

Experiencia práctica: enseñanza del español como lengua extranjera en un centro educativo. Una mirada crítica

JUAN CARLOS TORDERA YLLESCAS
Universitat de València
juan.tordera@uv.es

1. Presentación del caso

Nuestra experiencia se deriva de nuestra estancia en el I. E. S. Ausiàs March de (Manises). A este centro, en el que se imparten clases de educación secundaria y bachillerato, asisten alrededor de cuatrocientos alumnos. Entre estos alumnos, un gran índice de alumnado (alrededor de un nada desdeñable 5 %) está representado por alumnos de países extranjeros que tienen un ajustado o bien escaso conocimiento del español. Si a este número, se suman los extranjeros con dominio del español, el número de alumnos extranjeros se incrementa considerablemente. De hecho, dada la tradición existente en este pueblo (que los alumnos extranjeros vayan al Ausiàs March), cabe decir que, de los tres centros educativos de enseñanzas secundarias de que dispone Manises, es en el Ausiàs March en el que se concentra el mayor número de extranjeros. Es más, este hecho es auspiciado por la misma administración municipal, ya que a los padres de los alumnos extranjeros que acuden al Ayuntamiento de Manises se les aconseja que matriculen a sus hijos en dicho centro.

Nuestra experiencia se va a centrar en el curso de 2.º de la ESO. Por cada nivel de la ESO, suele haber en este centro tres grupos (1.º A, 1.º B, 1.º C, 2.º A, 2.º B, 2.º C...) y a los denominados grupos B (1.º B, 2.º B...) es adonde se suelen adscribir los alumnos extranjeros cuyo conocimiento del español es lo suficientemente limitado para que no puedan interactuar de forma fluida con el resto de sus compañeros. Este modo de proceder responde a dos criterios. En primer lugar, no es que se pretenda hacer guetos étnicos por los que se trate de aislar al alumno extranjero... Lejos de esta realidad, los alumnos extranjeros suelen estar diseminados por los grupos B y C, con el resto de alumnado no extranjero; en los grupos A, no suele haber ningún alumno extranjero, independientemente de su nivel de español, porque corresponde a la comúnmente denominada línea en valenciano. Se concentran en los grupos B con el fin de que no queden aislados sin comunicación posible en los primeros meses en los que algunos estudiantes van aprendiendo los rudimentos de la lengua española. En segundo lugar, esta agrupación responde a criterios de organización académica. Para los profesores, nos es más fácil concentrar a los alumnos que poseen un nivel de conocimientos similares en un mismo grupo; en este caso, el conocimiento lingüístico es el criterio para agruparlos. Además, también hay que tener en cuenta que estos alumnos suelen acudir a los denominados programas PASE (Programa de Acogida en el Sistema Educativo), por lo que es más fácil realizar los horarios de este programa si todos los alumnos van al mismo grupo.

El PASE se define como un programa temporal de adaptación lingüística para el alumnado extranjero de nueva incorporación en el sistema educativo en la Comunitat Valenciana que desconoce la lengua base (puede ser castellano o valenciano) del Programa de educación bilingüe al que quede adscrito. Es un programa por el que los alumnos extranjeros con dificultades en el aprendizaje del idioma (castellano o valenciano) es “sacado” de su clase de referencia (bien sea a la hora de plástica, educación física..., matemáticas o lengua) y se va a otra aula con el profesor de PASE.

Las carencias de este tipo de programa son notables. En primer lugar, cabe señalar que el profesor de PASE no necesariamente tiene que ser un profesor de lengua (castellana o valenciana), con lo que la propia Administración Educativa acepta el simplismo de que quien habla una lengua la puede enseñar, idea que, por otro lado, inunda no pocas de nuestras academias de enseñanza del español como lengua extranjera.

