

LO QUE UN ALUMNO DE INGLÉS NECESITA APRENDER, ADEMÁS DEL IDIOMA

Silvia Enríquez

La práctica habitual de la docencia en cursos de inglés de nivel intermedio y post intermedio permite observar que, entre las variables que determinan el distinto grado de rendimiento académico de los alumnos, hay una que cobra especial importancia: el haber aprendido a aprender un idioma. La tarea de un profesor de lenguas extranjeras no consiste solamente en enseñar los contenidos de la lengua objeto de estudio, sino también, y tal vez con mayor importancia, en enseñar tanto explícitamente como a través de la práctica cómo se aprende una lengua. Este trabajo pasa revista a algunas nociones y habilidades que es conveniente que los alumnos adquieran en los primeros años de aprendizaje, ya que la experiencia parece demostrar que su adquisición facilita el aprendizaje del idioma, y que, inversamente, la carencia de ideas claras en estos temas puede dificultar el aprendizaje, en mayor o menor medida según los casos.

Muchos autores, especialmente desde el constructivismo, hablan de la necesidad de formar alumnos conscientes de los objetivos y métodos que les serán útiles en el aprendizaje de cualquier materia. El siguiente es un trabajo que refleja lo observado empíricamente en clase durante largos años de enseñanza en cursos posteriores a los iniciales, donde hemos podido comprobar repetidas veces la importancia de que los alumnos entiendan siempre qué están haciendo en clase, y para qué lo hacen. En la formación de alumnos conscientes juegan un papel fundamental los profesores de los primeros años, en especial el primero, que son quienes deben poner el fundamento que permitirá que nuestros alumnos avancen en su aprendizaje sin grandes dificultades. Cuando este fundamento falta, es decir cuando los alumnos no tienen un criterio claro que les indique qué aprender, y cómo, pueden experimentar dificultades que los profesores de cursos posteriores no siempre pueden solucionar, y que en ocasiones son insalvables.

Cuando esto último sucede, el problema no radica, probablemente, en que los profesores no enseñen con estas pautas, sino en el hecho de que el no hacerlas explícitas a los alumnos puede fácilmente resultar en que nunca las comprendan, y en consecuencia aparecen dificultades de comprensión o de aprendizaje que se deben a estos errores de criterio que no es fácil detectar. Muchas veces recibimos alumnos que comenzaron a estudiar inglés varias veces en su vida sin superar el nivel inicial, y en estos casos es todavía más difícil tener certeza de qué pautas aprendieron, y de qué modo.

Los docentes sabemos qué clase de formación recibe un profesor de lenguas, pero esto no resulta evidente para los alumnos, que suelen pensar que hemos hecho un muy buen curso de la lengua que enseñamos, y nada más. Por eso, esta es la primera idea que debemos dejar clara en nuestras clases: intentamos enseñarles una

lengua y también cómo aprenderla, porque en eso consiste nuestra formación docente. Por supuesto, no se trata de dar una clase teórica sobre estos temas, pero sí de ir formando un criterio adecuado gradualmente, cuando surja la oportunidad o creándola si fuera necesario.

Lo que sigue es una lista, seguramente incompleta, de objetivos que debe tener claro un alumno, y de algunos métodos de aprendizaje de los que resulta necesario que se vuelva consciente.

Objetivos claros

No sólo interesa la gramática, sino el contexto, y el contexto gramatical, en el que se usa cada palabra, por eso es necesario enseñar desde el principio algunas nociones de registro, que puede explicarse, simplemente, como lo hace Halliday (1989) al decir que es la adecuación de la lengua a las circunstancias en que se usa. No es difícil hacer comprender a los alumnos, por ejemplo, que las formas "isn't" y "aren't" se diferencian de "is not" y "are not" no por su significado, pero sí por las circunstancias en que se usan: varía el grado de formalidad, y hay una tendencia a usarlas con una frecuencia diferente en lengua oral y escrita. Tampoco es difícil dar explicaciones básicas sobre cortesía, en términos tales como que "close the door, will you?" es un modo de pedir que alguien cierre la puerta, pero que lo podemos usar con nuestros hermanos o amigos, por ejemplo, y no con un desconocido, porque probablemente se sienta ofendido.

