



Nebrija
Universidad

Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

Número 6 / Año 2009

www.nebrija.com/revista-linguistica/

revista.la@nebrija.es

ISSN 1699-6569

Periodicidad continuada

Sumario

Artículos de referencia

Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano

Marcia Paraquett. Universidad Federal de Salvador de Bahía (Brasil)..... 1-23

Discusión

Consideraciones sobre el artículo: Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano, de Marcia Paraquett

Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento. Universidad Federal Fluminense de Niterói (Brasil)24-30

La inclusión social y la percepción de lo latinoamericano en el aprendizaje de la lengua española por aprendices brasileños

Leda de Carvalho. Centro Universitario Augusto Motta (UNISUAM) y Faculdade CCAA (Brasil)...31-33

Comentarios al artículo: Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano, de Marcia Paraquett

Marta Genís Pedra. Universidad Antonio de Nebrija..... 34-46

Comentario sobre el artículo de la Profª Drª Marcia Paraquett: Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano

Rosineide Guilherme da Silva. Universidad Federal de Aracaju (Brasil) 47-52

Comentario al artículo: Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano de Marcia Paraquett

María Luisa Regueiro Rodríguez. Universidad Complutense de Madrid..... 53-57

Investigaciones en curso

El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes

Luz Emilia Minera Reyna. Instituto Cervantes de Múnich..... 58-73

Las creencias de aprendizaje de principiantes brasileños sobre la escritura en la adquisición del E/LE

Idelso Espinosa Taset. Centro de Cultura Panhispánica, Brasilia (Brasil).....74-89

Biblioteca esencial

De la castellanización a la educación intercultural bilingüe: sobre la atención de la diversidad lingüística en la Argentina (2002)

Leonor Acuña. Universidad de Buenos Aires e Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (Argentina).....90-98

El español como recurso económico: de Colón al Mercosur (2002)

Leonor Acuña. Universidad de Buenos Aires e Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (Argentina).....99-104

Actitudes frente a la enseñanza de español a extranjeros (1992)

Leonor Acuña. Universidad de Buenos Aires e Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (Argentina).....105-114

Nota de la editora

María Cecilia Ainciburu. Università di Siena (Italia).Universidad Antonio de Nebrija.....115-116

Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano

Marcia Paraquett

UFBA/Salvador-BA/Brasil

Paraquett, M. (2009). Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 1-23.

Resumen: El objetivo del trabajo es realizar una serie de consideraciones críticas en torno al rol de la lingüística Aplicada en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil. En estas páginas se realiza una presentación del tema de la integración americana desde el punto de vista social y cultural. Se relaciona posteriormente este tema con las necesidades específicas del alumnado brasileño y con el rol del español en el contexto educativo de ese país.

Palabras claves: Lingüística aplicada crítica, español lengua extranjera, componente cultural, integración latinoamericana.

Abstract: The aim of this work is a series of critical remarks about the role of applied linguistics in the context of the teaching of Spanish as a foreign language in Brazil. These pages make a presentation on the topic of American integration from the standpoint of social and cultural development. Then this issue is related to the specific needs of Brazilian students and the role of Spanish in the educational context of that country.

Key Words: Critical Applied Linguistics, Spanish foreign language, cultural component, Latin American integration.

Introducción

La propuesta del artículo es presentar un nuevo discurso de la Lingüística Aplicada (LA) a la enseñanza del español en el contexto brasileño, discutiéndolo desde una perspectiva social y comprendiéndolo como herramienta para la inclusión social y la interacción cultural en América Latina. Para una mejor organización de las ideas, lo dividiré en tres partes: en la primera, me referiré a la LA en Brasil, recurriendo a autores como Freire (2001), Santos (2007), Almeida Filho (2001), Moita Lopes (2006), Mota (2004), Mendes (2007) y Paraquett (2007); en la segunda, a América Latina como espacio contemporáneo e intercultural, apoyándome en autores como Ribeiro (2001), Sarlo (2004), Pizarro (2006) y Galeano (2006); y, en la tercera, asociaré esos discursos a otros que confirman la (des)integración continental. Todo ello me ayudará a producir mi propio discurso y justificará la urgencia de acciones que promuevan una enseñanza/aprendizaje de español a brasileños que esté de acuerdo con las necesidades y particularidades de nuestro contexto.

I – La Lingüística Aplicada en Brasil

Como no podría ser diferente, la LA llega a Brasil cargada de influencia extranjera, en particular la anglosajona, como informa Almeida Filho (2001), para quien la LA, como la conocemos hoy, nace en 1978, durante un congreso realizado en la Universidade Federal de Santa Catarina (al sur del país) y organizado por Carmen Rosa Caldas-Coulthard, quién había concluido su doctorado en Inglaterra. La principal conferencia del congreso confirma que la idea era traer a Brasil lo que se producía, en Inglaterra, sobre las funciones comunicativas en el aprendizaje del inglés¹. No es por casualidad que en el mismo año, o sea, en 1978, Henry Widdowson publicara su libro seminal *The Teaching of Language as Communication*, traducido al portugués por el mismo Almeida Filho con el título *O ensino de línguas para a comunicação*. Eso equivale a decir que hay una estrecha relación entre el inicio de la LA en Brasil, el comunicativismo y la enseñanza del inglés².

Pero el modelo comunicativo del aprendizaje de lenguas, en mi opinión, no se ha percatado de la realidad sociocultural brasileña, lo que nos está obligando, desde entonces, a determinar nuevas acciones que den respuesta a las necesidades de nuestros aprendices. Y es por ello que algunos estamos produciendo un discurso científico que venga concienciarnos de que nuestra labor, como profesores e investigadores, está más allá de la comunicación pragmática.

Hay, entonces, que hacer referencia a dos documentos importantes que rigen la educación nacional: la Ley de Directrices y Bases (*Lei de Diretrizes e Bases / LDB*) de 1996 y los Parámetros Curriculares Nacionales (*Parâmetros Curriculares Nacionais / PCN*), de 1998. Que quede claro, pues, que en nuestro país hay documentos que nos sugieren acciones e ideologías que están de acuerdo con nuestros contextos y que definen nuestras prácticas pedagógicas. Y esos documentos salen a la luz en un ambiente de apertura política, pues la LDB/1996 es la ley que sustituye la de 1970, escrita durante el proceso de dictadura militar que dominó el país de 1964 a 1985.

El discurso que predomina en ambos documentos está en perfecta sintonía con una perspectiva socioconstructivista y, por ello, es necesario que se haga una rápida referencia a Paulo Freire, el más importante educador que hemos tenido en nuestro

¹ Se trata de Brian Abbs que, juntamente con Ingrid Freebairn, era autor de *Strategies*, la primera serie didáctica funcional (basada en funciones comunicativas), en ser introducida en Brasil.

² Presento una discusión más completa sobre este aspecto en artículo en prensa y que se publicará en 2009, donde la idea fue establecer parámetros entre el lugar que ocupamos los investigadores de español y los de inglés en contextos académicos brasileños, con el propósito de contribuir a una reflexión sobre la hegemonía de las lenguas y la producción científica en Brasil.

país. No hay duda en cuanto a la influencia de la ideología de Paulo Freire en los referidos documentos, en especial la LDB/1996, considerándose que su mentor (el antropólogo y educador Darcy Ribeiro) compartía las mismas ideas.

El educador brasileño, Paulo Reglus Neves Freire, nació el día 19 de septiembre de 1921, en la ciudad de Recife (Pernambuco), donde muy temprano pudo experimentar las dificultades por las que pasan las clases populares. Fue educador, profesor de escuela, creador de ideas y del llamado “método Paulo Freire”. Es autor de muchas obras, entre ellas: Educación como práctica de la libertad (*Educação como prática da liberdade*), 1967; Pedagogía del Oprimido (*Pedagogia do Oprimido*), 1968; Cartas a Guinea-Bissau (*Cartas à Guiné-Bissau*), 1975; Pedagogía de la Esperanza (*Pedagogia da Esperança*), 1992; A la sombra de este árbol (*A sombra desta mangueira*), 1995. Fue reconocido mundialmente por su praxis educativa a través de numerosos homenajes. Además de haber sido adoptado su nombre por muchas instituciones, es ciudadano honorario de varias ciudades en Brasil y en el exterior. A Paulo Freire le fue otorgado el título de doctor *Honoris Causa* por veintisiete universidades. Por sus trabajos en el área educativa, recibió, entre otros, los siguientes premios: “Premio Rey Balduino para el Desarrollo” (Bélgica, 1980); “Premio UNESCO de la Educación para la Paz (1986) y “Premio Andrés Bello” de la Organización de los Estados Americanos (1992).

El día 10 de abril de 1997 lanzó su último libro, titulado Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa (*Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*), falleciendo en el mismo año, el día 2 de mayo, víctima de un infarto agudo de miocardio.

La contribución de Paulo Freire marcaría definitivamente los estudios en Brasil, sea en Educación, Letras, Historia, Geografía o Antropología, pues éste fue el primer brasileño en ayudarnos a comprender nuestro papel como educadores frente a los problemas sociales que tenemos en Brasil y América Latina. Él nos ha enseñado que el acto de leer “no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se alarga en la inteligencia del mundo” (1997:11)³. Para Paulo Freire, “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra” (1997:11)⁴, frase que nos ha enseñado que la capacidad de leer la palabra escrita es posterior al conocimiento de mundo que trae el aprendiz con su experiencia anterior a la escuela. En otras palabras, Freire ha orientado nuestra comprensión de lo que

³ Traducción propia

⁴ Traducción propia

significa la lectura de la palabra escrita, recordándonos que los aprendices tienen conocimientos y experiencias importantes que necesitan ser considerados durante el proceso de lectura de la palabra escrita y resaltando la importancia de la realidad sociocultural de los aprendices.

La filosofía de Paulo Freire está presente en buena parte de los discursos académicos del área humanística, aunque no siempre se encuentren las referencias de forma explícita. Pero, detrás de lo que hablamos está su discurso diciendo que por encima de nuestros alumnos, de los textos que leemos o que enseñamos a leer, hay mujeres, hombres, niños, ancianos que tienen sus historias, sus vidas, ayudándonos a comprender que la palabra es posterior al mundo, que es el mundo con sus personas y sus historias los que constituyen los sentidos de las palabras. Por lo tanto, la filosofía de Paulo Freire nos ha enseñado desde la mitad del siglo XX, que en Brasil y en América Latina, hay gente que mucho tiene que decir y que hemos de darles voz en lugar de silenciarlos. Y es por eso que mucho de lo que se produce en LA tiene una vertiente crítica, como confirman algunos de los autores que estoy tomando como referencia para estas reflexiones. Pero, y si comprendemos la LA como ciencia interdisciplinaria, puedo extender esa discusión a otras áreas e incorporar las ideas de otro pensador brasileño, Milton Santos, geógrafo, nacido en Bahia, pero que tuvo la oportunidad de vivir en diferentes países como consecuencia de su exilio político durante el proceso de la dictadura militar. Su experiencia y la historia de su vida (nieto de esclavos) lo llevaron a producir un discurso crítico sobre la sociedad brasileña en la contemporaneidad, proponiendo una nueva y arrojada perspectiva sobre la globalización. En su libro *Por otra globalización (Por uma outra globalização)*, publicado originalmente en 2000, Milton Santos (2007:148) nos lleva a la reflexión crítica diciendo que “la globalización mata la noción de solidaridad, devuelve el hombre a la condición primitiva de cada uno por sí y, como si volviéramos a ser animales de selva, reduce las nociones de moralidad pública y particular a casi nada”.⁵

Ese discurso crítico a favor de una globalización humanitaria nos propone un nuevo modelo, que “supone un cambio radical de las condiciones actuales, de modo que la centralidad de todas las acciones sea localizada en el hombre (...). En las actuales circunstancias, (...) la centralidad está ocupada por el dinero” (2007:148)⁶. Y concluye el autor, diciendo que “el punto de partida para pensar alternativas sería, entonces, la práctica de la vida y la existencia de todos” (2007:148)⁷.

⁵ Traducción propia

⁶ Traducción propia

⁷ Traducción propia

El discurso de Milton Santos es optimista, pero sin perder la racionalidad. Y es su optimismo lo que explica el título de su libro, pues cree que los cambios necesarios en el sentido de alcanzar otra globalización no van a venir del centro del sistema, sino de los países subdesarrollados. Por lo tanto, hablar de “otra globalización” sería dar voz a nuevos discursos, los de la periferia local y global, pues, según Milton Santos (2007:174), “la globalización actual no es irreversible. (...) Ahora que estamos descubriendo el sentido de nuestra presencia en el planeta, se puede decir que una historia universal verdaderamente humana está, finalmente, empezando”. De mi parte, espero que se realice la perspectiva de Santos.

Esta digresión que me he permitido explica mi punto de vista, pues soy lectora de los citados pensadores brasileños desde el inicio de mi formación académica. Quizás por eso, estoy intentando, hace tiempo, encontrar una práctica pedagógica en el área de enseñanza/aprendizaje de español a brasileños que justifique y esté en consonancia con la ideología aprendida de esos maestros. Seguramente, hay muchos profesionales brasileños que viven la misma emoción que yo y que tienen el mismo compromiso que procuro tener. Y quizá por eso en mi práctica me valgo de los PCN, documento publicado originalmente en 1998, dos años después de la LDB/1996.

Los PCN⁸ llaman la atención de los profesores en cuanto a la necesidad de no limitarse a aspectos formales en la enseñanza de lenguas extranjeras modernas, sino, y principalmente, preocuparse de la formación general de los alumnos como ciudadanos. Lo que podría parecer obvio en aquel momento no lo era, visto que la enseñanza de lenguas extranjeras (casi exclusivamente el inglés) no pasaba de la repetición de estructuras y memorización de elementos lexicales y gramaticales. Por lo tanto, llamar la atención de los profesores en cuanto al carácter formativo de estas asignaturas aún se hacía necesario.

Además de esta cuestión tan importante en sí misma, el documento se ocupa de la diversidad lingüística y cultural de las lenguas extranjeras modernas, proponiendo prácticas y actitudes que lleven a exponer a los alumnos a diferentes realidades socioculturales, pero sin perder la referencia de su contexto. Quizás por primera vez, se tenía la conciencia de que los intereses por aprender una lengua extranjera moderna estaban más allá de viajar a países extranjeros, derecho de una pequeñísima parcela de la sociedad brasileña. Por ello, fuimos buscando las razones que explicaban y justificaban nuestro afán de presentar una nueva lengua a aquellos

⁸ En 2006, se publicó un nuevo documento, las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (*Orientações Curriculares para o Ensino Médio*), que se propuso actualizar los PCN, pero limitándose a la enseñanza media. Esos documentos se pueden encontrar en el sitio oficial del Ministerio de Educación de Brasil (MEC)

alumnos, de escuela pública sobre todo, que aprendieran por otros motivos. Y entre los muchos motivos, desde mi punto de vista, está la posibilidad de que se conozca a sí mismo, que conozca su entorno, su cultura, su idiosincrasia, pero a partir de la comparación con lo que le es 'extranjero'.

De esa forma, aprender lenguas extranjeras pasó a ser una oportunidad de crecimiento, de reflexión, de auto-conocimiento, de autocritica. Conocer lo que es diferente para conocerme. Y, cuando me conozco, cuando me reconozco en el discurso ajeno, puedo emprender cambios que me permitan formar parte de lo colectivo, de lo que, en principio, es global. Por fin, aquella discusión nos permitió comprender que el aprendizaje de lenguas extranjeras podría ser una herramienta importante en el sentimiento de inclusión social y cultural.

Pero no ha sido una tarea fácil. En verdad, sigue no siéndolo. No todos los profesores están de acuerdo con este punto de vista, porque no lo conocen o no lo comprenden. Cuesta trabajo interferir en los valores culturales, en las creencias que tienen profesores y alumnos en cuanto al carácter político, ideológico, cultural y social de aprender lenguas. Además, conviven diferentes puntos de vista en la producción científica y en la formación de los profesores, lo que posibilita una variedad de pensamientos y de prácticas muy saludable desde mi punto de vista. Sin embargo, por otro lado, temo que todavía predomina un discurso más cercano al positivista y una práctica que no se ha acercado de una concepción de la lengua como un sistema social.

Y todo eso se refleja en las investigaciones que se realizan en Brasil en el área de la LA, donde hay, como mínimo, tres corrientes que interactúan y conviven en el medio académico brasileño. De un lado, la perspectiva de autores como Almeida Filho (1991:7), para quien el objeto de la LA "es el problema real de uso del lenguaje puesto en práctica dentro o fuera del contexto escolar"⁹, perspectiva aún comunicativista, cuyo interés está en el uso de lenguaje, en la posibilidad de que los estudiantes sean capaces de valerse de la nueva lengua para decir cosas en esa misma lengua, posibilidad remota para una gran mayoría de los estudiantes brasileños, sobre todo los de la red de la enseñanza pública.

En la opinión de Moita Lopes (2006: 96) "parece esencial que la LA se acerque a áreas que focalizan lo social, lo político y la historia. Esta es, incluso, una condición para que la LA pueda hablar de la vida contemporánea"¹⁰. Por lo tanto, el autor reconoce que la preocupación de esta ciencia lingüística necesita estar más allá de la

⁹ Traducción propia

¹⁰ Traducción propia

aplicación o uso de lenguaje, con lo que estoy plenamente de acuerdo. O sea, mientras Almeida Filho trabaja con una concepción de lengua como comunicación, Moita Lopes la ve como práctica social, como producción discursiva que se realiza en un contexto social, cultural e histórico. No hay duda de que su discurso está basado en Bakhtin (2003, 2006), pero adaptado a los intereses de la LA.

Sin embargo, desde mi punto de vista, aún faltaban elementos que se adjuntaran a esa discusión. Me refiero a las relaciones interculturales entre nosotros, los profesores, y los alumnos con los cuales interactuamos en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Me refiero, también, a la comprensión de que nuestras identidades son multiculturales Y, en este sentido, viene contribuyendo muchísimo la reflexión de autores como Mota (2004:49), defensora de una práctica pedagógica que esté en consonancia con la inclusión social. Esta autora defiende que en una

propuesta multicultural, el profesor de lengua extranjera redimensiona su papel profesional, alejándose de una postura de alienación y acercándose a un compromiso con la transformación social, haciéndose un educador intelectual, un agente de cambio, comprometido con la desconstrucción de estereotipos y la promoción de la tolerancia con las diferencias, de la convivencia internacional.

Otra autora que aporta su punto de vista a la discusión, Mendes (2007: 138), afirma que “promover el diálogo de culturas significa estar abiertos para aceptar al otro y la experiencia que él trae y a partir de su punto de vista”¹¹. Y radicaliza, diciendo que

solamente a partir de una postura que promueva el verdadero diálogo, la mezcla entre sujetos-mundos diferentes, entre lenguas-culturas diferentes, es posible derrumbar las muchas barreras que, por veces, se interponen en los procesos de enseñar y aprender lenguas. (2007: 138)¹²

Es fácil deducir, pues, que la propuesta multi o intercultural recupera el discurso de Paulo Freire y se acerca más a los propósitos de aquellos que, como yo, creen que enseñar y aprender lenguas extranjeras es una oportunidad increíble de promover la interacción entre mi mundo y este mundo mágico que me llega y que me permite verme y sentirme parte de un todo complejo. Y, si además de esa comprensión, un alumno brasileño puede viajar a países de lengua española, por

¹¹ Traducción propia

¹² Traducción propia

ejemplo, que haga un excelente viaje y qué sepa disfrutar con sabiduría esta oportunidad que es un privilegio en mi país.

II – Una América Latina intercultural

En este apartado, la idea es aclarar de qué América Latina estoy hablando, ya que esa región cultural ha merecido muchas clasificaciones que no siempre fueron las que nos revelan como el conjunto complejo que somos. Sólo para provocar la reflexión, recupero parte de una conferencia dictada por el novelista y periodista brasileño, João Ubaldo Ribeiro¹³, en el año de 2001 en Perú.

Para disgusto de muchos observadores voluntaristas, afirmo que la noción de América Latina como identidad es incorrecta, discriminatoria, groseramente simplificadora y, en última instancia, prejuiciosa y colonialista. Conozco bastante el mundo para saber que, en Europa y en Estados Unidos, según una aplastante mayoría de personas, América Latina es un vago lugar al otro lado del mundo, donde se juega al fútbol, gobiernan generales con el pecho cubierto de medallas asparentosas, se baila lambada, se habla español, se destruyen selvas, hay indios caníbales y un sinfín de imágenes exóticas. Los estadounidenses llaman a cualquier país más abajo de México South America y, si les presentan a un brasileño, lo califican de hispano, pues no ven diferencia entre naciones como Perú y Brasil. (RIBEIRO, 2001, não paginado).

Aunque el fragmento recuperado sea muy largo para un ensayo que pretende, apenas, cuestionar cómo y por qué enseñar español en Brasil a partir de una LA crítica e intercultural en contexto latinoamericano, se hace imprescindible, pues revela que no estoy sola en mi punto de vista.

Lamentablemente es verdadero lo que afirma Ubaldo, y nos duele a los latinoamericanos (así como dolerá a los africanos y a muchos otros pueblos del mundo) que nuestras identidades sean desconocidas, ignoradas o reducidas a estereotipos, sin hablar de la manera prejuiciosa como somos tratados muchas veces. Y, lo que es peor, esa ignorancia sobre lo que es América Latina es nuestra también, pues es común que nos desconozcamos o que nos conozcamos muy superficialmente, cuando lo que interesa es que nuestro mutuo conocimiento nos ayude a pensarnos como un conjunto del planeta que tiene una historia similar y, por ende, compromisos comunes.

¹³ João Ubaldo Ribeiro (Bahia, Brasil, 1941) es autor de libros como *Viva el pueblo brasileño* y *El hechizo de la isla del pavo real* (ambos traducidos al español por la Editorial Tusquets).

Y es por eso, exactamente, que mi atención como formadora de profesores de español en Brasil se vuelca a esta dirección. Hablar de lengua española y culturas hispánicas en la formación de profesores en Brasil es prestar atención a América Latina sin abandonar, por supuesto, la base ibérica. Y, sin lugar a dudas, el más original y eficiente discurso sobre América Latina que he leído en los últimos años viene de Pizarro (2004), que abandona la imposible posibilidad de comprendernos desde el punto de vista lingüístico o geopolítico, para proponer una América Latina que se constituye en áreas culturales. La autora chilena se fija en la “modernidad tardía”, expresión de que se vale para referirse a los años sesenta, años que significaron “una postura protagónica en lo internacional y con fuertes vinculaciones en ámbitos no hegemónicos. Como cultura nacida de la colonización, América Latina puso en evidencia un cambio de sensibilidad, así como de formaciones y prácticas discursivas” (2004: 35).

Entre las siete áreas que sugiere la autora, la primera sería la mesoamérica y andina, que “se extiende desde el norte de México, a lo largo de la Cordillera de los Andes, cruzando por Centroamérica. En esta área, el rasgo básico sería la existencia histórica y la memoria presente de culturas indígenas”. (2004: 178)

Una segunda área sería el Caribe y la costa atlántica, que abarcaría “como espacio geográfico el archipiélago de las Antillas y la costa atlántica que se extiende hasta parte importante de Brasil. Se trata del espacio cultural de impronta africana cuyo origen (...) se encuentra en el llamado comercio triangular, la esclavitud y (...) economía de plantación”. (2004: 180)

La tercera área sería la Sudatlántica, término que toma de Ángel Rama, y que abarcaría “geográficamente la zona que se extiende entre el sur de Brasil, desde San Pablo, y la parte norte de la Argentina, hasta Buenos Aires. Se trata de una área de cultura de inmigración, de ‘pueblos transplantados’”. (2004: 181).

Una cuarta área sería Brasil, área que en sí misma articula una serie de subáreas. La autora llama la atención del hecho de que Brasil “ha sido históricamente una especie de gran paréntesis desde Hispanoamérica y, aunque en menor medida (...) esta relación también se ha dado así en el sentido inverso” (2004: 182), con lo que muchos estamos de acuerdo y, por eso, es fundamental empezar o continuar un trabajo en pro de este encuentro tan necesario para los latinoamericanos.

La quinta área constituye diferentes zonas de cultura popular tradicional, como ocurre en el páramo mexicano, en el sertón brasileño, en la sabana venezolana y en la

pampa argentina. La sexta área, conocida como los “latinos” en los Estados Unidos, es “un área extraterritorial de treinta millones de personas actualmente”. (2004: 182/183).

Por fin, la séptima área, la Amazónica, nos sorprende a todos que siempre hemos pensado en ella como espacio ambiental y como patrimonio brasileño. Sin embargo, los estudios de Pizarro nos están ayudando a comprender que la Amazonía “es un reservatorio cultural, (...) tiene una población de veinte millones de habitantes y pertenece a ocho países” (2004: 184). Resalta que “la historia de la región es una de las menos difundidas y de las más enraizadas en los primeros escarceos identitarios del continente”. Y termina, afirmando que “paradójicamente, de acuerdo a los analistas, ella misma necesita incorporar los elementos de su auto-identificación”. (2004: 185)

Así pues, la propuesta de Pizarro de clasificar América Latina en siete áreas culturales puede llevar a los profesores de español en Brasil que tenemos compromiso con la variación lingüística y cultural de este idioma, a incorporar elementos culturales hasta entonces lejos de nuestros objetivos y de nuestras clases, puesto que, si tengo la pretensión de aprender y enseñar español a brasileños, ya no puedo limitarme a las variaciones latinoamericanas de los grandes centros culturales, como son, por ejemplo Argentina, Chile o México. Ya no puedo limitarme a trabajar con discursos y lenguajes hegemónicos dentro de América Latina, como es, por ejemplo, el discurso literario.

Pizarro nos está ayudando a percibir que América Latina está en los Estados Unidos; que América Latina es el discurso de la cultura indígena que no para de inventarse; que es la producción de la cultura de impronta africana, tan rica en mi país, que empieza a asumirse como mestizo; que es la tradición oral de los pampas o de las sabanas venezolanas, tan cercana a la literatura de cordel brasileña.

Esa nueva mirada sobre América Latina, en lugar de darnos tranquilidad, nos está trayendo la consciencia de que es imposible abarcar la variación lingüística y cultural del español de América Latina. Sin embargo, esa consciencia es, a la vez, la seguridad de que estamos empezando a percibir que somos un espacio lingüístico y cultural complejo y, por ello, solamente la construcción de muchos discursos, de muchas voces pueden dar cuenta de lo que somos. De ahí, y recuperando la propuesta de Paulo Freire, solamente comprendiendo lo que dicen hombres, mujeres, niños o ancianos hispanoamericanos; solamente teniendo contacto con discursos producidos por esos actores, sean ellos poetas, cineastas, dramaturgos, artísticas plásticos, periodistas o personas comunes, solamente así será posible dar sentido a las palabras producidas por ellos, y a partir de entonces, conocer sus mundos,

compararlos al nuestro y percibir las relaciones interculturales que, necesariamente, se dan entre culturas, sobre todo, cuando las historias son tan similares.

Además de la contribución de Pizarro, quiero aportar otro punto de vista, también interesante para situar mi punto de vista?. Me refiero a las ácidas e irónicas críticas de Beatriz Sarlo (1994), que en su ya antológica obra *Escenas de la vida Posmoderna* se refiere a tres espacios culturales: los medios de comunicación, las culturas populares y las artes o cultura 'cultas', siempre con el propósito de mostrar las contradicciones de la 'posmodernidad', vista desde su país:

Estamos en la Argentina y, en el fin de siglo. Como otras naciones de América, vivimos el clima de lo que se llama "posmodernidad" en el marco paradójico de una nación fracturada y empobrecida. Veinte horas de televisión diaria, por cincuenta canales, y una escuela desarmada, sin prestigio simbólico ni recursos materiales, paisajes urbanos trazados según el último design del mercado internacional y servicios públicos en estado crítico. (1994: 7).

Esa Argentina a la que se refiere Sarlo es también Brasil y Chile, Uruguay, Colombia, México etc, pues está hablando de una realidad local y también global. El discurso de Sarlo y su atención están puestos en un grupo sociocultural de muchos países de América Latina, ese grupo urbano que frecuenta shopping center, que está prisionero de los medios de comunicación, haciéndose rehén de comportamientos sociales relacionados con hábitos de comer, vestir, comprar o, hasta leer. En este grupo sociocultural se insertan, muchas veces, nuestros alumnos o nosotros mismos, los profesores que tenemos el compromiso de formar ciudadanos críticos. Pero, ¿cómo ser crítico cuando uno es un prisionero ideológico?

Al shopping center Sarlo lo presenta como "el espejo de una crisis del espacio público donde es difícil construir sentidos" (1994: 22). Y ese espacio es un artefacto perfectamente adecuado a la hipótesis del "nomadismo contemporáneo", pues los que visitamos un shopping center una vez, podremos visitar otros en cualquier lugar, pues ese espacio produce una "cultura extraterritorial", según sus palabras.

Pero el capítulo que más me impresiona, porque me conmueve, es cuando se refiere a los videogames, esas máquinas que como "un infinito periódico, hipnotizan e inducen a que se persiga un límite inalcanzable después del cual el jugador vencería a la máquina" (1994: 52). La descripción que hace Sarlo de este tipo de ambiente tan frecuentado por muchos jóvenes de América Latina y de otras partes del mundo es

ácida e irónica, pues nos muestra cómo las máquinas son vencedoras, porque llevan sus usuarios a la apatía, la alienación y la pérdida de su individualidad. Pero ésta es una realidad con la que necesitamos convivir y que forma parte de nuestra compleja identidad.

El discurso y el punto de vista de Sarlo está de acuerdo con lo que profesa Eduardo Galeano (2006), para quien el perfeccionamiento de la tecnología de las comunicaciones está contribuyendo a un mundo que “se parece cada vez más a un reino de mudos” (2006: 149)¹⁴. También, según Galeano, “nunca tantos hombres han sido puestos en in-comunicación por un grupo tan pequeño” (2006: 149)¹⁵, pues el modelo utilizado para las comunicaciones, en lugar de dar voz a los que las utilizan, los silencian, les tapan los ojos y les dan la sensación de que fuimos fabricados en serie y a escala planetaria.

Galeano, así como Sarlo, se refiere a un espejo que nos engaña y que enseña a los niños y jóvenes latinoamericanos a mirar y mirarse “con los ojos de aquellos que [los] menosprecian y [los] condicionan a aceptar como destino una realidad que [los] humilla” (2006: 154)¹⁶. Para el pensador uruguayo, hay un desafío cultural a afrontar y que consistiría en hacer cara al peligro que representan los discursos provenientes de los medios de comunicación, pues estos discursos, muchas veces, llevan a los jóvenes a abandonar la esperanza y a verse con su imagen desplazada y fuera de foco.

Vale preguntar, entonces, ¿de qué América Latina estoy hablando? Seguramente, de un espacio cultural múltiple, complejo, híbrido y en constante transformación; un espacio cultural donde me ubico como brasileña. Y más que resaltar de dónde estoy hablando, me interesa saber ¿de qué manera puedo, como profesora y formadora de profesores de español, contribuir al conocimiento y la integración de ese espacio cultural? Y la respuesta no podría ser otra, sino posibilitar el conocimiento de esa lengua/cultura tan diversa cuanto son diversos los pueblos que la utilizan para expresarse. Y ese conocimiento, que debería ser mutuo, es el arma contra el prejuicio, el estereotipo, la reducción y la generalización de lo que (no)somos.

