YO QUIERO QUE HABLEN Y ELLOS ME PIDEN *DRILLS*: LAS DIFICULTADES EN LA APLICACIÓN DEL ENFOQUE COMUNICATIVO CON ALUMNOS ARABÓFONOS

MARÍA DEL MAR BOILLOS PEREIRA
Universidad de Deusto

1.- INTRODUCCIÓN

El motivo de esta propuesta tiene su origen en una experiencia docente con alumnos arabófonos durante un curso intensivo de español/lengua extranjera. Estos alumnos, cinco hombres y una mujer de Yemen y Omán, se encontraban realizando un curso intensivo en la Universidad de Deusto previo al inicio del curso lectivo gracias al programa de becas Erasmus Mundus. Se trataba de su primera experiencia en un país de habla y cultura hispanas y su nivel de dominio del español era un nivel inicial.

Las primeras dificultades se pusieron de relieve ya desde la primera sesión en la que los alumnos mostraron un rechazo hacia la temática de la unidad didáctica que se estaba trabajando en el manual propuesto por el centro: el alcohol y el jamón. Sin embargo, el problema se vino acentuando al intentar aplicar el enfoque comunicativo con el que no estaban familiarizados. Además de un rechazo hacia aquellos ejercicios que no implicaban rellenar huecos, los alumnos se mostraban reacios a interactuar entre ellos, a participar en la clase y a realizar

actividades entre hombres y mujeres ya que en sus países de origen la formación se impartía entre estudiantes del mismo sexo.

Una revisión de la naturaleza y del origen del concepto de competencia comunicativa y el análisis de las costumbres y la tradición educativa de estos estudiantes llevaron a la reflexión acerca de cómo podrían mejorarse las dinámicas de aula. Este trabajo, por ende, plantea propuestas de mejora a partir de un análisis de la situación y describe dinámicas docentes que pueden contribuir a la gestión de un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde al perfil del estudiante y a los objetivos docentes.

2.- OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es, en primer lugar, localizar la enseñanza de español/lengua extranjera dentro del marco del concepto de competencia comunicativa para poder analizar cuál es la problemática a la que se enfrentan los araboparlantes en sistemas de enseñanza en los que se aplica este concepto. A continuación, se reflexiona acerca de cuáles son las actitudes de los docentes en este contexto de enseñanza y qué tipo de recursos se aplican para solventar las dificultades que se plantean. La descripción de este marco permite dar paso al siguiente objetivo que es aludir a diversos recursos para el tratamiento de la competencia comunicativa atendiendo al perfil del arabófono como aprendiz de lenguas y teniendo en cuenta su trasfondo cultural y de tradición educativa. El último objetivo es sugerir diversas propuestas didácticas acordes a las necesidades del alumnado que responde a este perfil pero en las que se sigue desarrollando su competencia comunicativa.

3.- EL CONTEXTO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y LA APLICACIÓN DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA

La competencia comunicativa, ya desde sus precursores Canale y Swain, se define como aquella capacidad del hablante para participar de manera eficaz y adecuada dentro de una comunidad de habla. Para llevar a cabo esa participación se menciona la necesidad de tener no sólo dominio de la lengua sino también del uso de la lengua, es decir, de

aquellos conocimientos relacionados con los contextos sociohistórico y cultural en los que se desarrolla la comunicación.

Este concepto se ha mantenido como referente en las diferentes metodologías de enseñanza que se han desarrollado en las últimas décadas. Prueba de ello es la importancia que se le asigna en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* en el que no se cuestiona la necesidad de que el hablante no nativo adquiera esta competencia en su aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua.

Estas metodologías tienen su origen, casi en su totalidad, en países de occidente y van acordes a las corrientes de pensamiento surgidas y desarrolladas en el mundo occidental. Por ello, y teniendo en cuenta las experiencias docentes de diferentes profesionales de la enseñanza de segundas lenguas (Al-Humaidi, Fareh, Sánchez, Santos de la Rosa) cabría cuestionarse, ¿se trata de un concepto aplicable de manera universal a cualquier alumno? ¿Es aceptable en todas las sociedades? (Ellis)

Por un lado, los diversos enfoques en enseñanza-aprendizaje en los que se tiene como eje este concepto invitan a una redefinición de los roles entre el profesor-alumno y de las relaciones dentro del aula. El alumno, en su rol de agente social, tiene una participación activa en el aula y es responsable de su propio proceso de aprendizaje en la medida que autogestiona su proceso de adquisición. Además, se considera el aprendizaje como un proceso en el que lo importante no son las formas sino los significados y alcanzar los objetivos comunicativos (Larsen-Freeman).