En segundo lugar, por ley, la lengua de PASE debe ser la lengua de referencia del alumno matriculado. En la teoría, esto significa que un alumno que se matricula en lo que comúnmente se denomina línea en castellano ha de recibir la clase de PASE en castellano. Pero, en la práctica, se llevan a cabo prácticas que rozan lo estrambótico, y no precisamente por mirar por el bien de dicho alumno sino por cuestiones administrativas y de índole ideológica del propio profesorado. Por ejemplo, puede ocurrir que a un profesor que nunca ha enseñado lengua se le asigne la hora de PASE únicamente para cubrir las horas lectivas que ha de impartir y no por su idoneidad. Si en este caso, el profesor es castellanohablante (y dado que en la Educación Secundaria no es una exigencia, sino un mérito adicional el conocimiento del valenciano), la clase se dará en castellano, independientemente de las preferencias lingüísticas del alumno. Otras veces, las insensateces van mucho más allá. Por ejemplo, este año, en el instituto citado, se ha decidido que todos los alumnos de segundo, independientemente de su lengua de preferencia, deben acudir a dos horas de PASE en valenciano. Esta decisión ha sido promovida desde el departamento de Lengua valenciana y su literatura. La justificación es sencilla. Si, socialmente, el valenciano no es una lengua inferior al castellano, ¿por qué no se ha de enseñar también esta lengua al alumno inmigrante? Como se puede observar, las cuestiones de política lingüística propias de nuestra autonomía conllevan unas terribles consecuencias. ¿Acaso esa minoría lingüística, que corre el riesgo de ser excluida socialmente, es la que está llamada a acabar con la situación diglósica que vive, históricamente, el valenciano?

Lamentamos no ser políticamente correctos, pero vemos esta situación más como un dislate y un atropello de los derechos individuales de nuestros alumnos inmigrantes que no como una solución para remediar la desigualdad lingüística del valenciano. Piénsese qué pasaría si cualquiera de nosotros tuviera que emigrar a países como Canadá (en concreto, a Quebec), Bélgica (Bruselas), Holanda... Si ya nos cuesta aprender una única lengua, tan internacional como el inglés, ¿qué sería de nosotros si tuviéramos que aprender, en una situación social prácticamente de aislamiento o de gueto social, tanto el inglés como el francés, tanto el francés como el flamenco, o tanto el neerlandés/holandés como el inglés? Administrativamente, la situación se revela todavía más irregular si se tiene en cuenta que los alumnos que no han cursado previamente la asignatura de valenciano pueden acogerse a la excepción de esta asignatura. En este caso, la Administración educativa tendría la obligación de disponer de un profesor que atendiera a estos alumnos durante las tres horas semanales de valenciano. ¿No serían tres horas ideales, precisamente, para que el alumno trabajara sus conocimientos del español? Sin embargo, tal situación, que sería ideal para los alumnos inmigrantes, no se da en este centro. Desconocemos la razón, aunque la podemos intuir: o bien tendríamos la protesta enérgica de un departamento de lengua valenciana y su literatura, o bien la directiva de este instituto se acoge a la situación cómoda de no realizar las gestiones pertinentes que requiere llevar a cabo dicho proyecto. Todavía quedaría una tercera razón: si, finalmente, se llevaran a cabo las gestiones pertinentes para que los alumnos inmigrantes quedaran exentos de la enseñanza del valenciano, no quedaría garantizado, sobre todo, ahora en esta etapa de crisis económica, que Conselleria d'Educació enviara más profesores al instituto para atender las horas de valenciano en la

que estos alumnos estarían exentos. Por tanto, en este mundo, si se no se sabe dónde se va a ir, mejor es moverse. De ahí, los atropellos vividos.

