
Los métodos de idiomas: utilizabilidad léxica y trasfondo ideológico

Guiniguada

Arturo Delgado

0.

Durante mucho tiempo el aprendizaje de las lenguas extranjeras ha dado resultados muy poco satisfactorios. Al menos como instrumento de comunicación se puede decir que ha sido un fracaso. Los programas de Bachillerato insistían en la lengua escrita; se practicaba casi exclusivamente la llamada traducción directa de entre las posibles actividades lingüísticas y se pretendía que el alumno aprendiese mucho vocabulario y mucha gramática desde los primeros niveles. Se descuidaba el aspecto oral de la lengua, aunque sí se hiciesen ejercicios de lectura, y el estudiante acababa sabiendo, a lo sumo, traducir, pero le resultaba imposible utilizar la lengua que aprendía en, al menos, tres de las cuatro habilidades o destrezas que comporta la capacidad lingüística (entender, hablar, leer y escribir).

1.

Mi propósito es analizar ciertos aspectos de los métodos para la enseñanza de las lenguas modernas, elaborados a partir de la década de los sesenta, en relación con otros, hechos con anterioridad a esa fecha (que en algún caso habría que prolongar hasta principios de los setenta). No pretendo, ni con mucho, ofrecer un panorama completo de los avances, hoy cuestionados en algunas de las vertientes que en su día se consideraron básicas, que se derivan de la constatación de que un idioma es antes oral que escrito; del aprovechamiento de un material audio, visual, o ambas cosas al mismo tiempo, cada vez más perfeccionado; de la presentación implícita y no explícita de los contenidos gramaticales en las primeras etapas del aprendizaje; o del descubrimiento de la extrema importancia del contexto en que se

presenta la situación de comunicación, por citar sólo algunos de los aspectos que ya resultan más que familiares a los que enseñan lenguas vivas (término al que muchos prefieren los de lengua segunda, lengua extranjera o lengua no-materna; cualquiera de ellos podría resultar válido aquí).

2.

Presentaré ejemplos comparativos para señalar dos extremos no citados arriba y que se centran en las oposiciones semánticas *utilizable/no-utilizable* y *convencional/no-convencional*. La primera se refiere básicamente al aspecto léxico de la lengua, sin descartar del todo el morfosintáctico, y entre ambos términos de la oposición se podría intercalar el de «relativamente utilizable», resultando así una gradación lo bastante explícita en sí misma y que tiene mucho que ver con lo que a resultas de la elaboración del «FRANÇAIS FONDAMENTAL» («choix méthodique dans le vocabulaire et la grammaire de façon que l'essentiel puisse être signalé d'abord»¹ y que se basó en un BASIC ENGLISH anterior) se llamó «vocabulaire de fréquence» y «vocabulaire de disponibilité».

La segunda va más allá del aspecto puramente léxico, así como del propiamente morfosintáctico, y define el trasfondo ideológico (detectable en muchos de los actos de comunicación humana) a través de frases o proposiciones colocadas en un contexto aparentemente neutro, pero que a veces dista mucho de serlo.

3.1.

La *utilizabilidad del léxico* aprendido está en función del índice de frecuencia de las palabras en cuestión. Aunque el concepto de no-utilizable puede ser fácilmente puesto en tela de juicio, dado que cualquier unidad léxica es, en principio, susceptible de utilización en un contexto o en otro, nos limitamos aquí a las situaciones de comunicación posibles en una primera fase del aprendizaje de la lengua extranjera.

Esto resulta tanto más verdadero cuanto que, en el actual enfoque de la enseñanza de las lenguas vivas, el objetivo quiere ser básicamente oral («le français fondamental devant être aussi proche que possible des conditions réelles d'utilisation, on a pris pour base le français parlé»²); o, al menos, antes oral que escrito, cronológicamente hablando (pero incluso los hasta ahora defensores a

¹) *Le Français Fondamental*, 1er degré, Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques, Paris, 1974, 4ª ed., pág. 7.

²) *Ibid.*, pág. 9.

ultranza de la prioridad absoluta de la lengua hablada abogan por acortar el periodo exclusivamente oral en beneficio de la simultaneidad de ambas facetas)³. En cualquier caso, es obvio que un alumno del nivel de principiantes deberá conocer antes «l'arbre» que «la bougie», o «the bed» antes que «a spa», o «der Wagen» antes que «der Rauhreif». Ello responde a la consideración de que una lengua es ante todo un instrumento de comunicación. Por lo mismo, no se estima conveniente iniciar a los alumnos en la lengua literaria durante los primeros años; resulta difícil y de ningún provecho, al no poseer aún la competencia suficiente en la nueva lengua: las estructuras suelen plantear dificultades, y en cuanto al léxico, hay que buscar en el diccionario muchas palabras que se olvidan casi inmediatamente. En este aspecto, el enfoque de la enseñanza de la lengua francesa en España ha sido tradicionalmente más clasicista que el de la lengua inglesa, teñida de un cierto aire de «modernidad» a los ojos de muchos, aún hoy en día. En el plan 1957 de Bachillerato se estudiaba la «Littérature française par les textes» en quinto curso. Suponía muy poco avance en lo que a lengua en sí se refiere, aunque quizá sí servía como iniciación a un campo cultural nuevo.

