

Cómo enseñar lenguas en la Torre de Babel y no morir en el intento

MARIO DE LA FUENTE
Fundación Sierra Pambley

RESUMEN

Muchos profesores de español para inmigrantes realizan su labor en auténticas torres de Babel: las lenguas que hablan sus estudiantes son diferentes, sus niveles de competencia lingüística son muy diversos, su asistencia suele ser irregular. En estos contextos, es fundamental que el profesor tenga un conocimiento lo más amplio posible de la gramática del español para poder mezclar en una misma explicación conceptos e ideas de distintos niveles. Por eso, la intención principal de este trabajo es la de ofrecer algunas ideas que puedan ayudar al profesor de ELE. Así, se abordarán dos temas principales: la integración de contenidos pragmáticos en niveles iniciales y el trabajo del vocabulario con alumnos de diferentes niveles.

Todos conocemos el mito de la Torre de Babel, la leyenda que la Biblia inventó para explicar la enorme diversidad de lenguas existente en el mundo. Si lo he elegido como título es porque creo que refleja bastante bien la situación de muchos profesores de lenguas.

Trabajo en la Fundación Sierra Pambley enseñando español a inmigrantes. Mi clase es una auténtica Torre de Babel en la que trabajan juntos desde una bioquímica polaca que habla tres idiomas hasta una señora rumana que se gana la vida pidiendo por la calle y que apenas sabe leer y escribir, pasando por un camionero danés, un licenciado en filología inglesa marroquí o un jardinero marfileño. Todos ellos hablan lenguas maternas diferentes y todos ellos tratan de aprender español en un mismo grupo.

Pero la variedad de orígenes de mis alumnos no es ni mucho menos la única dificultad de mi trabajo. Cuando los inmigrantes llegan a nuestro país, no están haciendo otra cosa que poner en práctica el derecho que toda persona tiene a buscarse un futuro digno (y que, por cierto, los españoles estamos volviendo a poner en práctica después de tanto tiempo). Por eso, en Sierra Pambley creemos que cualquier persona que se acerque a nuestras aulas con la intención de aprender debe ser acogida inmediatamente. Esto provoca que haya una constante incorporación de alumnos, todas las semanas aparecen nuevos estudiantes. De la misma forma, otros estudiantes dejan de venir a clase porque les surgen nuevas oportunidades laborales o porque tienen que hacer otros cursos de formación para intentar ganarse la vida. En definitiva, otra de las peculiaridades de mis clases es que el grupo que tienes una semana puede ser bastante diferente al que tienes la semana siguiente.

Por otro lado, nuestro programa está dividido en dos niveles: uno inicial (A1-A2) y uno intermedio (B1-B2). Sin embargo, esta división, que sobre el papel queda muy

bien, es muy difícil de mantener en la práctica real. En muchas ocasiones, los alumnos de niveles avanzados acuden a la clase de inicial porque quieren “repasar” o volver a ver contenidos que aprendieron hace mucho tiempo y viceversa, hay alumnos de niveles iniciales que vienen al intermedio, bien porque sus horarios no les permiten ir al inicial o bien porque, aún siendo conscientes de que no tienen el nivel necesario, deciden quedarse para “escuchar” español e intentar aprender algo. Así, otra de las características de nuestras clases es la mezcla de estudiantes con diferentes niveles de competencia lingüística en un mismo grupo.

A esto hay que añadir un hecho también fundamental: los niveles educativos de mis estudiantes son realmente dispares. Como he comentado, en mi clase conviven personas con una o varias carreras universitarias que, al margen de que sean buenos o malos estudiantes, están habituadas a las dinámicas que se producen en un aula (de idiomas o de cualquier otra materia) con otras personas que apenas han pisado una escuela en sus países de origen y que, muchas veces, tienen un grado de dominio bastante bajo de la lectoescritura.

Ante esta situación, la pregunta lógica que cualquier persona se hace es ¿cómo se puede enseñar una lengua en esas situaciones? Vamos a ver una serie de ideas, estrategias y recursos que me han servido para trabajar en esa torre de Babel que es mi clase. Espero que algunas de estas sugerencias os puedan ser útiles para vuestras clases.