Finalmente, existe una tercera razón que convierte en bastante ineficaz el programa PASE. Frente a una academia convencional de enseñanza del español como lengua extranjera, en un instituto, los alumnos NO son organizados según su nivel de conocimiento de la lengua (esto es, A1, A2, B1, B2, C1 y C2), sino que se organizan de acuerdo a su curso académico (esto es, 1.º ESO, 2.º ESO...) y, en el caso de los alumnos extranjeros, el curso académico prácticamente se decide por su edad cronológica y no por los conocimientos adquiridos (salvo algunas excepciones por las que un alumno es obligado a matricularse en un curso inferior al que le correspondería cronológicamente). En la práctica, este hecho conlleva, una vez más, nuevas tropelías: diferentes alumnos con niveles muy heterogéneos de conocimiento de la lengua son agrupados en una misma aula. En nuestro caso, hemos tenido que impartir clases con alumnos recién llegados a España (por tanto, con un nivel cero), con alumnos que comienzan a adquirir los rudimentos básicos de la lengua (niveles A1 y A2) y con alumnos que pueden mantener conversaciones más o menos fluidas (niveles B1 y B2). Así pues, júntese a ocho alumnos con estos niveles tan dispares en un lapso de tiempo superior a cincuenta minutos y la pregunta que salta automáticamente es: ¿qué se puede hacer que se de utilidad para estos alumnos? En la práctica, solo dar una media de unos diez minutos por cada nivel; si hay cinco niveles y cincuenta minutos, a eso se reduce la hora del PASE para un estudiante inmigrante, lo que, verdaderamente, es insignificante.

Este problema planteado presenta una solución que podría ser viable, aunque requeriría un extraordinario esfuerzo organizativo para la directiva del centro y, por otro lado, es una solución que va contra los propios principios pedagógicos de la enseñanza obligatoria (*i. e.*, agrupar alumnos de semejantes edades en un mismo grupo). En lugar de organizar los grupos de PASE según el nivel académico (y, en la práctica, según la edad), se debería hacer un examen inicial a todos estos alumnos y organizar los grupos PASE de acuerdo con el nivel de conocimiento de la lengua (esto es, A1, A2, B1, B2, C1 y C2). De este modo, se podrían lograr considerables progresos, cuando menos, en los niveles superiores (esto es, A2, B1, B2). No obstante, conlleva un pequeño inconveniente para los niveles más bajos. Cuando nos encontramos ante un alumno que no tiene ningún conocimiento del español (recién llegados), lo usual es que el profesor se apoye en sus compañeros para que este ejerza de intermediario, esto es, de traductor. Al organizar los alumnos según nuestra propuesta, perderíamos esta inestimable ayuda. No obstante, aquí es donde se demostraría la buena pericia del docente. Y, por otro lado, tampoco se trata de sacrificar el bienestar de un alumno (o de un grupo) por el de otro alumno (el recién llegado). Por tanto, creemos que es bastante racional tratar de organizar el PASE por el nivel de lengua adquirido.

2. Nuestra experiencia con 2.º B

Las clases que yo impartía en el grupo de 2.º B (grupo en el que situaban los alumnos extranjeros que no dominaban la lengua) eran de lengua castellana (tres horas a la semana) y una hora de PASE, que, en principio, se impartía en valenciano.

Oficialmente, a la clase de lengua castellana, habían de acudir un total de ocho alumnos chinos. No obstante, había tres chinos chicos que eran absentistas; por el contrario, las cinco chinas restantes eran muy cumplidoras con la asistencia a clase. Rara vez faltaban. A finales del primer trimestre, una alumna china se marchó y, a

principios del primer trimestre, se incorporó una nueva china recién llegada al país. Por tanto, se mantuvo la ratio.

Si tenemos en cuenta solo los alumnos que asistían a clase, nos encontramos con la siguiente situación: una alumna con un nivel B1 (próximo al B2), dos alumnas chinas con un nivel A2 y el resto o bien tenían un A1 o un nivel cero (como la recién llegada a España). Además, había una alumna con un nivel muy bajo de castellano, pero se manejaba mejor en catalán, debido a que pasó anteriormente unos meses en Cataluña. En este caso, verdaderamente, la enseñanza en valenciano para esta alumno sí tenía sentido. En cambio, tampoco se seguía una metodología ni horarios distintos a los de su compañera. Todas las clases las recibía en castellano, salvo valenciano, matemáticas y sociales (al igual que el resto de sus compañeros).

