Circuitos comunicativos: la negación de la lengua

Adrián Pablo Fanjul
(Universidade de São Paulo–USP)

INTRODUCCIÓN

Muchas prácticas pedagógicas de español como lengua extranjera en nuestro país, Brasil, vienen acompañadas por una adscripción, más o menos reflexiva, a los «enfoques comunicativos». Adscripción que es asimilación a un discurso, con todo lo que ello conlleva de eficacia práctica. Tenemos la percepción de que esa situación viene cambiando y vemos que en muchos ámbitos, sobre todo a partir de la investigación y docencia universitaria, se abre paso una visión crítica de los presupuestos que cimientan dicho discurso. Sin embargo, hay también circunstancias (como veremos, fundamentalmente mercadológicas) que favorecen la permanencia de tales enunciados y de tales prácticas. Nuestro objetivo con este trabajo es exponer que los ecos «comunicativistas» tienden a acompañar los resultados menos eficaces en cuanto a la adquisición de habilidades en español, incluso en las prácticas que podríamos llamar «funcionales» y que son el caballito de batalla de esa corriente. Para ello, nos valemos del análisis de un corpus de exámenes.

1. EL CORPUS RECOGIDO

Una importante institución de enseñanza superior de São Paulo realizó un examen para seleccionar candidatos a alumnos de un curso de especialización en español. El objetivo era solo evaluar niveles de desempeño en español. No se incluyó evaluación de conocimientos metalingüísticos, ni se utilizó terminología de descripción gramatical. Se pidió la composición de determinados diálogos y una redacción. El ejercicio de diálogos era el siguiente, que, como puede apreciarse, está claramente orientado a la realización de «actos de habla»:

> Construye los diálogos correspondientes a las siguientes situaciones, todas de una misma historia supuesta.
>
> Los personajes de esto que va a ponerse en palabras son los siguientes:
>
> Inés: Madre de Josefina y abuela de Víctor (niño de tres años)
>
> Paulo: Hermano de Inés.
>
> a) Construye, primero, un diálogo de **tres** intervenciones, entre Paulo y Josefina, siguiendo esta pauta: Josefina averigua que Paulo está yendo

a lo de su madre, y le pide que le transmita a su madre su pedido de que el martes próximo cuide a su nene, porque ella (Josefina) tiene una entrevista de trabajo.

b) Ahora, haz un diálogo de **dos** intervenciones, entre Paulo e Inés, siguiendo esta pauta: Paulo transmite a Inés el pedido de Josefina. Inés se queja, pero le dice que ella misma va a hablar después con su hija.

c) Escribe un fragmento, compuesto por **dos** intervenciones, como extraído de un diálogo telefónico entre Inés y Josefina, en que Inés, como condición para quedarse con Víctor, formula un pedido en tono de orden.

Luego se les pedía una redacción con la siguiente consigna:

Teniendo en cuenta tu experiencia como profesor o tu experiencia personal como aprendiz de una lengua extranjera, ¿cuál piensas que es una buena forma de aprender otra lengua? Comenta y justifica tu respuesta en un texto de no más de 200 palabras.

Los evaluadores atribuyeron notas totales de 0 a 10. Tuvieron en cuenta adecuación a la consigna, cohesión, gramaticalidad, y riqueza y adecuación del léxico. La nota de aprobación fue 7. De los 63 candidatos, 30 alcanzaron o superaron esa nota. La mayoría de los candidatos, tanto aprobados como reprobados, enseñan español actualmente.

Nos propusimos analizar *relaciones posibles entre las habilidades en español evidenciadas en el rendimiento alcanzado en las pruebas, e ideas expresadas en la redacción sobre «una buena forma de aprender otra lengua»*. Más exactamente, entre el *nivel de habilidad adquirida* y regularidades en el *discurso sobre la enseñanza/aprendizaje* que se manifiesta en las redacciones.