3.2.

El punto de vista ha cambiado también en lo que se refiere a la cantidad de palabras a aprender por unidad pedagógica. Recuérdense las listas que se suponía había que memorizar en las lecciones de los antiguos libros de texto. El vocabulario se distribuía según distintos centros de interés (el campo, la familia, la ciudad, la escuela, las vacaciones y otros muchos), resultando extensas series de palabras, muchas de ellas inútiles por su carácter de no-utilizables en la práctica.

He aquí algunos de los términos que aparecen en la lección 13 («the seasons») del método Kucera⁴: the sower, the waterfall, the pond, the fishing rod, the ripper, the raven, a ladder, the track, the fir-trees: son palabras que debe aprender un principiante que sólo ha estudiado doce lecciones.

Véase ahora este texto francés: «Le cocher de Frédéric, roi de Prusse, le versa un jour dans un fossé. Heureusement, le roi ne fut point blessé; mais il se fâcha contre son vieux serviteur et leva sa canne pour l'accabler de coups...»⁵. Se trata de un método para niños. ¿Cuántas de estas palabras tendrá ocasión de utilizar un niño en una situación determinada, espontáneamente? Se añaden aquí, además, dificultades gramaticales debidas al uso reiterado del «passé simple». Y es que ese enfoque tradicional afecta también a la morfosintaxis.

³) Cf. Sophie Moirand, *Situations d'écrit*, CLE International, Paris, 1979 («... l'oral serait plus spontané, elliptique, explicite car «en situation», et l'écrit plus élaboré, plus construit, explicite car «hors situation». Les conséquences catastrophiques de cette dichotomie hâtive... sont aujourd'hui dénoncées de tous côtés», pág. 8).

⁴) E. Kucera: *Método de Inglés*, curso elemental. Barcelona 1947, 5ª ed.

⁵) F. de Pamplona, *Mon ami Pierrot*, Livraria Didáctica, Lisboa, 1952, 16ª ed., pág. 122.

⁶⁾ De Eduardo Benot, Cádiz, 1858, 5ª ed.

⁷⁾ La lección no quiere ser tendenciosa: aunque el libro en cuestión tiene más de 120 años, resulta bastante indicativo del antiguo método.

⁸⁾ De Heinz Griesbach y Dora Schultz, Max Hueber Verlag, München, 1959.

Un ejemplo más, de mediados del siglo pasado: *Gramática francesa y método para aprenderla*⁶. Aclara el autor que es un «método para aprender a leer, hablar y escribir el francés». De ahí resulta ya una incongruencia, porque una cosa es una gramática, y otra bien distinta debería ser un método para aprender una lengua determinada. Hay más: las primeras lecciones estudian los casos, como si se tratara del latín o del griego. Es típico del carácter clasicista a que me refería antes⁷.

Finalmente, un método de alemán: *Deutsche Sprachlehre für Ausländer (Grundstufe)*⁸. Consta de 28 lecciones y un apéndice. La densidad de las lecciones es tal que resultan antipedagógicas, al introducir una cantidad de elementos léxicos y gramaticales nuevos muy superior a la que un alumno de capacidad media puede asimilar de un modo satisfactorio: este exceso de material lingüístico por unidad didáctica provoca con frecuencia un bloqueo en el estudiante. El libro se completa con un glosario, editado aparte, donde figuran en listas las palabras que se introducen en cada lección, que se hacen cada vez más largas; a modo de ejemplo, véanse estas cifras: lección 1, 67 palabras nuevas; lección 2, 79; lección 4, 77; lección 5, 84; lección 17, 135.

3.3.

¿Acaso no resulta más conveniente presentar los rasgos morfosintácticos verdaderamente pertinentes junto con un léxico de alto índice de frecuencia, no a través de listas, sino de un tipo de aprendizaje sistemático que permita en la práctica el empleo efectivo de esas palabras, sin menoscabo de la formación paralela de un vocabulario de disponibilidad lo más amplio posible? La actual pedagogía de las lenguas vivas recomienda, en efecto, la introducción de una cantidad menor de unidades léxicas a aprender («fewer but better»), para que sea posible su perfecta asimilación a través de diálogos y de ejercicios de reemplazo⁹.

Se tiende también a la selección del léxico en función de los intereses de los alumnos a los que se destina cada método en particular. En este sentido resulta satisfactorio constatar que se han hecho en los últimos años métodos específicamente pensados para niños, adolescentes o adultos, igual que se ha visto la diferencia entre los destinados a nativos y los destinados a extranjeros, con una selección del léxico diferente en cada caso. Hay que considerarlo un acierto: el estudiante prefiere leer o hablar de asuntos que le conciernen, o, cuando menos, que estén relacionados con el mundo en que se mueve. El esfuerzo por adaptar el vocabulario al público al que va destinado es sistemático en los métodos

⁹⁾ Cf. Robert Galisson, *L'apprentissage systématique du vocabulaire*, Hachette/Larousse, 1970; Marie-Anne Hameau, «L'enseignement du vocabulaire», in *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, dir. A. Reboullet, Hachette, 1971; E.V. Gatenby, «Conditions for Success in Language Learning», in *E.L.T. Selections*, Ed. R. Lee, Oxford University Press, 1967.

elaborados por el C.R.E.D.I.F.: *La France en Direct* tiene incluso varias versiones, según la lengua materna de los alumnos. El más reciente *InterCodes*¹⁰, para adultos no-francófonos, propone en el nivel 2 temas como «La Santé» (dossier 2), «La Femme» (d. 3), «Urbanisme» (d. 4), «La Presse» (d. 7), «La Pollution» (d. 10), «Des Ordinateurs au Bricolage» (d. 12). En la misma línea está la serie inglesa Kernel.

Los dibujos y las fotografías son en la actualidad más abundantes; los libros se han hecho así más entretenidos y, en definitiva, más didácticos. Es frecuente ver páginas llenas de historietas a la manera de los tebeos, incluso en los métodos para adultos¹¹. Las imágenes ayudan, aunque no sean la panacea que se pensó cuando se descubrió el audiovisual. Otros aspectos que entonces se desecharon, como la presentación explícita de los contenidos gramaticales¹², se están revalorizando en la actualidad.

4.1.

El convencionalismo en la elección de las unidades temáticas y en el tratamiento de las mismas ha sido constante en los métodos de lenguas vivas, y aún lo sigue siendo en la actualidad. Se podría justificar el hecho si se considera que es menos difícil para los estudiantes moverse en terrenos que les son familiares que en otros que exigirían un esfuerzo extra, además del de tener que adaptarse a un nuevo código lingüístico. La contrapartida es que las situaciones que se proponen puedan resultarles poco interesantes, por excesivamente convencionales, al dar la visión de un mundo cerrado y demasiado perfecto, donde los personajes son felices y no se cuestionan nada, los objetos son hermosos, la gente es simpática, los viajes son encantadores y los finales completamente felices. Todos estos factores conforman un mundo idealizado que con frecuencia no corresponden a la realidad, y delatan un trasfondo ideológico sumamente conservador.

4.2.

Resulta inevitable en este punto la alusión a IONESCO y a la manera cómo llegó a concebir sus primeras obras. Establecido en Francia desde 1918, rumano de origen, él mismo cuenta que llevó, durante varios años, una vida gris de empleado atareado y padre de familia, hasta que decidió aprender inglés. Descubre entonces el método Assimil. La banalidad de los diálogos que ha de aprender le irrita al principio, luego le viene la idea de utilizarlos para escribir una obra de teatro en la

¹⁰) De Annie Monnerie (Centro International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres). Larousse, 1981.

¹¹) Cf. R. Richterich y B. Suter, *Cartes sur table*, Hachette, 1981.

¹²) Cf. M. Verdelhan-Bourgade, M. Verdelhan y P. Dominique, *Sans Frontières*, Clé International, 1982.

¹³⁾ J. Bersani, M. Autrand, J. Lecarme, B. Mercier: *La Littérature en France depuis 1950*. Paris, Bordas, 1970, págs. 516-517.

¹⁴⁾ Escena I. Gallimard, 1954, pág. 11.

¹⁵⁾ Ibid.

¹⁶⁾ Escena II, pág. 21.

¹⁷⁾ Escena XI, pág. 72.

que el humor, llevado hasta la caricatura más grotesca, se basa precisamente en esos diálogos extremadamente convencionales («De ces dialogues élémentaires faits de truismes et de clichés, il comprend soudain la force comique et satirique»)¹³. Nace así *La cantatrice chauve* (1950): «Intérieur bourgeois anglais, avec des fauteuils anglais. Soirée anglaise. M. Smith, Anglais, dans son fauteuil et ses pantoufles anglais, fume sa pipe anglaise. Un long moment de silence anglais. La pendule anglaise frappe dix-sept coups anglais»¹⁴: éste es el decorado y la situación al comenzar la obra. Mme Smith habla primero: «Tiens, il est neuf heures. Nous avons mangé de la soupe, du poisson, des pommes de terre au lard, de la salade anglaise...» Y luego Mme Smith de nuevo: «Les pommes de terre sont très bonnes avec le lard, l'huile de la salade n'était pas rance...»¹⁵ Más tarde, Mary: «Je suis la bonne. J'ai passé un après-midi très agréable...»¹⁶. Y M. Martin: «Le plafond est en haut, le plancher est en bas»¹⁷.