Los alumnos no contaban con un libro propiamente. En general, los diversos profesores que han tenido a estas alumnos han ido creando materiales *ad hoc*; el problema que presentaba este tipo de material (sin entrar en su adecuación o no) es que no era utilizado en las sucesivas clases en los que se trabajara la enseñanza de la lengua (como el PASE), por lo que sus contenidos no solo no tenían continuidad sino que podían ser interferidos, perfectamente, por otros contenidos nuevos de las otras clases. Además, era difícil también crear materiales adecuados para cada alumno dada la disparidad de niveles señalados. Así pues, ante esta situación, el departamento de lengua castellana y su literatura propuso la adopción de un manual para este tipo de alumnado. A propuesta mía, se seleccionó el libro *Gramática básica del estudiante de español* de la editorial Difusión. Los motivos por los que se seleccionó este libro son varios. En primer lugar, es un libro que contiene ejercicios clasificados por su nivel de conocimiento de la lengua (A1, A2 y B1). Además, era un libro cuyos contenidos gramaticales se ajustaban a los que se impartía en la clase, por lo que, en cierto sentido, estos alumnos cubrían los contenidos de segundo de secundaria. Finalmente, este libro nos fue recomendado por diversos profesores con amplia tradición en la enseñanza del español como lengua extranjera.

La selección de dicho manual tuvo un éxito relativo. El mayor o menor éxito que tuvo dicho manual se deriva del carácter propio que suelen tener las alumnas chinas de este centro (y, posiblemente, de cualquier otro centro). Por norma general, las alumnas chinas son muy trabajadoras, disciplinadas e, incluso, aunque sea de forma meramente especulativa, se podría añadir que son buenas manejando conceptos abstractos (por ejemplo, suelen ser buenas en matemáticas). En un contexto de aula en el que los alumnos nativos son terriblemente indisciplinados y poco trabajadores, es admirable el tesón y la disposición al trabajo continuado que suele presentarse en este tipo de alumnado. El que los cinco o seis alumnos chinos sean lo mejor de aquella aula se puede tomar como un síntoma muy significativo de los derroteros que está tomando nuestra enseñanza. No obstante, pese al esfuerzo de este tipo de alumnado, el éxito no quedó garantizado. En primer lugar, como se ha indicado, la clase de lengua no está diseñada para enseñar el español como lengua extranjera. Creer que la enseñanza del español como lengua materna es lo mismo que la enseñanza del español como lengua extranjera es un craso error en el que parecía incurrir nuestras instituciones educativas de una forma continuada. Y, aquí nos encontramos con uno de los más terribles problemas de la cuestión que estamos abordando. La atención que se le puede prestar al alumnado inmigrante de forma aislada frente al resto de grupo no suele superar, en el mejor de los casos, de diez minutos. Y, como no todos los alumnos van a PASE (solo los que no alcanzan al nivel A2-B1 suelen ir de forma sistemática), nos encontramos

con el hecho de que hay alumnos a los que solo se les puede dedicar treinta minutos semanales de español como lengua extranjera. La cantidad de tiempo es nimia. Así pues, el relativo éxito del aprendizaje del español como lengua extranjera es, en buena medida, fruto de la capacidad autodidacta que tienen las alumnas chinas.