Un profesor de lenguas debe ser un arquitecto, debe conocer a la perfección cómo se construye una casa, qué materiales hay que usar, etc., pero los alumnos únicamente quieren vivir en una casa cómoda y no les importan ni los materiales ni la estructura del edificio, lo único que les importa es que haya agua caliente, luz eléctrica, ascensor... Ahora bien, cuando alguna de estas cosas se estropea, acuden siempre al profesor para que las arregle.

Esta metáfora nos puede ayudar a entender una de las principales estrategias que nos va a ayudar a dar clase en la Torre de Babel: conocer lo más profundamente posible la gramática de la lengua que estamos enseñando.

Aunque esto parece una obviedad, hay que tener mucho cuidado con lo que entendemos aquí por “gramática”. Creo que una de las primeras sensaciones que todos sentimos el primer día que nos tuvimos que enfrentar a una clase de lenguas es la de que nadie nos había enseñado cómo había que explicar a un extranjero el funcionamiento de los pasados o la diferencia entre “por” y “para” en español. Es decir, el tipo de “gramática” que necesitamos conocer para impartir una clase de lenguas es sensiblemente diferente a lo que normalmente se enseña en una carrera de filología.

En este sentido, mucha gente piensa que para adaptar nuestros conocimientos basta con acudir al libro de texto que se va a usar y estudiar los temas que ahí aparecen. Desde mi punto de vista, este es un gran error porque un libro de texto no está pensado para un profesor con lo que el necesario proceso de reflexión gramatical que debe preceder a toda clase no puede partir de estos materiales. El libro de texto es una herramienta más

al servicio del profesor y no puede convertirse en el único referente para enseñar una lengua. Nuestra labor como profesores consiste en elaborar una programación adaptada a las necesidades de nuestros estudiantes, el libro de texto es un elemento más que hay que saber combinar con otro tipo de materiales (lecturas, vídeos, audiciones, páginas web...). Creo que es fundamental comprender que en una clase de idiomas “hay que salirse del libro de texto pero nunca del programa”.

La siguiente pregunta que debemos hacernos es ¿para qué necesito yo conocer lo más profundamente posible la gramática de la lengua que estoy enseñando?

En una clase en la que los estudiantes tienen niveles de competencia comunicativa diferentes, niveles de formación distintos y asisten de forma irregular es fundamental que el profesor tenga un conocimiento lo más amplio posible de la gramática para poder “mezclar en una misma explicación conceptos e ideas de distintos niveles”. Para mí, esta es la estrategia principal que nos va a permitir no morir en el intento de enseñar lenguas en una Torre de Babel. En estas situaciones el profesor tiene que saber salirse del corsé que le imponen los niveles del MCER y combinar en una misma clase ejercicios y explicaciones que puedan ser útiles a la vez a un estudiante de A1 y a otro de B1. Dicho de otra forma, es como si nos convirtiéramos en los dueños de un restaurante que tiene que dar de comer al mismo tiempo a vegetarianos, amantes de los chuletones y adoradores de los arroces y risottos. El profesor tiene que tener todos los ingredientes necesarios en su cocina para poder preparar esta diversidad de comidas y servirlos en el mismo turno. A continuación repasaré algunos ejemplos, ideas y sugerencias sobre cómo se puede hacer esto.

1. INTRODUCIR CONTENIDOS PRAGMÁTICOS EN NIVELES INICIALES

La Pragmática se centra en el estudio del uso del lenguaje. Cuando los seres humanos nos comunicamos empleamos ciertos mensajes que transmiten una serie de contenidos. Por ejemplo, fuera de todo contexto una frase como “Son las 5” codifica una serie de contenidos que son absolutamente constantes y que cualquier hablante entenderá de la misma forma. Sin embargo, en el mismo instante en que esta frase es usada por alguien puede transmitir una serie de contenidos que no están codificados y que dependen enormemente del contexto en el que es emitida. Imaginemos que llegamos a un restaurante y le preguntamos al camarero si podemos comer, su respuesta “Son las 5” transmite más contenidos de lo puramente codificado, a saber: “es tarde para comer, ya no servimos comida”. La Pragmática estudia todos estos contenidos que transmiten nuestros mensajes, que no están codificados y que aparecen en el momento en que alguien usa una lengua para comunicarse.

