Los estudiantes opinan: límites del enfoque comunicativo

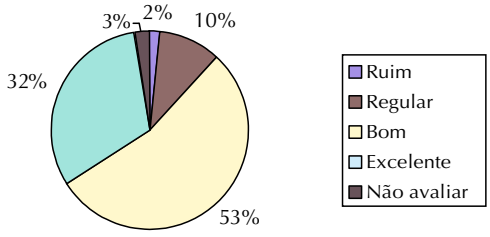
Diego Chozas
Casa de España de Río de Janeiro

En diciembre de 2007, 506 estudiantes del curso regular de español de la Casa de España de Río de Janeiro participaron en una encuesta en la que se les pedía, entre otras cosas, que manifestaran su opinión sobre los materiales didácticos empleados en el curso, comenzando por el libro adoptado: *Gente*, prestigioso manual de 1997, aunque revisado y actualizado, que ha sido una de las pocas aplicaciones coherentes y consistentes de la enseñanza del español mediante tareas. De esta manera, los estudiantes evaluaron la mejor concreción hasta la fecha del llamado «enfoque por tareas», avanzada propuesta metodológica que suele presentarse como una modalidad del método o enfoque comunicativo[1].

Los estudiantes podían dejar su opinión por extenso, o limitarse a marcar una casilla con una calificación. Las opciones eran: *ruim* (malo); *regular*; *bom* (bueno); *excelente*; *não avaliar* (no opina).

El grado de satisfacción manifestado fue alto, con un 85% de encuestados que marcaron las casillas de bueno y excelente (53% bueno, y 32% excelente). Hubo un 12% de insatisfechos (10% regular más 2% malo) y el 3% no opinó sobre el asunto.

- *Qual a sua impressão a respeito do livro e dos materiais complementares utilizados?*
  - Ruim: 8
  - Regular: 53
  - Bom: 271
  - Excelente: 161
  - Não avaliar: 13

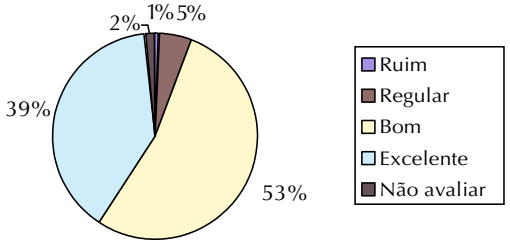


Es interesante señalar aquí que los estudiantes no valoraban con esa pregunta la efectividad del método, sino apenas sus impresiones o sensaciones subjetivas sobre los materiales didácticos. A la hora de opinar sobre la efectividad de la metodología, justo en la pregunta siguiente, los insatisfechos se reducen significativamente a la mitad: el 6% (5% regular más 1% malo).

[1] Es Pilar Melero Abadía (2005: 690) quien propone la terminología de «enfoque comunicativo» por considerarla más ajustada a la realidad a la que hace referencia: la base teórica de la enseñanza comunicativa.

- *Você gosta do método de ensino utilizado? Qual a sua percepção em relação ao aprendizado?*

  - Ruim: 3
  - Regular: 27
  - Bom: 270
  - Excelente: 197
  - Não avaliar: 9



Por lo tanto, se deduce que los estudiantes distinguieron entre sus sensaciones sobre el libro y su percepción de la efectividad del proceso, y que hubo algunas personas que valoraron negativamente el libro y/o la metodología pero reconocieron su efectividad. No deja de ser curioso apuntar que algunos estudiantes también separaron libro y metodología, como evidencia la anotación de un encuestado: «Acho que o livro é bom e o método complementa suas deficiências».

Una vez recabada esta información, el paso siguiente consiste, lógicamente, en procurar reducir el número de insatisfechos, que conforman una importante y respetable minoría que debe ser considerada. En este sentido, de cara a tomar decisiones y adoptar futuras medidas, sería muy útil analizar en profundidad las respuestas por extenso que dejaron los alumnos, como la de más arriba, aunque sólo fuera para identificar los problemas más recurrentes.

Los comentarios sobre metodología de los estudiantes, que ocupan ocho apretadas hojas a un solo espacio, suponen un rico e interesante material para la reflexión. No faltan los elogios de los alumnos que sienten que el método comunicativo está hecho a su medida, y en cuanto a las críticas (recordemos que minoritarias) parten en dos direcciones llamativamente opuestas e incompatibles: un grupo cohesionado exige mayor dinamismo (o un ritmo de aprendizaje más intenso), más práctica de conversación y más actividades audiovisuales, mientras que el otro grupo demanda, por un lado, «más gramática», tanto explicaciones teóricas como ejercicios estrictamente gramaticales, por otra parte se queja de la presentación poco sistemática de los contenidos gramaticales, y por último, acusa la sensación de estar realizando actividades innecesarias, «infantiles» o «tontas» (*bobas*).

