ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA EN UNA METRÓPOLI BRASILEÑA

Talia Bugel

1. Introducción

La idea de desarrollar un estudio sobre el enfoque comunicativo aplicado a la enseñanza de español en San Pablo surgió a partir de constatar que si bien la enseñanza-aprendizaje de español es práctica antigua en el Brasil, en las dos últimas décadas varios acontecimientos marcaron decisivamente su rumbo. A un ritmo constante, Brasil explicita su necesidad de comunicarse satisfactoriamente - en términos lingüísticos - con los países vecinos, hablantes de una lengua extranjera.

A los efectos de esta comunicación, expondré la situación de la enseñanza de español como lengua extranjera a alumnos brasileños, en un contexto comunicativo de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera.

2. Antecedentes y situación actual de la enseñanza de español

La presencia del español como lengua extranjera en la ciudad de San Pablo se manifiesta ya en la década del 60, como señala el profesor Mario González (1994: 455), catedrático de lengua y literatura española e hispanoamericana de la Universidad de San Pablo. Sin embargo, el tema nos interesa hoy por dos características particulares: a) la adopción del enfoque comunicativo, b) la interacción de las variedades de español.

Actualmente, los pueblos de los diferentes países del Mercosur presencian una verdadera avalancha de ofertas diversas mediante las cuales pueden entrar en contacto con sus vecinos, hablantes de una lengua que poco tiempo atrás la mayoría consideraba tan cercana que su dominio no exigía un aprendizaje formal y al mismo tiempo, tan ajena que no valía la pena aventurarse por los caminos de su cultura. Actualmente llama la atención notar que, en términos lingüísticos, la interlingua corrientemente usada en los contactos entre hablantes de español y de portugués - el portuñol - parece no satisfacer más a los usuarios. Así, la oferta masiva de cursos de español en Brasil, surge a partir de la correspondiente demanda.

Centro Virtual Cervantes

La profesora Ferreira también confirma esta situación: "Con el incremento de los acuerdos entre los países signatarios del Mercosur, aumenta la concientización de que hablar 'portuñol' ya no es suficiente, y la integración lingüística debe preceder, o por lo menos ocurrir simultáneamente a la integración cultural, que se considera un elemento esencial para acelerar el proceso de desarrollo conjunto" (1993:40).

Se produce un cambio importante últimamente porque el foco principal de interés de los alumnos de español se traslada de Europa a los países americanos vecinos, presentando rasgos que favorecen enormemente la adopción del enfoque comunicativo para desarrollar satisfactoriamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, es preciso señalar que el aumento de la demanda parece haber tomado por sorpresa a las personas dedicadas a la enseñanza de español en Brasil, por lo que surge una situación singular: el uso de material didáctico organizado en la Península, a partir del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas, por parte de personas hablantes nativas de variedades latinoamericanas de la lengua, pero sin formación específica como docentes. Esta falta de formación implica también falta de reflexión lingüística y falta de consciencia acerca de las implicancias de la adopción del enfoque comunicativo y sus consecuencias, tanto a nivel de orientación en cuanto a habilidades gramaticales como de habilidades comunicativas.

Y esto sucede a dos niveles, por un lado, porque la intuición del hablante nativo puede servirle para evitar construcciones agramaticales, pero no necesariamente para orientar a los alumnos acerca de cómo evitarlas. Y por otro lado, porque los profesores no tienen habilidad comunicativa en la variedad extranjera - peninsular - que se encuentran enseñando. Esta situación perjudica el proceso de enseñanza-aprendizaje porque profesores y alumnos terminan usando una "ensalada" de variedades de la lengua, lo cual afecta la gramática enseñada-aprendida y al mismo tiempo obstaculiza el aprovechamiento del enfoque comunicativo. Los filtros afectivos se mantienen en la confusión cultural de los alumnos, que entrevistados declaran su interés en aprender la lengua para comunicarse con los vecinos, pero cuestionados acerca de las regiones hispanohablantes que más les llaman la atención responden "España", por ser ésta "la cuna de la cultura", y no están resueltos en los profesores, que abandonan su variedad por prejuzgarla "desviada", pero no logran sustituirla por otra que desconocen.

3. Gramática y enfoque comunicativo

Recordemos que Widdowson señala, en su trabajo sobre la enseñanza de lenguas para la comunicación, que: la persona que domina una lengua extranjera sabe más que entender, hablar, leer y escribir oraciones. También sabe las maneras como las oraciones se utilizan para lograr un efecto comunicativo (1991:13).

