ENSEÑANZA DEL ELE EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Ricardo Ancira González

Esta comunicación, necesariamente esquemática, pretende dar cuenta de la reforma metodológica que desde hace cinco años se está implantando en el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM. En primer lugar, se mencionan los análisis de necesidades llevados a cabo, y el establecimiento de objetivos para los cursos de español. A continuación, se indican los ejes lingüístico pragmático y sociocultural que han dado lugar a los contenidos de enseñanza. Finalmente, se mencionan las características del material didáctico elaborado en nuestro Centro para alcanzar esos objetivos, y se esboza la dirección de los trabajos por realizar.

Desde 1921, el Centro ofrece cursos a extranjeros interesados en adquirir o perfeccionar su competencia lingüística en español, así como conocer nuestra historia y nuestras manifestaciones culturales. Se reciben anualmente entre 1.500 y 2.000 estudiantes en las instalaciones de la ciudad de México, y alrededor de 400 en nuestra escuela ubicada en San Antonio, Texas. Las 33 diferentes nacionalidades pueden integrarse en tres grandes grupos:

a. Americano (estadounidenses, canadienses, brasileños y chicanos) 46%
b. Asiático (japoneses en su mayoría, pero también coreanos y chinos) 28%
c. Europeo (principalmente alemanes, franceses e ingleses) 24%.
   Los estudiantes de Africa y Oceanía constituyen sólo el 2%.

Otras características de esta población son: heterogeneidad de lenguas maternas, de edad (entre 18 y 40 años), de formación académica, y de objetivos personales y profesionales.

Sin tomar en cuenta todos estos elementos, con el tiempo se configuró un plan de estudios de cinco niveles de competencia lingüística. En cada uno de ellos, se ofrecían tres asignaturas: español (es decir una clase tradicional de gramática), conversación y composición (en donde -por lo menos en principio- se ponían en práctica, oralmente y por escrito, las estructuras presentadas en el curso de español). A principios de los ochenta, la institución se planteó la necesidad de modernizar sus programas y su metodología a la luz de las aportaciones de la lingüística aplicada y de los proyectos ambiciosos puestos en marcha en otras escuelas de lenguas extranjeras. Tuvimos la enorme suerte de empe-

ASELE. Actas II (1990). RICARDO ANCIRA GONZÁLEZ. Enseñanza del ele en la Universidad Nacio...
Centro Virtual Cervantes

zar desde el principio. Pudimos hacer, en cierto modo, *tabula rasa*. Para ello, se realizaron reuniones de diagnóstico en las que los profesores analizaron los programas, evaluaron conjuntamente la metodología que se estaba aplicando y propusieron otros modelos de enseñanza. Se constató que la separación de las destrezas lingüísticas no correspondía a ninguna necesidad objetiva, y que tampoco se apoyaba en algún planteamiento teórico que la justificara satisfactoriamente. A través de las intervenciones de los profesores se diagnosticó asimismo que la necesidad del estudiante extranjero de interactuar en situaciones sociales cotidianas no era satisfecha por la enseñanza practicada, que se basaba principalmente en el aprendizaje y la repetición de estructuras gramaticales y de vocabulario más o menos contextualizado. Entre las conclusiones de dichas reuniones, destaca asimismo la decisión mayoritaria de cambiar este procedimiento tradicional por un enfoque comunicativo. Sin embargo, se decidió no abandonar la sistematización lingüística, y se definieron los contenidos mínimos gramaticales y su gradación. Por último, se ratificó la elección del español de la ciudad de México como modelo lingüístico.

A partir de Richterich [1977] y de Munby [1978], se elaboró después un cuestionario que ha permitido establecer un perfil del estudiante. Por medio de aquél, se solicitan informaciones acerca de la identidad, las necesidades conscientes de lengua (digamos, "las carencias") así como los objetivos, es decir el uso que el alumno piensa hacer del español en su vida futura.