Debido al primero de los términos que deseamos poner en relación, excluimos a los nativos; así, nos quedó un corpus de 51 pruebas. Según la nota obtenida, las clasificamos en tres grupos: Suficientes (notas de 7 a 10) / Regulares (notas 5 y 6) / Insuficientes (notas de 0 a 4). Quedaron 21 casos «Suficientes», 9 «Regulares» y 21 «Insuficientes».

2. LA PERSPECTIVA DE ANÁLISIS ADOPTADA Y LA METODOLOGÍA EMPLEADA

Partimos de una concepción sobre el discurso como proceso socio-histórico, en la que se considera que todo enunciado es polifónico, o sea, que en él se entrecruzan voces provenientes de otros enunciados, especialmente «convocadas» por el género o por el tema de que se trate. No vemos la intención del hablante ni el contexto situacional como los principales factores que determinan el sentido, creemos que no hacen más que contribuir a que el enunciador ocupe un lugar de sujeto que ya está previamente determinado por circunstancias históricas, y que se vincula a intereses en pugna en un espacio social.

Los textos que analizamos se produjeron en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, donde circulan enunciados que muchas veces están en conflicto, dada la heterogeneidad de ámbitos institucionales (educación pública, escuelas de idiomas, empresas que producen material didáctico, gobiernos de diversos países, universidades, asociaciones profesionales) y de intereses. Creemos que en el discurso de los profesionales, al hablar de nuestra tarea, más allá de cuál pueda ser nuestra intención reflexiva, se «cuelan» constantemente significantes cruciales de esos enunciados, y que no siempre tenemos en cuenta al enunciar. Por eso nos parece válido y posible rastrear en el discurso de los sujetos de nuestra investigación, huellas de concepciones sobre la(s) lengua(s) y su enseñanza, permanencia de presupuestos y de valoraciones no siempre explicitadas.

¿Con qué metodología hacerlo? Trabajamos por medio de la delimitación, cuantificación y ponderación analítica de variables enunciativas perceptibles en los enunciados. En este caso, fundamentalmente analizamos regularidades en *expresiones cuantificadoras, uso de escalas comparativas, selecciones léxicas, marcadores argumentativos* (Ducrot, 2001) y orientación de *reformulaciones explicativas* (Fuchs, 1994).

3. PRIMER PANORAMA: ¿HAY COMUNICACIÓN SIN REFERENCIA?

El enfoque comunicativo contribuyó a la enseñanza de lenguas con la incorporación de los aspectos pragmáticos del lenguaje. Pero ha recibido también muchas críticas debido a que el discurso que lo fundamenta banaliza conceptos, efectúa reducciones y desatiende dimensiones cruciales en la relación del hombre con la(s) lengua(s). De esas críticas vale la pena rescatar aquí dos que nos muestran sendos caminos posibles de reflexión. La primera es una de las «contradicciones» que señala Castaños 1993, en cuanto a reducir la lengua a una única función, la comunicación, al punto de concebir la propia lengua como resultado de la monofunción comunicativa. La segunda es una de las críticas formuladas (entre otros) por Franzoni, 1993, sobre mostrar la lengua como instrumento de comunicación. Por el primer reduccionismo se llega a desconocer la especificidad del orden de la lengua y la complejidad de su papel en la vida humana al participar de la organización del mundo en la cognición, de la producción imaginaria, de las identificaciones sociales, de la esfera afectiva y, también, de lo no comunicable. Por medio del segundo reduccionismo, al imaginar un sujeto exterior que «usa» la lengua-instrumento para sus fines, se desatiende el lugar de la subjetividad en el aprendizaje de segundas lenguas. Si bien la muestra que recogimos nos permitiría indagar los ecos de ambos reduccionismos, por razones de espacio nos dedicaremos solo al primero: *la negación de la lengua* como orden específico de funcionamiento y como espacio y movilizador de actividad cognitiva.

