

Serie de libros "Todas las voces": reflexiones sobre el concepto de lenguaje y la articulación material didáctico/certificación

Gabbiani, Beatriz, UdelaR

Susevich, Ernestina, Instituto Cultural Brasil-Argentina, Curitiba.

En esta ponencia presentaremos algunas reflexiones que nos llevaron a elaborar una serie de libros para la enseñanza de español a brasileros en la ciudad de Curitiba y evaluaremos el resultado del uso del nuevo material en nuestros cursos.

Antes de comenzar a trabajar con la serie **"Todas las voces"**, las actividades de las clases del ICBA estaban orientadas al conocimiento de la gramática y la práctica de ejercicios descontextualizados. Era difícil saber si el alumno podría utilizar ese conocimiento en una situación comunicativa oral o escrita. Las pruebas tampoco mostraban si los objetivos establecidos al inicio del curso habían sido cumplidos.

La falta de exposición a muestras de lengua (básicamente textos escritos) no permitía una reflexión sobre el uso de la lengua, como tipos de palabras y expresiones, estrategias discursivas, recursos estilísticos, empleo de sinónimos.

A partir de la puesta en marcha del CELU y de nuestro interés en recomendárselo a nuestros alumnos, nos dimos cuenta que si no adoptábamos el abordaje comunicativo por tareas en nuestros cursos, los candidatos no iban a lograr resultados positivos en la prueba de proficiencia. Fue entonces que resolvimos elaborar nuestro propio material didáctico.

Cuando comenzamos el piloteo con el material didáctico **"Todas las voces"** tuvimos que luchar en dos frentes: primero para convencer a los profesores que todavía pensaban que para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática tradicional, aprender las estructuras y el léxico más formal y neutro.

Así, cuando tuvieron que llevar a sus alumnos a operar sobre el lenguaje, producir textos, construir párrafos, estructurar la información del texto, escribir introducciones y conclusiones, luego reescribir y transformar esos textos, percibir otras formas lingüísticas disponibles, elegir las más adecuadas, etc., se sintieron perdidos e inseguros.

Paralelamente había que luchar en otro frente: el de los aprendices, quienes como no tenían largas listas de ejercicios para practicar mecánicamente, principalmente verbos, ortografía (acentuación, por ej.) o extensas listas de vocabulario, se imaginaban que no podrían fijar el aprendizaje.

Además, se quejaban de las tareas que tenían que hacer, ya que los adultos brasileños escriben muy poco, se limitan a hacer e-mails y en algunas oportunidades cartas comerciales.

Los profesores debían convencer a los aprendices que llenar espacios en blanco o producir palabras o frases sueltas no les iba a ayudar a comunicarse. Sería como pensar que describir las partes de la bicicleta le va a ayudar al chico a andar en bicicleta.

Con el material nuevo, los alumnos estuvieron expuestos a modelos reales y tuvieron la necesidad de hacer una lectura comprensiva. También tuvieron que comparar los modelos de textos presentados para analizar sus características, hacer tareas preparatorias para la producción de sus propios textos, como por ejemplo listas de argumentos a favor y en contra para producir un artículo de opinión; había que "poner las manos en la masa".

Les pedimos a los profesores que les hicieran ver a los aprendices que "un albañil aprende a construir una casa levantando paredes y no viendo la casa lista". Que les dijeran que ellos serán los guías, los facilitadores, los motivadores, que les van a mostrar cómo generar la experiencia necesaria para escribir un texto parecido al modelo, o sea "poner las manos en la masa".

El cambio fundamental que realizamos con este material refiere al concepto de lenguaje que se maneja. La tradición tanto en lingüística como en la enseñanza de lenguas ha pasado por distintas concepciones, pero quizás la oposición principal entre puntos de vistas sobre la naturaleza del lenguaje (Linell 1998) pueda presentarse como:

- a) por un lado, el enfoque formalista, que ve al lenguaje como sistema o estructura, y en el que las expresiones lingüísticas pueden verse in abstracto, y, por otro lado,
- b) el enfoque funcionalista, que se concentra en los significados y funciones comunicativas, y que hace que el contexto deba ser tenido en cuenta.

