestades en forma de incomprensibles y absurdas trabas científicas; moneda de curso legal con que la dirección de la citada institución paga a sus lectores. Mi reconocimiento también para M. Campos de la Universidad de Hamburgo a quien debo la "sensibilidad" por este tipo de cuestiones científicas.

ASELE. Actas I (1988). F. J. GARCÍA MARCOS. El aula y la situación comunicativa
Centro Virtual Cervantes

8 horas semanales de español. Hemos contado con dos grupos bien diferenciados. En el A se incluyeron 40 alumnos que habían seguido una currícula tradicional. Con los 50 estudiantes del grupo B se había trabajado, en cambio, aplicando los principios de transferencia de información, dependencia de interactividades y corrección a través de contenidos informativos, así como los de bloques y monitor.

Los niveles fónico, gramatical y léxico fueron analizados a partir de los outputs orales de los estudiantes recogidos magnetofónicamente en situaciones con mayor tensión comunicativa a la habitual en el aula.

Para su tabulación estadística acudimos a medidas de tendencia central, estableciendo como media relativa teórica los porcentajes de error observados en las actividades desarrolladas durante los cursos regulares. Las desviaciones positivas respecto de esa media teórica se considerarán incrementos del déficit, en tanto que las negativas habrían supuesto una progresión en la destreza de los estudiantes fuera del aula.

CUADRO 1
Media de error en las actividades de los cursos regulares. Datos porcentuales

	N. fónico	*N. gramatical*	*N. léxico*	*n*
Grupo A	7.46	14.31	18.59	40
Grupo B	6.39	16.92	12.63	50

La primera fase del trabajo se preocupó de comprobar el alcance de la hipótesis inicialmente planteada y de establecer un diagnóstico inicial del problema, referencia a la que confrontar los resultados de la terapia alternativa propuesta.

CUADRO 2
Outputs orales fuera del aula. Metodologías tradicional y comunicativa. Desviación de error respecto de la media teórica

	N. fónico	*N. gramatical*	*N. léxico*	*n*
Grupo A	−.14	+46.81	+20.41	40
Grupo B	+.72	+32.22	+16.72	50

Como se había supuesto inicialmente, los estudiantes del Grupo B presentaron un menor índice de déficit, si bien ni las diferencias respecto del Grupo A aparecieron tan acentuadas como cabía esperar ni, por otra parte, dejaron de mostrar alta desviación de carácter positivo. En las relativamente escasas diferencias entre los dos grupos ha influido de forma notable el que los propios estudiantes se hayan sentido incómodos con la metodología comunicativa. En un test posterior de autovaloración de la clase el 56% de los miembros

ASELE. Actas I (1988). F. J. GARCÍA MARCOS. El aula y la situación comunicativa
Centro Virtual Cervantes

del Grupo B manifestó encontrarse confuso y echar en falta paradigmas al uso en orientaciones más tradicionales.

CUADRO 3
Actitudes hacia la metodología comunicativa en el Grupo B. Datos porcentuales

Aceptación	*Rechazo*	*n*
44	56	50

Por el contrario, la metodología sí que jugó un papel crucial en la disponibilidad léxica, inferior la media del Grupo A en relación al B.

Por niveles lingüísticos apareció mayor déficit en el gramatical y léxico, por este orden, en tanto que el fónico presentó una estabilidad bastante inmune a condicionamientos metodológicos. Dentro de los dos primeros ha llamado la atención la vinculación entre el incremento de los falsos amigos y los calcos sintácticos y de la tensión comunicativa, hecho por el cual se decidió dedicarles un apartado especial en la siguiente fase del trabajo.

