

# Trece reflexiones sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras \*

---

Josse de Kock

1. Los apuntes presuponen la necesidad o el interés de una enseñanza de lengua para casi todo el mundo, incluso en el caso de la primera lengua.

Hay que tener en cuenta que la tarea que se asigna a la enseñanza en nuestra civilización actual es la de formar cuantos más estudiantes con los mejores resultados posibles. Si bien la enseñanza colectiva se concibe en función de un estudiante medio con vistas a resultados medios, es fundamental que a los estudiantes mejor dotados, voluntarios e interesados les sea dado ir más allá a lo largo de la misma enseñanza.

2. El aprendizaje de una lengua es un ejercicio difícil que no termina nunca, tanto para la lengua llamada materna como para las lenguas extranjeras, es decir, para aquellas que sólo se practican de manera ocasional o tardíamente. Sin embargo, a niveles muy diferentes, muchos ya no progresan más. Este bloqueo se debe a razones muy variadas y con frecuencia complejas: psicológicas, sociales e intelectuales.

3. La importancia final y respectiva de los conocimientos activo y pasivo es muy relativa. No obstante, se comprueba que la producción «acti-

\* En estas reflexiones no figuran ejemplos en ninguna lengua. No por ello son sólo teóricas. Al contrario, emanan de una larga experiencia de la enseñanza del español y se aplican actualmente en varias universidades e institutos superiores para traductores e intérpretes en Bélgica. Podrían aplicarse a la enseñanza de cualquier lengua extranjera sin prejuicio de la primera lengua del alumno. Se encontrarán más detalles sobre el método, ejemplos para el español, el *corpus* utilizado, así como los instrumentos de trabajo elaborados mediante el ordenador en Josse de Kock: *Gramática española: enseñanza e investigación*, t. 1: *Apuntes metodológicos*, t. 2a y 2b: *Notas*, en colaboración con R. VERDONK, C. GÓMEZ MOLINA y N. DELBECQUE; t. 3: *Textos*, reunidos en colaboración con R. VERDONK y C. GÓMEZ MOLINA; t. 4: *Índices*, establecidos en colaboración con R. VERDONK, C. GÓMEZ MOLINA y W. BREMS, Lovaina, 3.<sup>a</sup> ed. parcial y experimental, 1986.

va» de una lengua (hablar, redactar, traducir a una lengua extranjera, etc.) se ve limitada si no va acompañada de una comprensión «pasiva» (escuchar, leer, traducir de otra lengua, etc.).

La práctica activa se nutre y enriquece con la práctica pasiva. Sin duda alguna es conveniente hacer avanzar conjuntamente, aunque en distintos niveles, los conocimientos activo y pasivo; no obstante es un buen método, el que a la aplicación activa preceda siempre, tanto temporalmente como en profundidad, la asimilación pasiva.

4. Se sabe que aprender una lengua como lo hace un niño es más difícil a medida que se avanza en edad y que el haber empezado demasiado tarde es a menudo un obstáculo insuperable. Las facilidades que tiene la memoria en la infancia se pierden rápidamente y sería inútil acudir a ellas en la edad madura en la que la capacidad de abstracción y de generalización prevalecen.

Por ser diferentes en lo esencial las condiciones exteriores e interiores, parece inadecuado querer enseñar al adulto una lengua extranjera como aprendió la primera lengua.

En lugar de querer imitar el proceso de aprendizaje de la lengua materna en condiciones inimitables, quizá fuera más provechoso tener en cuenta las aptitudes propias del adulto. El niño practica la lengua inconscientemente, la asimila y termina por sacar una «gramática», llamada entonces «intuición», «sentimiento lingüístico», etc. El adulto puede aprender deliberadamente la gramática para ayudarse conscientemente en la práctica lingüística. El resultado al que llega uno puede ser el comienzo para el otro.

5. Para tomar conciencia de la lengua es necesario aprender la 'gramática'. Por supuesto, no se trata de memorizar un número fijo de reglas estereotipadas para luego aplicarlas ciegamente, sino de reflexionar a la vez sobre la amplitud de los recursos originales de la lengua y sobre las barreras que se presentan; en otras palabras, se trata de evaluar la coherencia relativa del sistema que sirve de infraestructura al uso y a sus caprichos.

Si bien hay un tiempo para la enseñanza sistemática de la norma —al principio y en su más simple expresión—, no se puede reducir la gramática a dicha norma. Todo el mundo sabe que ésta no es más que el reflejo provisional, con frecuencia atrasado, siempre incompleto, muchas veces mutilado, de lo que los 'autores' escriben. En ellos se halla la verdad gramatical. Es indispensable que se complete, verifique y enmiende la norma enseñada con textos de autores. Por lo tanto es preciso que la enseñanza sistemática inicial de la norma gramatical vaya seguida rápidamente de una enseñanza detenida y ocasional cada vez que en los textos haya oportunidad para ello.