Estos dos enfoques u orientaciones hacen que, en el primer caso, el foco esté en qué puede decirse en un sistema lingüístico particular, en tanto que en el segundo caso importa qué es "lo que se hace saber" y lo que se interpreta a partir de lo dicho. Linell destaca que, en la perspectiva formalista, el lenguaje es un stock de recursos lingüísticos, es decir, expresiones a las que se asocian representaciones semánticas (significados abstractos o descontextualizados) que se integran en sistemas. El discurso ocupa un lugar secundario, en tanto que puesta en uso de un sistema preexistente. Se ve al texto, entonces, como el producto de procesos en los que las unidades estructurales se ponen en uso. En este momento se contextualizan, y generan interpretaciones relacionadas con el contexto.

En la perspectiva funcionalista, el lenguaje es discurso, es parte de las prácticas comunicativas y cognitivas de los actores. De esta forma, el lenguaje ayuda a construir las maneras en que actuamos y pensamos, y las maneras en que percibimos e interpretamos el mundo, además de formar parte de estas prácticas. En este marco, el discurso, la comunicación, el pensamiento, la interacción, las prácticas lingüísticas, importan en tanto que fenómenos primarios, y no como secundarios a la estructura

lingüística. Antes de la Serie "**Todas las Voces**" trabajábamos con un enfoque formalista, y ésta es también la concepción que prevalece (o prevalecía, ya que afortunadamente estamos cambiando todos) entre los profesores y los alumnos.

Esto no significa que se abandonen las estructuras, ya que el discurso y las prácticas discursivas están altamente estructurados. Es posible generalizar a partir de situaciones individuales, y definir patrones, estructuras secuenciales, rutinas, estrategias recurrentes y marcos, tipos de actividades, y géneros comunicativos, así como unidades y reglas más tradicionales. Pero se trata de las estructuras dentro de las prácticas discursivas, no de las estructuras apartadas del discurso, previas al mismo o por encima del mismo. En primer lugar está la organización de las acciones sociales.

En lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras, la reflexión sobre la relación entre las estructuras y las prácticas discursivas es ineludible. La postura más generalizada ha sido siempre que "se necesita primero dominar un conjunto de estructuras para después ver cómo se ponen en uso", y esto en el mejor de los casos, puesto que en general se apuesta a que llegue un momento mágico que permita al aprendiz pasar de la práctica de estructuras descontextualizadas al uso en situaciones reales (y lo que es más aún, se espera que este acto de magia ocurra dentro de un salón de clase). Sin embargo, parecería difícil interesarse en estructuras descontextualizadas cuando uno quiere hacer cosas con la lengua que estudia, como también resulta difícil demostrar que, por más motivado que esté un alumno, podrá pasar a usar las estructuras aprendidas de forma contextualizada a partir de un proceso de maduración individual. Como ya dijimos, partimos de una propuesta que se basa en la idea de que el lenguaje es una acción conjunta y que se usa fundamentalmente con fines sociales. Esto nos lleva a centrarnos en por lo menos dos agentes que participan en acciones conjuntas que exigen la coordinación de acciones individuales. En todos los casos, el uso del lenguaje compromete al significado del hablante y al entendimiento del interlocutor destinatario: o sea que hay una persona que quiere decirle algo a otra que está en condiciones de entender (Clark 2000). Esta descripción parece muy simple, pero no siempre (en algunos casos prácticamente nunca) se tiene en cuenta para la planificación o propuesta de tareas a llevar a cabo tanto en clase, como de forma individual como tarea domiciliaria. Esto último parecería ser una actividad que compromete sólo a una persona, pero el interlocutor (el potencial lector) debe ser tenido en cuenta en la producción, puesto que los dos agentes necesarios a los que hacíamos referencia antes pueden ser reales o imaginarios: cuando escribimos algo o preparamos una presentación oral, sabemos para quién o quiénes estamos escribiendo, quién o quiénes nos escucharán en la presentación, o imaginamos sus características.

Para ser coherentes con esta concepción dialógica de lenguaje, necesitamos pensar las actividades que se proponen para usar el lenguaje como prácticas de discurso. Aquí

surgen algunas posibilidades metodológicas, por ejemplo, el trabajo por tareas que hemos priorizado en nuestro material didáctico.