CUADRO 4
Outputs orales fuera del aula en los niveles léxico y gramatical. Metodologías tradicional y comunicativa. Desviaciones respecto de la media teórica

	Falsos amigos	*Calcos sintácticos*	*n*
Grupo A	+26.76	+31.03	40
Grupo B	+30.84	+36.71	50

La nueva recogida de datos se llevó a cabo tras la aplicación durante un semestre de lo que antes he llamado metodología situacional- pluridimensional. Programamos una progresión de modo que en la primera mitad del curso se debatieran temas conocidos con una semana de antelación, para ir dejando paso a conversaciones improvisadas. Los interlocutores, siempre desconocidos para los estudiantes, variaron con periodicidad semanal.

Los resultados fueron, en general, altamente satisfactorios, pues no tan sólo conseguimos equiparar el rendimiento de los estudiantes dentro y fuera del aula, sino que además prácticamente se equilibró el rendimiento de los dos grupos.

CUADRO 5
Outputs orales fuera del aula. Metodología situacional pluridimensional. Desviaciones de error respecto de la media teórica

	N. fónico	*N. gramatical*	*N. léxico*	*n*
Grupo A	−.05	+11.58	+11.49	40
Grupo B	+.12	+ 9.21	+ 6.82	50

ASELE. Actas I (1988). F. J. GARCÍA MARCOS. El aula y la situación comunicativa
Centro Virtual Cervantes

Por el contrario, la nueva metodología influyó poco —casi nada— en los aspectos que se habían manifestado como más conflictivos en el anterior muestreo. Si el nivel fónico mantenía su regular línea de actuación en todo tipo de tensión comunicativa, los calcos sintácticos y los falsos amigos confirmaron su tendencia al aumento con la mayor destreza en la automatización del español en todo tipo de situaciones comunicativas.

CUADRO 6
Outputs orales fuera del aula en los niveles léxico y gramatical. Metodología situacional-pluridimensional. Desviaciones respecto de la media teórica

	Falsos amigos	*Calcos sintácticos*	*n*
Grupo A	+24.56	+28.16	40
Grupo B	+29.92	+33.33	50

La vinculación entre la atención metodológica comunicativa y el éxito en los outpus orales de los estudiantes de una L^2 parece clara, aunque no sin restricciones.

Ha quedado demostrado que la concepción vigente comunicativa mejoraba, pero sin zanjarlo, el déficit entre las destrezas lingüísticas de los estudiantes extranjeros dentro y fuera del aula, hecho que viene a reafirmar los recelos teóricos y metodológicos planteados inicialmente. Se imponía, pues, recurrir a nuevos procedimientos que partiendo de una concepción más exigente de la situación comunicativa la transformaran por completo al objeto de reducir al máximo los condicionamientos precontextuales del aula. Sus resultados, positivos con matizaciones, aconsejan replantear algunas cuestiones de carácter teórico. La distinción básica entre "imput / aprendiz / sistema / output" resulta insuficiente a la hora de cumplir con las exigencias que acabo de comentar. Parece más apropiado partir de una distinción entre dos tipos de imputs; los temáticos y los situacionales. De entre los primeros se separarían los métodos con imputs únicos de los múltiples. Ninguno de los dos, en la medida en que actúan parcialmente sobre la situación comunicativa, como se ha ido poniendo de relieve a lo largo de este trabajo, está en condiciones de cumplir con la exigencia de responder al espacio de referencias multidimensionales hacia el que se orienta el lenguaje. Para ello será necesario recurrir a imputs situacional-pluridimensionales de los que he tratado de presentar un proyecto.

No obstante, cabe ser cautos y no perder de vista que lo aquí estudiado es sólo una parte de un todo más amplio. Por muy refinado que sea el trabajo sobre la situación comunicativa lo que no podemos pretender —ni en ningún momento yo lo he pretendido aquí— es solucionar la totalidad de cuestiones que presenta la DL^2.

Hemos tenido sobrada muestra de ello en la indiferencia arrojada por el nivel fónico, los calcos sintácticos y los falsos amigos ante las metodologías experimentadas. Bueno será señalar que, con posterioridad al experimento,

Centro Virtual Cervantes

los primeros se resolvieron en un laboratorio de idiomas y los segundos y los terceros merced a tradicionalísimos cursos de gramática y léxico.