4.3.

Una manifestación frecuente de esa manera convencional de presentar la realidad es la tendencia generalizada hacia un cierto chovinismo que ensalza con exageración las bellezas geográficas o el bienestar social (son sólo dos ejemplos) del país cuya lengua se estudia. Al hablar de chovinismo no pienso sólo en los franceses, aunque la palabra sea de origen galo, que igualmente puede darse entre ingleses o alemanes; y también entre españoles, como se puede comprobar en algunos de los métodos que existen para la enseñanza del castellano a extranjeros.

Hecha esta aclaración, no resulta arriesgado poner de todos modos un ejemplo de método francés que ilustra lo dicho: el *Cours de Langue et Civilisation Françaises* de Gaston Mauger, conocido entre los enseñantes como «Mauger bleu», nivel II¹⁸, aprovecha la presencia en Francia del personaje de la serie, Monsieur Vincent, que es un periodista canadiense al que su periódico ha encargado un reportaje sobre el país que visita, para mostrar al estudiante lo magníficos que son los ríos franceses (lección 3), lo lindo que son los pueblos (l. 4), lo laboriosos que son los habitantes de la región de Flandes (l. 7), lo fácil que es hacer las tareas del campo (l. 8) o la muerte gloriosa de la cabra de M. Séguin, en un extracto de Daudet (l. 13).

¹⁸⁾ Librairie Hachette, 1955.

4.4.

Tampoco escasea en cierto enfoque machista de la sociedad. Incluso en métodos elaborados con posterioridad al «français fondamental», como *La France en direct*, citado anteriormente, existe el personaje típico de la muchacha atolondrada (Marianne), que siempre llega tarde, que nunca tiene los apuntes que necesita para estudiar, o que olvida poner los huevos a la tortilla. En el extremo opuesto, el chico serio (Pierre) es puntualísimo, no falta nunca a clase y se pasa horas trabajando en la biblioteca. Otro personaje femenino (Claire), es infantil, caprichosa y coqueta («Il faut pas t'en faire, mon vieux; toutes les femmes sont comme ça»). No faltan las mujeres que desesperan a sus acompañantes porque quieren pararse en los escaparates y pasarse horas contemplando los nuevos modelos, o no dudan en interrumpir el tráfico cuando, al volante, detienen el coche para saludar a una amiga y charlar un rato.

4.5.

A ser posible, la vida debe parecerse a una novela rosa. Así, las historias narradas a lo latgo de todo un método de idiomas deben acabar preferentemente en boda, según ese trasfondo ideológico conservador al que aludí antes. Así ocurre en *Deutsch als Fremdsprache I* (Grundkurs)¹⁹, lección 19 y última: Fräulein Klein, secretaria, se casa con Herr Weber, ingeniero, al que ha conocido por razones de trabajo. Están en casa de los señores Hartmann. Frau Hartmann expresa así su satisfacción: «Was wollen Sie Mehr: einen Mann, der Sie liebt, der gut verdient und den alle gern mögen?» En efecto, ¿qué más puede desear una chica de buenas costumbres que un hombre que la quiera y que «lo gane bien»?

Una historia similar se repite en *Success with English*²⁰. Jillian y Martin se conocen en el primer libro y se casan en el segundo. Martin es eficiente, Jillian es despistada, lo hace todo mal; pero Martin siempre llega a tiempo de evitar las catástrofes o de sufrir las consecuencias de las mismas. El título de la lección 18 del segundo libro es «The great day» («It was the day of Jillian and Martin's wedding...»). En la lección 19 pasan la luna de miel en París.

¹⁹) Braun, Nieder y Schmöe; Ernst Klett Verlag, Stuttgart.

²⁰) Geoffrey Broughton; Penguin Books, 1968.

4.6.

En honor a la verdad hay que decir que muchos de los métodos de idiomas actuales, especialmente los elaborados en los últimos años, han corregido estos aspectos, y tienden a presentar un mundo menos feliz, más problemático, y, en definitiva, más real y acorde con un trasfondo ideológico menos convencional. Es frecuente ver hoy en día lecciones que se basan en situaciones de comunicación como los problemas de la mujer en el trabajo, el desempleo, los embotellamientos de la circulación, o las dificultades de los jóvenes en la actualidad. Todo ello va acompañado de documentos sacados de periódicos, estadísticas, encuestas hechas en la calle. Plantear temas que interesan ayuda, sin duda, a lograr una motivación que, hasta hace poco, no se tenía en cuenta.