# ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN PAÍSES DE EUROPA ORIENTAL. EL CASO DE BULGARIA

*José Martínez Espinosa*

Servicio de Idiomas de la Universidad de Murcia

**Resumen**

La comunicación pretende realizar una breve presentación general de los principales problemas que presenta la enseñanza del español en Bulgaria, tanto de los derivados de la actuación directa del profesor, como de los provocados por el sistema educativo en el que se inserta el aprendizaje del español como lengua extranjera y los falsos conceptos metodológicos extendidos en el ámbito escolar y universitario.

## 1. INTRODUCCIÓN

Con esta breve ponencia pretendo ofrecer una visión general de los aspectos de la enseñanza del español en los antiguos países comunistas del este de Europa, cuyos sistemas educativos aún conservan una fuerte impronta de los años pasados que hace que el modelo de enseñanza diste mucho de las nuevas corrientes metodológicas, que se han venido implantando en el resto del continente desde los años noventa. Ya sea por problemas económicos o por dificultades en la adaptación a estas nuevas corrientes por parte de un profesorado y de unos responsables educativos, lo cierto es que la práctica habitual en la clase de lengua extranjera no tiene relación alguna con las teorías pedagógicas y lingüísticas más actuales.

Durante el *I Encuentro de profesores españoles de secciones bilingües de Bulgaria, Hungría y Rumanía* celebrado en abril de 2005 en Silistra (Bulgaria), organizado por la Consejería de Educación del MEC en Bulgaria, se

hizo patente el estado común que presentaba la cuestión de la enseñanza del español y del resto de lenguas en cada uno de los países. Semejantes conclusiones arrojó también el informe de las delegaciones del MEC en Rusia, Polonia, Eslovaquia y Chequia publicado en 2007 con los datos estadísticos de 2006. Estos trabajos muestran en gran medida que a pesar del gran esfuerzo que realizan tanto las autoridades educativas de los países mencionados como las autoridades e instituciones españolas (Consejerías del MEC, Asesorías, Embajadas, Agregadurías, AECI e Instituto Cervantes), el peso y el prestigio de los sistemas tradicionales de enseñanza y aprendizaje aún se siente en nuestros días.

Como mencionamos al comienzo, varios son los factores que han favorecido el inmovilismo metodológico y de enfoque lingüístico. Sin embargo, es determinante analizar la situación en la que se encuentra el docente en estos países. Veremos a continuación los casos más llamativos: Eslovaquia, República Checa, Rusia, Polonia y Bulgaria.

Para ejemplificar aspectos más concretos de los principales problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en esta área, nos detendremos a analizar la situación del español en Bulgaria, ya que en este país se resumen todas las características que trataremos a continuación en otros países.

## 2. EL PROFESORADO DE ESPAÑOL EN EUROPA ORIENTAL

A pesar del aumento del interés por el aprendizaje del español en Eslovaquia en los últimos años, según reflejan las estadísticas que manejan las autoridades educativas, lo cierto es que se reconoce una falta de especialización por parte del profesorado que incide directamente en la demanda de nuestra lengua, por lo que su crecimiento se hace muy cuesta arriba. En este país existen seis universidades que producen licenciados en Filología Hispánica y en Traducción e Interpretación con especialización en español. Se puede pensar que el número de licenciados capacitados para la docencia es bastante elevado; sin embargo, tras la incorporación de Eslovaquia a la Unión Europea, el sistema de acreditación académica del profesorado ha puesto a varios departamentos de español en una difícil situación por no cumplir los requisitos exigidos por las autoridades. En algunas facultades la falta de profesorado ha supuesto la incapacidad para atender la demanda de enseñanza de español.

Esta misma carencia de profesores de español cualificados y debidamente preparados afecta a la vecina República Checa. En este país asistimos además

al hecho evidente de que el numeroso profesorado de español en secundaria, aparecido en la década de los 60 a raíz de las relaciones comerciales con la nueva Cuba comunista, es un recurso humano envejecido. Se hace necesaria, pues, una urgente actualización y formación de una nueva generación de docentes que debe abarcar a todos los niveles educativos. Las medidas tomadas al respecto así parecen ponerlo de manifiesto, ya que en los dos últimos años se percibe un aumento sustancial del número de profesores de español en la enseñanza secundaria obligatoria.

En Rusia el gobierno hace grandes esfuerzos por reformar su sistema educativo, aunque este proceso de cambio adolece de grandes contradicciones en la práctica. Debido a las características de este país, es fácil de suponer que toda la maquinaria para mejorar y actualizar los planes de estudio, metodología y objetivos en cada área, se mueve de forma lenta y con muchas interrupciones, la mayoría de ellas por causas económicas.

