

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD: OBSERVACIONES DE CLASE

M^a Rosario Portillo Mayorga
Universidad de Cantabria

En la enseñanza del español como lengua materna son frecuentes las observaciones de clase y de ahí que contemos con una bibliografía importante sobre el tema¹. Casanova (1977) destaca la técnica de observación que consiste básicamente en el examen atento que un sujeto realiza sobre otro o sobre determinados hechos, para llegar al conocimiento profundo de los mismos mediante la obtención de datos generalmente inalcanzables por otros medios.

En el proceso de formación de un profesor es crucial observar no sólo al docente experto sino a los propios alumnos ya que una misma metodología o estrategia funciona bien con unos alumnos determinados y es un fracaso con otros. Así, en el Centro de Idiomas de la Universidad de Cantabria se realiza una prueba oral que consiste en impartir un simulacro de clase para seleccionar a los profesores de español más competentes. A los candidatos se les indican una serie de temas y ellos eligen uno que deben desarrollar como si de una clase real de español se tratase. Eligen un tema entre los 10 que ya aparecen en la convocatoria y lo desarrollan con objetivos, contenidos, temporalización etc ante la comisión (unos 15 minutos).

Hay profesores con años de experiencia que no superan la prueba porque se limitan a comentar generalidades sobre el tema igual que se hacía en la Universidad hace ahora unos 40 años.

La interacción de los alumnos y el profesor se basa en una cultura determinada y de hecho la actitud del profesor español que enseña en su propio país puede ser muy diferente de la que los alumnos extranjeros encuentran en profesores de español no nativos de su país de origen. Estos estudios deben ser analizados desde el punto de vista de la pragmática contrastiva ya que las diferencias sociales y culturales afectan al aula al ponerse en contacto diferentes culturas (la del profesor/a la de los alumnos). Y no sólo dentro del aula; estas diferencias pueden ser observadas también en el entorno amplio que rodea al estudiante: familia, amigos, compañeros.

Este tema tiene especial relevancia porque a veces se originan «choques culturales» que podrían haberse evitado explicando las costumbres o las reglas que va a seguir el profesor en el curso.

Cuando se enseña y aprende lengua, la comunicación entre el profesor y el alumno está dominada por la presencia de estímulos lingüísticos a los que siguen, o no, las respuestas adecuadas. El estímulo lingüístico que normalmente emana del profesor comporta una estructuración de la realidad, un mundo de conocimientos, costumbres y cultura en el que se engloban no sólo «lo producido por el hombre, sino también lo vivido y experimentado por él en la marcha hacia su propio destino» (Nassif, 1980: 80). Por otra parte, el estímulo lingüístico en sí, como signo de lengua, tiene su propio territorio autónomo, como código, con una estrecha relación con las estructuras del pensamiento. O sea la realidad, el pensamiento y el lenguaje se interfieren en el estímulo lingüístico.

Como hemos explicado a menudo en clase la expresión lingüística se convierte también en un instrumento para la relación social. *La cultura, el poder, la relación interpersonal existen porque se pueden verbalizar.* Por eso, enseñar lengua tiene implicaciones más profundas que las estrictamente académicas: nuestros alumnos aprenden no sólo estructuras gramaticales sino que aprenden a pensar, a desarrollar su personalidad, a madurar como individuos capaces de solucionar conflictos y de dialogar con su entorno.

Después del bachillerato, en la Universidad, los estudiantes no manejan aún los recursos fundamentales de su lengua de forma ágil y madura. Desde la enseñanza del español la preocupación por aunar la reflexión teórica y el uso lingüístico es una constante. Para ello debemos establecer objetivos, metodología y actividades que faciliten esa unión.

¹ Carmen Fernández López comenta la bibliografía extensa sobre este tema en Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua mediante la observación de clases, REALE n° 9 y 10, págs. 61-85.

La enseñanza del español y de la lengua española en la universidad se sustenta en estos dos pilares: *reflexión y expresión*.

