GRUPOS HETEROGÉNEOS: UN PROYECTO VIABLE DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A EXTRANJEROS

CONCEPCIÓN MARTÍNEZ PASAMAR
M.ª CRISTINA TABERNERO SALA
RAMÓN GONZÁLEZ RUIZ
Universidad de Navarra

Una lengua común e idéntica procedencia geográfica han sido desde siempre requisitos prácticamente indispensables para la consecución de una óptima enseñanza de español como lengua extranjera. Constituye buena prueba de ello una somera revisión de la bibliografía atinente al español como segunda lengua. Unas veces, el carácter excesivamente general de las cuestiones tratadas hace obviar el tema de la competencia lingüística de los futuros hablantes de español. Otras, las principales teorías que se han esbozado acerca de la adquisición de una L2, como son la del *análisis contrastivo*[1], la de la *interlengua* de Selinker[2] o la del *modelo del monitor* de Krashen[3], así como las diferentes modificaciones[4] o aportaciones[5] que éstas han sufrido por parte de algunos autores en años posteriores, parten ya del supuesto de un alumnado de tipo homogéneo, a juzgar por la ausencia de referencias a la realidad de la existencia, en muchas ocasiones, de grupos lingüística y culturalmente heterogéneos. Lo mismo sucede en estudios parciales acerca de cuestiones más concretas, dado el enfoque eminentemente práctico de los asuntos concernientes a esta disciplina. Las últimas aportaciones se orientan en su mayoría hacia la obtención de una metodología para la enseñanza y aprendizaje de lenguas no nativas, encaminada a satisfacer las necesidades del alumno, como única vía para la consecución del objetivo propuesto: la enseñanza y adquisición de una lengua extranjera.

---

[1] Para la versión *fuerte*, cfr. LADO, 1957; para la versión *débil*, cfr. STOCKWELL y BOWEN, 1965.

[2] Cfr. SELINKER, 1972.

[3] Cfr. KRASHEN, 1977.

[4] Cfr. RITCHIE, 1967, para un rechazo de esta teoría y MCLAUGHLIN, 1978, para nuevas reflexiones acerca del *modelo del monitor* de KRASHEN. Cfr. ECKMAN, 1977, y su teoría del *marcado diferencial* como revisión y mejora de la teoría del *análisis contrastivo.*

[5] Cfr. BIALYSTOK, 1978, para nuevas aportaciones al modelo del monitor y JORDENS, 1980; ADJÉMIAN, 1982, y TARONE, 1983, a la teoría de la interlengua,. Cfr. SCHACHTER, 1974, para una aceptación de la versión *fuerte* del análisis contrastivo y un rechazo de la versión *débil.*

ASELE. Actas IV (1994). CONCEPCIÓN MARTÍNEZ, M.ª CRISTINA TABERNERO Y RAMÓN RUIZ ...
Centro Virtual Cervantes

1. Ha sido precisamente este último rasgo el que ha suscitado nuestro interés, ya que, si se considera al alumno como eje central de este proceso, resulta insólita la escasa atención prestada a la posibilidad de que los alumnos no posean una lengua común. No podemos olvidar, sin embargo, en un plano menos teórico, los planteamientos y afirmaciones acerca de este tema que han surgido desde el contacto directo con este tipo de grupos por parte de profesores de español. Así, M.ª Victoria Romero, propuso éste como uno de los temas de debate para la mesa redonda que se celebró en el Congreso de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE):

> *«Podemos encontrar grupos homogéneos en cuanto a la lengua de partida, siempre resulta más fácil, o más cómodo, el trabajo del profesor en este caso, ya que puede remitirse a una sola lengua en sus explicaciones, o elegir como método la comparación de los dos esquemas lingüísticos. Esta homogeneidad es deseable sobre todo en los primeros niveles de aprendizaje; sin embargo, en los cursos en que el dominio de la lengua es medio o bueno, la heterogeneidad de lenguas de origen se convierte en un instrumento enriquecedor y clarificador; la comparación es más variada, similitudes y diferencias ayudan al estudiante a comprender mejor el sistema que está aprendiendo»*[6].

De hecho, y como señalaremos más adelante, nuestra breve experiencia, cuatro años como profesores de español para extranjeros en el ILCE (Instituto de Lengua y Cultura Españolas) de la Universidad de Navarra, nos ha mostrado las importantes implicaciones metodológicas de la enseñanza de una L2 a alumnos de procedencias muy dispares.