Las universidades rusas permiten diversas ramas de especialización a los licenciados en Filología Hispánica: filólogo, profesor de secundaria, profesor de universidad, traductor-intérprete, etc. Cabe destacar como un curso común a todas estas especialidades el previsto en forma de *práctica de lengua extranjera* cuyos objetivos, contenidos y metodología están diferenciados por niveles lingüísticos, y que incluye otras materias como Historia de la Lengua o Estilística. La mentalidad que subyace a esta concepción de la lengua extranjera es la que más adelante explicaremos y que podemos resumir como la distinción de la práctica formal de la lengua con la teoría.

A pesar de esta especialización y de este "curso práctico", más o menos discutible desde la perspectiva metodológica actual, la legislación rusa no exige ninguna titulación para poder ser profesor de lengua extranjera en las etapas de educación primaria y secundaria. En estos centros es el director el encargado de establecer los criterios de selección de profesorado, y la cuestión de la titulación responde al hecho de la categoría profesional según la cual se establece el salario en el contrato. Salvo en los grandes centros con gran presupuesto de las ciudades más importantes del país (Moscú y San Petersburgo sobre todo), la situación económica determina en gran medida el tipo de profesores que se contratan.

Con la llegada del *Marco Común Europeo*, el ministerio de educación ruso ha incluido en sus planes para la formación y actualización de los docentes la recomendación de incluir en los planes curriculares de los centros en los que se imparten lenguas extranjeras, entre ellas el español, los criterios pedagógicos y metodológicos que se desprenden de dicha publicación. Para la formación de profesorado de lenguas extranjeras se ha establecido desde

hace dos años la reducción del 10% de horas lectivas con vistas a que los profesores puedan dedicar este tiempo a la innovación metodológica. Pero esta labor aún no ha dado sus frutos en la elaboración de nuevos materiales didácticos. La editorial rusa *Prosvesheniye*, que casi monopoliza la edición de materiales que aprueba el ministerio, no invierte en la renovación de materiales. En el caso del español, considerado como una lengua extranjera con demanda minoritaria a pesar del auge de los últimos tiempos, ni siquiera se intenta.

El otro gran problema que afecta a la enseñanza del español en Rusia es el envejecimiento del profesorado, al igual que comentábamos en la República Checa. El rasgo diferenciador con ésta es que los salarios tan bajos que reciben los profesores de lengua extranjera hace que esta salida profesional sea menospreciada y rehuida, a favor de la empresa privada con relaciones internacionales.

Aunque si revisamos lo dicho hasta ahora el panorama de la cualificación de los profesores de lengua extranjera en general y del español en particular puede parecer un poco desolador, el caso de Polonia nos ofrece algunos visos de cambio y esperanza para el resto de países de la zona.

Las autoridades polacas son muy estrictas con la titulación exigida por parte de aquellos que pretenden ser profesores de lengua extranjera en los niveles educativos, y para cada uno de ellos las universidades expiden el correspondiente certificado. Las carreras de Filología están divididas en dos ciclos. El primero de ellos está orientado normalmente a la formación de profesorado; el segundo ciclo, y según el programa de estudios que exista en la universidad, está dirigido a la investigación y en menor medida a la traducción.

En cuanto a la enseñanza en concreto del español en Polonia, el problema principal se halla en la falta de profesores. Ante la gran demanda de enseñanza de nuestra lengua, que crece cada año en detrimento de otras lenguas extranjeras, las autoridades polacas han permitido la relajación de los requisitos académicos exigidos en cuanto a la titulación necesaria, de manera que actualmente cualquier licenciado que acredite estar en posesión del *DELE Intermedio* y que en sus estudios haya recibido la pertinente formación pedagógica, puede impartir clases de español en cualquier nivel educativo no universitario. Además, ha elaborado un sistema de habilitación para profesores de otros idiomas con el fin de capacitarse también como profesores de español. Este sistema cuenta con el apoyo del Instituto Cervantes y el reconocimiento europeo del Programa Sócrates.

## 3. EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL: EL EJEMPLO DE BULGARIA

Tras nuestra experiencia docente de cuatro años en este país balcánico, tanto en la enseñanza secundaria como en colaboraciones con la universidad, creemos que Bulgaria puede ilustrar más específicamente algunos de los problemas más graves de la enseñanza del español que hemos señalado en esta ponencia sobre otros países de la Europa oriental. Me gustaría analizar los siguientes puntos:

3.1. Dicotomía entre conversación y gramática.
3.2. Concepto erróneo del enfoque comunicativo.
3.3. Utilización de la L1.
3.4. Imagen del profesor.
3.5. Tratamiento del error.
3.6. Utilización de libros de texto y materiales desfasados.