Al otro lado se encuentran los hablantes arabófonos, herederos de una tradición educativa en la que el aprendizaje de lenguas depende de la gestión del profesor y en la que lo importante es dominar las formas gramaticales para conseguir el producto por el que se les va a evaluar. Esto deriva en el hecho de que no existe una implicación del estudiante en el sistema de enseñanza y, por ende, no tienen entrenada ni la imaginación, ni el pensamiento crítico (Al-Humaidi). Los materiales de enseñanza a los que están acostumbrados, ya sea en el aprendizaje de su propia lengua como en el aprendizaje de otras lenguas, están adaptados a estos perfiles y arrastran consigo un modelo de educación coránico cuyo único fin es la memorización (Fareh), ya sea de fragmentos del *Corán* (como modelo lingüístico) o de reglas gramaticales. Estos modelos, a su vez, se trasladan a la enseñanza del árabe como lengua extranjera.

4.- PROBLEMAS EN LA APLICACIÓN DE ESTE ENFOQUE

A pesar de que Sánchez hable en su trabajo de estudiantes sinohablantes, la clasificación que establece (24) acerca de la problemática de estos estudiantes en sistemas de enseñanza de corte comunicativo es también aplicable a los estudiantes arabófonos. Si bien es cierto que la realidad y el trasfondo cultural de ambas comunidades son diferentes, las dificultades que encaran los estudiantes en la dinámica del aula son de la misma naturaleza.

En primer lugar estarían las dificultades relacionadas con la incomprensión general de la actividad. Esta incomprensión puede surgir porque el alumno desconoce, tras la lectura del enunciado, cómo se hace la actividad o cuál es su finalidad. Si no existe un objetivo explícito de la actividad, especialmente cuando se trata de un formato con el que no están familiarizados, se desarrolla una inquietud e inseguridad con consecuencias negativas para el desempeño adecuado de la tarea.

Existen, por otra parte, dificultades que derivan de un bloqueo de la comprensión. La falta del conocimiento del significado de las palabras que conforman la actividad o la falta de dominio de los contenidos gramaticales alimentan la inseguridad previamente mencionada y pueden paralizar la producción del aprendiz. Ese bloqueo puede darse, a su vez, porque el alumno no reconoce cuáles son los contenidos gramaticales que debe emplear durante la tarea. La tradición educativa de la que son herederos les ha hecho considerar como necesario el conocer de antemano qué estructura van a emplear y, si no se les proporciona ese andamiaje, el alumno se muestra incapaz de continuar.

Por último, las dificultades que conllevan un bloqueo durante la producción están directamente relacionadas con las del bloqueo para la comprensión. La falta de práctica del léxico o de las estructuras sintácticas ralentiza el desempeño de la tarea o incluso puede detenerlo. Cabe recordar la importancia de los niveles léxico-semántico y sintáctico en sus sistemas de enseñanza en los que el aprendizaje de una lengua está vinculado con el mayor o menor dominio de contenidos léxicos y gramaticales.

5.- REFLEXIONES ACERCA DE LA ACTITUD DEL PROFESOR

Todos los aspectos que se han venido mencionando son importantes y deben tenerse en cuenta cuando el profesor reflexiona acerca de su sistema de enseñanza y acerca de la distancia que hay entre los objetivos que se ha marcado y la realidad de lo que puede aplicar al aula. En primer lugar, cabría plantearse si es necesario renegar de los sistemas de enseñanza antiguos basados en la repetición de modelos o en la traducción, entre otros. Los estudios contemporáneos o aquellos que recorren la historia de los enfoques de enseñanza establecen un antes y un después en cuanto al empleo de estos recursos metodológicos de manera que quedan asociados a sistemas ya obsoletos como pueden ser el método estructuralista. Sin embargo, no se reflexiona sobre su posible utilidad o adaptación al enfoque comunicativo, el enfoque por tareas o el enfoque basado en la acción.

Otro aspecto que podría preguntarse el profesor de español es si realmente se están teniendo en cuenta las características del aprendiente. Al mencionar las características se hace referencia no sólo al nivel, edad,… sino también a las expectativas que tiene el alumno y con qué objetivos está realizando el curso o está aprendiendo español. No se debe olvidar, tampoco, cuál es la idea que el alumno tiene del proceso de enseñanza-aprendizaje y en qué medida está influido por la tradición educativa de su cultura de origen.

En este sentido, un breve recorrido por las metodologías de enseñanza de lenguas en países de habla árabe permite comprobar que sus sistemas de enseñanza no han evolucionado paralelos a los sistemas de Occidente. En los manuales tanto de árabe/lengua extranjera como los de otras lenguas diseñados en estos países se sigue promoviendo un aprendizaje basado en la rutina, la mímesis, la memorización o la repetición (Sánchez).