Cautela que se convertirá en absoluta reserva al intentar aplicar los resultados de este experimento a otros grupos de estudiantes extranjeros. No ignoro que he examinado una enseñanza del español a extranjeros en el extranjero y que, por tanto, variarán las estrategias pedagógicas para los cursos realizados en España, con otras posibilidades de acceso al español real fuera de la actividad académica.

En todo caso, una nueva investigación que ahondase en este segundo supuesto y comparase sus resultados con los aquí obtenidos considero que contribuiría a aclarar más de una cuestión pendiente.

Por otra parte, no conviene pasar por alto, como ocurre con cierta frecuencia, que las teorías pedagógicas sólo tienen razón de ser si se confrontan con la práctica. Y en ese terreno los grupos sobre los que va a operarse llevan ya unas características psicosociales específicas que condicionarán la aplicación del método. De manera que no hay, no puede haber, un método generalmente válido y uniformemente extendido, sino aplicaciones concretas a grupos determinados. Estamos frente al viejo principio de adecuación de la pedagogía general, auténtica llamada de atención que, a mi modo de ver, aconsejaría hablar de métodos y metodologías en lugar de sus correspondientes singulares. En el caso de estudiantes universitarios, el olvidarse de ello es tanto más peligroso, cuanto que supone ignorar que se trata de individuos que se encuentran en la fase terminal de un proceso educativo al que evidentemente están adscritos y del que reciben toda clase de condicionamientos. En consecuencia, las alternativas didácticas que se propongan tenderán hacia el más amplio y necesario horizonte de una reforma global del sistema de enseñanza.

Por otra parte, en relación a la intervención de otros operadores pedagógicos, no he pretendido ir más allá de la propuesta de una terapia a una problemática concreta. En ningún momento ha sido mi intención abogar por la tan de moda pretensión de la eliminación del aula y de la labor docente. Primero porque no es el propósito de este congreso ocuparse de cuestiones generales, y segundo porque, sin apartarme de esta premisa, tampoco la suscribo, entre otras razones, por mi absoluta desconfianza hacia el "caos pedagógico" como alternativa válida en la DL_2. Ello no quiere decir, como he intentado dejar patente en esta comunicación, que no sienta la necesidad de una revisión metodológica. A mi juicio, el lastre más grave que arrastra la DL_2, heredado, sin duda, de la epistemología general de la ciencia contemporánea, es el de su excesiva y milimétrica especialización carente de una perspectiva global y globalizadora que imperiosamente debe recobrarse.

En este sentido los pros y los contras de este experimento considero que aportan argumentos empíricos en favor de la metodología inter-y multidisciplinar formulada por R. Titone.

Naturalmente toda esta cuestión queda zanjada de no considerarse que el lenguaje tiende a un espacio de referencias multidimensionales o partir de

ASELE. Actas I (1988). F. J. GARCÍA MARCOS. El aula y la situación comunicativa
Centro Virtual Cervantes

distinta concepción sobre la situación comunicativa. Claro que se abrirían otras discusiones —no menos intrincadas— aunque desde luego con todos los ingredientes para ser sumamente atractivas.

BIBLIOGRAFIA

BRUNFIT, C. J. y K. JOHNSON (1979) *The Communicative Approach to Language Teaching.* O. U. P.
EARLY, P. (1985) "El aporte de la *L. A.* a los procesos de enseñanza", en *actas II C. N. L. A.* Madrid, SGEL.
METZELTIN, M. (1988) *Lingüística textual y análisis de textos hispánicos.* Universidad de Murcia.
TITONE, R. (1978) *La didáctica delle lingue straniere in Italia* 1957-1977. Bergamo, Minerva.
— (1980) *Glottodidattica: un profilo storico.* Bergamo, Minerva.
— (1981) *La ricerca in psicolinguistica glottodidattica.* Roma, Bulzoni.

ASELE. Actas I (1988). F. J. GARCÍA MARCOS. El aula y la situación comunicativa
Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes