

Salvador MONTESA PEYDRO y Antonio GARRIDO MORAGA (editores): *Actas del tercer Congreso Nacional de Asele. El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, Málaga, 1993, pp. 443.

ASELE, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (E/LE), nace en 1987 con el deseo de responder a las necesidades y expectativas de todos los profesionales que, de una u otra forma, están implicados en la enseñanza e investigación del español como segunda lengua. Sus actividades, encaminadas todas ellas a potenciar nuestra lengua, se centran en cursos de formación y perfeccionamiento del profesorado, organización de congresos y publicaciones diversas. En este sentido hay que mencionar el Boletín de la Asociación que, con una periodicidad semestral, ofrece a sus lectores noticias sobre las últimas novedades bibliográficas relacionadas con la E/LE, informes sobre la situación del español en los distintos países del mundo, experiencias llevadas a cabo en el aula, etc.

No podemos olvidar tampoco la publicación de las actas que recogen todas las intervenciones producidas en los congresos que anualmente se celebran. Las que ahora voy a comentar son las correspondientes al tercero que, bajo el título "El español como lengua extranjera: de la teoría al aula", se desarrolló en Málaga del 10 al 12 de octubre de 1991. En dicho congreso se presentaron múltiples trabajos - dos ponencias plenarias y treinta y nueve comunicaciones-, que ofrecieron una completa panorámica sobre cuestiones teóricas y prácticas referidas a la E/LE.

Los temas abordados se centraron en los más diversos aspectos: relaciones entre la lengua y la cultura, enseñanza de la gramática y del léxico, problemas de la traducción, evaluación de destrezas, experiencias prácticas en el aula, etc. Evidentemente, en lo que sigue no voy a referirme de forma extensa a todas y cada una de las intervenciones, pero sí intentaré ofrecer una panorámica lo más completa posible.

Si bien en el índice no se sigue ningún criterio en su ordenación, intentaré agruparlas de acuerdo con los siguientes ámbitos temáticos:

1. Enseñanza de la lengua y cultura
2. Enseñanza del léxico
3. Enseñanza de la gramática
4. Experiencias prácticas en el aula
5. La traducción
6. La evaluación

Contextos XVI/31-32, 1998 (Reseñas)

7. Metodología

8. Miscelánea

1. Dentro del primer grupo establezco una triple división. En primer lugar, me referiré a aquellas comunicaciones que sitúan la enseñanza de segundas lenguas dentro de un contexto social y cultural determinado. En segundo lugar, aludiré a las que se refieren de forma explícita a la introducción de aspectos culturales en el aula. Por último, mencionaré tres intervenciones que plantean la posibilidad de utilizar en la clase textos literarios, publicitarios o de la prensa deportiva como manifestaciones directas y concretas de nuestra cultura.

1.1. Al primer grupo pertenecen, por ejemplo, los trabajos presentados por Bellón Cazabán y Sánchez Lobato. El primero de ellos explica el auge que la enseñanza del español como segunda lengua ha alcanzado en los últimos años en función de las nuevas circunstancias históricas, sociales y culturales. En efecto, tras la segunda guerra mundial el prestigio del español en el ámbito internacional ha ido aumentando de forma progresiva hasta convertirse hoy día en un idioma internacional cada vez más estudiado. El resultado es que el español se ha incorporado al complejo entramado de la llamada industria de la lengua. Por ello, es acuciante la necesidad de elaborar unas ofertas pedagógicas modernas y efectivas de modo que podamos ofrecer a todos los interesados un acceso adecuado a nuestra lengua y cultura. Por su parte, Sánchez Lobato cuestiona la supuesta mayor pobreza que caracteriza a nuestra lengua en la actualidad y señala que, a pesar de la poca estima que ciertos sectores de la sociedad -algunos políticos y medios de comunicación-, sienten por la corrección idiomática y el conocimiento de la lengua, esta continúa su desarrollo adoptando o rechazando aquellos términos que le convienen y buscando siempre nuevos cauces de expresión: "La lengua española se halla hoy más viva y pujante que nunca, con mayor fuerza creativa y en plena expansión demográfica" (p. 62).

1.2. Voy a comentar ahora aquellas comunicaciones que abordan de forma concreta el tema de la enseñanza de aspectos culturales en el aula. Ante tal cuestión lo primero que hay que plantear es lo que se considera cultura. Martínez-Vidal (1994: 514-515) se refiere a este tema diferenciando, como ya otros autores han hecho, entre una Cultura con mayúscula que integraría todos aquellos aspectos relacionados con la literatura y las bellas artes; y una cultura con minúscula referida a todas las facetas que constituyen el vivir cotidiano de una determinada comunidad. Lo que en cualquier caso está claro es que lo cultural ha de ser constituyente esencial de la enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo, la evidencia de este principio no significa que su aplicación sea igualmente sencilla, sobre todo en el caso del español donde a la dificultad que entraña la incorporación de este material a los textos, es necesario añadir la necesidad de considerar no sólo

el patrimonio cultural de un único país sino el de muchos. Una buena forma de introducir elementos culturales en las clases de español para extranjeros consiste en la explotación de textos sobre España tal y como proponen Garrido Moraga y Montesa Peydró. No es este, sin embargo, el único procedimiento. También a través de fotografías, dibujos, diálogos, e incluso las propias explicaciones gramaticales -recursos todos ellos cuyo empleo en varios textos es examinado por Fernández López-, podemos hacer llegar a nuestros alumnos extranjeros lo que define intrínsecamente nuestra esencia cultural. Más concreto es el análisis llevado a cabo por Galiano Sierra que se centra en el papel de la mujer en los manuales de español para extranjeros. El objetivo es "comprobar si esos contenidos culturales corresponden a un reparto sociocultural real" (p. 19). En sus conclusiones observa esta autora que, si bien la mayoría de las mujeres aparecen representadas como amas de casa o ejerciendo profesiones típicamente femeninas, a medida que avanzan los años se van incorporando a otros trabajos. No es sino una manifestación más del cambio que, en la presentación de los contenidos culturales, se observa en los manuales de español para extranjeros. En efecto, Soler-Espiauba (1994), al estudiar la evolución que en el desarrollo de estos temas se registra en los principales manuales con los que se ha venido trabajando desde mediados de los 70 hasta nuestros días, observa que el cambio ha sido sustancial. Así, las situaciones artificiales y fuera de todo contexto protagonizadas por personajes estereotipados, han sido sustituidas por situaciones reales vividas por seres de carne y hueso que muestran sus preocupaciones más cotidianas. A la vez se han incorporado nuevos temas de modo que la actualidad política, económica y social ha entrado en el aula. Por lo tanto, aunque perviven algunos tópicos folclóricos o costumbristas, los estereotipos se desdibujan cada vez más. En definitiva, el avance ha sido notable y en esta línea se debe continuar. Nuestro objetivo ha de ser acercar a nuestros alumnos una visión real del mundo hispánico y para ello hemos de llevar a cabo una cuidada selección de medios materiales. Esto nos hace plantearnos, al igual que hace Martínez-Vidal (1994), la necesidad de una preparación específica para transmitir estos contenidos. Es decir, del mismo modo que el ser hablante nativo de español no es suficiente para enseñar esta lengua a estudiantes extranjeros, tampoco el formar parte de un determinado grupo cultural es garantía inequívoca de que se esté capacitado para ofrecer un enfoque claro y coherente de esta materia. Esta preparación específica es, sin lugar a dudas, imprescindible cuando la Cultura, así con mayúscula, se concibe, tal y como sucede en muchos cursos de español ofrecidos a estudiantes extranjeros -pienso, por ejemplo, en los ofertados por la Universidad de León-, como materia concreta y específica que forma parte, al igual que otras asignaturas de un determinado programa de estudios. Evidentemente, en estos casos se requiere que el profesor encargado de impartir

tales contenidos tenga una sólida preparación en ese campo. No es preciso alcanzar tal nivel cuando en el proceso pedagógico habitual de la enseñanza de la lengua nos referimos a los usos culturales consustanciales al empleo de la misma, es decir, cuando hablamos de la cultura con minúscula. Como señalan Miquel y Sans (1992: 20): "El profesor no tiene que convertirse en un especialista. Basta con que tenga los ojos abiertos ante las dos realidades, la extranjera y la propia, para mantener una cierta distancia que le permita realizar una reflexión permanente sobre los aspectos culturales que inciden o pueden incidir en la conducta lingüística de sus estudiantes".

1.3. Incluyo en este tercer subgrupo aquellas comunicaciones que exponen las numerosas posibilidades que puede ofrecer el empleo en el aula de textos literarios, publicitarios o deportivos como recurso para proporcionar al estudiante información acerca de los valores culturales vigentes. A la utilización de textos literarios se refiere, por ejemplo, Quintana que reivindica la necesidad de desarrollar en español un corpus y una metodología propia que recoja, al igual que existe en inglés, el enorme potencial que encierran tales textos. No se trata, como dice este autor, de "formar poetas sino de desarrollar destrezas lingüísticas de un modo creativo" (p. 92). Sin duda, la idea no es nueva y ya otros investigadores han planteado la necesidad de incorporar este material al conjunto de estrategias que pueden utilizarse para desarrollar las destrezas lingüísticas. Así lo han hecho, por ejemplo, Montesa Peydró y Garrido Moraga que, en un artículo publicado en *Cable* en 1992 y en una serie de conferencias pronunciadas en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo en 1993, han mostrado de qué modo pueden explotarse los textos literarios en la clase. En este sentido es bien específica la contribución de Martinell Gifré que, consciente de la importancia de los elementos no verbales que con frecuencia acompañan nuestros mensajes, plantea en su comunicación cómo puede el docente aprovechar todos los aspectos paralingüísticos, kinésicos y proxémicos presentes en los textos literarios narrativos. La publicidad es, sin lugar a dudas, uno de los mecanismos que hoy día mejor refleja los intereses y aspiraciones de nuestro vivir cotidiano. De ahí la importancia del empleo de este material en el aula. Ortega Arjonilla y Soler-Espiauba recogen en sus respectivas comunicaciones ejemplos prácticos de cómo utilizar anuncios publicitarios de la televisión en la clase de español para extranjeros. Plantean una serie de experiencias concretas llevadas a cabo en el aula en las cuales los mensajes publicitarios sirven como punto de partida para la explicación, tanto de aspectos culturales y sociológicos, como de problemas relacionados más directamente con la gramática y la lengua. La prensa deportiva constituye, tal y como exponen en su comunicación Barros García y Andrés de Molina, otro de los recursos con que el profesor de E/LE puede contar para acercar

a sus alumnos las vivencias lingüísticas y culturales que les pretende transmitir. En efecto, estos autores proponen toda una serie de actividades para que los estudiantes, utilizando esos textos, busquen y analicen los recursos metafóricos, las frases hechas, las creaciones analógicas, los errores e imprecisiones, etc. En definitiva, se trata de un material que, en principio, entra de lleno en el ámbito de intereses de los alumnos y que, aprovechado de forma adecuada, puede servir para desarrollar las más diversas actividades lingüísticas.

2. Incluyo en este segundo grupo todas aquellas intervenciones que se articulan en torno a la problemática que conlleva la enseñanza-aprendizaje del léxico. En primer lugar, comentaré la ponencia presentada por López Morales en la que, desde una perspectiva psicolingüística, se revisan algunos aspectos del aprendizaje del léxico de L2. El primer problema con que se encuentran los estudiosos de este tema es la carencia de un corpus teórico que explique de forma convincente la organización del material léxico tanto en L1 como en L2. Por tanto, al no conocer de forma fehaciente la estructura del lexicón mental, no podemos aprovechar las características de tal organización para facilitar el proceso de aprendizaje del léxico desconocido. Ante tal estado de cosas, señala López Morales el cambio de dirección en las investigaciones. Así, los más recientes trabajos se centran en el análisis de las condiciones cuantitativas de la incorporación de nuevas unidades léxicas, así como en el establecimiento de cuál, entre los varios tipos de exposición, es el que obtiene un mayor rendimiento. Los resultados han permitido constatar dos aspectos esenciales: 1. Es necesario que los alumnos tengan el contacto suficiente con el léxico que se pretende que asimilen. 2. La dificultad que conlleva el aprendizaje de nuevas palabras plantea la necesidad de seleccionar muy cuidadosamente las unidades léxicas que han de ser incorporadas por el estudiante en cada fase del aprendizaje. Según López Morales estas dos conclusiones habrán de ser muy tenidas en cuenta a la hora de elaborar y desarrollar los programas docentes si queremos que estos den el fruto esperado. En lo que a las comunicaciones se refiere, son tres las que abordan cuestiones relacionadas directamente con el aprendizaje del léxico y dos, las presentadas por Hernández y Fajardo Aguirre, las que tratan aspectos vinculados a la lexicografía. En el primer caso, Hernández se refiere al empleo y correcto aprovechamiento del diccionario, tanto por parte de usuarios que ya conocen y dominan el idioma, como por aquellos en fase de aprendizaje de la lengua materna o de la lengua extranjera. En el segundo Fajardo trata el tema de los vocabularios básicos, es decir, aquellas obras de orientación didáctica cuyo objetivo es presentar al estudiante el léxico más frecuente de la lengua. La finalidad última es que el alumno aprenda primero lo más usual racionalizando así su aprendizaje. No obstante, señala Fajardo cómo tales obras no pueden basarse sólo en criterios cuantitativos, sino que también han

de tener en cuenta criterios cualitativos que permitan introducir términos que, sin ser necesariamente los más frecuentes, pueden aparecer en numerosos textos y contextos. Fernández-Barrientos Martín, Romero Gualda y Benítez Pérez y Zebrowski tratan distintas cuestiones referidas al aprendizaje del léxico. El primero realiza una exposición, esencialmente teórica, a propósito de los diferentes modelos que pueden aplicarse al análisis de este tema. La segunda plantea la enseñanza del vocabulario como un medio a través del cual el alumno puede entrar en contacto con la cultura y forma de vida de un pueblo. De ahí la conveniencia de introducir en el aula el nivel coloquial al ser el que mejor reproduce la idiosincrasia de los hablantes. En todo caso, lo importante es proporcionar al alumno la información necesaria para que pueda comprender y utilizar, según las circunstancias y los interlocutores, distintos registros de español. En palabras de Romero Gualda: “el extranjero tiene que saber cuándo puede decir: esto me alucina o esto me sorprende; vale, colega o de acuerdo o cualquiera de las fórmulas que oímos a diario pero en distintos lugares, en diferentes situaciones y a personas dispares” (p. 186). Por su parte Benítez Pérez y Zebrowski se centran en la presentación que algunos manuales polacos hacen del léxico español llegando a la conclusión de que en tales textos ni la selección ni el modo de plantear la enseñanza del vocabulario son los más adecuados. Sería necesario, pues, un manual que no sólo escogiese el número adecuado de palabras, sino que también estimulara su aprendizaje mediante textos y ejercicios. Como señalan estos autores: “El hecho de que una forma se aprenda pero luego no se actualice en los ejercicios y lecturas es un hecho que no favorece el aprendizaje. Esa lexía podrá pertenecer al conocimiento pasivo del estudiante, pero tardará tiempo en pasar a formar parte de su conocimiento activo” (p. 226).

3. Incluyo en este tercer grupo aquellas intervenciones que, con uno u otro enfoque, tratan el tema de la enseñanza de las cuestiones gramaticales en el aula. Sin duda una de las que presenta mayor complejidad a la hora de plantear su explicación es la referida a los usos de ser y estar. Este es precisamente el aspecto abordado por Carballera Cotillas, Sastre Ruano y Gutiérrez Araus. En efecto, las dos primeras intentan no mostrar una clasificación sistemática y perfecta de los usos y valores de esos verbos, sino ofrecer a los alumnos unas pautas para que por sí mismos razonen sobre “los porqués de los usos”. Por su parte, Gutiérrez Araus, centrándose en este caso en la enseñanza de estas estructuras a estudiantes angloparlantes, lo que pretende en su comunicación es “profundizar en los problemas concretos que plantean los atributos representados por adjetivos y participios, partiendo de su modo de acción y aspecto verbal perfectivo y no perfectivo” (p. 315). Luque Toro y Martos Eliche abordan en sus respectivas intervenciones la problemática del subjuntivo. El primero orienta el tema hacia

alumnos de nivel superior con un profundo conocimiento del español a nivel gramatical, sociológico y psicológico. Su objetivo es crear un modelo que permita definir el empleo de este modo en las oraciones dependientes considerando cuáles son sus funciones semánticas. Martos Eliche, en cambio, enfoca la enseñanza de este tema desde una perspectiva que une la explicación sintáctica con el contexto pragmático de la comunicación. Otras cuestiones gramaticales abordadas a lo largo de las distintas intervenciones son las perífrasis de las que se ocupan Alonso Morales y Biedma Torrecillas, las funciones de los elementos de enlace que son analizadas por Labrador Gutiérrez, el proceso de la reduplicación pronominal al que se refiere Roldán Vendrell y las oraciones condicionales. En este último caso su autor, Moreno Ayora, no trata cuestiones gramaticales propiamente dichas, sino que revisa la bibliografía existente sobre tales frases, intentando resaltar y sistematizar los aspectos más tratados en la sincronía del español actual. En resumen, el amplio número de comunicaciones dedicadas a cuestiones gramaticales es síntoma del enorme interés que estas suscitan entre los profesionales de la enseñanza del español como lengua segunda. El que en la actualidad esta se lleve a cabo siguiendo un enfoque predominantemente comunicativo no impide en modo alguno que la explicación gramatical continúe siendo un aspecto básico en los procesos de aprendizaje. Nadie niega, pues, -sería absurdo hacerlo-, que nuestros alumnos extranjeros deban conocer la gramática del español. El debate surge a la hora de plantear de qué forma debemos enseñarles esa gramática. Para unos, Gómez del Estal (1994) y Zanón y otros (1996), por ejemplo, tal enseñanza ha de hacerse mediante tareas formales que conduzcan al estudiante al autodescubrimiento de las reglas y a una formulación personalizada de las mismas. Para otros, en cambio, el hecho de que la metodología sea comunicativa no está reñido con la presentación sistemática y rigurosa de la gramática por parte del profesor. Como señala Gutiérrez Ordóñez (1996: 25-26) hablar una lengua supone saber utilizar correctamente sus esquemas gramaticales y sintácticos. Para lograrlo el alumno ha de automatizar ciertas estructuras y este proceso de mecanización se verá enormemente facilitado si el profesor le proporciona una explicación gramatical adecuada a sus circunstancias y a su nivel de conocimientos. A estas mismas conclusiones llega Martos Eliche, autor de una de las comunicaciones antes comentadas que, ante el problema de explicar el subjuntivo, ha observado cómo el alumno al que se le presenta este modo utilizando únicamente funciones comunicativas se le “inmiscuye en un auténtico caos” (p. 361). Es evidente que la explicación gramatical que el profesor debe presentar no puede convertirse en una mera exposición de reglas y excepciones. No, desde mi planteamiento la gramática también ha de ser comunicativa, es decir, ha de incorporar las estructuras gramaticales explicadas a un contexto que permita explotar todas sus posibilidades.

Sólo así conseguiremos una enseñanza integradora que pueda proporcionar al alumno un conocimiento profundo de la lengua.

4. Incluyo en este apartado todas aquellas intervenciones que, con un carácter esencialmente práctico, plantean experiencias concretas llevadas a cabo en el aula. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, con Erena Mármol y Cobos Ruz que presentan distintas técnicas de animación sociocultural y de dinámica de grupos. El objetivo último de dichos recursos es conseguir un nuevo dinamismo en el aula de modo que los alumnos se conviertan en "protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, mediante la participación, la creatividad y el espíritu crítico" (p. 241). Especialmente interesante me parece la experiencia llevada a cabo por Ortega Ruiz y Melguizo Alonso que proponen un nuevo uso de la literatura en el aula. En este caso los alumnos no van a trabajar sobre un texto que se les ha entregado previamente, sino que ellos mismos van a crear su propia obra. El objetivo es lograr un trabajo de grupo en el que los estudiantes pongan en juego todas sus habilidades. Es evidente que mediante una tarea de este tipo se fomenta al máximo la interacción entre los alumnos, la creatividad y la competencia oral y escrita. Una idea similar es la que inspira el trabajo de Alarcón y otros autores que también proponen la creación de un relato colectivo como medio para dinamizar la enseñanza gramatical. En efecto, según estos autores, mediante tal proceso pueden conseguirse tres objetivos esenciales: 1. Ejemplificar las cuestiones gramaticales previamente examinadas. 2. La necesaria interacción entre los alumnos favorecerá los aspectos activos y pasivos de la oralidad y, por tanto, la correspondiente competencia pragmática. 3. Potenciación de las destrezas escritas. Es decir, la rentabilidad del esfuerzo que ejecutan los alumnos no puede ser mayor ya que se trata de una actividad muy completa que pone en juego todos los mecanismos precisos para construir un texto de estas características, tanto los recursos gramaticales como las estrategias comunicativas y pragmáticas. Alarcón y los demás conciben la E/LE como un proceso cognitivo que se desarrolla a lo largo de tres fases: 1. Explicación de los contenidos gramaticales. 2. Práctica controlada mediante ejercicios que favorecerán la memorización y sistematización por parte del alumno. 3. Una actividad -la gramática novelada- que, a partir de la propia creatividad de los alumnos, consolide los conocimientos adquiridos. Por tanto, estos autores no aspiran, en modo alguno, a "sustituir o a atenuar la enseñanza de la gramática", sino que su objetivo es "reforzarla a través de estrategias pedagógicas que faciliten su más rápida y efectiva interiorización" (p. 283). Como antes señalaba, el aprendizaje de la gramática requiere de una serie de pasos previos que no se pueden obviar. En efecto, cuando en clase se aborda un problema gramatical explícito no estamos haciendo que nuestros alumnos se comuniquen, pero lo que es indiscutible -y la experiencia de Alarcón y los otros autores así lo evidencia-, es

que estamos proporcionándoles el utillaje necesario para la comunicación. En definitiva, me parece sumamente interesante esta experiencia que, sin llegar a convertir el aula en un "espectáculo paralingüístico", brinda la oportunidad de consolidar los contenidos gramaticales, de utilizar las destrezas orales y escritas, y de poner en práctica los múltiples recursos y estrategias que conlleva un adecuado uso de la competencia comunicativa y pragmática. Todo ello a partir de la propia creatividad de los alumnos y de la interacción que entre ellos se establece. Además es una tarea que, como se indica en las dos intervenciones señaladas, puede ponerse en práctica con las correspondientes adaptaciones -distinto grado de control e intervención por parte del profesor, objetivos más o menos amplios, relato más o menos complejo-, en todos los niveles. Montero Mórtoła plantea en su comunicación las ventajas de emplear en clase las tiras de Mafalda. No es una actividad nueva para esta autora que ya en 1990, en un artículo publicado en *Cable*, se refería a sus experiencias con este material como recurso para cumplir determinados objetivos lingüísticos o culturales. En efecto, además de constituir un material muy rico lingüísticamente, aborda los más diversos temas sociales, políticos, económicos, así como cuestiones que rebasan todo tipo de frontera temporal o geográfica: el amor, la amistad, la envidia, etc. Esto hace que su empleo en el aula conlleve numerosas posibilidades: la interacción entre los estudiantes, la motivación para una lectura posterior de ese u otros textos, el trabajo sobre la ironía, el chiste y el doble sentido, el contraste lingüístico y cultural entre España e Hispanoamérica, etc. Calderón Campos y García Godoy abordan la autenticidad de los diálogos que aparecen en algunos manuales dedicados a la E/LE. Tales diálogos rompen, con frecuencia, toda lógica conversacional debido esencialmente a tres razones: 1. Excesivo afán didáctico. 2. Contextualización deficiente. 3. Inadecuación sintáctica. El problema surge, pues, cuando se utiliza el diálogo para ejemplificar una determinada estructura gramatical, subordinando a ese interés todo lo demás y sin tener en cuenta, por tanto, todos los principios pragmáticos y discursivos que rigen nuestros intercambios comunicativos. El resultado en tales casos no puede ser sino diálogos totalmente alejados de la lengua que realmente se habla y que, en ocasiones, parecen rozar el absurdo. En resumen, debemos transmitir a nuestros alumnos no sólo la necesaria competencia gramatical, sino también los conocimientos pragmáticos requeridos para que los mensajes sean no sólo gramaticales, sino también aceptables, adecuados y coherentes.