Además, he traído la discusión propuesta por Sarlo y Galeano, porque es común que se asocie el aprendizaje de lenguas extranjeras modernas a discursos modernizantes y funcionales, equivocadamente relacionados al campo de trabajo y a las tecnologías. Habrá, seguramente, objetivos que justifiquen el aprendizaje de

¹⁴ Traducción propia

¹⁵ Traducción propia

¹⁶ Traducción propia

lenguas con estos propósitos, pero como lo estoy viendo aquí, o sea, situado en la enseñanza media y básica de las escuelas regulares brasileñas (públicas o privadas), esa enseñanza se explica, como ya dije, por razones sociales, culturales y políticas. Sin embargo, y lamentablemente, incluso los PCN (1998), documento tan preciso y cuidadoso en muchos aspectos, resaltó (equivocadamente) la importancia de aprender lenguas para la tecnología. Y entre los muchos argumentos presentados, se resalta que es un derecho social convivir con todas las posibilidades que ofrece la tecnología. Y, por supuesto, que lo es, pero no sería necesario que se explicitase un desvarío como este: “sin conocer una lengua extranjera es extremadamente difícil utilizar los modernos aparatos de manera eficiente y productiva”(BRASIL, 2000: 45).

Se percibe perfectamente un discurso tecnicista y que resalta la hegemonía del inglés como lengua extranjera, pues es fácil inferir que no se está hablando de lenguas como el italiano, francés o el mismo japonés, la lengua del país que produce los aparatos tecnológicos más modernos de nuestra contemporaneidad. No hay duda de que los PCN (1998) estaban (con)fundiendo lenguas extranjeras e inglés.

Esa discusión me lleva a pensar que, aún hay mucho que hacer. Y es por ello, que estoy siempre buscando textos que me sirvan para ayudar a profesores y futuros profesores de español a despojarse de prejuicios, a definir sus principios filosóficos e ideológicos en sus prácticas pedagógicas y, sobre todo, a decidir sobre la concepción de lengua/extranjera/español/para brasileños que quiere adoptar. Y a esto me referiré en el próximo apartado.

III – Discursos de (des)integración continental

Serían muchas las posibilidades al abordar este tercero y último apartado del artículo, pero elijo referirme al aspecto que me parece más difícil por ser, a la vez, el responsable de la parte más deslucida del proceso de enseñar y aprender español en Brasil: el prejuicio que todavía hay en cuanto a las variaciones latinoamericanas. Es duro asumir este discurso, pero asumirlo significa, también, trabajar para su derrumbe.

La idea es mostrar tres textos que confirman la presencia de discursos que revelan prejuicio lingüístico, poder lingüístico e identidades de (des)integración. Empiezo con la foto de un cartel publicitario, tomada en la ciudad donde trabajé como profesora y formadora de profesores de español durante treinta años. Me refiero a la ciudad de Niteroi, que está al lado de Rio de Janeiro, por lo tanto, un espacio cultural urbano, con un modelo de vida que, en mucho, se acerca a lo que ha dicho Beatriz Sarlo. Observemos la foto.



Lo que se ve es una publicidad de una empresa inmobiliaria que está invitando a sus eventuales clientes a optar por sus servicios a la hora de negociar un inmueble en la ciudad de Niterói. Para ello, utiliza una frase que dice: “A la hora de negociar un inmueble, ¿qué vale más: seguridad total o ‘la garantía soy yo’?”. Obsérvese, además de la inadecuación gráfica de la palabra “garantía”, la clara intención discursiva de menospreciar la confianza de lo que viene dicho en lengua española. Y ello se explica porque, del punto de vista lingüístico, la conjunción “o”, como se sabe, “denota diferencia, separación o alternativa entre dos o más personas”¹⁷, lo que significa que el enunciador tenía la intención de presentar dos alternativas diferentes (y diría más, antagónicas): tener seguridad o no tener seguridad. Y, lamentablemente, no es por casualidad que el primer término viene en portugués y el segundo, en español.

¿Y por qué puedo asociar lo dicho como si fuera una variación hispanoamericana del español? Porque hubo una publicidad divulgada en la televisión brasileña en la que aparecía un vendedor paraguayo, diciendo la célebre frase, mientras ofrecía productos falsificados. Esta es la idea, triste idea, que muchos tienen de los paraguayos en Brasil, este pequeño país al sur de América del Sur que ha dado a la humanidad, entre otras cosas, la excelente literatura de Roa Bastos.

Desde mi punto de vista, llevar esta foto a una clase de español en Brasil es crear la oportunidad de discutir cómo el español se ve como una lengua para la manifestación de la mentira y de los negocios ilícitos; y cómo tenemos prejuicios contra los paraguayos. Es invitar a los alumnos a pensar que el prejuicio también existe contra los argentinos, colombianos, bolivianos, cada uno por una razón, sea por el fútbol, por la droga, o porque simplemente son diferentes de nosotros, como si no

¹⁷ Diccionario de la Real Academia Española.

fuéramos todos iguales, como si no tuviéramos los mismos problemas o problemas tan serios como tienen nuestros vecinos de América Latina. Algunos países, como Ecuador o Guatemala, por ejemplo, son inexistentes para nosotros. Nada se sabe de esos países, incluso entre muchos profesores de español, porque la lengua/cultura que se les enseña casi siempre es la modalidad ibérica o de las áreas culturales más hegemónicas de América Latina.

Entre 2004 y 2005 me ocupé de investigar noticias que circulaban en los medios impresos brasileños de Rio de Janeiro y he llegado a la conclusión de que, cuando dichas noticias se referían al universo cultural hispanoamericano, el prejuicio estaba presente. Sin embargo cuando se referían a España, casi siempre era la calidad de la producción cultural española la que se destacaba.¹⁸

Y es lo que confirma el segundo texto que paso a observar.



Esta es una noticia sacada de una revista que circula entre profesores de educación física en Rio de Janeiro. Es una comunidad pequeña, sin poder político y que todavía lucha por el derecho de tener su profesión reconocida por los órganos oficiales y, sobre todo, por verla respetada por los dueños de las academias de gimnasia, tan difundidas en un país donde prima la apariencia física. Esta noticia

¹⁸ Se puede confirmar en Paraquett 2004 y 2005.

muestra un momento en el que la comunidad estaba manifestándose contra el patronato, acusado aquí de explotarlos y no garantizarles los derechos profesionales. Y recuperan la célebre frase del rey de España, Juan Carlos I, al presidente de Venezuela, Hugo Chávez, en la reunión de la Cúpula Iberoamericana, realizada en Santiago de Chile, el 10 de noviembre de 2007: “Por qué no te callas”?

La referida frase causó un gran impacto en los medios de comunicación y en la Internet, donde se leían diferentes opiniones sobre derechos y no derechos de expresión. Recupero aquí la opinión del conocido sociólogo portugués, Boaventura Santos, con la que estoy de acuerdo.

Según Boaventura Santos (2007: No paginado), “no se imagina a un jefe de Estado europeo dirigirse en esos términos públicamente a un compañero europeo cualesquieras fuesen las razones del primero para reaccionar a las consideraciones del último”. Y, para el sociólogo, eso revela que hay “una dualidad de criterios en la evaluación de lo que es o no es democrático”. Revela, también, que estamos entrando en un período postcolonial, pues la negativa de callarse del presidente de Venezuela muestra, según Boaventura Santos, que habrá “un largo período y se caracterizará por la afirmación más vigorosa en la vida internacional de los países que se libertaron del colonialismo europeo”. Me cabe dudar: ¿será?

De forma provocativa, como suele ser, el discurso de Boaventura Santos, recupera lo noticiado en *El País*, cuando lee que “El presidente de Venezuela, Hugo Chávez, ha colmado este sábado la paciencia del Rey don Juan Carlos”, justificándose así la actitud de un rey “visiblemente enojado”. El editorial explicaría la actitud del rey de España, diciendo que éste había cumplido con su papel como sumo representante del país.

Independientemente de los conflictos generados, de las diferentes opiniones y del intenso debate crítico sobre el tema, me llamó la atención que meros profesores de una ciudad brasileña, pertenecientes a una categoría sin prestigio, se valieran de la frase del rey para expresar su voz frente al patronato. Así como me llama la atención que se puedan comprar, en Internet, camisetas con la frase del rey, o comprarlas en las tiendas para turistas en ciudades de España. Eso me lleva a pensar que la frase y la actitud del rey pueden haber recibido críticas como las de Boaventura Santos, pero esconden, sobre todo la frase, un sentido de orgullo nacional. Si no fuera así, ¿por qué la venderían a los turistas, como lo hacen muchas tiendas en España.

Pero, lo que más me interesa es pensar como funciona esta frase y la en qué forma fue utilizada en la manifestación pública de los profesores de educación física en una clase de español. Y la experiencia que he vivido con mis alumnos me permitió

discusiones muy interesantes, algunas de orden lingüístico, otras de orden cultural, histórico o político.

Desde el punto de vista lingüístico, nos ha llamado la atención la presencia de esa interlengua (*portuñol*) que caracteriza el proceso de aprendizaje de español por los brasileños. La frase que está en azul (Por que não te calas?) estaría en portugués, mientras la roja (non te callas) estaría en español. Y digo 'estaría' porque en las dos frases hay inadecuaciones que confirman el proceso de interlengua. En el caso de la frase que está en portugués, aunque esté correcta desde el punto de vista formal o normativo, aquellos usuarios de la lengua la dirían de otra manera, valiéndose del registro informal. Sería más común que dijeran 'cala a boca' o 'por que você nao cala a boca?', pero se nota que la intención fue la de acercar, lo más posible, una forma a la otra y, por ello, la frase en portugués resultó una combinación directa de la frase en español, lo que permite su comprensión, por supuesto, pero indica, a la vez, una inadecuación discursiva.

En el caso de la frase en español, los enunciadores cambian la forma interrogativa por una afirmativa, valiéndose de un imperativo en forma negativa e intentando acomodar los pequeños conocimientos sobre la lengua española a una posibilidad de producir un enunciado correcto. De ahí, el uso de la "n" al final del adverbio de negación (no), confirmando que aquel usuario desconocía la forma originaria del adverbio (no), pero conocía la regla de la terminación con la "n", que es diferente en portugués, cuando lo usual es que las palabras terminen por la "m".

Desde el punto de vista cultural, histórico o político, la utilización de la frase confirma que lo dicho por el rey de España es incuestionablemente positivo y les sirve a aquellos manifestantes como un enunciado que tiene poder para hacer callar al patronato. Pero, se descarta, por ejemplo, que Hugo Chávez no obedeció al rey, insistiendo en su discurso que estuvo a punto de llevar el monarca a abandonar el salón. Y es interesante pensar que la comprensión del episodio podría haber sido diferente, ya que el presidente de Venezuela es el que no obedece, el que no se calla, incluso ante la orden de un rey. Pero, permitiéndome hacer inferencias, es posible que se haya comprendido que lo dicho por un rey tiene más valor y fuerza que lo dicho por un presidente de un país Latino Americano de un país que conocemos por lo que nos dice la televisión brasileña, que se ocupa, casi exclusivamente, de mostrar a Hugo Chávez como un personaje necio, terco o bronco. Cabe preguntar, sin embargo, ¿por qué sigue siendo el presidente de Venezuela? ¿Será la mayoría de los electores de aquel país necia, terca y bronca como su presidente?

Son inferencias, es verdad, pero conociendo las relaciones mediáticas entre Brasil y Venezuela creo que es así como se interpreta. Y por eso es tan importante que esas discusiones vayan a las clases de español. No debe ser nuestra intención formar opiniones o hacer juicio de valores en el caso de este episodio u otro cualquiera, pero cabe cuestionarnos, por ejemplo, ¿por qué la frase del rey de España tiene más poder, en América Latina, que la aparente torpeza de un presidente? Además, sería oportuno aprovechar el episodio para conocer un poco sobre Venezuela y confirmar si aquel país se limita a lo que aparenta ser su presidente. Y también sería una oportunidad importante para saber ¿quién es el rey de España?, ¿qué significa ser un rey en España o en Europa?, ¿qué papel cumplen el rey y el presidente de España en el comando del país? ¿qué responsabilidades tiene cada uno?

Lo mismo diría con relación al texto anterior, pues es tiempo de producir discursos que eliminen o disminuyan el prejuicio que hay entre Brasil y Paraguay. No puedo decir si también sufrimos los prejuicios por parte de los paraguayos, pero lo que sé es que me toca a mí, como ciudadana, como latinoamericana y como brasileña interrumpir el discurso histórico que nos ha separado en lugar de unirnos. Tengo conciencia de que somos hormiguitas luchando contra leones, pero de alguna manera cada uno necesita hacer su parte. Y si valerse del contexto de aprendizaje de español me ayuda a tener la sensación de que estoy causando algún tipo de interferencia y que estoy provocando que otros también lo hagan, entonces tendrá habré valido la pena.

Para terminar este apartado, propongo un texto anónimo, publicado en una revista¹⁹ que circuló entre profesores de español en Brasil en los años 90. Lo allí enunciado confirma lo que estoy diciendo. Y, si alguno de mis alumnos no se identifica en la imagen del 'brasileño' representado por autor, seré feliz.

¹⁹ Revista *Hispania*.

HUMOR



50 - Hispania

Como se percibe, en la viñeta hay un personaje que representa a un turista brasileño que no se identifica como latinoamericano. Por detrás de los estereotipos propios del género textual y del carácter humorístico de la viñeta, se lee un mensaje que tiene fondo de verdad, porque los brasileños todavía no se han dado cuenta de que somos latinoamericanos y ese desconocimiento sobre nosotros mismos se explica por razones que son históricas y que no son nuestra responsabilidad. Pero ello no significa que no se pueda revertir la situación.

IV – Conclusiones

Como he dicho desde el inicio del artículo, la idea era presentar una LA vista desde una perspectiva social y comprendiéndola como herramienta para la inclusión social y la interacción cultural en América Latina. Para ello me he valido de muchas voces autorales, entre ellas la de Paulo Freire que me enseña a pensar que en los textos que leemos o que enseñamos a leer, hay mujeres, hombres, niños, ancianos que tienen sus historias, sus vidas para ayudarnos a comprender que la palabra es posterior al mundo y, por eso mismo, es el mundo con sus personas y sus historias los que constituyen los sentidos de las palabras. Y no es por otra razón que mi foco está

el diálogo entre Brasil y América Latina, donde hay esa gente que tiene mucho que decir y que, como profesores o formadores de profesores, hemos de darles voz en lugar de silenciarlos.

De la misma forma, para construir mi propio discurso, me apropié de las ideas de Milton Santos, ese geógrafo brasileño que siempre estuvo preocupado con las voces de los que viven en la periferia local y global. Para él, dar voz a esos discursos es promover un nuevo modelo para la globalización.

Desde esa base filosófica e ideológica, he tomado las directrices de los documentos oficiales brasileños para la educación en la enseñanza media y fundamental, aclarando que la sociedad brasileña tiene sus propias reglas y que esos documentos están en acuerdo con nuestras necesidades, aunque no sean perfectos. Estaba llamando la atención sobre nuestra necesidad de seguir o cuestionar esos documentos en lugar de estar repitiendo modelos que son más propios de otras comunidades, como, por ejemplo, el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas, que no está pensado para nuestra realidad sociocultural. Por eso, he destacado algunos aspectos de la LDB/1996 y de los PCN/1998, con el propósito de dar a conocer las directrices que nortean nuestras prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

He destacado que nuestra práctica no debe limitarse a aspectos formales, sino y principalmente, preocuparse por la formación general de los alumnos como ciudadanos, que en lenguas extranjeras se posibilita en la medida que permite que el aprendiz se conozca a sí mismo, conozca a su entorno, su cultura, su idiosincrasia, siempre a partir de la comparación con lo que le es 'extranjero'. Ese diálogo, si se hace desde el reconocimiento de las diferencias que nos constituyen, sólo puede llevar a la consciencia de que somos parte de un complejo conjunto identitario. Por lo tanto, enseñar y aprender lenguas extranjeras es una oportunidad increíble para promover la interacción entre el mundo del aprendiz y este mundo de la lengua/cultura meta.

En el segundo apartado, quise situar la discusión en América Latina, por comprenderla como el espacio sociocultural donde nos encontramos alumnos y profesores de español en Brasil, independiente (pero sin abandonar este aspecto) de que la lengua extranjera meta sea, a la vez, la lengua oficial de la gran mayoría de las comunidades que constituyen nuestro continente. También aquí, he convocado la voz de algunos autores que corroboran mi punto de vista, empezando por la opinión de João Ubaldo Ribeiro, para quien la idea que se tiene sobre América Latina suele ser prejuiciosa y colonialista, con lo que estoy plenamente de acuerdo. Y, por ello, nuestra labor como profesores y formadores de profesores necesita alinearse con esta

perspectiva. Y no sólo por cuenta de las ideas que vienen desde afuera, pero porque internamente, o sea, dentro de América Latina, predomina un discurso estereotipado o reductor sobre nosotros mismos. Y eso me parece inexplicable considerando, sobre todo, la similitud de nuestras historias que determinan, consecuentemente, compromisos y políticas comunes.

De ahí el haber invocado el discurso de Ana Pizarro que propone una clasificación para América Latina desde el punto de vista cultural. La idea de la pensadora chilena me lleva a pensar que es hora de incorporar elementos culturales que han estado hasta ahora lejos de nuestros objetivos y de nuestras clases de español en Brasil, pues ya no se puede trabajar con discursos y lenguajes hegemónicos, ya que hemos comprendido que somos grandes áreas culturales (siete, según la autora) que están más allá de clasificaciones lingüísticas o geopolíticas.

Los discursos de Beatriz Sarlo y Eduardo Galeado también me ayudaron a construir mi propio discurso, porque les he tomado como voces latinoamericanas que me orientan en cuanto a la comprensión de que nuestro desafío es afrontar el peligro que representan discursos como los de los medios de comunicación o los provenientes de lugares que nos desconocen y que, por eso mismo pueden callarnos o llevarnos a sentir que somos un nada. Trabajar en pro de la auto-estima, del auto-conocimiento y del conocimiento de nuestros pares latinoamericanos es una labor constante de profesores y formadores de profesores de Brasil. Y, si no puedo lograr tanto, que por lo menos me ocupe de buscar textos que ayuden a nuestros alumnos a despojarse de sus prejuicios y a definir sus principios filosóficos e ideológicos en sus prácticas pedagógicas. Pero, sobre todo, lo que me parece más importante es ayudarlos a decidir sobre la concepción de la lengua extranjera (español) que les parezca adecuada a los contextos brasileños.

Y fue con esta intención que he analizado tres textos que me ayudaron a pensar en tres aspectos fundamentales en este ejercicio: el prejuicio lingüístico, el poder lingüístico y las identidades de (des)integración.

Para ejemplificar el primer aspecto, una foto de un cartel donde se ha confirmado que la lengua española, en la modalidad hispanoamericana (en particular, la de Paraguay) es vista con prejuicio por este medio de comunicación, lo que me lleva a pensar que reproduce, lamentablemente, el discurso común o que se pretende común.

El segundo texto, la reproducción de una manifestación pública donde se ve una pancarta con la frase que el rey de España profirió al presidente de Venezuela, durante la Cúpula Iberoamericana de 2007, confirma que el poder de lo dicho en

lengua española, cuando la modalidad es la ibérica, persiste en el imaginario de muchos brasileños.

Por fin, el tercer texto pudo ilustrar que nuestra labor se justifica, pues son muchos los brasileños que todavía no se reconocen como latinoamericanos. Y, si no me conozco o si no me reconozco como parte de los que constituye mi identidad cultural, ¿cómo promover cambios, sean para mí o para mis futuros alumnos?

Espero que se haya comprendido que ese tipo de abordaje²⁰ puede contribuir para la formación de profesores de español en Brasil, desde una LA crítica e intercultural. Este abordaje posibilita la discusión sobre quiénes somos, qué lugares ocupamos, qué compromisos tenemos frente a las cuestiones sociales, políticas o culturales, temas inherentes al aprendizaje de lenguas que, en mi opinión, sólo importa si está hecho para la integración entre los hombres, ya que si no es por ello, no sería necesario el aprendizaje de lenguas.

Referencias bibliográficas

- Almeida Filho, J.C.P. (2001). O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 1(1), p.15-29.
- Almeida Filho, J.C.P. (1991). Maneiras de Compreender Lingüística Aplicada. *Revista Letras*.2, p.7-14.
- Bakhtin, M (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Gobierno Brasileño (2005) Lei 11.161. Brasília: MEC.
- Ministerio de Educación de Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases. Brasília: MEC.
- Secretaria de Educação Básica (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC.
- Secretaria de Educação Básica (2006). *Parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.
- Freire, P. (2001) *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- Galeano, E. (2006). A caminho de uma sociedade da incomunicação?. En: MORAES, Denis de (ed.). *Sociedade Mediaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, p.149-154.
- Mendes, E (2007). A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação "entre-culturas". En: Ortiz, M.L. y Silva, K.A. *Lingüística Aplicada: Múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, p.119-140.
- Moita Lopes, L.P. (2006). Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. En: Moita Lopes, L.P. da (ed). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p.13-44.
- Paraquett, M. (2004). Uma integração interdisciplinar: artes plásticas e ensino de línguas estrangeiras. En: Mota, K. e Scheyerl, D. (eds.) *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, p.193-220.
- Paraquett, M. (2005). Dom Quixote e a paródia intertextual. En: Trouche e Reis (Eds.). *Dom Quixote: Utopias*. Niterói: EDUFF, p.193-206.
- Paraquett, M. (2007). El abordaje multicultural y la formación de lectores en el aprendizaje de español lengua extranjera. En: Zimmerman, R.I. e Keller, T.M.G. *Cuestiones de literatura*,

²⁰ Me estoy valiendo del sentido dado por Almeida Filho (1993 13), para quien "un abordaje se constituye en una filosofía de trabajo, verdadera fuerza potencial capaz de orientar las decisiones del profesor en las distintas fases de la operación global de enseñanza". Traducción propia.

- cultura y lingüística aplicada: prácticas en lengua española*. Passo Fundo/RS, EDUPF, p.52-70.
- Paraquett, M. (2004). Uma integração interdisciplinar: artes plásticas e ensino de línguas estrangeiras. In: Mota, K. y Scheyerl, D. (eds.) *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, p.193-220.
- Pizarro, A (2004). *El sur y los trópicos. Ensayos de cultura latinoamericana*. Murcia: Compobell, 2004.
- Ribeiro, J.U.(2001). El mito de América Latina. El País. Madrid. Disponible en: <http://www.elpais.es/suplementos/babelia/20011006/b15p.html>. Descargado el 5 mayo 2005.
- Santos, B.de S. (2007) ¿Por qué no te callas?. 21 de noviembre. Disponible en: <http://www.vermelho.org.br/base.asp?texto=28613>. Descargado el 03 de mayo de 2009.
- Santos, M. (2007). *Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal*. Record.
- Sarlo, B. *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en Argentina*. Buenos Aires: Ariel, 1994.

Consideraciones sobre el artículo: *Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano*, de Marcia Paraquett

Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento

Universidade Federal Fluminense
Niterói (Rio de Janeiro, Brasil)

Brasil Barbosa, M. (2009). Consideraciones sobre el artículo: *Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano* de Marcia Paraquett. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 24-30

Resumen: El presente artículo analiza el artículo *Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano* de Marcia Paraquett y reflexiona sobre el rol de la Lingüística Aplicada en Brasil y la posición crítica de la autora estudiada.

Palabras clave: Lingüística Aplicada., Adquisición de segundas lenguas, realidad latinoamericana.

Abstract: This abstract analyzes the issue of *Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano* written by Marcia Paraquett and reflects on Applied Linguistics role in Brasil and the Marcia Paraquett's critical position.

Key Words: Applied Linguistics, Second Language Acquisition, Latino American culture.

Introducción

El artículo "Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano", de Marcia Paraquett, profesora de la Universidade Federal da Bahia, en Salvador (Brasil), es el resultado de años de trabajo, observación y mirada crítica con relación a la enseñanza/aprendizaje de la lengua española en Brasil. Ser profesor de español en Brasil no es algo tan fácil como puede parecer, una vez que hay una serie de obstáculos a franquear, casi siempre nacidos de un imaginario que se apoya, inicialmente, en la falta de necesidad de aprender una lengua que es *idéntica* al portugués. Además, ésa no es una lengua de futuro, pues la barrera del desconocimiento cultural que nos separa de los demás países de Hispanoamérica le resta importancia gracias a los estereotipos reductores con que se ha involucrado todo a lo que al español atañe.

Así, durante años fue necesario luchar para que la lengua española ocupara un lugar en el grupo de lenguas extranjeras ofrecido a los estudiantes de la secundaria en Brasil y se ha vencido parcialmente la batalla. Aún hoy se trava una lucha desigual entre los profesores de español en Brasil y el mismo gobierno brasileño que, si de un

lado decreta por ley que el español deberá ser ofrecido a todos los estudiantes brasileños, de otro no ofrece a los profesores formados por las universidades brasileñas la posibilidad de ejercer su profesión una vez que son muy raros los concursos para profesores de español en la red pública.

En medio a toda esa situación conflictiva, Marcia Paraquett sigue luchando para formar profesores conscientes de su papel transformador por medio de la enseñanza de la lengua española. Muchos años de ejercicio de la profesión, de un perfeccionamiento constante, de un trabajo crítico consciente y productivo le ha dado origen al bien pensado artículo que en buena hora *Nebrija* ha decidido publicar. En “Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano”, Paraquett enfoca aspectos fundamentales de la enseñanza del español en un contexto a un tiempo único y multifacético, una vez que trata de Brasil, un país continental. Nos parece fundamental llamar la atención hacia el foco de su propuesta: considerar la enseñanza del español en contexto brasileño desde una necesaria y oportuna perspectiva social pensándola como una herramienta fundamental de inclusión social sin dejar a parte la cuestión de la interacción social de Latinoamérica.

El artículo en tela da secuencia a publicaciones anteriores de la autora que tienen una preocupación central, coherente y pertinaz con relación a la formación de profesores de español en Brasil. Aclaramos: según Paraquett, aprender y enseñar español/castellano en Brasil, en un aprendizaje formal, implica en participar de un proceso de integración y reciprocidad continental.

En su actividad didáctica en facultades de formación de profesores de universidades públicas brasileñas, donde el español es una de las lenguas ofrecidas, Paraquett se comprometió enteramente con su trabajo de formar profesores, atenta a la realidad sociocultural brasileña, sin olvidar la necesaria integración con los demás países que integran Latinoamérica. En esa función, no pierde de vista los documentos brasileños que sugieren a los profesores acciones e ideologías de acuerdo con el contexto brasileño y definen las prácticas pedagógicas que interesan al País. A todo eso se añade su preocupación constante de provocar la reflexión sobre la importancia del abordaje multicultural en el aprendizaje de Español Lengua Extranjera (E/LE), la necesidad de definir cuestiones complejas como el multiculturalismo y las relaciones entre lenguas próximas, como el portugués y el español.

Todo lo expuesto viene a cuento para que el lector perciba la multiplicidad de cuestiones fundamentales en la enseñanza de una lengua extranjera, el español en este caso específico, en las escuelas brasileñas. No se trata sencillamente de

capacitar al aprendiz a comprender, leer, escribir y hablar en la otra lengua. La importancia mayor que se le atribuye a la presencia de una lengua extranjera en el rol de disciplinas en el curriculum brasileño es la sugerida por el documento conocido como *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000)*, que lleva los profesores a trabajar de manera más efectiva, con temas que discuten la alteridad y también, la inclusión del aprendiz en la ciudadanía. A partir de los PCN, surgieron publicaciones que discuten temas como la interdisciplinaridad, la transdisciplinaridad, la alteridad, la pluralidad cultural, la identidad cultural, temas reveladores de la preocupación con una escuela abierta a la diferencia, una escuela preocupada con la inclusión, como debe ser la escuela de un país con enorme disparidad social como es Brasil.

Tales aclaraciones tienen por finalidad más que reforzar el pensamiento de Paraquett, ofrecerle al lector elementos que contribuyan a una lectura más comprensiva del artículo en cuestión. Sería el caso, por ejemplo, de observar el apoyo teórico a partir del cual Paraquett elabora su reflexión, integrado, en un primer momento, por autores exclusivamente brasileños: Freire, Santos, Almeida filho, Moita Lopes, Mota, Mendes que le ofrecen las herramientas básicas para discutir la cuestión de LA en Brasil. Nos parece interesante subrayar que se trata de autores que conocen de muy cerca la realidad brasileña y su teoría, consecuentemente, ofrece un sin número de elementos que le interesan a la educación tal como la deseamos. En el primer apartado del artículo, Paraquett deja claro que no se trata de importar teorías extranjeras adecuadas a otras realidades, sino de buscar en las más diversas prácticas teóricas aquellos elementos que pueden sumarse a los que surgen de la propia realidad brasileña, una y diversa a un tiempo. Aclaremos: el aprendiz de la región de frontera, pongamos por caso, no tiene las mismas dificultades que el aprendiz de la región litoral, de la *caatinga*, del cerrado o del interior de la Amazonía.

La primera parte del artículo de Paraquett se detiene en la Lingüística Aplicada (en adelante, LA) en Brasil, desde su primer momento, con fuerte influjo de la experiencia anglosajona. La autora deja claro que ese modelo de aprendizaje de lenguas extranjeras no logró éxito frente a la realidad sociocultural brasileña, razón por la cual los lingüistas aplicados brasileños se han empeñado en producir un discurso científico adecuado, capaz de motivar a los profesores e investigadores a adoptar las acciones e ideologías adecuadas a la realidad brasileña. Sigue aclarando que la especificidad de la educación brasileña está regida por dos documentos que se apoyan en el pensamiento del mundialmente conocido educador brasileño, Paulo Freire. Se trata de documentos de la década de 90: la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, de 1996 y los *Parâmetros Curriculares Nacionais*, de 1998, que no pierden

de vista la reconocida frase de Freire: “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra”, frase que sigue siendo modelar en la enseñanza brasileña. Paraquett subraya la importancia de ese aspecto de la filosofía de Freire: en Brasil y en Latinoamérica hay gente con mucho que decir: hay que darles ocasión/voz en lugar de silenciarlos.

A todo ello, Paraquett acerca el discurso crítico del geógrafo brasileño Milton Santos en favor de una globalización humanitaria que desplaza el dinero del centro de las acciones y pone en su lugar al ser humano. Tales reflexiones le permiten al lector comprender la búsqueda de Paraquett en relación a una práctica pedagógica en el área de la enseñanza/aprendizaje del español en Brasil con base en el pensamiento de Freire y Santos.

Subraya la autora la oportunidad de crecimiento, de autoconocimiento, de autocrítica ofrecida por el aprendizaje de lenguas extranjeras. La posibilidad del aprendiz de reconocerse en la diferencia, para Paraquett, es una importante herramienta de inclusión social, tarea difícilísima, tantos son los intereses en juego. Tras ofrecer al lector los diversos caminos seguidos por la LA en Brasil, Paraquett encierra ese primer momento de su artículo reafirmando que la propuesta multi o intercultural recupera el discurso de Paulo Freire y es la que más se acerca al propósito de, por medio de la enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras, promover una interacción entre el mundo de uno y el mundo mágico que le permite verse integrado al todo.

