HACIA UNA INTEGRACIÓN TOTAL EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

José Siles Artés

En el título de este trabajo la palabra "integración" está usada en el sentido de deseo y placer de participación. El alumno "integrado" de una clase de lengua extranjera sería aquél que se ofrece con gusto a tomar parte en las actividades que el profesor propone. El alumno "no integrado" sería aquél que, por las razones que sean, se retrae, se inhibe, se abstiene de hacer preguntas y, en general, tiene temor o desinterés por participar en las actividades didácticas.

Se puede medir, por tanto, el éxito de una clase de idioma extranjero por la mayor o menor cantidad de alumnos "integrados" que existan en ella. La proporción del 100% es lo que entendemos por "plena integración".

Los alumnos no integrados o reticentes son fáciles de detectar, y ante ellos el profesor puede adoptar varias posturas:

a. Darles tiempo para que ganen confianza.
b. Resignarse a su permanente inhibición.
c. Analizar los casos problemáticos y aplicar soluciones.

También puede el docente tratar de rellenar el vacío a base de energía. Estoy aquí pensando en los profesores que derrochan vitalidad, simpatía y encantos personales en sus clases. Todos tendemos a hacer esto en la medida de nuestras posibilidades. ¡Qué duda cabe que el elemento "espectáculo" gusta al alumno! Y raro será aquél de nosotros que no le guste "representar" en público. Somos, hasta cierto punto, actores.

Como a éstos, también nos gusta recrearnos en el ejercicio de los propios poderes de enajenar y hacer vibrar a un auditorio. Conseguimos así llegar al término de una clase habiendo logrado que los alumnos nos miren, nos admiren y lo pasen bien. Lo que ya no es tan seguro es si en muchas de estas situaciones no hemos estado en realidad "huyendo hacia adelante" por referencia a problemas reales de la clase que se encuentren más o menos sumergidos. Yo, desde luego, mirando hacia atrás, recuerdo con cierto desasosiego una tenaz inclinación a tratar de *epatar* a mis alumnos.

ASELE. Actas II (1990). JOSÉ SILES ARTÉS. Hacia una integración total en la clase de lengu...
Centro Virtual Cervantes

Para penetrar en el problema de la pasividad de los alumnos, he hecho un sondeo entre varios tratadistas ilustres de la enseñanza de idiomas extranjeros en este siglo, y he encontrado que las causas pueden ser varias.

En 1922, Palmer señalaba que dentro de una clase cada estudiante puede tener distintos objetivos para aprender una lengua, pudiendo éstos variar desde los más serios hasta los que sólo encierran el deseo de prepararse para aprobar un examen determinado [1922, 23-25].

Evidentemente, un profesor que quiera tener éxito en su enseñanza hará bien en interesarse por los objetivos de los diferentes alumnos, aunque esto le planteará automáticamente el problema de a quién satisfacer. A este respecto Palmer se pronunciaba por llevar la enseñanza de una manera dual, de modo que a unos alumnos se les pida una participación activa, al tiempo que a otros se les permita un papel más o menos pasivo [1922, 26-28].

Vista desde fuera, esta parece ser la solución adoptada antes y siempre por la generalidad de los enseñantes, no sólo de lenguas, sino de cualquier materia. Se trata de dar "x" al que lo pide y "x" menos algo al que tiene menor ambición. Es una postura cómodo y práctica, pero se podría argüir que de resignación.

Pero veamos cómo abordan el problema otros especialistas. Para Finocchiaro [1974, 140-142] el escollo de la heterogeneidad dentro de la clase de lengua extranjera estriba, no precisamente en los fines particulares de cada alumno, sino en la aptitud de la persona para este tipo de aprendizaje.

En función de este enfoque, y respaldada por su gran experiencia en la enseñanza de una lengua extranjera, la autora aconseja cosas tan concretas como sentar a los estudiantes mejores junto a los menos dotados, y requerir de aquéllos que ayudan a éstos. Sugiere, sin embargo, no descender al nivel elemental, sino ajustarse al nivel medio. Pero se deben dar tareas de ayuda a los más bajos. Piensa que, en general, es un error creerse que todos los estudiantes van a alcanzar la misma cota en el mismo periodo de tiempo.

Si para Palmer las diferencias entre los estudiantes residen en sus fines, en sus objetivos, para Finocchiaro son la capacidad, la mayor o menor facilidad para progresar en el idioma lo que los distingue, y a partir de aquí ésta recomienda una serie de procedimientos didácticos al objeto de hacer frente al problema. Todos los remedios que propone son claramente interesantes para lograr la máxima integración en la clase.