Tal y como señala Pons Bordería (2005: 14), la Pragmática debe ser entendida como una perspectiva, más que como una disciplina al mismo nivel que la Fonología o la Sintaxis: “cuando usamos el lenguaje, utilizamos todos sus componentes para transmitir un mensaje de la forma que consideramos más eficaz en cada caso. Esto significa que cualquier elemento del sistema puede utilizarse con valores que no coinciden con los codificados”.

La introducción de contenidos pragmáticos se suele situar siempre en niveles intermedios o avanzados en muchos métodos de enseñanza de lenguas. Sin embargo, con las convenientes adaptaciones, creo que se pueden trabajar estos aspectos también en niveles iniciales para, de esta forma, combinar en una misma explicación contenidos de distintos niveles. El profesor ha de estar siempre atento a los valores pragmáticos que se suelen asociar a ciertas estructuras gramaticales. Veamos algunos ejemplos.

I.I. ACEPTAR Y RECHAZAR PROPOSICIONES

Una de las funciones comunicativas que se suele trabajar en los niveles iniciales es la de aceptar y rechazar proposiciones. Los ejemplos que se utilizan suelen ser del tipo:

- ¿Quieres tomar un café?
- Sí, muchas gracias / No, gracias / Vale, de acuerdo / Ahora no me apetece

Ahora bien, si el profesor es consciente de que en estas situaciones el componente pragmático juega un papel fundamental, puede ampliar los exponentes empleados para aceptar o rechazar. También puede añadir informaciones que podrán resultar muy útiles a estudiantes de niveles más avanzados.

A esos exponentes podemos añadir otros como:

Aceptar	Rechazar
Encantado	¡Ni loco! ¡Ni hablar!
¡Cómo no!	No puedo, No tengo ganas
¡Faltaría más!	Es que...
¿Por qué no?	Pues...
Bueno, vale	La verdad es que...

Además, se puede ampliar este aspecto si les indicamos que cuando lo que aceptamos o rechazamos es una información y no una propuesta algunos de los exponentes cambian

Aceptar	Rechazar
Claro que sí	De eso nada
¡Y que lo digas!	De ninguna manera
Igual	En absoluto
Puede ser	Depende
Seguramente	Según se mire...

En este sentido, puede resultar también muy interesante analizar ciertos actos de habla en los que intervienen estas funciones comunicativas. Miquel (2004, en línea) ofrece un análisis pormenorizado de una de estas situaciones: invitar a tomar algo cuando no se ha pactado previamente la invitación. Concluye que hay tres ideas fundamentales para entender el comportamiento de los españoles en estos casos:

1. que cuando no está pactada previamente se presupone que se no va a aceptar la invitación al primer ofrecimiento
2. que tras la negativa el segundo ofrecimiento llega inmediatamente después pero reformulado
3. que cuando por fin el visitante acepta la invitación tiene que reducir y quitar importancia a su petición dentro de un paradigma de posibilidades (diminutivo apelar a si ya está hecho aceptar si el otro toma lo mismo etc.) En el caso de una negativa deberá ir acompañada de una justificación.

Como se puede observar, puede ser muy interesante comparar en el aula *nuestro* comportamiento con el de los estudiantes porque seguramente muchos de ellos reaccionarían de forma diferente a un español.

1.2. PEDIR COSAS

Esta es una función comunicativa que también se suele trabajar en niveles iniciales del aprendizaje de cualquier lengua. De nuevo, si el profesor está atento a los contenidos pragmáticos asociados a esta función podrá combinar en una misma explicación conceptos e ideas de muy diversos niveles.

Con alumnos de niveles iniciales podremos trabajar los exponentes más básicos y sencillos para pedir cosas en la lengua que estemos enseñando. En español, por ejemplo, podríamos trabajar con estructuras como:

Puedes + infinitivo (¿Puedes pasarme la sal?)
Me das/dejas + nombre (Me dejas un bolígrafo)
Te importa + infinitivo (¿Te importa pasarme la sal?)
Podrías + infinitivo (¿Podrías pasarme la sal?)