En el apartado II, valiéndose de un fragmento de conferencia del escritor y ensayista brasileño, João Ubaldo Ribeiro, Paraquett trata de aclarar de qué Latinoamérica habla. Su finalidad, al valerse de autores como la chilena Ana Pizarro, la argentina Beatriz Sarlo e el uruguayo Eduardo Galeano, amén del ya referido Ribeiro, es traer a la escena una Latinoamérica ignorada por la mayoría de los propios latinoamericanos, un aspecto fundamental en la formación de profesores de español en Brasil. Conocer o comprender las áreas culturales propuestas por Pizarro, según entiende Paraquett, “puede llevar los profesores de español en Brasil”, con compromiso, “a incorporar elementos culturales hasta entonces lejos de nuestros objetivos y de nuestras clases” (Paraquett, 2009).

Lo que Pizarro y Paraquett dejan claro es la importancia de abandonar el discurso hegemónico y ceder el paso a las más distintas voces, a los más diversos discursos producidos por los diferentes actores que pueblan Latinoamérica. Dando sentido a las palabras así producidas, conociendo su mundo, comparándolo al de cada quien se percibirán las relaciones interculturales y se reconocerán historias similares.

No le basta a Parquett la voz de Pizarro y convoca a Sarlo, con su crítica irónica y agria para dar su contribución a la sedimentación del espacio desde el cual ella habla. Para ello, se vale del ensayo *Escenas de la vida Posmoderna*, de 2004, para afirmar que la Argentina de Sarlo es, también, Brasil, Chile o cualquiera de los demás países latinoamericanos, pues la realidad local de que trata es también global. Sarlo atenta a un grupo sociocultural urbano, frecuente en los templos de consumo, esclavo de los medios y rehén de comportamientos sociales. Se sucede la pregunta: ¿Cómo ser crítico si uno es un prisionero ideológico?

Al discurso lúcido de Sarlo, Paraquett asocia el de Galeano, para quien la tecnología de las comunicaciones está, irónicamente, en la raíz de un mundo que “se parece cada vez más a un mundo de mudos” (apud Paraquett, 2009). Galeano convoca a todos a afrontar ese desafío cultural, haciendo cara al peligro del discurso de los medios de comunicación que les desplaza su propia imagen a los jóvenes.

Se pregunta entonces Paraquett de qué Latinoamérica está hablando y la respuesta nos evidencia que se trata de un espacio multicultural, complejo, híbrido, en constante transformación, donde ella propia se sitúa como brasileña que es. Pero a Paraquett le interesa algo muy importante: quiere saber cómo puede, en su papel de profesora formadora de profesores de español contribuir para el conocimiento y la integración de tal espacio cultural. Ella misma responde, como era de esperar: su papel es el de posibilidad el conocimiento de la lengua/cultura multifacética tal como los pueblos que la utilizan para expresarse. De ser mutuo el conocimiento, sería el arma contra el prejuicio, el estereotipo reductor y generalizador de lo que, en palabras suyas, (no) somos (Paraquett, 2009)

El apartado finaliza con consideraciones de Paraquett sobre el equívoco de la LDB (1996), al subrayar la importancia de aprenderse lenguas para la Tecnología, lo que nos hace percibir un discurso tecnocrático a privilegiar, subrepticamente el inglés, la lengua de la tecnología.

El último apartado está dedicado a lo que Paraquett entiende como elementos para ayudar a profesores y a futuros profesores de español a despojarse de prejuicios, a definir sus principios filosófico-ideológicos en sus prácticas pedagógicas y a decidir sobre la concepción de lengua/extranjera/español/para brasileños.. En *Discursos de (des)integración continental*, Paraquett trata, por fin, de una fracción de su práctica en clase, de todo aquello que le sirve para evidenciar cómo desarrolla sus clases al amparo de las reflexiones que pavimentan su acción didáctica como profesora de español. Y son los más variados y no pensados los materiales de que se sirve para dar vida a sus convicciones y contagiar a los futuros profesores en relación a la

adopción de una actitud crítica y nada prejuiciosa en el momento de preparar sus clases.

Paraquett lo expresa a partir de tres textos nada convencionales que confirman la presencia de discursos reveladores de prejuicio lingüístico, poder lingüístico e identidades de (des) integración (Paraquett, p. 14). El primer texto es la foto de un cartel publicitario, donde se identifica el prejuicio en relación al español en su modalidad hispanoamericana. El segundo texto es la reproducción de una noticia ilustrada por la foto de un movimiento reivindicatorio de profesores de Educación Física en la ciudad de Río de Janeiro, donde se evidencia el poder que persiste en Brasil de una frase dicha por el rey de España al Presidente de un país de Hispanoamérica. El último texto es una viñeta humorística que expone el desconocimiento del brasileño con relación a su latinoamericanidad. Los textos contribuyen decisivamente con el propósito del artículo, una vez que llevan al profesor a repensar su concepción de lengua extranjera, el español en este caso, y en qué medida la elección de textos adecuados a los contextos brasileños contribuye para la integración continental.

Los tres ejemplos encontrados por Paraquett en las fuentes menos usuales dejan claro, para el lector, el nivel del compromiso de la autora con la educación en Brasil por medio de su actuación como profesora formadora de profesores de español. La selección hecha nos permite concluir lo que es una convicción de Paraquett y lo que ella practicó a lo largo de toda su carrera: es posible enseñar español, formar ciudadanos conscientes y críticos, a partir de textos diversos, sin necesidad de valerse de manuales casi siempre producidos sin llevar en cuenta los aprendices a que se destinan y su realidad sociocultural.

Los textos y el trabajo desarrollado a partir de ellos evidencian la visión crítica, la percepción aguda, la mirada atenta de una profesora que está convencida de la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras siempre que eso posibilite una discusión sociopolíticocultural que lleve al aprendiz a percibir la importancia de las lenguas como instrumento de integración de la humanidad. O no servirá para nada.

Referencias bibliográficas

- Gobierno Brasileño (2005) *Lei 11.161*. Brasília: MEC.
Ministerio de Educación de Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases*. Brasília: MEC.
Secretaria de Educação Básica (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias..* Brasília: MEC.

- Secretaria de Educação Básica (2006). *Parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.
- Freire, P. (2001) *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- Paraquett, M. (2004). Uma integração interdisciplinar: artes plásticas e ensino de línguas estrangeiras. En: Mota, K. e Scheyerl, D. (eds.) *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, p.193-220.
- Paraquett, M. (2007). El abordaje multicultural y la formación de lectores en el aprendizaje de español lengua extranjera. En: Zimmerman, R.I. e Keller, T.M.G. *Cuestiones de literatura, cultura y lingüística aplicada: prácticas en lengua española*. Passo Fundo/RS, EDUPF, p.52-70.
- Pizarro, A (2004). *El sur y los trópicos. Ensayos de cultura latinoamericana*. Murcia: Compobell, 2004.
- Ribeiro, J.U.(2001). El mito de América Latina. El País. Madrid. Disponible en:
<http://www.elpais.es/suplementos/babelia/20011006/b15p.html>. Descargado el 5 mayo 2005.
- Santos, M. (2007). *Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal*. Record.

La inclusión social y la percepción de lo latinoamericano en el aprendizaje de la lengua española por aprendices brasileños

Leda de Carvalho

Centro Universitario Augusto Motta (UNISUAM)

Faculdade CCAA

Carvalho, L. de (2009). La inclusión social y la percepción de lo latinoamericano en el aprendizaje de la lengua española por aprendices brasileños. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 31-33

Resumen: El objetivo del trabajo es realizar una serie de consideraciones críticas en torno al artículo central de esta revista.

En estas páginas se realiza una presentación del tema de la integración americana desde el punto de vista social y cultural. Se relaciona posteriormente este tema con las necesidades específicas del alumnado brasileño y con el rol del español en el contexto educativo de ese país.

Palabras clave: Lingüística aplicada crítica, español lengua extranjera, componente cultural, integración latinoamericana.

Abstract: The aim of this work is a series of critical remarks about this Nebrija review central article.

These pages make a presentation on the topic of American integration from the standpoint of social and cultural development. Then this issue is related to the specific needs of Brazilian students and the role of Spanish in the educational context of that country.

Key Words: Critical Applied Linguistics, Spanish foreign language, cultural component, Latin American integration.

Introducción

En su artículo sobre un nuevo discurso de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de español en Brasil, la profesora Marcia Paraquett enfatiza una visión culturalmente multifacética y sociológicamente abarcante en lo que respecta a los contornos que definen y redefinen constantemente el contexto brasileño dentro del contexto mayor de América Latina, desplazando, de ese modo, el foco del proceso enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE) del tradicional ámbito peninsular para el entorno hispanoamericano. La valoración de este espacio y sus rasgos identitarios como referencia de contacto de los brasileños con la lengua española, lejos de realizarse en detrimento de las marcas culturales de España, permite, por el contrario, una percepción más nítida de su presencia, a partir de la comprensión del proceso histórico que une lingüísticamente países y continentes, al mismo tiempo en que propicia una más amplia comprensión de las estructuras

sociales e ideológicas que contribuyeron para la formación de las distintas naciones hispanoamericanas; todo eso, sin que se privilegie cualquier forma de poder hegemónico.

El enfoque intercultural que destaca la autora, conlleva, por otro lado, a un amplio espectro de consideraciones respecto tanto a las prácticas pedagógicas propuestas por educadores brasileños de la importancia de Paulo Freire y Darcy Ribeiro como las que figuran en documentos oficiales producidos por el *Ministerio da Educação e Cultura* de Brasil, con el objetivo de ofrecer nuevos parámetros que sirvan de base al sistema educacional del país. Tanto los autores mencionados, entre otros, como los referidos documentos plantean que la educación de niños, jóvenes y adultos presuponga un compromiso con la formación del ciudadano, trascendiendo los aspectos meramente teóricos y específicos de cada materia estudiada. De acuerdo a esa directriz, el aprendizaje de una lengua extranjera involucra, inevitablemente, el carácter pluricultural que se encuentra en la base de su sistema, tal como ocurre con relación a la lengua materna del aprendiz.

En lo que atañe a la enseñanza/aprendizaje de E/LE, la observación de Paraquett va más allá, puesto que nos recuerda las características especiales de que se reviste específicamente en el contexto brasileño, sea por la similitud lingüística, por las raíces históricas o la proximidad geográfica con países de lengua española. Este último factor, en especial, es de suma importancia al plantearse cuestiones como las ya mencionadas, que contemplan nociones de ciudadanía, aspectos sociológicos y el reconocimiento de las varias identidades de que se constituye una nación, de modo a que el estudiante pueda, a la par de aprender un nuevo idioma - en este caso el español - , situarse en relación a los contextos en que éste se desenvuelve.

Escapar al mecanicismo y entrar en contacto con otras realidades es también darse cuenta de que la lengua es, antes de todo, un instrumento para la manifestación del hombre y de su pensamiento como fruto del conjunto de sus creencias, costumbres e ideologías, nacidas en el interior del grupo social a que pertenece y que, a su vez, se sitúa en determinado tiempo y espacio, en constante interacción con los demás. Claro está que la realización de esta labor exigirá un preparo compatible por parte del profesor que, igualmente, se beneficiará con la permanente actualización de sus materiales e instrumentos de trabajo. Por otro lado, el desarrollo del sentido de alteridad le permitirá, junto a los estudiantes, amplificar también su lectura de mundo, reconociéndose a través de ese otro y viceversa. Tal proyecto presupone una dinámica conjunta que viene mucho más al encuentro de las propuestas de una educación amplia y comprometida con la realidad brasileña de lo que recomiendan los

parámetros sugeridos por documentos internacionales, tales como el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas, también referido en el artículo de Paraquett.

En un último análisis, no hay que soslayar la relevancia que tiene, dentro de la idiosincrasia brasileña, la identificación de lo que se concibe por hispanoamericano y latinoamericano. Conceptos deslizantes respecto a lo que abarcan ambos términos se van reformulando, a lo largo de la Historia, hasta alcanzar nuevos sentidos que permiten la construcción de diferentes “mapas” del continente latinoamericano. La referencia al trabajo de la escritora chilena Ana Pizarro sobre este punto es bastante expresiva, por la visión aguda y la forma bien cuidada con que enfoca distintas maneras de examinarse esas líneas fronterizas, de acuerdo a variados criterios de observación. Esa lectura crítica de su entorno, posibilita a profesores y alumnos extender la mirada hacia el universo en que se insiere el otro para, enseguida, recuperarla, enriquecida, sobre sus propias circunstancias. Para tales efectos, vale resaltar la eficacia de establecerse contacto con todo tipo de producción estética, artística y textual, identificada con el contexto en que fue producida, una vez que lengua y cultura se encuentran íntimamente relacionadas y no pueden ser contempladas por separado dentro de una práctica educativa amplia e innovadora.

Por fin, concluyo, en consonancia con la experiencia de Paraquett, que el reconocimiento y la comprensión de las diferentes identidades culturales que componen la América hispánica y, por extensión, Latinoamérica, en su totalidad, favorece el crecimiento de todos los que, de alguna forma, se encuentran comprometidos con el aprendizaje de E/LE, en Brasil, permitiéndoles ultrapasar el aspecto meramente lingüístico y alcanzar otros campos del saber que los tornan más concientes del lugar que ocupan en su propio país y en el mundo.

Comentarios al artículo *Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano* de Marcia Paraquett

Marta Genís Pedra

Universidad Antonio de Nebrija

Genís Pedra, M. (2009). Comentarios al artículo *Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano* de Marcia Paraquett. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 34-46

Resumen: El presente artículo comenta la edición de *Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano* de Marcia Paraquett y reflexiona acerca del estereotipo y prejuicio.

Palabras clave: Estereotipo y prejuicio. Adquisición de segundas lenguas. Lingüística Aplicada.

Abstract: This abstract discusses the issue of *Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano* written by Marcia Paraquett and reflects on the concepts of stereotype and prejudice.

Key Words: Stereotype and prejudice. Second Language Acquisition. Applied Linguistics.

1. Introducción

El artículo *Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano*, escrito por Marcia Paraquett, pretende dar un giro a la Lingüística Aplicada a la enseñanza del español, entendiéndola como una herramienta para la inclusión social e intercultural en el contexto de Latinoamérica. El artículo se estructura en tres bloques, siendo el primero un breve panorama de la Lingüística Aplicada en Brasil. En el segundo se cuestiona la validez del concepto de América Latina tal y como se venía entendiendo hasta ahora. Y en el tercero se muestran tres textos como ejemplo y excusa para hablar de prejuicio, poder e integración cultural.

2. Lingüística Aplicada

El apartado de Lingüística Aplicada resulta ilustrativo ya que explica los inicios de dicha disciplina en Brasil tomando como referente a Widowson y el enfoque comunicativo aplicado a la enseñanza del inglés (CLT)¹. Como es de todos conocido, en este enfoque se antepone la *competencia comunicativa* a la corrección gramatical

¹ *Communicative Language Teaching*.

tradicional en la enseñanza de las lenguas. El término *competencia comunicativa* fue acuñado por Dell Hymes en 1966 y redefinido por Canale y Swain en 1980 como compuesto de cuatro subcompetencias: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Este modelo comunicativo, en opinión de la autora, no es útil en el contexto sociocultural brasileño ya que la labor del profesor tiene que ir “más allá de la comunicación pragmática”, de modo que la autora se alinea ideológicamente de manera clara con la perspectiva socioconstruccionista de Paulo Freire y su pedagogía de la liberación, de quien escribe un encendido panegírico. No obstante la autora no cita sus contribuciones al área de la enseñanza, limitándose a señalar que en Brasil en particular y en América Latina en general hay muchas personas a las que hay que dar voz en lugar de silenciarlos. De esta afirmación parece deducirse que el método comunicativo silencia a los alumnos, algo que puede resultar de difícil comprensión para quienes conozcan y empleen en sus clases dicho método. Lo que quiere decir la autora es que un profesor ha de buscar distintas opciones de enseñanza para adaptarse al contexto en el que enseña y ella ha decidido, y quizás experimentado, que sus alumnos se motivan cuando exploran su propia identidad a través de lo que los diferencia de otras culturas.

El pensamiento de Paulo Freire, maestro de maestros, es de una gran profundidad conceptual, desarrollada a partir de distintos agentes. Por un lado la experiencia de una dura biografía que le hace madurar y le da gran capacidad de reflexión. Por otro su filiación cristiana que le lleva a desear aportar algo para mejorar la vida de sus semejantes. Y por último, su uso de la dialéctica marxista, presente en la teología/pedagogía de la liberación, que le induce a la lucha por la participación social y la cultura popular. Sus más celebradas contribuciones han sido políticas, sin embargo sus mejores pasajes son filosóficos, como su certeza sobre la capacidad creativa y transformadora del hombre, su afirmación de la pedagogía en constante evolución, su fe en el ser humano y su concepción de la educación como un proceso de crecimiento mutuo educador y educando, en el que se emplea el diálogo y la controversia como motor.

También se refiere la autora a Milton Santos, a quien quizás hubiera debido dedicar más párrafos ya que no es tan conocido como Paulo Freire y hubiera sido interesante analizar sus ideas.

A continuación se propone una renovación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera desde la comparación con lo que le es “extranjero” al aprendiente, con el objetivo de conocerse a sí mismo y su cultura. La idea es muy buena si bien la explicación de su conexión con el concepto de estereotipo y de

prejuicio está poco elaborada. Es más, en el texto se utiliza estereotipo y prejuicio como sinónimos, y no lo son, como veremos en el último apartado.

En efecto, es una buena estrategia aprender a conocerse a sí mismo a través de lo que nos es ajeno, pero ¿por qué se parte de que el estudiante no se conoce a sí mismo? Es una presunción al menos dudosa ¿o quizás es un prejuicio?

Tampoco se explica bien por qué la autora diferencia comunicación y práctica social aunque nos da una idea citando a Bakhtin, quien concebía al ser humano como un *yo social* que produce *una polifonía del discurso*, es decir, de muchas voces.

La autora hace, entonces, una referencia a la interculturalidad, aunque emplea como sinónimos intercultural y multicultural, obviando el significado connotativo de cada término puesto que intercultural se refiere a la interacción entre culturas mientras que multicultural puede significar reacción política frente a la uniformización.

3. América Latina

El segundo apartado comienza con una reflexión que intenta aclarar qué significa América Latina, considerando que se tiene una actitud prejuiciosa sobre su identidad, cuando no pura ignorancia, incluso entre los distintos países que componen el mosaico que llamamos Latinoamérica. La autora, siguiendo a Pizarro (2006) propone dividir América Latina en siete áreas culturales, una de las cuales sería Brasil, que constituye “un paréntesis desde Hispanoamérica” por lo que hay que trabajar para conocerse mejor y en ese sentido los profesores de español en Brasil han de ocuparse de todas las variedades del español, no sólo de las más poderosas o más conocidas, aunque la autora se confiesa incapaz de abarcarlas todas.

Sigue la autora con una cita de Beatriz Sarlo (2004) sobre la postmodernidad de Argentina lo que le da pie a criticar la alineación de la vida moderna y los nuevos modos de ocio presentes en la misma y calificando a los medios de comunicación de “peligro” para la juventud, en un discurso con tanto prejuicio como los que se intenta combatir. Insiste la autora en la equivocación de aprender lenguas para la tecnología y el trabajo y abomina de la insistencia de la Ley LDB/1996 en ese sentido por su discurso tecnicista y hegemónico ya que reduce las lenguas extranjeras al inglés, sin duda porque se piensa en ella como lo que es, al menos en estos momentos, la lengua franca o lengua internacional.

4. Prejuicio, poder e integración cultural

El último apartado aborda el prejuicio en cuanto a las variaciones del español con tres ejemplos de los medios de comunicación.

El primer ejemplo es un anuncio de una inmobiliaria que emplea una frase en español para resaltar que su opción es mejor. Se dice que se basa en otro anuncio en el que aparecía un paraguayo anunciando objetos falsificados con la misma frase, lo que le servirá a la autora para iniciar una reflexión sobre los prejuicios que se tienen en Brasil con respecto a los países Latinoamericanos.

El segundo ejemplo proviene de la prensa y se trata de una foto en la que profesores de educación física brasileños se manifiestan contra el patronato con la célebre frase *¿por qué no te callas?* Más que las consideraciones personales, me hubiera gustado que la autora explicara las discusiones lingüísticas, culturales, históricas y políticas que menciona tuvo con sus alumnos.

El último ejemplo es una viñeta humorística en la que se ve a un turista brasileño que no se piensa así mismo como latinoamericano. De nuevo lo más interesante hubiera sido saber qué se ha hecho o se piensa hacer con este texto en una clase de español, pero nos quedamos sin saberlo.

4.1 Estereotipo

Walter Lippmann (1922:3) fue el primero en utilizar la palabra *stereotype*² para describir la tendencia de la gente a pensar que otras personas tienen características compartidas comunes, señalando que estas representaciones mentales son como plantillas que usamos para simplificar la información que percibimos. Así también lo definen Fiske y Taylor (1991) y Hamilton y Sherman (1994) explicando que estereotipo es una estructura cognitiva que nos sirve para clasificar con rapidez a personas pertenecientes a diferentes grupos sociales. Charles Stangor y Mark Schaller (1996:4) proponen que los estereotipos se pueden considerar desde dos perspectivas diferentes: una como representación individual y otra como parte del tegumento social compartido por todos los que participan en esa cultura. El estereotipo individual define las creencias de una persona particular sobre las características de un grupo, mientras

² La palabra estereotipo se deriva de un término que se utilizaba para describir un proceso de impresión que empleaba moldes para la reproducción de textos (Ashmore y Del Boca, 1981)

que el estereotipo cultural describe, tal y como explican Ashmore y Del Boca (1981:19), “shared or community-wide patterns of beliefs.”³

Se dice que el estereotipo colectivo sirve a las necesidades de las estructuras culturales, políticas y religiosas de la cultura a la que pertenece. Algunos autores sostienen que el estereotipo se emplea como medio de dominación de las masas y que se manipula en los medios de comunicación con estos fines. Es sabido que, en tiempos de guerra, los gobernantes emplean estereotipos sobre el enemigo para reducir la posible ambigüedad, contrarrestar la disensión y proporcionar un conjunto claro de normas de comportamiento. Stangor y Schaller (1996), por su parte, proponen que incluso en tiempos de paz, algunos colectivos promocionan estereotipos para justificar o racionalizar condiciones políticas o económicas determinadas, sirviendo al statu quo y desentendiéndose de aquellos que no se acomodan a él, o que simplemente nunca tienen las ventajas asequibles a los grupos privilegiados. Otros autores, sin embargo, opinan que los estereotipos, al ser una forma de generalización que nos hace el conocimiento y la clasificación más sencillos, son inevitables.

El llamado enfoque cultural, da más importancia al papel de la sociedad en la formación de representaciones sobre grupos sociales. Para los que comparten las tesis del enfoque cultural “although stereotypes exist “in the head of the society’s perceivers,” they exist also in the “fabric of the society itself”⁴ (Stangor y Schaller, 1996:10). Este enfoque difiere de los modelos individualistas en cuanto al origen y la transformación del estereotipo. Mientras el enfoque individual se centra en la manera en que un individuo aprende al interactuar con otros individuos, el cultural supone que el aprendizaje, la transmisión y la transformación de los estereotipos se producen a través de la información recibida de grupos sociales como la familia, la educación y los medios de comunicación. Nelson (1966) explica que desde que son pequeños los niños aprenden los estereotipos y los prejuicios de sus padres así como los mensajes explícitos y aquellos encubiertos de los medios de comunicación (cine, televisión, literatura, revistas, juegos, etc.).

Esta corriente defiende que los estereotipos se aprenden y se mantienen a través del lenguaje porque el lenguaje es un medio consensuado colectivamente, capaz de recoger las creencias sobre los demás. El lenguaje sirve para nombrar y categorizar la realidad, y además, es un medio compartido por todos los individuos de una misma cultura. Es por esta razón que los estudios culturales suelen centrarse en el lenguaje entendido como representación de un grupo social.

³ Patrones de creencias compartidos o comunitarios (traducción propia).

⁴ A pesar de los estereotipos existen en la cabeza de los que perciben la sociedad, también existen en el tejido de la sociedad misma (traducción propia).

La propuesta de Anne Maass y Luciano Arcuri (1996) contempla la lengua como el medio principal de creación y transmisión de estereotipo, ya que cumple varias funciones, siendo la principal la transmisión de estereotipos compartidos dentro de la cultura. El hecho de que la lengua se comparta facilita la construcción y conservación de los estereotipos. Existen varios niveles en los cuales se puede estudiar la transmisión lingüística de los estereotipos. El primero es el nivel léxico, que adquirimos desde nuestra más tierna infancia, puesto que “a child growing up at a given time in a given culture acquires a lexicon that reflects these stereotypic beliefs.”⁵ (Maass y Arcuri, 1996:194). El segundo nivel es la comunicación interpersonal, en el cual se puede analizar la lengua en contexto y, sobre todo aquella referente a grupos sociales. El tercer nivel sería la lengua utilizada en los medios de comunicación de masas.

Otra función de la lengua es la organización de la información. Maass y Arcuri citan a Allport (1954) y a Whorf (1956) para reafirmar la existencia de términos-etiqueta (labels) alrededor de los cuales se organizan los estereotipos. Estos términos son las piedras angulares de los esquemas cognitivos. Los estereotipos representan una herramienta mediante la cual obtenemos información instantánea sobre los demás, a la vez de una manera inductiva y deductiva. Mediante “etiquetas” compartidas las conversaciones son más fluidas y económicas, ya que todo el mundo conoce el referente y puede categorizar de una forma rápida.

La siguiente función de la lengua es el mantenimiento del estereotipo. El grado de confirmación/ cancelación de los atributos contenidos en los estereotipos, la amplitud de las descripciones y el grado de abstracción utilizada para definir comportamientos que son congruentes/incongruentes con los estereotipos son áreas estudiadas recientemente

No obstante, hay que señalar que no sólo hay estereotipos de personas, también los hay de grupos y situaciones: la “familia feliz” nos sugiere un determinado modelo o molde, lo mismo que la palabra “botellón” evoca una situación en la que los jóvenes son los protagonistas y la calle su entorno.

4.2. Prejuicio

Allport (1954) advierte del poder de las costumbres y normas sociales en la formación de estereotipos, y calcula que la mitad de las actitudes prejuiciosas se

⁵ Un niño que crece en un periodo dado en una determinada cultura, adquiere un léxico que refleja estas creencias estereotipadas (traducción propia).

basan en la necesidad de ajustarse a una costumbre adquirida. El término prejuicio, es controvertido. Todd D. Nelson (2002:6), al señalar que el estereotipo no es una actitud, sino un recurso cognitivo, lo diferencia de prejuicio y discriminación, al entender que el componente afectivo corresponde al prejuicio mientras que el de comportamiento produce la discriminación.

Para algunos autores, prejuicio sólo significa juzgar algo con anterioridad. Allport (1954:9) definió prejuicio como “an antipathy based upon a faulty and inflexible generalization.”⁶ Smith (1993) considera el prejuicio como categorizaciones procedentes de la interacción entre grupos sociales. Según Smith, la manera de reaccionar ante un individuo de un grupo ajeno al nuestro depende de:

- Qué categoría propia sea relevante en ese momento.
- En qué contexto ocurre la interacción.
- Cómo esa persona ayuda u obstaculiza nuestro movimiento hacia objetivos personales o grupales importantes en ese momento.

Stangor (2000) cree que “much prejudice is a matter of blind conformity with prevailing folkways.”⁷ Ciertamente, existe una gran tendencia en los seres humanos a adoptar posturas y creencias comunes, y el miedo a la disensión está siempre presente.

Existen diversas teorías que tratan de explicar la naturaleza del prejuicio. Una teoría muy extendida es la llamada *Social Identity Theory*, desarrollada por Tajfel y Turner (1979, 1986), según la cual tenemos necesidad de autoestima y hay dos maneras de obtenerla:

- Mediante méritos propios: al llegar a las metas que uno se había propuesto, al crear algo o terminar una tarea, uno se siente bien consigo mismo.
- Mediante la pertenencia a un grupo: si uno no ha hecho nada de lo que pueda sentirse orgulloso, la autoestima puede venir de los grupos a los que se pertenece.

La Teoría de la Identidad Social sostiene que dividimos nuestro entorno social en dos grupos, aquel al que uno pertenece, es decir, “nosotros”, y al que pertenecen los demás. Además, “nuestro” grupo se percibe como superior o más importante que

⁶ Antipatía basada en una generalización errónea e inflexible (traducción propia).

⁷ Muchos prejuicios es una cuestión de conformismo ciego con las costumbres imperantes (traducción propia).

otros grupos, lo que genera parcialidad a favor de nuestro grupo. Al evaluar negativamente a otros grupos, o a miembros de otros grupos, aumentamos el sentimiento positivo de nuestro propio grupo, y por ende la autoestima. Como explican Stangor y Schaller (1996:24) la gente necesita sentirse bien en cuanto a sí mismos y al grupo al que pertenecen. La necesidad de ser aceptado socialmente es un motivo muy poderoso en el comportamiento humano, de modo que “by developing and expressing consensual stereotypes of out-groups, individuals may be more readily accepted by other ingroup members.”⁸

Otra teoría, la llamada *Scape Goat Theory*, postula que cuando las persona sufren algún tipo de frustración, aparece la ira que se dirige a los grupos externos. Allport (1954) apunta que la Teoría del Chivo Expiatorio podría ser uno de los factores del desencadenamiento de conflictos armados y cita como ejemplo la persecución que han padecido los judíos durante gran parte de la historia de la humanidad.

La teoría de Davis (1959), *Relative Deprivation*, afirma que a veces nos sentimos privados de algo que consideramos importante si nos comparamos con otro grupo. Por ejemplo, podemos sentir que otro grupo tiene mayores comodidades o mejores oportunidades de trabajo, o mejor educación para sus hijos.

Campbell (1965) formuló la Teoría del Conflicto Realista (Realistic Group Conflict Theory) que establece que aparecen sentimientos hostiles cuando dos grupos compiten por recursos escasos.

La Teoría de la Atribución (Heider, 1958) contempla el estereotipo y el prejuicio como resultado de procesos cognitivos que llevan a las personas a sospechar motivos amenazadores en el comportamiento de los miembros de otros grupos, es decir, atribuimos de una manera desproporcionada una causa negativa al comportamiento del grupo.

John F. Dovidio, John C. Brigham, Blair T. Johnson y Samuel L. Gaertner (2002:278) diferencian entre prejuicio, que se considera generalmente una actitud, DISCRIMINACIÓN, definida como un tipo de comportamiento y estereotipo, que es un conjunto de creencias. No obstante, Dovidio et al. (1996) reconocen que los prejuicios raciales conducen sistemáticamente a la discriminación, por lo cual la relación entre estereotipo, prejuicio y discriminación es clara, en su opinión, aunque también sugieren (1996:283) que la distinción tradicional, es decir, estereotipo como un conjunto de asociaciones cognitivas, prejuicio como actitud y discriminación como

⁸ Mediante el desarrollo y expresión de estereotipos consensuados de los grupos externos, los individuos pueden ser más fácilmente aceptados por los otros miembros del grupo interno (traducción propia).

comportamiento, está obsoleta. Ahora se apunta hacia una visión más compleja, por ejemplo, Fiske y Taylor (1991:410) consideran que los estereotipos pueden producir también respuestas afectivas en forma de preferencias, evaluaciones, y emociones.

