

LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS LA EXPERIENCIA DE MICHOACAN

*S*abemos que el aprendizaje de la lengua materna no es lo mismo que el de una segunda; de la misma manera que aprender una segunda lengua en una comunidad en donde ésta es mayoritaria ofrece características diferentes que aprender esa misma lengua en otra situación comunitaria en donde no se usa socialmente.



INTRODUCCION

El mundo, desde siempre, ha estado compuesto por naciones diversas. Cuando los hombres que las integran han entrado en contacto unos con otros (por razones económicas, políticas, religiosas o de cualquier otra naturaleza) se han enfrentado, en ocasiones, a la incomprensión, ya que muchos de esos pueblos hablan lenguas distintas. Aparece entonces la necesidad de aprender una o más lenguas distintas a la propia.

Variadas y diferentes han sido las técnicas usadas a través del tiempo para alcanzar esta meta, pero no es sino hasta este siglo que dichas formas han sido sistematizadas, organizadas y fundamentadas. Los conocimientos alcanzados por algunas ramas de la ciencia, como la lingüística, la antropología, la psicología, la pedagogía y otras, han permitido a los estudiosos inaugurar un nuevo campo que cae dentro de la lingüística aplicada y al que conocemos como enseñanza de segundas lenguas.

Por razones prácticas, en este breve trabajo hemos agrupado en tres grandes apartados muchas de las formas que han venido siendo utilizadas a través del tiempo para el aprendizaje de las lenguas y que presentan características semejantes; por ello, y considerando también los aspectos teóricos que intervienen, aquí hablaremos básicamente de tres métodos. Desde luego no son solamente tres los métodos que se conocen en el mundo... hay otros más, desarrollados principalmente en los últimos años, pero creemos que estos tres son los que han tenido una más amplia utilización. De ahí su importancia.

Hablaremos también de una experiencia en enseñanza de segunda lengua que se viene llevando a cabo desde hace algunos años en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y que representa la puesta en práctica de uno de esos métodos, modificado, en cierta manera, por las características propias del grupo al que va dirigido y por el lugar donde se lleva a cabo.

LOS METODOS

TRADUCCION GRAMATICAL

Una de las formas más antiguas de aprender una lengua diferente a la materna la ofrecía la traducción gramatical. Este método se utilizó mucho en la enseñanza de lenguas clásicas, como el griego y el latín, pero con el paso del tiempo su uso se extendió también al aprendizaje de otras lenguas.

Este método centra su atención en la enseñanza de la lectura y la escritura, pero hace caso omiso del desarrollo de las otras habilidades, como la comprensión auditiva y la reproducción oral. Es característico en esta forma de enseñanza la memorización de listas de vocabulario fuera de contexto, así como de conjunciones y reglas gramaticales que son enseñadas una a una explícitamente. Es utilizada ampliamente la lengua materna del alumno para explicar y analizar las características de la segunda lengua y los problemas de traducción que se presentan.

En la actualidad este método prácti-





camente no es aplicado en ninguna parte, pues se le considera inapropiado para el aprendizaje de una segunda lengua a raíz de los avanzados conocimientos que se han alcanzado en este campo, por ejemplo el reconocimiento de la importancia de cada una de las cuatro habilidades en el desarrollo de una competencia comunicativa total.

METODO DIRECTO

Como contrapartida al anterior, el método directo se ha usado desde siempre para el aprendizaje de otra lengua, pero

no es sino hasta tiempos recientes que se sistematiza y se habla de esta forma como de un método, teórica y prácticamente estructurado.

La característica fundamental de este método consiste en que el estudiante se ve inmerso en el uso de la lengua y la cultura que intenta aprender, sin contar con el apoyo de explicaciones o aclaraciones en su propia lengua, que son estrictamente prohibidas. (No debe confundirse el método directo con el llamado método de inmersión utilizado en Canadá, ya que este presenta otras características, como el uso —aunque restringido— de la lengua materna como apoyo dentro del salón de clases).

En el método directo se considera tan importante el aprendizaje de la segunda lengua como el de la cultura, por ello el profesor da mayor importancia a la enseñanza de la lengua organizada alrededor de tópicos o situaciones que a la enseñanza de los elementos gramaticales organizados en estructuras enseñadas secuencialmente.