Estábamos conscientes de que se corría el riesgo de obtener datos circunstanciales debido a la heterogeneidad y gran movilidad de nuestra población estudiantil. Además, las necesidades y los objetivos de lengua, por su naturaleza, se encuentran en constante evolución. Estas dificultades se subsanaron con una doble lectura de la información recabada. Además del cómputo global, se consideraron por separado las respuestas de los alumnos pertenecientes a las categorías más estables a lo largo de los años (por ejemplo, los universitarios norteamericanos; profesionales y trabajadores europeos; empleados de compañías y amas de casa orientales). Se han logrado tipificar los datos después de muestreos discrecionales sucesivos, y obtener porcentajes que ahora experimentan fluctuaciones mínimas.

Este cuestionario nos ha permitido detectar en qué *situaciones* los alumnos desean o deben utilizar el español. Las motivaciones de orden general son las siguientes: necesidad de comunicarse con hispanohablantes por motivos de trabajo o de estudio, y deseo de conocer la cultura mexicana. Por el contrario, tienen poca importancia el manejo de bibliografía especializada en español, el cumplimiento de requisitos académicos o los motivos turísticos. Las respues-

ASELE. Actas II (1990). RICARDO ANCIRA GONZÁLEZ. Enseñanza del ele en la Universidad Nacio...
Centro Virtual Cervantes

tas a preguntas más específicas acerca de necesidades y objetivos personales han arrojado los siguientes resultados que presento muy a grandes rasgos:

a. En cuanto a la comprensión auditiva y a la expresión oral, se consideran prioritarias: las situaciones de *conversación* entre dos o más interlocutores, la comprensión de programas de radio y de televisión, y la negociación con hispanohablantes (si bien es necesario precisar que la importancia de esta situación disminuye si se excluye del análisis al grupo asiático). Paralelamente se relegan algunos otros objetivos situacionales tales como dar clases en español, entender y participar en debates y conferencias o comunicarse por teléfono.

b. En cuanto a la lectura, las situaciones más frecuentes aluden a la comprensión de textos de información general, proveniente de periódicos y revistas, así como la lectura de obras literarias (es conveniente señalar que, en este caso, son los alumnos europeos quienes elevan considerablemente el porcentaje, que no es alto si se considera únicamente al grupo norteamericano, y nulo respecto al asiático). La situación de lectura menos frecuente es la de textos especializados de alguna disciplina.

c. En lo que respecta a la expresión escrita, aparecen como prioritarias las situaciones de comunicación epistolar de carácter profesional, de redacción de ensayos escolares y el llenado de documentos oficiales.

Ahora bien, hacia el final del cuestionario se hace esta pregunta, a todas luces inoportuna: *¿Para qué necesitas conocer la gramática del español?* El 80% de los alumnos consideró en primer lugar la respuesta: *para hablar y escribir mejor en español* que se propuso intencionadamente, y dejaron a un lado otras que concedían importancia a la gramática para la mejor comprensión de las estructuras de la lengua española o para hacer comparaciones con las estructuras de la lengua materna. Así, en *un mismo* cuestionario, se obtuvieron resultados que presentaban como objetivo fundamental comunicarse con hispanohablantes, pero también aprender explícitamente el sistema de la lengua. La nacionalidad del alumnado no es una variable que pueda aclarar estos requerimientos en materia gramatical.

Cierto es que esta opinión es sólo unánime en los alumnos de origen oriental, pero también es grandemente mayoritaria entre nuestras poblaciones norteamericana y europea. El instrumento de diagnóstico no incluye preguntas que pudieran especificar las causas de una misma concepción del aprendizaje de una segunda lengua entre personas de características tan diversas. Esta interrogante se oscurece todavía más si tomamos en cuenta que el 95% de ellos han

ASELE. Actas II (1990). RICARDO ANCIRA GONZÁLEZ. Enseñanza del ele en la Universidad Nacio...
Centro Virtual Cervantes

tomado cursos de otra u otras lenguas extranjeras. En este punto, entonces, coinciden estudiantes y profesores.