Stangor (2000) afirma que una persona puede sentir prejuicio en contra de un grupo y manifestarlo, pero hay quien también actúa y entonces aparece la discriminación. Stangor clasifica las acciones hostiles contra grupos en grados de menor a mayor: Antilocution, Avoidance, Discrimination, Physical attack y Extermination⁹.

La mayoría de la gente se queda en el primer grado, es decir, habla con sus amigos, con la gente de su grupo acerca del antagonismo que siente hacia el otro grupo. Si el prejuicio es intenso, el individuo tratará de evitar el contacto con el citado grupo. Cuando el prejuicio alcanza un grado más, se toman determinadas iniciativas: exclusión de los miembros del grupo de determinadas actividades como el empleo, la vivienda, los derechos políticos o las oportunidades educacionales. El ataque físico es un acto de violencia que tiene como base el prejuicio, y se produce al reaccionar violentamente ante situaciones que su grupo considera amenazadoras. El último grado de expresión violenta del prejuicio conduce a linchamientos, pogroms, masacres y genocidio. Los genocidios de los nazis contra los judíos, el de Pol Pot contra los camboyanos y, más recientemente el de los hutus contra los tutsis en Ruanda son penosos ejemplos de este grado de discriminación.

El estudio de Palmore (1962), por ejemplo, indaga en la relación que existe entre el grado de prejuicio contra un grupo étnico particular y el número de nombres de desprecio en el lenguaje común, ya que muy a menudo los estereotipos se reflejan en el lenguaje de manera negativa. Los resultados confirman que los estereotipos negativos son más fáciles de adquirir y más difíciles de abandonar, puesto que la mayoría de los adjetivos negativos son términos marcados¹⁰ y, por tanto, su extensión es menor, o lo que es lo mismo, son más intensos¹¹.

⁹ Antilocución, Elusión, Discriminación., Ataque físico y Exterminio (traducción propia).

¹⁰ Por término marcado entendemos aquel término positivo de dos unidades en contraste, frente al término no marcado o negativo. El término no marcado tiene un sentido general y el marcado un sentido específico, por ejemplo niño/niña, donde el término marcado es el femenino. Se ha argumentado siempre que el vocabulario se organiza por este principio, lo cual es cierto, si bien lo que no es acertado es la explicación que suele seguir: para continuar con el ejemplo, se dice que el contraste sería +niño/-niño (+masculino/-masculino), cuando la definición matemática sería exactamente la contraria, es decir, +niña (marcado)/-niña (no marcado).

¹¹ Extensión indica todos los miembros pertenecientes a una clase o concepto, el número de entidades a las que el término se puede referir, por ejemplo, la extensión de la palabra *mueble* es mayor que la de la palabra *silla* porque podemos utilizar *mueble* para mayor número de objetos que *silla*. La intensidad de una palabra es el conjunto de propiedades o atributos que la

Además, la lengua tiene una función de expresión de la identidad que se manifiesta en el discurso intergrupal, cuando se activan variaciones sociolingüísticas en el habla, lo que ayuda a identificar y predecir las características de los participantes.

Carey S. Ryan, Bernadette Park y Charles M. Judd (1996) detallan las diferentes perspectivas en torno al prejuicio:

- La perspectiva psicodinámica.
- La perspectiva de las diferencias individuales.
- La perspectiva sociocultural.
- La perspectiva cognitiva.

Según la *perspectiva psicodinámica*, el prejuicio tienen su origen en procesos mentales universales y los estereotipos son creencias injustas que sirven para racionalizar la hostilidad hacia determinado grupo. La *perspectiva de las diferencias individuales*, los estereotipos son el resultado de una propensión a la intolerancia. La *perspectiva sociocultural* concibe los estereotipos como creencias negativas que legitiman la estructura social existente. Para la *perspectiva cognitiva*, el prejuicio es el resultado de las limitaciones de las estructuras cognitivas para procesar información junto con el proceso de categorización social. La razón del prejuicio, según Stangor, es que los grupos humanos tienden a estar separados. Somos seres gregarios porque es más sencillo y más cómodo serlo. El grupo nos hace sentirnos seguros, protegidos, nos facilita la vida, congeniamos con la gente de nuestro propio grupo que tiene las mismas costumbres que nosotros, las mismas o parecidas ideas.

Los investigadores, al preguntarse sobre la naturaleza del prejuicio, es decir, si el prejuicio es innato, han descubierto que se aprende a tener actitudes estereotipadas sobre los grupos externos influenciados, en primer lugar, por los padres y el entorno familiar cercano. Se han observado correlaciones entre los prejuicios de los padres y los hijos como demuestran los estudios de Epstein y Komorita (1966), Fagot, Leinbach, y O'Boyle (1992) lo que confirma la creencia de que los estereotipos se aprenden mediante la comunicación en el seno familiar. Según los estudios de Katz (1983), y Rohan y Zanna (1996), los padres y los hijos adultos tienen los mismos prejuicios, lo que avala la idea de que los padres son la mayor influencia en la transmisión de estereotipos. Allport (1954) indica que los hijos de padres autoritarios, es decir, aquellos que no aceptan que los hijos discrepen, que esperan obediencia sin

definen, por ejemplo, se necesitan más rasgos semánticos para definir *silla* que para definir *mueble*. Cuanto mayor es la intensidad de un concepto, más limitada es su extensión.

quejas, que mantienen una disciplina estricta, son más propensos a los prejuicios. Allport también considera importante distinguir entre actitudes aprendidas y actitudes desarrolladas: algunos padres enseñan explícitamente sus estereotipos y prejuicios. Pero a veces los niños desarrollan actitudes de prejuicio resultantes de la observación de comportamientos discriminatorios en los padres:

...prejudice was not taught by the parent, but was caught by the child from an infected atmosphere. (Allport, 1954:300)¹²

Otra de las influencias cruciales es la escuela. La educación a menudo ofrece textos con estereotipos negativos, aunque los autores cada vez tienen son más conscientes de la importancia de ofrecer una versión objetiva de la realidad y procuran evitar los estereotipos negativos; en las escuelas, a veces, no se corrigen actitudes discriminatorias y despectivas; en ocasiones son los propios profesores los que sirven de modelo de actitudes discriminatorias. Alma Graham (1975) da cuenta de la creación del *American Heritage School dictionary*, el primer diccionario publicado en el que los lexicógrafos hicieron un esfuerzo consciente para corregir los estereotipos de género. Las estadísticas demostraron que en los libros de texto (se analizaron 5 millones de palabras de libros de texto) la proporción de *he* con respecto a *she*, *him* con respecto a *her* y *his* con respecto a *hers* era de 4 a 1, que había 7 veces más hombres y que los niños y las niñas eran educados con un conjunto de valores y objetivos diferentes.

Aparte de la influencia de los padres, y de la vida escolar, los niños también reciben mensajes explícitos y encubiertos de los medios de comunicación. La televisión, el cine, las revistas, los videojuegos, y otros medios utilizan estereotipos de forma sistemática, ya que, obviamente, es una manera de generalizar que nos hace entender más deprisa una situación o a un personaje. El problema es que los medios de comunicación tienen un gran poder sobre la audiencia. Nelson (2002:35) sostiene que existe una opinión común, no sólo entre los niños sino también entre adultos, en el sentido de que lo que se dice en los media tiene más credibilidad, "if it is in the media, it must be true".¹³ Nelson explica este hecho argumentando que utilizamos los medios de comunicación para contrastar si nuestras creencias y actitudes son las adecuadas, es decir, si son las que tiene la sociedad. Nelson explica este hecho argumentando que utilizamos los medios de comunicación para contrastar si nuestras creencias y actitudes son las adecuadas, es decir, si son las que tiene la sociedad. La credibilidad

¹² Los padres no enseñaron prejuicio al niño sino que fue el niño quien lo tomó de una ambiente infectado (traducción propia).

¹³ Si está en los medios de comunicación, debe ser verdad (traducción propia).

de los medios de comunicación se basa en que se presupone que son más objetivos y más exactos en la descripción de la realidad. Pero los medios de comunicación están lejos de ser objetivos. Muy a menudo, como prueba el estudio llevado a cabo por Romer, Jamieson y de Coteau (1998), los medios dan información sesgada.

La publicidad, a veces, también utiliza estereotipos negativos que hieren la sensibilidad de los colectivos implicados. En España, la organización *SOS AFRICA* ha denunciado el anuncio de *Telefónica-Móviles S.A.* por utilizar estereotipos considerados racistas.

Los chistes utilizan a menudo el recurso de los estereotipos negativos; en España los chistes de homosexuales son muy celebrados, o las etiquetas despectivas referentes a la nacionalidad, como “sudacas”, “moritos”, “franchutes”.

Para terminar diré que la certeza de considerar el estereotipo como una forma de clasificar la realidad dentro del sistema cognitivo, ya sea de origen individual, cultural o una combinación de ambos, no implica que su uso no sea discriminatorio. El efecto que este sistema cognitivo tiene en la sociedad puede ser negativo o positivo, si bien es más frecuente el estereotipo negativo porque suele estar asociado con el prejuicio, pero también existen los estereotipos positivos como el considerar a los anglosajones muy puntuales, a los alemanes muy responsables y a los japoneses muy trabajadores.

El enfoque que se defiende en este comentario se basa en el origen cognitivo del estereotipo, y, si bien se piensa que los seres humanos no podemos soslayar el estereotipo, al ser un mecanismo necesario para nuestro sistema de categorización, y, por tanto, para nuestro entendimiento, se aboga por intentar evitar el prejuicio y la discriminación, efectos colaterales no deseables de nuestra organización mental.

Conclusiones

Las conclusiones incluyen un buen resumen del texto anterior y un desiderátum para la integración de los seres humanos.

Referencias bibliográficas

- Allport, G. W. (1954) *The nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Ashmore, R. D. (1970) *Prejudice: Causes and Cures*. En B.E. Collins, ed., *Social Psychology: social influence, attitude change, group processes, and prejudice*, pp 245-339. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ashmore, R.D. y Del Boca, F.K. (1981) *Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping*. En Hamilton, D.L. (ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Bakhtin (1981) *The Dialogic Imagination: Four Essays* by M.M. Bakhtin. M. E. Holquist (ed.), C. Emerson y M. Holquist (trans.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986) *Speech Genres and other late Essay*. Austin: University of Texas Press.
- Campbell, D.T. (1965) Ethnocentric and other altruistic motives. En D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, pp. 283-311. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *In Applied Linguistics* 1, pp.1-47.
- Carey S. Ryan, Bernadette Park y Charles M. Judd (1996)
- Davis, J.A. (1959) A formal interpretation of the theory of relative deprivation. En *Sociometry*, 22, pp. 280-296.
- Dovidio, J.F., et al (1996) Stereotyping, Prejudice, and discrimination: Another Look. En Macrae, C. N., Charles Stangor and Miles Hewstone (eds.), *Stereotypes and Stereotyping*. New York: The Guilford Press
- Epstein, R. y Komorita, S.S. (1966) Childhood prejudice as a function of parental ethnocentrism. En *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3(3), pp.259-64.
- Fagot, B. I., Leinbach, M.D. y O'Boyle, C. (1992) Gender labeling, gender stereotyping, and parenting behaviors. En *Developmental Psychology*, 28, pp. 225-230.
- Fiske, S.T., y Taylor, S.E. (1991). *Social cognition*. New York: Random House.
- Freire, Paulo 1970 (1988) *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo Veintiuno EditoresGram., A. (1975)
- Hamilton, D.L. y Sherman, J.W (1994) Stereotypes. En Wyer, Jr.y Srull, T.K. (eds.) *Handbook of Social Cognition*, pp.1-68. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hamilton, D.L. y Trolie, T.K. (1986) Stereotypes and Stereotyping: An overview of the cognitive approach. En Dovidio, J.E. y Gaertner, S.L. (eds.), *Prejudice, discrimination, and racism*. New York: Academic Press, pp. 127-163.
- Heider, F. (1958) *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: John Wiley and Sons.
- Hymes, D.H. (1966) Two types of linguistic relativity. In W. Bright (ed) *Sociolinguistics* pp. 114-158. The Hague: Mouton.
- Katz, P.A. (1983) Developmental foundations of gender and racial attitudes. En Leahy, R.L. (ed.) *The child's construction of social inequality*. New York: Academic Press, pp. 41-78.
- Lippman, W. (1922) *Public Opinion*. New York: Macmillan.
- Maass, A. y Arcuri, L. (1996) Language and Stereotyping. En Macrae, C. N., Charles Stangor y Miles Hewstone (eds.) *Stereotypes and Stereotyping*. New York: The Guilford Press
- Nelson, T. D. (2002)
- Palmore, E. (1981) *Social patterns in normal aging: Findings from the Duke Longitudinal Study*. Durham, NC: Duke University Press.
- Palmore E. y Maeda, D. (1985) *The Honorable Elders Revisited*. Durham: Duke University Press.
- Palmore, E. (1990) *Ageism: Negative and positive*. New York: Springer.
- Pizarro, A. (2006) O sul e os trópicos. Ensaio de cultura latino-americana. Niterói: EDUFF.
- Rohan, M.J y Zanna, M.P. (1996) Value Transmission in families. En Seligman, C., Olson, J.M. y Zanna, M.P. (eds.) *The psychology of values: The Ontario Symposium*, vol. 8, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Romer, D., Jamieson, K.H. y deCoteau, N.J. (1998) The treatment of persons of color in local television news: Ethnic blame discourse or realistic group conflict? En *Communication Research*, 25(3), pp. 286-305
- Smith, E. (1993) Social identity and social emotions: Toward new conceptualisation of prejudice. En Mackie, D.M y Hamilton, D.L (eds.) *Affect, cognition, and stereotyping: Interactive processes in group perception*. New York: Academic Press, pp. 297-315.
- Stangor, C. (2000) *Stereotypes and Prejudice*. Philadelphia: Psychology Press.
- Stangor, C. y Schaller, M (1996) Stereotypes as Individual and Collective Representations. En Macrae, C. N., Charles Stangor y Miles Hewstone, eds. *Stereotypes and Stereotyping*. New York: The Guilford Press.
- Tajfel, H y Turner, J.C. (1986) The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. En Austin, W.G. y Worchel, S. (eds.) *The social psychology of intergroup relations* (segunda edición). Chicago: Nelson-Hall, pp. 7-24.
- Whorf, B. (1956) *Language, Thought & Reality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Widowson, H. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Comentario sobre el artículo de la Prof^a Dr^a Marcia Paraquett: “Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano”

Rosineide Guilherme da Silva
UFS/Aracaju-SE/Brasil

Guilherme da Silva, R. (2009). Comentario sobre el artículo de la Prof^a Dr^a Marcia Paraquett: “Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 47- 52

Resumen: El presente artículo comenta la edición de *Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano* de Marcia Paraquett y reflexiona acerca de la actividad de docente ELE en Brasil.

Palabras clave: Estereotipo y prejuicio. Adquisición de segundas lenguas. Lingüística Aplicada.

Abstract: This abstract discusses the issue of *Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano* written by Marcia Paraquett and reflects on the didactic activity in Brazil.

Key Words: Stereotype and prejudice. Second Language Acquisition. Applied Linguistics.

Introducción

En primer lugar, no puedo dejar de mencionar que acompaño a la Dr^a Paraquett y sus ideas, hace más de veinte años. Fui su alumna de graduación, posgrado (*maestrado*¹ y doctorado), aparte de considerarme una discípula incondicional, por todo lo que comparto de ideales con ella. Todas esas consideraciones y críticas que expone en su artículo, ya tuve la oportunidad de oírlas directamente desde los pupitres de sus salas de clase o en comunicaciones, mini cursos y conferencias proferidas en Niterói² y en otras ciudades brasileñas, por ocasión de su participación en diversos congresos y eventos dedicados a los estudios de Lingüística Aplicada, enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera

¹ Modalidad de curso de posgrado que en Brasil tiene la misma duración (o por lo menos tenía cuando lo realicé) que el doctorado en Europa, sucediendo estudios de graduación.

² Ciudad que, como ella menciona, forma parte de la región metropolitana que circunda y engloba la ciudad de Río de Janeiro.

(E/LE), formación de profesores y otros temas de relevancia para la formación educacional en nuestro país.

Su defensa es mi defensa, puesto que, igual que ella, también actúo como profesora e investigadora en una realidad donde los propósitos de una LA crítica, sensible a las cuestiones sociales, políticas y culturales (Pennycook 1998 e 2006), (Rajagopalan, 2006), (Rampton, 2006), (Moita Lopes, 2006) y el establecimiento de un abordaje intercultural en el contexto de la enseñanza/aprendizaje de lenguas para brasileños, según se lo explica la Dr^a Paraquett, se hace imprescindible y urgente. En nuestro país, pese a la herencia *freireana*³, asunto que también está colocado y desarrollado en el artículo en cuestión, todavía queda mucho por hacer, no sólo a favor de la educación, en general, sino también a favor de la enseñanza de lenguas y, en especial, del español a causa de su representación política para nuestra realidad latinoamericana. Y por hablar de la noción de ser o no ser latinoamericano, y de las varias y múltiples caras que tiene Latino América, retomo aquí ideas de Paraquett, cuando al comentar una viñeta, formula críticas a una cierta postura de muchos brasileños de no incluirse como latinoamericanos. Ella afirma que estaría feliz si uno solo de sus alumnos se reconociera como latinoamericano, además de brasileño. Estoy segura de que la profesora puede considerar cumplida su misión, pues su trabajo provoca e instiga no sólo a sus alumnos, sino a todos que con ella conviven y conocen su ideología de comunión y reconocimiento interno y externo, respecto a todas las naciones latinoamericanas, y a todas las culturas que las constituyen. No ha sido difícil para mí, y seguro que para ninguno de sus alumnos, aprender con ella que como latinoamericanos todos debemos unir fuerzas para conquistar respeto y reconocimiento frente al resto del mundo, e incluso entre nosotros mismos, y que eso pasa antes por romper barreras lingüísticas y culturales. La lengua es el vehículo que nos permite relaciones interculturales que nos hace tomar conciencia de nuestra cultura y de nuestra forma de ser, de nuestro lugar en el mundo, y al mismo tiempo nos posibilita aprender a comprender y respetar la cultura ajena con sus determinaciones históricas y socio-políticas.

Valiéndome de Mendes, 2007, otra investigadora y profesora brasileña que también piensa la enseñanza/aprendizaje con vistas a provocar cambios sociales a favor de nuestra realidad brasileña y latinoamericana, debo concordar que - conforme afirma ella - cuando aprendemos una lengua/cultura lo que debe ocurrir es un diálogo entre culturas, o sea, entre la cultura del que aprende y la cultura o culturas

³ Relativo a la pedagogía defendida por el brasileño Paulo Freire.

relacionadas a la lengua meta. Con eso también corrobora Paraquett, una vez que ve el trabajo de enseñar y aprender lenguas extranjeras como una oportunidad de promover interacción entre diferentes mundos, el del que aprende y el de la lengua/cultura que llega hasta el aprendiz.

Si es para hablar de resultados respecto a las investigaciones y puesta en práctica de las teorías que defiende, y por medio de las cuales, la Dr^a Paraquett conduce su cotidiano como profesora formadora de otros profesores, conscientes de su papel de transformadores sociales, entonces me presento como testigo de dichas transformaciones y de su forma de actuar en ese sentido. Como estudiante de doctorado, seguí esa misma línea de investigación. Y desde entonces procuro tener en cuenta y poner en la práctica de mis salas de clase de español como lengua extranjera, lo que dictan los PCN (1998) - *Parâmetros Curriculares Nacionales*,⁴ cuando orientan que enseñar y aprender lenguas extranjeras es también un medio de tener acceso al conocimiento, en general, y por lo tanto a las diferentes formas de pensar, de crear, de sentir, de actuar y de concebir la realidad. Con ese tipo de postura el profesor de lengua extranjera posibilita a sus alumnos el conocimiento de otras culturas llevándolo a reflexionar sobre su propia cultura y realidad. Así también es posible que se amplíe su capacidad de análisis, comprensión y transformación de su realidad a favor si mismo y de su entorno. A través de investigaciones basadas en los nuevos conceptos de enseñanza/aprendizaje de lenguas, con vistas a mejorar los resultados prácticos en sala de clase, ya he podido comprobar que una enseñanza de lenguas presa a padrones y modelos tradicionales de valoración de aspectos puramente lingüísticos, sin llevar en consideración las implicaciones sociales, las necesidades del momento y los intereses de cada región y de cada clientela de alumnos, no tiene posibilidades de ser eficaz y de producir una formación integral, humanística y funcional. Cuando se trata de Brasil y de América Latina, con todos los problemas sociales con los cuales nos enfrentamos dentro y fuera de nuestras salas de clase con dificultades de toda orden, no hay más que pensar formas de al menos hacer despertar el pensamiento de nuestros estudiantes para pensar salidas a todas las carencias que enfrentamos. Es necesario recordarles que debemos reclamar nuestros derechos, que como seres humanos todos tenemos, y que están garantizados en textos de leyes mundiales y locales, los cuales no podemos ignorar, luchando y exigiendo que, efectivamente, se cumplan. Quizá por eso es que el investigador brasileño Moita Lopes, 2006, desarrollando conceptos de Lingüística

⁴ Como explica el artículo se trata de uno de nuestros documentos oficiales para la orientación del trabajo de formación y educación de estudiantes en escuelas brasileñas.

Aplicada crítica, hable de la necesidad de construcción de teorías locales, que vayan al encuentro de la vida y de las necesidades que de verdad tienen las personas, en vez de que se valoren teorías globales que nada dicen en el día a día de mucha gente en este planeta.

En Brasil y en Latino América somos muchas voces y muchos discursos, somos híbridos. Y para formar esa conciencia de que somos complejos lingüística y culturalmente, pero con necesidades muy similares, ya contamos con romances, ensayos, tesis, artículos y diversos otros tipos de publicaciones e investigaciones, que corresponden a estudios tanto en el campo de lengua como de literatura, con autores como los argentinos Mempo Giardinelli y García Canclini, la chilena Ana Pizarro, las brasileñas Katia Mota, Marcia Paraquett, Edleise Mendes y muchos otros. Por lo tanto, ya es hora de reflejar sobre lo que escriben para poder repensar y reelaborar nuestra actuación en el sentido de cambiar lo que no nos sirve como sociedad, como política, como economía y sobre todo como política educacional y dejar de dar la espalda a nuestra propia realidad, valorando actitudes y políticas externas (principalmente cuando se tratan de realidades y posturas europeas o estadounidenses) y menospreciando e, incluso, utilizando de forma peyorativa situaciones y expresiones producidas por algún latinoamericano. Son ejemplos muy claros de ese lamentable comportamiento brasileño, los impresos que la Dr^a Paraquett presenta y comenta críticamente en su artículo. En uno de ellos está presente la supervaloración de lo que procede de España (Europa)⁵, y en el otro se ve la ironía con que una agencia inmobiliaria se aprovecha de una declaración de procedencia paraguaya⁶ para vender su producto, perpetuando así cierto mito de falta de credibilidad y de calidad respecto a lo que proviene de aquel país, que en mi opinión también se constituye un estereotipo de todo lo que se relaciona con Latino América, incluyendo el mismo Brasil.

Por todo eso, estoy de acuerdo que los profesores e investigadores del área de formación de profesores en Brasil, especialmente los de español como lengua extranjera, debemos recuperar y practicar ideologías como las de Paulo Freire y echar mano de conceptos de multiculturalismo, de lingüística aplicada u otras teorías de abordaje de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, que trabajen en pro de esta realidad plural e híbrida, sino estaremos repitiendo modelos ineficaces y fuera de contexto junto a estudiantes que tienen urgencia en desarrollar determinados

⁵ Caso de la emblemática pregunta en tono de orden (“¿Por qué no te callas?”), proferida por el rey Juan Carlos de España frente al Presidente venezolano, Hugo Chávez.

⁶ Una frase utilizada en el cartel de propaganda de una agencia inmobiliaria que ironiza otra frase proferida por un personaje paraguayo, que estuvo presente en propaganda televisiva brasileña.

pensamientos críticos frente a aspectos globales y locales. Es menester, que se consideren las voces de investigadores, profesores, escritores que en Brasil y/o en Latino América (a ejemplo de lo que está haciendo la doctora Paraquett y todos los que comparten las mismas inquietudes) quieren dar voz a las necesidades de minorías que paradójicamente están representadas por la mayoría. Y además, es fundamental que estas actitudes de reivindicaciones de los derechos del ciudadano, sirva de inspiración y fuerza a otras partes del mundo, que de igual forma también tienen problemas socioculturales que afectan al ejercicio de la ciudadanía en su región/país. Con eso se espera que enseñar y aprender lenguas extranjeras en la Latino América del siglo XXI, sea antes de todo un acto político de defensa y concienciación de derechos, con el necesario reconocimiento de su pluralidad lingüística y cultural.

Bibliografía

- Almeida Filho, J.C.P. (2001). O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora?. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 1(1), p.15-29.
- Gobierno Brasileño (2005) *Lei 11.161*. Brasília: MEC.
- Ministerio de Educación de Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases*. Brasília: MEC.
- Secretaria de Educação Básica (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC.
- Secretaria de Educação Básica (2006). *Parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.
- Freire, P. (2001) *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- García Canclini, N. (1997) *Culturas híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EdUSP.
- Giardinelli, M. (1997) *Santo Ofício de la Memoria*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Giardinelli, M. (1998). *El país de las maravillas. Los argentinos en el fin del milenio*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Kumaradivelu, B. A (2006). Lingüística aplicada na era da globalização. In: Moita Lopes, L. P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Mendes, E (2007). A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação "entre-culturas. En: Ortiz, M.L. y Silva, K.A. *Lingüística Aplicada: Múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, p.119-140.
- Moita Lopes, L.P. (2006). Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. En: Moita Lopes, L.P. da (ed). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p.13-44.
- Mota, K. M. S. (2004) Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo - novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. En: Mota, K.; Sheyerl, D.(eds.) *Recortes Interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: ADUFBA, 2004, v.1, p. 35-60.
- Paraquett, M. (2004). Uma integração interdisciplinar: artes plásticas e ensino de línguas estrangeiras. En: Mota, K. e Scheyerl, D. (eds.) *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, p.193-220.
- Paraquett, M. (2005). Multiculturalismo y aprendizaje de lenguas extranjeras In: *Actas del II Simposio José Carlos Lisboa de Didáctica de Español para Extranjeros*. RJ: Instituto Cervantes.
- Paraquett, M. (2007). El abordaje multicultural y la formación de lectores en el aprendizaje de español lengua extranjera. En: Zimmerman, R.I. e Keller, T.M.G. *Cuestiones de literatura, cultura y lingüística aplicada: prácticas en lengua española*. Passo Fundo/RS, EDUPF, p.52-70.

- Pizarro, A (2004). *El sur y los trópicos. Ensayos de cultura latinoamericana*. Murcia: Compobell, 2004.
- Pennycook, A.(2006) Uma lingüística aplicada transgressiva. En: Moita Lopes, L.P. da (ed). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p.13-44.
- Pennycook, A.(1998). A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. En Signorini, I. y Cavalcanti, M. C. *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas-SP: Mercado de Letras.
- Rajakopalan, K. (2006) Repensar o papel da lingüística aplicada. En: Moita Lopes, L.P. da (ed). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p.13-44.
- Rampton, B. (2006). Continuidade e mudança nas visões de sociedade em Lingüística Aplicada. En: Moita Lopes, L.P. da (ed). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p.13-44.
- Sarlo, B. Cenas da vida pós-moderna. Intelectuais, arte e videocultura na Argentina. Rio de Janeiro: EDUFRJ, 2004, p.7-98.

Comentario al artículo *Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en el contexto latinoamericano* de Marcia Paraquett

María Luisa Regueiro Rodríguez

Universidad Complutense de Madrid

Regueiro, M.L. (2009). Comentarios al artículo *Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano* de Marcia Paraquett. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 53-57

Resumen: El presente artículo comenta la edición de *Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano* de Marcia Paraquett y reflexiona sobre el problema de la enseñanza del español como lengua extranjera en la compleja realidad latinoamericana.

Palabras claves: Lingüística Aplicada., Adquisición de segundas lenguas, realidad latinoamericana.

Abstract: This abstract discusses the issue of *Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano* written by Marcia Paraquett and reflects on the Spanish as foreign language instruction inside the complex Latino American culture.

Key Words: Applied Linguistics, Second Language Acquisition, Latino American culture.

Introducción

La lectura del artículo de Marcia Paraquett nos invita a reflexionar sobre el modo de acercamiento a la realidad latinoamericana desde la perspectiva de la Lingüística Aplicada en la enseñanza de español como lengua extranjera, específicamente dirigida a alumnos brasileños, pero con posibilidades de proyección hacia otros contextos de aprendizaje. Su postura es decididamente crítica en relación con las enseñanzas y los métodos que no tienen en cuenta la integración social a través de las lenguas, la dimensión social y cultural de los aprendizajes. Pero va mucho más allá al señalar la dificultad de definición del *ser latinoamericano*, la falta de conciencia del propio ser, de su identidad cultural que caracteriza, según afirma, a los hablantes del continente americano.

La reflexión tiene una dimensión más amplia: el siempre interesante y complejo interrogante de *qué español enseñar* y, en esa definición, qué lugar debe ocupar el ámbito lingüístico y cultural hispanoamericano. Compartimos plenamente la afirmación de la autora en relación con el valor del aprendizaje de lenguas: “el aprendizaje de las

lenguas podría ser una herramienta importante en el sentimiento de inclusión social y cultural”; pero no consideramos que la falta de conciencia latinoamericana, de *autoestima*, de *autoconocimiento*, en palabras de la autora, sea la base exclusiva de las limitaciones que señala en el contexto brasileño de ELE. El desconocimiento de la realidad latinoamericana está presente también en otros contextos, incluso en los que estarían obligados a superarlo.

Si bien teóricamente se admite que es imprescindible tener en cuenta la variedad hispanoamericana en la enseñanza de español y se proclaman apuestas panhispánicas desde España procedentes de las voces y las instituciones académicas peninsulares más prestigiosas, lo cierto es que la realidad cultural y las variantes lingüísticas de Hispanoamérica apenas tienen en los manuales y en los programas universitarios españoles una presencia mínima, casi simbólica, circunstancial, de trámite. Parece ignorarse que una extensión geográfica como la que corresponde al español en América (más de 12.004.512 km² sin contar la estadounidense), la diversidad cultural de todo el territorio americano, más el influjo de las lenguas prehispánicas, -unas desaparecidas y otras tan vivas como el guaraní, el quechua o quichua, el aimara, el nahua o nahuatl, el tupí, las muchas lenguas del tronco maya, etc.-; y el contacto con otras lenguas europeas y africanas suponen necesariamente diferencias gramaticales, léxicas, pragmáticas y culturales que pueden influir en la mutua comprensión lingüística y, por supuesto, sociocultural. Cuando hablamos de los 19 países hispanoamericanos, con sus muy diversas costumbres, culturas y niveles de desarrollo educativo y hasta político, no deberíamos confundir cohesión de la lengua – que la tiene- con homogeneidad de pautas pragmáticas de comunicación, de usos lingüísticos o de léxico. Como bien dice Gregorio Salvador, *el español es un idioma plurinacional y multiétnico: agrupa a una muchedumbre humana, enorme y abigarrada, muy heterogénea*. El primer tópico que hay que desterrar, de los muchos que se esgrimen en ELE, es el de que basta con enseñar cultura y léxico peninsular por el hecho de hablar la misma lengua. La lengua común garantiza en gran medida la comunicación, pero no siempre supone fluidez y efectividad comunicativa, por la diversidad del español de América y de los grupos humanos que lo hablan.