Por ello el eje de nuestro programa es la gramática complementada con el nivel fonológico y semántico. Así la lengua se mostrará como integradora de los lenguajes específicos de las distintas asignaturas y de ahí la concepción de una enseñanza interdisciplinar que no es posible en la enseñanza media pero que resulta indispensable en la enseñanza universitaria.

García Hoz (1988: 48) indica acertadamente que entre las posiciones antitéticas de Skinner y Chomsky existe lo que él denomina reflexión: Estimulo-Reflexión-Respuesta. La reflexión no opera en solitario sino que precisa la concurrencia de la memoria y la creación. Concluye García Hoz con un modelo que sigue el esquema siguiente.

Estímulo	Fases del pensamiento	Respuesta: Fase de expresión
Estímulo	Reflexión Creación Memoria.	expresión verbal expresión no verbal

Partimos de que aprender lengua no es sólo aprender gramática, ortografía... sino que los alumnos tienen que saber utilizarla, manipularla y, sobre todo, crearla. Por este motivo no se pueden separar la enseñanza del español como discurso oral y la comprensión de la lengua escrita.

La reflexión y uso de los elementos de la lengua debe basarse en textos orales y escritos. No sólo en textos literarios cuyo valor es innegable sino de todos aquellos que a diario tenemos que construir: la carta de reclamación, la instancia, la carta de presentación de un currículo, la presentación oral de una persona, la introducción o las conclusiones de un trabajo etc.

La reflexión teórica y la actividad que presentamos en esta ponencia parte de la experiencia llevada a cabo con alumnos americanos matriculados en la Universidad de Cantabria durante dos cuatrimestres del curso.

Las clases son impartidas por tres profesores (dos españoles y uno americano) y los alumnos se dividen en tres niveles: básico, intermedio y superior. En una de las clases se trabaja la lengua hablada y coloquial, otra hora se dedica a la gramática y la tercera es de composición (lectura y escritura). Seleccionamos el texto de Cumbre en el nivel medio aunque, como veremos, los profesores lo utilizamos sólo parcialmente, introducimos actividades complementarias según las deficiencias del manual o las competencias e intereses de los alumnos. En la práctica y después de una semana de clase decidimos usar sólo un texto ya que el seleccionado para el nivel intermedio no resulta adecuado ni para los que tienen mayor nivel. El motivo son sus textos literarios, de autores hispanoamericanos con un vocabulario y contenido complejo incluso para alumnos españoles. Además se trata de alumnos de Carolina del Norte que no están interesados por Hispanoamérica sino por España y todo lo relativo al español dentro del contexto cultural europeo.

Siempre llevo a clase dos diccionarios: el del uso del español de Manuel Seco y Clave, *Diccionario de uso del español* de SM. A pesar de que ninguno de ellos ha sido realizado para alumnos de español LE, en la práctica del aula resultaron ser muy útiles ya que ante palabras difíciles de explicar, les leía la explicación del diccionario y ellos mismos comprendían el término. Evitábamos así hacer uso del inglés. Ellos llevan siempre su pequeño diccionario bilingüe que resulta insuficiente pero que está escrito en su lengua materna.

Cada día, con los tres grupos, seguía la misma rutina: al comenzar la clase les pedía que recordaran las palabras nuevas que habían aprendido en la clase anterior; recordaban una tercera parte con la ayuda del libro, de sus propios apuntes y del diccionario. Las escribo en la pizarra mientras surgen y las dejo allí hasta el fin de la jornada. Lo que memorizaban muy bien es todos los términos relativos a la lengua coloquial por su uso inmediato en el día a día.

EL TRABAJO CON EL MANUAL: ELEMENTOS POSITIVOS Y CARENCIAS

Utilizamos el método Cumbre, nivel medio, el curso de Español para Extranjeros de SGEL (vid. anexo). Pensamos que un manual tiene que transmitir información correcta y actualizada, ejercicios que practiquen los conocimientos adquiridos y finalmente comprobar el aprendizaje de esos contenidos con la evaluación.

Este método aparece recomendado especialmente para los jóvenes y se ha utilizado un corpus lingüístico para el léxico y la gramática. Los contenidos se centran en 15 unidades temáticas y en todas ellas se plantean aspectos gramaticales, ortografía y pronunciación, variantes usuales del lenguaje y textos. Voy a comentar los aspectos positivos y las carencias del manual y para ello me centro en la 1ª unidad del libro.