### 3.1. Dicotomía entre Conversación y Gramática

Existe un grave error, repetido no sólo en la enseñanza secundaria y universitaria búlgara sino en muchos otros países, en los que el profesorado adopta la perspectiva estructural pero intentando dar una imagen de modernidad, de nuevos tiempos, de nuevos aires acordes con los cambios políticos: es la dicotomía entre conversación y gramática.

Con la aparición de las nuevas corrientes comunicativas, que buscan analizar la lengua no sólo desde el punto de vista de su estructura gramatical sino desde la importancia de la lengua como herramienta con la que podemos expresar sentimientos y realidades, llegó también el interés súbito por la práctica de la oralidad en clase de lengua extranjera, aspecto olvidado durante años, ya que se prestaba mayor atención a la lengua escrita. Y de ahí nació el error más frecuente entre los profesores "neo-estructuralistas", es decir, aquellos que se dan cuenta de que, siguiendo el método estructural, realmente, sus alumnos no consiguen el objetivo de comunicarse en español. Entre las causas que se ofrecen para explicar este hecho están la falta de "práctica" con nativos, que el alumnado no tiene interés ni motivación, la dificultad de encontrar materiales acordes con los currículos, etcétera.

### 3.2. Concepto erróneo del Enfoque Comunicativo

La falsa idea de que el enfoque comunicativo sirve exclusivamente para la práctica de la expresión oral en clase también está muy difundida entre el

profesorado. Continuamente podemos escuchar frases del tipo "*Con este tipo de enfoque no se puede explicar todo*" o "*Eso está bien para algunos aspectos comunicativos pero lo mejor es explicar la gramática de la forma tradicional*". Realmente, el enfoque comunicativo es algo más que un método, es una explicación de la naturaleza de la lengua, es una forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por supuesto, puede dar cuenta de todos y cada uno de los fenómenos que se producen en la lengua.

### 3.3. Utilización de la L1

Hallamos una presencia total de la L1, en este caso el búlgaro, en el discurso del profesor, lo que priva a los alumnos de contenidos lingüísticos necesarios para su desarrollo comunicativo.

En la mayoría de las ocasiones, se utiliza el búlgaro para explicar conceptos metalingüísticos, la mal llamada "gramática", ya que, o bien los alumnos todavía no pueden entender la explicación de estos conceptos en español, o bien el profesor no posee el suficiente nivel lingüístico para explicarlos en la lengua meta.

En el primer supuesto, el profesor debería valorar si realmente esa explicación gramatical es absolutamente necesaria para cubrir el objetivo comunicativo, es decir, si la actividad podría llevarse a término, si sería comprendida por el alumno, a pesar de no conocer la terminología lingüística. El problema se agrava cuando además el alumnado no controla la terminología en su propia lengua, es decir, que no sabe exactamente cómo funciona su L1, con lo cual es incapaz de trazar líneas de conexión entre la L1 y la L2. Es un error común pensar que los aprendientes ejercen un control absoluto sobre la terminología lingüística de su propia lengua, cuando realmente no es así, ya que en la educación secundaria los conocimientos que tienen sobre el funcionamiento interno de la L1 son muy limitados y, en algunos casos, nulos.

Por tanto, es un error explicar, por ejemplo las oraciones condicionales estableciendo una comparación con la lengua materna, ya que los alumnos en la mayoría de los casos desconocen cuál es la estructura que utilizan en su lengua para expresar una condición.

### 3.4. Imagen del profesor búlgaro

Cuando hablamos de la imagen del profesor en Bulgaria, queremos hacer referencia a una doble dimensión: la externa, es decir, la que tiene el docen-

te en la sociedad y que es en gran medida el motor de la motivación para llevar a cabo su tarea, y, por otro lado, la imagen interna que se muestra en la realidad del aula día a día.