5. Comentaré en este caso dos comunicaciones que giran en torno a la problemática de la traducción. Esta práctica que, de ser un ejercicio fundamental en los métodos tradicionales, pasó a ser condenada al olvido al implantarse la metodología audiovisual, ha conocido un nuevo auge con los enfoques comunicativos de la enseñanza de segundas lenguas. Ballester Casado y Chamorro

Guerrero abordan el tema considerando los efectos positivos que pueden derivarse del contacto entre la L1 y la L2. Su punto de partida es la premisa establecida ya por otros autores según la cual "La lengua materna actúa como filtro de la L2, como instrumento a partir del cual el aprendiz reestructura o reorganiza la experiencia de esta L2" (p. 395). Por su parte, Martín analiza, a partir de dos obras por ella traducidas -El gran teatro del mundo de C. de la Barca y Dejemos hablar al viento de J.C. Onetti-, los recursos y procedimientos utilizados en la traducción literaria del español al portugués. Ello le permite examinar ejemplos concretos de adaptación, amplificación, equivalencia, etc.

6. Este apartado está constituido por aquellas intervenciones que abordan los distintos mecanismos o recursos a los que se puede acudir para evaluar. Teniendo en cuenta que el aprendizaje es todo un proceso, es necesario valorar en qué medida los objetivos que, en un principio, se han establecido, llegan a un satisfactorio cumplimiento. De ahí la necesaria evaluación que ha de afectar no sólo al estudiante, sino también al profesor, al método seguido, al programa y, en fin, a todos y cada uno de los elementos que intervienen en ese complejo proceso. A esta problemática se dedica la segunda de las ponencias plenarias que, a cargo del profesor Woodford, se centra en los diversos procedimientos para evaluar las destrezas de producción y recepción en estudiantes de E/LE. Analiza este autor las ventajas y desventajas de las pruebas de selección múltiple en las que el alumno escoge la respuesta adecuada a partir de varias alternativas. Entre las ventajas hay que mencionar la gran rapidez con que se pueden corregir y su alto grado de fiabilidad, siempre y cuando los ejercicios estén cuidadosamente elaborados. El mayor problema que presentan es que limitan los exámenes a "la evaluación de las destrezas receptivas, la comprensión auditiva y la comprensión de lectura" (p. 27), es decir, miden solamente lo que el estudiante reconoce, pero no lo que es capaz de producir. Otra desventaja es la dificultad que conlleva la elaboración de tests de este tipo ya que hay que lograr que todas las opciones ofrecidas como posibles respuestas sean atractivas. De no ser así, aumentan las posibilidades de contestar bien al azar. Analiza Woodford a continuación varias pruebas de comprensión lectora y auditiva y de expresión escrita. Termina su exposición señalando la importancia de los exámenes como medio del que puede disponer el docente para mejorar la calidad de la enseñanza y el programa de estudios. Anttila, por su parte, reflexiona sobre la evaluación de los ejercicios y exámenes de traducción. El problema radica en el establecimiento de unos baremos justos y sistemáticos. A las distintas técnicas empleadas para evaluar se dedica también la comunicación de Bazo Martínez. Este, concibiendo los tests como instrumentos que pueden utilizarse para reforzar la enseñanza/aprendizaje, estimular la motivación del estudiante y darle la información adecuada sobre cuál es su grado de dominio de la

lengua que está aprendiendo, analiza diversas técnicas para medir las diferentes destrezas: la comprensión auditiva y lectora, y la expresión oral y escrita. Según Bazo Martínez es necesario llevar a cabo "un replanteamiento del sistema de valores en el proceso de la corrección" (p. 423), de modo que los procedimientos evaluativos se ajusten a las nuevas necesidades y planteamientos de la metodología de las segundas lenguas.

7. Incluyo en este apartado dos comunicaciones que abordan cuestiones referidas a metodología. En la primera de ellas Fernández Montoro y Fernandez Salgado defienden un enfoque que estimule la creatividad, la motivación y el debate entre los alumnos. Para ello el profesor "tiene que desarrollar un método lúdico, echando mano de situaciones fantásticas poco frecuentes, ilógicas, divertidas e incluso con cierto grado de tensión" (p. 112). De esta forma, se evita la monotonía y el estudiante puede sentirse como "parte integrante de la lengua que quiere aprender" (p. 113). Lo importante en todo caso es mantener las expectativas de los alumnos de forma que nunca puedan llegar a tener la impresión de que siempre están haciendo lo mismo. Ruiz Fajardo lleva a cabo una exposición de carácter esencialmente teórico que recoge algunos de los principales planteamientos, formulados desde distintas perspectivas metodológicas, en torno a la investigación sobre lenguas segundas. Se hace referencia al papel que en tales estudios ha jugado la sociolingüística, la etnografía de la comunicación y la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. No obstante, y retomando el pensamiento de otros autores, termina Ruiz Fajardo su intervención aludiendo a las limitaciones a la hora de aplicar las investigaciones desarrolladas en cualquier campo a la pedagogía de las lenguas. Ello se debe a que todavía no se ha llegado a determinar con certeza a través de qué mecanismos los aprendices de lenguas segundas han llegado a hacer ciertas cosas y, por tanto, tampoco es mucho lo que se puede decir sobre qué técnicas de enseñanza son las más adecuadas.

8. He incluido en este grupo tres comunicaciones que por su tema, distinto en cada caso, no podían formar parte de ninguno de los apartados anteriores. En la primera de ellas Torres Sánchez, desde una perspectiva pragmática, se plantea dos objetivos: 1. Descubrir los mecanismos que se ponen en marcha para producir lo que la autora llama el placer lingüístico en el hablante nativo. 2. Reflexionar sobre el proceso de adquisición de una lengua extranjera atendiendo sobre todo a cómo ese placer lingüístico antes mencionado puede también manifestarse en los estudiantes de una lengua segunda. Álvarez Cederborg, autora de la segunda de las comunicaciones aquí mencionadas, se refiere a las modificaciones lingüísticas y conversaciones que se registran en el habla del profesor de español como lengua segunda. Estos ajustes obedecen a un propósito esencialmente didáctico: su finalidad es proporcionar al hablante no nativo un input comprensible que facilite la

