Gracia y salero en la enseñanza de español / LE en niveles avanzados para adultos

Carlos Emilio Graña Fernández
Facultad de Educación – USP. Colegio Miguel de Cervantes

En los cursos libres de lengua extranjera, los procedimientos de enseñanza más comunes en los niveles avanzados para adultos están centrados en activar el sistema de ensayo basado en los errores más frecuentes con el aprendizaje. Un buen número de sistemas de perfeccionamiento en L2 se puede resumir a un proceso de experimentación para superación de los errores cometidos anteriormente. Estos criterios, aunque muchas veces se autodenominen comunicativos no parecen ser muy diferentes de los del modelo de gramática-redacción tantas veces criticado por la artificialidad de la presentación de los contenidos lingüísticos y por estar poco relacionados con la realidad de los aprendices. Además, la dinámica de superación del error, no es en sí misma una actividad espontáneamente comunicativa y se asemeja más a un proceso memorístico o imitativo.

Obsérvese el siguiente caso real.

Ilustración:

Um amigo, que era compañero profesor del nivel superior (C1 del Marco Común Europeo) de Español/LE, se aproximó y me dijo:

—«Quiero hablarte sobre Wanderley».

—«¿Qué pasó?», le dije.

—«No sé si lo sabes: ¡por tercera vez no ha conseguido superar el D.E.L.E. Superior (Diploma de Español como Lengua Extranjera)! Ya terminó nuestro curso y la evaluación de ese examen demuestra que su español deja mucho a desear. Realmente, es crítico para un alumno avanzado. Me llama la atención que evita o substituye las expresiones comunicativas de nivel para usar otras más sencillas y parece estar necesitando una inmersión, pues no demuestra ser consciente de los errores que comete. Además, la cantidad de errores vinculados a niveles anteriores es importante y, más que eso: está muy claro que tiende a hablar español traduciendo del portugués. Como sabes, Wanderley es un súper profesional, tiene éxito en su empresa y usa el español en su trabajo, pero no parece aprovechar el tempo que dispone para estudiar y eso afecta su progreso. ¡Lo peor es que me acaba de contratar para superar ese examen, y lo tengo hace tres meses como mi alumno particular!»

—«Entiendo. ¿Y cómo le estás ayudando?»

—«Bueno, me dispuse a analizar sus errores y a trabajarlos uno a uno. También, me convertí en su *personal trainer* de idioma para que haga los objetivos de nivel, que son, básicamente, seguir las unidades del material didáctico y hacer los ejercicios correspondientes. Lo mantengo firme en ese método».

—«¿Y cómo van las cosas?»

—«No tan bien».

—«¿Por qué?»

—«Repite los mismos errores».

—«¿Con tu seguimiento?»

—«Sí».

—«Entonces, ¿qué haces?».

—«Revisamos contenidos anteriores, corregimos juntos los errores y lo mantengo en el programa de curso. Yo hago una presión positiva; "le meto caña" y me pongo como "un perro en sus talones"».

—«Vale. ¿Y qué significa eso?».

—«Tenemos dos clases semanales y él hace lo que debe hacer: sus ejercicios, su revisión de errores, y su programa de curso. De modo que nos centramos en sus dificultades, le ayudo a expresarse mejor y va construyendo su discurso con ese apoyo; procuro mantenerlo firme en esa rutina».

—«¿Qué significa mantenerlo firme?».

—«Hacer lo que yo hago».

—«¿Y él se centra en eso?».

—«No, realmente no».

—«¿Por qué?».

—«Bien, él tiene interés, pero a medida que van las clases, se desvía y no hace sus discursos conforme debería hacerlos; y el progreso es muy lento y las prácticas se están poniendo peor».

—«Ya, ¿y tú que haces?».

—«Perdona, no te entiendo».

—«¿Qué más haces?».

—«Eso es lo que hago; lo mantengo en una supervisión continua».

—«¿Y ése es el método?».

—«Sí».

—«¿Y a ti te parece todo eso necesario?».

—«¡Totalmente!».

—«Es que, no me lo tomes a mal, pero yo, en primer lugar, hablaría con él y le afirmaría con absoluta certeza, sin ninguna duda, de que todo ese esfuerzo, tal como se está haciendo, ¡es inútil!».

—«¿Cómo? ¿¡Qué me dices!?».

—«La clase, en el método y programa que me acabas de describir, ¡no sirve absolutamente para nada! ¡No funciona! Y, si todo ese refuerzo te parece necesario, debes decírselo a Wanderley inmediatamente».

—«¡Venga! ¿Cómo no funciona?».