Con el nombre de *currículo personal* este tema se centra en la descripción de personas y los estudiantes realizan sin ninguna dificultad los primeros ejercicios 1-2-3 vinculados a la cinta de audio. El ejercicio 4 lo sustituyo por la descripción de cada uno de ellos. El ejercicio 6 hubiese resultado más sugerente con fotografías de personas reales y asequibles (famosos, por ejemplo). Una vez realizadas algunas descripciones de sus propios amigos o familiares les hago la mía de forma bastante breve, reiterativa e incompleta:

Me llamo Rosario y soy de Madrid. Tengo los ojos y el pelo marrón oscuro. Los ojos, la boca y la nariz son grandes. Hoy llevo un vestido y unas sandalias negras. Estoy delgada.

Al día siguiente llevo la descripción escrita y algo ampliada. Entre todos la corregimos y completamos. Así, en la tercera clase les entrego la última versión:

Rosario es madrileña. Tiene los ojos y el cabello marrón oscuro. Los ojos y la boca son grandes y la nariz normal. Lleva gafas porque es miope. Parece una persona de mediana edad.

Hoy lleva un pantalón negro y una chaqueta marrón como los zapatos.

Está delgada pero necesita hacer más ejercicio. Es tímida e introvertida aunque por su trabajo parece más abierta.

Todas las modificaciones han sido sugeridas o explicadas a los alumnos y de esta forma se habitúan a la expansión semántica y ampliación gramatical de un breve texto. Después de la 2ª clase, por ejemplo, les pedí que me enseñaran la foto de un familiar o amigo; ellos mismos en clase debían describirlo y alguno nos hizo reír con la descripción de su adorable mascota. La actividad da pie a que manifiesten sus sentimientos pues echan en falta su casa, novio... Cada día les propongo alguna tarea sencilla y voluntaria para su tiempo libre. Por ejemplo leen en casa un texto de la unidad (el de la p.17) y así en clase explicamos los términos que desconocen y se realiza una 2ª lectura más rápida y comprensiva.

Ese texto (pequeña autobiografía) es el único de la unidad junto con el de *Se busca a un sospechoso* que resultan útiles. Tienen menos de 8 líneas, se comprenden bien y uno de ellos está escrito en tiempo pasado, clave para una adecuada descripción. Sin embargo no utilizo los textos finales de la unidad: *descripción de Bayardo San Román en Crónica de una muerte anunciada* y la que inicia la novela de *La familia de Pascual Duarte*. Se trata de textos que no están a su alcance y cuyo léxico es inusual y complejo.

En la actualidad es frecuente la inserción de características gramaticales, léxico u obras literarias de Hispanoamérica en los textos para extranjeros; los estudiantes de español de Carolina no están interesados por esa realidad que conocen bien. Sus profesores americanos hablaban el español sudamericano, o son hispanoamericanos; nuestros estudiantes vienen a España para aprender el idioma que hablamos en la península en el contexto histórico, sociológico español y europeo. Desde el punto de vista de la política lingüística es lógico ampliar el espacio del español pero los Carolinos desean entender y usar adecuadamente el español de la calle, el de los jóvenes, y no les atrae nada las características del habla mejicana ni tampoco el hecho de que en algunas regiones se hable euskera o catalán.

En la segunda semana de curso les llevé una fotocopia de un artículo de un suplemento en el que aparecen cinco mujeres que trabajan y sus currículos resumidos. El artículo se titulaba: *Hijos sí, despachos no* y hablaba de mujeres que abandonan su carrera profesional por sus hijos. Eso les permite dar sus opiniones y contrastar el trabajo de la mujer en su país, con la situación en Santander donde aún no se ha generalizado ese problema. Aprovecho para explicarles las peculiaridades de una ciudad de provincias del Norte con una vida muy distinta a la de ciudades como Madrid o Barcelona.