Comentarios tan contrapuestos pueden deberse, a mi entender, a dos causas principales, a dos posibilidades:

- Hacen referencia a profesores diferentes: unos se quejan de los profesores que aplican estrictamente el enfoque comunicativo, llegando a suprimir las actividades puramente gramaticales, mientras que otros se sienten a disgusto con profesores que tienen como prioridad la correc-

ción gramatical y se sitúan en el centro de la clase, como protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Hacen referencia a los mismos profesores, que probablemente aplican una metodología equilibrada, pragmática, ecléctica, fundamentalmente comunicativa pero con aprovechamiento de otros métodos, sólo que los estilos de aprendizaje de los alumnos críticos son muy extremados, y tienen una gran necesidad de orden, síntesis, y control racional del aprendizaje, o bien, prefieren aprender únicamente con actividades audiovisuales y de conversación, cambiando de actividad cada pocos minutos y evitando cualquier trabajo escrito, sobre todo los que puedan resultar monótonos.
- Un caso especial, pero no del todo infrecuente, es el de profesores que se ciñen estrictamente al libro, y por lo tanto al método comunicativo, sin emplear apenas materiales complementarios, llegando a provocar, en determinado tipo de alumnos, cierto cansancio o tedio por la falta de sorpresa o de variedad en la metodología o en la tipología de actividades. Por lo tanto, la monotonía no es exclusividad de los ejercicios estructurales, y la falta de dinamismo también puede achacarse a factores tan diversos como: a) Seguir rígidamente el guión, sin improvisar nunca, por mucho que dicho guión se componga de actividades comunicativas. b) No preparar bien la clase, dependiendo excesivamente del libro y de la improvisación.

En todo caso, el primer grupo de demandas no resulta incompatible con la propuesta inicial del libro *Gente* (comunicativa mediante tareas) como puede ser el deseo de un mayor número de actividades audiovisuales, pero el segundo grupo resulta más problemático pues recoge objeciones a algunos de los principios del enfoque comunicativo. Los motivos para este grupo concreto de muestras de insatisfacción pueden ser:

- El método no fue correctamente aplicado por el profesor.
- Las expectativas del alumno en relación a cómo debe ser un curso de lenguas extranjeras no se vieron satisfechas (el alumno está habituado al método audio-lingual con el que ha aprendido inglés, por ejemplo).
- El estilo de aprendizaje del alumno demanda una presentación más sistemática de los contenidos gramaticales, y mayor conocimiento explícito de la gramática.
- El estilo de aprendizaje del alumno, o su carácter, chocan con las actividades de simulación y/o lúdicas propias del enfoque comunicativo.
- Etc.

De todas maneras, la cuestión central es si se pueden satisfacer las demandas de estos alumnos sin perjudicar a la gran mayoría y sin «romper la baraja» del enfoque por tareas.

Aunque se ha dicho que «cómo enseñar la gramática sigue siendo [...] la asignatura pendiente de la enseñanza del lenguaje mediante tareas» (Melero, 2005: 707), en realidad este problema no es exclusivo del enfoque por tareas, sino que se remonta a los orígenes de la reflexión sobre cómo enseñar lenguas extranjeras. Para comenzar, esta cuestión de evitar las explicaciones gramaticales no es una novedad del enfoque comunicativo, sino que ya era una característica propia del método estructural. De la misma manera, el método directo o natural ya pretendía una adquisición de las lenguas similar a la de los niños[2]. Además, debe quedar muy claro que trabajar mediante tareas no está reñido con los ejercicios puramente gramaticales ni con el conocimiento explícito de la gramática, que se incorporan al enfoque por tareas mediante las llamadas «tareas posibilitadoras», que no son tareas comunicativas, sino actividades que buscan aportar las herramientas formales que faciliten después la realización de las tareas comunicativas. Por lo tanto, la ampliación o el mayor énfasis en las tareas posibilitadoras podría ser un camino para reducir el malestar entre ese doce por ciento de alumnos descontentos con los materiales didácticos. Además, según varios autores[3], este «trabajo extra» de la gramática redundaría en la corrección formal, algo muchas veces descuidado en la enseñanza del español a brasileños debido a que éstos pronto consiguen cumplir los objetivos comunicativos desde una interlengua un tanto «pantanosa», que detiene el progreso y tiende a la fosilización una vez que el estudiante advierte que en una determinada fase de la interlengua ya logra suplir todas sus necesidades comunicativas.