—«Bien, quiero saber una cosa, porque tú, además de profesor, tienes una pequeña escuela de idiomas, ¿verdad?».

—«Sí».

—«Y tienes un gestor contable, ¿no?».

—"Sí".

—«¿Ya has tenido algún problema financiero en tu empresa?».

—«Claro. Varios...».

—«¿Y tu gestor te sacó de esos problemas financieros?»

—«¡Qué va! Él solo me dijo lo malos que eran. Nunca me ha ayudado a resolver nada de eso».

—«¡Eso es lo mismo que estás haciendo! Mira. Solamente el esfuerzo de programar el curso teniendo como base las mayores dificultades no significa superarlas. Lo que estás haciendo con eso es contar, y vemos que los errores persisten o incluso aumentan. Así, sólo acumulas registros precisos que informan la situación de Wanderley. Eso está destinado al fracaso a causa de un principio educativo en la ejecución de tu clase. Y mira qué es: ¡Eso no tiene gracia!».

—«¿No tiene gracia?».

—«No, no tiene gracia».

—«¿Qué me dices? ¿Cómo puedes decir que no tiene gracia si utilizo técnicas y ejercicios variados? Además, nosotros hablamos mucho sobre los tipos de clase que más le gustan».

—«Está bien. Entiendo que te estás dedicando mucho y colocando los contenidos de la formamás agradable posible, pero eso no tiene gracia. Quiero decir: demuestras un dominio de diversas técnicas de enseñanza de idiomas, pero la clase de Español / LE no tiene gracia como un todo y cualquier clase sin gracia está destinada al fracaso, aún siendo un programa centrado en las dificultades de Wanderley y diversificado en las técnicas como dices, y es en eso que necesitamos centrarnos».

—«Emilio. No te entiendo. ¿A qué le ves la gracia?».

—«Basicamente, a dos cosas. Apréndelas bien o nada funcionará en tus clases: Progreso Inmerecido».

—«¿Qué es eso».

—«Inmerecido significa que no fue producido conscientemente por Wanderley. Él no elaboró ese discurso. No es una capacidad suya, ni un contenido que hubiera pensado. Él no lo aprendió en su formación. Vino de fuera. Y Progreso significa algo más. Progreso significa en tus clases que estás para Wanderley y que le has traído algo bueno. Ahora, déjame hacerte una pregunta: ¿Qué haces cada clase? Colocas a Wanderley en su obligación. ¿Cuál es? Le dices que aprenda basado en metas. Él no lo hace. Falla. Tú haces el arreglo, una corrección aquí, otra allí —que más parece una ceremonia de purificación— y lo mandas de vuelta a alcanzar el nivel. A la semana siguiente, tu clase acontece, como dices, con una serie de actividades diferentes, pero, como ya se ha visto, los problemas vuelven. El caso es que en los niveles avanzados estamos enseñando a tener éxito en la próxima semana a las mismas personas que fallaron la semana pasada y en todas las otras veces. ¡No hay diferencia!».

—«Entonces, ¿cómo va a ser diferente?».

—«Tienes que darle gracia y salero a la clase para que la adquisición sea diferente. Eso nos lleva al desafío de alcanzar el nivel».

—«¿De qué hablas?».

—«Bien, puede ser un ejemplo. Imaginemos que Wanderley no esté fijando los contenidos porque probablemente no tenga ninguna disciplina para fijarlos. Esto es, puede ser que no tenga ninguna autodisciplina que le obligue a usar discursos más elaborados».

—«Puede ser verdad. Hablamos sobre eso y le dije que necesitaba tener la autodisciplina de emplear un discurso más elaborado, huir de las frases cortas, argumentar con más profundidad, elaborar discursos con oraciones subordinadas, con pronombres y con subjuntivos».

—«Espera un minuto. Perdona. No te entiendo. Creí que Wanderley no tenía ninguna disciplina, ¿no?».

—«Sí, y le dije que necesitaba tener más disciplina».

de religión: Dios es bueno. Tú eres malo. ¡A ver si te portas mejor! Ese procedimiento no es lo que las investigaciones indican para el cambio en la adquisición. Autodisciplina es un fruto de otras disciplinas, porque obviamente, Wanderley no es capaz por sí mismo de superar sus errores o aprender variantes distintas del portugués, como las del subjuntivo en español y por eso las evita».

—«Entiendo».

—«Hay cinco alternativas desarrolladas por teóricos preocupados con ese tema. Te las describo a seguir. Primero, veremos las tres propuestas que más facilitarían el Progreso Consciente y dejo las dos últimas para lo más relacionado con la Adquisición».