Comencemos por ubicar un problema central de las pruebas analizadas. El ejercicio de composición de diálogos que mostramos en el punto 1, compuesto completamente por indicaciones caras al comunicativismo (formular una averiguación, producir y transmitir pedidos, quejarse, anticipar acciones, poner condiciones, aceptar), movilizaba también, como no podría ser de otra manera, las marcas *formales* funda-

mentales de la enunciación: las de espacio, tiempo y persona, más aún las de esta última categoría[1]. El funcionamiento inadecuado de esas marcas podía hacer que se perdiera la referencia personal y que, a pesar de cumplirse los «actos de habla» (se «pide», se «queja», se «acepta») no se pudiera saber quién le pide qué a quién en esa familia, quién va a quedarse a cuidar a quién, quién se queja de qué y por qué. Esa pérdida ocurrió, y en muchos casos. Veamos algunos ejemplos (la transcripción es literal, sin «corrección» de la producción de los candidatos):

> Caso 04
>
> Josefina: -¡Hola Paulo! Necesito que le pides a mi madre que cuides al nene en el martes próximo. ¿Puedes hacerme el favor?
> Paulo: —¡Sí! ¿Pero, que se pasa con usted?
>
> Caso 09 (Nótese que no hubo, en este caso, comprensión del parentesco)
>
> Josefina: —Paulo ya que va ver su madre. Dime a ella que venga el martes próximo para que cuide de Víctor.
> Paulo: —Es verdad, me olvide que tiene una entrevista de trabajo.
> Josefina: —Sí, es verdad, no puedo perder esta oportunidad.
>
> Caso 12
>
> Inés: —Le voy a cuidar de Víctor, pero que seas la última vez, no pienses que le serviré como niñera de tu hijo, ¡soy la abuela solamente!

4. LOS MUCHOS RODEOS

En las redacciones de los candidatos que evidenciaron un nivel más bajo de desempeño, observamos diversas regularidades cuyo punto en común parece ser la *evasión* constante respecto de *la lengua como objeto problemático de conocimiento*. Iremos exponiendo, en siete subítemes, los rasgos de ese movimiento en círculos.

4.1 Un ideal de «abundancia»

Proliferan, en las redacciones de los candidatos, los cuantificadores absolutos para referirse a actividades o materiales que son necesarios para un buen aprendizaje. «Más y más», «mucho», «todo lo que...», resuenan constantemente en el sector más desfavorecido de la muestra, como en este caso que damos como ejemplo:

> Caso 12
>
> Todo que existir para incentivar el alumno es bienvenido [...] Cuanto más escuchar y hablar mejor, es lo que más practico en clase para que puedan se salir bien en cualquier situación.

---

[1] Como viene siendo demostrado desde la tesis de González, 1994, el funcionamiento de las marcas de persona en español y portugués brasileño responde a tendencias opuestas y es uno de los principales lugares de desencuentro de sentido entre hablantes de ambas lenguas, con innumerables reflejos en los procesos de adquisición de una lengua por los hablantes de la otra.

Ese tipo de cuantificación aparece en el 61,90% del sector «Insuficiente», y solo en el 9,52% del sector considerado «suficiente» (ver todos los índices resumidos en la Tabla 1, en 4.3, abajo). Por su frecuencia, «suena» como caracterizador de un estilo que, como veremos, es coherente con los rasgos que detallamos en los puntos siguientes.

4.2 Hablar, hablar, a pesar de todo

De las cuatro habilidades, la expresión oral tiene un lugar destacado en los caminos propuestos por muchos de los candidatos. Cuantificando los casos en que *explícitamente* el «hablar» aparece, respecto de otras destrezas, como punto más alto de una escala, mediante modalizadores como «sobre todo», «lo más importante», etc.; tenemos que en los candidatos con rendimiento suficiente, esa valoración aparece solo en un caso (4,77%), mientras que cobra una adhesión de 38,10% en los del sector denominado como «Insuficiente» y de 44,45% en el sector «Regular». Si observamos en la misma Tabla 1, los candidatos que manifestaron preferencia por un *equilibrio entre habilidades,* o sea, que dieron igual importancia a las cuatro, las proporciones se invierten claramente.