Durante el tiempo arriba mencionado, las clases con grupos homogéneos han constituido precisamente una excepción dentro de los cursos que hemos impartido, tanto intensivos como regulares. En efecto, en la mayor parte de los casos, se ha tratado de enseñanza a alumnos procedentes de distintos países. Ahora bien, han sido los cursos intensivos de verano los que han presentado una situación más extrema en este sentido, ya que en los cursos regulares el inglés, utilizado únicamente como medio de comunicación entre los extranjeros (relacionados directa o indirectamente con la cultura occidental), era lengua común a la mayoría de ellos. Por el contrario, el alumnado que participa en los cursos de verano ya citados configura un mosaico de culturas y lenguas entre las que es poco menos que imposible encontrar un denominador común.

Cuatro de los cinco continentes del mundo quedan reflejados en las aulas: Africa, América, Asia y Europa, tal vez los que presentan mayor diversificación, tanto en su interior como frente a los demás.

---

[6] ROMERO, 1986: 127-128.

ASELE. Actas IV (1994). CONCEPCIÓN MARTÍNEZ, M.ª CRISTINA TABERNERO Y RAMÓN RUIZ ...
Centro Virtual Cervantes

Los alumnos africanos proceden de Angola, Costa de Marfil, Kenia, Nigeria y Zaire.

La representación americana viene dada por Brasil.

Indonesia y Filipinas, en especial éste último, son los países asiáticos que aportan una parte importante del alumnado.

Desde Europa, llegan estudiantes de Austria, Croacia, Francia, Italia, Polonia y Rusia.

Otro punto divergente entre los alumnos es la edad, que abarca desde los dieciocho hasta los cuarenta años, con las diferencias que este factor lleva consigo en cuanto a mentalidad, predisposición y grado de dificultad de aprendizaje.

Tal vez ese denominador común que parece difícil de hallar en la situación descrita esté en el objetivo que mueve a estos estudiantes a aprender español. Todos ellos vienen con el propósito de cursar estudios universitarios —sea de primer y segundo ciclo, sea de tercer ciclo— tras dos meses de permanencia en este país, sin haber tenido, en general, contacto alguno con la lengua y la cultura españolas. Resulta obvio que la realización de estudios superiores en cualquier país requiere un elevado nivel de conocimiento de su lengua, tanto en la comprensión como en la expresión oral y escrita, teniendo en cuenta, por otro lado, que no gozarán de ningún tratamiento especial por parte del profesor que pueda suponer una alteración del ritmo normal en la clase.

Este objetivo condiciona por entero el tipo de curso de español, que habrá de ser intensivo: en nuestro caso el número de horas de clase diarias durante estos dos meses oscila entre cuatro y cinco horas. A esto hay que añadir el hecho de que conviven con nativos, lo que implica una relación constante con la lengua meta, si bien esta inmersión queda menguada al alojarse igualmente con otros alumnos en su misma situación. Desde esta perspectiva es sumamente importante para los alumnos el conocimiento del registro coloquial, lo que obliga a prestar atención a este aspecto en el aula.

2. Como es bien sabido, el paso previo al comienzo de las clases propiamente dichas es la comprobación del nivel de español que posee cada alumno mediante un ejercicio elaborado específicamente con este fin. En primer lugar, se mantiene una conversación con ellos, que proporciona una evaluación de su conocimiento de la lengua —que en la mayoría de los casos es práctica o totalmente nula—. A continuación se les entrega una prueba, en grado de dificultad creciente, que atiende a aspectos tales como la comprensión, la producción escrita y la corrección gramatical. De esta manera, los estudiantes quedan distribuidos en grupos de aproximadamente ocho a diez personas, sin tener en cuenta en ningún momento la afinidad idiomática. Así, a pesar de que podría pensarse en