Y, por último, ¿conocemos la cultura árabe? ¿Inconscientemente aplicamos una visión eurocentrista de superioridad cultural? La cultura árabe se diferencia de nuestra cultura hispana no sólo en aspectos generales sino también en rasgos que afectan a la convivencia diaria y que están íntimamente ligados a las creencias y las tradiciones propias de cada comunidad (cuestiones de género, de convivencia familiar, rutinas sociales,…). Al hilo de este rasgo, es importante destacar que, teniendo en cuenta el elevado número de hablantes de árabe como lengua materna desde Marruecos hasta Iraq, las tradiciones culturales son múltiples, así como las creencias o los estilos de vida. Desde Occidente existe la tendencia a equiparar, generalmente por el desconocimiento, la cultura

árabe con la cultura islámica mientras que existen numerosos rasgos de la cultura árabe que no tienen por qué tener su origen en cuestiones religiosas o, concretamente, islámicas.

6.- PROPUESTAS DIDÁCTICAS DE MEJORA

Estos planteamientos llevan a reflexionar sobre la necesidad de un cambio de creencias básicas y modos de actuación en el ejercicio docente. Es necesario que, como guías del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante, los profesores se sensibilicen ante los valores, costumbres, tradiciones,… del aprendiente y se opte por una actitud receptiva con respecto a estos nuevos conocimientos que se van a percibir. Sería recomendable que el profesor conociese más a fondo a esos alumnos para poder predecir de primera mano las dificultades con las que se va a encontrar.

En esta misma línea, se invita a crear sistemas más flexibles en los que se tengan en cuenta las necesidades y, sobre todo, los perfiles de los estudiantes (Ellis, Orton). De esta manera será posible introducir las técnicas y estrategias propias de su sistema educativo adaptadas al objetivo de conseguir que desarrollen su competencia comunicativa. Esta nueva perspectiva incluye la necesidad de observar su manera de interactuar tanto oral como de forma escrita y tomar ese *input* para generar dinámicas en las que se maximice esas estrategias que los alumnos ya poseen y que van acordes a sus necesidades comunicativas.

Se trata, por tanto, de ajustar los objetivos y los contenidos a la realidad del aula pero creando situaciones acordes a sus valores, a sus costumbres y a su vida cotidiana.

Por todo ello, este trabajo sugiere recurrir a un sistema de enseñanza que funcione como puente entre su raíz educativa y la nuestra. Un puente, como hemos dicho, en la medida en que nos va a permitir introducir de manera paulatina a los alumnos en un nuevo sistema de enseñanza con unos objetivos diferentes a los que están habituados. Se trataría de un sistema "precomunicativo" en la que se recurriría a sus estrategias de aprendizaje para readaptarlas y orientarlas hacia unos fines comunicativos.

Una de las opciones que planteamos es incentivar la "automatización creativa" (Sánchez). Mediante este recurso, el alumno trabaja, en primer lugar, con unos exponentes lingüísticos. Una vez que esos exponentes están trabajados y se dominan sus reglas, se da lugar a la creación de una situación/contexto en el que los alumnos se vean en la

necesidad de emplear esos exponentes para, a continuación, obligar a realizar tareas en las que se empleen. Por ejemplo, se puede familiarizar a los alumnos con las formas del infinitivo: se les explica cómo se forman, cómo se utilizan, las excepciones. Se crea, posteriormente, una actividad con oraciones en las que tengan que completar unos huecos con esos infinitivos pero teniendo como *input* un dibujo y en el que sea necesaria la comprensión de ese dibujo para poder rellenarlos. Esas oraciones, por tanto, estarán contextualizadas y todo el léxico tendrá referentes en el dibujo para que pueda ejercitarse la inferencia. Por último, se pueden crear juegos de roles en el aula para que puedan los alumnos producir esas oraciones haciendo referencia a un compañero.

A la par que se desarrollan este tipo de actividades, es conveniente trabajar la ejercitación de diversas estrategias comunicativas que ayuden a los alumnos a solventar esos problemas comunicativos de los que hablábamos previamente y que contribuyan a aumentar su conciencia lingüística (Rabab'ah). Estas estrategias servirán como recurso para compensar la distancia entre la competencia actual del aprendiz y las necesidades comunicativas a las que se vean expuestos. Siguiendo a Tarone, podemos identificar estrategias de evitación (recurrir al tópico o el abandono), el parafraseo (sistemas de aproximación o acuñación espontánea) y de transferencia como pueden ser la traducción literal, el cambio de lengua, la mímica o la solicitud de ayuda. Si el alumno ha ejercitado previamente qué hacer en el caso de que se vea bloqueado por falta de recursos lingüísticos, su seguridad en sí mismo aumentará y tendrá un apoyo para poder participar en las actividades comunicativas que se vayan introduciendo progresivamente en el aula.

