LA EXPERIENCIA DE UN COMPROMISO: LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN UNA UNIVERSIDAD BRITÁNICA

Carmen Herrero Vecino
Ana Castiñeiras Ramos
Manchester Metropolitan University

Introducción

En esta comunicación nos proponemos plantear el papel y la importancia de la enseñanza de la gramática en la clase de español como lengua extranjera, así como su integración en el enfoque comunicativo. Para ello nos limitaremos a examinar este aspecto en el marco de la enseñanza de español en el Reino Unido, donde desde la década de los ochenta se ha producido un notable incremento en el número de estudiantes que optan por esta lengua en detrimento del francés o alemán[1].

Para comprender en todo su alcance la situación de la enseñanza de lenguas extranjeras en Gran Bretaña hemos de apuntar, en primer lugar, cómo la enseñanza de la gramática ha sido un tema de batalla durante años. Por otra parte, en casi todos los departamentos británicos de español se ha producido un paulatino cambio de interés hacia el estudio de la lengua, renunciando a los estudios puramente literarios de carácter tradicional. Es evidente que este enorme auge de los estudios hispánicos en Gran Bretaña se vio influenciado por el *boom* del enfoque comunicativo que provenía de la enseñanza del inglés como lengua extranjera; enfoque que, en lo que se refiere a la enseñanza de otras lenguas, ofrece un amplio abanico de interpretaciones, la mayoría de las cuales se caracterizan por la ausencia de la enseñanza de gramática.

A través de esta comunicación ilustraremos cómo a nivel teórico se ha dado lo que nosotros hemos denominado polarización entre enfoque comunicativo y enseñanza de gramática. Un ejemplo de este tratamiento lo encontramos en el Departamento de Lenguas de la Universidad Metropolitana de Manchester, al que

[1] *Vid.* G. Thomas (1993). Un excelente resumen de cómo se ha enfocado la enseñanza de idiomas en las escuelas secundarias en Gran Bretaña desde los años 70 es el realizado por Barry Jones (1995).

ASELE. Actas IX (1998). CARMEN HERRERO VECINO y ANA CASTIÑEIRAS RAMOS. La experi...
Centro Virtual Cervantes

pertenecemos. Daremos cuenta en esta exposición de las razones prácticas en las que se basa el currículo y la distribución de horas, así como de las ventajas y desventajas que se derivan de esta forma de organizar la enseñanza. Así, esta experiencia lectiva mostrará cómo las circunstancias han obligado a alcanzar un compromiso entre un enfoque comunicativo y un método gramatical tradicional.

De la teoría a la práctica

Se debate con frecuencia el lugar de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los profesores se cuestionan si es mejor tener ejercicios de "gramática" o si es preferible "adquirir" las reglas intuitivamente a través de actividades comunicativas. Esta es la discusión que ha surgido en nuestro departamento y que ha venido repitiéndose a través de todos los departamentos de lenguas de Gran Bretaña.

A continuación presentamos una serie de citas relacionadas con la enseñanza de gramática recogidas por Penny Ur en *A Course in Language Teaching* que expresan una variedad de opiniones sobre esta cuestión[2]. Por supuesto están descontextualizadas y simplificadas, pero muestran aspectos básicos e interesantes sobre este controvertido tema.

1. Lo importante es que el estudio de la gramática en sí misma no es ni necesario ni suficiente para aprender a usar una lengua.
(L. Newmark "How not to interfere with language learning" in Brumfit, C. J. y Johnson, K. (eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, 1979, 165)
2. El ansia del estudiante por la formulación de generalizaciones puede normalmente encontrarse mejor en libros de texto y gramáticas que lee fuera de la clase que en la discusión en el aula (ibid.).
3. La visión del profesor de lengua de lo que constituye el conocimiento de la lengua es (...) un conocimiento de la estructura sintáctica de las oraciones (...). La presunción que el profesor de lengua parece hacer es que una vez se proporciona esta base, el aprendiente no tendrá dificultad en hacer uso de la lengua (...). Hay muchas pruebas que sugieren que esta presunción es de muy dudosa validez.
(H.G. Widdowson "Directions in the teaching of discourse" in Brumfit, C. J. and Johnson, K. (eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, 1979, 49-60).
4. La evidencia muestra sin ninguna duda que, aunque es mediante el uso comunicativo en actos de habla reales que la nueva lengua se establece en la mente del aprendiente, (...) la gramática, enfocada como un viaje de descubrimiento en las formas de la lengua más que el aprendizaje de reglas prescriptivas, ya no es una palabra maldita.
(Eric Hawkins, *Awareness of Language: An Introduction*, Cambridge University Press, 1984, 150-1)
@ Cambridge University Press 1996

Revisemos brevemente los cuatro fragmentos seleccionados:

[2] Penny Ur (1996):77.