En segundo lugar, cabe señalar que el alumnado chino no termina de entender que haya ejercicios que no se deben hacer. Sin embargo, como el libro presenta ejercicios de diferentes niveles, lo sensato es que los alumnos de niveles inferiores no hagan ejercicios del nivel B1 (que es hasta donde alcanza el libro). Esto, que parece una obviedad, no es terminado de entender por el alumnado chino. “¿Cómo es que hay ejercicios que se dejan en blanco, sin trabajar?”. Por tanto, nos hallamos con que la virtud a la que apuntábamos antes (su carácter trabajador) es un arma de doble filo. Ayuda significativamente a su enseñanza, pero también cuestiona el propio proceso de aprendizaje.

Finalmente, hemos de señalar una tercera deficiencia detectada al recomendar este libro: este tipo de manuales presuponen un conocimiento gramatical previo (nociones como la de *sustantivo, adjetivo...*; *sujeto, predicado...*). Sin embargo, este conocimiento es adquirido precisamente en la etapa de secundaria. Y es evidente que estos alumnos no tienen dichos conocimientos. Por tanto, no podemos usar este tipo de materiales en secundaria al exigir previamente los conocimientos que supuestamente adquirirán nuestros estudiantes en la etapa de secundaria. Por ello, hemos de buscar un método de enseñanza que no se base tanto en lo gramatical. Pero claro, ¿un enfoque funcional, por tareas, es posible en el contexto que hemos descrito? Evidentemente no, pues apenas se dispone de los recursos humanos, económicos y temporales para llevarlo a cabo. Por tanto, nos encontramos con la cuadratura del círculo: no es conveniente enseñar mediante un método gramatical pero cualquier otro método no es factible en el contexto educativo de secundaria.

Por último, nos queda relatar nuestro paso por el programa PASE. Junto a otro compañero del departamento de lengua castellana y su literatura, impartíamos dos horas semanales de PASE a unos seis o siete alumnos chinos de forma individualizada. Inicialmente, se impartían las clases en valenciano, pues es lo que estaba pactado. A estas horas de PASE acudían, por tanto, todos los alumnos extranjeros de 2.º, pues todos tenían problemas de valenciano. Además, un menor número de alumnos de los señalados, iban a varias horas de clases de PASE en castellano. El problema de estas horas es que el número de alumnado era considerable (superior a ocho alumnos, pues acudían alumnos de todos los cursos), con niveles de lengua muy dispares, y las horas a la semana resultaban insuficientes. En la hora de PASE que yo impartía en valenciano, el material era poco acertado. Basado en el enfoque nocional, el libro exigía al alumno que dominara un léxico muy específico sobre fontanería, panadería... Tengo que confesar que, en aquellas clases, hasta yo descubrí nuevas palabras que creía inexistentes en valenciano. Además, la gramática estaba terriblemente mal trabajada (la flexión nominal era escasa y, en cuanto a la flexión verbal, o bien el presente no estaba presente; o bien se presentaba el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto simple sin añadir ni indicar las diferencias...). Y, como se puede deducir, ¿acaso dos horas semanales son suficientes para aprender una lengua minorizada como el valenciano con un alumnado tan heterogéneo (recuérdese que había una alumna que hablaba muchísimo mejor el catalán que el castellano)? Ante esta situación tan insólita (en la que, por cierto, el profesor era profesor de castellano por la mañana y profesor de valenciano por la tarde), se decidió impartir el programa PASE en castellano (a pesar de las inconveniencias que se pudieran derivar con el departamento de lengua valenciana y su

literatura). En este nuevo contexto generado a mitad de curso, lo que se pretendía es dar solución de forma individualizada a los problemas que se les presentaba a los alumnos en la hora de lengua castellana (en la que los chinos estaban con el grupo de referencia, esto es, junto a los alumnos nativos). Los progresos fueron tímidos y tenues, pero, al menos, “haberlos haylos”.

3. Problemas propios de la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto educativo de secundaria

Sin lugar a dudas, tratar de explicar el funcionamiento de una lengua sin conocimientos previos de gramática puede resultar, prácticamente, una misión imposible. Y esto es lo que ocurre cuando uno trata de enseñar el español como lengua extranjera. Como ejemplo de lo dicho, nos centraremos en dos sucesos que supusieron todo un reto profesional.