1. LA PROPUESTA DEL *OUTPUT* COMPRENSIBLE

Según la hipótesis del *output comprensible*, los aprendices necesitan sentir la presión de producir bien para esforzarse en usar todos los recursos lingüísticos que disponen, «*production then may force the learner to move from semantic procesing to syntactic procesing*», pero ese recurso debe ser trabajado con cautela porque la presión abusiva también impedirá el progreso (Swain, 1985 *apud* Gass; Madden, 1985: 249)[1].

Las actividades rutinarias de un profesor como indicar, corregir, sistematizar gramaticalmente los errores; colocar y exigir distintos deberes y metas, no son estrategias que garanticen resultados por su insistencia, «*it is not clear to what extent they are relevant to acquisition*» (Gass y Selinker, 1993: 287). De hecho, un profesor de idiomas puede llegar al punto de abochornar por la corrección a un alto ejecutivo, pero eso no influirá necesariamente de forma positiva en su adquisición ni en su comportamiento en relación a la LE, y mucho menos en los errores que comete porque, con ese procedimiento, por ejemplo para escribir, el aprendiz termina centrándose en el significado y no en la forma (*cf.* McLaughling, 1987: 227). A un aprendiz brasileño adulto de Español / LE que esté cursando el nivel avanzado se le pueden proponer los errores más previsibles, pero algunos estudios de caso ya han demostrado que volver a la próxima clase creyendo que los mismos viejos contenidos trabajados en la clase anterior no sorprenderán al aprendiz de nuevo es falso, pues lo harán, con absoluta seguridad.

[1] Swain, Merrill, 1985, "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", en: Gass, Susan M. y Carolyn Madden, 1985, *Input in second language acquisition,* Rowley, MA, Newbury House.

O sea, no existirá evolución con el ansia de automedicación continua por la corrección, pues es un modelo destructivo que se colocará sobre el objetivo final. Por esa razón, en la hipótesis del *output comprensible* será necesario colocar las fragilidades en cuarentena, pues los seres humanos suelen fallar de la misma manera que fallaron antes (Bruner, 2007). Tales contenidos, en mejor ocasión, no deberán afectar tan negativamente a los aprendices.

2. EL PERFECCIONAMIENTO POR LA GRAMÁTICA

Según los principios de adquisición, la formación de conceptos de categorías gramaticales en los niños no se produce de modo espontáneo o inmediato, y sí, día a día y paso a paso, fundamentado en las estructuras menos definidas y más sencillas para llegar a las más definidas o marcadas, y siempre basándose en la fonología. Ese proceso se define solamente en el momento de la adquisición de la lengua materna (*cf.* López Ornat, 2003: 4-8). De un modo totalmente opuesto, los adultos, dada la sofisticación fonológica y prosódica que supone tener que aprender la lengua materna, procesan el material lingüístico de la lengua a ser aprendida a partir de estructuras complejas (la estrategia de arriba para abajo y no de abajo para arriba propia de los niños) y por eso es muy difícil que lleguen a poseer un dominio nativo de la L2 y, mucho menos, que compartan las intuiciones propias del hablante que adquirió esa lengua materna (Liceras, 2002: 57). Es en ese sentido que la semántica, un valor interpretable en la forma lógica, parezca primordial en el proceso de elaboración de posibilidades comunicativas ajenas al sistema nativo, como las del subjuntivo en Español / LE, aunque haya algunas coincidencias en las dos lenguas.

El perfeccionamiento por la gramática no defiende enseñar todo el subjuntivo, por ejemplo, de un tirón, pues lo más importante es que los aprendices adultos entiendan lo que aprenden y lo comprendan contenido a contenido. Como se trata de un proceso inverso al de los niños, el camino de la adquisición metalingüística en adultos depende de la valoración personal que se haga de la relevancia contextual de determinado uso gramatical. Por esa razón, los autores de la línea gramatical creen en una enseñanza que promueva un contacto amplio de la LE para que también los aprendices consigan pensar las posibilidades comunicativas que no son elaboradas en lengua materna con los mismos parámetros.