- En la primera cita se afirma que no es necesario aprender gramática como tal. Se trata de una aseveración que, aunque en parte sea cierta, olvida que el conocimiento de la gramática enseñada de modo apropiado ayuda a adquirir y mejorar la lengua meta.
- En el segundo extracto, se cuestiona la explicación de la gramática en el aula. A nuestro modo de ver, el análisis y la práctica de estructuras gramaticales en clase facilitan la labor de aprendizaje, sin negar la ayuda que puede encontrarse en los libros y gramáticas.
- De la crítica que realiza Widdowson de lo que es el estudio tradicional de una lengua no se infiere que no haya que enseñar gramática. Esta es una de las interpretaciones equívocas que del enfoque comunicativo se hace. Por el contrario, lo que el autor afirma es que la enseñanza de gramática por sí sola es un sinsentido, a no ser que vaya acompañado por una contextualización adecuada.
- En la última cita se hace énfasis en el uso de la lengua para facilitar el aprendizaje pero no se niega la utilidad de la gramática, aunque entendida desde un punto de vista comunicativo.

Es esta concepción que se ha denominado "gramática comunicativa" con la que nosotros estamos de acuerdo y en la que nos basamos para el enfoque de nuestras clases[3].

El campo de nuestro análisis se centra en un curso *ab-initio*, es decir, de estudiantes principiantes absolutos en español, que normalmente tienen un nivel intermedio en otra lengua extranjera (francés o alemán), la cual estudian paralelamente. Al final del primer año, deberán haber alcanzado el mismo nivel del grupo que ha ingresado en esta carrera después de haber estudiado español en la enseñanza secundaria. El currículo de este curso es como sigue:

- Los primeros dos cursos proporcionan una fundación para que los estudiantes saquen el máximo provecho de su tercer curso en el extranjero y estén preparados para las exigencias del último curso de la carrera. Los estudiantes desarrollan una sólida base en ambas lenguas, adquiriendo una variedad de destrezas orales y escritas, así como asegurando su habilidad para comunicarse de un modo competente.
- Los estudiantes deben aprobar los exámenes escritos al final del primer curso, mientras que las destrezas orales se evalúan durante el curso a través de pruebas individuales y en grupo. Las clases se organizan en seis horas por semana, más una séptima hora de trabajo de autoaprendizaje. Las seis horas se distribuyen en tres bloques: dos de tres y dos horas respectivamente, en grupos de aproximadamente 15-20 estudiantes, donde se pretende seguir un enfoque comunicativo con integración de diferentes destrezas; y un tercer bloque de una hora en un grupo de aproximadamente 30 - 40 estudiantes donde

[3] Coincidimos con la aseveración de Penny Ur: "Grammar, then, may furnish the basis for a set of classroom activities during which it becomes temporarily the main learning objective. But the key work here is *temporarily*. The learning of grammar should be seen in the long term as one of the *means* of acquiring a thorough mastery of the language as a whole, not as an end in itself" (Penny Ur, 1988: 5). Véase R. Fente (1994): 24-29 y F. Matte Bon (1992).

ASELE. Actas IX (1998). CARMEN HERRERO VECINO y ANA CASTIÑEIRAS RAMOS. La experi.
Centro Virtual Cervantes

se sigue un enfoque puramente gramatical.

7 horas

1 hora GRAMÁTICA	5 horas COMUNICATIVAS	1 hora AUTOAPRENDIZAJE
30-40 estudiantes	15-20 estudiantes	

- *Los materiales usados son los libros de curso Ven 1 y Ven 2, complementados con* ejercicios paralelos de autoaprendizaje creados por el Departamento, a los cuales se puede acceder vía Internet o en forma impresa.

De la práctica a la crítica

A través de esta breve descripción del currículo, se puede concluir que se trata de una perspectiva comunicativa, ya que los objetivos finales del curso son que el estudiante se comunique de un modo competente en la lengua extranjera; en contraste con lo que sería una perspectiva más tradicional en la que los objetivos prioritarios son que el alumno tenga un conocimiento profundo de las estructuras gramaticales de la lengua. Sin embargo, la distribución de las horas lectivas de lengua en la que se incluye la dedicada a la "Gramática", donde el objetivo único es la enseñanza de la gramática por sí sola, parece indicar todo lo contrario a lo propuesto en los objetivos. Antes de nada, veamos las diversas razones por las cuales se ha incluido esta hora:

- El incremento en el número de estudiantes debido al proceso de masificación que se está dando en las universidades británicas, lo cual implica aumentar el personal académico o buscar una mayor rentabilidad de las horas de clases, o sea grupos más grandes.
- La ausencia de explicaciones gramaticales en inglés en el libro de curso, que para algunos estudiantes resulta un obstáculo en su aprendizaje.
- La exigencia de adquirir un nivel de competencia al final del curso que sea equiparable al del grupo que ha estudiado español en la enseñanza secundaria.

Todos estos problemas y dificultades se han querido resolver con la introducción de esta clase de gramática que al impartirse en grupos grandes permite rentabilizar las horas lectivas; al tiempo que ofrece la posibilidad de tener explicaciones en inglés y acelera la adquisición de conocimientos puramente gramaticales.

Estas clases facilitan:

- la explicación y organización de las formas linguísticas;
- la visualización de una estructura o regla;
- la remisión al libro de referencia, así como a los ejercicios de autoaprendizaje;
- la comparación de una estructura del español con la equivalente en inglés.