El cruce de la información recogida en ambas etapas de este procedimiento permitió por una parte contar con una imagen global de la situación de enseñanza y, por otra, plantear los objetivos de las clases de lengua. En síntesis: de la experiencia de los profesores se obtuvieron los *contenidos mínimos gramaticales;* de los alumnos, las *situaciones de comunicación.* En cuanto a las *intenciones de comunicación,* se trabajó a partir de la investigación anglosajona para otras lenguas y del *Nivel Umbral* presentado por el Consejo de Europa. Más adelante se aludirá al aspecto sociocultural.

Como sabemos, la verdadera dificultad radica en la articulación coherente de gramática, cultura, situaciones e intenciones de comunicación dentro de un programa. ¿Cómo interrelacionar estos componentes? ¿Cuál de ellos fungirá como punto de partida o como hilo conductor?

No tomamos como columna vertebral las funciones comunicativas para no caer en el *minimalismo* [Moirand, 1982]. Nuestros alumnos se encuentran en un proceso de adquisición del español. Centrar la enseñanza únicamente en la práctica de solicitudes o rechazos, sugerencias o invitaciones, vuelve limitante una concepción que en otros contextos podría ser rigurosa y rentable. Significa encerrarse en el aula, tapiar los accesos a las manifestaciones discursivas que sustentan la vida diaria del alumno y del maestro, con objeto de *enseñar*, una por una, funciones que el alumno va adquiriendo de manera natural dada su situación de inmersión. Esto es particularmente cierto en los niveles intermedio y avanzado. Tampoco utilizamos como base el componente referencial de la competencia comunicativa porque habría significado volver a etapas previas de la enseñanza de lenguas, que se apoyaban en elementos no lingüísticos y en la lengua materna de los estudiantes. Eliminamos también como eje la competencia sociocultural, puesto que seria demasiado optimista esperar que el alumno conociera nuestra historia cultural antes de contar con un mínimo de competencia lingüística y discursiva en español. Por último, centrarse en el componente lingüístico era volver al punto de partida, donde la exposición de reglas gramaticales precede a la práctica mecánica de estructuras, y donde la norma tiene prioridad sobre el uso.

En estas circunstancias, con objeto de contar con un modelo que permitiera estructurar y graduar los contenidos de enseñanza, se buscaron soluciones de compromiso; esto es, *convergencias* entre la lengua y las situaciones de comunicación, entre la lengua y las intenciones de comunicación, entre la lengua y el discurso. He aquí un ejemplo de este tipo de convergencias: En una

ASELE. Actas II (1990). RICARDO ANCIRA GONZÁLEZ. Enseñanza del ele en la Universidad Nacio...
Centro Virtual Cervantes

situación de incertidumbre o ante alguna calamidad, hacer conjeturas, deducir y suponer utilizando *futuro, pospretérito* o *antefuturo* con valor modal, o las perífrasis hipotéticas *haber de, deber de* + infinitivo, *haber de haber, deber de haber* + participio, en forma de recado, carta, rumor o chisme.

Faltaban por definir dos puntos, no necesariamente los más sencillos: el código y el referente. Es decir, ¿qué español y qué cultura enseñar? No existía duda, como ya se dijo, que nuestro código deba ser el español de la ciudad de México. Esto, en cierto modo, despejaba ambas dudas. Al centrar el interés en la lengua con la que convivían nuestros estudiantes, se facilitaba sensiblemente la elección de los *temas*, cuarto elemento de todo programa. Dado que los temas, y en consecuencia el material didáctico auténtico, serían extraídos de la realidad mexicana, las decisiones acerca del tipo de lengua y de la cultura resultaban obvias. Sólo en apariencia se trata de una solución de facilidad. En realidad, son otros los factores que inclinaron la balanza en este sentido:

1. Nuestros estudiantes han decidido aprender español *en México:* el 54% de ellos no provienen del continente americano;
2. Es incontestable que nadie puede hablar y comprender correctamente una lengua si no conoce la cultura de la comunidad que la utiliza. Cultura, en el sentido más amplio, por supuesto.
3. En otras escuelas ha resultado improcedente enseñar una lengua que pretende ser la suma de sus particularidades regionales, dado que el alumno, al final del proceso, se encuentra capacitado para utilizar un español que no coincide con el de ningún individuo hispanohablante.
4. Los rasgos culturales de los pueblos hispanohablantes están muy lejos de ser idénticos, y al tratar de homogeneizarlos por decreto, con "fines didácticos", se corre el riesgo de engendrar *mosaicos folclóricos,* tan incoherentes como los lingüísticos.

Así las cosas, en nuestro Centro presentamos al alumno el idiolecto alto de la ciudad de México, pero en nuestra investigación pre-pedagógica buscamos coincidencias con hablas de otras naciones hispanohablantes. Esto no excluye, por supuesto, el habla popular, que se presenta en forma gradual y con mayor presencia en los niveles avanzados. Ahí, y sólo ahí, se introducen también algunos fenómenos ajenos al español mexicano, en los terrenos morfosintáctico y fonético. Citaré, como ejemplos, el voseo, el pronombre personal vosotros y su conjugación, la pérdida de la *s, l,* o *d* al final de palabra, o la pronunciación de la *c* y la *z* como dentales fricativas sordas. La presentación de estos fenómenos regionales a los estudiantes avanzados no tiene una función meramente anecdótica, sino que trata de alertarlos acerca de la existencia de otras

ASELE. Actas II (1990). RICARDO ANCIRA GONZÁLEZ. Enseñanza del ele en la Universidad Nacio...
Centro Virtual Cervantes

normas y otras hablas, minoritarias en ocasiones, distintas del español mexicano que ellos decidieron adquirir y aprender.

De lo anterior se desprende que, en el terreno morfosintáctico, en nuestro Centro los estudiantes aprenden y adquieren el pronombre *ustedes* y su conjugación con desinencia de tercera persona de plural; los pronombres de objeto directo (lo, la los, las) e indirecto (le, les); una mayor insistencia en la perífrasis *ir a* + infinitivo, en detrimento del futuro de indicativo; la diferenciación entre el pretérito (para designar un hecho sucedido en el pasado y que tuvo un límite en ese mismo pasado), y el antepresente (para acciones que, aunque iniciadas en el pasado, tienen una relación directa con momentos presentes o futuros), etc., por mencionar sólo algunas características americanas.

Algunas circunstancias facilitan la introducción de la cultura en nuestros programas: la propia situación de inmersión de los estudiantes; los cursos de historia, arte y literatura que toman paralelamente con las clases de español, y la convivencia en ellos con estudiantes mexicanos; la utilización de los laboratorios (especialmente el de vídeo), y nuestro programa de visitas guiadas dentro y fuera de la ciudad.

Conviene señalar que en las clases de español se ha evitado presentar una sociedad-tipo, en la cual las realidades política económica y social tuvieran, en el mejor de los casos, características anecdóticas de una clase media urbana, como ha ocurrido tantas veces en la historia de los cursos de lengua. Nuestra representación no excluye los conflictos sociales, no se maquilla la realidad de la comunidad. Tratamos de no brindar una visión pueril de la sociedad, fenómeno -por desgracia- muy común en nuestro medio. Evitamos también, desde luego, los estereotipos nacionales.

Esta dimensión sociocultural se estructura provisionalmente alrededor de grandes ejes, como la familia, la religión, las fiestas populares, la vida económica, la cocina, etcétera. Su situación dentro de los programas depende de dos factores:

1. Su posible integración en la malla formada por situaciones, funciones y gramática.
2. El grado de complejidad dentro del propio sistema cultural (como es lógico, las particularidades o las excepciones sólo son comprensibles cuando se conocen las generalidades).