Esto ayudará además a que los alumnos comprendan que la lengua meta tiene características similares a las nuestras en cuanto a recursos y modos de comunicarse en distintas circunstancias. En otras palabras: los alumnos suelen atribuir al inglés un cierto prestigio, que tal vez proviene del hecho de que se ha transformado en una lingua franca, o de la observación de que los países en

los cuales el inglés es lengua materna son más desarrollados que el nuestro. Esto a veces resulta en una falta de comprensión del valor de los términos y expresiones que aprenden. En un curso de Jóvenes 7 en el que hablábamos de Robin Hood, terminamos traduciendo las dos palabras que forman ese nombre. A esa altura de sus estudios, se mostraron sumamente sorprendidos al comprender que “Robin” era equivalente a, como ellos sugirieron, “Beto” en español. Ellos no sabían que en inglés se podía decir algo que les resulta tan “casero”, como uno de ellos dijo. Eso sucede aunque sepan que también en inglés existen los sobrenombres, o cualquier tipo de expresión coloquial. Las conocen, pero les dan otro valor. Y es que, evidentemente, sin una explicación ad hoc un alumno puede no percibir que en inglés es posible decir algo exactamente equivalente a “che, flaco” o “la pucha”, o cualquier otra expresión coloquial del español. Siguiendo esta línea de razonamiento, no podemos tampoco actuar como si en inglés no existieran las malas palabras, con la misma profusión y colorido que en español.

En síntesis, los alumnos deben comprender que lo que interesa es aprender el uso de los hablantes nativos, que no basta con conocer la lengua sino que hay que aprender las expresiones y términos que típicamente usan los hablantes nativos en diferentes situaciones. Hace unos años S., una alumna de Adultos 3, comentó que en Londres había tenido oportunidad de comprobar que la reacción de las personas a las que les hacía preguntas era muy distinta según les dijera “Where is the cathedral, please?” o “Excuse me, would you mind telling me where the cathedral is?” En el primer caso, el interlocutor se mostraba algo sorprendido, aunque finalmente contestaba. En el segundo caso, recibía respuestas más amables y completas. Su comentario a sus compañeros fue: “¿Se acuerdan de esas frases aburridas que teníamos que repetir? Apréndanlas, porque se usan!” Y es que existe también un prejuicio bastante arraigado, que sería bueno que lográramos cambiar: el que dice que lo que se enseña en clase no es lo que hace falta en la práctica. En circunstancias como las de S., es posible comprobar lo contrario, pero los alumnos que no viajan no necesariamente se dan cuenta de esto. Por ello debemos hacerles comprender que con sólo el aprendizaje de la gramática no se puede asegurar que van a saber comunicarse adecuadamente en la práctica.

No explicar este tipo de ideas significa que los docentes hemos adquirido un criterio discursivo que nos enseña a valorar mucho más que la gramática, pero permitimos que nuestros alumnos conserven una visión diferente.

De hecho, es posible encontrar alumnos que piensan que en la clase de inglés es suficiente con practicar las estructuras gramaticales, y que

no importa mucho de qué se hable. Permítaseme una anécdota personal: hace unos años tomaba clases de francés, y un día la profesora me preguntó de qué color era mi gato. Mi respuesta fue: “no tengo gato”, y recibí la siguiente respuesta: “no importa, es para practicar”. Contesté con el nombre de algún color, y di por terminado el tema, aunque me quedé pensando que no encontraba la razón por la que tenía que hablar de un gato ficticio, cuando yo tengo una perra y podría haber hablado de ella, que es real. Esto habría tenido varias ventajas: averiguar si tengo una mascota, y qué animal es, hace que hable (y por lo tanto “practique”) más que hablando del gato ficticio como me lo pidió la profesora. Además, cuando me preguntan por el color, suponemos que yo sólo recuerdo cómo se dice “blanco”. En ese caso, obviamente, voy a contestar que mi gato “virtual” es blanco, porque nadie me pidió mayor esfuerzo. En cambio, como mi perra es negra, si no sé o no recuerdo cómo se dice “negro”, tengo que preguntarlo y en consecuencia aprendo más. Hablar de la realidad ayuda a buscar el modo de decir lo que nos hace falta decir, y aprenderlo. De lo contrario, nos limitamos a repetir lo ya sabido.

