Óscar A. Flórez Márquez

¿QUÉ ESPAÑOL ENSEÑAR? O ¿CÓMO Y CUÁNDO "ENSEÑAR" LOS DIVERSOS REGISTROS O HABLAS DEL CASTELLANO?

Lo primero que me vino a la mente al abordar el tema del presente congreso fue el recuerdo del viejo dilema que se les presentaba a las instituciones extranjeras que se embarcaban en la enseñanza del castellano, de qué español enseñar, el de España o el de América Latina. Dilema cuya solución conllevaba a una situación difícil y a veces polémica en vista de que el castellano es un idioma hablado como lengua oficial por cerca de cuatrocientos millones de personas en por lo menos 19 países.

Radicalizarse en una de las dos opciones llevaba desafortunadamente a situaciones extremas en las que a veces se escuchaba al profesor, en una clase de español para extranjeros, decirles a sus alumnos que no se dice "papas" sino *patatas*, o "corregirlos" en su pronunciación si seseaban, pues su profesor anterior había sido un latinoamericano.

Con la pregunta ¿qué español enseñar? no se trata, pues, de decidir qué registro enseñar, puesto que la respuesta, pensamos, está determinada por la forma de enseñar-aprender una lengua: como lengua extranjera o como "segunda" lengua, es decir inmersos en el país donde se habla ésta. En ambos casos, es obvio que el registro predominante va a ser el habla que domina y usa el profesor, que podrá variar en el caso de la enseñanza como lengua extranjera, más no en el caso de la enseñanza como "segunda" lengua en su forma de inmersión, en donde predominará la variante del país. En este último caso, el estudiante necesariamente aprenderá el léxico y formas gramaticales manejadas por el profesor y existentes en su entorno lingüístico.

Es obvio que la propuesta de este tema para un congreso de especialistas como es el de ASELE tiene otra intención, en especial si se tiene en cuenta el fenómeno de la globalización, generado y apoyado por los últimos avances en la tecnología de las comunicaciones y las mayores facilidades que se tienen hoy en día para viajar. Las posibilidades de que un estudiante del idioma de Cervantes tenga contacto con hablantes de cualquiera de las naciones del mundo hispanoamericano, aunque esté aprendiéndolo en Estados Unidos, China, Australia o cualquier otra parte del planeta, son cada día mayores gracias al Internet o al gran incremento en el turismo y en las oportunidades de trabajo en el exterior.

La propuesta que se nos presenta en este congreso, creo, es la de llegar a un consenso sobre qué español se debería "enseñar" para que un estudiante pueda funcionar en forma correcta, acertada y efectiva cuando se comunique con hablantes de los diversos registros existentes en castellano.

ASELE. Actas XI (2000). ÓSCAR A. FLÓREZ MÁRQUEZ. ¿Qué español enseñar? o ¿cómo y...
Centro Virtual Cervantes

Dada la variedad de normas: la peninsular en oposición a las diversas latinoamericanas, es obvio que llegar a un consenso tiene problemas intrínsecos de difícil solución. Es de todos conocido los diversos aspectos que justifican y sustentan la variación. En el aspecto sintáctico, tenemos, por ejemplo, el trato que se les da a los deícticos en los diferentes países y que se manifiesta en los fenómenos del leísmo, laísmo y loísmo. En este caso, la gramática nos proporciona la norma estándar, norma que, sin embargo, se ve contradicha por el difundido uso del laísmo, por ejemplo, en España, y que deja al alumno en una situación de duda y confusión, cuando se enfrenta a este fenómeno en su comunicación diaria o en los medios de información. Otro ejemplo de tipo sintáctico, es el fenómeno del voseo, que sin ser exclusivo de Argentina, es la norma en este país al igual que en algunas regiones de Latinoamérica, como en Antioquia en Colombia y en algunos países centroamericanos. Es aún más difícil llegar a un consenso de si enseñarle al estudiante extranjero la norma peninsular del "vosotros", o la norma latinoamericana de la tercera persona del plural para referirse a un interlocutor plural.

Quizás el aspecto más obvio y más tratado en los libros de texto es el de la gran variedad léxica que existe de país a país. Si se tiene en cuenta que dicha variedad plantea ciertas dificultades al hablante nativo, cuando entra en contacto con una variante diferente a la suya, no es difícil comprender por qué, para un estudiante de una lengua tan rica léxicamente como el castellano, el aprender la terminología de las comidas y alimentos, los nombres de los cuartos y muebles o los vocablos relacionados con el transporte y la ropa, para nombrar tan sólo algunos ejemplos, puede ser una tarea que conlleva ciertas dificultades en el procesamiento y retención de este caudal léxico.