Juana Liceras (*loc. cit.*) afirma que si un aprendiz adulto no aprende la L2 del mismo modo que aprende su L1, debe existir un mecanismo de rees-

tructuración denominado bricolaje (en inglés: tinkering) que reactive en el adulto una lógica de la lengua que está aprendiendo. Esa autora argumenta que en los casos de aprendizaje del lenguaje no nativo por adultos, el perfeccionamiento por la gramática consigue describir la presencia de dos opciones del parámetro en la gramática no nativa para entender la sobreposición de valores. Si, por ejemplo, no hay cambio lingüístico en los casos equivalentes del subjuntivo español y portugués, no debe haber problemas, pero cuando hay menos coincidencias los conflictos no deben estar solamente en fijar los parámetros correctamente como propone la gramática prescriptiva. Basándose en las propiedades del medio y del concepto de «desempeño», en lo que se denomina «Lengua Externa» (Lengua-E), esa autora apuesta en el uso del contacto entre lenguas para que el aprendiz las lea metalingüísticamente como desencadenantes diferentes para fijar la «Lengua Interna» (Lengua-I).

El mayor desafío de la enseñanza de la LE por la gramática es la necesidad de proporcionar una sensibilidad de las diferentes maneras de pensar la comunicación en ese mundo subjetivo distinto al de la lengua materna. Es el caso del subjuntivo en Español / LE. Aquí tenemos, por ejemplo, las diferentes maneras (en relación al portugués) de construir las oraciones condicionales. Eso induce a pensar en la necesidad de enseñar de modo amplio lo que es diferente (como en el caso del subjuntivo) antes de los niveles intermediarios, para no postergar una sistematización gramatical «más compleja y perturbadora» en los niveles de perfeccionamiento. La sistematización gramatical del subjuntivo tiene el desafío complementar de ser trabajada, además, desde el punto de vista de la lengua portuguesa, o en cuales situaciones se usa a nivel local o en qué discursos existe desde las comunicaciones más elementales.

Evidentemente, en la práctica pedagógica puede deducirse que el perfeccionamiento por la gramática en la enseñanza de la LE tiene valor si el aprendiz domina esa habilidad (p. ej. cuando perfeccionó su L1) de forma a mejor entender la lengua que está aprendiendo; lo que se constituye, sobretodo, en un valor individual. Esto es, se debe considerar que funciona con unas personas más que con otras por la posibilidad que ofrece de anticipación (Ugarte, 2004: 331). Liceras (2008)[2] confiesa que se trata de un progreso difícil, pues prácticamente no es posible sistematizar determinados contenidos gramaticales a todos los tipos de estudiantes. Además,

[2] Información dada por Liceras en la Universidad de São Paulo (Brasil) en 2007. Notas del curso "Aquisição de Línguas Segundas perante duas Encruzilhadas: Lingüística-Psicolingüística e Línguas em Contato-Mudança Lingüística".

si la gramática debe estar subordinada a un mejor dominio comunicativo, se requiere una buena habilidad del profesor para saber situar y discernir cuando es mejor ignorarla o activarla a causa de los modelos que reproduce (como ya se ha especificado, muchas veces, fuera de contexto). Debido a esa dificultad, el perfeccionamiento de la LE por la gramática en las clases no debe transformarse en una tarea clasificatoria de conocimiento formal debido a los pocos efectos en el perfeccionamiento de la L2. Sin embargo, muchos profesores de LE defienden esa sistematización para la evolución de la comunicación, por reflejar buenas intuiciones de los modelos lingüísticos contemporáneos si vinculados al propósito del hablante nativo (cf. Ugarte, 2002).

3. EVOLUCIÓN POR LA ESTRUCTURA

La propuesta de Rivers (1975: 370-372) ha sido durante años un marco y no debe ser descartada: revisión de contenidos anteriores, introducción de material nuevo, puntos que deben ser ejercitados, aplicación práctica, preparación de trabajo, encerramiento con actividad relajante y agradable.

Aunque la crítica a ese modelo sea la realidad de la fosilización cuando acontecen repetidos errores que amenazan las prioridades de nivel (la polémica de volver atrás o seguir con el programa y continuar en el mismo modelo) el mérito de la estructura es abrir la posibilidad de la enseñanza por el conocimiento explícito, útil también si no se transforma en implícito, pues se construyen nuevas redes psíquicas que sirven de base para el conocimiento implícito. De hecho, existe creación a partir de algo existente que persiste y es en esas perspectivas que se encuentran fundamentos para creer que el cambio puede ocurrir cuando se trae una estructura comunicativa y un discurso de fuera (es una regla cognitiva del conductismo: lo que una vez fue externo se torna interno). En esas condiciones, un *input* modificado podrá contribuir para la creación de un *output comprensible* (*cf.* Martín, 2002: 269).

No ignoramos que la estructura, por sí sola, no promueva la necesaria habilidad de acceso al nivel (*cf.* Llobera, 2000: 89), pero ayuda a los aprendices a construir contenidos progresivos: de lo más coincidente a lo más divergente. La idea es partir siempre del conocimiento previo de los aprendices.