En cuanto a ese «hablar», vale agregar dos detalles que nos muestran su valor cualitativo como expresión de una postura. Uno es que, en 6 de los 8 casos «Insuficientes» aparece seguido de alguna forma concesiva sobre posibles «errores» («hablar mucho, aunque te equivoques»). Otro es que en 4 de los mismos 8, el «habla» aparece ligada a la idea de comunicación, o directamente como su reformulación, como en este caso:

> Caso 17
>
> Pero lo que considero más importante en todo aprendizado de lengua extranjera és la buena comunicación. Practicar siempre y mucho. Aprender a oir, para saber pronunciar correctamente las palabras. Comunicar-se (hablar) mismo con alguno error, y verificar como se habla correctamente.

4.3 Dinámico, natural, interactivo, fácil

La idea de «naturalidad» y «espontaneidad», que, como apuntamos en 5, infra, tiene cierta tradición en el comunicativismo, también resuena de distintas maneras en la muestra.

En el 38,10% de los candidatos que mostraron rendimiento insuficiente (y en ninguno de los que mostraron suficiencia) aparecen expresiones que muestran el aprendizaje como «fácil» o «natural», o ambas cosas, si se encuadra en métodos «modernos» o «avanzados». Véase este caso:

Caso 03

> Mientras trabajo con alumnos que buscan mejoria para su familia con el estudió, las clases son de mas de treinta (rede pública) y ellos aprenden la lengua española con muy facilidad. [...] la profesion de maestro eres siempre una constante estudió de cosas nuevas todos los días, ahora tienes que salir del tradicional de sus clases y ibas para metodos avanzados.

Hicimos, también, un relevamiento de dos ítemes lexicales que nos llamaron la atención por su especial reiteración y por remitirnos a enunciados de oferta de cursos y de búsqueda de profesores: «interactivo» y «dinámico». Aparecen, como se puede ver en la Tabla 1, infra, con una frecuencia mucho mayor en las producciones insuficientes y regulares, y siempre relacionados con un imperativo de «rapidez» y «facilidad». Incluso en una de las redacciones, por uno de esos mecanismos discursivos que, como explicamos en 2, huyen al control del sujeto, se «cuelan» algunos adjetivos que remiten a políticas de «satisfacción del cliente»: *«una clase alegre, competitiva y satisfactoria al alumno»*.

Presentamos a continuación un resumen de los indicadores descritos hasta ahora:

Tabla 1. Síntesis de las principales regularidades encontradas

	Suficientes (21 casos)	**Regulares (9 casos)**	**Insuficientes (21 casos)**
«Hablar» como *lo principal*	1 - **4,77 %**	4 - **44,45 %**	8 - **38,10 %**
«Mucho», «todo lo que haya»	2 - **9,52 %**	3 - **33,33 %**	13 - **61,90 %**
natural / fácil	0	2 - **22,22 %**	8 - **38,10 %**
equilibrio entre habilidades	8 - **38,10 %**	2 - **22,22 %**	1 - **4,77 %**
«interactivo», «dinámico»	2 - **9,52 %**	3 - **33,33 %**	7 - **33,33 %**

Cerramos estas apreciaciones con un fragmento en que las problemáticas expuestas aparecen emblemáticamente entrelazadas:

Caso 02

> Oye tenemos muchos metodos para ensinar otros idiomas, pero no hay interatividad ao trabajarmos con neles. Las escuelas de linguas ensinan con medios convencionales y los alunos no tienen la oportunidad de conecer el nuevo, hablar con sus companeiros, sacar noticias la Internet. Las clases los alunos so hacen los ejercicios que el profesor piede y hablan o que ello habla.

4.4 ¿Qué entendemos por gramática?

En varias de las producciones analizadas se menciona la gramática entre lo que forma parte del aprendizaje, pero varía mucho lo que parece entenderse por ella.