Estoy seguro de que todos tenemos alguna anécdota que tiene que ver con las variaciones léxicas y los malentendidos que pueden surgir por ellas. No saben ustedes la vergüenza que tuvimos que pasar mi esposa y yo cuando en nuestro primer viaje a España llegamos a las siete y media de la noche para cumplir con la invitación a "comer" que nos hizo una familia española. La tensión desapareció por supuesto una vez explicado el malentendido, aunque mi esposa y yo tuvimos que cenar una hora después en un restaurante.

El aspecto más interesante, creemos, es el de la variación en la interpretación semántica. Este aspecto que, con muy pocas excepciones, no ha sido debidamente incorporado en los libros de texto, es sin duda una omisión que valdría la pena corregir, debido a los beneficios que su enseñanza conllevaría en la competencia comunicativa del estudiante extranjero. No creo que haya alguien en la audiencia que no esté de acuerdo conmigo de que el ejemplo que a continuación damos como anécdota tiene tanta validez para el estudiante extranjero, como la tuvo para el académico español que visitó a Colombia hace algunos años. La respuesta del ilustre español, al escuchar la pregunta "¿te provoca un tinto?", cuando su anfitrión colombiano lo recibió en las primeras horas de la mañana en el Aeropuerto de Bogotá, fue: "Perdona, pero podrías traducirme lo que me dijiste, pues lo único que te entendí fue te".

ASELE. Actas XI (2000). ÓSCAR A. FLÓREZ MÁRQUEZ. ¿Qué español enseñar? o ¿cómo y...
Centro Virtual Cervantes

Lo que nos muestran los breves ejemplos anecdóticos anteriores es que "el uso es la norma" y que para lograr el objetivo de desarrollar en el estudiante extranjero una competencia comunicativa "estándar" en castellano, es necesario que éste tenga acceso y sea expuesto a sus diversos registros o variantes.

El reto que tenemos los profesores es el de encontrar aquellas diferencias que, a nivel léxico, sintáctico y semántico, sean de uso común y que presenten dificultades al estudiante para que pueda comunicarse en forma correcta, acertada y efectiva. No se trata, pues, de decidir qué variante enseñar, como dijimos antes, sino de proporcionarle al estudiante la oportunidad de aprender lo necesario del castellano para que pueda adquirir una competencia comunicativa que le permita funcionar lingüísticamente entre las variantes del castellano en el mundo hispano.

Tampoco se trata de que el estudiante aprenda todas las diferencias para que las use al comunicarse, según sea la variedad del castellano de su interlocutor, ya que esto además de irreal sería una tarea imposible. De lo que se trata es de hacer que paulatinamente logre la realización del objetivo principal del aprendizaje de una lengua extranjera: ser competente en ella, es decir poder comunicarse en forma correcta, acertada y efectiva cuando se entra en contacto con los diversos registros de la misma. Aceptada esta premisa, lo que nos queda por responder es cómo y cuándo incorporar en la enseñanza del castellano estas diferencias.

Para responder a la pregunta de ¿cómo enseñar estas variedades?, pensamos que se podría tener más éxito, si llevamos a cabo esta tarea usando una metodología basada en un enfoque de tipo comunicativo como los propuestos por Steven Krashen o Bill VanPatten, Martha Marks y Richard Teschner. Permítanme argumentar esta afirmación describiendo brevemente los puntos fundamentales de la propuesta de Krashen, conocida como el "Natural approach". Según Krashen, al aprender una lengua entran en función dos procesos intrínsecamente relacionados el uno con el otro: el proceso de "adquisición" y el proceso de "aprendizaje". Mientras que el segundo es un proceso consciente, el primero es en cierta forma inconsciente y automático, basado en el contacto directo y continuo con la lengua y que es el proceso que sigue todo hablante nativo al adquirir su lengua materna. Esta es la razón por la que un nativo puede entender más de lo que puede producir oralmente o por escrito. Mas no porque se adquiere la habilidad de comprender y comunicarse con una lengua, se puede afirmar que se "sabe" dicha lengua. El nivel de este "saber" la lengua en el hablante nativo depende de un proceso de aprendizaje consciente. Por ejemplo, el aprender a escribir y a leer. El nivel que adquiera es relativo a la forma y al tiempo que se dedique a esta labor de aprendizaje consciente.