El material lingüístico y cultural puede ser presentado por el profesor de diversas maneras: películas, casetes, lecturas, fotografías, cuadros, situaciones dentro del aula, etcétera. Gracias a esto, la actividad del alumno no se restringe a la manipulación de ciertos ejercicios, sino que se le presenta la posibilidad de dar una respuesta más abierta y natural al material que se le presenta y que se encuentra orientada hacia las actividades de la vida real que se dan en la cultura en la que esa lengua es hablada.

METODO AUDIO-LINGÜE

Al considerarse que el aprendizaje de una lengua extranjera debería dar igual importancia a las cuatro habilidades que se manifiestan en el dominio de una lengua (esto es, escuchar, hablar, leer y escribir), se creó el llamado método audio-lingüe.

En efecto, a mediados de este siglo, especialmente durante la Segunda Guerra Mundial, los Estados Unidos enviaron fuertes contingentes militares a territorios extranjeros en donde no se hablaba inglés. Debido a esta situación, los soldados se vieron obligados a aprender las lenguas de esas naciones y la mejor solución que se encontró fue el desarrollo del método audio-lingüe.

Este método encontró sus bases en la teoría de la lingüística estructural y la psicología conductista. Uno de sus desarrollos más conocidos y difundidos es el que se basa en el análisis contrastivo entre la lengua materna y la que se desea enseñar, lo que permite resaltar los aspectos gramaticales en los que conviene hacer mayor énfasis o poner mayor cuidado.

Las características del método son las siguientes: se consideran igualmente importantes las cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer, escribir) y los



ejercicios siguen ese orden cuidadosamente. Para lograrlo se utilizan series de ejercicios repetitivos y memorísticos en los que las secuencias gramaticales siguen un orden cuidadoso. Se pone gran esmero en la estructuración de los ejercicios con vistas a evitar errores de los estudiantes. Hay gran énfasis en la correcta pronunciación desde el principio, por lo cual son de suma importancia el uso de grabaciones, ayudas visuales y, desde luego, laboratorios, en los que los estudiantes pasan largas horas escuchando y reproduciendo lo que oyen.

Aunque el método recomienda, de principio, el uso de la lengua a enseñar para dar instrucciones y explicaciones, no es raro encontrar muchas clases en las que el profesor hace uso de la lengua materna del estudiante para realizar esta tarea.

Fuertes críticas ha recibido este método, principalmente porque concibe a la lengua meramente como una formación de hábitos que la despoja del carácter creativo que todo idioma posee. Esta concepción se refleja en el tipo de ejercicios que utiliza (repetitivos, memorísticos y aburridos) que si bien cuidan de la correcta pronunciación, limitan la atención de los estudiantes en los significados y en el uso real y espontáneo de la lengua.

Con la aparición de la teoría lingüística de Chomsky, a partir de los años sesenta se han venido desarrollando acercamientos novedosos en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Entre otros, podemos mencionar los siguientes: método cognitivo, *silent way*, *suggestopedia* (*suggestology*), *community language learning*, *total physical response* y *natural approach*.

No dudamos que con el correr del tiempo otros métodos y técnicas se pon-



drán en uso y muchos de ellos desaparecerán, pero no debemos olvidar, por otra parte, que un método es sólo un instrumento en manos de un maestro, y como dice el saber popular "el mejor método en manos de un mal maestro, no sirve" y viceversa.

EL CASO DE MICHOACAN

La enseñanza de lenguas es un campo que ha alcanzado un gran desarrollo desde mediados de este siglo, aunque sus antecedentes, como hemos visto, son más antiguos.

Si bien es cierto que los acercamientos a la enseñanza de lenguas se han afincado en distintas concepciones metodológicas, debemos decir que en la actualidad hay una mayor precisión con referencia a lo que se quiere enseñar, a quién y cómo se enseñará, pues para ello se cuenta hoy día con los resultados de múltiples investigaciones sociolingüísticas, pedagógicas, psicolingüísticas, antropológicas, etcétera.

En otras palabras, sabemos ahora que el aprendizaje de la lengua materna no es lo mismo que el de una segunda; de la misma manera que aprender una segunda lengua en una comunidad en donde esta es mayoritaria ofrece características diferentes que aprender esa misma lengua en otra situación comunitaria en donde no se usa socialmente.

El reconocimiento de estas diferencias nos llevó a considerar la enseñanza del tarasco como la enseñanza de una segunda lengua. ¿Por qué? se preguntarán ustedes... Bien, trataré de responder a esa pregunta.