Pero si queremos adaptar este mismo tema para alumnos de niveles más avanzados podemos trabajar con otro de los aspectos que se suele incluir cuando se llevan contenidos pragmáticos a un aula de lenguas: *la cortesía*. La cortesía se basa en dos nociones fundamentales: *territorio e imagen social*. En palabras de Pons Bordería (2005: 37-38):

Al igual que los animales, los seres humanos tenemos una distancia de seguridad que, cuando es traspasada, provoca una sensación de amenaza. [...] Así, si un desconocido nos pregunta por la edad, nuestro peso, cuánto dinero ganamos o la frecuencia de nuestras relaciones sexuales, nos sentiremos invadidos. Por otro lado, todos nosotros intentamos ser aceptados por el grupo en que nos encontramos, proyectando para ello una imagen

de nosotros mismos que refleje los valores que, en dicho grupo, se consideren apreciables (imagen positiva). Así, si en una sociedad se valora la independencia, proyectaremos una imagen de nosotros mismos como personas fuertes, con capacidad de acción y que pueden valerse por sí mismas. Por el contrario, si el valor priorizado por un grupo es la solidaridad, intentaremos mostrarnos como personas compasivas y generosas, dispuestas a ayudar.

Este mismo autor nos da un ejemplo muy útil (Pons Bordería 2005: 39):

- Hola, vecina, la he llamado porque quiero que me cuide al niño hasta las siete
- Hola, disculpe que la moleste pero es que resulta que esta tarde tengo que ir al despacho para hablar con un cliente y no tengo con quién dejar al niño. Ya sabe que a mí no me gusta molestar, pero es que mi mujer tiene una guardia y los abuelos del niño están fuera, así que no tenemos a nadie. ¿A ustedes les importaría que se lo dejara un poco? Será solo un par de horas, de verdad.

El profesor tendrá que analizar qué estrategias y exponentes lingüísticos se emplean en la lengua (y en la cultura o culturas asociadas a ella) que está enseñando para preparar actividades y ejercicios que combinen estas dos formas de realizar peticiones, una más sencilla pero que puede resultar más ruda y otra mucho más elaborada y respetuosa con la imagen del oyente.

En definitiva, la introducción de elementos relacionados con la cortesía en un aula de lenguas exige al profesor una búsqueda constante de varias versiones de una misma función comunicativa y de las estructuras gramaticales asociadas a ella. Pero, como contrapartida, nos permite conseguir un objetivo importante: que tanto un alumno de nivel inicial como uno de nivel avanzado aprendan cosas útiles y adaptadas a su nivel en una misma clase.

1.3. LO CONVERSACIONAL Y LO COLOQUIAL

Por último, uno de los aspectos pragmáticos que puede resultar enormemente útil para un profesor que tiene que enseñar a estudiantes con niveles muy diferentes es el tema de lo conversacional y lo coloquial, es decir, de los registros lingüísticos.

En muchos métodos de enseñanza de lenguas se introducen en los niveles iniciales indicaciones sobre estos temas. Por ejemplo, las formas de saludarse o de despedirse suelen dividirse según el registro, formal o informal, en el que es más adecuado usar cada estructura. En los niveles avanzados este tema cobra una mayor importancia, ya que se supone que en esta etapa del aprendizaje el estudiante debe dominar estas situaciones comunicativas más complejas.

La principal división que se suele establecer en este aspecto viene marcada por el par formal/informal. Albelda Marco y Fernández Colomer (2006) ofrecen un interesante repaso sobre cómo podemos integrar este aspecto en el aula de ELE. Señalan que:

Resulta muy productivo para la labor del profesor de idiomas ser consciente de que la lengua que enseñamos presenta variedades diafásicas, es decir, dependientes de la situación de uso. Por un lado, sería conveniente que el profesor se habituara a indicar a los estudiantes el tipo de registro (formal o informal) al que se adscriben las formas y estructuras que trabaja. Por otro lado, cuando solicitemos a nuestros alumnos producir discursos deberíamos señalarles los parámetros situacionales en los que se enmarcan. Un modo concreto y eficaz de introducir los parámetros situacionales en nuestras clases de lengua es trabajando a partir de conversaciones coloquiales.