Todo fenómeno gramatical está ilustrado en los textos. Y no queda aislado artificialmente o mutilado, como sucede en los ejemplos de las gramáticas, sino que permanece en el medio natural completo que lo motiva. Variaciones, excepciones y «anomalías» se aclaran y encajan, por así decirlo, en la regla.

6. Si se tiene en cuenta lo que precede, la elección de los autores y de los textos es crucial.

Los textos no-literarios o vulgarizantes de los grandes autores modernos parecen los más apropiados: ensayos, artículos de revista o de periódico, conferencias o discursos sobre temas generales. Como estos textos son normalmente cortos es posible reproducirlos íntegramente: toda fragmentación corre el riesgo de mutilar la imagen lingüística impidiendo que el estudiante capte la motivación, a menudo puramente contextual, de muchas fórmulas lingüísticas; el contexto es a menudo todo el texto.

Conviene preparar al estudiante para afrontar la realidad lingüística más elevada con una actitud crítica positiva más que educarlo prematuramente como purista pusilánime. Poner en evidencia la eficacia o inutilidad de un uso anormal será siempre más rentable que condenarlo sin recurso en nombre de preceptos ciegos. La educación en cámara esterilizada no puede más que engendrar inadaptados lingüísticos. Una cierta abertura de espíritu lingüístico es la mejor arma contra la esclerosis pedagógica del que enseña.

7. La enseñanza de una lengua está en función del objetivo que el alumno se fija o que otros que se consideran responsables de él proponen o imponen. Este objetivo es variable, poco preciso para la mayoría y con frecuencia establecido en función de razones secundarias o ficticias. Según el objetivo, los textos, que los responsables creen que convienen para la enseñanza, pueden variar considerablemente.

A nivel universitario, aunque con variantes según las circunstancias históricas, geográficas y sociales, existe una gran tradición que convierte la enseñanza de la lengua en una enseñanza literaria: la adquisición de conocimientos lingüísticos se considera únicamente o ante todo como un medio necesario para acceder al paraíso de «las bellas letras», a menos que para el aprendizaje de la lengua baste el estudio de la literatura. El que los autores estudiados sean «antiguos» o «modernos» es mera lucha de capillas.

Los criterios convencionales y subjetivos de belleza, buen gusto, moda, interesante y a veces edificante, etc., no garantizan que un texto sea apropiado para la enseñanza de la lengua.

8. Para los que se puede esperar que tienen como finalidad ir más lejos de un conocimiento práctico e inmediato por gusto, por necesidad

o por deber, la enseñanza de la lengua hablada únicamente, primero o incluso paralelamente al de la lengua escrita, nos parece inoportuno. Sí se admite que el conocimiento de la gramática es importante para el aprendizaje de una lengua, esto parece evidente. La gramática de la lengua escrita es la única que puede aprenderse de manera consciente; la que se asimila más fácilmente; la más fácil para aplicar correctamente; la que permite la mayor precisión en la variedad. Estas razones —prácticas— se encuentran en la misma lengua; no están inspiradas por consideraciones de prestigio, de finalidad, de moda u otras.

9. En la mayoría de los casos los autores de un manual intentan llegar a un compromiso entre la lengua escrita y la hablada sacando de una y de otra. Tal o cual fórmula gramatical o expresión concreta se juzga admisible o incompatible según intuición propia, la opinión de un colega o de un locutor «nativo» ocasional, o según lecturas y audiciones fortuitas y dispersas, y nunca como consecuencia de una encuesta. En general se observa que se juzga como bueno lo que la categoría social, verdadera o elegida, del profesor admite.

Estas gestiones se basan, entre otras, sobre el postulado de que existe un sistema gramatical único en el que la lengua hablada y la escrita ocupan compartimentos diferentes y que llenándolos —los de una y otra lengua— a merced de las necesidades o preferencias, es posible establecer una gramática coherente. La lengua hablada y la lengua escrita se parecen en muchos puntos y tienen en común muchas exigencias; las interferencias entre una y otra son numerosas. Pero las dos lenguas no constituyen partes que se entrecruzan, se completan o corren paralelamente en un sistema único.

Prácticamente nos parece que la enseñanza (el aprendizaje) de una lengua extranjera debe pasar por tres etapas, en este orden: el estudio de la norma mínima de la lengua escrita estándar, el análisis reflexivo de las variaciones infinitas, sistemáticas y caprichosas de los grandes autores que explotan a fondo las posibilidades de la gramática, la asimilación de gramáticas paralelas y en primer lugar de la gramática hablada, en cualquier nivel sociológico, por medio de una participación activa. En este orden cada una de las etapas precedentes forma una base adecuada para las siguientes y se reduce el número de perturbaciones.

10. Cada lengua posee una estructura gramatical, relativamente coherente, que le es propia. Esta estructura es diferente de la de otras lenguas, aun estando emparentadas históricamente. La mayor parte de las elecciones concretas que supone el ejercicio de una lengua se inscriben dentro de una lógica lingüística que le pertenece. El aprendizaje de esta «lógica» extranjera —lo mismo que el de la lógica de la lengua materna—, su asimilación y su aplicación se hacen más fácilmente en circuito cerrado, sin la intervención de ninguna otra lógica lingüística. Los mejores resultados se adquieren en un medio unilingüe. Referirse a otra lengua con una

lógica diferente complica inútilmente la presentación de la estructura estudiada, la entorpece y acaba incluso falseándola.