La imagen social del profesor en Bulgaria ha decaído en los últimos años debido a la falta de recursos económicos del Ministerio de Educación búlgaro. La falta de financiación y de presupuesto supuso la progresiva caída de los salarios de los profesores y, como consecuencia, la pérdida de valor de su profesión y la desconsideración de la profesión por las nuevas generaciones licenciadas de la universidad, que al igual que en otros países que hemos comentado, dirigían sus expectativas profesionales en otra dirección. El poder adquisitivo de los profesores es tan bajo que muchos de ellos se pluriemplean en varias escuelas, públicas y privadas, con lo que les queda poco tiempo y energías para actualizarse o renovar su sistema pedagógico. Es lógico entender que, a pesar que desde el Ministerio de Educación se insiste en la obligación de la continua actualización, ésta no se lleve a cabo al no existir la posibilidad de formación. En el caso de los profesores de español, son las autoridades españolas (como la Consejería de Educación del MEC y el Instituto Cervantes) las que llevan a cabo estos programas de formación del profesorado, pero que aún así resultan insuficientes ante el auge y demanda existente. Además, la falta de alicientes para los recién licenciados supone un problema de falta de profesorado en las zonas más alejadas de la capital.

En cuanto a la imagen interna, cabe destacar que parte del problema de la falta de comunicación en clase surge de la imagen que el profesor búlgaro está obligado a dar, es decir, cómo deben relacionarse con él sus alumnos. Y no es un simple problema de tratamiento, de selección entre tú y usted, sino que va mucho más allá. En lugar de presentarse como alguien cercano a ellos, al que le interesa crear un clima de comunicación, se intenta establecer una relación distante, en la que el alumno no sabe y el profesor es la única fuente de saber verdadero. Esto produce una baja autoestima en el alumnado, lo que afecta al aprendizaje autónomo, que, por supuesto, no se fomenta en absoluto. El alumno se retrae y se hace dependiente, no se atreve a avanzar y a adquirir nuevos conocimientos por sí mismo.

### 3.5. Tratamiento del error

El error ha sido tratado siempre desde una perspectiva sancionadora, era condenable desde todas las perspectivas. Desde la del profesor, el alumno no había atendido en clase o no había estudiado en casa y desde la de la

inspección y los órganos de control educativo, el profesor no había sabido explicar claramente la gramática. Por ello, todos los esfuerzos iban dirigidos a anular la producción incorrecta, incluso si era necesario, anulando toda clase de producción. Aparte de esto, en muchos centros el nivel de dominio que alcanzan sus estudiantes es una cuestión de prestigio y reconocimiento social y administrativo, con lo cual el error en la producción, o incluso una producción alejada del registro que se considera más apropiado (generalmente el más cercano al literario), es repudiado incluso desde ámbitos que desconocen la propia lengua objeto.

Desde los nuevos enfoques metodológicos se aboga por la inclusión del error en las clases de español. Los errores que cometen los alumnos no son un elemento sancionable sino que nos sirven para conocer cuál es el estadio interlingual en el que se encuentra y nos dan la clave para ayudarle a seguir progresando en el proceso de adquisición. Por cierto que el concepto de *interlengua* se sigue discutiendo y cuestionando desde la universidad búlgara, llegando a plantear en unas jornadas celebradas en mayo de 2004 en Sofía qué se podía hacer para "evitar" la *interlengua*.

Imaginemos que en este congreso cada vez que alguien cometiera un error gramatical o de tipo pragmático, los presentes interrumpiésemos al orador, le corrigiéramos y además, añadiéramos alguna explicación de carácter metalingüístico recordándole que, además de haber fallado, desconoce la estructura gramatical de nuestra lengua, o nuestras costumbres sociolingüísticas. ¿Qué pasaría? Seguramente el que hablaba se sentiría tremendamente ofendido y en el mejor de los casos se quedaría pero no volvería a tomar la palabra. Pues bien, eso es lo que se hace, multiplicado por decenas de veces en una hora en las clases con los alumnos. De esta forma no se pueden esperar actitudes abiertas y comunicadoras por su parte.

### 3.6. Utilización de libros de texto y materiales desfasados

Debido a las falta de medios económicos y al escaso interés que muestran las editoriales, como era el caso de Rusia, todavía en muchos de los institutos donde se enseña español se utilizan materiales que, por su metodología y temas, se han quedado desfasados, a pesar de no ser cronológicamente muy antiguos. Más que libros de texto son compendios gramaticales con algunos textos, muchas veces y ante la escasez de recursos la mayoría de producción propia, que presentan el tema que se va a tratar. A pesar de los intentos del Ministerio de Educación búlgaro de convencer al profesorado de la inadecuación de este tipo de manuales, todavía nos encontramos en proceso de cambio. En su mayor parte, siguen utilizándose por motivos de

carácter económico o por desconocimiento del profesorado de la existencia de otro tipo de materiales.