Pero lo más importante es entender que si queremos llegar en una misma clase a alumnos con diferentes niveles debemos empezar a introducir lo conversacional y lo coloquial mucho antes de lo que lo hacen algunos métodos de enseñanza de lenguas porque esto nos permitirá, una vez más, hacer que nuestra clase pueda resultar útil para todos.

2. ESTRATEGIAS PARA TRABAJAR EL VOCABULARIO

A primera vista, puede parecer que aprender una palabra en una lengua nueva es un proceso sencillo. Si yo quiero saber cómo se dice *mesa* en inglés basta con acudir a un diccionario y buscar su traducción: *table*. Sin embargo, la realidad no es tan simple. Conocer y dominar una palabra en una lengua que estamos aprendiendo implica más cosas que saber simplemente su traducción: necesitamos conocer la categoría de esa palabra (nombre, adjetivo, adverbio...), en muchas lenguas necesitamos saber su género, el registro al que pertenece (formal / informal), etc.

Pero, además de lo anterior, conocer y dominar una palabra en una lengua extranjera supone conocer otro tipo de informaciones asociadas a ella que nos van a permitir alcanzar de nuevo ese objetivo de *mezclar en una misma explicación conceptos de diferentes niveles*. Me estoy refiriendo a la combinatoria de un término y a las expresiones coloquiales asociadas a esa palabra.

Conocer en español una palabra como “clavar” implica conocer, además de la información que hemos visto antes (género, categoría, registro), que en esta lengua no solo “clavamos puntas en una pared” sino que también podemos “clavar miradas”.

Conocer en español una palabra como *caluroso* implica saber que un día o un verano pueden ser calurosos pero que también pueden serlo un saludo, una celebración, una felicitación o un aplauso.

Un profesor de lenguas tiene que disponer de esta información sobre las combinaciones de una palabra porque le resultará enormemente útil para el trabajo con alumnos de diversos niveles. A los que tengan un nivel inicial se les suministrará la información básica sobre una palabra (categoría, género o registro) mientras que con los que tengan niveles más avanzados podrá trabajar todas esas combinaciones que son evidentes para un nativo pero que siempre causan problemas a un estudiante de esa lengua.

En el caso del español hay varios recursos que nos pueden ayudar a encontrar esta información.

1) Diccionario combinatorio REDES

Este es un diccionario en el que no aparecen definiciones de palabras sino que está dedicado a la combinatoria de las mismas, es decir, nos informa de que, por ejemplo, un *ofrecimiento* suele ser amable, cordial, generoso o tentador y que además los ofrecimientos se aceptan, se consideran, se estudian, se hacen o se rechazan. Como señala Bosque (2004: XXIII):

El estudiante extranjero de español tendrá seguramente ante esta obra una sensación muy diferente de la que experimentará el hablante nativo. [...] El estudiante que aprende español como segunda lengua entenderá enseguida que debe adquirir familiaridad con muchas de estas combinaciones, tan naturales e inmediatas para el hablante nativo como desconocidas para él.

2) La web www.dicesp.com

Aquí podemos encontrar un diccionario especializado en las colocaciones de los nombres de sentimiento en español. Según esta web:

Un hablante de español podrá reconocer la extrañeza del siguiente texto: *A Juan le introdujeron ganas de salir. Cuando llegó a la calle, albergó un chasco porque vio que llovía.*

Aquí podrá encontrar las colocaciones más frecuentes de los nombres de sentimiento, así como sus derivados semánticos. En el DiCE no encontrará la definición de *abatimiento*, *alegría* ni *vergüenza*, pero sí con qué otras palabras se combinan estos nombres. Por ejemplo, podrá comprobar que en español decimos *una alegría loca* para expresar que la alegría es muy grande, pero no decimos *una vergüenza loca* sino una vergüenza terrible.