Por otro lado, aunque autores como Krashen defendieron que lo que debe buscarse ante todo es el conocimiento implícito de la gramática, que va a ser el más efectivo en situaciones reales de comunicación, la encuesta realizada a los estudiantes del curso regular de la Casa de España parece indicar que no debe abandonarse el conocimiento gramatical explícito (consciente), al menos en el caso de los estudiantes brasileños de ELE, quienes, posiblemente por la proximidad de las lenguas, no terminan de confiar en sus conocimientos inconscientes de la gramática del español, y buscan sofocar este desasosiego, mitigar su inseguridad, con un mayor control consciente de sus producciones (la llamada *monitorización*). Se dice que el conocimiento explícito en sí sólo es aplicable cuando se tiene conciencia del error y tiempo para revisar, pero no se considera el hecho de la confianza en la propia capacidad que puede generar el conocimiento explícito.

El propio Ernesto Martín Peris, uno de los autores de *Gente*, se apoya en Rod Ellis para defender el conocimiento explícito de la gramática, afirmando:

> El conocimiento explícito desempeña un papel importante en el desarrollo de una L2: sirve para sensibilizar al alumno ante la presencia en su

---

2 Sánchez, 1992: 365 y ss.

3 Mario Gómez del Estal Villarino (2004: 88) se apoya en Di Laura. En este sentido, ver también Coronado, 1998: 83.

> interlengua de formas no correctas, facilitando de ese modo la adquisición. (Martín Peris, 1998: 22)

Añade el autor que la enseñanza de la gramática puede tener un potente efecto retardado, en el sentido de que lo aprendido en clase pasará finalmente a ser *adquirido* en cuanto aparezcan ocasiones para aplicarlo. En todo caso, propone la llamada «intervención directa», que ya no está tan centrada en la repetición, sino que busca «despertar la conciencia del alumno sobre la existencia de determinadas formas lingüísticas» (Martín Peris, 1998: 24).

Llegados a este punto, ¿qué actitud concreta adoptar? Cabe recordar que el enfoque comunicativo mediante tareas ha resultado muy satisfactorio para nuestros alumnos brasileños, y que los insatisfechos son una minoría, aunque no despreciable. Por otro lado, el número de insatisfechos podría reducirse con una adecuada aplicación del método, aumentando el número de tareas posibilitadoras allí donde fuera necesario, y realizando siempre los «Diarios» de aprendizaje que propone *Gente* al final de cada unidad. De todas maneras, estas tareas posibilitadoras deberían ser lo suficientemente variadas como para no aumentar el número de insatisfechos en el otro grupo, el de los que exigen mayor dinamismo.

Imponer un mayor número de tareas posibilitadoras al conjunto del curso sería sin duda contraproducente, pues disminuyendo la insatisfacción de cierto número de alumnos aumentaría el descontento del grupo contrario. Debe contarse con la diversidad de los individuos y de los grupos, y el profesor debe disponer de suficiente margen de maniobra para adaptar la enseñanza a cada grupo de estudiantes, de acuerdo con las demandas concretas de éstos. Se hace necesario un diálogo y una negociación constante entre profesor y alumnos sobre metodología, para dedicar más o menos atención a la gramática, o para optar por una batería ecléctica de actividades que, si bien no contentará a todos *simultáneamente*, sí conseguirá agradar *sucesivamente*.

Es apropiado que los profesores cuenten con un buen conjunto de actividades complementarias variadas con la intención de satisfacer las distintas exigencias de esos dos grupos de alumnos detectados, teniendo en cuenta que incluso los alumnos favorables al método comunicativo agradecen el salirse del guión de cuando en cuando con una actividad novedosa, sustituyendo una actividad comunicativa del libro por otra actividad comunicativa complementaria. Pero en la colección de materiales complementarios deben abundar las tareas posibilitadoras, las actividades gramaticales, tanto de inducción de normas como de aplicación repetitiva de esas normas, pues hay un mayor número de alumnos que consideran insuficiente el trabajo gramatical del libro.