Permitir que se vacíe de realidad lo que nuestros alumnos dicen o escriben es también crearles la falsa impresión de que se puede aprender una lengua disociándola del contenido. Hace un tiempo, un alumno me preguntó, al recibir una carta formal corregida: “¿Por qué las profesoras de inglés (nótese el uso del femenino) siempre se meten (sic) con el contenido?” Lo que sucedía era que había incluido comentarios personales en una carta formal, y que esos comentarios hasta resultaban impertinentes. El alumno percibía esa corrección como una objeción a algo que a la profesora no le había gustado pero que él tenía derecho a escribir, porque se trataba de su texto y de su idea. Lo que sucede es simplemente que los alumnos no necesariamente comprenden, si no lo decimos explícitamente, que las correcciones de contenido no se deben a diferencias de opinión con lo que ellos piensan, sino a que estamos enseñando también a adecuar el contenido al tipo textual, o a que hemos notado una falla lógica. Es fundamental que comprendamos que, sin ocuparnos de las ideas, no podemos enseñar a producir textos que cumplan su función en la realidad. No se puede aprender a escribir, o hablar, bien, hablando o escribiendo sobre nada.

Métodos claros

Tal vez la dificultad más frecuente en cuanto a la metodología es el hecho de que el modo en que se aprende una lengua contradice hábitos adquiri-

dos en el aprendizaje de otras disciplinas. Cuando un alumno intenta utilizar métodos propios que sabemos que resultan inadecuados, o cuando se siente desalentado porque no aprende del modo en que erróneamente cree que debería, resulta necesario aclarar que aprender una lengua no se trata sólo de comprender y recordar explicaciones, sino que debemos dar un segundo paso: la adquisición de la capacidad de usar la lengua en la práctica, que no se sigue naturalmente como resultado de la comprensión intelectual.

También es necesario disipar la creencia de que toda lengua es lógica del modo en que lo es, por ejemplo, un silogismo. Necesitan saber, entonces, que muchas veces encontrarán en la lengua cosas que aparentemente "no son lógicas" (por ejemplo: ¿por qué se dice *by train, bus, plane*, etc., pero *on foot*?), pero que de todos modos son así de hecho. Y, junto con esta creencia, suele aparecer la convicción de que la gramática de una lengua es un conjunto de reglas que deben ser obedecidas. Tal vez los hablantes de español tengamos en este sentido una dificultad mayor, ya que la existencia de la Real Academia Española nos lleva a pensar que esta institución es algo así como un "poder legislativo", que decide de qué modo debemos hablar y cuyas disposiciones debemos obedecer. Por eso nunca está de más aclarar que las reglas gramaticales tienen un carácter descriptivo, no prescriptivo.

Cuando los resultados obtenidos no se conciben con lo que ellos creen que deberían lograr, los sentimientos de los alumnos hacia su aprendizaje suelen transformarse en otra área problemática. Es frecuente que piensen que saben poco y que su rendimiento es bajo, aun cuando el profesor sepa que están progresando normalmente. Para un alumno educado, especialmente un adulto, puede ser frustrante ver que luego de algunos años de aprendizaje no logra terminar de adquirir la complejidad de lengua que su pensamiento requiere. Además, a mayor edad, mayor es la tendencia de los alumnos a tener ideas propias sobre cómo se aprende una lengua, y desgraciadamente esas ideas suelen coincidir con los métodos de enseñanza aplicados hace por lo menos medio siglo, y que ya los docentes han comprobado hace mucho tiempo que no dan buenos resultados. En concreto, tienden a pensar que deben aprender por el método de gramática y traducción.

Por eso es tan importante explicarles que aprender una lengua es un proceso de varios años, en el transcurso del cual no estamos tratando de enseñarles a que conozcan todas las reglas gramaticales y jamás cometan errores, sino a que se comuniquen, y que en esos casos la corrección gramatical importa sólo en la medida en que los errores dificultan la comprensión, pero no porque hablar incorrectamente ante un

hablante nativo sea "un papelón", como algunos suelen decir, o porque cometer errores en clase sea vergonzoso. Deben comprender que "hablar bien" durante ese proceso significa poder decir lo que ya se aprendió, y saber aprovecharlo, ambas cosas del mejor modo posible. Como aprender a escribir, aprender a hablar es un proceso personal de búsqueda del modo más adecuado de expresar lo que se quiere decir con los conocimientos ya adquiridos en cada etapa, y con el paso del tiempo se logra no sólo la eficacia en la comunicación sino también la corrección gramatical que tanto valoran.