No es un problema exclusivo de los profesores brasileños o latinoamericanos no valorar adecuadamente esta riqueza cultural. No se puede valorar lo que no se conoce, y el desconocimiento es mucho más generalizado de lo que parece a simple vista, tanto en América como en España. No obstante, es de justicia reconocer que se están produciendo movimientos, reflexiones y materiales que intentan remediar esta falta; pero todavía es muy insuficiente el esfuerzo en relación con el desafío. En un

reciente encuentro de profesorado ELE organizado por International House en la sede central del Instituto Cervantes de Madrid, se abordó el tema *Lengua, variación, contextos de enseñanza y qué español enseñar*, significativo título para el intento de esclarecer y ampliar el conocimiento de la realidad social, cultural y por supuesto lingüística hispanoamericana en ELE. Los ponentes y los asistentes españoles, del resto de la Unión Europea y latinoamericanos, estuvieron de acuerdo en señalar las deficiencias de materiales y contenidos referidos a dicha realidad; pero otra cosa muy distinta es ponerse manos a la obra y suplir las carencias por todos reconocidas en manuales, programas, materiales de enseñanza. Es una labor pendiente todavía, a pesar del interés de los aprendices extranjeros por la realidad cultural hispanoamericana. El alumno de ELE no sólo piensa en España cuando aprende español; por el contrario, una de sus demandas es precisamente el aprendizaje del español de Hispanoamérica. Hasta es posible que su meta profesional, laboral, académica, comercial o turística sea el amplio mundo hispanoamericano donde reside más del 90 % de los hispanoablantes, no España.

Enseñar una lengua es enseñar la cultura -en el sentido más amplio del término- que se expresa a través de ella, incluido su léxico en toda su diversidad diatópica, diastrática y diafásica, porque es a través de las palabras que organizamos nuestro pensamiento, comprendemos la realidad, ampliamos nuestro mundo de referencia. El profesor de ELE, dentro y fuera de la península, debe responder a estas demandas y aprovechar la motivación hispanoamericana de sus alumnos. Conocer y saber utilizar el léxico hispanoamericano insertado en el ámbito cultural concreto del que procede supone la ampliación del mundo de referencia de los alumnos y de los futuros profesores de ELE, el desarrollo de su competencia sociolingüística, cultural y discursiva; el acceso al rico patrimonio literario, artístico y cultural en general del español en su totalidad. Enseñar lengua española implica introducir al aprendiz en la cultura española en su más amplia y rica dimensión a través del léxico, que sabemos es el “componente lingüístico que mejor vincula el conocimiento del mundo y la competencia comunicativa del hablante” (Gómez Molina) y de los elementos socio-culturales designados.

Por lo que volviendo al argumento inicial, la dimensión socio-cultural resulta imprescindible en el aprendizaje de español; pero ¿quién marca la pauta de lo que hay que enseñar? En este sentido es meritorio el esfuerzo brasileño institucional en definir sus propios objetivos en relación con la enseñanza-aprendizaje del español en el país; sin someterse a los dictados de una postura foránea –en ocasiones un tanto *imperialista* o *patrimonial*- de algunas voces peninsulares. Ahora bien, los

ejemplos aducidos para demostrar una cierta situación de sometimiento ideológico a los dictados de una norma exterior, no responden plenamente – a nuestro entender- al deber ser de la enseñanza de español que defiende la autora. Hace tiempo que los latinoamericanos han superado el colonialismo en cuanto a sus enseñanzas, aunque hay que reconocer que en unos países más que en otros; mas no por ello han de ignorar la dilatada tradición cultural del español peninsular ni asumir frente a éste una actitud de enfrentamiento, como revela el ejemplo aducido acerca de la manifestación del Rey de España ante el presidente de Venezuela, de extraordinaria repercusión internacional, precisamente por la importancia de los protagonistas. Enseñar lengua es, efectivamente, enseñar su cultura, favorecer su comprensión, promover el debate; pero no caer en la tentación de *ideologizar*, porque se estaría contraviniendo el propósito inicial de favorecer la comunicación intercultural. En los ejemplos aducidos no sólo se perciben las determinadas orientaciones ideológicas que señala la autora: hay desconocimiento de la norma estándar; lo que supone que la ignorancia *del otro* es mutua y no debe ser atribuido a factores de manipulación o ideología. Sin embargo, es obligado compartir el análisis de los condicionantes que supone la sociedad posmoderna, a través de la tecnología, de los video juegos, de la *cultura del shopping*, que es donde verdaderamente radica el peligro de la alienación no sólo latinoamericana, sino también de todo individuo en este mundo globalizado. Son problemas que afligen al mundo contemporáneo, incluidos el latinoamericano y el español peninsular. Cuando Milton Santos, Moita Lopes, Eduardo Galeano o Beatriz Sarlo -entre las fuentes citadas-, analizan la heterogénea realidad cultural latinoamericana, no sólo señalan las dificultades y los desafíos de dicha sociedad, sino de la globalización en su conjunto.

En síntesis, es obligado coincidir con la autora en la necesidad de *despojarse de prejuicios*; de no olvidar nunca la espléndida aportación de Paulo Freire, en cuya obra está la simiente de grandes logros educativos latinoamericanos; de conocer y reflexionar sobre *lo propio* del ser latinoamericano –o de los seres, dada su heterogeneidad-; pero siempre desde una perspectiva de conocimiento, comprensión mutua, colaboración, no de enfrentamiento ideológico. Conciencia, sí; pero extensa, no condicionada ideológicamente y siempre basada en el conocimiento, porque es desde el pleno conocimiento como se puede valorar de modo más justo. De ahí que nuestra propuesta final sea, para todos los profesores de ELE, independientemente del lugar en el que impartan sus enseñanzas, ampliar sustancial, exponencialmente por el déficit acumulado hasta ahora, el conocimiento de la rica y variada realidad social y cultural que se expresa en español, a un lado y al otro del Atlántico.

Referencias bibliográficas

- Alatorre, A. (1991) *Los 1.001 Años de la Lengua Española*. México, FCE.
- Alver, M. (1977). *Dialectología Hispánica*. Madrid,
- Alvar, M. (1991) *El Español de las Dos Orillas*. Madrid, Colecciones Mapfre.
- Buesa Oliver, T. y J. M. Enguita Utrilla (1992). *Léxico del Español de América: Su elemento patrimonial e indígena*. Madrid, Colecciones Mapfre
- Chuchuy, C. (Coord.) (2000). *Diccionario del español de Argentina*, Madrid, Gredos.
- Criado de Val, M. (1981) *Palabras equívocas o malsonantes en España, Hispanoamérica, Filipinas y Brasil (SXX)*, en *Diccionario del español equívoco*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía, pp. 85-121.
- Fontanella de Weinberg, Ma. B. (1993). *El Español de América*. Madrid, Mapfre. 2a. ed.
- Garrido Dominguez, A. (1992) *Los Orígenes del Español de América*. Madrid, Colecciones Mapfre.
- Haensch, G. (2002) "Español de América y Español de Europa (2ª parte)", en *Panace@*, vol. 3, nº 7, Marzo, Sección Tribuna, 37-64.
- Hymes, D. (1972) «On Communicative Competence». En Pride, J. B. y Holmes, J. (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Hymes, D. (1973) *Vers la compétence de communication*. París: Hatier
- Kany, CH. (1976): *Sintaxis Hispanoamericana*. Madrid, Ed. Gredos
- Krüger, F. (1960): *El argentinismo "Es de lindo". Sus variantes y sus antecedentes peninsulares. Estudio de sintaxis comparativa*. Madrid, CSIC.
- Lapesa, R. (1983) *Historia de la Lengua Española*. Madrid, Ed. Gredos. 9ª ed. 1ª reimpr.
- Lipsky, J. M. (1996) *El español de América*. Madrid, Cátedra.
- López Morales, H. (1998) *La aventura del español en América*. Madrid, Espasa- Calpe.
- Malberg, B. (1974) *La América Hispanohablante. Unidad y diferenciación del castellano*. Madrid, Istmo. 3ª.
- Morales, A. (1986) *Léxico básico del español de Puerto Rico*. San Juan, P. R.: Academia Puertorriqueña de la Lengua Española.
- Moreno de Alba, J. (1988.). *El Español en América*. México, FCE.
- Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española. XXIIª edición*. Madrid, Espasa. CD Rom
- Real Academia Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid, Santillana.
- Rosenblat, A. (1962). *El Castellano de España y el Castellano de América. Unidad y diferenciación*. Caracas.
- Salvador Caja, G. (1988) - *Lexicología y Semántica*. Madrid, Ed. Paraninfo.
- Vidal de Batini, E. (1964) - *El Español de Argentina*. Buenos Aires.
- Zamora Vicente, A. (1967) -*Dialectología Española*. Madrid, Ed. Gredos. 2ª. ed.

El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes

Luz Emilia Minera Reyna
Instituto Cervantes de Múnich

Minera Reyna, M. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 58-73

Resumen: En el presente artículo se dan a conocer los resultados de la investigación que tiene como finalidad abordar el papel de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE) en un contexto formal extraescolar. Este estudio se sitúa en el campo de adquisición del español como lengua extranjera con aprendientes adultos alemanes. Se ha optado por una metodología que se adapta a los modelos de tipo descriptivo correlacional para establecer las posibles relaciones entre las variables estudiadas. Para medir estadísticamente las posibles correlaciones entre las variables estudiadas, se ha aplicado el Coeficiente de Correlación de Pearson (r). Se pretende, por un lado, averiguar el tipo o tipos dominantes y el grado de motivación de los informantes para aprender el E/LE, y, por el otro, detectar las actitudes hacia diferentes factores del proceso de enseñanza- aprendizaje y la posible correlación de las mismas, de los resultados lingüísticos y la perseverancia en el aprendizaje de la LO. Para recoger los datos sobre el grado y el tipo de motivación y las actitudes se ha utilizado como herramienta un cuestionario diseñado para dicho propósito. Los resultados lingüísticos se han controlado a través de la prueba lingüística de nivel realizada por el equipo docente del centro. Finalmente, la perseverancia se ha comprobado por medio de las matrículas de los dos trimestres siguientes.

Palabras clave: motivación, actitudes, aprendizaje de lenguas extranjeras, rendimiento lingüístico, perseverancia.

Abstract: This article gives the results of research that aims to address the role of affective variables motivation and attitudes in learning Spanish as a foreign language (E / LE) in formal school context. This study is in the field of acquisition of Spanish as a foreign language for German adult learners. We opted for a methodology that adapts to the correlational descriptive models to establish the possible relations between the variables studied. To measure statistically any correlation between the variables studied, we applied the Pearson Correlation Coefficient (r). It is intended, first, to ascertain the type and degree of dominant motivation of informants to learn the Spanish/FL, and, on the other, identify attitudes toward different factors of teaching-learning process and the possible correlation thereof, of the linguistic and perseverance in learning the LO. To collect data on the extent and type of motivation and attitudes tool has been used as a questionnaire designed for that purpose. The results were controlled language through language level test conducted by the teaching staff of the center. Finally, persistence has been shown by the enrollment of the next two quarters.

Key Words: motivation, attitudes, language learning, linguistic performance, perseverance.

1. Introducción

La importancia que ha venido ganando el estudio de la motivación y de otros factores afectivos en el campo de la enseñanza, se podría explicar mediante el hecho de que incluso las técnicas más innovadoras y los materiales más atractivos pueden resultar inadecuados, si no inútiles, debido a las reacciones negativas que pueden acompañar el aprendizaje (Arnold, 2000). Asimismo, esta autora opina que la comprensión de la función que la afectividad cumple en el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) y segundas lenguas (L2) resulta importante por varios motivos. En primer lugar, la atención de los factores afectivos en el aula puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de la lengua objeto (LO), por lo que es necesario no sólo tratar de solucionar problemas causados por emociones negativas, sino también crear emociones positivas y facilitadoras del aprendizaje. Por otro lado, la atención a la afectividad en el aula de lengua puede contribuir a educar a los alumnos a vivir de forma más satisfactoria y a ser miembros responsables de la sociedad, para lo cual hay que interesarse por su naturaleza y necesidades tanto cognitivas como afectivas.

En el campo de educación—especialmente en los contextos formales de aprendizaje— la motivación es uno de los factores afectivos que más preocupa a los profesores, ya que como Williams y Burden (1999) apuntan, lo más sensato es pensar que el aprendizaje ocurre si queremos aprender. Por su parte, Pintrich y Schunk (2002) opinan que la motivación es un factor importante que influye en todos los aspectos de enseñanza y aprendizaje.

De ahí que la enseñanza de una lengua resulte una labor muy difícil si en el aula hay alumnos desmotivados. Estos alumnos ocasionan dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque en muchos casos no presentan aspectos definitorios del aprendizaje de una LE o L2. En cambio, los alumnos motivados muestran interés en las actividades, sienten una autoeficacia alta, se esfuerzan para ser exitosos en el aprendizaje, persisten en las actividades y, normalmente, utilizan estrategias eficaces de aprendizaje (Pintrich y Schunk, 2002).

En síntesis, el valor de la motivación reside no sólo en su capacidad para potenciar los mecanismos mentales de adquisición (la memoria, la atención, las estrategias, entre otros) que son fundamentales para el desarrollo del conocimiento de la LE o L2 (Lorenzo Berquillos, 2004), sino que también ocupa un papel importante en el ámbito sociolingüístico, es decir, en el desarrollo de la competencia comunicativa — conocimiento no sólo del código lingüístico, sino también de qué decir, a quién y cómo decirlo en una situación apropiada (Moreno, 1998) en la lengua objeto—.

Por tanto, el estudio de la motivación tiene una gran importancia por ser uno de los factores afectivos que más influye en el aprendizaje de una LE o L2, como hemos visto anteriormente.

El objetivo de esta investigación consiste justamente en tratar de averiguar si existe una relación tanto entre el grado como con el tipo de motivación de los alumnos de E/LE (del centro donde se ha realizado este estudio) el resultado lingüístico y la perseverancia.

El presente trabajo se estructura de la forma siguiente. En primer lugar, se revisan brevemente el concepto y los diferentes tipos de motivación en el campo de las lenguas, así como la definición de actitud. En segundo lugar, se citan algunas investigaciones sobre las variables afectivas de interés con respecto a diferentes lenguas extranjeras través de distintos países. Por último, se dan a conocer la metodología, los resultados y conclusión.

En términos generales la *motivación* es aquello que permite establecer las metas (objetivos o lo que se intenta hacer) de la conducta de un individuo determinando el inicio de la conducta, su mantenimiento o su finalización (García y Moreno, 1998). Cuando el objetivo de la conducta es el aprendizaje de una lengua, la motivación se entiende como aquello que explica la acción, la intencionalidad y la toma de decisiones respecto a la adquisición y el uso de un nuevo código lingüístico (Lorenzo Bergillos, 2004).

Hay que señalar que en el campo de las lenguas extranjeras y segundas lenguas se manejan especialmente 4 tipos de motivación, los cuales se clasifican en dos dicotomías respectivamente. Por un lado, la motivación intrínseca y la extrínseca, y, por el otro, la motivación integradora y la motivación instrumental (Tragant y Muñoz, 2000).

La *motivación intrínseca* se manifiesta cuando la experiencia de hacer algo genera interés y placer y el motivo para realizar la actividad reside dentro de la actividad misma, es decir, el solo hecho de llevar a cabo algo es gratificante en sí mismo.

La *motivación extrínseca* se observa cuando se realiza una actividad específica, porque ayuda a obtener lo que se quiere. Esto significa que el motivo para realizar algo es conseguir una meta determinada fuera de la actividad misma, puesto que se lleva a cabo con el fin de conseguir objetivos externos.

La *motivación instrumental* se caracteriza por el deseo de obtener un objetivo pragmático al estudiar una L2/LE. Es decir que cuando un individuo está motivado instrumentalmente para estudiar la LO, tiene generalmente un propósito utilitario, por

ejemplo, cumplir requisitos educativos, solicitar un empleo en el que se necesita la LO o conseguir un estatus social más alto.

La *motivación integradora* se aprecia cuando una persona aprende la LE/L2, porque desea identificarse o interactuar con otro grupo etnolingüístico, o incluso integrarse en la comunidad meta, como en el caso de los emigrantes. No obstante, por el contexto y las características de los informantes que han participado en esta investigación, resulta adecuado hablar de una *motivación sociocultural*, la cual se asocia a intereses de tipo sociocultural, dirigidos a la comunidad de la lengua objeto (la gente, la cultura y otros aspectos afines) sin necesariamente perseguir el objetivo de integrarse en la comunidad meta.

Otras de las variables afectivas importantes para este estudio son las *actitudes*, puesto que son consideradas componentes de la motivación, junto con el deseo y esfuerzo que se realiza para conseguir el objetivo (Gardner, 1985). En términos generales, *la actitud* es una disposición de ánimo de algún modo manifestada o expresada (RAE, 2001). Por ejemplo, se puede tener una actitud positiva o negativa hacia algo o alguien. Las actitudes —al igual que la motivación— juegan un papel muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LO, ya que como Larsen-Freeman y Long (1994) comentan, algunas veces una mala predisposición puede empeorar hasta el punto que los aprendientes abandonen por completo el estudio de la lengua.

Desde que Gardner y Lambert (1972) empezaran con el estudio de la motivación y las actitudes en el contexto de segundas lenguas en Canadá, se han realizado varias investigaciones sobre estas variables afectivas. Cabe apuntar que, especialmente, la motivación se ha convertido en un constructo objetivable por medio de técnicas empíricas que dan lugar a conclusiones, generalizaciones e implicaciones metodológicas para la enseñanza (Lorenzo Berquillos, 2004). El interés por el estudio de la motivación en el campo de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE) se ha extendido a través del mundo y en diferentes contextos, especialmente escolares y universitarios. A continuación, a modo de ejemplo, citamos algunas investigaciones llevadas a cabo en distintos países y con respecto a diferentes lenguas extranjeras. En Canadá Gardner (1985) investigó las variables afectivas motivación y actitudes de los escolares que aprendían francés L2. En China Chen y Warden (2002) realizaron un estudio sobre estas variables afectivas con respecto al inglés como LE. En Hungría Clément, Dörnyei y Noels (1994) llevaron a cabo una investigación sobre la motivación con escolares adolescentes de LE. En el contexto español cabe mencionar el estudio de Tragant y Muñoz (2000) que investigaron estas variables en alumnos que

aprendían I/LE (inglés como lengua extranjera). Asimismo, Madrid Fernández (1999) estudió en España la variable motivación de los escolares para aprender I/LE. En Alemania Schlak *et al.* (2002) realizaron una investigación sobre la motivación de alumnos de alemán como lengua extranjera. Gonzáles Boluda *et al.* (2003) llevaron a cabo una investigación con el fin de trazar el perfil de los universitarios aprendientes de E/LE en Jamaica. Por último, Trindade Natel, (2003) estudió la motivación de aprendientes brasileños de E/LE tanto de la escuela primaria, secundaria como universitaria en un contexto brasileño. Estos son sólo algunos ejemplos de investigaciones sobre la motivación para aprender una LE que demuestra el creciente interés internacional de esta línea de investigación.

Resumiendo, la motivación y las actitudes son variables afectivas que no solamente favorecen el aprendizaje de los elementos lingüísticos de la lengua objeto (LO), sino que influyen en la perseverancia del aprendizaje y en el deseo de interactuar con la comunidad lingüística objeto, así como también de comunicarse en dicha lengua. Asimismo, pueden determinar las diferencias en los resultados del aprendizaje de una LE/L2. Además, las investigaciones de las variables afectivas proporcionan información relevante que permite crear condiciones más adecuadas para que el aprendizaje en clase se produzca de modo más eficaz, puesto que los motivos están relacionados con las necesidades lingüísticas. Si el profesorado los conoce, podrá dirigir la enseñanza en función de dichas necesidades y motivos. En síntesis, conocer el tipo de motivación que tienen nuestros alumnos, facilita a profesores, autores de materiales, responsables de diseños curriculares y otros profesionales ofrecer una enseñanza más significativa y eficaz.

Además de las razones anteriormente mencionadas, se vio la necesidad de realizar esta investigación en un contexto extraescolar, porque la mayoría de estudios sobre la motivación y las actitudes hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha llevado a cabo en contextos escolares y universitarios. Asimismo, los estudios sobre la motivación en relación con el aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE) todavía son muy escasos pese a la importancia que ha ganado últimamente el aprendizaje del español como lengua extranjera a nivel internacional.

En síntesis, esta investigación pretende:

- I. Trazar el perfil motivador de los aprendientes de E/LE del último curso del nivel inicial (A2): grado y tipo de motivación dominante.
- II. Detectar las actitudes de los informantes hacia los factores que interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que influyen tanto en el éxito del aprendizaje de la LO como en la motivación para aprenderla.

III. Identificar las posibles correlaciones entre los factores estudiados (motivación, actitudes, perseverancia, competencia lingüística, edad, sexo, grado académico, entre otros).

IV. Comprobar la validez y funcionamiento del cuestionario, desarrollado para el presente trabajo de investigación, como método de estudio de las variables motivación y actitudes.

2. El estudio

2.1. Diseño

Como ya se ha mencionado, la metodología de ese trabajo se adapta a los modelos de investigación de tipo descriptivo correlacional para establecer las posibles relaciones entre las diferentes variables estudiadas (motivación, actitudes, rendimiento lingüístico y perseverancia). Se ha realizado un estudio de casos de una sola clase de aprendientes para poder analizarla detalladamente y averiguar el funcionamiento del método primeramente a menor escala. Además, el cuestionario proporciona información sobre datos de interés para el estudio, como edad, sexo, grado académico, profesión, lenguas extranjeras y estancias en países hispanos.

2.2. Participantes

La muestra de los informantes está compuesta por 10 personas adultas de nacionalidad alemana y, como consecuencia, su lengua materna es el alemán. La edad media del grupo es de 34 años. Los participantes son tanto de sexo femenino (70%) como masculino (30%). La mayoría tiene estudios universitarios y está activa laboralmente.

En lo que se refiere al conocimiento de otras lenguas extranjeras, además del español, todos los informantes afirman que tienen conocimientos en, por lo menos, 3 lenguas extranjeras, aunque en diferentes niveles. Además, todos los informantes ya han estado en un país hispanohablante, aunque ninguna de las estancias ha durado más de 6 meses.

En el momento de recogida de datos todos eran alumnos de E/LE del mismo último curso del nivel A2 del trimestre de primavera de mayo a julio de 2004 en el Instituto Cervantes de Múnich.

2.3. Materiales

Como método de recogida de datos, hemos utilizado un cuestionario, puesto que pensamos que permite recoger información amplia y variada sobre las variables motivación y actitudes hacia aspectos relacionados con el aprendizaje de la LO. Además, desde que Gardner (1985) elaborara la batería de cuestionarios llamada Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) se han aplicado cuestionarios como herramientas de medición de variables afectivas que influyen en el aprendizaje de una lengua, especialmente de la motivación. Por ejemplo, Clément, Dörnyei, y Noel (1994), Clément y Kruidenier (1983), Tragant y Muñoz (2000), Madrid (1999), Noels *et al.* (1999), Cid *et al.* (2002), entre otros. A propósito, Dörnyei (2003) elaboró una lista de investigaciones sobre la motivación para aprender una LE o L2, así como también otras variables que juegan un papel importante en el aprendizaje de una lengua, en las que también se han utilizado cuestionarios como instrumento (para más información véase Dörnyei, 2003:144-149).

2.4. Procedimiento

Tras la realización de las pre-pruebas y las modificaciones necesarias del cuestionario, éste se aplicó al grupo definitivo de informantes del último curso del nivel A2 trimestre de primavera de 2004. El cuestionario se pasó en la 8ª clase después del descanso y de pedirles su colaboración, todos se mostraron dispuestos a contestarlo y se tardaron unos 10 minutos en promedio.

Para comprobar si existe una correlación entre los conocimientos lingüísticos y un tipo determinado de motivación dominante (uno de nuestros objetivos) se tomaron los resultados de la prueba lingüística que los alumnos del nivel A2 (inicial) tienen que aprobar para poder pasar al siguiente: nivel B (intermedio). Dicha prueba contiene las siguientes partes: comprensión auditiva y lectora, expresión escrita, reacción comunicativa (consiste en una serie de situaciones de la vida cotidiana a las que se tiene que reaccionar adecuadamente), gramática y vocabulario. Para la nota oral se toman en cuenta la participación diaria en clase y una presentación de unos 10 minutos.

Finalmente, para verificar si existe una correlación entre un tipo determinado de motivación dominante y la perseverancia se revisaron las matrículas de todos los cursos del nivel B1, así como de los cursos especiales, que pueden hacerse después

de terminar el nivel A (Gramática A y Conversación A) de los trimestres de verano y de otoño de 2004 del mismo centro.

2.5. Análisis

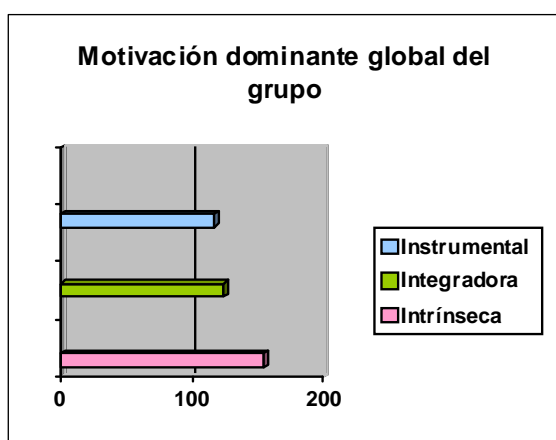
En este estudio se han realizado dos análisis de los resultados. En primer lugar, se ha llevado a cabo un análisis cualitativo gracias a los datos recogidos por el cuestionario. En segundo lugar, se ha hecho un análisis estadístico. Para medir las posibles correlaciones entre las variables de este estudio se ha aplicado el Coeficiente de Correlación de Pearson (r), el cual tiene un rango posible entre -1 y +1. Los signos + y - indican la dirección que toma la relación entre las variables y el número indican su magnitud. Hay que decir que el signo + significa que la relación entre las variables es positiva, es decir, las dos variables aumentan o disminuyen en la misma dirección. En cambio, el signo - indica una correlación inversa: cuanto más aumenta una variable más disminuye la otra. Si el resultado es $r = 0$, quiere decir que hay ausencia de correlación, lo que significa que mientras una variable aumenta la otra se queda igual.

3. Discusión de resultados

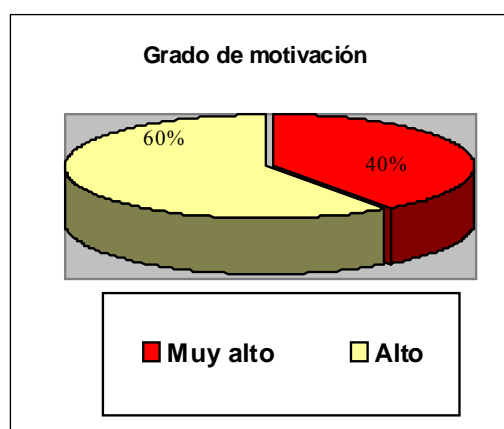
En cuanto a los objetivos planteados en este estudio, y según lo que ha reflejado el análisis de los resultados tanto cualitativos como cuantitativos, se ha podido constatar lo siguiente.

Por un lado, en lo que se refiere a *la motivación* del grupo de informantes para aprender el E/LE se observa que la motivación dominante es la intrínseca (véase la gráfica 1).

Por el otro, se ha comprobado que el grado de motivación de la mayoría (60%) del grupo es alto (véase la gráfica 2).



Gráfica 1



Gráfica 2

Este resultado confirma lo que defienden autores como Deci *et al.* (1991) y Kimberly *et al.* (2001) que la motivación intrínseca está relacionada con el hecho de realizar una actividad voluntariamente, puesto que en el contexto extraescolar donde se ha llevado a cabo este estudio la mayoría de las personas no tiene que aprender el E/LE por ser un requisito escolar. Asimismo, queda comprobado que la motivación intrínseca es la dominante en el 71% de los informantes que ha perseverado con el aprendizaje formal de E/LE. A este respecto, Kimberly *et al.* (2001) señalan que los aprendientes motivados intrínsecamente mantendrán el deseo y el esfuerzo durante el proceso de aprendizaje de la LO. Además, se observan en los informantes orientaciones motivacionales (éstas se refieren a los motivos) para aprender el E/LE, principalmente, socioculturales e interactivas, como se han encontrado en otros estudios realizados en Europa, por ejemplo, en el de Tragant y Muñoz (2000).

Respecto a *las actitudes* hacia los diferentes aspectos del aprendizaje, resulta interesante señalar que no se han encontrado actitudes negativas en el grupo de informantes. Según el análisis estadístico, sobresalen actitudes excelentes hacia el profesorado, la gente y la cultura hispanas así como hacia las lenguas extranjeras en general. Además, se observan en promedio actitudes muy favorables hacia sí mismo, el entorno educativo, el E/LE y el mundo hispano. En la siguiente tabla se recogen las actitudes encontradas en el estudio presentadas en porcentajes.

Actitud hacia	Actitud excelente	Actitud muy buena	Actitud buena	Total
sí mismo	40 %	50 %	10%	100%
el profesorado	90%	10%	----	100%
el grupo	50%	30%	20%	100%
el curso	40%	40%	20%	100%
el entorno	----	90%	10%	100%
las lenguas	60%	40%	----	100%
el mundo hispano	20%	80%	----	100%
E/LE	50%	50%	----	100%
la gente hispana	70%	30%	----	100%
la cultura hispana	70%	30%	----	100%

Tabla 1

En lo que respecta a la *prueba lingüística*, la nota media del curso es de 87 (86,65) puntos (véase la siguiente tabla 2). Hay que decir que la nota máxima posible es de 100 puntos y la mínima para aprobar la prueba escrita es de 65. La nota real máxima obtenida en el grupo es de 98 (97,5) puntos y la mínima de 73, con lo cual todos han aprobado la prueba lingüística.

Puntuación máxima	Media	Desviación típica
100	86,65	8,39

Tabla 2: Nota de la prueba lingüística del grupo total

En cuanto a la *perseverancia*, se ha constatado que de los informantes que participaron en la investigación, el 70% ha continuado estudiando el E/ LE en el mismo centro de estudios.

Después de haber revisado brevemente los resultados de las variables estudiadas, se encuentran continuación, la correlaciones encontradas según el análisis estadístico del Coeficiente de Correlación de Pearson (*r*).

3.1 Relaciones entre las variables estudiadas

En el punto anterior se ha expuesto que la motivación dominante del grupo para estudiar el E/LE es la intrínseca y que el grado de motivación de la mayoría es alto. Sin embargo, no se ha encontrado ninguna correlación significativa entre la competencia lingüística (el resultado de la prueba) y la motivación dominante u otro tipo de motivación como tampoco un grado de motivación específico. Probablemente este resultado se deba a otras diferencias individuales como la aptitud lingüística o la inteligencia que quedan fuera de nuestro estudio. Hay que señalar que estos resultados coinciden con otros trabajos, por ejemplo, en la investigación realizada con informantes adultos por Noels *et al.* (1999) la motivación intrínseca tampoco correlaciona positivamente con los resultados puramente lingüísticos, pero sí con otros aspectos. Asimismo, en el estudio de Kuhlmaier *et al.* (1996) la correlación entre la motivación y los resultados lingüísticos es débil. Cabe decir que en el presente estudio tampoco se ha registrado ninguna correlación significativa entre la perseverancia y el grado de motivación (véase la tabla 3).