ASELE. Actas II (1990). JOSÉ SILES ARTÉS. Hacia una integración total en la clase de lengu...
Centro Virtual Cervantes

Muestra concreta de ello son sus consejos sobre cómo llevar la enseñanza: no se debe corregir al alumno cada falta que hace; se le deben dar ocasiones para que se apunte aciertos, y se le debe elogiar lo que hace bien. Con el elogio o felicitación al alumno, esta autora está ya subrayando la importancia del factor afectivo dentro de la clase, factor que ha cobrado progresiva atención entre los lingüistas aplicados en las dos últimas décadas.

Tomando como base la afectividad se han desarrollado los métodos humanísticos, que surgieron en la década de los setenta. Una de sus más importantes manifestaciones la constituye el libro de Moskowitz, *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques,* publicado en 1978.

Moskowitz [1978, 26-27] propugna acentuar siempre lo positivo en clase. Nunca un alumno debe hablar de lo que no le gusta, sino de lo que le gusta; el recuerdo más triste debe ser sustituido por el más agradable y el mayor fracaso por el mayor éxito. Por otro lado, y ésta sería quizá la piedra angular del sistema de esta autora. Los estudiantes deben contarse sus experiencias, sentimientos, recuerdos, sueños, fantasías, etc. ¿Por qué? Porque el conocimiento mutuo origina el sentimiento de integración en el grupo. Y todavía más, el descubrir que los demás nos aceptan nos llevan a aceptarnos como somos y a tener confianza en nosotros mismos [1978, 28].

El ambiente de la clase de lengua extranjera, así concebido, entra de lleno en el credo de la solidaridad comunitaria, en la defensa de la fraternidad y respeto por la fragilidad o fortaleza del prójimo. Desemboca igualmente en prácticas de grupo que adquieren el valor de terapia sicológica. No parece que sean mayoría los profesores que en el mundo se han adherido cien por cien a este enfoque humanístico de base afectiva, pero sí parece ser un hecho muy aceptado que los estudiantes se sienten tanto más interesados en participar, cuanto más ocasión se les dé de tratar los temas que les importan. "Personalizar" se llama este modo de enfocar la enseñanza.

Del interés en la década de los 70 por el factor afectividad, se hace eco Brown en su libro, *Principles of Language Learning and Teaching* [1980]. El autor nos expone aquí el estado de la cuestión sobre el amor propio, la inhibición, la empatía, la introversión, la agresividad y la motivación [1980, 100-121]. Estamos ya en una época en que los lingüistas aplicados no se pronuncian por intuiciones, sino a golpe de trabajos de investigación. Veamos un caso recogido por Brown [1980, 105-106]. ¿Cómo influye la inhibición en el aprendizaje de una lengua extranjera? Para hacer luz sobre la cuestión, Guiora y otros [1972] realizan la siguiente comprobación. Hacen beber alcohol a todos

ASELE. Actas II (1990). JOSÉ SILES ARTÉS. Hacia una integración total en la clase de lengu...
Centro Virtual Cervantes

los componentes de una clase, en cantidad pequeña, por supuesto. Según el procedimiento típico de investigación pedagógica, se trabaja aquí con un grupo experimental, que en este caso es el que bebe la copa, y por otro lado se observa a un grupo homólogo, que según la presente indagación no prueba ni gota de alcohol. ¿Quién obtendrá los mejores resultados en una determinada prueba de pronunciación? Los que se pusieran un poco "chispas", como avala el experimento de Guiora.

Del factor afectividad se hace también eco Rivers en su *Teaching Foreign Language Skills* [1981, 88-90] pero sin perder de vista otras consideraciones que podríamos llamar "clásicas", tales como el subrayar la conveniencia de preguntarse quiénes son los alumnos, qué es lo que quieren aprender y cómo lo quieren aprender [1981, 11-12].

Pero una cosa es querer y otra poder. Esto último es lo que tiene en cuenta Gefen [1981] al dividir a los estudiantes en cuatro categorías: muy capaces, capaces, menos capaces e incapaces. Esta clasificación tiene sin duda mucha utilidad al diseñar un programa de enseñanza, cuando se cuenta con los medios necesarios. Para Hubbard y otros [1983, 293-297], a un grupo de alumnos menos capaces sería aconsejable instruirle en las destrezas pasivas: comprensión oral y compresión lectora, dejando a un lado las destrezas activas: expresión oral y expresión escrita.