En lugar de enseñar corrección gramatical, es bueno hacerles comprender que les estamos enseñando a resolver situaciones de comunicación en la práctica. Un buen modo de explicar esto es preguntarles "¿que necesitarías saber si tuvieras que viajar a Gran Bretaña el mes que viene?" Es bueno hacerles notar que los libros de nivel inicial verdaderamente los preparan para ese tipo de situación, porque en las primeras unidades enseñan a presentarse, dar información personal básica, hablar de cifras para poder manejar dinero, comprender fechas y horarios, y a decir lo que mínimamente debe saber decir un turista o un viajero de negocios. Así podrán comprender que, ante la situación real, es mucho más importante lograr pedir un almuerzo, alojarse en un hotel o comunicarse con personas que no hablan español, que poder demostrar que no cometen errores cuando usan *simple present*.

Una profesora canadiense me enseñó a este respecto algo que siempre cuento a mis alumnos: tuve la necesidad de explicarle algo en francés, la única lengua que ella hablaba. Al final de mi trabajoso parlamento, le pedí disculpas por no ser capaz de expresarme en francés con mayor claridad, y me respondió: "Al contrario, soy yo quien tiene que pedirle disculpas, porque estoy haciendo que usted hable mi idioma porque yo no sé el suyo". Esta es la esencia de lo que tienen que comprender nuestros alumnos: cuando hablamos una lengua extranjera, no sólo no estamos dando un examen de corrección, sino que gracias a que podemos expresarnos en esa lengua estamos creando la oportunidad de comunicarnos con alguien que de otro modo no sería capaz de comprendernos. Y en ese sentido, somos iguales a un extranjero que viene a nuestro país: nadie juzga la corrección gramatical de lo que diga sino que, por el contrario, los felicitamos y alentamos porque son capaces de hacerse comprender.

Por todo esto, la tolerancia con los propios errores debe ser enseñada en la clase de inglés, al igual que la comprensión del hecho de que el aprendizaje de una lengua tiene algo de entrenamiento, y que por lo tanto es imposible hablar o escribir desde el principio sin cometer errores,

por razones análogas a las que explican que, si queremos aprender a jugar tenis, nuestros primeros saques seguramente van a ir fuera de la cancha, y cuando finalmente caigan dentro de las líneas, es probable que todavía nos resulte difícil durante un tiempo dirigirlos hacia donde queremos. Del mismo modo, haber aprendido a conducir hace un par de semanas no significa que ya estamos en condiciones de viajar por una ruta o una autopista, aunque con más práctica podremos hacerlo. Por eso debemos enseñarles a permitirse cometer errores, sabiendo que éste es el único modo de dejar de cometerlos.

Estas creencias en ocasiones conviven con la impresión de que hablar en inglés en clase es "perder el tiempo" (una expresión que en casos extremos algunos alumnos aplican a toda actividad que no sea aprender gramática). La función que cumple la conversación en clase debe ser explicada, para que el alumno comprenda que sólo se sabe verdaderamente una lengua cuando se sabe usarla. Y hay otra cosa que suele ser necesario recordarles acerca de la ejercitación oral: no se hace con papel y lápiz. Por inseguridad, o por la sensación de que van a aprender menos si no escriben todo, algunos alumnos tienden a redactar todo lo que se supone que debería ser lengua oral espontánea, y con esto claramente el ejercicio no cumple su función completamente.

También es importante explicarles que deben aprender a aceptar, o hasta sobrellevar, según el grado de ansiedad que esto les produzca, una dosis de incertidumbre, especialmente en la comprensión auditiva. En los ejercicios de listening, por ejemplo, cuando un alumno, especialmente adulto, comenta en clase "no entendí nada", es útil preguntarle: "¿No será tal vez que no entendiste todo?" En general contestan que, efectivamente, hay algunas palabras o pasajes que no comprendieron, aunque tienen clara la idea central. Y es que los alumnos piensan muchas veces que deberían ser capaces de comprender cada palabra, como si fuera ésa la habilidad que tratamos de que adquieran. En estos momentos es útil explicar que estos ejercicios normalmente contienen palabras que no conocen, para entrenarlos en la posibilidad de comprender la lengua oral aunque no comprendan todo.