Ahora bien, con respecto a la prueba lingüística, existe una correlación positiva ($r = 0,59$) entre los resultados de ésta y la perseverancia. Este resultado coincide con

la llamada “hipótesis *resultativa*” que da cuenta de que los buenos resultados estimulan las actitudes positivas y la motivación y, como consecuencia, la perseverancia. Ya que como Madrid (1999) afirma, el logro de objetivos produce motivación y retroalimenta la ya existente.

Según este análisis estadístico, los resultados de la prueba lingüística también correlacionan positivamente tanto con el nivel de estudios ($r = 0,59$), como con la actitud hacia el mundo hispano ($r = 0,54$).

En relación con la perseverancia, se encuentra una clara correlación alta ($r = 0,80$) entre ésta y la actitud hacia las lenguas extranjeras. Es decir que entre mejor sea la actitud hacia las lenguas o más grande sea el interés por aprenderlas, más se persiste en el aprendizaje de una LE. Además, la perseverancia correlaciona positivamente con las actitudes hacia la cultura hispana ($r = 0,52$), hacia el entorno educativo ($r = 0,50$) y también hacia el curso ($r = 0,46$).

En cuanto a las relaciones entre las actitudes hacia diferentes factores que interactúan con el aprendizaje de la LO, en primer lugar, se aprecia una correlación significativa entre la actitud hacia el curso y la actitud hacia las lenguas extranjeras en general ($r = 0,76$) y, específicamente, hacia el E/LE ($r = 0,53$). En segundo lugar, se observa una correlación alta ($r = 0,70$) entre la actitud hacia sí mismo y el nivel de estudios. Lo que también podría relacionarse con el éxito experimentado de haber logrado ya objetivos académicos, puesto que el éxito afecta positivamente el autoconcepto. A este respecto, Williams y Burden (1999) señalan que un gran número de estudios ha demostrado una sólida existencia de una relación positiva entre una alta autoestima y el logro académico. En tercer lugar, sobresale una alta correlación ($r = 0,60$) entre la actitud hacia el grupo de compañeros y el sexo, es decir, de acuerdo con el análisis, en este grupo las mujeres tienen mejores actitudes hacia su grupo de compañeros que los hombres. En cuarto lugar, se aprecia una correlación positiva ($r = 0,58$) entre la actitud hacia el grupo de compañeros y la actitud hacia el profesor. Es decir, los alumnos que tienen una actitud positiva hacia sus compañeros también la tienen hacia su profesor. De igual modo, los informantes que tienen una actitud favorable hacia el curso también la tienen hacia el entorno ($r = 0,53$). Resulta interesante que haya, por un lado, una correlación positiva entre la actitud hacia el grupo de compañeros y hacia el profesor; y, por el otro, entre el curso y el entorno. Parece ser que estos informantes distinguen entre los factores humanos y los materiales que interactúan en el aula (situación del aprendizaje). Esto concuerda con la correlación existente entre la actitud hacia el profesor y la actitud hacia la gente hispana ($r = 0,51$). Por último, se observa que los informantes que tienen una actitud

positiva hacia el curso de la LO, también presentan actitudes favorables hacia el profesor ($r = 0,53$), hacia el mundo hispano en general ($r = 0,53$), así como también hacia los hispanohablantes ($r = 0,47$).

Estos resultados confirman en este grupo de informantes la relación existente entre las actitudes hacia diferentes factores que afectan el aprendizaje de una LE o L2 resaltados en diferentes modelos de motivación como por ejemplo el de Gardner (1985). La siguiente tabla recoge las correlaciones entre las variables estudiadas según el análisis de Pearson.

	Tipo de motivación	Edad	Sexo	Grado de motivación	Prueba lingüística	Perseverancia	Act.sí mismo	Act. profesor	Act. grupo	Act. curso	Act. entorno	Act. LEs	Act.mundo hispano	E/LE	Act.gente hispana	Act.cultura hispana	Estudios
Tipo de motivación	1,00																
Edad	-0,07	1,00															
Sexo	0,26	0,05	1,00														
Grado de motivación	0,18	0,53	0,09	1,00													
Prueba lingüística	-0,16	0,12	0,12	0,22	1,00												
Perseverancia	-0,07	0,52	0,05	0,09	0,59	1,00											
Act.sí mismo	-0,19	-0,37	-0,72	-0,06	0,42	-0,03	1,00										
Act. profesor	-0,20	-0,22	-0,22	0,27	-0,18	-0,22	0,16	1,00									
Act. grupo	-0,08	-0,22	0,60	0,10	-0,14	-0,22	-0,43	0,58	1,00								
Act. curso	0,16	0,17	-0,12	0,33	0,14	0,47	0,08	0,53	0,20	1,00							
Act. entorno	0,30	0,51	-0,22	0,27	0,18	0,51	0,16	-0,11	-0,25	0,53	1,00						
Act. LEs	-0,18	0,36	-0,09	0,25	0,44	0,80	0,06	0,41	0,15	0,76	0,41	1,00					
Act.mundo hispano	-0,08	-0,22	0,33	0,10	0,54	0,33	0,16	0,17	0,38	0,53	0,17	0,41	1,00				
E/LE	-0,30	0,22	0,22	0,00	0,11	0,22	-0,16	0,33	0,50	0,53	0,33	0,41	0,50	1,00			
Act.gente hispana	-0,39	-0,43	-0,43	-0,36	-0,12	0,05	0,31	0,51	0,05	0,47	-0,22	0,36	0,33	0,22	1,00		
Act.cultura hispana	-0,07	0,05	0,05	-0,36	0,12	0,52	-0,03	-0,22	0,05	0,17	0,51	0,36	0,33	0,22	0,05	1,00	
Estudios	-0,28	-0,31	-0,31	0,06	0,59	0,03	0,71	-0,16	-0,35	-0,29	-0,16	-0,06	0,23	-0,47	0,03	0,03	1,00

Tabla 3

4. Conclusiones y sugerencias futuras

A continuación, se reflejan las conclusiones finales de esta investigación atendiendo a los resultados obtenidos expuestos anteriormente.

En cuanto a los objetivos planteados en la introducción, se llega a la conclusión que en lo que se refiere a *la motivación*, se constata que el grado de motivación es alto y que la motivación dominante para aprender el E/LE del grupo de informantes es la intrínseca. Ahora bien, también se observan en los informantes orientaciones motivacionales para aprender el E/LE principalmente de tipo sociocultural e interactivo.

Es decir, estos informantes también aprenden la LO, porque les interesan aspectos de la cultura meta y desean interactuar con la comunidad hispana.

Respecto a las actitudes de los informantes, hay que señalar que sólo se aprecian actitudes favorables hacia los diferentes factores de enseñanza- aprendizaje y socioculturales tomados en cuenta para esta investigación. En este grupo de informantes sobresalen actitudes positivas hacia el profesorado, la gente y la cultura hispanas, así como también hacia las lenguas extranjeras en general (véase la tabla 1).

En cuanto a las correlaciones estadísticamente significativas, destacan las relacionadas con la perseverancia y las actitudes hacia las lenguas extranjeras en general, hacia la cultura hispana, hacia el entorno didáctico y hacia el curso de la LO. Es decir, en este grupo de informantes las actitudes positivas hacia estos factores influyen positivamente en la perseverancia del aprendizaje formal del E/LE (véase la tabla 3).

Asimismo, se aprecian, por un lado, correlaciones positivas entre la prueba lingüística de nivel y la perseverancia; esto significa que los resultados de la prueba también afectan a la perseverancia de este grupo de aprendientes. Por el otro, los resultados de la prueba lingüística correlacionan positivamente con el nivel de estudios. Se observa que entre más alto es el nivel educativo del informante, mejores son las notas de la prueba lingüística. Cabe recordar que, según el análisis estadístico, los informantes con un nivel educativo más alto, tienen actitudes más favorables hacia sí mismos. Estos resultados concuerdan con lo anteriormente dicho, ya que un gran número de estudios ha demostrado una sólida existencia de una relación positiva entre una alta autoestima y el logro académico (Williams y Burden, 1999). Por último, observamos una correlación positiva entre la prueba lingüística y la actitud favorable hacia el mundo hispano.

Además, el análisis estadístico aplicado revela que existen correlaciones positivas entre las actitudes favorables hacia el profesorado de la LO y las actitudes hacia el grupo de compañeros, el curso de lengua y la gente hispana. Con lo cual concluimos que la percepción que estos informantes tienen hacia su profesor influye en la actitud hacia sus compañeros y en el grado de satisfacción con el curso de lengua. No obstante, la actitud hacia el curso de E/LE se ve afectada, especialmente, por las actitudes muy favorables hacia las lenguas extranjeras en general, pero también por las actitudes positivas que tienen los informantes hacia el entorno didáctico, el mundo hispano y el español como lengua extranjera.

Por último, queda por decir que la actitud favorable hacia el E/LE correlaciona positivamente con las actitudes positivas hacia el mundo hispano en general, el curso de lengua y el entorno didáctico.

Como hemos visto, las actitudes hacia diferentes factores didácticos y socioculturales considerados en este trabajo afectan tanto a la prueba lingüística como a la perseverancia en el aprendizaje de la LO de este grupo de informantes. Sin embargo, no se ha encontrado ninguna correlación significativa entre la competencia lingüística (el resultado de la prueba) y la motivación dominante u otro tipo de motivación como tampoco un grado de motivación específico. Tal y como se ha señalado en el apartado anterior, es probable que este resultado se deba a otras diferencias individuales como la aptitud lingüística, la inteligencia u otros factores individuales o socioculturales que quedan fuera de nuestro estudio. Cabe recordar que otros estudios anteriores coinciden con estos resultados, como los realizados por Noels *et al.* (1999) y Kuhlmaier *et al.* (1996) citados en la discusión de resultados. En el presente estudio tampoco se ha registrado ninguna correlación significativa entre la perseverancia y el grado de motivación (véase la tabla 3), como se ha revisado anteriormente.

Finalmente, respecto al funcionamiento del cuestionario que se ha confeccionado para el presente trabajo de investigación, se ha comprobado que puede aplicarse para trazar el perfil motivador y actitudinal general de los aprendientes de E/LE u otra LE —después de realizar los cambios necesarios— puesto que recoge una cantidad considerable de datos sobre la motivación y actitudes de los aprendientes de una forma fácil y económica (en cuanto al tiempo y material necesarios). Sin embargo, sería recomendable probar su funcionamiento a mayor escala y con otros grupos de aprendientes.

Como se ha señalado anteriormente, las variables afectivas como la motivación y las actitudes juegan un importante papel en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Dichas variables no solamente influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, sino que pueden determinar diferencias de los resultados del aprendizaje de una LE o una L2 y afectar a la perseverancia del aprendizaje de la LO. Especialmente, en el periodo adulto la motivación —junto a la madurez cognitiva— favorece el aprendizaje de los elementos lingüísticos de la LO (Núñez, 2004). Asimismo, opinamos que en un contexto extraescolar, en el que las personas adultas aprenden una LE sin ser requisito escolar, como contrariamente es el caso de los escolares o universitarios, la motivación es un factor clave no sólo para conseguir buenos resultados, sino para perseverar en el aprendizaje.

Considerando la importancia sobre el papel que juegan la motivación y las actitudes, en el proceso de enseñanza–aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras, por un lado, y las consecuencias positivas que tiene para el profesorado conocer y comprender mejor a su alumnado a través de estudios de dichas variables, por el otro, creemos necesario seguir esta línea de investigación en diferentes niveles lingüísticos para tratar de hacer generalizaciones en cuanto al perfil motivador de aprendientes E/LE en iguales o diferentes contextos y países. Asimismo, sería recomendable realizar estudios con muestras más grandes y aplicar un procedimiento probabilístico aleatorio para seleccionar la muestra con el fin de alcanzar un mayor rigor científico.

Referencias bibliográficas

- Arnold. J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.
- Chen, J. y Warden, C. (2002). *Motivators that Do Not Motivate: The Case of Chinese Imperativeness as a culturally specific motivating force* [en línea]. The Overseas Chinese Institute of Technology Taichung National Changhua and University of Education Taichung, Taiwan, Republic of China. Disponible en <http://www.http://warden.idv.tw/warden/personalPage/publish.html> [Fecha de consulta: 13 de marzo de 2004].
- Cid, E., Grañeda, G. y Tragant, E. (2002). On the Development of a Data-Based Questionnaire on Motivation. *Fifty Years of English Studies in Spain (1952-2002)*. Actas del XXVI Congreso de AEDEAN, 349-354.
- Clément, R; Dörnyei, Z. y Noels. K. A. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language. *Language Learning*, 44 (3), 417-448.
- Clément, R. y Kruidenier, B.G. (1983). Orientation and second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning* 33, 273- 293.
- Deci, E. Vallerand, R., Pelletier, L., y Ryan, R. (1991). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language. *Language Learning*, 44 (3), 417-448.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research*. Londres: LEA.
- García, J. y Moreno, S. (1998). *Conceptos fundamentales de Psicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. C. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA.: Newbury House.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.
- González Boluda, M. (2003). Perfil de los alumnos que estudian español como lengua extranjera en la Universidad de las Indias Occidentales en Jamaica. *Glosas didácticas* 10. Disponible en: <http://www.sedll.org/doces/publicaciones/glosas/fin10/articulos>. [Fecha de consulta: 02 de mayo de 2006].
- Kimberly, A.; Noels,K.; Clément, R. y Pelletier, L. G. (2001). Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations of French Canadian Learners of English. *CMLR* 57, (3), March.
- Kuhlemeier, H.; Bergh, H. y Melse, L. (1996). Attitudes and achievements in the first year of German language instruction in Dutch secondary education. *The Modern Language Journal*, 80, (4), 494-508.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de lenguas*. Madrid: Gredos.

- Lorenzo Bergillos, F. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En Sánchez Lobato y Santos Gallardo, I (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid. SGEL, 305-328.
- López Morales, H. (1994). *Métodos de Investigación Lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Madrid Fernández, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura de la Universidad de Granada. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Noels, K. A; Clément, R y Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83 (1), 23-34.
- Núñez París, F. (2004). *El aprendizaje y el autoaprendizaje de lenguas extranjeras en adultos (contexto francófono)*. [en línea] Universidad SEK Segovia. España. Disponible en <http://www.cibereduca.com/temames/ponencias/julio/p140/p140.htm> [Fecha de consulta 17 de 08 de 04].
- Pintrich, R. y Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research an Application*. 2a. ed. Nueva Jersey: Merrill Prentice Hall.
- RAE (2001). *Diccionario de la lengua española*. Vigésima primera edición. Madrid: Espasa Calpe.
- Schlak, T., Haida, J., Kilinc, T., Kirchner, K. y Yilmaz, T. (2002). *Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse*. [en línea], 7(2), 23. Disponible en: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/schlak1.htm. [Fecha de consulta: 11 de junio de 2007].
- Tragant, E. y Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. En Muñoz, C. (eds.) *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística, 81-105.
- Trindade Natel, T (2003). ¿El aprendiz brasileño estudia español o por ser una lengua fácil o por qué está motivado a aprender? *Glosas didácticas* [en línea], (10). Disponible en: <http://www.sedll.org/doces/publicaciones/glosas/fin10/articulos> [Fecha de consulta: 02 de mayo de 2006].
- Williams, M. y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Madrid. CUP.

Las creencias de aprendizaje de principiantes brasileños sobre la escritura en la adquisición del E/LE

Idelso Espinosa Taset

Espinosa, I. (2009). Las creencias de aprendizaje de principiantes brasileños sobre la escritura en la adquisición del E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 74-89

Resumen: Este artículo pretende resumir un estudio de las creencias de aprendizaje de lenguas de diecinueve estudiantes brasileños de E/LE sobre la importancia de la escritura como medio y objeto de adquisición, la actitud que asumen ante las tareas de esta naturaleza, las estrategias que consideran apropiadas para aprender a escribir en español y la relación entre sus creencias y acciones. Estos sujetos –todos graduados universitarios que ya habían estudiado una LE– respondieron a dos cuestionarios híbridos; fueron entrevistados y observados en clase. Los resultados sugieren que sus sistemas de creencias conforman una actitud de desdén hacia las tareas de escritura, a pesar de lo cual responden positivamente a propuestas didácticas que las incluyen en equilibrio con las demás destrezas y muestran la contribución de la misma al aprendizaje de lenguas. Esto indica la posibilidad de modificar dichas creencias.

Palabras clave: Lingüística aplicada, español lengua extranjera, creencias, escritura, estudio experimental.

Abstract: This article presents the key aspects of an investigation on the language learning beliefs of nineteen Brazilian students of Spanish as a Foreign Language about the role of writing, particularly on its contribution to language learning and its importance as a language skill. It also researches their attitude towards writing tasks, the strategies they consider appropriate to learn how to write in Spanish and the relation between their beliefs and actions. The subjects –all professionals with experience in foreign language learning– were interviewed and observed in classroom and answered to two questionnaires. The findings suggest that their beliefs systems design a negative attitude towards writing in opposition to their high level of participation in writing tasks that do contribute to the process of learning a language. This result is interpreted in support of the modifiability of beliefs.

Keywords: Applied Linguistics, Spanish foreign language, beliefs, writing, pilot study.

Introducción

Cuando en las pantallas de ordenadores y televisores del mundo aparecieron las imágenes del atentado a las Torres Gemelas en 2001, el gobierno de Estados Unidos encontró el pretexto que necesitaba para hacer *creer* a la mayoría del pueblo y del Congreso de aquel país que una cruzada global contra el terrorismo y el derrocamiento de Saddam Hussein serían los medios adecuados para garantizar su seguridad nacional. Hoy se sabe que tanto los ciudadanos como los legisladores estadounidenses fueron engañados e inducidos a apoyar aquella guerra innecesaria.

En el mismo continente, pero mucho antes, la *creencia* de que Hernán Cortés y sus capitanes eran enviados divinos llevó al emperador azteca, Moctezuma II, a recibirlos pacíficamente en Tenochtitlan y a acceder a solicitudes extremas del conquistador, con las consecuencias que la historiografía describe desde diferentes perspectivas.

Estos episodios ilustran la importancia de las creencias en los actos humanos y muestran que las mismas subyacen a nuestras decisiones cotidianas y, de diferentes modos, reciben la influencia constante de factores contextuales que pueden contribuir para que actuemos en una determinada dirección.

Hace mucho que tanto la naturaleza y las funciones de las creencias como sus relaciones con los conceptos de actitudes, intenciones y acciones¹ se estudian dentro de diferentes disciplinas –Filosofía, Sociología, Antropología, Psicología, Educación y Pedagogía. En la Psicología Social, por ejemplo, se ha llegado a elaborar modelos teóricos que sirven de base a diversos tratamientos orientados a modificar actitudes y conductas (nuestro voto, lo que consumimos...).

En el campo de la Lingüística Aplicada (LA) a la adquisición de segundas lenguas (ASL), la investigación de las creencias de profesores y alumnos tiene poco más de tres décadas, pero ya exhibe un número no despreciable de trabajos en diferentes partes del mundo (solo en Brasil se registran más de 60 a nivel de maestría y doctorado) sobre variados aspectos del tema que corroboran la pertinencia de su estudio como una de las variables individuales presentes en el proceso de enseñar-aprender lenguas.

Sin embargo, Barcelos (2006, p. 16) alerta sobre la complejidad del asunto y la subestimación de la que es objeto todavía en la literatura especializada y entre

¹ Para una explicación detallada de esos conceptos y sus relaciones, consultar Espinosa (2006, pp.34-44)

muchos profesores e investigadores; mientras Pajares (1992) nos recuerda que las creencias son un “constructo confuso”, que recibe diferentes definiciones y denominaciones -“actitudes, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideologías, percepciones, concepciones, sistemas conceptuales...” (p.309). En este artículo usaré “creencias”, “percepciones” y “teorías implícitas” para referirme al mismo fenómeno, pero solo en aras de atenuar posibles redundancias.

Creencias. Una definición desde dos perspectivas

En el estudio que aborda este artículo opté por una perspectiva filosófica (Dewey, 1933, p. 6) que muestra la “naturaleza dinámica [de las creencias] y su interacción con el conocimiento” (Barcelos, 2004, p. 129) y alude al proceso continuo de reconstrucción de las creencias y a su relación con las acciones. Recientemente he complementado esa visión a partir de un modelo psicosocial (Fishbein y Ajzen, 1975) que a) defiende una estructura conceptual integrada por creencias, actitudes, intenciones y acciones y b) resalta el papel básico de las primeras y su interrelación con los otros tres componentes.

Dewey (1933, p. 6) define las creencias como una forma de pensamiento que:

...covers all the matters of which we have no sure knowledge and yet which we are sufficiently confident of to act upon and also the matters that we now accept as certainly true, as knowledge, but which nevertheless may be questioned in the future – just as much as knowledge in the past has now passed into the limbo of mere opinion or of error.

[...] abarca todos los asuntos de los cuales no tenemos un conocimiento seguro, pero sí lo suficientemente confiable como para actuar en consecuencia; así como los que aceptamos en el presente como verdaderos, [es decir] como conocimiento, aunque podemos cuestionarlos en el futuro, de la misma manera que el conocimiento previo ha pasado ahora al limbo de la mera opinión o del error. (Traducción del autor).

Esta definición se traduciría de la siguiente manera al campo de la ASL. Un profesor no está seguro, pero confía en que una explicación clara de determinados elementos lingüísticos junto con una cierta dosis de ejercicios gramaticales garantiza el aprendizaje del E/LE y, consecuentemente, organiza su práctica docente. Los resultados de las evaluaciones formales demuestran que sus alumnos realizaron

exitosamente los ejercicios, pero no son capaces de utilizar esa información de forma autónoma y comunicativa. En este caso, el profesor puede cuestionar su creencia -el conocimiento inseguro, pero confiable que influyó en su actuación- y reemplazarla por otra basada en nuevos supuestos (una nueva creencia).

La perspectiva psicosocial (Fishbein y Ajzen, 1975) coloca este constructo dentro de una categoría cognitiva y lo define como “la probabilidad subjetiva de [existir] una relación entre el objeto de la creencia -una persona, un grupo de personas, una institución, una acción, un acontecimiento, etc. – [...] y algún [...] atributo -otro objeto, una peculiaridad, una propiedad, una cualidad, una característica, un resultado, una consecuencia...” (p. 131)

En suma, las creencias son juicios de probabilidad de una persona respecto de un determinado aspecto de su mundo, su identidad y su contexto; o sea, el individuo asocia el objeto de creencia a varios atributos para formar o aprender creencias sobre sí mismo, otras personas, instituciones, acciones, etc., “a partir de la observación directa o de la información recibida de fuentes externas o a través de varios procesos de inferencia” (Fishbein y Ajzen, 1975, p.14).

En el estudio que nos ocupa, defino las *creencias de aprendizaje de lenguas* como el conocimiento implícito y/o explícito del individuo sobre la naturaleza de la lengua, su capacidad de adquirirla y las maneras de hacerlo, fruto de la experiencia escolar previa y presente y de la influencia del contexto (la escuela, los libros, los medios de difusión, la familia, los amigos, los profesores y las relaciones interpersonales). Ese conocimiento puede manifestarse en declaraciones, intenciones, actitudes y acciones relativas al proceso de enseñanza/aprendizaje.

Creencias. Características generales

Barcelos y Kalaja (Barcelos 2006, p. 19-20) resumen de la siguiente manera las características generales de este constructo. Para ellas, las creencias son:

-Dinámicas: [...] cambian en el tiempo [...] y dentro de una misma situación [...];

-Emergentes, socialmente construidas y contextualizadas: [...] no permanecen como estructuras mentales listas y fijas, sino que cambian y se desarrollan a medida que interactuamos y modificamos nuestras experiencias y somos, al mismo tiempo, modificados por ellas [...], nacen en el contexto de la interacción y en la relación con los grupos sociales [...];

-Frutos de la experiencia: [...] todos los procesos cognitivos, incluido el lenguaje, nacen de la naturaleza contextual de la existencia humana y de la experiencia [...] entendida

[esta última como] [...] resultado de las interacciones entre el individuo y el ambiente, entre aprendices, entre aprendices y profesores [...];

-Mediadoras: [...] pueden ser consideradas como instrumentos, herramientas disponibles que podemos usar o no dependiendo de la situación, tarea y personas que interactúan con nosotros [...],

-Paradójicas y contradictorias: [...] pueden actuar como instrumentos para facilitar o dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje [...], son sociales, pero también individuales y únicas; son compartidas, emocionales, diversas, y uniformes [...];

-Relativas a la acción de una manera indirecta y compleja [...] y

-Difíciles de distinguir del conocimiento: [...] no se separan fácilmente de otros aspectos como conocimiento, motivación y estrategias de aprendizaje.

Ajzen y Fishbein (2000) introducen la cualidad “fuerza” para distinguir unas creencias de otras dentro de los sistemas individuales. Según ellos, a) está relacionada con el origen de las creencias – las que resultan de la experiencia directa y tienen que ver con la identidad suelen ser más fuertes- y b) es directamente proporcional a la probabilidad subjetiva de que un objeto tenga un determinado atributo.

Esa última propiedad parece estar en la base de los embates entre unas creencias y otras sobre un mismo objeto, en cuyo caso acaban imponiéndose las más fuertes para manifestarse en acciones, si los factores contextuales lo permiten.

Otra característica importante de este constructo es su naturaleza objetiva en el sentido de existir y manifestarse independientemente de la conciencia del individuo. Esto refuerza la idea de que las acciones humanas son el reflejo de las verdaderas creencias de la persona, aunque no se puede olvidar que diferentes factores contextuales pueden llevarnos a actuar en contradicción con ellas.

La investigación de creencias

Los resultados de diversos estudios de creencias en ASL sugieren que éstas condicionan de alguna manera las actitudes y comportamientos de profesores y alumnos en el proceso de enseñar-aprender, tanto facilitándolo como dificultándolo, según el carácter de las interacciones que se producen entre sus respectivos sistemas individuales y los contextos en que ellos se mueven.

Así, si los alumnos creen que la mejor manera de adquirir una lengua extranjera es memorizando sus estructuras, “es probable que tengan actitudes positivas hacia el aprendizaje de la gramática y el vocabulario y adopten estrategias de análisis, memorización y práctica” (Benson y Lor, 1999, p.459). Del mismo modo,

podemos esperar que si consideran que la escritura no los ayuda a aprender la lengua y/o que su dominio no les reporta ninguna utilidad, difícilmente adoptarán una actitud favorable ante tareas de esa naturaleza.

Algo análogo parece suceder en el caso de los profesores; pero no siempre hay coherencia entre las creencias declaradas y las acciones. La concreción de las primeras depende de factores contextuales -como ya hemos dicho- y además, de la percepción del individuo sobre la posibilidad real de su realización y la manera en que sus pares evaluarán la acción en cuestión (Ajzen, 1991).

Grosso modo, las investigaciones sobre creencias pueden organizarse en tres grandes grupos: a) de profesores, b) de alumnos, y c) de ambos. Esos trabajos reflejan la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel de las creencias y acciones de profesores y alumnos en ese proceso y la diversidad de factores que pueden influir en ellas.

Los estudios dentro del primer grupo son más abundantes y se han centrado en a) su identificación y caracterización (Barcelos, 1995; Buschle, 2000; entre otros); b) la relación entre creencias y práctica docente (Basturkmen, Loewen y Ellis, 2004; Borg, 2003; entre otros) y, en menor grado, c) su cambio o evolución (Cabaroğlu y Roberts, 2000; Peacock, 2001, entre otros).

Los resultados de esos trabajos no son conclusivos respecto de la relación entre creencias declaradas y prácticas docentes; pero tienden a diseñar una naturaleza conflictiva e interactiva. Sugieren, además, que el quehacer del profesor no siempre refleja sus teorías implícitas, debido a la influencia del contexto, particularmente, de las expectativas de los alumnos sobre la clase y las de los profesores sobre los alumnos, el material didáctico, el programa, la competencia limitada de los alumnos y la disponibilidad de recursos, entre otros factores (Barcelos, 2006 p. 34).

En las investigaciones con alumnos se ha buscado describir el BALLI² (Horwitz, 1985,1999) y las creencias de aprendizaje de lenguas (Benson y Lor, 1999; Wenden, 1986, entre otros); las percepciones sobre las actividades de la clase (Barkhuizen, 1998) y la relación entre creencias y estrategias de aprendizaje (Wenden, 1987; Yang, 1999).

Esos estudios muestran que: a) los aprendices tienen creencias sobre una amplia gama de aspectos relativos a la naturaleza de la lengua y su aprendizaje; b)

² Inventario de Creencias de Aprendizaje de Lenguas (Beliefs About Language Learning Inventory)

aquellas reciben una fuerte influencia de las experiencias de aprendizaje; y c) hay una estrecha relación dinámica y recíproca entre el sistema de creencias de aprendizaje de los alumnos y las estrategias y acciones que desarrollan en el proceso de aprender LE.

Las investigaciones con alumnos y profesores han abordado sus respectivos papeles (McCargar, 1993); el estudio explícito de la gramática y la corrección de errores (Kuntz, 1997; Silva, S., 2004; Schulz, 1996, 2001); motivación (Lima, S., 2006; Moreira, 2000); evaluación (Belam, 2004); aspectos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje (Andrade, 2004; Barcelos, 2000; entre otros); la relación entre profesores y alumnos (Allen, 1996; Barcelos, 2000; Kern, G., 1995); los efectos de la incongruencia entre las creencias de ambos (Peacock, 1999); los conflictos entre las creencias de ambos sobre la utilidad de las actividades desarrolladas en la clase (Peacock, 1998); y el error y su tratamiento (Scherer, 2000).

Algunos resultados muestran que la relación entre las creencias de profesores y alumnos tienen un carácter fundamentalmente contrastante y que esas discrepancias se localizan en: a) sus respectivos papeles, b) la enseñanza de la gramática, c) la corrección de errores, d) el recurso a la traducción en clase, e) el ritmo de las clases y d) la importancia atribuida a los ejercicios mecánicos. También se notan los efectos de los referidos conflictos en el proceso de adquisición-aprendizaje y la influencia recíproca entre las creencias de ambos.

Como se ha podido constatar en los párrafos anteriores, las investigaciones de creencias de enseñanza y aprendizaje de lenguas han traído importantes contribuciones a la comprensión del tema. Sin embargo: a) la mayoría se centra en la lengua inglesa, lo que aconseja investigar en otros idiomas; y b) aunque ya se percibe un interés creciente en aspectos más específicos del proceso de ASL, parece necesario ampliar y profundizar en asuntos como el cambio y / o evolución de las creencias y acciones de profesores y alumnos en diferentes contextos y las cuatro destrezas lingüísticas, particularmente en sus respectivos papeles como objeto y medio de aprendizaje.