Todo lo anterior se refiere a la determinación de los contenidos de enseñanza en nuestro Centro. Esas características son aplicables al material didác-

ASELE. Actas II (1990). RICARDO ANCIRA GONZÁLEZ. Enseñanza del ele en la Universidad Nacio...
Centro Virtual Cervantes

tico que se utiliza en la UNAM, y que ha sido elaborado en el marco de una investigación institucional. Los primeros frutos son los tres libros de la serie *Pido la palabra* que ya han sido publicados (los dos restantes se encuentran ahora en la imprenta). Presentar con detalle estas publicaciones seria motivo de otra comunicación. Baste decir aquí que, sin abandonar en ningún momento los restantes componentes de la competencia comunicativa, los tomos I y II enfatizan situaciones y funciones; en el III y IV las situaciones surgen a partir de temas socioculturales específicos; en *Pido la palabra* V, el elemento central es el discurso. Por otra parte, en nuestra escuela en San Antonio, Texas, se elabora material didáctico para estudiantes en situación de no inmersión.

Ahora bien, nuestra investigación solamente ha concluido la primera etapa. Queda mucho por hacer para interrelacionar con menos empirismo situaciones, intenciones, lengua y cultura. Queda aún más por hacer en el estudio científico de este último punto: la cultura y su relación con la lengua. De hecho, se abre aquí un amplísimo territorio por explorar para *todos nosotros* (y ahora me estoy refiriendo a los aquí presentes): con las herramientas metodológicas de la socio y etnolingüística, hacer inventarios de rasgos culturales locales que inciden directamente en la lengua (principalmente en el léxico, pero también en las expresiones y los giros sintácticos), análisis de esos rasgos, su estructuración en sistemas, y la programación de las unidades culturales -por llamarlas de alguna manera- dentro de los planes de estudio.

Un segundo movimiento, buscar la coincidencias entre los rasgos culturales de varios pueblos, con objeto de establecer algún día "universales culturales hispánicos".

Adelanto, más en calidad de ejemplo que de modelo, que en algunos casos, el sustrato indígena en las culturas americanas puede ser un punto de referencia en esta búsqueda de coincidencias, sobre todo en lo relativo a la visión del mundo de los pueblos mestizos. Esto tal vez se traduciría, en el terreno de la lengua, en expresiones de carácter fático, en fórmulas de cortesía o en abundancia de diminutivos. En otros casos, la sustancia aglutinante podrían ser tradiciones culturales peninsulares muy extendidas, como el toreo, por ejemplo, que volverían universales, tanto en la comprensión como en el uso, expresiones como *ver los toros desde la barrera, saltarse una disposición a la torera, poner una banderilla de fuego, estar* o *entrar al quite, capear* o *capotear un problema*, etcétera.

Estos universales culturales hispánicos tendrían por lo menos dos virtudes:

1. Se integrarían necesariamente en los contenidos de enseñanza de instituciones como las nuestras, sin importar el país.

ASELE. Actas II (1990). RICARDO ANCIRA GONZÁLEZ. Enseñanza del ele en la Universidad Nacio...
Centro Virtual Cervantes

2. Servirían como elementos de cohesión entre las naciones que hablan español.

Con lo anterior se ha tratado de dar una visión de conjunto del cambio metodológico en la enseñanza del ELE en la UNAM, con sus dificultades, aciertos parciales y perspectivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MOIRAND, S.,1982, Enseigner a communiquer en langue étrangere, Paris, Hachette.
- MUNBY, J., 1978, Communicative Syllabus Design, Cambridge University Press.
- RICHTERICH, R., 1977, L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangere, Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, Paris, Hatier.

ASELE. Actas II (1990). RICARDO ANCIRA GONZÁLEZ. Enseñanza del ele en la Universidad Nacio...
Centro Virtual Cervantes