Una vez una alumna (de nivel A2) me formuló la pregunta de por qué se puede decir *Algún niño ha venido* y no **Alguno niño ha venido*. Claro, ante este caso, era difícil explicar la diferencia si no se recurre a conceptos como los de sustantivo, cuantificador o bien determinante... Y, claro, ¿cómo se define qué es el sustantivo si dicha definición va dirigida a alguien que no tiene conocimientos previos de gramática? En estos casos, y teniendo en cuenta el contexto de aula anteriormente señalado (es decir, apenas tienes unos minutos para resolver la duda), lo normal es que se recurran a definiciones tradicionales y muy sencillas de entender. Pese a las contradicciones que presenta la definición, nos vimos obligados a decirle a la alumna china que el sustantivo es aquella categoría que se refiere a personas, animales, cosas y elementos abstractos (posiblemente, con esta coletilla final, se dé cabida a los sustantivos más dispares). Irónicamente, semanas antes, en las clases de lengua castellana y literatura de 2.º dirigidas a alumnos nativos, al tratar el tema del sustantivo, se afirmó que el sustantivo no necesariamente es la categoría que se refiere a personas, cosas... Piénsese en sustantivos como *blancura*, *destrucción*, *entelequia*, *imagen*, *luz*... Difícilmente, estos sustantivos son fácilmente identificables con la definición dada (sobre todo, si se define el adjetivo como la categoría que expresa cualidades, y el verbo, como la categoría que expresa acciones). Lo interesante de aquella situación es que, pese al profesor, el buen alumno siempre aprende y así fue. No solo entendió el uso de *algún* y *alguno*, sino que posteriormente la alumna fue capaz de realizar una generalización por la que ella misma supo entender el funcionamiento de elementos como *un/uno*, *ningún/ninguno*, *gran/grande*, *buen/bueno*...

El segundo problema al que tuvimos que dar cuenta hace referencia a la distinción entre sujeto, objeto directo y objeto indirecto. En el manual recomendado, aparecen estos elementos para abordar el uso de los pronombres: *yo*, *tú*, *él*..., *mí*, *ti*..., *me*, *te*, *le*, *lo*, *la*... Nuevamente, nos encontramos con el hecho de que, en las clases de lengua española para estudiantes nativos se rechazaron previamente definiciones nocionales o conceptuales tales como que el sujeto es el que realiza la acción, es la parte de la oración más importante, es de aquello de lo que se habla... por las infinitas excepciones que presenta este tipo de definiciones (v.gr.: en las oraciones pasivas, el sujeto nunca es el agente como ocurre en otras oraciones como *El cuadro cuelga de la pared*, *Me gusta el fútbol*, *Lo asustaron los relámpagos*...). Sin embargo, ¿cómo se le puede decir a un estudiante extranjero que el sujeto es el que concuerda con el verbo, si un estudiante no nativo desconoce por completo qué elemento concuerda con el verbo? Ante idéntico problema nos hallamos al tratar de definir el objeto directo y el objeto

indirecto. ¿Qué justificación tiene la afirmación de que el objeto directo es aquello que se puede sustituir por *lo, la, los y las* y el objeto indirecto por *le y les*, si los estudiantes no nativos desconocen por completo qué elemento se puede sustituir por qué otro? No dejan de ser definiciones circulares, en tanto que, para identificar el objeto directo, este se ha de sustituir por *lo, la, los y las* y, a su vez, se afirma que el uso de los pronombres *lo, la, los y las* viene determinado por su función. Así pues, para salir del paso, se le dijo a la estudiante que el sujeto era el agente, el objeto era el tema o paciente y el objeto indirecto el beneficiario o receptor. En este caso, fue peor el remedio que la enfermedad. Con cara de extrañeza y poca credulidad, nos preguntó la alumna qué significa que un elemento recibiera la acción. Cuando tratamos de explicarle este tipo de definiciones tradicionales (no sé si con mucho éxito), los contraejemplos con las que la propia alumna se encontró ponían de manifiesto la deficiencia de dichas definiciones (*¿Por qué “a Juan” es objeto directo en “María besó a Juan” y, en cambio, es objeto indirecto en “María dio un beso a Juan”*). Fue tal el número de contraejemplos que la propia alumna nos puso por delante, que acabamos por desechar este tipo de definiciones.