En el caso concreto de la escritura, la revisión de la literatura indica que a) su investigación es más abundante en L2 que LE y b) el foco principal ha sido el proceso, seguido de pocos trabajos en el campo de su enseñanza y menos aún acerca del papel de esa destreza en la adquisición. En lo que hace a las creencias sobre esta habilidad en L2/LE, se han encontrado muy pocos estudios referidos a los profesores (Dellagnello y Tomitch, 1999; García y González, 2003; Mangano y Allen –citado por Barcelos (2000 p. 67)-; Sakui y Gaies, 2002; Scott y Rodgers, 1995; Shi y Cumming,

1995); y a los alumnos (Katznelson, Perpignan y Rubin, 2001; Laia, 2008; Leki y Carson, 1994; McCarthy y García, 2005; Nelson y Carson, 1998; Rinnert y Kobayashi, 2001; Victori, 1999; Yoon e Hirvela, 2004)

Esa misma situación marginal de la escritura en la investigación de ASL se manifiesta en los materiales didácticos y en la práctica docente, donde el aparente consenso sobre la necesidad de equilibrar el desarrollo de las cuatro habilidades contrasta con una realidad que acusa un tratamiento negligente de esta destreza en sus vertientes de vehículo para aprender E/LE y objeto de aprendizaje.

Lo anterior preocupa a algunos lingüistas aplicados (Harklau, 2002; Kern, 2000; Leki, 2000; O'Brien, 2004; Kern y Schultz, 2005; Wolff, 2000) que abogan por una mayor atención de los especialistas –investigadores, gestores, programadores de cursos, autores de materiales didácticos y profesores de lenguas- a la escritura en L2/LE.

Los párrafos anteriores parecen justificar el estudio de las creencias acerca de la escritura. Para detalles sobre el estado de la investigación de esa destreza en L2/LE y las reseñas de los trabajos referidos en los dos últimos párrafos se puede consultar el trabajo de Espinosa (2006). En las líneas siguientes intentaré resumir las principales ideas del trabajo objeto de este artículo: objetivos, metodología y resultados.

El estudio

La investigación se desarrolló en una escuela de lenguas de la capital de Brasil con el objetivo de a) describir y analizar las creencias de aprendizaje de 19 estudiantes adultos de E/LE (nivel inicial) sobre la escritura b) identificar las estrategias que consideraban adecuadas para aprender a escribir en español y c) observar la relación entre las creencias verbalizadas y las acciones durante la realización de tareas de escritura.

Recogí los datos mediante dos cuestionarios híbridos (preguntas abiertas, de escala *Likert*, de diferencial semántico y una tarea de redacción en el segundo), una entrevista semiestructurada con 18 informantes, la observación focalizada de cuatro clases – realizada por mí y otros dos observadores externos- y los respectivos diarios. Esa triangulación se intentó también dentro de cada procedimiento e instrumento mediante la reiteración de la información más relevante en torno a los objetivos de la investigación.

El primer cuestionario buscaba identificar a los sujetos que integrarían la muestra y obtener datos sobre su experiencia de aprendizaje del portugués (L1) y de LE (actividades preferidas para aprender, el dominio percibido de esas lenguas y los

grados de utilidad, dificultad y placer atribuidos a la escritura). El segundo intentaba ampliar y corroborar esas informaciones e incluía la redacción de una carta a un amigo estudiante de E/LE que quería consejos para aprender a escribir en ese idioma. Esta actividad tenía el doble objetivo de verificar el dominio de la competencia textual de los sujetos en L1 e identificar las estrategias que consideraban más apropiadas para adquirir esa destreza en español.

Con la observación de clases y los diarios se pretendía recoger información para identificar a) la actitud que asumían los participantes ante las tareas de escritura dentro y fuera del aula; b) las acciones de escritura que desarrollaban en el aula y c) la relación entre las creencias y estrategias verbalizadas y las acciones que realizaron.

Las entrevistas se desarrollaron en la lengua materna de los alumnos (portugués) y se centraron en cuatro temas; a saber, a) el tratamiento dado a la escritura en el aprendizaje de L1 de LE, b) las actividades que más ayudaron a aprender LE, c) las destrezas lingüísticas más útiles y d) las creencias sobre la proximidad entre el portugués y el español.

Basado en los principios de la investigación cualitativa de base etnográfica aplicados en este estudio, los datos se redujeron a unidades de significado en función de los objetivos de la investigación. Dichas unidades fueron agrupadas en diferentes categorías y subcategorías o temas a modo de identificar y organizar los patrones coincidentes y discordantes dentro de cada una de estas para, finalmente, revisarlas en busca de relaciones entre ellas.

Las categorías y subcategorías que emergieron del análisis de los datos representan los aspectos que conforman los sistemas de creencias de aprendizaje de lenguas de estos informantes sobre la escritura, a saber: 1) su importancia como medio (declaraciones sobre su utilidad y necesidad dentro del proceso) y objeto de aprendizaje (interés en aprender a escribir en E/LE y utilidad de esa competencia); 2) la actitud hacia esa destreza (declaraciones sobre preferencias y grados de dificultad y placer y el comportamiento en la realización de tareas escritas); 3) el dominio percibido (la evaluación de los alumnos sobre su competencia textual en portugués e inglés –la LE estudiada por el grupo- y la calidad de la tarea de redacción) y 4) las estrategias percibidas como apropiadas para aprender a escribir en español.

En los siguientes párrafos resumo los resultados de la investigación a partir de sus tres objetivos y las categorías citadas anteriormente. No incluyo las evidencias por falta de espacio -consultar Espinosa (2006). Concluyo el artículo con unas notas finales en las que incluyo algunas recomendaciones para futuros estudios sobre creencias y escritura.

Los resultados

Los resultados de esta investigación confirman el papel de las experiencias previas de aprendizaje como fuentes de formación de las creencias (Barcelos, 2000, Conceição, 2004; Cunha, 1998) y el carácter paradójico y contradictorio de estas últimas (Barcelos 2006) reflejado en una estructura sistémica de unidad y lucha de contrarios, en la que conviven percepciones opuestas sobre un mismo fenómeno, objeto o situación.

La experiencia de aprendizaje de L1/LE de la mayoría de los alumnos no fue positiva respecto del tratamiento dispensado a la escritura (incluyen en esta habilidad: la redacción –el 80%, los dictados, la comprensión lectora y los diálogos –el 50% y los ejercicios gramaticales escritos –el 40%) y pocos informantes declararon preferirla entre las tareas de aprendizaje (39% en L1 y solo 16% en LE). Sin embargo, reconocieron su contribución a la adquisición de lenguas en varios aspectos -reflexión sobre los errores, mejoramiento del mensaje; desarrollo de la comprensión lectora, aprendizaje de las reglas gramaticales y ampliación del vocabulario- y la colocaron entre las actividades más útiles para aprender LE (72%) y necesarias en ese proceso (78%).

Ese conflicto no se manifestó solamente dentro de las creencias de los informantes acerca de la escritura como medio, sino también como objeto de aprendizaje de lenguas, y entre ambos grupos de percepciones. Poco más de la mitad (58%) de esos alumnos se mostraron interesados en aprender a escribir en español, mientras apenas un tercio (33%) considera útil el dominio de esa habilidad. Al mismo tiempo, atribuyen un alto grado de placer (100% en L1 y 64% en LE) y un bajo nivel de dificultad (58% en L1 y 59% en LE) a las actividades de escritura.

La falta de interés por esta destreza en lo que hace a su adquisición y desarrollo no debe sorprender si se considera que las cuatro habilidades lingüísticas se usan con diferente frecuencia. De acuerdo con Rivers (1981, citado por Oxford, 1990, p 240), “los adultos gastan entre 40 y 50% de su tiempo de comunicación escuchando, entre el 25 y el 30% hablando, entre el 11 y el 16% leyendo y [apenas] 9% escribiendo”. De tal suerte, solo una clara necesidad de dominar esta destreza -reconocida como la más compleja (Cassany, 1999)- motivaría a los alumnos a adquirirla y desarrollarla.

El referido entramado de creencias sobre la importancia de la escritura como vehículo y objeto de aprendizaje podría suponer una predisposición negativa de los

alumnos frente a tareas de esa índole, pero las observaciones de las clases mostraron actitudes favorables a su realización (tomar notas; resaltar ideas importantes del texto mediante subrayados, círculos, cajas, etc.; producir textos; ordenar diálogos; escribir enunciados; planificar las ideas, organizarlas; redactar borradores...) en las oportunidades creadas para ello.

Hasta aquí hemos observado la naturaleza conflictiva de las creencias de esos aprendices: a) reconocimiento del papel de la escritura en la adquisición de lenguas; pero desinterés en aprenderla; b) bajo nivel de preferencia por actividades de esa naturaleza, que –sin embargo- se perciben placenteras y fáciles y c) una alta participación en tareas de ese carácter. En los párrafos siguientes abordaré las demás dimensiones: dominio percibido de la escritura en L1/LE, estrategias para aprender a escribir en ELE y la relación entre las creencias declaradas y las acciones.

La mayoría de los sujetos (89%) creían tener un buen dominio de la escritura en portugués, lo que contrasta con la evaluación de sus redacciones (56% buenas y 39% regulares) si se considera la facilidad de esa tarea, consistente en dar consejos sobre las acciones más apropiadas para aprender a escribir en español. Dos profesoras nativas de portugués analizaron su cohesión, coherencia, corrección gramatical y precisión léxica, otorgándoles puntuaciones de uno a cinco.

Esta contradicción parece guardar relación con las creencias de los alumnos sobre la proximidad entre el español y el portugués. Para doce respondientes (67%) constituyen lenguas próximas, lo que ayudaría al aprendizaje del español, mientras cinco (42%) condicionan esa contribución al conocimiento que se tenga del portugués.

Lo anterior sugiere que las percepciones sobre el dominio de la escritura en L1 (aunque parece falsa) y su bajo grado de dificultad, podrían funcionar como motivación para aprender E/LE y realizar tareas escritas en ese idioma, como se constató en las observaciones. Por un lado, esto contradice la teoría de que esas actividades provocan aburrimiento y rechazo y, por otro, se alinea con los hallazgos en torno a la creencia de auto-eficacia (Zimmerman, 2000) según la cual el individuo que se percibe capaz de organizar y ejecutar acciones orientadas a la obtención de una determinada meta, dedicará esfuerzos por concretarla.

El dominio percibido del inglés no fue objeto de comprobación; pero parece reflejar el deficiente tratamiento que recibió la escritura durante su aprendizaje. Una buena parte de los alumnos (79%) solo se considera capaz de escribir textos simples sobre asuntos familiares de interés personal, pese a los varios años dedicados al estudio de esa lengua.

La otra categoría de creencias que emergió de los datos analizados se relaciona con las estrategias más adecuadas para aprender español. El poco interés demostrado por ese aprendizaje, no impidió que los alumnos aconsejaran acciones para adquirir esa habilidad. Aunque no son complejas y algunas parecen obvias (producir muchos textos; leer textos en español, tomar notas, usar el diccionario, aprender con los errores detectados en los textos), no entran en el mundo de lo inútil y bien podrían incorporarse al repertorio de estrategias directas de aprendizaje de la escritura (Oxford, 1990, pp. 57- 133), salvo la relativa a “estudiar las reglas gramaticales”, que denota la tradición *gramaticalista* de los respondientes.

De esas estrategias, dos (“producir textos” y “tomar notas”) constituían focos de observación en las clases. En el primer caso, se pudo comprobar que de los doce respondientes que la señalaron como estrategia para aprender a escribir en E/LE, diez realizaron acciones de esa naturaleza en la totalidad de las oportunidades creadas y dos las ejecutaron en un 50%. Con otras palabras, esta acción la realizaron el 79 y el 89% de los sujetos en la primera y segunda oportunidades, respectivamente.

En lo que hace a la acción de “tomar notas”, aunque solo dos respondientes (11%) la señalaron como estrategia, en las tres oportunidades de su ejecución en clase se observó una alta participación de 57, 79 y 100%, respectivamente.

Los hallazgos de este estudio no permitieron constatar la relación entre todas las creencias verbalizadas y las acciones que efectivamente realizaron los alumnos. Sólo se pudo comprobar a) que había coincidencia de dos de las estrategias sugeridas para aprender a escribir en español (“producir textos” y “tomar notas”) y una de sus acciones preferidas para aprender LE (“escribir palabras y expresiones nuevas”) con la realización de esas acciones dentro y fuera del aula, y b) que al realizar otras actividades de naturaleza escrita contenidas en las propuestas del profesor fueron consecuentes con el papel que le atribuyen a esas actividades como medio de aprendizaje del E/LE.

De momento, baste recordar que la relación entre creencias y acciones parece recíproca; es decir, si bien las primeras pueden determinar la actuación del individuo, las nuevas acciones que estos experimenten influyen en aquellas, llegando a transformarlas. Lo dicho lleva a pensar que la comprobación del papel de la escritura en la adquisición de E/LE puede modificar la actitud de profesores y alumnos ante esta habilidad, en cuyo caso su aprendizaje sería una consecuencia.

Unas notas finales

Los resultados del presente estudio mostraron que el sistema de creencias de los alumnos sobre la escritura se basa en su experiencia de aprendizaje e incluye las siguientes percepciones sobre esa destreza:

1. Está integrada por la redacción, los ejercicios gramaticales escritos, los dictados, la comprensión lectora y los diálogos.
2. Contribuye al aprendizaje de lenguas. Es necesaria y provechosa a ese fin.
3. Ayuda a reflexionar sobre los errores y a elaborar mejor el mensaje; amplía el vocabulario y fija las reglas gramaticales.
4. Es poco interesante y útil como objeto de aprendizaje en función de la necesidad del individuo.
5. Es fácil y placentera tanto en la L1 (portugués) como la LE (inglés).
6. Se adquiere (en español) leyendo, produciendo muchos textos, usando el diccionario, aprendiendo con los errores detectados en la corrección de textos, tomando notas en clase y teniendo un buen dominio del portugués.
7. Se le da un tratamiento inadecuado en el aprendizaje y desarrollo de la L1 (portugués) y no sistemático en LE (inglés, específicamente).
8. Su dominio es alto en portugués.
9. Su dominio es bajo en LE (inglés, específicamente).
10. Su aprendizaje en L2 está condicionado por el grado de dominio de la L1.

Por otro lado, la investigación comprueba la validez de los supuestos que la motivaron y llama la atención hacia la influencia de importantes factores como la práctica institucional y los respectivos papeles del profesor y de los materiales didácticos en la formación de creencias. Esto significa que pueden ser modificadas, si dichos factores externos se activan en la dirección de hacerles ver a los alumnos la relevancia y la utilidad de la escritura como medio y objeto de aprendizaje.

Las implicaciones pedagógicas del estudio tienen que ver con el diseño de propuestas basadas en el sistema de creencias de los alumnos y orientadas a 1) transformar actitudes negativas en positivas a través de acciones que muestren la importancia de la escritura como vehículo de aprendizaje y 2) concienciar a los alumnos y a los docentes -a través de la reflexión- sobre la necesidad de trabajar esta habilidad en equilibrio con las demás, de modo que se desarrollen sus dos vertientes de medio y objeto de aprendizaje.

Para finalizar, cabría enfatizar la necesidad de extender el estudio de las creencias de enseñanza y aprendizaje de lenguas a otros aspectos de la ASL como a) los respectivos papeles de las cuatro habilidades como medio de aprendizaje, b) el cambio de las creencias y c) el papel del material didáctico. En lo que hace a la escritura, parece recomendable investigar a) la influencia recíproca de las percepciones de profesores y alumnos, b) la evolución de las creencias sobre esa habilidad en contextos que favorecen su desarrollo y c) las relaciones entre las creencias de auto-eficacia sobre esa destreza y su adquisición.

Referencias bibliográficas

- ALLEN, L. The Evolution of a Learner's Beliefs about Language Learning. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, v. XII, p. 67-80, 1996.
- AJZEN, I. The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, v. 50, Issue 2, p. 179-211, 1991.
- AJZEN, I.; FISHBEIN, M. Attitudes and the Attitude-Behavior Relation: Reasoned and Automatic Processes. In: STROEBE W.; HEWSTONE M. (Eds.) *European review of social psychology* Vol. 11, John Wiley & Sons, 2000, p. 1-33
- ANDRADE, A. A. C. *Crenças de alunos e professores da escola pública sobre a aprendizagem de língua na escola regular*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. A. *Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Lingüística aplicada) – Univeridade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- _____. *Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach*. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua). College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.
- _____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, 7 (1), 123-156, 2004.
- _____. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M.F. & VIEIRA ABRAHÃO. M.H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 15-42.
- BARKHUIZEN, G.P. Discovering Learners' Perceptions on ESL Classroom Teaching / Learning Activities in a South African Context. *TESOL Quarterly*, 32 (1), p. 85 – 105, 1998.
- BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S.; ELLIS, R. Teachers' Stated Beliefs about Incidental Focus on Form and Their Classroom Practices. *Applied Linguistics*, 25 (2), p. 243-272, 2004.
- BELAM, P. V. *A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2004.
- BENSON, P.; LOR, W. Conceptions of Language Learning. *System* 27 (4), p. 459-472, 1999.
- BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A Review of Research on What Teachers Think, Know, Believe and Do. *Language Teaching*, v. 36 (2) p. 81-109, 2003.
- BUSCHLE, C. *As Crenças de um professor de Inglês sobre ensinar Inglês como língua estrangeira: "Brasil através da análise crítica do discurso - Um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente)) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- CABAROGLU, N.; ROBERTS, J. Development in Student Teachers' Pre-existing Beliefs During a 1-year PGCE Programme. *System*, 28 (3), p. 387-402, 2000.
- CASSANY, D. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós Comunicación, 1999

- DELLAGNELO, A. C. K.; TOMITCH, L. M. B. Preferências de alunos-escretores em L2 com relação a estratégias de revisão de texto. *Linguagem & Ensino*, Vol. 2, No. 1, p. 73-86, 1999.
- DEWEY, J. *How we Think*. Lexington: D. C. Heath, 1933.
- ESPINOSA, I. *As crenças de aprendizagem de línguas de principiantes brasileiros adultos sobre a escrita em um curso de Espanhol como Língua Estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Brasília. Brasília, 2006.
- FISHBEIN, M.; AJZEN, I. Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to *Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1975.
- GARCÍA, M. A.; GONZÁLEZ, M. V. Actitudes de los profesores en formación respecto de la enseñanza de la lengua escrita en el aula de español como lengua extranjera. In: Perera, J. (Ed.). *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona, 2003, p. 345- 350.
- HARKLAU, L. The Role of Writing in Classroom Second Language Acquisition, *Journal of Second Language Writing*, 11 (4), p. 329-350, 2002.
- HORWITZ, E. K. Using Student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.
- _____. Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System* 27(4) p. 557-576, 1999.
- KATZNELSON, H.; PERPIGNAN, H.; RUBIN, B. What develops along with the development of second language writing? Exploring the "by-products". *Journal of Second Language Writing*, 10 (3), p. 141-159, 2001.
- KERN, G. Students' and Teachers' Beliefs About Language Learning. *Foreign Language Annals*, 28:1, p. 71-92, 1995.
- KERN, R. Literacy and language teaching. New York: Oxford University Press, 2000.
- KERN, R.; SCHULTZ, J.M.. Beyond Orality: Investigating Literacy and the Literary in Second and Foreign Language Instruction. *The Modern Language Journal*, 89 (3), p. 381-392, 2005.
- KUNTZ, P. S. Students and their teachers of Arabic. Beliefs about language learning. ERIC Document Reproduction Service No. ED407854, 1997. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/dta/ericdocs2/content_storage_010000000b/80/26/70/c3.pdf> Acceso en: 25.01.2004.
- LAIA, D.P. *A escrita como prática pedagógica através das vozes dos alunos: suas crenças sobre o processo e a produção de textos escritos (Inglês)* Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- LEKI, I. L2 writing: a commentary. *Learning and Instruction*, 10, p. 101-105, 2000.
- LEKI, I.; CARSON, C. Student's Perceptions of EAP Writing Instructions and Writing Needs Across the Disciplines. *TESOL QUARTERLY* vol. 28, no.1. p. 81-100, 1994.
- LIMA, S. S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. In: BARCELOS, A. M.F. & VIEIRA ABRAHÃO. M.H. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 147-162.
- MCCARGAR, D. Teacher and Student role expectations: Crosscultural differences and implications. *The Modern Language Journal*, 77(2) p. 192-207, 1993.
- MCCARTHEY, S. J.; GARCÍA, G. E. English Language Learners' Writing Practices and Attitudes. *Written Communication*, v. 22, No. 1, p. 36-75, 2005.
- MOREIRA, M. L. G. L. *Investigando as inter-relações entre crenças, autonomia e motivação: uma análise de suas implicações no desempenho de aprendizes e instrutores*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- NELSON, L.; CARSON, J. G. ESL Students' Perceptions of Effectiveness in Peer Response Groups, *Journal of Second Language Writing*, 7 (2), p. 113 – 131, 1998.
- O' BRIEN, T. Writing in a Foreign Language: Teaching and Learning. *Language Teaching*, 37, p. 1-28, 2004.
- OXFORD, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Bostom: Newbury House, Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- PAJARES, F. M. Teachers' Beliefs and Educational Research. Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), p. 307-332, 1992.

- PEACOCK, M. Exploring the gap between teachers' and learners' beliefs about 'useful' activities for EFL. *International Journal of Applied Linguistics* 8 (2) p. 233-250, 1998.
- _____. Beliefs about language learning and their relationship to proficiency. *International Journal of Applied Linguistics*, 9:2, p. 247-266, 1999.
- _____. Pre-service ESL Teachers' Beliefs About Second Language Learning: a Longitudinal study. *System*, 29:2, p. 177-195, 2001.
- RINNERT, H.; KOBAYASHI, H. Differing Perceptions of EFL Writing among Readers in Japan. *The Modern Language Journal* 85 (2), p. 189-209, 2001.
- SAKUI, K.; GAIES, S. J. A. Beliefs and Professional Identity: A Case Study of a Japanese Teacher of EFL Writing. *The Language Teacher*, 2002, Disponible en: <<http://www.jaltpublications.org/tlt/articles/2002/06/sakui>> Acceso en: 4.03 2004.
- SCHERER, L. C. *O tratamento do erro e sua relação com concepções sobre ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- SCHULZ, R.A. Focus on Form in the Foreign Language Classroom: Students' and Teachers' Views on Error Correction and the Role of Grammar. *Foreign Language Annals*, 29 (3), p. 344 -364, 1996.
- _____. Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions Concerning the Role of Grammar Instruction and Corrective Feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal* 85 (2), p. 244-258, 2001.
- SCOTT, R.; RODGERS, B. Changing Teachers' Conceptions of Teaching Writing: A Collaborative Study. *Foreign language Annals*, 28, No.2, p. 234-246, 1995.
- SHI, L.; CUMMING, A. Teachers' Conceptions of Second Language Writing: Five Case Studies. *Journal of Second Language Writing*, 4 (2), p. 87-111, 1995.
- SILVA, S. V. *Crenças relacionadas à correção de erros: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos*. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.
- VICTORI, M. An Analysis of Writing Knowledge in EFL Composing: a Case Study of two Effective and two Less Effective Writers. *System*, 27 (4), p. 537-555, 1999.
- WENDEN, A. What do Second-Language Learners Know about their Language Learning? A Second Look at Retrospective Accounts. *Applied Linguistics*, v. 7, p. 186-205, 1986.
- _____. How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall, 1987, p. 103 -117.
- WOLFF, D. Second Language Writing: a few Remarks on Psycholinguistic and instructional issues. *Learning and Instruction* 10(1), p, 107-112, 2000.
- YANG, N. D. The Relationship Between EFL Learners' Beliefs and Learning Strategy Use. *System*, 27:4, p. 515-535, 1999.
- YOON, H.; HIRVELA, A. ESL Student Attitudes Toward Corpus Use in L2 Writing. *Journal of Second Language Writing*, 13(4) p. 257-283, 2004.
- ZIMMERMAN, B.J. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, p82-91, 2000.

De la castellanización a la educación intercultural bilingüe: sobre la atención de la diversidad lingüística en la Argentina¹

Leonor Acuña.

Universidad de Buenos Aires

Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (Argentina)

1. Introducción

En 1991 la población indígena de la Argentina representaba aproximadamente el 1,5% del total de habitantes.^{2 y 3} Había alumnos aborígenes matriculados en las escuelas primarias de 94 departamentos en 16 provincias, incluido Florencio Varela en la provincia de Buenos Aires. En seis departamentos, los alumnos aborígenes superaban el 45%: Ramón Lista (Formosa), Iruya (Salta), 25 de Mayo y Ñorquinco (Río Negro), Gastre y Paso de los Indios (Chubut) (Acuña y Sierra 2001).

La educación argentina es castellanizante, es decir que obtiene como resultado la sustitución de las distintas lenguas con las que los alumnos pueden llegar a la escuela. No se trata de una meta explícita, sino que, al partir del presupuesto de que todos los niños que ingresan al sistema educativo hablan la misma lengua –el español–, los contenidos y habilidades escolares objeto de enseñanza se refieren a esa lengua. Inclusive el nombre de la materia: Lengua o Lengua materna no daba lugar para pensar otra cosa^{4 y 5}.

¹ Este artículo se publicó por primera vez en la *Revista de historia bonaerense IX*, 24: 47-51

² El porcentaje parece bajo y podría reafirmar el prejuicio de "en la Argentina no hay indios". Sin embargo, nótese que para la misma fecha Venezuela posee un 1,5% de población indígena; Colombia, 2,2%; Paraguay, 2,3%; Costa Rica, 0,8%; El Salvador, 2,3 % y Brasil, 0,2%. (Datos tomados de Gleich 1989).

³ Marisa Censabella presenta estimaciones de máxima y de mínima de hablantes de las distintas lenguas indígenas en nuestro país incluidos los migrantes paraguayos (hablantes de guaraní) y los migrantes bolivianos (hablantes de quechua). La suma representa un porcentaje de la población total que oscila entre el 2,4 y el 4,1%. (Censabella 2000). Los números parecen altos, pero sólo el censo nacional de población que se hará en los próximos días nos dará una información más precisa.

⁴ En este último caso tenemos además una ambigüedad todavía mayor, ya que, como señala Alejandro Raiter, la lengua materna no se enseña en la escuela sino que los chicos la aprenden en su casa. La escuela se ocupa, en todo caso de contenidos y habilidades escolares relacionadas con esa lengua.

⁵ El vacío institucional es tan grande que, en 1998 cuando el Ministerio de Cultura y Educación intentó hacerse cargo de la problemática de español como segunda lengua y de las lenguas indígenas, la discusión del tema y la redacción de los contenidos de español estuvo a cargo del área de lenguas extranjeras.

Con este marco, la práctica docente habitual en las escuelas en las que había niños monolingües de alguna lengua indígena, consiste en enseñanza de la lectura y la escritura del español (y en español), lengua con la que esos chicos nunca han estado en contacto hasta llegar al aula.

A partir de la reforma de la Constitución Nacional, se dictan normativas provinciales y nacionales que reconocen la diversidad cultural y lingüística de nuestro país:

"[D]icha diversidad se expresa en comunidades aborígenes cuyos miembros sólo se comunican en su lengua originaria, comunidades cuyos miembros usan parcialmente el español, y comunidades que mayoritariamente se comunican en español." (Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación 107/99).

y el derecho de los niños de ser alfabetizados en su propia lengua:

"El reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en el país requiere estrategias específicas para atender la diversidad de situaciones y contextos en los que los docentes aborígenes, no aborígenes y sus educandos, enseñan y aprenden. " (Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación 107/99).

Con esta decisión la Argentina se acerca a la propuesta de 1953 de la UNESCO de utilizar preferentemente la lengua materna en la alfabetización.⁶

2. Por qué hay que encarar programas de educación intercultural bilingüe

Las jurisdicciones con población aborígen duplican y hasta triplican las cifras de nivel nacional de analfabetismo y de repitientes (Acuña y Sierra 2001). La escuela que no atiende (tanto en el sentido de prestar atención y como en el de desarrollar políticas educativas específicas) a sus alumnos en su diversidad se vuelve ineficaz e ineficiente. Paradójicamente la evaluación de las instituciones y de la sociedad no es ni institucional ni social y suele volverse en contra de los mismo alumnos. "No les da la cabeza" es el argumento asociado al sentido común, que suele ser reforzado por el

⁶ Citamos solamente la Resolución del CFCyE 107/99 porque es clara y exhaustiva, pero recuérdese que la Ley Federal de Educación establece la regionalización de la enseñanza y que las distintas jurisdicciones redactaron los contenidos educativos sobre la base de sus propios diagnósticos sociolingüísticos.

sentido común académico: "No pueden simbolizar. En su lengua no hay palabras para hablar de abstracciones".⁷

Lo obvio se pierde: Cualquier persona a la que se le enseña a leer y escribir en una lengua que no conoce seguramente tendrá muchas dificultades para aprender lo que se le enseña, por no hablar de lo que no se le enseña (a hablar y entender esa otra lengua). Los docentes de un departamento en el que el 67% de los alumnos son monolingües de wichí en el momento de ingresar a la escuela, afirman que a los chicos les lleva dos años escolares completar los contenidos de 1^{er} grado. Esta afirmación es tranquilizadora desde la práctica docente y contribuye a disminuir la presión sobre los chicos, pero no es realista, ya que no se está actuando sobre el problema, no se están buscando soluciones en los contenidos ni en los enfoques de enseñanza, en este caso para enseñar el español con metodología y tiempos de segundas lenguas.

Ahora bien, por qué la escuela debería ocuparse de enseñar en la lengua de la familia. Hay respuestas de muy distinto orden para esta pregunta.

La primera respuesta es política: porque esos niños son argentinos y la obligación de los estados es brindar educación en la/s lengua/s del país, como lo hacen Canadá y Suiza, por ejemplo, con las distintas lenguas que se hablan en su territorio.

Desde el punto de vista del aprendizaje, la lingüística demuestra que es necesario que los niños bilingües alcancen un nivel de competencia elevado en las dos lenguas⁸ con el objeto de alcanzar las ventajas cognitivas propias de los bilingües y de poder transferir las habilidades escolares aprendidas en la lengua primera a la segunda lengua: el aprendizaje de la lectura y de la escritura en la lengua materna se traslada a la segunda lengua (y a todas las otras lenguas que puedan aprenderse en el futuro).

Lo contrario (prescindir escolarmente de la lengua primera) no permite alcanzar ese nivel umbral con competencias escolares y crea las condiciones para el

⁷ Compartimos la postura de aquellos que consideran que no se puede honrar semejantes muestras ignorancia y de prejuicio con una explicación o aclaración.

⁸ Estos temas han sido interés de la lingüística con más intensidad desde la década del 60. Las investigaciones han dado como resultado opiniones muy diferentes y hasta contradictorias en relación con las ventajas y desventajas del bilingüismo. Una primera aproximación a estos temas psicolingüísticos en relación con la problemática educativa de población aborigen puede hacerse a través de trabajos generales como el de Gleich o el manual de Appel y Muysken (citados en la bibliografía de este trabajo). El profundo artículo de López "Donde el zapato aprieta: tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú" (*Revista Andina* (1996) 14, 2: 295-384) –seguido por una discusión con especialistas– puede ser una buena introducción para quien se interese por esta temática.

bilingüismo sustractivo. La pérdida o sustitución de la lengua materna en los grupos minoritarios va acompañado, en general, de todas las secuelas propias de los grupos marginados: auto-odio, incompleto aprendizaje de la segunda lengua –y consecuente fracaso escolar–, apatía.