Krashen (1981), con su Teoría de la Monitorización (TM) defendía la idea de la fórmula i+1. Para que el progreso ocurra, el aprendiz debe estar en

contacto y entender un *input* que incluya contenidos un poco más allá (+1) de su nivel de interlengua (cf. Larsen-Freeman, 1994: 204). Long amplia la tesis de Krashen, y es favorable a un contenido aún más desafiador —incluso a nivel gramatical— y da suma importancia a una estructura-proceso para llegar a los resultados. Según ese autor, por el hecho de que Krashen no hubiera incluido en la TM una «hipótesis de la Gramática Universal» (GU) da la impresión de que la TM objetiva mucho más la comunicación que la precisión en los discursos y, por lo tanto, parece más genérico e hipotético como un todo y, consecuentemente, más tolerante con la interlengua por no colocar una estructura fija (*cf.* Larsen-Freeman, 1994: 227).

Como la TM está basada en el conocimiento previo de los aprendices, Krashen prefiere eliminar las calificaciones estructurales y la corrección de los errores, pues esos procedimientos pueden promover un saber centrado en el lenguaje como objeto y, en ese sentido, ocurriría un desvío de la comunicación. Teóricos contemporáneos más moderados creen que si el conocimiento analizado sirve en principio para una mayor generalidad de uso, entonces el enfoque estructural de enseñanza, aún estando centrado sobre la forma, puede estar subordinado a un propósito comunicativo (Widdowson, 1984). Para el perfeccionamiento parece que con una estructura, al final del proceso, se deban esperar mejores resultados. Como principio educativo, no apenas se abordan los contenidos de nivel, sino los propósitos que promocionan el desarrollo: cada vez un desafío.

También, es necesario recordar que el avance en la interlengua no es lineal; son frecuentes los bloqueos y la emisión de errores que se consideraban superados —avance en forma de U, se suele decir— (Hulstijn, [199-?] *apud* Ugarte, 2002: 193-223)[1]. Por esa razón, con una estructura se podría colocar lo que está en el camino del aprendiz incapacitándolo de crear discursos más adecuados.

En el perfeccionamiento por la gramática se ha puesto de manifiesto que si el profesor presenta las nuevas estructuras de Español / LE en portugués, el aprendiz las estará aprendiendo también en su propia lengua. De ahí que la iniciativa estructural pueda representar una protección para los blo-

[1] Hulstijn, Joris. [S.l.: s.n]. "Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge", SECOND LANGUAGE RESEARCH, en: Ugarte, J. P., 2002, "La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE", en: Sánchez Lobato, Jesús; Santos Gargallo, Isabel (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera,* Madrid, SGEL.

queos, pues tal proyecto ayuda a dejar claro que no es posible llegar a las metas de nivel a corto plazo.

Es más, como el aprendizaje no es en línea, se propone un trabajo de modo espiral con objetivos similares y más amplios de cada vez. Tal vez, lo que es igual en portugués y español, en las primeras iniciativas. A seguir, incluir lo que es diferente, como en el caso, por ejemplo, de las expresiones de simultaneidad y posterioridad en la modalidad culta del portugués con el verbo pedir («*pede que diminua suas tarefas*» / «*pídele que disminuya tus tareas*»). Sin el subjuntivo, se puede trabajar el futuro, y con el subjuntivo, se puede trabajar la idea de futuro en oraciones subordinadas («*quando quiser*» / «*cuando quieras*»). Dado que la estructura en espiral retoma contenidos anteriores y los desarrolla, sería más viable con ese proceso retomar lo que se trabajó para llegar a otras iniciativas más elaboradas, como las que se refieren a los hechos futuros terminados en relación a otros hechos futuros («*quando tiver terminado o relatório, mande-o para mim*»/ «*cuando hayas terminado el informe, mándamelo*»).

Discursos más arcaicos y poco usados en el español moderno como el futuro de subjuntivo («*estão deixando seus funcionários fazer exercícios*» / «*están dejando que sus empleados hagan ejercicios*»), construcciones de propósitos y finalidades («*casou-se para poderem ficar juntos*» / «*se casó para que estuvieran juntos*»), construcciones de posibilidad y duda («*é possivel que ele venha -ele vir- hoje*» / «*es posible que venga hoy*»), consejos («*aconselho a ir amanhã*» / «*te aconsejo que vayas mañana*»), condiciones («*se você tivesse avisado eu poderia ter ajudado*» / «*si hubieras avisado hubiera podido ayudarte*»), discurso indirecto («*ela pediu que você viese logo*» / «*ella pidió que vinieras pronto*»), aunque sin duda representen un grado de dificultad mayor, es muy polémico, según lo expuesto aquí y confirmado por autores como Liceras, Hulstijn y Bickerton, abordarlos en últimos momentos.