Ante esta situación, optamos por dos posibilidades: o bien una perspectiva léxico-funcionalista o bien una perspectiva comparatista. La primera perspectiva, basada en las gramáticas de unificación, parte del supuesto de que la sintaxis radica en las propias palabras, esto es, las relaciones de rección, concordancia..., vienen determinadas por las propias palabras. Por ejemplo, ¿por qué se dice *una mano limpia* o *un rey preocupado* y no **una mano limpio* o **un rey preocupada*? Pues porque las palabras *mano* y *rey* son femenina y masculina respectivamente e imponen estos rasgos de concordancia. ¿Por qué se dice *Juan cogió el estuche* y no **Juan cogió*? Porque el verbo *coger* exige un sujeto y un objeto directo. Es decir, del mismo modo que aprenden el género de los sustantivos, se deberían aprender los complementos exigidos por los verbos. Para ganar en generalidad, se habría de decir que existen verbos que exigen solo sujeto (*correr, existir, dormir...*), verbos que exigen un sujeto y un objeto directo (*ver, coger, tirar...*), verbos que exigen un sujeto, un objeto directo y un objeto indirecto (*dar, regalar, decir...*), verbos que exigen un objeto indirecto y un sujeto (*gustar, agradar...*), etc. No obstante, este nivel de abstracción quizá sea muy exigente para estos niveles, e inadecuado y poco factible en el contexto educativo de secundaria. La otra perspectiva abogaría por saber qué se entiende por sujeto, objeto directo y objeto indirecto en la lengua del estudiante, esto es, en chino. Las funciones suelen permanecer más estables entre las distintas lenguas. Evidentemente, siempre hay excepciones. No obstante, este fue el camino que se adoptó y dio frutos positivos muy rápidamente, dado que el chino, como el inglés, es una lengua configuracional. A partir de ahí, nuestro siguiente paso fue explicarles las excepciones. Por ejemplo, ¿el verbo *gustar* exige las mismas funciones en chino? Ante estos casos, lo que se ofrece son reglas de traducción sintáctica muy simples: el sujeto del chino es el objeto del castellano y el objeto del chino es el sujeto del castellano y, por eso, concuerda con este. El camino propuesto es arduo no solo para el aprendiz, sino también para el profesor (¿que debe aprender una gramática básica del chino!) pero los resultados obtenidos son relativamente positivos. En pocos días, las alumnas supieron detectar los sujetos, los objetos directos y los objetos indirectos de diferentes oraciones. Y lo que es más significativo. Estas alumnas, antes de explicarles las funciones, no terminaban de entender por qué se dice “A mí me gusta el fútbol” en lugar de “Yo gusto el fútbol” (una oración que respeta más la sintaxis del chino). Todavía quedan muchos retos por resolver, pues, como se ha indicado, la sintaxis del español presenta no pocas

discrepancias con la del chino, pero creemos que las pautas indicadas son un buen comienzo.

En conclusión, debemos decir que los retos que implican la enseñanza del español como lengua extranjera en aulas de secundaria desbordan a los que se producen en un aula convencional para adultos, tanto por los conocimientos de partida de nuestros aprendices, como por la falta de recursos impuestos desde la administración y, por supuesto, por el contexto de desidia, mala educación y falta de motivación de no pocas de nuestras aulas de secundaria (suplidas, precisamente, por los alumnos inmigrantes).