Es conveniente, por último, que las actividades, especialmente en los niveles iniciales, estén contextualizadas en realidades que les sean más próximas. En el caso de los alumnos que motivaron este trabajo, eran todos de zonas rurales de Omán y de Yemen, sus interacciones diarias se daban principalmente con personas del mismo sexo y el concepto de familia que manejaban era mucho más amplio que al que estamos habituados. Además todos ellos eran musulmanes practicantes, radicionales y desconocían las costumbres de vida de un país como España. Por ello, sería totalmente ilógico pretender que realizasen una actividad hablando del "botellón" en España o de la cocina española con alimentos que proceden del cerdo. Es tarea del profesor readaptar las actividades y reajustarlas teniendo en cuenta el perfil del receptor (Santos de la Rosa). Ese entorno de proximidad que se genera en el aula contribuye a que el alumno disfrute, se interese y participe con mayor naturalidad en las dinámicas que se vayan diseñando.

7.- CONCLUSIONES

Un análisis de las necesidades que surgen en los contextos de enseñanza de español animan a los investigadores a seguir indagando y a buscar diferentes modos para solventar las dificultades a las que se ven expuestos los alumnos.

En este contexto concreto que ha sido objeto de estudio, surge el debate sobre la viabilidad de la aplicación de metodologías de enseñanza de corte comunicativo con alumnos cuya tradición educativa y cuyo trasfondo cultural actúa como barrera para un óptimo desempeño de la labor docente. Según se ha analizado, la idea no es optar por un enfoque u otro sino reajustar los conceptos de ambos en pos de una mejora no sólo de la metodología o del proceso, sino también de una mejora de los factores psicológicos que afectan directamente en la actitud del aprendiz. Tomar su experiencia como punto de inicio hacia una adaptación a nuestros objetivos se plantea como una alternativa a un intento fallido y posterior abandono de la enseñanza mediante un enfoque de corte comunicativo.

Es tiempo, por tanto, de conocer mejor a nuestro aprendiz, entender mejor su realidad y aproximarnos a él o ella de manera que esa complicidad entre alumno y profesor repercuta en una mejora de la interacción en el aula y una participación más activa del estudiante en el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor será, además, el encargado de enseñar a utilizar todas las herramientas de las que dispone el alumno para que pueda avanzar y lograr ser parte de una nueva comunidad de habla.

BIBLIOGRAFÍA

Al-Humaidi, C. "Communicative language teaching". (2007). http://faculty.ksu.edu.sa/alhumaidi/Publications/Communicative%20Language%20Teaching.pdf

Canale, M. y M. Swain. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied LinguisTIC* 1. (1980): 1-47.

Ellis, G**.** "How culturally appropriate is the communicative approach?". *ELT Journal* 50. 3 (1996): 213-8.

Fareh, S. "Challenges of teaching English in the Arab world: Why can´t EFL programs deliver as expected?". *Procedia: Social and behavioral sciences* 2 (2010): 3600-4.

Larsen-Freeman, D. *Techniques and principles in language teaching.* Oxford: Oxford University Press, 1986.

Ministerio de Educación y Ciencia. Marco común europeo de referencia para las lenguas. Madrid: Anaya, 2002.

Orton, J.M. *Educating the reflective practitioner in China: A case study in teacher education.* Tesis doctoral. Centre for comparative and international studies, La Trobe University. 1990.

Rabab'ab, G. "Communication problems facing Arab learners of English". *Journal of language and learning* 3. 1 (2005): 180-97.

Sánchez, A**.** "Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China". *MarcoELE* 8. (2009). http://www.marcoele.com/descargas/8/albertosanchez_comunicativaenchina.pdf

Santos de la Rosa, I. "Dificultades en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos arabófonos". *MarcoELE* 14 (2012). http://marcoele.com/descargas/14/santos-dificultades_arabofono.pdf

Tarone, E. "Some thoughts on the notion of communication strategy". *TESOL Quarterly* 15. 3 (1981): 285-95.

Yule, E. y Tarone, E. "Investigating communication strategies in L2 reference: Pros and cons". *Communication strategies: psycholinguistic and sociolinguistic perspectives.* Eds. G. Kasper y E. Kellerman. London: Longman, 1997. 17-30.