Por la misma experiencia que ya se tenía a través de los cursos ofrecidos con anterioridad, sabíamos con toda certeza que los alumnos que se inscribían formaban parte de alguno de estos tres grupos:

1) Hijos de tarascos que presentaban generalmente un cierto grado de conocimiento —aunque en muchos casos latente o pasivo— de la lengua.

2) Estudiantes universitarios de las distintas carreras que ofrece la Universidad de Michoacán y que pretendían, al término de sus estudios, trabajar en zonas en donde se habla esta lengua.

3) Estudiantes extranjeros que estaban interesados en llevar a cabo investigaciones de diversa índole en la zona indígena del estado.

Esto quería decir que los estudiantes se encontraban ante la posibilidad de





tener un contacto muy directo tanto con la cultura como con la lengua, pues aun cuando los cursos se ofrecían en Morelia, ciudad hispanohablante, no era difícil escuchar con relativa frecuencia el tarasco.

Cuando se habla de enseñanza de lenguas, la distinción entre enseñanza de segunda lengua y enseñanza de lengua extranjera adquiere especial relevancia. En una clase de lengua extranjera el maestro y el libro de texto son casi siempre los únicos modelos expuestos a los estudiantes; en cambio, en un curso de segunda lengua los alumnos se encuentran ante la posibilidad de contar con más de un modelo, ya que a través de la interacción con la gente que el estudiante encuentra en la calle, por el conocimiento que se adquiere en otras áreas al escuchar la lengua y ver escritos en la misma que se desea aprender y por los mensajes captados a través de los diversos medios de comunicación, su posibilidad de adquirir nuevas formas gramaticales, de mejorar la entonación, de aumentar el vocabulario y de corregir sus errores se amplía considerablemente.

Por lo tanto, consideramos que para diseñar el curso debíamos partir de los siguientes hechos: *a)* los estudiantes son adultos; *b)* se encuentran fuertemente motivados para aprender el tarasco, y *c)* su exposición a la lengua, en sus diversas manifestaciones, es más o menos amplia.

Retomamos, por otra parte, los conceptos de Krashen acerca de las diferencias que se dan entre adquisición y aprendizaje. Este autor considera que los adultos manejan dos sistemas independientes para aprender y dominar una nueva lengua: la adquisición inconsciente de ella y el aprendizaje consciente.

Cuando hablamos de adquisición nos referimos al proceso natural que utilizan los niños para manejar primeras y segundas lenguas, teniendo poca o ninguna instrucción formal. La adquisición requiere una interacción natural y significativa en la lengua enfocándola hacia la comprensión del mensaje más que a la forma que adopte. En la adquisición los hablantes nativos generalmente simplifican su habla para ayudar al aprendiz con la intención de lograr una comunicación significativa.

Por otra parte, el aprendizaje consciente implica tanto la corrección de errores como la enseñanza explícita de reglas, o sea un aprendizaje formal de la lengua. Krashen afirma que el sistema aprendido opera en la forma de un monitor que el aprendiz utiliza solamente cuando: *a)* conoce la regla; *b)* tiene bastante tiempo para pensar y aplicarla conscientemente, y *c)* enfoca su atención en la forma o en la corrección de esa regla.

Dentro de estos límites un adulto puede depender fundamentalmente de la instrucción formal en las primeras etapas, pero las técnicas seguidas deben permitirle un aprendizaje consciente al mismo tiempo que le ofrecen un contexto semejante al de la adquisición. Por ello, conforme el aprendiz logra mayor dominio en la segunda lengua, la adquisición llega a ser más y más importante que el aprendizaje aunque con algo de ese aprendizaje formal internalizado en el corpus de conocimiento adquirido de la segunda lengua.

Como apuntan Ovando y Collier, la distinción entre adquisición y aprendizaje tiene obviamente implicaciones en la enseñanza de la segunda lengua. Refiriéndonos específicamente a los adultos, puede decirse que son más maduros cognoscitivamente y presentan un dominio en su lengua materna totalmente desarrollado, ya que la persona ha tenido formación escolar en ella; por ello adquieren aspectos cognoscitivamente más demandantes en la segunda lengua que los niños, contrariamente al mito popular que dice que los niños aprenden una segunda lengua más rápidamente que los adultos. Por ejemplo, una palabra abstracta como "democracia" requiere un desarrollo conceptual en un niño de seis años, mientras que un joven de catorce con formación escolar tiene ya un concepto más o menos formado de ella en su lengua materna. Así, los mayores necesitan solamente la palabra en la segunda lengua para transferir y continuar expandiendo su comprensión del concepto.