Si lo importante en la estructura externa es orientarse por el nivel y condicionar a los aprendices a una evolución continua de encuentro a las dificultades más probables, no se debe ignorar la conformidad con las necesidades del discurso en adultos. Ajustar el perfil de aptitud lingüística a la vía metodológica estructural también puede reducir los efectos negativos implícitos al trabajar con grupos de estudiantes «de perfiles de aptitud heterogéneos» (Larsen-Freeman, 1994: 191-192).

4. LA PROPUESTA DE LA IMITACIÓN

En el campo de la psicología cognitiva, se sabe que el método de ensayo y superación de error, o estímulo-respuesta, no puede ser el único en la vida de los animales en estado salvaje. Si los ratones hubieran aprendido a identificar al gato, experimentando solamente lo que sucedía si no huían al encontrarse con él, pocos ratones hubieran podido aplicar lo aprendido. Esto es, existe otro sistema de aprendizaje —según la visión del aprendizaje como práctica colaborativa— que requiere un gran esfuerzo, pero es menos traumático que aprender por la superación de los errores: el método observacional, en el que se aprende observando a los demás.

En las escuelas de administración, ya es común analizar casos que incluyen el tercer elemento —la empresa estudiada— en el proceso de aprendizaje. Se trata de un método eficaz, pero difícil, pues los seres humanos prefieren experimentar a observar. En el mundo del *marketing*, es sabido que una persona, para decidir sus vacaciones, prefiere las revistas de viaje a oír la opinión de las personas que conocen esos lugares. Sin embargo, la historia de los ratones y del gato, demuestra que el conocimiento exige la presencia no de dos: profesor y aprendiz, sino de tres, uno más con quien compartir. Es necesario un tercero con quien aprender y competir (Punset, 2005: 147).

Jerome Bruner (1969: 62) ya había sugerido que el profesor «tiene que ser el modelo actuante día a día con el cual pueda haber interacción». En la expectación del discurso, el profesor puede ofrecer un modelo para imitación, y sobretodo, según ese autor, pasar a participar del diálogo interno del estudiante. De hecho, para Bruner, la idea «observación = imitación» no es tan sencilla ni reproduce los procesos que transportan el individuo hasta el aprendizaje, pues aprender «se asemeja al dar y tirar de los seminarios, en los cuales la discusión es el vehículo del aprendizaje» (Bruner, 1969: 67). La forma de aprender por la observación produce más efectos por la «reciprocidad», pues Bruner no cree en una enseñanza que solamente transmita lo que sabemos sobre la realidad, sino que también provoque el pensamiento de las posibilidades. «La enseñanza debe dar una sensibilidad de las diferentes maneras de proceder para desarrollar el sentido de pensar en las posibilidades» (Bruner, 2007, en prensa).

En el caso de la enseñanza de los discursos con el modo subjuntivo de Español / LE, un procedimiento válido en el aprendizaje por la observación de los errores de terceros y por el pensamiento de posibilidades es, por

ejemplo, proponer una conversación profesor-aprendiz ante el grupo y con discursos que puedan ser elaborados con el subjuntivo:

(75)

– Profesor: En cuanto al futuro, sabemos que estás haciendo la Tesis. ¿Cuándo terminas?

– Aprendiz: No sé, dentro de de los semestres, creo.

– Profesor: Y, **cuando termines**, ¿buscarás otro trabajo o seguirás donde estás ahora?

– Aprendiz: Bueno, es posible que/probablemente seguiré / **siga** en donde estoy ahora).

– Profesor: ¿Cuándo tomarás esa decisión?

– Aprendiz: (SUBJUNTIVO).

En esa entrevista, se elaboró una estrategia de cerco que provocó en el aprendiz un discurso sobre sus proyectos futuros y, sobre todo, para «observar» esa habilidad comunicativa. Normalmente, como sabemos, existe una estrategia de fuga en el aprendiz entrevistado para evitar el error (respuestas 1, 2). Sin embargo, el objetivo, aquí, es llegar a un momento prácticamente imposible para él sin el recurso comunicativo del subjuntivo (si bien es verdad que el aprendiz puede responder en (3) sin el subjuntivo, p.ej. «*el año que viene*»). Sea como sea, pretendemos que se vea obligado a resolver ese dilema con las posibilidades comunicativas del español y, al mismo tiempo, originar, por la observación, un desafío a todos. El propósito es reconocer un discurso con el contraste *cuando*+presente de indicativo (1) / *cuando*+futuro (3) / *cuando*+subjuntivo (2), además de otras posibilidades comunicativas (posibilidad, duda) que pueden estar asociadas o no al uso del subjuntivo.