comunicación entre ambos. Se trata de cambios que se manifiestan en los niveles fónico-fonológico, léxico y sintáctico, así como en el deseo de evitar conflictos lingüísticos y reparándolos cuando estos se produzcan. Por último, Yúfera Gómez se refiere a la reeducación de los trastornos del lenguaje y la enseñanza de lenguas segundas. Ambos aspectos se relacionan desde el momento en que tanto los terapeutas como los profesores de lenguas extranjeras llevan a cabo una intervención sobre el lenguaje que exige un modelo teórico previo, una metodología y la puesta en práctica de una interacción didáctica. Además señala esta autora que hoy día unos y otros, más que de aprendizaje, "hablan de adquisición y desarrollo del lenguaje o de la lengua, es decir, de un proceso creativo protagonizado por el paciente o el alumno, por el sujeto que habla y actúa" (pp. 159-160). Es decir, en ambos casos se considera que no sólo hay que proporcionar a los sujetos una competencia lingüística, sino también comunicativa. Esto ha favorecido el que se prefiera trabajar a partir de intercambios verbales con una base real. Por tanto, a la hora de evaluar el nivel en el que se encuentra el sujeto en reeducación y el estudiante de una L2, se tendrá en cuenta no sólo el conocimiento de estructuras o de léxico, sino también la capacidad para poner en funcionamiento la serie de mecanismos que, sin ser estrictamente lingüísticos, constituyen una parte fundamental en todo intercambio comunicativo. Otro aspecto en el que coinciden terapeutas y profesores de segundas lenguas es en el deseo de otorgar cada vez más protagonismo a los pacientes y estudiantes respectivamente. Son estos los que han de controlar la interacción y los que han de llevar la iniciativa al escoger el tema o la dirección del diálogo. Logopedas y profesores comparten también una nueva perspectiva sobre el error y la tarea de corrección. En efecto, a partir de las propuestas de Corder (1967 (1992)), el error ya no es algo negativo, sino la prueba evidente de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo. Así pues, en palabras del citado autor, los errores: "son indispensables para el propio alumno, puesto que podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que este utiliza para aprender; es un modo de que dispone para probar sus hipótesis acerca de la lengua que está aprendiendo. Cometer errores es, pues, una estrategia que se emplea tanto por los niños que adquieren su lengua materna como por los individuos que aprenden una lengua segunda" (Corder 1967 (1992): 38). Es decir, los errores son un índice de avance en ese proceso orientado hacia el dominio de la competencia lingüística-comunicativa adecuada. Por último, alude Yúfera Gómez a otro planteamiento en el que coinciden los profesionales de estos dos campos. Es aquel por el cual es necesario que las destrezas lingüísticas y comunicativas que se trabajan en el aula se actualicen en otras circunstancias y contextos de modo que se incorporen al uso habitual y cotidiano. En definitiva, parece evidente que logopedas y profesores, a la hora de llevar a cabo sus

respectivas tareas, comparten problemas y métodos, de ahí que sea conveniente para unos y otros "conocer cómo trabajan los que intervienen en el lenguaje desde la otra perspectiva y cómo justifican sus opciones metodológicas y sus planteamientos" (p. 164).

Mi impresión final respecto a la obra comentada no puede ser más satisfactoria. Los numerosos trabajos recogidos en estas actas son prueba evidente no sólo del creciente interés que nuestra lengua despierta entre los extranjeros, sino también del afán de renovación metodológica y esfuerzo investigador llevado a cabo por los docentes. El carácter heterogéneo de las intervenciones, algunas de corte esencialmente teórico, otras, referidas más bien a problemas y experiencias concretas en el aula, nos muestra la enorme diversidad de la problemática real que conlleva la enseñanza/aprendizaje de las lenguas segundas. No puedo dejar de mencionar la cuidada presentación de la obra, así como el hecho de haber incluido al final del volumen, a modo de apéndice, todas las referencias bibliográficas mencionadas a lo largo del libro, lo que simplifica enormemente la consulta y la búsqueda por parte del lector. Por otro lado, este también hubiera visto facilitada su tarea si en el índice ponencias y comunicaciones se hubieran agrupado por temas. Sólo me queda felicitar a los editores en particular por la publicación de estas actas y a ASELE en general por la importante labor que, a través de los más diversos cauces, está desarrollando para que la enseñanza/aprendizaje del E/LE sea una realidad cada vez más consolidada.

BIBLIOGRAFÍA CITADA:

- CORDER, S.P. (1967 (1992)): "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda", *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, compilación de J. Muñoz Licerias, traducción de M. Marcos, Madrid, Visor, pp. 31-40.
- GARRIDO MORAGA, A. & MONTESA PEYDRÓ, S. (1992): "El texto como lugar de encuentro. Lectura y textos literarios: consideraciones metodológicas", *Cable*, nº 9, pp. 22-28.
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. (1994): "Una propuesta de didáctica de la gramática", *Boletín de ASELE*, nº 10, pp. 21-29.
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. & ZANÓN, J. (1996): "La enseñanza de la gramática mediante tareas", *Actas del V Congreso Internacional de ASELE. Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*, S. Montesa & P. Gomis editores, Málaga, 89-100.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1996): "Sintaxis y enseñanza del español como lengua extranjera", *Actas del V Congreso Internacional de ASELE. Tendencias*

- actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I, S. Montesa & P. Gomis editores, Málaga, pp. 5-32.
- HURTADO ALBIR, A. (1988): "La traducción en la enseñanza comunicativa", Cable, nº 1, pp. 42-45.
- MARTÍNEZ-VIDAL, E. (1994): "El uso de la cultura en la enseñanza del español en Estados Unidos", Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera, J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo editores, Madrid, pp. 513-522.
- MIQUEL, L. & SANS, N. (1992): "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua". Cable, nº 9, pp. 22-28.
- MONTERO MORTOLA, C. (1990): "Varios años con Mafalda", Cable, nº 6, pp. 3-8.
- SOLER-ESPIAUBA, D. (1994): "De la España típica a la postmodernidad a través de nuestros manuales de español como lengua extranjera. ¿Qué imagen de la sociedad española presentamos a nuestros alumnos?", Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera, J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo editores, Madrid, pp. 479-490.
- ZANÓN, J. y OTROS (1996): "Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales", Actas del V Congreso Internacional de ASELE. Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I, S. Montesa & P. Gomis editores, Málaga, pp. 77-87.

Mercedes RUEDA RUEDA

Universidad de León

Jacques LEROT: *Précis de linguistique générale*, Paris, éditions de Minuit, 1993, 446 pp.

Siempre es acogida con satisfacción toda obra cuya finalidad sea la de clarificar el complejo entramado en el que trabaja la lingüística general. Este placer es aún mayor cuando, como en el caso que nos ocupa, el texto viene firmado por un auténtico especialista en el tema. En efecto, el dominio de J. Lerot sobre este campo viene avalado no sólo por su experiencia docente, sino también por su labor investigadora puesta ya de manifiesto en 1983 con la publicación de su *Abrégé de linguistique générale* (Louvain-la-Neuve, Cabay). La obra que a continuación voy a comentar pretende, a lo largo de once capítulos, ofrecer "un cadre conceptuel mettant en lumière l'organisation générale et la cohérence interne des disciplines qui constituent le noyau central de la linguistique et débouche ainsi sur une prise de

conscience du fonctionnement des langues naturelles” (p. 7). El objetivo es, pues, presentar una panorámica general que, a modo de síntesis, recoja los progresos y cambios experimentados por la lingüística en los últimos años, desde la pragmática hasta las más recientes hipótesis establecidas por las gramáticas generativas. Todo ello con el deseo de llegar a la “construction d’un système cohérent intégrant les acquis significatifs de la linguistique actuelle” (p. 10). El primer capítulo se dedica al método. El punto de partida es considerar la lingüística como una ciencia empírica, basada en la observación y, a la vez, como una ciencia teórica que describe, explica y organiza los hechos de lengua. Para llevar a cabo este trabajo es necesario, en primer lugar, contar con un corpus de datos que sea lo suficientemente representativo de modo que, a partir de la descripción y explicación del mismo, se pueda llegar a la formulación de leyes y reglas generales. Estas, organizadas de la forma adecuada, podrán dar lugar a una teoría que habrá de tener las siguientes características:

- Ha de ser coherente
- Ha de ser exhaustiva
- Ha de ser capaz de generalizaciones
- Ha de tener fuerza predictiva
- Ha de ser dinámica