Krashen opina que, en cierta medida, se ponen en función estos dos procesos al aprender una segunda lengua, obviamente no de la misma forma, ya que las estrategias que el estudiante desarrolla y usa necesariamente tienen que ser diferentes a las que se usan en la adquisición y aprendizaje de la lengua materna.

ASELE. Actas XI (2000). ÓSCAR A. FLÓREZ MÁRQUEZ. ¿Qué español enseñar? o ¿cómo y...
Centro Virtual Cervantes

La base del proceso de "adquisición" está en las experiencias comunicativas que tienen sentido y que le permiten al que está adquiriendo la lengua asociar mentalmente la forma con el significado. La adquisición sólo sucede cuando hay un intercambio comunicativo significativo. Cuando el estudiante comprende enunciados en un contexto comunicativo, estos enunciados contienen el léxico y las estructuras gramaticales que inconsciente y paulatinamente van a ser adquiridas por él. Tanto las unas como las otras son adquiridas cuando el alumno se concentra en el significado expresado mientras dura la comunicación y logra exitosamente conectar el significado con la forma. En otras palabras, la adquisición ocurre cuando se intenta comprender y transmitir mensajes. Esta hipótesis de tener un "input significativo" es básica y central en el Enfoque Natural propuesto por Krashen. El éxito en "adquirir" una segunda lengua depende del éxito que se tenga para entender nuevas palabras y estructuras gramaticales usadas en un contexto comunicativo, y de usarlas después al interactuar con otros. Es obvio que el papel del profesor, como fuente de este "input significativo", es esencial e indispensable en el aprendizaje de una lengua extranjera, pues es él quien le va a proporcionar las experiencias comunicativas de las cuales va a "adquirir" el modelo de lengua que va a usar en sus futuras interacciones lingüísticas.

Krashen opina que "el conocimiento adquirido", en oposición "al conocimiento gramatical", es la fuente primaria de la habilidad para entender y crear enunciados, y propone que las habilidades comunicativas que se "adquieren" al interactuar natural y exitosamente, son la base de la competencia lingüística. El "conocimiento gramatical", o sea, el conocimiento sobre las estructuras de la lengua y de la forma como funcionan, se puede usar como un mecanismo "monitor" o corrector antes de producir el enunciado o el texto escrito.

Teniendo en cuenta que el profesor es la fuente de las experiencias comunicativas, la variante del castellano que éste maneje será el castellano que el estudiante "adquiera" y "aprenda" y que utilice al comunicarse con otros. Sin embargo, para que el estudiante pueda tener una competencia comunicativa que le permita funcionar lingüísticamente entre las diversa variantes del castellano, es necesario proporcionarle la oportunidad de "adquirir" y "aprender" las variaciones que impidan la comunicación, como dijimos antes.

Es aquí donde se nos presenta el reto a los profesores de cómo proporcionarle al estudiante estas variaciones como "input comunicativo", para que por lo menos las comprenda cuando entre en comunicación con los hablante nativos de las mismas, aunque no vaya a usarlas activamente al interactuar con ellos, al igual que hace un hablante nativo cuando entra en contacto con hablantes de otros registros.

Creemos que la forma más efectiva de darles este "input comunicativo" de las variaciones, es a través de actividades orientadas a la "adquisición", en donde las variantes aparezcan en contextos comunicativos reales y en donde el estudiante se concentre en el mensaje expresado con ellas durante la comunicación. Esta presentación de la variacio-

ASELE. Actas XI (2000). ÓSCAR A. FLÓREZ MÁRQUEZ. ¿Qué español enseñar? o ¿cómo y...
Centro Virtual Cervantes

nes debería ser gradual no sólo en cuanto al número sino también al tipo de variantes. No es productivo, por ejemplo, en el nivel principiante, tratar de enseñar otras variantes, distintas a las que está adquiriendo y aprendiendo a través de su profesor-modelo, el contexto lingüístico o el texto. Esta afirmación es particularmente relevante, si se trata de las variantes sintácticas y de interpretación semántica. Igualmente, es un poco irreal pedir que las usen posteriormente, de la misma forma que es irreal o poco natural pedirle a un nativo que, en su comunicación diaria, use un léxico o formas sintácticas y semánticas que no son propias de su registro.