Al finalizar el curso intensivo, como evaluación, les pido que escriban sobre dos temas (opciones): la descripción de una ciudad o la descripción / opinión sobre las costumbres españolas. Trece alumnos, de 18, escriben sobre las costumbres españolas porque les resulta más sencillo y les permite comparar su realidad «cómo viven en Santander en familia» con su forma de vivir y costumbres americanas (vid. los textos del anexo).

ERRORES MÁS COMUNES

Una vez calificados globalmente realicé un análisis de los errores cometidos clasificándolos en errores gramaticales y léxicos. En resumen, los errores más frecuentes, un 40%, afectan a la

concordancia sujeto-verbo, seguida de la concordancia dentro del sintagma nominal. En 2º lugar el uso inadecuado de las *preposiciones* como *de* por *en*, *afuera* por *fuera de*, *en* por *de* etc. Con menor frecuencia, un 13%, encontramos el uso de indicativo por subjuntivo o a la inversa y además hay errores por omisión de verbos o confusión de *ser/estar* (otro 13%). No hay errores ortográficos aunque sí encontramos una escritura incorrecta de términos, frases hechas o preposiciones que aún no dominan: «manera de vida» por *manera de vivir*, «por la mayor parte» en vez de en su mayor parte...

Sólo encontramos, en los diez textos, 124 líneas, una estructura con *se* inadecuada porque resulta ambigua: «Se abren las tiendas a las 3» que implica reflexividad o impersonalidad, por «las tiendas abren a las 3».

Los alumnos que escriben más han cometido menos errores como se ve en las siguientes cifras. El primer nº. representa el total de errores del texto y el 2º el nº de líneas:

Grupo A	1/6	4/6	4/10	4/10
Grupo B	4/10	4/10	4/12	6/11
Grupo C	5/13	6/13	4/15	5/16

En líneas generales constatamos que la mayoría ha aprovechado bien el curso intensivo, sobre todo los que no han faltado a clase.

EL PROBLEMA DE LA SELECCIÓN DEL LIBRO

Este grupo viene normalmente con un libro americano, lo que no nos parece adecuado ni al coordinador del grupo ni a los profesores españoles. Pero cuando un libro resulta sugerente porque trabaja todos los aspectos lingüísticos los textos no resultan útiles por estar muy lejos de sus intereses, se centran en exceso en los tópicos, algunos ya no son ciertos, y no están verdaderamente actualizados.

Los textos ideales, como veíamos, son breves de fácil comprensión y tratan temas de interés general. De hecho a los americanos les encanta todo lo relativo a la salud, prevención, comida, ejercicio..., también las costumbres españolas que para ellos son peculiares. Consideran de mal gusto hablar sobre política y están interesados por el medio ambiente.

Les gusta hablar de las ciudades, quieren que les selecciones sus excursiones y visitas en España y también en Europa. Muchos aprovechan para viajar a Londres, Galicia, Salamanca, Sevilla y Granada.

A continuación inserto un ejercicio de reflexión que hacen el último día de clase.

EJERCICIO DE REFLEXIÓN

- 1.- ¿Qué te ha ayudado más en tu clase de lengua?
Las clases de gramática
Los ejercicios de gramática
Hablar con los compañeros y/o con el profesor.
El libro.
- 2.- ¿Puedes citar algún libro que te ayude mucho? Escribe su nombre y autor.
- 3.- ¿Qué es más difícil para tí de la gramática? (subraya)
El uso de los verbos
El uso de las preposiciones.
Hacer bien las frases
Otra respuesta:
- 4.- Subraya los sujetos de las oraciones siguientes:
Mi compañera de piso llora.
Hoy es jueves
Esa chica de la esquina está llorando.
Los que lloran no se deprimen.
Que todas lloren es señal de que pasa algo malo.
- 5.- Escribe tres oraciones que tengan:
sujeto+ verbo+complemento

se+verbo+complemento
se+verbo+sujeto (pasiva con se)

RESPUESTAS AL EJERCICIO DE REFLEXIÓN

En la pregunta nº 1 no hay homogeneidad: la contestación más frecuente es aprender el vocabulario, hablar con los profesores y compañeros junto con los ejercicios y las clases de gramática. Ninguno recuerda el nombre del libro excepto uno que señala «el diccionario de Manolo» (uno de sus profesores).