Asimismo, la lingüística, como ciencia que es, ha de utilizar un metalenguaje específico y ha de hacer uso de las definiciones. En este sentido no se aparta del resto de metodologías científicas. La comunicación, los distintos elementos que en ella participan y los procesos necesarios para llevarla a cabo son analizados en el capítulo 2. En este no deja de referirse Lerot a la necesidad de atender primordialmente al nivel oral de la lengua cuya primacía ha sido reivindicada por toda la lingüística moderna: “Seules les grammaires fondées sur la langue parlée peuvent prétendre décrire et expliquer scientifiquement une langue particulière” (p. 35). Recoge también la noción de acto de habla, propuesta en primer lugar por Austin (*How To Do Things With Words*, Oxford, Oxford University Press) y que tanta trascendencia ha tenido más tarde, y la de fuerza ilocutiva que corresponde a la intención comunicativa del locutor. Se refiere igualmente a la importancia del contexto a la hora de llevar a cabo una correcta y adecuada interpretación del mensaje emitido. El tercer capítulo tiene como tema las distintas unidades lingüísticas. Comienza refiriéndose a la palabra, unidad familiar a todos pero sobre cuya definición los lingüistas no terminan de ponerse de acuerdo. La diversidad de criterios a los que se acude para caracterizarla -se piensa que es una unidad fónica, gráfica, gramatical, léxica y semántica-, hace que no sea considerada un concepto operativo. No ocurre lo mismo con la noción de signo lingüístico sobre el cual se viene reflexionando desde Aristóteles y al que Saussure (*Cours de linguistique générale*, édition critique préparée par T. de Mauro, Paris, Payot, 1976) ha atribuido las características sobre las cuales

se ha establecido su definición en la lingüística moderna. Otros conceptos revisados son los de morfema, fonema, así como las unidades sintácticas y semánticas. El cuarto capítulo se dedica a la gramática. El punto de partida es la premisa básica del estructuralismo según la cual la lengua es un sistema, una estructura, en la cual todos los elementos están interrelacionados de modo que la definición de cada uno de ellos se establece no por lo que es en sí mismo, sino por su vinculación con el resto de componentes del mismo sistema. Tales relaciones no se producen de forma caótica o casual sino que se formulan, según Saussure (1976, 170-175), en torno a dos ejes: horizontal -relaciones sintagmáticas-, y vertical -relaciones asociativas-. Aborda también Lerot la problemática de las disciplinas lingüísticas. Parte de una definición según la cual la lingüística: “étude les propriétés générales des langues humaines. Prise dans un sens large, elle inclut l’étude des relations entre le langage et les autres aspects de l’activité humaine. Prise dans un sens étroit, la linguistique étudie la structure et le fonctionnement du langage humain” (p. 98). No hace sino retomar la ya clásica distinción establecida por Saussure (1976, 40-43) entre lingüística interna y lingüística externa. La primera es una lingüística inmanente cuyo objeto de trabajo y estudio es la lengua en, por y desde sí misma, es decir, la lengua como “système qui ne connaît que son ordre propre” (Saussure, 1976, 43). La lingüística externa, en cambio, trabaja en aquellos aspectos en los que son determinantes las relaciones que existen entre el lenguaje, por un lado, y aspectos culturales, geográficos, sociales, psicológicos o de otro tipo, por otro. Si acudimos a un esquema la representación podría ser como sigue:

L I N G Ü Í S T I C A	
INTERNA (Inmanente)	EXTERNA (Transcendente)
O B J E T O D E E S T U D I O	
LA LENGUA EN, POR, DESDE SÍ MISMA	LA LENGUA EN FUNCIÓN DE
D I S C I P L I N A S L I N G Ü Í S T I C A S	
GRAMÁTICA FONÉTICA FONOLOGÍA SEMÁNTICA LEXICOLOGÍA	PARALINGÜÍSTICA (Etnolingüística, sociolingüística, geolingüística, psicolingüística) LINGÜÍSTICA APLICADA (Lingüística computacional, enseñanza de lenguas materna y extranjera, lexicografía, trastornos del lenguaje, traducción, planificación lingüística) PRAGMÁTICA

Lerot, por su parte, diferencia entre las disciplinas gramaticales, las que he incluido bajo el rótulo de lingüística interna, y disciplinas de convergencia, las que he agrupado en la lingüística externa, a las que añade además la dialectología, la geografía dialectal, la onomástica, la antroponimia, la toponimia, la gramática histórica, etc. Se refiere, por último, el autor a los distintos tipos de gramáticas que, en función de los más diversos criterios, se pueden diferenciar. El siguiente capítulo se dedica al texto. Tras definir los conceptos de discurso, texto y microtexto, Lerot pasa a observar los fenómenos relacionados con la coherencia, la topicalización -“le procédé par lequel l’émetteur fait conna tre le topique de son propos, c’est-à-dire ce sur quoi porte le contenu de son message” (p. 116)-, y los tipos ilocutivos. Examina asimismo temas como los distintos procedimientos a los que se puede acudir para focalizar un segmento del discurso, los diversos tipos de conexión que pueden establecerse en el interior de un texto y algunas de las formas mediante las que se puede lograr la determinación de los referentes. El capítulo seis se dedica al vocabulario, es decir, el conjunto de unidades léxicas que constituyen una lengua. En este caso el autor se ocupa de la homonimia, la sinonimia, la hiponimia, y la antonimia. No se dejan tampoco de lado las posibilidades combinatorias semánticas y sintácticas de las unidades léxicas, posibilidades que dan lugar al concepto de valencia. Lerot menciona también las diversas agrupaciones léxicas que pueden constituirse y entre las cuales están la familia etimológica que agrupa a todas las palabras que derivan de un mismo  timo; la familia de palabras, constituida sobre una base estrictamente sincrónica; el campo léxico, formado por todos aquellos vocablos susceptibles de aparecer en un punto dado de la frase, etc. El séptimo capítulo tiene como tema los conceptos, es decir, entramos de lleno en el ámbito de la semántica cuyos límites con la pragmática han sido frecuentemente debatidos. Aborda también Lerot la problemática de la gramática conceptual, gramática que “formule les règles de composition des contenus propositionnels, d finit les fonctions conceptuelles, en fait l’inventaire et formule les règles de composition, d’équivalence et de d duction” (p. 238). Alude a las modalidades -de creencia o epistémicas, lógicas o aléticas, de obligación o deónticas-, así como a los distintos procedimientos de determinación -definida, indefinida, aleatoria- y de cuantificación. En el capítulo 8 se tratan los sonidos. Tras acotar los cometidos correspondientes de la fonética, la fonología y la prosodia, y, una vez descrito el aparato fonador humano, Lerot pasa a clasificar los sonidos. Lo hace teniendo en cuenta la vibración o no de las cuerdas vocales, el punto y el modo de articulación. Describe, seguidamente, las oclusivas, las fricativas, las líquidas (laterales y vibrantes), las vocales, los diptongos y las semivocales. Otro tema abordado es el que hace referencia a la distintividad de los sonidos. En este caso resulta inevitable aludir a los conceptos de al fono, fonema y a

la agrupación de estos últimos en sistemas fonológicos. Se examinan asimismo distintos aspectos relacionados con la sílaba -su definición y estructura, así como las reglas que determinan su constitución-, la acentuación, la entonación y la puntuación. Con el capítulo 9 entramos de lleno en el campo de la morfología, parte de la gramática que se ocupa del estudio de la forma de las palabras. Lerot se refiere en este apartado a las palabras gramaticales (determinantes, pronombres, verbos auxiliares, verbos cópula, preposiciones, conjunciones de subordinación y de coordinación) frente a las palabras léxicas (resto de verbos, nombres, adjetivos, adverbios). Aborda asimismo la flexión y sus tipos, el significado de las unidades gramaticales, los formantes gramaticales y la agrupación de estos en categorías tales como el número, el género, la persona, el modo, el tiempo, la comparación, etc. La estructura de las palabras es el tema del capítulo 10. La disciplina que se ocupa de dicho estudio es la lexicología. Entre sus cometidos, señala Lerot, figura el análisis de toda la problemática relacionada con la derivación, la composición y las locuciones. Se alude así a las reglas de derivación léxica, al semantismo del término obtenido tanto como resultado de la derivación como de la composición, a las diversas clases de locuciones, etc. Si a lo largo de toda la obra Lerot ha abordado las unidades y la problemática de la fonética y la fonología, la semántica, la lexicología y la morfología, no podía faltar el capítulo dedicado a la sintaxis. En efecto, el último apartado de la obra se dedica a la frase y a las relaciones sintácticas. Comienza refiriéndose al sintagma cuya coherencia interna se manifiesta en hechos como los siguientes:

1. Sus componentes pueden reemplazarse por una forma simple
2. Ejercen juntos una misma función gramatical
3. Constituyen el antecedente de una anáfora
4. Manifiestan juntos la elipsis
5. Se desplazan juntos en la frase

Se alude a su mayor o menor complejidad y a su clasificación atendiendo a la categoría gramatical de su base: sintagma nominal, verbal, adjetival, adverbial, preposicional, etc. Otra cuestión abordada por Lerot es la referida a las reglas sintácticas. En este sentido resulta inevitable la alusión a la rección o el régimen, la concordancia y los casos. Llegado el final del comentario, mi impresión final no puede ser sino positiva. Nos encontramos ante un manual cuyo principal mérito radica en el hecho de haber sido capaz de exponer de forma clara y concisa algunos de los conceptos y planteamientos esenciales propios del ámbito de la lingüística general. En este sentido se trata de una obra de consulta, una guía a la que todo lector interesado en el tema puede acceder buscando la resolución a las cuestiones suscitadas por el lenguaje humano y sus manifestaciones. Como el propio Lerot reconoce en el prólogo, su objetivo ha sido el de: "donner aux non-linguistes une

information large et une formation solide afin qu'ils puissent comprendre les modèles linguistiques qui leurs sont proposés, étudier avec succès l'évolution de la pensée linguistique au vingtième siècle et aborder de façon critique les diverses théories linguistiques" (p. 11). Este deseo de hacerse comprensible a los no lingüistas, a los que no son especialistas en el tema justifica el que no se llegue a alcanzar una gran profundidad en las cuestiones abordadas. Por otro lado, hay que tener en cuenta que no se trata de un libro monográfico, de ahí que la presentación de los temas pueda llegar a parecer superficial e, incluso, telegráfica. Por último, he de señalar que Lerot se refiere a la que, según se ha comentado, Saussure llama lingüística interna o inmanente, dejando al margen la lingüística externa o trascendente. Sería deseable que el autor no nos privara de una obra que, con las mismas características que la que ahora comentamos, nos presentara los conceptos esenciales, problemas y metodologías de la serie de disciplinas incluidas dentro del ámbito de la paralingüística y de la lingüística aplicada.

En resumen, se trata de un texto útil, práctico, concebido para facilitar a todos el acceso al complejo campo de la lingüística. Y esto, en un mundo en el que la importancia de los intercambios comunicativos desarrollados a través de los más diversos medios aumenta de día en día, resulta cada vez más necesario.

Mercedes RUEDA RUEDA

Universidad de León

LITTLEWOOD, WILLIAM (1996): *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*, (traducción española de Fernando García Clemente), Cambridge University Press, 104 pp.

Todos los que, de una u otra forma, estamos ligados al tema de la enseñanza del español como lengua extranjera sabemos lo importante que es el hecho de proporcionar a nuestros alumnos no sólo los instrumentos necesarios para adquirir la competencia gramatical, sino también todo aquello que le lleve a desarrollar de manera eficaz su competencia comunicativa, lo que supone ir más allá de los meros aspectos textuales o discursivos. Si la lengua es, ante todo, un medio de comunicación, para que el estudiante se integre plenamente en la cultura que le es ajena deberá poder utilizarla en contextos y situaciones reales de la vida cotidiana. Pues bien, el manual que tenemos entre las manos (traducción de la obra del año 1981 Communicative Language Teaching) parte de esta premisa y, consciente de la importancia de este punto, tan olvidado a veces en otros procedimientos de enseñanza más tradicionales, pretende realizar una reflexión sobre este enfoque

comunicativo poniendo especial énfasis en su adecuación a situaciones reales del día a día. El libro está estructurado en ocho capítulos precedidos de una introducción (en la que el autor nos informa del objetivo fundamental que persigue y de su destinatario principal) y un breve apartado de agradecimientos. Al final se incluyen una serie de lecturas complementarias para cada capítulo dirigidas al lector que quiera ampliar sus conocimientos sobre los temas en él tratados.

El *capítulo 1* intenta exponer, con la ayuda de ejemplos ilustrativos, claros y sencillos, en qué consiste la habilidad comunicativa. Así, Littlewood subraya la idea de que el conocimiento de las estructuras lingüísticas no es suficiente si no contamos con la función que estas estructuras asumen en unas determinadas circunstancias, es decir, no sólo hay que reparar en los aspectos sintácticos o semánticos de una secuencia, sino también en otros de tipo pragmático como el contexto o la intención del emisor al transmitir el mensaje. Por otro lado, señala que el fracaso de la comunicación puede deberse tanto al oyente, que no comprende el mensaje porque supera de alguna manera su competencia lingüística o comunicativa, o bien porque no conoce la intención del hablante que se lo transmite, como al emisor, ya que éste puede no emitir la secuencia adecuada, que se ajusta a lo que él considera como conocido o supuesto por su interlocutor. Además, el hablante ha de tener en cuenta la situación en que se encuentra (ya que la lengua también comporta, en opinión del autor, un significado social), pues aunque el mensaje que quiera transmitir tenga el mismo significado funcional, éste ha de ser adecuado al contexto, es decir, ha de acomodarse a los convencionalismos sociales, a nuestros patrones de comportamiento. Como en todos los demás capítulos, se incorpora una introducción, que nos proporciona unas breves pinceladas sobre las cuestiones de las que se va a hablar, y un sumario, que condensa las conclusiones fundamentales de la exposición. En este primero se incluye, igualmente, un epígrafe bajo el título ámbito del libro, que nos plantea los temas en los que se van a circunscribir los siete restantes.

El *capítulo 2* pretende hacer hincapié en que la estructura de la lengua guarda un estrecho vínculo con la función comunicativa y también con la realidad no lingüística. Basándose en el método de estímulo/respuesta el autor no se muestra partidario de invalidar los ejercicios de repetición de las mismas estructuras gramaticales, pero admite que éstos pueden variarse y hacerse más cercanos a una situación real de comunicación. Así, se conseguirían trabajar los aspectos gramaticales, pero también la función comunicativa de la lengua. Al mismo tiempo, dado que la interacción comunicativa se produce siempre en un contexto dado, se puede intentar que el estudiante practique determinadas estructuras de la lengua, emitiendo mensajes que lleven a buen puerto la comunicación y, además, que puedan ajustarse a una situación cualquiera con la que podrían encontrarse en la

vida cotidiana. Puesto que la lengua es el vehículo de interacción social se debe concienciar al alumno de que actúa en un contexto social determinado con el fin de no convertir sus emisiones en simples respuestas a una serie de estímulos.

En los capítulos 3, 4 y 5 (núcleo del trabajo), el autor se propone plantear una serie de actividades en las que el hablante ha de emplear las estructuras lingüísticas con vistas a transmitir unos significados determinados orientados a unos objetivos concretos.

El *capítulo 3* expone algunas de las ventajas que pueden aportar las actividades comunicativas. También subraya la necesidad de que el profesor, de forma progresiva, vaya interviniendo lo menos posible (lo que supone un mayor esfuerzo de creatividad por parte del alumno) para conseguir que sean ellos los que se impliquen realmente en la actividad, aunque esto no suponga que el docente deba convertirse en un miembro pasivo de la clase. Los estudiantes podrán solicitar su ayuda en cualquier momento e, incluso, él mismo puede llegar a inmiscuirse como un participante más en la tarea, siempre y cuando no intente hacer prevalecer su posición ventajosa en el aula. Seguidamente divide las actividades comunicativas en dos grupos: por un lado, las actividades de comunicación funcional (que no pretenden que se tenga en cuenta una situación concreta, sino que el estudiante use la lengua lo más eficazmente posible para transmitir significados) y, por otro, las actividades de interacción social (que, además de tener en cuenta el significado funcional, hacen entrar en juego el significado social). Ello supone ajustar el mensaje no sólo al significado que se desea transmitir, sino también a un contexto determinado.