Referirse a la primera lengua para enseñar una lengua extranjera es inútil ya que el estudiante no tiene conciencia de esta última. Incluso aquellos que la utilizan correctamente —y no forman mayoría— no podrían «decir» cómo funciona. No es realista pretender inculcar con conocimiento de causa una gramática desconocida basándose en una gramática adquirida espontáneamente y que funciona de manera automática.

Hacer traducir es frecuentemente la manera más fácil y rápida para un profesor de juzgar si un texto en lengua extranjera ha sido comprendido por sus alumnos. Muchas veces no hay otra salida, pero tales transposiciones de control no tienen nada que ver con el ejercicio de la traducción tal y como lo entienden traductores e intérpretes. Para éstos la corrección del texto de salida es tan importante como la comprensión del texto de entrada. Algunos afirman incluso que, para traducir bien, la lengua que prevalece es aquella a la que se traduce, es decir que el conocimiento de la lengua extranjera es subsidiario. Si se afirma así que el «traduttore» no puede ser sino «traditore», el ejercicio de la traducción no puede ser útil para el aprendizaje de una lengua extranjera más que en la medida en que obliga a una práctica asidua de ésta. Puede ser incluso nocivo porque tiende a desviar la atención de la lengua de entrada para fijarla principalmente en la lengua de salida.

11. Gracias al ordenador pueden establecerse para los textos propuestos índices exhaustivos, alfabéticos y alfabéticos inversos. Estos índices, eventualmente concordancias, permiten reunir y estudiar de manera global todos los hechos gramaticales que son directamente o indirectamente reconocibles de manera formal.

Los índices permiten verificar inmediatamente en clase todo problema gramatical o de léxico planteado por cualquier persona presente, tanto si ello estaba previsto como si no. La fuerza persuasiva de la verificación realizada por los estudiantes mismos o ante ellos en el momento exacto en que la cuestión surge, por azar o fomentada por el profesor, es mayor que si este último procede a una demostración prefabricada con material preparado de antemano. La regla que el estudiante deduce de los abundantes materiales a su alcance tiene mayores probabilidades de ser admitida, comprendida y asimilada que la que se enseña ex cátedra, aunque sea con ejemplos meticolosa y previamente escogidos y con aplicaciones posteriores. La posibilidad de controlar, ejemplarizar y contabilizar de inmediato y simultáneamente varias construcciones, pone en manos del que imparte la enseñanza una libertad de maniobra que contrasta con el orden inmutable de los manuales clásicos. Tal método tiende a sustituir la enseñanza dogmática de la clase de gramática en un laboratorio de investigación.

12. El aprendizaje de la primera lengua se basa en la captación y la repetición incesante. En el niño, la asimilación de la lengua se lleva a cabo con arreglo a la frecuencia con que los fenómenos lingüísticos se repiten ante él y él mismo repite, hasta tal punto que sin repetición no se establece la producción lingüística. Al correr de los años la primera lengua se ve favorecida por una cantidad impresionante de repeticiones, cuya frecuencia relativa determina cuáles serán las prioridades, los modelos, las reglas que, salvo en caso de escolarización prolongada y de interés particular, permanecen inconscientes en la práctica (de la primera lengua).

Las lenguas extranjeras no llegan nunca al mismo ritmo de repeticiones o lo alcanzan con gran retraso a una edad en que el cerebro no dispone ya de la misma facilidad de asimilación. Para un estudiante consciente, el índice de frecuencia relativa puede suplir en parte la falta de repeticiones inconscientes.

En comparación con las gramáticas actuales, en las que todos los fenómenos gramaticales se enumeran como si tuvieran igual importancia, una gramática que incluya de un modo u otro cifras de frecuencia relativa cobraría una dimensión suplementaria; sería, por decirlo así, «tridimensional».

13. Los textos elegidos, como se ha indicado anteriormente, desempeñan la función que el latín asume en otro tipo de enseñanza. Su lectura no ofrece menos dificultades gramaticales que la de los mejores autores «clásicos»: su trama lingüística no es menos compleja ni su sistema lingüístico subyacente menos rico, matizado y riguroso. Desmontar y utilizar este instrumento moderno, tal como lo encontramos en los textos escogidos, es tan propicio al desarrollo de una cierta sagacidad de espíritu como lo fue el latín en otro tiempo. Al no estar el latín de actualidad, sería hora de intentar sustituirlo en la formación lingüística de los estudiantes de lenguas. La ventaja de aprender además una lengua viva tampoco parece despreciable. A los que así lo deseen, este tipo de enseñanza les permite abordar el latín más tarde con mayor provecho y facilidad de lo que se hace actualmente.