Como condiciones básicas para el aprendizaje de una lengua extranjera de acuerdo a cómo estamos manejando el concepto de lenguaje, se propone (cf. Willis 2005), en primer lugar, la exposición a la lengua en uso, pero en usos ricos (aunque abarcables), es decir, que vayan más allá de lo que domina el aprendiz pero sin sobrepasarlo, evitando que se sienta sin control sobre el material. En segundo lugar, la propuesta implica el uso de la lengua objeto para hacer cosas (comentar, explicar, averiguar, convencer, criticar, recomendar, protestar, etc.) y no exclusivamente para cumplir con ejercicios descontextualizados.

Con este enfoque, los profesores tienen que trabajar más, ya no basta con hacer un cronograma para definir cuántas páginas del libro tienen que dar en cada clase, hay que dedicarse a orientar, realizar evaluaciones continuas del material producido, modificar, corregir, ampliar, cambiar el rumbo, ayudar a aprender, hacer valoraciones conjuntas.

Los resultados positivos en general son evidentes: no sólo la tipología textual es la adecuada, sino que errores típicos de aprendices brasileños casi no aparecen, como el uso del artículo neutro "lo" en lugar del definido masculino "el" o la terminación "o/on" en las terceras personas del singular y del plural de los pretéritos perfectos simples del Modo Indicativo.

Raramente se ven palabras con *ss*, *ç* o acento circunflejo. Los diálogos escritos para ser dramatizados tienen marcas coloquiales, signos de interrogación al principio y al final (en portugués van solo al final), hesitaciones, puntos suspensivos, debido a que los diálogos entre los personajes de la serie, grabados en audio y transcritos, funcionan como muestras reales de lengua.

También mejoró la competencia comunicativa en el discurso oral: los aprendices practican las estrategias de cortesía, se mueven con más soltura y no se asustan tanto con el uso del imperativo, por ej., que los brasileños interpretan como marca de descortesía o agresividad.

Un tema que todavía requiere mucho cuidado es la comprensión de las consignas. Es verdad que éstas deben estar bien formuladas, pero la falta de atención puede llevar a un alumno a quien se le pide "Una presentación para una página web de turismo de la ciudad donde nació o donde le gusta pasar las vacaciones" a escribir que "*Curitiba es fría y la gente muy antipática*" o "*Me gusta Ecuador porque mi novia es de allá y por eso estoy aprendiendo español*". En otra tarea, después de presentar la cueca chilena, se les pide a los alumnos que hagan "Una descripción de un baile típico brasileño para una página web" y describen el desfile de carnaval de Río, sin hablar del samba.

La actividad 1 de una prueba final del nivel avanzado solicita escuchar un programa de radio sobre un incendio en la Reserva Ecológica de la costanera del Río de la Plata y a

partir de la información escribir una noticia. No es la primera práctica de este tipo que se realiza y en general el testeo con este audio demostró buena comprensión. Sin embargo, un alumno escribió que *"la principal identificación hasta el momento es que los dos sospechosos usaban una camisa de un conocido equipo brasileño llamado Corinthians"*.

Otro programa de radio sobre el cual se debe escribir una noticia informa sobre el estacionamiento de autos oficiales en lugar prohibido en la ciudad de La Plata. Un alumno elaboró la noticia informando que *"un coche fue multado por manejar en alta velocidad dos veces hacia Curitiba"*.

En ninguno de los dos casos se utilizó la información dada en el audio para escribir el texto sino que introdujeron informaciones inventadas.

En resumen, podríamos decir que la aplicación del CELU tuvo un efecto retroactivo en lo relativo a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Podríamos decir que se trata de un efecto fuerte, en la medida en que la influencia recayó tanto en el material didáctico elaborado especialmente con el objetivo de que fuera coherente con el CELU (fundamentalmente en su visión del lenguaje), pero también recayó en las prácticas cotidianas en el aula y en las concepciones de profesores y alumnos. Ahora cabe esperar que el efecto sea duradero y se multiplique.

Referencias bibliográficas

Clark, H. H. .2000. O uso da linguagem, en *Cadernos de tradução*, Nº 9.

Gabbiani, B. y E. Susevich .2007. *Todas las voces. Curso de español*, ICBA, Curitiba. Vol 1, 2 y 3. (Serie de 3 volúmenes para la enseñanza de español a brasileños)

Linell, P. .1998. *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.

Willis, J. .2005. *A Framework for Task-Based Learning*, Harlow: Longman.