Mientras que en los casos insuficientes en que se menciona la gramática, esta aparece reformulada como «los verbos» (casos 07, 04 y 10) o «la forma correcta de hablar» (07 y 23); en los casos suficientes (40, 41, 42, 49), se explica o reformula como «estructuras», «funciones», «funcionamiento». Se evidencia, en esos últimos, la percepción de la lengua como un lugar específico de conocimiento, mientras que en los primeros se recrea una imagen, lamentablemente muy difundida en el medio escolar, en que solo existen los hablantes por una lado, y la «norma», por otro, borrándose, del mundo del lenguaje, la lengua con su relativa autonomía. Así, en varias de las producciones, la «gramática» se opone a las situaciones «reales», retomándose una de las falencias del comunicativismo señalada por Franzoni, 1993: 54:

> O argumento de banir a «metalinguagem» e a língua materna do espaço da sala de aula sustenta-se, para esses defensores, na necessidade de não «expor» o aprendiz a «irrealidades», a situações distantes de seus interesses ou distantes de situações com as quais o aprendiz se encontrará fora do espaço da sala de aula.

4.5 Un exiliado que vuelve: la lengua-cultura materna

Es lógico que al borrarse el orden de lo lingüístico no se le dé lugar a la lengua materna como objeto digno de ser revisitado en la clase de lengua extranjera.

En la enseñanza de español en Brasil, se va abriendo paso, en los últimos años, la saludable percepción de que estamos ante un *contacto entre lenguas próximas* (no solo ante «dificultades específicas» porque las lenguas tengan «parecidos engañosos») y que ese contacto enriquece el conocimiento sobre ambas lenguas. En la formación y perfeccionamiento de profesores se da un espacio cada vez mayor a estudios contrastivos que salen de la comparación de «cuadros» para preguntarse sobre el funcionamiento efectivo y actual de ambas lenguas. Cada vez es más claro que no se puede ser un profesor eficaz de español sin abocarse con respeto, sobre todo si se es hispanohablante, al estudio del portugués brasileño y de la cultura que en él encuentra sentido. Aun así, la pertinencia de dar un lugar a la lengua materna en las clases apenas aparece en nuestra muestra. Pero esa aparición tímida nos da un indicador cualitativo sobre hacia dónde apuntamos. Las dos únicas menciones a la lengua materna en los casos insuficientes son para rechazarla (en uno de ellos con el viejo argumento escolar de que «los brasileños no saben su propio idioma», idea en la que también se niega la lengua al identificarla con la «norma»). En cambio, los tres casos, dentro del sector considerado suficiente, que hablan de la lengua materna, lo hacen para proponer en clase momentos de contraste.

4.6 ¡Hacer, hacer...! (¿pensar, pensar...?)

En muchas de las redacciones, los sujetos destacan la necesidad de esfuerzo para aprender una lengua extranjera. Lo que varía mucho es en qué parece consistir ese «esfuerzo». En descripciones que abundan especialmente entre los menos favorecidos en cuanto a habilidades adquiridas, el esfuerzo se inscribe en lo que explicamos en 4.1, arriba, o sea, muchas actividades: leer mucho, ver muchas películas, mucha TV en español, oír muchos discos, viajar mucho. En otras, que predominan en los que alcanzaron mejores resultados, si bien se mencionan actividades, se destacan propuestas que tienen que ver con un esfuerzo de pensamiento, cognitivo. Algunos ejemplos: *«actividad compleja»* (caso 41) / *«estar dispuestos a absorver nuevos pensamientos, nuevos mundos»* (37) / *«no permite que haya caminos sencillos»* (34) / *«transferir técnicas de aprendizaje»* (38) *«estudiar con ahínco la gramática* (40) / *«el alumno que determina sus objetivos»* (49)

Precisamente entre los problemas que Castaños, 1993, señala en el enfoque comunicativo, está el de promover interacciones triviales en vez de propender a un desarrollo cognitivo relevante. Como lo expone la Tabla 2, abajo, en los sectores de nuestra muestra en que más resonó la discursividad que hemos descrito en los puntos anteriores, el esfuerzo es visto como fundamentalmente «de desempeño» (un «hacer» constante). En el otro sector, aunque no se deja de lado el «hacer», la mayoría muestra otra tendencia:

Tabla 2. Tipo de esfuerzo propuesto como necesario

	Esfuerzo de desempeño	Esfuerzo cognitivo
Suficientes (21 casos)	4 - **19,04 %**	11 - **52,38 %**
Regulares (9 casos)	3 - **33,33 %**	0
Insuficientes (21 casos)	14 - **66,67 %**	2 - **9,52 %**