El *capítulo 4* trata de las primeras y las aborda según cuatro grupos fundamentales. Partiendo de los dos usos principales de la lengua (para compartir información y procesarla), y dado que el alumno puede contar con ciertas limitaciones que vetan de alguna manera su libertad a la hora de intercambiar información, propone cuatro tipos de actividades: para compartir información (con colaboración restringida o sin ella), ejercicios para compartir e interpretar información y ejercicios para esto último únicamente. Littlewood justifica el capítulo siguiente al afirmar que una de las deficiencias más importantes de estas tareas es que raramente consiguen situarle en una circunstancia concreta de la vida real. Los ejercicios propuestos no suelen reproducir las situaciones cotidianas de interacción que aparecen fuera del aula, de ahí la necesidad de tener en cuenta el factor social.

Así, llegamos al *capítulo 5*. En él se hace hincapié en que el estudiante no sólo debe emitir mensajes que le ayuden a comunicarse de manera efectiva según su función, sino también adecuados a los patrones de comportamiento de una situación dada. El autor recalca la idea de que, a pesar de que se suele considerar a

la clase como un ambiente artificial, ésta no deja de ser un lugar donde se establecen relaciones sociales entre profesores y alumnos. El aula también puede ser un lugar apropiado para explotarlo como cualquier otro entorno social y así nos la presenta a través de cuatro enfoques. No obstante, es consciente de que ésta nunca puede llegar a cubrir la totalidad de situaciones que exigen la interacción social en la vida real. Por ello, para conseguir que los estudiantes puedan enfrentarse a cualquier situación cotidiana, cobran especial importancia la simulación y los juegos de roles.

Si hasta este momento el autor se ha ocupado de la expresión oral, el *capítulo 6* lo dedica a la otra destreza oral, la comprensión. De la misma forma que destacaba la necesidad de la motivación a la hora de emitir mensajes, en el momento de captarlos ésta resulta también fundamental. De toda esa información que le llega, el estudiante seleccionará unos datos u otros según los objetivos que persiga. En lo que resta del capítulo, Littlewood propone una serie de actividades distribuidas en grupos que obedecen al criterio del tipo de respuesta que han de recibir por parte del estudiante.

Finalmente, y antes del sumario, el autor subraya la idea de que el oyente no sólo ha de captar el significado funcional de lo que escucha, sino también otras implicaciones de carácter social que le den una idea de qué tipo de personas hablan, en qué contextos, etc., pero sin que ello suponga la creación de estereotipos en la mente del estudiante.

Los dos últimos capítulos podríamos considerarlos eminentemente teóricos. Si en los siete primeros Littlewood se ha referido a diversas actividades que se pueden llevar a cabo en el aula a fin de llegar a unos objetivos comunicativos concretos, ahora reflexiona, aunque brevemente, sobre la organización o la planificación que puede hacer el profesor del contenido que quiere transmitir.

En el *capítulo 7* distingue tres epígrafes fundamentales. En el primero de ellos el autor, sin infravalorar la importancia del sistema estructural de la lengua, se decanta por enseñar aquellas estructuras que, en virtud del principio de economía, le sirvan al alumno para satisfacer los mismos intereses comunicativos o, también, por tomar como punto de partida una serie de funciones comunicativas importantes y proporcionar a sus alumnos las formas lingüísticas más apropiadas para expresarlas de diferentes maneras. En el segundo aborda muy sucintamente otros cauces alternativos que ya no tengan tan en cuenta las estructuras lingüísticas, bien como punto de partida para unos fines comunicativos concretos, bien como recursos que se pueden utilizar para unas funciones comunicativas establecidas con anterioridad. Por último, el tercer apartado hace hincapié en la ayuda que le pueden prestar al profesor algunos inventarios que ya “predicen” de alguna forma las necesidades comunicativas con las que se va a encontrar el alumno. Aunque, como

siempre, es el docente el que puede modificar tales propuestas, sin duda constituirán una baza importante que le evitará la sensación tan desazonante de tener que guiarse únicamente por su intuición.

El capítulo 8 viene a ser un compendio del tipo de actividades comentadas en el manual, así como de algunos aspectos relacionados con ellas. Los dos últimos epígrafes del mismo se refieren al profesor sobre el que el autor ha hecho recaer de manera constante la responsabilidad de seleccionar la actividad más adecuada adaptada a los intereses de sus alumnos. En el primero de ellos se insiste en la necesidad de que el docente tenga siempre en cuenta las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, en el punto que pone fin al capítulo se señala que ante las posibles sensaciones de inferioridad, ansiedad o timidez, el docente, con el respaldo del enfoque comunicativo, cuenta con una serie de ventajas, que le ayudarán a soslayar aquellos aspectos negativos que puedan hacer más difícil o retrasar la adquisición de esa competencia comunicativa por parte de sus alumnos, creando un clima de seguridad y una atmósfera distendida en la que, sin barreras, sin tensiones, el profesor, aunque no olvide su papel de guía, se convierte en un colaborador más en un plano prácticamente de igualdad con sus estudiantes para que el aprendizaje se lleve a cabo con éxito. En suma, este punto nos presenta muchas de las ventajas que comporta el empleo del enfoque comunicativo en nuestras clases de E/LE.

En nuestra opinión, *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*, es un libro coherente, ordenado y, al mismo tiempo, exhaustivo. A pesar de su brevedad, el manual está salpicado de ideas y sugerencias que nos pueden ayudar en nuestras clases. El autor insiste repetidamente en la necesidad de que el estudiante sea capaz de transmitir mensajes adecuados a las necesidades comunicativas, pero también al entorno social que le rodea. Así, sin grandes pretensiones (tal y como él mismo nos da a entender en la conclusión), pero con paso firme, nos va presentando de forma progresiva actividades y tareas orientadas a este fin. Para conseguir este objetivo, Littlewood resalta la idea de que el profesor debe pasar de ejercer un mayor control hasta dejar desarrollar suficientemente la creatividad del alumno. No obstante, aunque no debe dar a entender al estudiante su situación de superioridad (lo que puede conducir a su pupilo a intentar mantener las distancias en sus conversaciones y ser incapaz de comportarse en una situación informal), el autor hace hincapié en que es el docente, en última instancia, el que ha de elegir la tarea que mejor se acomode a un grupo concreto para conseguir la máxima eficacia y determinar hasta qué punto debe ejercer el control sobre dicha actividad. En definitiva, es la lengua el medio del que nos servimos para comunicarnos en sociedad y, por ello, resulta vital inculcar al alumno la necesidad de que sus mensajes sean correctos y comuniquen unos

determinados contenidos, es decir, de que adquieran su competencia comunicativa. Pero además, en unos años en los que está tan en boga el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, esta obra destaca la necesidad de adecuar los mensajes al contexto social en el que tiene lugar la interacción. Asimismo, creemos nosotros, el autor consigue un ensamblaje perfecto entre teoría, con la explicación progresiva de los pasos que va a seguir, la exposición de las ventajas del método comunicativo en general y de cada uno de los tipos de actividades en particular, etc., y práctica, con la presentación de una serie de ejercicios sujetos a un número importante de posibles variantes que llevarán al estudiante a una completa integración en esa cultura que le es ajena. Littlewood expresa al final del libro la premisa que preside todo su desarrollo y que no es otra que el mensaje fundamental que ha pretendido plasmar a lo largo de todas sus páginas: “(...) la enseñanza de idiomas se ha de ocupar de la realidad: de la realidad de la comunicación tal como tiene lugar fuera del aula y de la realidad de los estudiantes tal como son fuera y dentro del aula” (p. 91). En nuestra opinión, lo ha conseguido.

Verónica Grande Rodríguez

Universidad de León