3) Repertorio trilingüe de expresiones coloquiales (<http://www.ccmd.qc.ca/ri/expressions/index.html>)

Gracias a este recurso podemos trabajar muchas expresiones coloquiales asociadas a un término y encontrar el equivalente (no la traducción) de una expresión en francés, inglés y español. Por ejemplo, si buscamos la palabra *gato* podemos ver y trabajar en clase las siguientes expresiones coloquiales:

Buscar tres pies al gato
Cuando el gato duerme, los ratones se divierten
De noche, todos los gatos son pardos
El gato escaldado del agua fría huye
Hay gato encerrado
Jugar al gato y al ratón con alguien
La curiosidad mató al gato
No hay ni un gato
Ser como perros y gatos
Tener siete vidas como los gatos

3. CONOCER CIERTOS DATOS SOBRE LAS LENGUAS DE NUESTROS ALUMNOS

Una parte importante de los errores y las dificultades que tienen muchos estudiantes a la hora de aprender una lengua extranjera proviene de las características tipológicas de sus lenguas maternas: no es lo mismo, por ejemplo, aprender español desde el portugués, el francés o el italiano que desde el chino, el ucraniano o el hindi.

Por eso, estoy totalmente convencido de que ciertos datos generales y fácilmente comprensibles para alguien con formación lingüística sobre la estructura tipológica de las lenguas que hablan nuestros alumnos pueden ser de enorme utilidad para, por una lado, detectar las causas de los errores que cometen y, por el otro, saber qué partes de la gramática de una lengua es necesario trabajar con más intensidad con determinados alumnos.

Esta información puede resultar enormemente útil para un profesor que tiene que enfrentarse a una clase en la que los estudiantes poseen niveles muy dispares porque le va a permitir detectar rápidamente de dónde provienen los errores.

Por ejemplo, uno de los aspectos que suele causar dificultades a los estudiantes de español es la distinción entre “trabajé” y “trabajaba”. Si estamos trabajando con alumnos hablantes de árabe, puede serles enormemente útil conocer, como señala García Miguel (2001), que:

La flexión del verbo árabe distingue el aspecto perfectivo del imperfectivo, que se diferencian tanto por los infijos vocálicos como por los prefijos y sufijos de concordancia con el sujeto. Por ejemplo, la primera persona de la raíz triconsonántica K-T-B “escribir” es:

r³ singular perfectivo: katab-tu

r³ singular imperfectivo: ‘a-ktub-u

El verbo árabe no expresa directamente significados de tiempo, éstos se deducen del aspecto. En general, el perfectivo se usa para acciones pasadas y acabadas (pretérito perfecto) y el imperfecto para acciones presentes o pasadas pero aún no acabadas.

CONCLUSIÓN

Lo que he tratado de mostrar a lo largo de esta exposición es que si queremos enseñar lenguas en la Torre de Babel y no morir en el intento, tenemos que intentar dominar al máximo posible la gramática de la lengua que estamos enseñando y conocer ciertos datos sobre las lenguas que hablan nuestros alumnos para ser capaces de “combinar en una misma explicación conceptos e ideas de diferentes niveles”.

BIBLIOGRAFÍA

ALBELDA MARCO, M. y M. J. FERNÁNDEZ COLOMER (2006): “La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial”, *MarcoELE*, núm. 3 [en línea]. <http://marcoele.com/la-ensenanza-de-los-registros-linguisticos-en-ele-una-aplicacion-a-la-conversacion-coloquial>

ALONSO RAMOS, M. (dir.): *Diccionario de colocaciones del español* [en línea]. www.dicesp.com

- BOSQUE, I. (2004): *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid: Ediciones SM.
- CENTRE COLLEGIAL DE DEVELOPPEMENT DE MATERIEL DIDACTIQUE (2009): *Repertorio trilingüe de expresiones equivalentes* [en línea]. <http://www.ccdmd.qc.ca/ri/expressions/index.html>
- GARCÍA-MIGUEL, J. M. (2001): "Lengua árabe: resumen gramatical" [en línea]. <http://webs.uvigo.es/h06/web575/ldm/resumos/ARABE/arabe.htm>
- MIQUEL, L. (2004): "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español", *MarcoELE*, núm. 2 [en línea]. http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b
- PONS BORDERÍA, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en clase de E/LE*, Madrid: Arco Libros.