En nuestra opinión, lo que falta es:

ASELE. Actas IX (1998). CARMEN HERRERO VECINO y ANA CASTIÑEIRAS RAMOS. La e
Centro Virtual Cervantes

- la creación de un contexto relevante;
- la creación de la necesidad de una estructura o la presentación en un texto escrito y/u oral;
- la deducción de las reglas y la creación de un interés por una nueva forma[4].

Son estos los aspectos que pretendemos cubrir en las cinco horas restantes, llamadas "comunicativas" e impartidas en español, así como la práctica de las cuatro destrezas integradas. En estas clases presentamos nuevos exponentes funcionales y socioculturales, así como estructuras gramaticales en contexto, aunque estas últimas siempre se enfocan como revisión y como refuerzo. Al intentar armonizar estas dos perspectivas tan opuestas lo que se busca es superar esa polarización impuesta por las circunstancias del centro; una polarización que responde en gran medida a una interpretación equívoca del enfoque comunicativo. Por esta razón hemos calificado como compromiso lo alcanzado, en el sentido de que pretendemos sacar el máximo provecho de esa hora de clase puramente gramatical, intentando reintegrarla de alguna manera en una perspectiva comunicativa[5].

Conclusión

En esta comunicación ha sido nuestro propósito mostrar, a través de un ejemplo real, cómo la interpretación que se hace de lo que es "comunicativo" es muy diversa,especialmente cuando se trata del tan debatido y recurrente tema del papel e importancia de la gramática. Estas concepciones, en nuestra opinión erróneas, van desde las que lo consideran un método en el que no se atiende a las destrezas de comprensión y expresión escrita y, por supuesto no se nombran las reglas gramaticales, hasta interpretaciones más abiertas que reconocen la integración de destrezas, pero para las cuales la gramática sigue siendo una palabra tabú. Lo que hemos expuesto ha sido una experiencia que, como hemos afirmado, tiene sus razones prácticas, pero también creemos que constituye un buen ejemplo de esa polarización de la que hablábamos en nuestra introducción entre enfoque comunicativo y enseñanza de gramática, en la que ambos se entienden como elementos opuestos irreconciliables. La experiencia directa como profesoras en diferentes instituciones (españolas y británicas) nos ha hecho conscientes de las limitaciones externas en la aplicación del enfoque comunicativo, tales como reducción en el número de horas lectivas, falta de personal, estudiantes con diferentes experiencias de aprendizaje y con diferentes bases lingüísticas, y/o currículo de las diversas instituciones. De este modo, admitimos que por razones prácticas se ha hecho necesaria esa hora dedicada exclusivamente a la gramática, pero eso no supone que no la cuestionemos y que creamos que puedan existir otras posibilidades. En todo caso, nuestra labor consiste en buscar vías alternativas donde el contenido gramatical se integre en un contexto comunicativo con el objetivo de que los estudiantes tengan una experiencia de aprendizaje más rentable y productiva.

[4] A. Giovanni, E. Martín Peris, M. Rodríguez y T. Simón (1996): 27-28 . Véase asimismo H. H. Stern (1983); H. H. Stern, P. Allen y B. Harley, (1992); y A. J. Peck (1998): 121-134.
[5] Remitimos al libro de A. García Santa-Cecilia (1995).

ASELE. Actas IX (1998). CARMEN HERRERO VECINO y ANA CASTIÑEIRAS RAMOS. La experi...
Centro Virtual Cervantes

A nuestro juicio, y en esto compartimos las opiniones de un buen número de autores, el enfoque comunicativo es un enfoque globalizador e integrador en el que la gramática desempeña un importante papel pero no constituye un fin en si mismo, sino un medio para adquirir la lengua meta.

BIBLIOGRAFÍA

Fente, R. (1994), "El elemento gramatical una vez más: Reflexiones sobre la capacidad innata del estudiante de español como lengua extranjera", *Donaire* 2 (mayo), 24-29.

García Santa-Cecilia, C.(1995), *El currículo de español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

Giovanni, A., E. Martín Peris, M. Rodríguez y T. Simón (1996), *Profesor en acción 2*, Madrid, Edelsa.

Jones, B. (1995), "Modern languages: Twenty years of change", en *Teaching Modern Languages* (ed. Ann Swarbrick), London, Routledge/The Open University, 18-29.

Matte Bon, F. (1992), *Gramática comunicativa del* español, Madrid, Difusión.

Peck, A. J. (1998), "Grammar in Modern Language Teaching" en Gewehr, W. (ed.), *Aspects of Modern Language Teaching*, Londres, Routledge, 121-134.

Stern, H. H. (1983), *The Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Stern, H. H., P. Allen, y B. Harley (eds.) (1992), *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Thomas, G. (1993), *Survey of European languages in the United Kingdom 1992*, CNNA.

Ur, P. (1996), *A Course in Language Teaching (Practice and Theory)*, Cambridge University Press.

Ur, P. (1998), *Grammar Practice Activities (A practical guide for teachers)*, Cambridge University Press.

Centro Virtual Cervantes