ASELE. Actas IV (1994). CONCEPCIÓN MARTÍNEZ, M.ª CRISTINA TABERNERO Y RAMÓN RUIZ ...
Centro Virtual Cervantes

un primer momento en lenguas compartidas, como serían el inglés y francés para alumnos de países en que son lenguas cooficiales u oficiales (inglés en Filipinas, Kenia, Nigeria y francés en Costa de Marfil, Zaire y Francia) y aquellos que la han estudiado como L2, el resultado es siempre una heterogeneidad total. Por tanto, profesor y alumnos carecen de una lengua como punto de referencia común a la que recurrir a la hora de facilitar la comprensión de la configuración estructural lingüística, bien entendido que esta lengua no se utilizaría en ningún momento como vía de comunicación, explicación o traducción. En efecto, sería excesivo el número de lenguas de las que se tendría que hacer uso en un intento de llevar a cabo estas tareas, pues no hay que olvidar, por un lado, las lenguas nativas (diversas lenguas africanas y asiáticas, alemán, italiano, polaco, portugués, ruso, croata) y, por otro, los conocimientos de otras lenguas aparte de la materna (inglés, francés, alemán, italiano). Esta diversidad se constituye en un nuevo obstáculo para el profesor, que probablemente desconocerá gran parte de ellas, no sabiendo cuál es realmente el esquema gramatical y estructural que opera en los alumnos.

Todos estos factores, que en un principio parecerían impedir la consecución de la labor docente pueden, sin embargo, ser dirigidos en beneficio del aprendizaje, claro está, con el consiguiente esfuerzo por parte del profesor.

3. Pasamos ahora a ofrecer una breve muestra de la particularidad de estas clases en los diferentes aspectos que las conforman.

El pilar fundamental sobre el que se apoya la enseñanza y adquisición de una lengua en cualquier curso de español para extranjeros es conseguir la correcta comprensión y expresión oral y escrita por parte de los alumnos. En el caso concreto que presentamos el nivel adquirido debe permitirles seguir un curso universitario, bien entendido que no consiste en la enseñanza de una lengua con fines específicos. Sin olvidar el objetivo último de estas clases —cursar estudios superiores de Humanidades y Filosofía—, que no condiciona su estructura, se persigue que los alumnos alcancen un nivel medio culto académico. Con este fin, cuya realización en grupos homogéneos se plantearía de manera muy distinta, hemos tomado el factor de la diversidad cultural y lingüística como acicate para el desarrollo del trabajo en las clases.

3.1. Por una parte, la ausencia de una lengua de unión obliga a los estudiantes a alcanzar en un espacio de tiempo muy reducido un conjunto básico de estructuras de expresión y léxico que les permita, cuando menos, la comunicación en situaciones cotidianas más o menos perentorias, desde las más simples (saludar, pedir, comprar...) hasta otras más complejas, que en nuestro caso pueden ejemplificarse de manera muy concreta: en los pisos y residencias en que se alojan, los extranjeros asisten diariamente a tertulias y, como es lógico, tienen

ASELE. Actas IV (1994). CONCEPCIÓN MARTÍNEZ, M.ª CRISTINA TABERNERO Y RAMÓN RUIZ ...
Centro Virtual Cervantes

un gran interés en participar, ante el temor natural a sentirse aislados, la impotencia al no poder expresar la propia opinión sobre un tema determinado, causar una impresión equivocada a los demás —¿quién no ha experimentado ese sentimiento de ineptitud al dar los primeros pasos en la denominada, por Selinker, *interlengua*? Baste recordar las palabras de R. Fente con respecto al alumno adulto:

> *«No es exactamente cierto decir que retorna a la condición de infante. Es mucho peor; es un adulto encarcelado dentro de un niño. Aunque ya posee desarrolladas las técnicas sociales no puede ponerlas en práctica. (...) El adulto, por el contrario, se encuentra confrontado con una gama de situaciones que, a pesar de todo el conocimiento y técnica que ha desarrollado en su experiencia previa, se ve impotente para poder manejar. Para él es urgente desenvolverse en esas situaciones lo antes posible, en especial si son problemáticas (si sus intenciones pudieran ser mal interpretadas o si está amenazada su tranquilidad de ánimo). Estas situaciones pueden surgir en la vida profesional de cualquier persona, tanto en su vida pública como privada, y la naturaleza de esas situaciones en las que surge la necesidad de comunicarse es consecuencia y parte de la forma de vida de esa persona en cuestión»*[7].

3.2. Por otra parte, esta diversidad cultural y lingüística se convierte en un aspecto muy positivo para el alumno y para el profesor en las clases de conversación. El alumno se siente motivado a compartir su visión del mundo, estimulado a su vez por la confrontación con otras culturas, y obligado a hacerlo con el único medio del que dispone: el español. Es precisamente su curiosidad ante este *choque* la que propicia que se aborden todos aquellos temas relacionados con las costumbres, folclore, formas de vida y pensamiento. De esta manera, el profesor se coloca en un mismo plano de igualdad que los estudiantes en cuanto que se convierte en un elemento más del entramado de culturas, actuando al mismo tiempo como moderador de las intervenciones de los estudiantes.