Hablando de comprensión, los docentes sabemos que, en general, no es buena idea traducir, especialmente cuando se hace palabra por palabra. Así, una alumna que hablaba en clase del viaje que acababa de hacer, comentó: "The time was fine", confundiendo ese "tiempo" con el otro, "the weather".

Las expresiones idiomáticas son una buena oportunidad de enseñar que diferentes idiomas tienen expresiones equivalentes, pero no necesariamente iguales palabra por palabra. Para hacer que comprendan esto puede ser útil pedir-

les que traduzcan frases que se aprenden en las primeras clases, tales como por ejemplo "How old are you?" Siempre traducen por una frase adecuada: "¿Cuántos años tenés/tiene?", o "¿Qué edad tenés/tiene?" Luego es cuestión de hacerles ver lo siguiente: ¿cuál de las palabras en inglés es "cuántos"? ¿Cuál es "años"? ¿Cuál es "tenés"? La respuesta es, en todos los casos, la misma: ninguna palabra coincide. Cualquier alumno puede traducir esta frase adecuadamente sin darse cuenta de que eso implica lo que afirmábamos anteriormente. Lo importante es que les quede claro que esto pasa con buena parte de la sintaxis y el léxico que aprenden, aun en casos en los que parece haber correspondencia uno a uno.

Si no podemos evitar que traduzcan, o cuando sea necesario hacerlo, resulta conveniente prestar atención a la tendencia a traducir en lengua de doblaje de películas, es decir con una variedad de español que no es la que usa el alumno. Si adquiere este hábito, con frecuencia estará traduciendo del inglés probablemente de un modo inexacto, pero además por medio de una expresión que no usa, y que puede llevarlo a asimilar la estructura del inglés a un modo de hablar que no le resulta necesario. Si es preciso traducir algo en clase, es importante que se traduzca a nuestro modo habitual de hablar.

Dicho de otro modo: el inglés no es la sintaxis del español con otras palabras, pero un alumno no puede saber esto sin que se lo expliquemos, al igual que no puede saber que algunas palabras de uno de los dos idiomas no existen en el otro, o que lo que en una lengua se dice, digamos, con un adjetivo, en la otra puede decirse con una frase preposicional. Los alumnos suelen saber que los profesores decimos que no deben traducir, pero quien no entiende las razones lo sigue haciendo cuando no nos damos cuenta. Por eso es necesario explicar las causas de este pedido, y hacerles comprender que si habitualmente tratan de aprender por medio de la traducción, sólo van a comprender bien la parte de la lengua que coincide con el español, y probablemente van a expresarse de un modo poco claro, y hasta incomprensible, usando la sintaxis de su idioma.

Los preconceptos sobre el modo de hacer los ejercicios de práctica merecen un capítulo aparte. ¿Quién no oyó alguna vez a un alumno decir "Sí, hice bien los deberes, pero me fijé en el libro", como si hubieran hecho algo indebido? Suelen sorprenderse al oír que los deberes no son un examen, y que por lo tanto se hacen usando todos los recursos que les hagan falta: apuntes, libro de texto, diccionario.

Otra actitud frecuente es la de pensar que, cuando hay más de un modo posible de responder un ejercicio, de todos modos se les pedirá

que “acierten” con la respuesta que espera el profesor. Muchas veces los alumnos parecen esperar, y hasta aceptar, una cierta medida de lo que se puede considerar arbitrariedad, y en general no discuten ni preguntan cuando la profesora dice que algo se dice de un determinado modo y no de otro sin explicar las razones. Del mismo modo, al chequear ejercicios escritos con más de una opción posible, solemos encontrar alumnos que borran su respuesta cuando oyen otra respuesta correcta dada por otro alumno, sin averiguar si la suya es correcta también, y aun cuando crean que lo es.