El enfoque comunicativo de enseñanza-aprendizaje de lenguas plantea la necesidad de ir más allá de la mera transmisión y adquisición de conocimientos gramaticales, argumentando que saber una lengua implica un conocimiento de estrategias reales de uso y una familiarización con aspectos culturales y pragmáticos de esa lengua. Estos planteos

ASELE. Actas IX (1998). TALIA BUGEL. Español lengua extranjera en una ...

Centro Virtual Cervantes

exigen considerar a las lenguas no como bloques homogéneos y estables, sino como sistemas dinámicos con variaciones diacrónicas, diatópicas y diastráticas, acerca de las cuales los alumnos tienen que ser conscientes, para entender su significado y su uso por parte de los diferentes grupos sociales con los cuales entrarán en contacto.

En ese contexto, la enseñanza de español a partir de materiales didácticos que enfocan la variedad castellana peninsular y están dirigidos a un público internacional, se revela incoherente con la situación vivida actualmente en Brasil. Esa incoherencia se manifiesta en diferentes ámbitos, pero por razones de espacio no podremos concentrarnos en todos ellos. Por esa razón, nos concentraremos específicamente en el análisis del material didáctico utilizado y en la respuesta por parte de los profesores. Tenemos hoy, en la ciudad de San Pablo, un importante contingente de hablantes nativos de variedades americanas de la lengua, que actúan como docentes en prestigiosos institutos de lenguas de la ciudad, constituyéndose en modelos vivos de la lengua y cultura de los países latinoamericanos. De la interacción de esos profesores con los materiales didácticos comunicativos peninsulares surge una situación didáctica lingüística nueva que es la que constituye nuestro objeto de estudio.

El análisis se desarrolló en el marco de la investigación interpretativista y enfocó tres ámbitos simultáneamente: a) evaluación de materiales didácticos comunicativos utilizados en los institutos particulares de enseñanza de español para adultos, en términos de la variedad de español presentada; b) entrevistas con coordinadores y profesores que actúan hoy en esos institutos y cuestionarios a los alumnos; c) grabación de clases con anotaciones de campo, con el objetivo de ofrecer ejemplos de la interacción de variantes en la clase alegadamente comunicativa.

Del análisis surge que prevalece hoy una situación de inestabilidad, en la que los profesores renuncian parcialmente a sus variedades maternas. Los argumentos alegados abarcan desde la necesidad de enseñar una "lengua lo más general posible", supuestamente homogénea - y persistentemente identificable con el castellano peninsular -, hasta la pretensión de permitirle a los alumnos "dominar todas las variedades". Las interferencias de la variedad materna de los profesores son innumerables, en el primer caso, de enseñar una "lengua lo más neutra posible"; las "lagunas" de conocimiento abundan en el segundo caso, de lograr que los alumnos lleguen a "dominar todas las variedades", debido a la imposibilidad de que los docentes trabajen con varios dialectos que para ellos son "extranjeros", sin mencionar lo irreal de que alguien pueda "dominar todas las variantes" y la inutilidad de tal situación, en el caso de que fuera posible. O sea, ninguno de los objetivos planteados por los responsables de los institutos se ve alcanzado, en lo que respecta a las variedades de la lengua.

Debemos tener en cuenta que todos los docentes están alejados de sus grupos de referencia lingüística, interactuando con hablantes de otras variedades y bajo influencia de la inmersión en el portugués de Brasil. No buscamos ni argumentamos a favor de una "pureza" lingüística. Sin embargo, consideramos necesario tomar decisiones al respecto, en base a la reflexión crítica y no simplemente producto de las circunstancias - laborales, de mercado y otras. Sólo en esa medida será posible

ASELE. Actas IX (1998). TALIA BUGEL. Español lengua extranjera en una ...
Centro Virtual Cervantes

ofrecerle a los alumnos brasileños un panorama auténtico de la situación lingüístico-cultural del español, para que ellos, a su vez, sean capaces de identificar sus necesidades y deseos de contacto con grupos de hablantes nativos de español, haciendo elecciones razonadas, con mayores posibilidades de éxito en el alcance de sus objetivos comunicativos al aprender una lengua.

Hoy contamos con la opción de un enfoque de enseñanza de lenguas, el enfoque comunicativo, que no sólo subraya la importancia de que los alumnos adquieran competencia lingüística y comunicativa en una lengua extranjera meta, sino que también promueve realmente la posibilidad de esa adquisición. Y esa posibilidad de adquisición de competencia comunicativa y gramatical en español se basa - entre otros elementos - en el trabajo con insumos reales que los alumnos recibirán del profesor y construirán con él y con sus compañeros, de los materiales didácticos y de otros recursos que estén a su alcance - música, TV, literatura, viajes.