¿Y el método? ¿Puede el método servir para conseguir esa plena integración, que al fin y al cabo sería el resultado de una enseñanza satisfactoria? Para Harmer [1983, 5] la motivación de los estudiantes debe residir en la confianza que tengan en el método, pero esta confianza depende en gran parte de la actuación del profesor. No parece que haya un método superior a otro.

A propósito del profesor, Harmer [1983, 6] subraya las siguientes conclusiones de un sondeo entre adolescentes, realizado por Girard [1977]: el profesor debe hacer sus clases interesantes; debe tratar a todos con equidad; debe dominar la lengua que enseña; debe saber enseñar.

Finalmente, cabe reseñar aquí las características del alumno según su edad. Strevens [1977, 17-18] nos ha señalado a este respecto tres grandes grupos. En un extremo están los niños, en el otro los adultos y en medio los adolescentes. Los niños carecen de inhibiciones y aprenden con espontaneidad, pero su capacidad de atención es escasa y no aprecian el valor práctico de aprender una lengua. Necesitan también que el profesor les trate con cariño. Los adolescentes constituyen un grupo muy delicado de enseñar. No necesitan tanto del afecto del profesor pero son particularmente sensibles a la opinión de sus compañe-

ASELE. Actas II (1990). JOSÉ SILES ARTÉS. Hacia una integración total en la clase de lengu...
Centro Virtual Cervantes

ros. Pueden ser extremadamente tímidos y sensibles y hay que tener gran tacto para no humillarles. Los adultos, por su parte, aprecian la utilidad de aprender una lengua. Pueden emplear grandes dosis de voluntad para hacer progresos. En su contra está, por ejemplo, el miedo a hacer faltas o el aferrarse al sistema de aprender que siguieron cuando eran niños. Harmer [1983, 7-8], por su parte, observa que los adultos principiantes suelen estar muy motivados y están en situación de hacer rápidos progresos que son fáciles de percibir. Los de nivel medio, por el contrario, pueden a veces sentirse desanimados porque, teniendo ya un conocimiento relativamente grande de la lengua, no se ven todo el tiempo aprendiendo nuevas cosas. Muchos menos progresos quedan por hacer al estudiante adelantado, pero éste suele tener una gran motivación y estará dispuesto a emplear mucho tiempo en practicar conocimientos que ya tiene adquiridos.

En nuestra búsqueda de una plena integración de los alumnos en el aula de lengua extranjera nos hemos encontrado con diversas consideraciones para hacer la enseñanza más eficaz.

En resumen, hemos visto poner el énfasis sucesivamente en los siguientes factores: los fines individuales, la aptitud, las diferencias de nivel, la afectividad, el método y la edad.

Todos estos factores pueden influir en la mayor o menor integración del alumno. Tenerlos en cuenta será sin duda una postura sabia, aunque otra cosa es que una clase determinada responda totalmente a uno o varios de estos tratamientos. En cualquier caso, lo pertinente sería quizá aspirar siempre a una máxima integración o, como proponía un célebre *eslogan* del Mayo francés del 68: si queremos ser prácticos, aspiremos a la utopía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROWN, H. D., 1980, *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc.
- FINOCCHIARO, M., 1974, *English as a Second Language*, New York, Regents Publishing Company Inc.
- GEFEN, R., 1981, "Teaching English to less-able learners" en *English Language Teaching Journal*, vol. 37, 2.
- HARMER, H., 1983, *The Practice of English Language Teaching,* London and New York, Longman.
- HUBBARD, P. Y OTROS, 1983, *A training course for TEFL*, Oxford, Oxford University Press.
- MOSKOWITZ, G., 1978, *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*, Rowley, Mass. Newbury House.

ASELE. Actas II (1990). JOSÉ SILES ARTÉS. Hacia una integración total en la clase de lengu...

Centro Virtual Cervantes

- PALMER, H. E., 1922, *The Principles of Language Study*, London, Oxford University Press.
- RIVERS, W.M., 1981, *Teaching Foreign Language Skills*, Chicago and London, The University of Chicago Press. (2ª ed.).
- STREVENS, P., 1977, *New Orientations in the Teaching of English*, Oxford, Oxford University Press.

ASELE. Actas II (1990). JOSÉ SILES ARTÉS. Hacia una integración total en la clase de lengu...
Centro Virtual Cervantes