Si los aprendices presencian esa conversación no lo harán de forma pasiva. El conocimiento general ya dice que es más fácil reparar en los errores de las otras personas que en los de uno mismo. Además, en el caso de que el colega consiga expresarse con el uso del subjuntivo en la entrevista con el profesor, se les suscitará un desafío a los demás.

(Esto es, *«si él lo consiguió, ¿por qué no yo?»*). O, por otro lado, si sobrevino el fracaso, o la estrategia de fuga del colega, el desafío se hace aún mayor. (Entonces, «*si no lo consiguió, ¡me gustaría intentarlo para ver si lo puedo hacer!*»). Recordemos que en la propuesta de la imitación el objeti-

vo en el aprendizaje no es derrotar a los demás sino superarse a sí mismo y es la convivencia común lo que más nos ayuda en ese propósito.

5. LA PROPUESTA DE LA COMUNICACIÓN ESPONTÁNEA

Una segunda vía que promueve la adquisición es la relevancia de la aptitud en situaciones informales y en contextos naturales, en los cuales es de suma importancia retirar la sistematicidad de las reglas gramaticales, procesar *input* no adaptado y asimilar el flujo de información procedente de la interacción (cf. Gass; Selinker, 2000: 348). Algunos investigadores definen esa propuesta como «aprendizaje por el caos», por no existir criterios definidos ni norma fija a seguir. Krashen (1985: 351) propuso la creación de un ambiente afectivo positivo en la clase que «baje el filtro».

Invariablemente, esa espontaneidad disminuye el error, pero la mayor crítica a tal procedimiento es que facilita la estrategia de entrar en discursos clichés de «solución de stress comunicativo» como la *substitución* —el aprendiz evita usar las formas que no posee en portugués— y el *abuso* —como efecto secundario de la substitución—. «Es innegable la tendencia de abusar de las formas en las cuales los aprendices se sienten más seguros» (Larsen-Freeman, 1994: 226).

De todos modos, la evidente limitación de las variedades no representa la voluntad de los aprendices adultos. Todos desean conocer mejor las opciones en las que no hay familiaridad, y se deben incluir, por supuesto, las peculiares en lengua española. Por esa razón, lo importante es no olvidar, como dijo Possenti (2008: 83), que

> para muchos ese acceso sólo es posible por lo que se les enseña en los pocos minutos de clase [...] lo que compromete la enseñanza con una metodología que pasa por la exposición continua del alumno al mayor número posible de experiencias lingüísticas en la variedad que sirva de modelo.

Volviendo, con esta fundamentación teórica, a los problemas de Wanderley:

> — «Por ejemplo, ¿tú conoces a alguien que hable español? ¿O dos o tres personas que hayan estudiado español y les guste continuar hablándolo?»
>
> — «Claro que sí, yo tengo un buen amigo, Carlos Hernández, un español que trabaja aquí en São Paulo. Además, Wanderley es una excelente persona. ¡A todo el mundo le cae muy bien!»

— «Entonces, proponles a cada uno que vaya un día a clase para juntarse y hablar juntos. Así, estarás dándole gracia. Ese día, dado que Wanderley no tiene la estructura para conseguir fijar, por ejemplo, el subjuntivo, ¿por qué no lo colocas en algo estructurado que traiga eso del exterior para su interior? Existen situaciones comunicativas que las podríais resolver como si se tratasen de un enigma. Mándale que se las arregle en un discurso estructurado en el que necesite acertar el problema. Eso se lo llevarás y lo que él hará es encontrar un objetivo intelectualmente honesto. Wanderley va apenas a clase con un interlocutor y entonces le ayudas a ser responsable por su aprendizaje y a obedecer la estructura externa. Una cosa más. Como él suele desviarse de los problemas cada vez que los enfrenta, es aquí donde necesitamos centrarnos, pues hasta que eso cambie continuaremos en el mismo nivel. Justamente, ¡los evita para huir del error! Entonces, ¿cómo cambiar esto? ¡Con gracia y salero!»

BIBLIOGRAFÍA

Brume, J. S., 1969, *Uma nova teoria da aprendizagem*, Rio de Janeiro, Bloch.

_____, 1987, *O processo da educação,* São Paulo, Companhia Editora Nacional.

_____, 2007, «Entrevista», *El País*, Madrid, 09/04/2007. Disponible en: www.elpais.es.

Corder, S. P., 1977, *Introducing applied linguistics*, Londres, Penguin Books.