La convivencia del enfoque comunicativo en la enseñanza de español y de los prejuicios ante las variantes americanas de la lengua constituye una contradicción que termina perjudicando el proceso de enseñanza-aprendizaje y a sus protagonistas - alumnos y profesores. En la situación actual, el enfoque comunicativo no logra una implementación productiva plena - en la medida que los insumos lingüísticos no son reales - y la situación de desventaja en que se encuentran las variedades lingüístico-culturales americanas se mantiene, robando la oportunidad de aprovechar los recursos de ese enfoque.

Los obstáculos se originan básicamente en faltas de información y se refieren a la historia de la lengua y al enfoque comunicativo propiamente dicho, porque viene siendo confundido frecuentemente con una sustitución de la enseñanza de la gramática por la concentración exclusiva en el objetivo de suplir las necesidades del alumno en términos de comunicación.

A este respecto, son interesantes las observaciones del Consejero Lingüístico del Consulado de España en San Pablo, destacando la contribución de la metodología comunicativa: "abordar el estudio de la lengua desde un punto de vista más amplio que el simple estudio de la lectura, de la gramática y de la traducción" (1993:39). A partir de esto, el conferencista subraya la naturalidad con la que hoy aceptamos que no tendría sentido estudiar durante años una lengua sin nunca llegar a hablarla, que él atribuye a la superación de la escritura por la comunicación visual y oral. Sin embargo, reserva algunas críticas a la aplicación del enfoque comunicativo a la enseñanza de español a hablantes nativos de portugués. Recuerda el origen sajón del enfoque y cuestiona su eficacia en el caso de la enseñanza de lenguas tan cercanas como el español y el portugués, que constituye un terreno fácilmente invadible por las interferencias lingüísticas. Cabe aclarar a esta altura que la investigación en lingüística aplicada en Brasil destaca un argumento similar. Tratando esa cuestión, Almeida Filho dice que "no se trata de una metodología específica, sino de una que contiene algunas especificidades" (1995:19). El Consejero cultural también observa que "En el caso de los lusoparlantes, concretamente, el método comunicativo o, si se prefiere, la aplicación corriente del método comunicativo, lleva al alumno a la falsa ilusión de que después de dos meses

ASELE. Actas IX (1998). TALIA BUGEL. Español lengua extranjera en una ...

Centro Virtual Cervantes

de estudio, ya habla español, porque, por un lado, es capaz de esbozar frases más o menos en español y, por otro, la similitud con el portugués lo lleva a observar más lo que es común a las dos lenguas que lo diferente. (...) Creo entonces que es necesario aprovechar la utilidad del enfoque comunicativo, insistiendo en la reflexión acerca de lo diferente, principalmente en el curso inicial, donde se produce la ilusión de la semejanza entre las dos lenguas (...) Todos nosotros tenemos la experiencia de enseñarle a alguien que habla "portuñol": es muy difícil intentar hacerle hablar en español a quien considera que ya habla la lengua" (1993: 40).

Efectivamente, en San Pablo, la aplicación del enfoque comunicativo para la enseñanza de español se lleva a cabo sin un contexto ni una formación adecuados, contando tan sólo con la preparación ofrecida a los profesores en algunas sesiones de entrenamiento en el Instituto donde trabajarán y en muchos casos, ni siquiera con eso. La crítica también podría ir dirigida a la forma como los materiales didácticos en uso actualmente encaran la adopción del enfoque comunicativo. En el caso concreto de San Pablo, cabe destacar que los materiales usados en décadas anteriores eran elaborados a nivel local (por un filólogo brasileño en los 60 y 70, por un grupo de docentes españoles con experiencia en el país, en los años 80). Ambos se apoyaban mucho en la gramática contrastiva y el segundo llegó a contar con material de adaptación a partir de la variedad rioplatense.

Fernández Díaz estaría entonces refiriéndose a algunos accidentes que son consecuencia tal vez de una planificación insuficiente y que la investigación muestra que son fácilmente superables. En su trabajo presentado también en el seminario Educación sin fronteras, Almeida Filho retrata el perfil del profesor comunicativo: "El profesor implicado por esos rasgos no es el "dador de clases" ni el seguidor de recetas y modismos, ni el inocente instrumento de manipulación ideológica, sino el docente que comprende la complejidad de su tarea y puede justificar lo que ocurre con sus alumnos y lo que él mismo hace dentro del aula" (1993b: 50).