En cuanto a la pregunta número 3 hay un acuerdo básico: el 50% indica *hacer bien las frases* y el otro 50% *el uso de los verbos*, en concreto uno de ellos indica «la diferencia entre los verbos».

Las preguntas 4 y 5 suponen un conocimiento básico de la terminología gramatical que no tienen. De ahí que deba explicarles lo que significan esos términos y realizo en clase algunos ejemplos. La respuesta a la pregunta 4 presenta una gran homogeneidad: es obvio que desconocen la diferencia entre función sintáctica y realización sintagmática. La mayoría indican bien uno de los elementos del sujeto: el núcleo del sintagma sujeto. Así para ellos los sujetos en las frases anteriores son:

Compañera /hoy /chica / Los /- / todas (el 70%)

En la última pregunta la dificultad es importante como reflejan sus respuestas. La primera estructura es mero calco de los ejemplos expuestos en clase: «yo tengo un libro», «yo voy a Madrid» o «papá mía envié una carta».

En las dos últimas estructuras aparece casi toda la problemática de las estructuras con SE. Es imposible que diferencien entre pasiva e impersonal o reflexiva cuando los hablantes de español tampoco son capaces de hacerlo. Así encontramos los siguientes ejemplos: «Se baña en el mar», «se roba el dinero*», «se venden las revistas», «se encuentra a maría», cuya expresión y contenido resultan ambigüas.

En general sustituyen la pasiva por una pasiva refleja no adecuada como «se encuentran los gatos», en vez de «han sido encontrados»; «se beben muchos cafés» con la posibilidad de incorporar un sujeto: «Hum bebe muchos cafés». También encontramos estructuras reflexivas sin sujeto explícito: «se peina el pelo» y estructuras intransitivas con el morfema *se* «se fueron los chicos a casa» con la impersonalización correspondiente.

En conclusión, el manual de clase tiene su importancia cuando la selección de textos es adecuada y atrayente. En cualquier caso el profesor ha de completar los ejercicios con actividades de lectura y composición escrita. No olvidemos que algunos de nuestros alumnos necesitan el español escrito para poder trabajar en EEUU en el ámbito universitario. Si a esto le añadimos un apartado de español específico para aquellos cuya carrera se vincula al español comercial, a las ingenierías o a la medicina completaremos este esbozo que tiene como fondo los dos conceptos de los que partíamos: reflexión sobre el lenguaje e interdisciplinariedad. O dicho de forma sencilla: pensar en el español que hablamos y en para qué o en qué contexto vamos a usar ese español.

BIBLIOGRAFÍA

- Colombi, M^a Cecilia (1995): «Actitudes hacia la escritura en español de los estudiantes hispanohablantes a nivel universitario», REALE, n^o 3, 19-33.
- Coromina, Eusebi (1994): «El lenguaje eficaz en la escritura», CL&E, n^o 21, 67-75
- Corral Domínguez, C. (1984), «Lectura y contenidos gramaticales. Claves para la comprensión», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2, Graó, 57-68.
- Fernández López, M^a Carmen (1998): «Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua mediante la observación de clases», REALE, n^o 9 y 10, 61-87.
- García Hoz, V (1988): *La práctica de la educación personalizada*, Madrid, Rialp.
- Graciela Alisedo, Sara Melgar y Cristina Chiocci (1994): *Didáctica de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós/Educador.
- Hernández Alonso, César (1986): *Gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.
- Nassif, R. (1980): *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*, Madrid, Cincel.
- Castellà, J (1992): *De la frase al text: teories de l'ús lingüístic*, Barcelona, Empúries.
- Núñez, Manuel (1999): «La elaboración de manuales para la enseñanza de la lengua española», *Anuario Estudios Lingüísticos*, n^o 29-30, 40-50.
- Ramírez, Arnulfo G (1998), «Desarrollo de la competencia gramatical en español como segunda lengua», REALE, n^o 9 y 10, 147-68.