3.3. Paradójicamente, si este factor de la diversidad facilita la labor docente en el aspecto que acabamos de mencionar, el interés común de los alumnos, punto principal de intersección que habíamos señalado arriba, requiere del profesor un esfuerzo para la preparación y elaboración del material didáctico concerniente a la expresión y comprensión oral y escrita. En un curso que reúne unas características tan especiales como es éste, somos conscientes de que resulta imposible exigir la existencia de textos y ejercicios que puedan interesar a los alumnos y al mismo tiempo servir como instrumento de trabajo para el aprendizaje y adquisición de léxico y estructuras gramaticales. La necesidad de un texto atrayente y su utilización como «pretexto» ha sido ya señalada por di-

[7] Cfr. FENTE, 1988: 61-62.

ASELE. Actas IV (1994). CONCEPCIÓN MARTÍNEZ, M.ª CRISTINA TABERNERO Y RAMÓN RUIZ ...
Centro Virtual Cervantes

versos autores[8]. En efecto, la motivación del alumno a partir de un texto que suscite su interés es de vital importancia para su total explotación. Es de todos conocida la variedad que presenta el aprovechamiento de los textos y el alto rendimiento que de ellos se puede extraer en todos y cada uno de los niveles lingüísticos: pronunciación, entonación (lectura), lexías, campos semánticos, cuestiones morfosintácticas, producción de nuevos textos, etc.[9].

Llegados a este punto, nos encontramos con uno de los temas de discusión en el campo de la lingüística aplicada, como es el de la naturaleza de los textos que deben utilizarse en clase, atendiendo a la distinción establecida por Kennedy y Bolitho entre *texto auténtico* y *texto simplificado*[10]. Desde nuestra experiencia hemos comprobado la eficacia del empleo de ambos tipos de texto; aunque el ideal sería trabajar sobre material sin adaptar, se comprende la necesidad, según los casos, de modificarlo de acuerdo con la finalidad que se persiga en un determinado momento. Por esto, nos hacemos eco de las conclusiones a las que llega M. M. Verdejo[11] al tratar este tema, en las cuales sostiene la prioridad del «material auténtico», pero apostillando que:

> *«No debemos olvidar que la utilización de textos simplificados o adaptados puede ser muy positiva, e incluso a veces necesaria si ésta se lleva a cabo con rigor»*[12].

3.4. Por último, la explicación gramatical encuentra asimismo un punto favorable en esta heterogeneidad, si bien nos damos cuenta de que éste es consecuencia de la especificidad de nuestros alumnos. En efecto, el hecho de que todos ellos hayan cursado o vayan a cursar estudios en el ámbito de las Humanidades lleva consigo un conocimiento en mayor o menor grado de la gramática latina, que puede servir de referencia para la comprensión de determinados aspectos de este campo, con la consiguiente simplificación de la tarea explicativa y del aprendizaje. Un caso representativo de esta afirmación puede ser el del proceso de adquisición del uso de los pronombres personales átonos, proceso basado en el sistema de casos latino.

4. Ésta ha sido, pues, nuestra experiencia en la enseñanza de español durante los últimos años. Falta únicamente valorar los resultados obtenidos en estos cursos, que se pueden calificar de empíricamente positivos. Decimos empí-

[8] A modo de ejemplo, véase GARCÍA WIEDEMANN y MOYA CORRAL, 1990: 139-140.

[9] Para una ejemplificación de este uso del texto, véase HERNÁNDEZ y AGUIRRE, 1988, y GARCÍA WIEDEMANN y MOYA CORRAL, 1990.

[10] KENNEDY & BOLITHO, 1984: 48.

[11] Cfr. VERDEJO, 1988.

[12] VERDEJO, 1988: 599.

ASELE. Actas IV (1994). CONCEPCIÓN MARTÍNEZ, M.ª CRISTINA TABERNERO Y RAMÓN RUIZ ...
Centro Virtual Cervantes

ricamente porque hemos constatado que la gran mayoría de los participantes en estas clases han logrado incorporarse con éxito a sus estudios universitarios de grado o de postgrado.