El problema de la falta de estudio y comprensión del enfoque comunicativo no parece limitarse a Brasil, sino que está muy generalizado. Al punto de que, en un volumen dedicado a los documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, organizado alrededor del concepto de competencia comunicativa, Llobera se refiere específicamente a él (1995:5). Esa presentación limitada de lo llamado comunicativo, que suele verse como una mera práctica de diálogos breves que a menudo caen en el puro costumbrismo e intentan al mismo tiempo ilustrar una estructura bien definida de antemano, es una lamentable simplificación.

Uno de los aspectos de la comunicación más presentes en las preocupaciones teóricas y prácticas de todos los investigadores concentrados en el enfoque comunicativo es que la comunicación es impredecible, razón por la cual señalan como contradictoria la pretensión común de querer establecer algo parecido a una "metodología comunicativa". Según Llobera, el objetivo de favorecer un aprendizaje sistemático de las formas de la lengua, simultáneamente con un aprendizaje progresivo de los mecanismos para comprender y comunicar el sentido de las expresiones lingüísticas, deriva necesariamente en un amplio abanico de estrategias utilizables, recursos didácticos imposibles de integrar en una metodología única

ASELE. Actas IX (1998). TALIA BUGEL. Español lengua extranjera en una ...
Centro Virtual Cervantes

(1995:6). Un enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas propone entonces una integración de varios aspectos, utilizando diversas metodologías y alejándose claramente de lo que aún hoy se llama "metodología comunicativa" - que a esta altura, es producto de un malentendido.

En el análisis presentado por Canale en la misma publicación, el autor caracteriza la comunicación y a partir de esa caracterización establece la distinción entre competencia comunicativa - los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad necesarios para la comunicación - y comunicación real. En ese contexto, la competencia comunicativa incluye tanto el conocimiento como la habilidad para utilizar ese conocimiento al participar en una comunicación real, entendiendo al conocimiento como lo que el hablante sabe, y la habilidad como la medida en que ese conocimiento es usado en la comunicación real. La competencia comunicativa así definida comprende: a) competencia gramatical, b) competencia sociolingüística, c) competencia discursiva, d) competencia estratégica, y tiene aplicación directa a la enseñanza de segundas lenguas, en la medida que integra los elementos clásicamente considerados en la enseñanza, pero con contribuciones de la pragmática - actos de habla - y de la sociolingüística (1995:66).

En el caso específico de la enseñanza de español en San Pablo, considerando que el aumento de la demanda de ese tipo de cursos es, en gran medida, consecuencia de la integración regional, la importancia de incorporar conceptos como el de habilidad lingüística es un aspecto esencial de la práctica contemporánea de enseñanza. Hoy más que nunca, con el objetivo de favorecer la comunicación de los hablantes de diferentes lenguas en el continente, es esencial aprovechar el espacio ofrecido por el enfoque comunicativo para la incorporación y práctica de la cuestión de las variedades de la lengua, en forma más satisfactoria que la simple ampliación con vocabulario descontextualizado. En ese sentido, las directrices propuestas por Canale también revelan ser importantes contribuciones (1995: 74-75), principalmente en lo que respecta a los aspectos pragmáticos de las variedades lingüísticas, que tienen implicancias directas para la interacción de las variedades de español en el aula en Brasil. Respecto a tomar en cuenta las necesidades de comunicación de los alumnos, el autor señala: "Es particularmente importante basar un enfoque comunicativo, al menos parcialmente, en las variedades de la segunda lengua con las cuales es más probable que el aprendiente entre en contacto en situaciones comunicativas auténticas, atendiendo a los niveles mínimos de competencia que diferentes grupos de hablantes nativos (como grupos de edad o trabajo) esperan de los aprendientes en tales situaciones y que se espera que la mayoría de ellos alcance" (1995:75).

En el caso de los alumnos brasileños, no son personas que aprendieron la lengua en situación deficitaria, como resultado de una inmersión forzosa, sino que recurrieron a centros de enseñanza de la lengua y se encontrarán con hablantes de la lengua aprendida en situaciones de trabajo o de intercambio cultural, donde se espera un desempeño que no afecte su actuación normal como profesionales, por ejemplo. En esa medida, su competencia comunicativa y gramatical es un factor importante y tiene que estar por lo menos informado acerca de las variantes que encontrará en su recorrido por las regiones donde se habla español.

ASELE. Actas IX (1998). TALIA BUGEL. Español lengua extranjera en una ...