4.7 La madre del borrego

Podrá decirse que las presiones del mercado de trabajo motivan esa carrera del «hacer y hacer». Sin embargo, creemos que la muestra recogida deja ver dos facetas del problema. Por un lado, las presiones mercadológicas están muy relacionadas con el discurso de la «abundancia» de materiales y «contacto», del «hablar y hablar», de la «facilidad», el «dinamismo», la «interactividad», etc., y esa confluencia de intereses materiales es obvia. Pero, por otra parte, los textos recogidos nos muestran diversas formas de posicionarse ante eso, sobre todo en los casos en que la problemática es explicitada, y de eso trata este subítem.

En efecto, en 14 de las redacciones analizadas podemos ver referencias a la demanda del mercado de trabajo. Analizamos, entonces, en cada caso, el posicionamiento enunciativo-argumentativo de los sujetos frente a ese «mercado». Nos valimos para ello de la distinción de Ducrot, 2001: 266 entre «locutor» y

«enunciador»: en un mismo enunciado «se ponen en escena enunciadores sucesivos que argumentan en sentidos opuestos», y el locutor coincide con el punto de vista de uno de ellos. Así, tenemos en las redacciones locutores que asumen el punto de vista y la «voz» de ese mercado, convergiendo con el mismo, y otros que se separan de ese punto de vista mercadológico. En los primeros, el mercado es un dictado incuestionable; en los otros, es mostrado como presión o hasta obstáculo para un buen resultado. Viendo la distribución en los grupos según rendimiento, tenemos:

Tabla 3. Posicionamiento enunciativo frente al «mercado»

	Dictado (convergencia de punto de vista)	Presión (divergencia de punto de vista)
Suficientes	1 caso	3 casos
Regulares	1 caso	0 casos
Insuficientes	6 casos	3 casos

5. CONCLUSIONES

Puede haber habido interpretaciones vulgarizantes del enfoque comunicativo, sobre todo en lo más mercantil de la enseñanza de lenguas extranjeras, en donde tienen mayor circulación los enunciados y puntos de vista que hemos criticado. Sin embargo, abundan en los «clásicos» de ese enfoque afirmaciones de que atendiéndose a necesidades comunicativas, el aprendizaje de la lengua se daría por sí solo: véase Allwright (1979).

Pero más que una polémica sobre didáctica, nos interesa llamar la atención sobre la necesidad de un cambio de actitud. La difusión del español en nuestro país ha estado acompañada, desde los años noventa, por declaraciones de «urgencia» y necesidad de «mucha acción». Los resultados de tanta urgencia están a la vista en esta muestra, que recordamos que se hizo en São Paulo, ciudad abarrotada de materiales y cursos. Las claves de superación, a nuestro entender, están dadas por los propios contrastes vistos, entre quienes han alcanzado habilidades que les permiten trabajar y quienes no: un poco menos de «acción», más de reflexión, y asumir, de una vez por todas, que ese objeto tan rodeado, la lengua, debe ser aprendido también como resultado de un esfuerzo cognitivo en el orden de sus formas específicas.

BIBLIOGRAFÍA

ALLWRIGHT, Richard, 1979, «Language learning through communication practice», en Brunfit, C.J., y Johnson, K. (eds.), *The communicative approach to language teaching*, Oxford University Press, pp. 167-182.

Castaños, Fernando, 1993, «Dez contradições do enfoque comunicativo», *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 21, pp. 79-93.
Ducrot, Oswald, 2001, *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Edicial.
Franzoni, Patricia, 1992, *Nos bastidores da comunicação autêntica. Uma reflexão em Lingüística Aplicada*, Campinas, Ed. da Unicamp.
Fuchs, Catherine, 1994, *Paraphrase et énonciation*, París, Ed. Ophrys.
González, Neide, 1994, *«Cadê o pronome? O gato comeu». Os pronomes pessoais na aquisição / aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*, Tesis de doctorado, FFLCH-USP.