Por lo que parece, esta demanda, por parte de los estudiantes, de ejercicios de gramática y de una presentación más sistemática de los contenidos gramaticales, fue detectada hace ya tiempo por las principales editoriales que publican materiales de ELE, que llevan unos años dedicando importantes esfuerzos a la

elaboración de materiales complementarios, algunos específicos para brasileños, que consisten en explicaciones de teoría gramatical seguidas de tradicionales ejercicios estructurales. El hecho de que estos materiales se vendan bien, y de que sea necesario «complementar» los libros principales, viene a indicar una deficiencia de los métodos que pretenden obviar o esconder la gramática, y apunta, por otro lado, a una indefinición teórica de fondo que quizás no sea otra cosa que un positivo pragmatismo. Este tipo de gramáticas complementarias pueden ser, en definitiva, muy útiles con muchos grupos de estudiantes brasileños.

Otra vía para reducir la insatisfacción siendo fieles a los principios del enfoque por tareas, aunque no tanto al diseño del libro, sería comenzar negociando con los alumnos las áreas de interés *(nociones)* sobre las que se trabajaría[4], de manera que, al elegir los estudiantes los temas, crecería el interés y la motivación de los alumnos. El problema de esto sería el gran trabajo que recaería sobre el profesor al tener que elaborar unidades didácticas a partir de los intereses temáticos de los alumnos, logrando además trabajar las mismas funciones y los mismos contenidos gramaticales que están programados y que serán exigidos en las evaluaciones. Pero consiguiendo estos objetivos, al tratar los intereses reales de los alumnos, y no imponerles los del libro, la tarea final sería mucho más próxima a la realidad, y se mitigaría la sensación de estar fingiendo una escena, lo que determinados alumnos consideran poco serio o infantil.

La enseñanza del lenguaje mediante tareas parece lo suficientemente flexible como para agradar a la amplia mayoría, haciendo uso de los materiales complementarios necesarios. Otra cuestión sería la crítica a la falta de una presentación sistemática de los contenidos gramaticales, que sí que pone en jaque a la totalidad del enfoque comunicativo, puesto que una de las premisas fundamentales del enfoque o método comunicativo es que la programación debe partir de las nociones y las funciones, y que los contenidos gramaticales van apareciendo a medida que son útiles para llevar a cabo determinadas funciones o actos de habla. Por imposición teórica, por tanto, en el enfoque comunicativo la gramática se trabaja de manera asistemática, incompleta a sabiendas, y a veces reiterativa. En este caso, no es posible contentar a estos alumnos dentro del enfoque comunicativo mediante tareas.

Quedan, pues, en el aire, las siguientes preguntas: Un nuevo enfoque que invirtiese la prioridad entre lo nociofuncional y lo gramatical, volviendo a presentar los contenidos gramaticales de manera sistemática y progresiva, y empleando los contenidos nociofuncionales principalmente para contextualizar, ¿sería más o menos efectivo? ¿Tendría más o menos aceptación entre los estudiantes brasileños que el enfoque comunicativo mediante tareas?

---

4 (Gómez del Estal Villarino, 2004:89).

María Luisa Coronado, por ejemplo, opina:

> [...] si trabajamos con individuos adultos que ya han tenido la experiencia de aprendizaje de segundas lenguas, debemos tener en cuenta esos estilos ya creados y no imponer nuestra propia visión del aprendizaje a toda costa; en estos casos, probablemente lo acertado sea un acercamiento ecléctico que satisfaga todos los modos de hacer presentes en el aula[5].

El eclecticismo parece en principio una actitud eminentemente práctica, y muy positiva, que puede permitir llegar a los estudiantes con los estilos de aprendizaje más diversos. Está incluso en consonancia con las recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia, que promueve la reflexión y no se adscribe a ninguna corriente metodológica específica, evitando los dogmatismos, si bien incentivando el trabajo por tareas. En todo caso, este eclecticismo debe evitar las contradicciones internas insalvables, como podría ser emplear un libro con un programa nociofuncional y pretender enseñar la gramática de forma sistemática.

BIBLIOGRAFÍA

Coronado González, María Luisa, 1998, «Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales», *Carabela*, n.º 43, pp. 81-93.

Gómez del Estal Villarino, Mario, 2004, «La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas», *Forma*, n.º 8, pp. 83-107.

Melero Abadía, Pilar, 2005, «De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa», en Sánchez Lobato y Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, Sociedad General Española de Librería, pp. 689-714. Martín Peris, Ernesto, 1998, «Gramática y enseñanza de segundas lenguas», *Carabela*, n.º 43, pp. 5-32.

Resultados: Pesquisa de satisfação – 2.º semestre de 2007, Cursos de Español de la Casa de España de Río de Janeiro (inédita).

Sánchez Pérez, Aquilino, 1992, *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, Sociedad General Española de Librería.

5 Coronado, 1998: 87.