Centro Virtual Cervantes

La adopción del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas está en desarrollo hoy en Brasil y presenta diversas etapas de evolución. Tal como señala Almeida Filho: "El aprendizaje de una nueva lengua (L), desde ese ángulo, precisaría darse en una matriz comunicativa de interacción social. (...) Los participantes de la interacción social son sujetos históricos cuyas trayectorias se alían a capacidades intrínsecas distintas para modular la construcción del discurso, generalmente en un proceso de negociación cuyo objetivo es alcanzar la comprensión mutua" (1993a: 8).

Vemos entonces que a nivel de reflexión teórica no hay espacios para descartar el tratamiento de la gramática en las aulas comunicativas, situación que sería simplemente causada por un malentendido de lo que sea el enfoque comunicativo. El investigador en lingüística aplicada Luis Paulo da Moita Lopes ofrece una posible explicación para ese desfasaje existente entre la teoría y la práctica y que podría resumirse en pocas palabras: falta de planificación lingüística, un desequilibrio entre el nivel de desarrollo teórico en LA y los niveles relativamente bajos de educación en LE (1996: 31-32).

4. A modo de conclusión

Tenemos hoy en San Pablo un conjunto de hablantes de español dedicados a la docencia de la lengua y que a raíz de su interacción con el material didáctico disponible, enseñan una variedad que no es la de nadie ni caracteriza a ningún lugar. Esa situación termina echando por tierra las ventajas del enfoque comunicativo en cuanto al objetivo de la competencia gramatical, pragmática, cultural etc.

La cuestión que nos interesa es la enseñanza de la lengua, de alguna variedad de la lengua, coherentemente usada, o al menos, lo más coherentemente posible. El abandono que los profesores americanos pueden hacer de su variedad materna es apenas parcial: la lengua no es una lista de palabras sueltas, sino que es parte de la cultura y de la personalidad de los hablantes. El abandono parcial no garantiza el uso coherente de la variante peninsular vehiculizada en las series didácticas usadas actualmente. El resultado de esa situación es la adopción y transmisión de una mezcla de variedades, totalmente contradictoria con los objetivos de un enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas.

Contamos hoy con un enfoque que cambia el papel del profesor, retirándolo del lugar central en el aula e invistiéndolo de más responsabilidad, lo cual requiere una mayor concienciación. Para aprovechar todas las ventajas del enfoque comunicativo precisamos poder contar con la larga experiencia española en enseñanza de la lengua a los extranjeros, uniéndola a la experiencia cotidiana de los profesores en Brasil, en la actual coyuntura, de extrema riqueza en diferentes aspectos, pero principalmente en términos de investigación en lingüística aplicada.

ASELE. Actas IX (1998). TALIA BUGEL. Español lengua extranjera en una ...

Centro Virtual Cervantes

BIBLIOGRAFÍA

Almeida Filho, José Carlos P. (1993a). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas,* Campinas, Pontes.

Almeida Filho, José Carlos P. (1993b). "Política de Ensino de Línguas no Sul da América: Linhas de Ação para o Português", *Seminario "Educação sem fronteiras", Foz do Iguaçu, 17-19 noviembe*, Curitiba, Secretaria do Estado da Educação do Paraná.

Almeida Filho, José Carlos P. (org.) (1995). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol,* Campinas, Pontes.

Canale, Michael (1995). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje" en M. Llobera, 1995.

Fernández Díaz, Rafael (1993), "Algunas Consideraciones sobre la Enseñanza del Español en Brasil", en *Seminário "Educação sem fronteiras", Foz do Iguaçu, 17-19 de noviembre*, Curitiba, Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Ferreira, Itacira (1993). "A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la", en José Carlos P. Almeida Filho (org), *Português para estrangeiros: interface com o espanhol,* Pontes, Campinas.

González, Mario (1994). "Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-Americanas", *Estudos avançados*, vol. 8, No. 22, dic., São Paulo, USP.

Llobera, Miquel (1995). "Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de lenguas extranjeras" en M. Llobera, 1995.

M. Llobera (coor.) (1995), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras,* Edelsa, Madrid.

Moita Lopes, Luiz Paulo (1996). *Oficina de lingüística aplicada,* Mercado de Letras, Campinas.

Widdowson, H.G (1991), *O ensino de línguas para a comunicação.* Traducción: José Carlos Paes de Almeida Filho, Campinas, Pontes.

ASELE. Actas IX (1998). TALIA BUGEL. Español lengua extranjera en una ...

Centro Virtual Cervantes