Con esta breve comunicación pretendemos simplemente señalar la necesidad de prestar atención a un tema de importancia primordial, como es el de la enseñanza a grupos heterogéneos dentro del marco del aprendizaje de una L2, que, aunque parcialmente tratado, carece de una bibliografía específica en lo que respecta al español.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (1987), «Necesidades generales/necesidades específicas de los estudiantes de español como lengua extranjera», *Actas del Quinto Congreso Nacional de Lingüística Aplicada:* 69-72.

ADJÉMIAN, Ch. (1982), «La spécificité de l'interlangue et l'idéalisation des langues secondes», en GUÉRON, J. y SOWLEY (eds.), *Grammaire transformationelle: théorie et méthodologies*, Université de Paris VIII, Vincennes, 421-439. [Trad. por MARCELINO MARCOS en MUÑOZ LICERAS, J. (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor: 241-262.]

BIALYSTOK, E. (1978), «A Theoretical model of second language learning», *Language Learning*, 28: 69-83. [Trad. por MARCELINO MARCOS en MUÑOZ LICERAS, J. (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor: 177-192.]

ECKMAN, F. (1977), «Markedness and the contrastive analysis hypothesis», *Language Learning*, 27: 315-330. [Trad. por MARCELINO MARCOS en MUÑOZ LICERAS, J. (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor: 207-224.]

FENTE, R. (1987), «Venturas y desventuras de la enseñanza de la lengua para fines específicos», *Actas del Quinto Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*: 57-66.

GARCÍA WIEDEMANN, E. J., y MOYA CORRAL, J. A. (1990), «Sobre la explotación de textos en el aprendizaje de una L2. Una experiencia», *Actas del I Congreso Nacional de ASELE:* 137-144.

JORDENS, P. (1980), «Interlanguage research: interpretation or explanation», *Language Learning*, 30: 195-207. [Trad. por MARCELINO MARCOS en MUÑOZ LICERAS, J. (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor: 225-239.]

KRASHEN, S. (1977), «The Monitor Model for adult second language performance», en BURT, M.; DULAY, H., y FINOCCHIARO, M. (eds.), *Viewpoints of English as a second language*, New York, Regents C, 152-161. [Trad. por MARCELINO MARCOS EN MUÑOZ LICERAS, J. (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor: 143-152.)

KENNEDY, C., & BOLITHO, R. (1984), *English for Specific Purposes*, ELTS, MacMillan.

ASELE. Actas IV (1994). CONCEPCIÓN MARTÍNEZ, M.ª CRISTINA TABERNERO Y RAMÓN RUIZ ...

Centro Virtual Cervantes

LADO, R. (1957), *Lenguas y culturas*, Madrid, Paraninfo.

MCLAUGHLIN, B. (1978), «The monitor model: some methodological considerations», *Language Learning*, 28, 1: 69-83. [Trad. por MARCELINO MARCOS en MUÑOZ LICERAS, J. (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor: 153-176.]

RITCHIE, W. C. (1967), «Some implications of generative grammar for the construction of courses in English as a foreign language», *Language Learning*, 17: 111-131.

ROMERO, M. V. (1986), «Los problemas de la enseñanza en la experiencia práctica», *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español*, 34-35: 127-129.

SCHACHTER, J. (1974), «An error in error analysis», *Language Learning*, 24: 205-214. [Trad. por MARCELINO MARCOS en MUÑOZ LICERAS, J. (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor: 195-205.]

SELINKER, L. (1972), «Interlanguage», *International Review Applied Linguistics*, 10: 209-231. [Trad. por MARCELINO MARCOS en MUÑOZ LICERAS, J. (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor: 79-101.]

STOCKWELL, R. P., & BOWEN, J. D. (1965), *The sounds of English and Spanish*, Chicago, University of Chicago Press.

TARONE, E. (1983), «On the variability of interlanguage systems», *Applied Linguistics*, 4: 142-164. [Trad. por MARCELINO MARCOS en MUÑOZ LICERAS, J. (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor: 263-292.]

VERDEJO SEGURA, M.ª M. (1987), «Algunas consideraciones sobre el material auténtico», *Actas del Quinto Congreso Nacional de Lingüística Aplicada:* 595-599.

ASELE. Actas IV (1994). CONCEPCIÓN MARTÍNEZ, M.ª CRISTINA TABERNERO Y RAMÓN RUIZ ...

Centro Virtual Cervantes