Enzensberger, H. M., 1995, *Mediocridade e loucura e outros ensaios*, São Paulo, Ática.

Figueiredo, F. J. Q. de, 2002, *Aprendendo com os erros. Uma perspectiva comunicativa do ensino de línguas,* Goiânia, Editora da UFG.

Freire, P., 2003, *A importância do ato de ler,* São Paulo, Cortez.

García García, S., 2001, «El papel y el lugar de la gramática en la enseñanza de ELE», en: M. R. Rodríguez (ed.), *Revista Forma, 1 gramática y comunicación,* Madrid, SGEL, pp. 9-21.

Gass, S. y Selinker, L., 2001, *Second language acquisition. An introductory course,* New Jersey, Lawrence Erlbawn Associates.

Halliday, M. A. K. *et al.*, 1984, *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas,* Rio de Janeiro, Vozes.

Krashen, S., 1985, *The input hypothesis: issues and implications*, Londres, Longman.

Kulikowski, M. Z. M., 1998, *«Enseñanza del español a brasileños: un estudio sobre la recurrencia de "errores"», Atas do IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina (Unicamp),* Campinas, Unicamp.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. H., 1994, *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas,* Madrid, Gredos.

Liceras Muñoz, J., 2002, «Se hace camino al investigar», Otawa, University of Ottawa, WEB, *Revista Cognitiva*.

_____, 2006, «La adquisición de las lenguas segundas y la encrucijada lengua-I (interna) / lengua-E (externa) en la adquisición», en: *XXIV Aesla International Conference – UNED,* Madrid, UNED.

Llobera, M. *et al.*, 2000, *Competencia comunicativa*, Madrid, Edelsa.

López Ornat, S., 2003, *Learning Earliest Grammar: Evidence of Grammar Variations in Speech before 22 months,* Madrid, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: http://www.ucm.es/info/equial/Ornat%202003%20VARIABILITY.pdf.

Marques López Landeira, J. L., 2006, «A classe de língua portuguesa e a formação de leitores», en: Maria Célia Lima-Hernandes e Guilherme Fromm (eds.), *Domínios de linguagem V: diálogo entre a universidade, a escola e a sociedade*, São Paulo, Pléiade.

Martín Martín, J. M., 2002, «La Adquisición de la Lengua Materna (L1) y el Aprendizaje de una Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE): Procesos Cognitivos y Factores Condicionales», en: Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera,* Madrid, SGEL, pp. 261-286.

Mattoso Câmara Júnior, J., 1977, *Dicionário de lingüística,* Petrópolis, Vozes.

McLaughilin, B., 1987, *Theories of second language learning,* Londres, Edward Arnold.

Moreno García, C., 2003, *El lugar que ocupa la gramática en clase de ELE,* Brasil, (mimeo).

Possenti, S., 2008, *Por que (não) ensinar gramática na escola,* Campinas, Mercado de Letras.

Punset, Eduardo, 2005, *El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas,* Barcelona, Destino.

Richards, J.C. y Rodgers, T. S. , 1994, *Approaches and methods in language teaching,* Cambridge, Cambridge University Press.

Rivers, W. M., 1975, *A Metodologia do ensino de línguas estrangeiras*, São Paulo, Pioneira.

Sáez Pérez, Isidro Emilio *et al.*, 2005, «Dificultades gramaticales de los alumnos de "*ensino medio*" en español», en: Maria Cibele Pellizzari Alonso y Miguel Ángel Valmaseda Regueiro (eds.), *Nuevos enfoques de la gramática en la enseñanza del español como lengua extranjera, Actas del XIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, São Paulo, Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación, pp. 107-128.

Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I., 2002, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera,* Madrid, SGEL.

Santos, A. C. y Silva Cunha, D. F., 2005, «El análisis de errores: Una herramienta en la enseñanza de la gramática de ELE para alumnos brasileños», en: Maria Cibele Pellizzari Alonso y Miguel Ángel Valmaseda Regueiro, *Nuevos enfoques de la gramática en la enseñanza del español como lengua extranjera, Actas del XIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, São Paulo, Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación, pp. 79-89.

Santos Gargallo, I., 1993, *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva,* Madrid, Síntesis.

_____, 1999, *Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera,* Madrid, Arco Libros.

Ugarte Perales, J., 2002, «La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE», en: Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera*, Madrid, SGEL.

Widdowson, H. E., 1984, *Explorations in applied linguistics 2,* Oxford, Oxford University Press.