Francamente, una actitud como esa resulta poco razonable, pero es que los años de docencia me han llevado a creer que efectivamente los alumnos pueden pensar con cierta facilidad que el modo en que se enseña una lengua puede carecer en alguna medida de sentido común y ser un poco autoritario. Demos un ejemplo que seguramente cualquier docente va a reconocer. Veamos el siguiente ejercicio:

Look at these health problems.
Find good advice for each problem.
(You can use the same advice for different problems.)

Problems

a fever
a temperature
a headache
a sore throat
a cough
toothache
the flu
stomachache
backache

Advice

Take an aspirin.
Get some medicine from the chemist's.
Take some vitamin C.
Don't lift anything heavy.
See a doctor.
Go to bed and rest.
Don't eat anything.
Go to the dentist.
Drink lots of liquid.

Si bien las instrucciones aclaran que se puede usar el mismo consejo más de una vez, (es fácil notar que los consejos b ó e, por ejemplo, pueden aplicarse casi en todos los casos), algunos alumnos no darían esto por sentado si no se les aclarara, y además es posible que pregunten si también pueden usar más de un consejo para cada problema. En la vida real no dudarían un instante en recomendar a alguien, por ejemplo, que tome una aspirina y se quede en cama, pero

en la clase de inglés los alumnos a veces parecen suponer que la realidad se suspende, y a cada ítem le corresponde sólo una respuesta correcta. El problema es que dedicarán tiempo y atención a imaginar un criterio para saber a qué problema de salud asignarle “See a doctor”, suponiendo que deben usarla sólo en un caso, y distrayéndose de este modo de la finalidad que persigue el ejercicio. La realidad es que muchos ejercicios del tipo matching sólo presentan una opción posible para cada incógnita, y el alumno puede acostumbrarse a este mecanismo como si fuera el habitual o el único. Esta confusión se evita simplemente teniendo el cuidado de aclarar, para cada ejercicio, cuántas opciones hay, y generando el hábito de tener esto en cuenta.

Conclusión

Sólo un profesor con ideas claras podrá formar alumnos que sepan aprender, y cualquier profesor de niveles más altos puede comprobar la importancia que tiene este trabajo inicial. Además quienes han dado clase en cursos más avanzados seguramente han experimentado alguna vez gran dificultad al intentar modificar hábitos erróneos, que ya están demasiado arraigados cuando el alumno llega al cuarto o quinto año. Estos malos hábitos generan dificultades de aprendizaje, y en ocasiones es muy difícil que el profesor de cursos posteriores a los primeros años individualice el concepto erróneo que causa el problema. Hace unos años, por ejemplo, una alumna de Adultos 4 tenía dificultades para comprender la voz pasiva, hasta que ella misma se dio cuenta de que en esa estructura “by” no significaba “al lado”, que era la traducción que ella había hecho en su primer año de estudios y que consideraba el único significado posible de la palabra. Es prácticamente imposible que un profesor detecte un problema de esa naturaleza, y por lo tanto la única opción segura es evitarlo.

Debido a esto, estoy convencida de que los primeros años deben ser dados por profesores altamente capacitados y con experiencia, y de que cuando encontramos un alumno que sabe aprender, se lo debemos sobre todo a sus profesores de los primeros años. Su tarea no es poco importante sólo porque los contenidos gramaticales que enseñan sean básicos. De los hábitos que ellos enseñen depende en gran medida el éxito o fracaso de cada alumno, ya que ponen el fundamento necesario para que los alumnos aprendan inglés adecuadamente. Sin ese fundamento, los alumnos fácilmente pueden fracasar.

Con las explicaciones correctas, y ante la experiencia de cómo el seguir los consejos de los profesores facilita el aprendizaje, los alumnos también comprenderán que la metodología ele-

gida por el docente tiene fundamento, y que no es ni arbitrario ni producto de sus gustos personales. Y, como consecuencia de esto, jerarquizaremos la profesión docente, tan poco comprendida y valorada en ocasiones.

Bibliografía

Fried Schnitman, D. (1994). Nuevos Paradigmas, Cultura y subjetividad. Buenos Aires: Paidós.

Halliday, M.A.K. (1989) Spoken and Written Language. Oxford, O.U.P.

Larsen-Freeman, D. [2000] 2000. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford, Oxford University Press.

McCarthy, M. and Carter, R. (1994) Language as Discourse. Perspectives for Language Teaching. Longman.