La única habilidad en la que los aprendices mayores no tienen una ventaja inicial sobre los más jóvenes es en la pronunciación, ya que los adultos pueden estar más fuertemente influidos por factores socio-afectivos que inhiben su aprendizaje.

Tomando como base estos hechos, iniciamos la elaboración del curso en



sus aspectos prácticos. En primer lugar consideramos que el método que podríamos utilizar para dicho curso sería el llamado audio-lingüe o audio-oral, como también se le conoce, ya que se basa en la teoría de la lingüística estructural, pero principalmente porque este método considera igualmente necesario el manejo de las cuatro habilidades que permiten el dominio de cualquier lengua. Sin embargo, considerando las críticas que algunos metodólogos le han hecho respecto a las características casi militares de los ejercicios utilizados, la gran preocupación por la correcta pronunciación y, especialmente, a la formación de hábitos rígidos que según estos críticos inhiben el uso creativo de la lengua y que —por otra parte— coinciden con nuestros propios puntos de vista, no seguimos al pie de la letra todos sus principios, en vez de ello incorporamos algunas recomendaciones propuestas por otros métodos.

Dado que el método audio-oral considera igualmente importantes las cuatro habilidades, esto es, oír, hablar, leer y escribir, su secuencia se sigue cuidadosamente. En nuestro caso, aunque aceptamos su importancia no seguimos necesariamente ese orden. Así, hay ejercicios mezclados en cada lección, procurando siempre la ejercitación de esas cuatro habilidades, pero sin priorizar especialmente ninguna de ellas.

Procuramos que los ejercicios no fuesen tan repetitivos, dando así oportunidad al estudiante de manipular su poco o mucho conocimiento del idioma en una comunicación significativa con los hablantes nativos. Se reconoce la importancia de una buena pronunciación, por ello en el inicio del curso se ofrecen tanto una explicación de los fonemas de la lengua como ejercicios que permiten a los alumnos corregir sus errores.

Las instrucciones son ofrecidas en español por el profesor durante las primeras semanas del aprendizaje pero se recomienda que poco a poco se utilice más el tarasco para dar indicaciones.

El esquema organizativo del curso se basó en el tipo de *syllabus*, llamado estructural, que enfoca la enseñanza en la secuencia de las estructuras gramaticales que deben ser enseñadas, pero que nosotros no secuenciamos necesariamente pues se encuentran de cierta manera li-

mitadas por los temas tratados y por el vocabulario introducido. Sin embargo, se seleccionaron las estructuras por: 1) su simplicidad, es decir las formas más simples se enseñan primero, agregando formas más complejas conforme avanza el curso; 2) su regularidad, o sea que las estructuras más útiles se enseñan primero, y 3) su frecuencia, esto es que las estructuras que ocurren más a menudo se enseñan primero.

Como sabíamos que este curso de tarasco iba a tener una utilidad práctica inmediata entre los alumnos, creímos necesario incluir la enseñanza de la cultura concediéndole el mismo grado de importancia que la enseñanza de la lengua. De esta forma, pensamos que el aprendizaje de ésta no quedaría limitado a la formación de ciertos hábitos lingüísticos sino que se ampliaría su utilidad al hacer creativo el uso de la lengua. Por ello se habla en las lecciones de diversos aspectos de la cultura purépecha actual, de su historia y sus costumbres, ofreciéndole al estudiante la posibilidad de establecer una comunicación real y verdadera con los habitantes de la región.

Este curso se planeó para durar un semestre y los profesores encargados de darlo son hablantes nativos. Actualmente está a punto de salir de la imprenta el curso intermedio que también tiene una duración de seis meses debido al tipo de organización semestral de la Universidad de Michoacán, en donde estos cursos han sido aceptados con valor crediticio.

BIBLIOGRAFÍA

- BENNETT, W. A., "Aspects of Language and Language Teaching", Cambridge University Press, Cambridge, 1969.
 DULAY, Heidi, Marina Burt y Stephen Krashen, "Language Two", Oxford University Press, New York, 1982.
 KRASHEN, S.D., "Second Language Acquisition and Second Language Learning", Pergamon Press, Oxford, 1981.
 OVANDO, Carlos J. y Virginia Collier, "Bilingual and ESL Classrooms", McGraw-Hill Book Co., New York, 1985.