Pensamos que una vez adquirida y aprendida una norma, las variaciones van a ser adquiridas y aprendidas en forma natural y más fácilmente, si se presentan en un contexto comunicativo real, como lo hace el hablante nativo cuando entra en comunicación con nativos de otras variantes. Resultaría más efectivo presentar las variaciones, no cuando se presentan por primera vez las variantes manejadas por el profesor-modelo, sino posteriormente, en un nivel intermedio o avanzado, y presentarlas no como alternativa a memorizar, que es lo que usualmente sucede, sino dentro de un contexto comunicativo real. Las variantes léxicas, son las más apropiadas para presentar primero, tal vez en la última fase del nivel principiante; cosa que, hasta cierto punto, ya está sucediendo, puesto que casi todos los textos de principiantes las incorporan, aunque en su mayoría como alternativas para ser memorizadas.

Desafortunadamente, la presentación de las variantes del castellano no ha sido una prioridad, en textos que son diseñados para la enseñanza como "segunda" lengua en su forma de inmersión y, con muy pocas excepciones, no han sido incorporadas en ellos por obvias razones. Por el contrario, en los textos diseñados para el aprendizaje del español como lengua extranjera y casi exclusivamente en los textos para principiantes, como dijimos antes, existe en diferentes grados una incorporación, de las variantes, en su gran mayoría, de naturaleza léxica.

El texto *Dos Mundos*, que seguramente algunos de ustedes conocen o usan en sus clases, es un buen ejemplo de lo que acabamos de decir. Este libro, siguiendo la metodología de Krashen, intenta con relativo éxito incorporar no sólo los distintos acentos y entonaciones de las variantes del castellanos, en las actividades de comprensión oral del cuaderno de trabajo, sino también las diferencias mayores en el campo léxico, en las actividades de comunicación, en las lecturas culturales y, especialmente, en la sección "las palabras viven" del libro de texto. Obviamente, por ser un texto dirigido a principiantes, deja de lado las variaciones sintáctico-semánticas, puesto que, por su naturaleza más compleja, podrían presentar problemas a estudiantes de nivel principiante. Tan sólo menciona algunas de ellas como referencia, mas no como material para ser "adquirido" y "aprendido" a través de actividades comunicativas.

Esta falta de material adecuado en el que se incluyan otros tipos de variantes, además de las léxicas, nos plantea a los profesores de castellano el reto de identificar y seleccionar las variaciones comunes, en particular las sintácticas y de interpretación semántica,

ASELE. Actas XI (2000). ÓSCAR A. FLÓREZ MÁRQUEZ. ¿Qué español enseñar? o ¿cómo y...
Centro Virtual Cervantes

y organizarlas en forma de texto, dirigido a un nivel intermedio o avanzado, no como una lista de referencia para ser memorizada, sino como un conjunto de actividades comunicativas orientadas a activar el proceso de la "adquisición" en el estudiante, con miras a que pueda "adquirirlas" y "aprenderlas" en forma natural.

Asumiendo que "la norma es el uso ", un texto como el que acabamos de proponer, cumpliría con el objetivo que todo profesor de castellano tiene: el de ayudar a desarrollar en el estudiante extranjero una competencia comunicativa "estándar", para que pueda comunicarse en forma correcta, acertada y efectiva cuando entre en contacto con los diversos registros del castellano. Creemos que con esta propuesta de trabajo, estamos de alguna forma proponiendo una respuesta tentativa a la pregunta ¿qué español enseñar?, tema central de este congreso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Krashen, Steven, (1981): *Second language acquisistion and learning.* Oxford. Pergamon Press.

Krashen, Steven, (1982): *Principles and practice in second langauge Acquisistion.* Oxford. Pergamon Press.

Krashen, Steven, (1985): *The input hypothesis: issues and implications.* New York. Longman.

Krashen, Steven y Terrell, Tracy, (1983): *The Natural approach: language acquisistion in the classroom.* Oxford. Pergamon. Press.

Terrell, T., Andrade, M., Egasse, J. y Muñoz, E., (1997): *Dos Mundos.* 4th edition, Boston. McGraw-Hill.

Vanpatten, Bill, (1992): "Second language acquisistion and foreign language teaching: part 2". *The Modern Language Journal,* 23, pags 23-27.

Vanpatten, Bill, Marks, Martha y Teschner, Richard, (1991): *Destinos.* New York. McGraw-Hill.

ASELE. Actas XI (2000). ÓSCAR A. FLÓREZ MÁRQUEZ. ¿Qué español enseñar? o ¿cómo y...

Centro Virtual Cervantes