Afortunadamente en los centros donde existen *Secciones Bilingües*, el profesor español intenta utilizar e introducir materiales más acordes con el tipo de enseñanza comunicativa que se pretende dar a los alumnos.

Algunos de los problemas que presentan estos libros son que no trabajan con muestras de lengua reales, es decir, que los diálogos que contienen no podrían darse en una situación comunicativa real y que, además, tienden a presentar la lengua como un sistema ecuacional exacto, con pocas excepciones y que mantiene similitudes, la mayoría de las veces creadas artificialmente, con el búlgaro.

Los ejemplos son muy numerosos. Aquí hemos seleccionado los más llamativos en el nivel léxico:

*Errores léxicos*

Carmen –¡Hola! Tú eres Pavel, ¿verdad?

Pavel –Sí, soy Pavel. Mucho gusto. ¿Y tú?

Carmen –Soy Carmen. *¿Eres alumno*?

Pavel –Sí, soy alumno del grado preparatorio en el Liceo de Español. ¿Y tú? *¿Eres alumna* también?

Carmen –No, *no soy alumna, soy estudiante* de ingeniería.

Mis abuelos viven en el barrio Mladost. Junto con ellos vive la familia de mi tío Nikolay, el hermano de mamá.

Esta noche vamos a su casa porque *abuela tiene cumpleaños*. Parece mentira que esa mujer tan enérgica cumple hoy 65 años…

*Abuelo* es un hombre muy simpático.

(Ejemplos extraídos de *Español curso preparatorio I,* Ed. Prosveta).

Algunos de los diálogos son absurdos, imposibles, aunque gramaticalmente correctísimos.

## 4. CONCLUSIONES

Normalmente, el profesorado en los países del este, tanto los que trabajan en la enseñanza secundaria como los formadores docentes de las universidades, prefiere adoptar una metodología estructuralista o de Gramática-Traducción, heredera de las primeras teorías de enseñanza de idiomas. Es decir, la lengua es tratada como un sistema que puede ser traducido al correspondiente idioma palabra por palabra, cada una de las partes que conforma

el sistema tiene su referente en la L1. Por supuesto, este tipo de metodología adolece de grandes carencias desde el punto de vista gramatical, pero sobre todo en cuanto al dominio de las estrategias comunicativas. La lengua se presenta como un sistema matemático perfecto, sin excepciones, y se atiende sólo al estudio de la estructura, sin darle una finalidad práctica, lo que produce en los alumnos desmotivación y sensación de fracaso. Menos mal que este último se queda siempre en una sensación, ya que el sistema de puntuación no permite que exista fracaso escolar, por tanto, el número de alumnos que realmente consigue dominar la lengua no se corresponde de ninguna manera con los que terminan su educación en un instituto.

Realmente, al analizar la situación con detenimiento nos damos cuenta de que el mayor problema dentro del sistema educativo es la *deficiente formación del profesorado* en cuestiones metodológicas, su falta de motivación debido a la situación económica que atraviesa el sector de la enseñanza y, a veces, la falta de interés por la renovación en la forma personal de dar las clases. Esto, unido a que parte del profesorado tampoco posee suficientes conocimientos sobre la lengua (o los que tiene son erróneos), complican bastante el proceso de adquisición de la nueva lengua.

La aplicación del MCER está siendo analizada por las autoridades desde su publicación, pero cuesta mucho aplicarla dado que algunos conceptos no se entienden o no se aplican correctamente a los programas y currículos de lenguas extranjeras. Para esto, las autoridades en materia educativa del conjunto de Europa están colaborando en todos los niveles.

## 5. FUENTES DOCUMENTALES

Agregaduría de Educación en la Embajada de España en Eslovaquia.
Agregaduría de Educación en la Embajada de España en Hungría.
Agregaduría de Educación en la Embajada de España en la República Checa.
Agregaduría de Educación en la Embajada de España en Rumanía.
Agregaduría de Educación en la Embajada de España en Rusia.
Consejería de Educación del MEC en Bulgaria.
Consejería de educación del MEC en Polonia.

## BIBLIOGRAFÍA

SUBDIRECCIÓN GENERAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA (2006 [2005]): *El mundo estudia español*. Madrid.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA DE LA REPÚBLICA DE BULGARIA (2006): *Educación en la República de Bulgaria*. Sofía.

*El mundo estudia español*. Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, Madrid, 2005 (2.ª ed. revisada 2006).

*Educación en la República de Bulgaria*, Instituto Nacional de estadística de la República de Bulgaria, Sofía, 2006.