Los programas de enseñanza bilingüe en comunidades aborígenes tienen "resultados positivos en todas las áreas: en las habilidades lingüísticas en la primera y segunda lengua, en otras asignaturas y en los aspectos sociales y emocionales." (Appel y Muysken 1996: 105).

Pero no todo depende de una enseñanza bilingüe. No se trata solamente de un problema reducido a los límites de la escuela. El verdadero objetivo tiene que ser el de una comunidad bilingüe estable en el que se haya establecido una identidad bilingüe o bicultural (Appel y Muysken 1996: 169). Para lograr este objetivo no basta evidentemente con una buena planificación escolar. Teniendo en cuenta que también los peores indicadores económicos de la Argentina corresponden a las regiones con mayor población aborigen, el reconocimiento la atención de la diversidad debe encararse en el marco de programas de desarrollo integral.

3. Entre el respeto y la atención a la diversidad

El reconocimiento de la diversidad cultural de nuestro país y, por lo tanto, de la diversidad en el aula, plantea dos tareas distintas pero complementarias en el trabajo escolar: el respeto por la diversidad y la atención de la diversidad. En el primer caso se trata de la enseñanza y la práctica de la tolerancia que nos rodea (interna y externa al aula). En el segundo caso, se trata de diseñar una escuela que dé las respuestas necesarias para que los chicos que tienen saberes diferentes y, por lo tanto, diferentes "distancias" respecto de los saberes meta de la escuela puedan alcanzarlos.

En los *Materiales de apoyo para la capacitación docente* (Ministerio de Cultura y Educación 1997: 12-13) se señala que:

"La función de la escuela es esencialmente la integración de esas diferencias, sin privilegios ni exclusiones. Esto significa revisar mecanismos simplistas de transmisión de la cultura y hacerse cargo de la diversidad cultural como dato ineludible." [El subrayado es nuestro]

Más adelante, después de describir algunas variedades, se afirma:

"Consideramos que la institución escolar debe tomar como punto de partida el desarrollo lingüístico que los alumnos y las alumnas han alcanzado antes de ingresar en la escuela, como así también las experiencias que tienen fuera de ella. A partir de: quiénes son, de dónde vienen, cómo hablan, qué leen o escriben, etc., debemos proporcionarles los instrumentos lingüísticos que les permiten el acceso a una educación y un progreso académico, social, cultural y económico." [El subrayado es nuestro]

Sin embargo, en los *Contenidos Básicos Comunes*, la diversidad sólo aparece como contenido aun tan tempranamente como en el primer ciclo. Entre los contenidos conceptuales del *Bloque 3: La reflexión acerca de los hechos del lenguaje* (Ministerio de Cultura y Educación 1996: 30-33) figuran:

"Variedades lingüísticas. Noción de lengua. Variedades lingüísticas regionales, lenguas orales, lenguas gráficas, primera lengua, segunda lengua".

Propuesta de expectativas de logros:

"Identificarán variedades lingüísticas regionales y variedades de uso en la escuela reconociendo los diferentes contextos de empleo."

Sugerencias para el docente

"Tal vez en su escuela o en la comunidad a la que pertenece haya hablantes de otras provincias o de otros países hispanoamericanos; invítelos a conversar para que hablen de sus pueblos y sus costumbres. Es una excelente oportunidad para que los chicos observen entonaciones, palabras y giros desconocidos de modo que sistematicen las primeras nociones sobre dialectos y variedades lingüísticas."

El tema aparece entonces en la reforma educativa como contenido escolar encarado desde el respeto a la diversidad, pero no como marco para el diseño de la tarea. La diversidad no está dentro del aula, sino afuera. No es que todos somos diferentes, sino que la diferencia se encuentra fuera de las paredes del aula, es vagamente pintoresca, hay que ser tolerante con ella y puede ser objeto de estudio y clasificación. No hay ninguna referencia a cómo se encara la diversidad interna no sólo

desde el respeto sino desde los enfoques de enseñanza. Es decir, no se entiende que se trata de algo sobre lo que se debe actuar para que los alumnos puedan *crear* desde la diferencia.

Los contenidos de Ciencias Sociales repiten exactamente la misma disociación que se da en Lengua. Gabriela Novaro señala contradicciones dentro del mismo diseño de contenidos:

"... la tolerancia es tratada como un contenido actitudinal, pero esto no se corresponde con el tratamiento que la cuestión tiene en los contenidos conceptuales, donde prácticamente no se han introducido nuevos elementos de conocimiento de la diversidad y de la relación entre las distintas sociedades." (Novaro 1999: 301).

"...en los manuales, observamos la enumeración detallada de las características de los pueblos indios con anterioridad a la llegada de los españoles y el escaso lugar dado a la evolución de las sociedades indígenas luego de la conquista." (Novaro 1999: 310) y más adelante afirma: "Los indios eran, son y serán el taparrabo y la pluma, son el pasado. Lo demás es contaminación." (Novaro 1999: 306).

"Así, desde los contenidos conceptuales, la visión sigue siendo etnocéntrica y en alguna medida contradictoria con los contenidos actitudinales que se postulan." (Novaro 1999: 311).

A esto quedan reducidas en la planificación escolar las declaraciones de las normativas mencionadas en la introducción de este trabajo. No está abierto el camino para un cambio en esa tradicional educación castellanizante.

4. La educación intercultural bilingüe en la Argentina

En 1999 Plan Social Educativo del Ministerio de Educación organizó un taller sobre educación intercultural bilingüe. En ese momento se estaban llevando adelante proyectos de diferente origen que atendían a la diversidad cultural y lingüística aborígen en las provincias de Chubut (mapuche), Santa Fe (toba y mocoví) , Chaco (toba, mocoví, wichí y otras culturas), Jujuy (variedades del español), Formosa (wichí), San Juan (huarpe) y Salta (chiriguano-chané). (Ministerio de Cultura y Educación 1999)

El taller se realizó bajo la coordinación del Dr. Luis Enrique López (PROEIB-Andes) y giró alrededor de la definición de bilingüismo e interculturalidad. De acuerdo con lo discutido se llegó a la definición de educación intercultural bilingüe para la Argentina que encontramos en la Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación 107/99:

"La educación intercultural bilingüe constituye una educación atenta a la diversidad de culturas y lenguas de las poblaciones a las que responde. Al mismo tiempo considera la relación de estas culturas y lenguas con las sociedades nacionales e internacionales en las que están insertas. Constituye un enfoque flexible y abierto dirigido a responder a las necesidades de aprendizaje de las poblaciones aborígenes, así como a sus intereses y expectativas. Este enfoque surge de sus demandas respecto de una educación acorde con sus particularidades lingüísticas, culturales y sociales.

Esta educación es intercultural en tanto reconoce el derecho que las poblaciones aborígenes tienen a recuperar, mantener y fortalecer su identidad así como a conocer y relacionarse con otros pueblos y culturas coexistentes en los ámbitos local, regional, nacional e internacional."

En el mes de octubre de 2001 el Proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación de los pueblos aborígenes (del Programa de Acciones Compensatorias en Educación del Ministerio de Educación) conjuntamente con el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) hizo una convocatoria de sistematización de experiencias en educación intercultural bilingüe con el objeto de construir una base de datos actualizada sobre lo que se está haciendo sobre ese tema en la Argentina.

Existen proyectos y programas experimentales de muy distinta orientación en distintos lugares del país. La financiación de los mismos depende desde asociaciones de padres de colegios privados que se constituyen en "padrinos" de las escuelas hasta de organismos internacionales. La duración depende también de variables diversas, a veces, inclusive, inesperadas.

Desde 1999 estamos a cargo de la asistencia técnica de un programa de desarrollo financiado por un organismo europeo. Por una decisión político-administrativa (reemplazar a uno de los directores), durante cuatro meses se paralizaron todos los trabajos de los nueve subprogramas que afectan a cerca de 12000 personas. Se llamó a concurso el cargo y mientras tanto se suspendieron los

pagos (hasta de sueldos). Esos cuatro meses coincidieron con la estación seca, ya empezaron las lluvias (que impiden gran parte de la primavera y del verano ingresar y circular por la zona y por supuesto hacer trabajos como construcción de viviendas) y también se están terminando las clases que se dictaron con mucha irregularidad durante la segunda mitad del año por paros docentes nacionales y provinciales. Nuestra tarea consiste en asistir, seguir y capacitar para la implementación de la lengua aborígen como lengua de instrucción y del español como segunda lengua. En este lapso hemos perdido dos trabajos de campo y los docentes han perdido dos pasantías de 80 horas cada una en Buenos Aires. Desde nuestro trabajo, se perdió el año.

5. Por qué es difícil llevar adelante proyectos de atención a la diversidad

Este artículo pretendió resumir cuestiones muy generales de la búsqueda de nuestro país de una educación más justa para las poblaciones aborígenes hablantes de una lengua diferente del español o de una variedad del español muy diferente de la que espera la escuela.

En este último punto hacemos un punteo de otras cuestiones que forman parte también del diseño de una educación intercultural bilingüe.

Quienes llevan adelantes propuestas, programas o proyectos de esta naturaleza deben encarar entre otras las siguientes cuestiones lingüísticas:

- Realizar diagnósticos sociolingüísticos reales.
- Completar la estandarización de las lenguas aborígenes que se empleen en la educación.
- Diseñar e implementar de cátedras de lenguas aborígenes en los institutos de formación docente.
- Discutir e implementar una definición de lo bilingüe que incluya además la enseñanza de las lenguas aborígenes como segundas lenguas para población no aborígen y
- Discutir e implementar una definición de lo intercultural que no sea solamente entre cada cultura aborígen y la cultura escolar.

Pero para que quienes desean trabajar en una educación intercultural bilingüe puedan hacerlo, es necesario que exista un marco institucional en el que se consiga:

- La orientación, coordinación y centralización de los proyectos de educación bilingüe e intercultural en lo que a las acciones y a los criterios se refiere.
- El compromiso de las instituciones de educación superior con estos temas.
- La continuidad de los proyectos y la sanción para quienes son responsables de la interrupción arbitraria e injustificada de los mismos.

Es imprescindible que sean aborígenes quienes tomen las decisiones, soliciten las asistencias técnicas, participen del análisis y reformulación de los proyectos y de la evaluación de los resultados. El papel de los especialistas es asesorar, aconsejar, comparar, diseñar, proponer e implementar.

Martín Fierro –alguien que sabía mucho de quedar en los márgenes de la atención de la civilización– decía que él hablaba de "Males que conocen todos, / pero que naidés contó". Lo que decimos en este artículo ya ha sido contado muchas veces, sólo se trata de un intento más de llamar la atención.

Referencias bibliográficas

- Acuña, Leonor y María Concepción Sierra. "Situación sociolingüística del departamento ramón lista (provincia de Formosa)". VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Mar del Plata, 2000 ms.
- APPEL, René y Pieter Muysken. **Bilingüismo y contacto de lenguas**. Ariel, Madrid, 1996.
- Censabella, Marisa. **Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual**. Eudeba, Buenos Aires, 2000.
- GLEICH, Uta von. **Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina**. Schriftenreihe der GTZ n° 214. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), Rosdorf, 1989.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. **Los CBC en la escuela. Primer ciclo. Contenidos básicos comunes para la educación general básica**. Rca. Argentina, 1996.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. **Materiales de apoyo para la capacitación docente. EGB. Caracterización de los capítulos de los CBC**. Rca. Argentina, 1997.
- Ministerio de Cultura y Educación, Plan Social Educativo. **Balance y Perspectiva de la EIB en la Argentina. Taller de Educación Intercultural Bilingüe. Atención de necesidades educativas de la Población aborígen**. Buenos Aires, 1999.
- Novaro, Gabriela. "Diversidad cultural y conocimiento escolar: el tratamiento de los indios en los contenidos educativos". **Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano** 18, 1999: 297-314.
- Consejo Federal de Cultura y Educación. **Resolución 107/99**. 1999.

Buenos Aires, 11 de noviembre de 2001.

El español como recurso económico: de Colón al Mercosur ¹

Leonor Acuña.

Universidad de Buenos Aires

Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (Argentina)

Introducción

Entre el 16 y el 19 de octubre de 2001 se celebró en Valladolid el II Congreso Internacional de la Lengua Española. El congreso fue coorganizado por la Real Academia Española y el Instituto Cervantes. Ambas instituciones invitaron a casi trescientos especialistas, funcionarios y empresarios en condiciones de lujo y deferencia completamente desconocidos para los ámbitos académicos argentinos.

Aunque el nombre hace pensar lo contrario, el encuentro no era de lingüística sino de negocios. Tenía por objeto “servir a la toma de conciencia por parte de los hispanohablantes del valor de la lengua española como activo económico, y asumir los retos que la *Sociedad de la Información* y las nuevas tecnologías imponen al español en la era de la globalización”.²

Dado que la Argentina será en 2004 la sede del próximo congreso, parece interesante hacer algunas consideraciones.

Cuando la lengua es una empresa

La enseñanza de la propia lengua como lengua extranjera es desde hace mucho tiempo un recurso económico importante para países como Francia, Gran Bretaña y EEUU.

Anualmente, más de un millón doscientas mil personas en todo el mundo rinden el *First Certificate* de la Universidad de Cambridge y 500.000 personas viajan a Gran Bretaña para estudiar inglés.

La enseñanza de idiomas, muy especialmente del inglés, es negocio en todo el mundo. No se trata solamente de los institutos dedicados a ello ni de los puestos de trabajo para los profesores, sino también de las industrias asociadas: producción y edición de material didáctico (libros, casetes y videocasetes, diccionarios y

¹ Este artículo se publicó en el año 2002 en *Novedades de Antropología*, año 11 (42): 19-22

² Nota a los expositores del Secretario General del II Congreso (18 de diciembre de 2001).

gramáticas), venta de literatura, música, cine, programas de televisión, traducciones de libros, doblajes de películas, procesadores de texto para computadoras, etc.

Para que quede aún más claro el valor económico de las lenguas, piénsese en las visitas, asesoramientos, donaciones y capacitación que las editoriales dedicadas a la venta de libros de enseñanza de lenguas hacen regularmente a los ministerios de educación, escuelas y docentes y cómo esas intervenciones se acrecientan cuando se producen discusiones sobre qué lenguas extranjeras serán obligatorias y en qué nivel escolar se impondrán.

Pero, la lengua española se ve a sí misma desde el punto de vista económico desde hace tan sólo dos décadas. La apertura de España al turismo y los consumos culturales en español de los migrantes hispanoamericanos en Estados Unidos fueron abriendo una nueva perspectiva que cristaliza en una política de difusión de la lengua con la creación en 1991 del Instituto Cervantes cuyo propósito es: “promover universalmente la enseñanza y el estudio del español y fomentar cuantas medidas y acciones contribuyan a la difusión y la mejora de la calidad de estas actividades.”

La enseñanza del español a extranjeros en la Argentina

A pesar de la masiva entrada de extranjeros entre los siglos XIX y XX, la política inmigratoria argentina no incluyó la enseñanza de la lengua como propuesta de integración.

Pero a partir de 1980 se produjo un cambio. Comenzaron a llegar extranjeros de nuevos perfiles que requerían aprender español de manera escolarizada: familias coreanas y taiwanesas que venían a instalarse en nuestro país, estudiantes europeos y norteamericanos que querían estudiar literatura, historia y política de Hispanoamérica y funcionarios y empleados de las empresas privatizadas.

A partir de esta demanda nace en nuestro país una nueva especialidad: la enseñanza de español a extranjeros.

Instituciones públicas universitarias y terciarias, universidades privadas e institutos particulares se dedican a la enseñanza del español en la Argentina. Más de 180 profesores (sin contar a los que dictan clases en forma particular) se dedican en las distintas instituciones a esta actividad que constituye una salida laboral bien remunerada para los profesores de Letras.

Casi el 90% de los alumnos que toman clases de español lo hacen en la ciudad de Buenos Aires. El resto de los estudiantes se distribuyen en las provincias de Entre Ríos, Córdoba, Mendoza y Río Negro.

En la actualidad, a lo largo de todo el año casi 900 alumnos toman clases grupales abiertas de español en cursos regulares e intensivos, mientras que otros 100 son alumnos individuales de cursos particulares. Un promedio de 150 alumnos mensuales toma clases de español en grupos cerrados contratados especialmente desde sus países de origen.

El 60% de los alumnos que toman cursos de español provienen de los Estados Unidos; un 20% de Corea, Taiwán, Japón y Brasil, y el 20% restante de Gran Bretaña, Alemania, Italia, Países Escandinavos, Francia, Suiza, Tailandia, Arabia Saudita y otros.

Estimamos que el dictado de los cursos representa un ingreso anual para la Argentina de alrededor de U\$S 2.500.000. No se consideran en esta cifra los ingresos por alojamiento, comida, pasajes turísticos por el interior del país, compras de artesanías, etc.

Además de la enseñanza, en nuestro país existen programas de capacitación de docentes, se prepara material didáctico y se elaboran exámenes bajo estándares de calidad internacional. Todas estas actividades representan también ingresos para nuestro país y puestos de trabajo.³

A diferencia de la situación en España, la enseñanza de español a extranjeros no recibe apoyo oficial ni cuenta con ninguna forma de subsidios. No existen en la Argentina proyectos en marcha de difusión de la lengua ni presupuesto alguno para ese propósito. Cabe hacer una excepción a esta falta de política (y de inversión) en la industria del español. Se trata de las misiones que desde 1995, dentro del marco del Fondo Argentino de Cooperación Horizontal (Cancillería Argentina), el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA realiza a los países anglófonos del Caribe con el objeto de prestar asistencia técnica en la enseñanza escolar y superior del español.

Aunque no hay una política oficial para desarrollar esta área, las instituciones educativas universitarias y terciarias reciben ingresos por esta actividad lo que les permite aumentar así sus exiguos presupuestos.

El nacimiento y crecimiento de la enseñanza del español en la Argentina dependió hasta ahora exclusivamente de la iniciativa individual (tanto en el ámbito

³ Además de los cursos arancelados, se dictan clases gratuitas a refugiados y a migrantes de Europa del Este en el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. También en forma gratuita, en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires se dictan cursos para migrantes de distintos países y muchos institutos privados se hacen cargo del dictado de clases para extranjeros que no pueden pagarlas.

privado como oficial). Éste es el límite de lo que se puede hacer sin una política del Estado.⁴

Qué pasa en el Mercosur

Es muy poca la presencia argentina en Brasil en el campo de la difusión de la lengua, a pesar de la demanda constante. Brasil tiene un examen de conocimiento del portugués que no está reconocido oficialmente por nuestro país. No hay una política de intercambio de profesores de las respectivas lenguas y los contactos entre ambos países por temas de alfabetización y lingüísticos, aunque oficiales, no se enmarcan en una política regional.⁵

Mientras tanto la ofensiva española es enorme: el examen de conocimiento de español del Instituto Cervantes está reconocido por el Ministerio de Educación brasileño; en 1998 se creó una sede en San Pablo para formar profesores de español en respuesta al proyecto brasileño de hacer obligatoria la enseñanza del español en toda la educación secundaria, y las editoriales españolas están publicando versiones brasileñas de los textos de enseñanza.⁶

En el discurso de apertura del congreso de Valladolid el presidente de México anunció que a partir de 2002 su país empezará a formar docentes y a dictar cursos de español en Brasil.

En nuestro caso, es grave hacer poco pero más grave todavía es no trabajar en proyectos recíprocos con un país con el que tenemos acuerdos comerciales de la envergadura del Mercosur y problemas similares en la esfera de la educación.⁷

⁴ Se han hecho algunos gestos: la firma en el mes de octubre pasado de una resolución del Ministerio de Educación fijando los lineamientos de evaluación, conocimiento y uso del español como lengua extranjera; y en el mes de noviembre el mismo ministerio creó un consorcio con las universidades nacionales de Buenos Aires, Córdoba y del Litoral para la administración del examen de conocimiento de español que viene desarrollando y tomando desde 1996 el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

⁵ Se estima que el potencial de facturación de libros en español dentro de Brasil es de 1.500 millones de dólares y que ya hay 750 escuelas en las que 50 millones de alumnos estudian español (Néstor Restivo "El idioma, un pasaporte para ganar más plata", *Clarín*, 28/8/2000).

⁶ La decisión brasileña de hacer obligatoria la enseñanza del español fue en gran medida el resultado del asesoramiento español.

⁷ En "El Mercosur lingüístico: acerca del portuñol y otras cuestiones" (Leonor Acuña en el *Boletín informativo del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, n° 23, 1997: 1-2) se hicieron algunas observaciones sobre las necesidades lingüísticas del Mercosur.

El congreso de Valladolid: cuando funcionarios y empresarios desconfían de los académicos

El congreso de Valladolid estuvo organizado de manera tal que, con excepción de la mesa de cierre, la mayoría de las presentaciones académicas se hicieron las dos últimas tardes en once paneles que sesionaban simultáneamente. Las mesas redondas discutían casi exclusivamente sobre negocios y empresas y estaban integradas por empresarios, economistas y funcionarios. La desconfianza de los funcionarios y empresarios respecto de los intelectuales es legendaria: en estos asuntos están convencidos de que la cabeza de un académico no puede pensar una empresa y los consideran básicamente ineficientes en gestión.

Un ejemplo de esto fue la mesa redonda "El potencial económico del español"⁸ integrada por tres economistas, dos funcionarios, un empresario y un abogado, quienes, en lo que hace a nacionalidades, se distribuían en cuatro españoles, dos mexicanos y un argentino. Si bien las observaciones que hicieron todos sobre la lengua fueron desopilantes desde el punto de vista lingüístico, los aportes mexicanos y españoles a la visión de la lengua en tanto industria fueron muy interesantes.

Aprendimos en esa mesa que el Instituto Español de Comercio Exterior (ICEX) invierte anualmente el 6% de su presupuesto en promocionar las industrias de la lengua, que más de U\$S 1.500.000 están destinados puntualmente a promover la enseñanza del español. También aprendimos en esa mesa que la Dirección de Turismo del gobierno español sabe que 130.000 personas viajaron en el año 2000 a tomar cursos de español, que las ventajas del "turismo educativo" son básicamente que se distribuye a lo largo de todo el año y a lo largo de toda España, que los estudiantes hacen estadías cuatro veces más prolongadas que los turistas comunes y que esos estudiantes gastaron aproximadamente 361 millones de dólares.

⁸ www.congresodelalengua.cervantes.es

El congreso en la Argentina: cuando los académicos desconfían de los funcionarios

Otro de los aprendizajes del congreso de Valladolid fue que los economistas españoles presentes consideraban que las economías hispanoamericanas eran en su conjunto malas, que la Argentina era un muy buen ejemplo de ello y que un país en esas condiciones no podía exportar lengua y cultura. Paralelamente a estas afirmaciones, escuchamos cómo el presidente mexicano hacía anuncios respecto de medidas concretas dentro del Mercosur mientras que el presidente argentino no hizo referencias ni siquiera a lo que ya existe.

Pero el problema no es en realidad lo que los otros hacen, sino lo que nosotros *no* hacemos. Los funcionarios, empresarios y asesores argentinos que intervinieron en las mesas no se informaron antes de exponer sobre lo que en nuestro país estaba sucediendo en materia de enseñanza del español. Sus exposiciones transitaron los mismos dislates lingüísticos de sus colegas españoles y mexicanos, pero no aportaron un solo número, una propuesta ni una mínima información sobre lo que se estaba haciendo ni sobre lo que se pensaba hacer al respecto. Para quienes estábamos en las butacas del Teatro Calderón y conocíamos la labor sostenida que están haciendo lingüistas y profesores de español desde hace casi 20 años, que en ese lapso habíamos recorrido oficinas de funcionarios explicando y narrando lo que el congreso estaba mostrando y que habíamos logrado respuestas en algunos casos, era inaudito ver y escuchar cómo la Argentina estaba perdiendo el espacio internacional más importante al que hubiéramos tenido acceso.

Cabe la pregunta: ¿Por qué la Argentina se propuso como sede del III Congreso Internacional de la Lengua Española? Durante su discurso el presidente De la Rúa dijo que el nombre del congreso será "El español, las tecnologías y la nueva integración" y habló de talleres que se realizarían durante 2002: "Capacitación en línea", "Universidad e Internet", "El software y el español" y "La música digital".

Parece que la industria de la enseñanza del español en la Argentina y de la Argentina (con las industrias asociadas) tendrá que esperar otra oportunidad.

Actitudes frente a la lengua en la enseñanza de español a extranjeros¹

María Leonor Acuña
Claudia E. Fernández
Andrea C. Menegotto
María del Carmen Palacios
Universidad de Buenos Aires

I. Introducción

El propósito de este trabajo es presentar algunos de los problemas que surgen en la enseñanza del español como segunda lengua² en relación con las actitudes que docentes, alumnos y textos tienen frente a la lengua. Intentaremos elaborar, además, una síntesis de las dificultades que se encuentran en la mayoría de los manuales de enseñanza y sugerir líneas en las que sería útil trabajar para la elaboración de programas y de material didáctico.

Proponemos encarar la enseñanza de la lengua desde tres perspectivas: comunicativa, gramatical y cultural. Lo comunicativo se refiere al desarrollo progresivo de la competencia pragmática desde el nivel de supervivencia en situaciones controladas y conocidas (etapa elemental) hasta situaciones no controladas y nuevas (etapas intermedia final y avanzada). Lo gramatical alude al desarrollo progresivo de la competencia gramatical por medio de reglas y formalizaciones (Acuña y otros 1991). Lo cultural se manifiesta a través de las dos áreas anteriores, ya que, tanto para obtener la propiedad en la interacción como para seleccionar las formas lingüísticas adecuadas, hay que tener en cuenta los usos y costumbres de un grupo humano particular que es el que utiliza esa lengua.

II. El tema dialectal y las actitudes frente a la lengua

Los estudios dialectales en Buenos Aires -y, al mismo tiempo, el reconocimiento de la diversidad lingüística de nuestro país- tuvieron una etapa de oro

¹ Publicado por primera vez en: *Actas del III Congreso Argentino de Hispanistas "España en América y América en España"*. Buenos Aires, Argentina, 19, 20, 21, 22 y 23 de mayo de 1992, coord. por Luis Martínez Cuitiño, Elida Lois, Vol. 1, 1993, ISBN 987-99595-1-5, Págs. 245-25.

² El término segunda lengua se refiere a la que es aprendida en el mismo país donde se habla, es decir, que el alumno tiene un estímulo lingüístico adicional al de la clase, a diferencia de la situación de aprendizaje de lengua extranjera, donde el alumno sólo se enfrenta a la lengua en clase de idioma.

en el Instituto de Filología dirigido por Amado Alonso. Esa época se caracterizó no solamente por las investigaciones sino también por la divulgación de los trabajos sobre el tema.

A pesar de la importancia de los estudios lingüísticos que se realizan en la actualidad, la reflexión académica sobre la lengua y las actitudes de la comunidad ante la misma no van siempre por el mismo camino). Los prejuicios sobre la lengua parecen condicionar incluso la escuela y la universidad.

Frecuentemente se oye decir que "los argentinos hablamos mal" o que "no usamos la forma correcta". La vergüenza lingüística más evidente la constituyen el uso del vos v del che³, en segundo término figuran el uso del futuro perifrástico en lugar del futuro simple y el del pretérito indefinido por encima del perfecto.⁴

Otro prejuicio se refiere a la idea de la unidad lingüística.. El presupuesto básico es que en la Argentina no existe diversidad cultural y, por lo tanto, no existe diversidad lingüística: en todos lados se habla igual en nuestro país no hay dialectos. Una expresión de esta simplificación es *La cartilla de la unidad nacional* con la que se organizó el plan de alfabetización de 1985 y en la que "la lengua empleada es la lengua general comprensible en toda la Nación." (*Documentos del Predal Argentina* 1986, 42). Suponemos que la idea subyacente es que la variedad dialectal solo consiste en algunas palabras que varían según las regiones y que pueden ser fácilmente anuladas en favor de un léxico general.

En el ambiente artístico se tomaron decisiones respecto de la lengua, aparentemente sin la intervención de especialistas, cuyo resultado manifiesta los mismos prejuicios antes mencionados. La ley de doblaje (Ley 23.316, sanción: 7/5/86) declara la existencia de un idioma castellano neutro, sugiriendo la idea de una lengua artificial o de laboratorio. En 1943, Amado Alonso vaticinaba que llegaría el día en que empresarios y directores tendrían que plantearse qué hacer con el idioma y proponía como respuesta una "nivelación" en el sentido de la selección de aquel "nivel" en el que todas las variedades hispanoamericanas comparadas tienen más coincidencias (Alonso 1943, 52).

³ "Monner Sans contaba que en la casa de Mitre no había entrado nunca el vos, y Capdevila exclamaba: "¡Cómo había de entrar cosa tan sucia en tan limpia casa!" (Rosenblat 1961, 35).

⁴ Es interesante mencionar algunas de las actitudes típicas del hablante nativo argentino frente al alumno extranjero de español. En primer lugar, es común el uso del tú en lugar del vos. Esto sucede en situaciones de compra, de trámites e incluso entre profesores de Letras y lingüistas. Otro aspecto muy común es la exaltación de lo bien que habla el extranjero y la sugerencia de que no necesita tomar clases, todo esto acompañado de una gran tolerancia, sobre todo, en lo que se refiere a la pronunciación. Por supuesto, a lo anterior se suma el entrenamiento en lunfardo ("enseñarle malas palabras") sin explicar siempre exhaustivamente los significados y los registros adecuados de uso.

No sólo el hablante nativo manifiesta estos prejuicios hacia su propia lengua. Muchos extranjeros preguntan qué español van a estudiar y algunos, incluso, llegan a reclamar que se les enseñe el verdadero español. Algunos exalumnos europeos, de regreso a sus países, tuvieron dificultades con su pronunciación rioplatense -en general cualquiera de Latinoamérica- a la hora de buscar trabajo como profesores de español, porque lo que hablan "no es español".

Los textos de enseñanza de español son bastante numerosos y de distintas procedencias. Hasta donde nosotros sabemos, solo existen dos textos producidos en la Argentina (Vering y otros s. f.; Malamud y Ortolano 1990).

Los textos de origen español manifiestan uniformidad lingüística respecto de lo peninsular, y no suele haber aclaraciones acerca del dialecto elegido. Solo en *Para empezar* (Martín Peris y otros 1984, 11) se aclara en una nota del prólogo que "se ha optado por el español peninsular dada la imposibilidad de abarcar todas las variantes latinoamericanas y la ficción que supondría pretender cualquier síntesis". Los textos norteamericanos, en cambio, presentan una especie de español neutro basado en las variedades mexicana y portorriqueña. En todos, lo dialectal americano aparece como exótico y sólo en lo que se refiere a pronunciación, vocabulario y costumbres; la gramática brilla por su ausencia. El léxico es una lista de palabras infrecuentes -a veces aun en la variedad de origen- y la presentación (le las costumbres está más cerca de un informe etnográfico de lo pintoresco que de la enseñanza de la cultura de la lengua que se está estudiando.⁵

El profesor de español a extranjeros en la Argentina se encuentra con que tiene que enseñar su propia variedad lingüística, que es inexistente porque no consta en ningún libro (salvo en los artículos y libros para especialistas), porque nadie cree en ella y porque si, en el mejor de los casos, obtiene algún tipo (le reconocimiento, es para ser estigmatizada, dejada de lado o recortada).

Como lingüistas, creemos que existe el español de la Argentina, que ese español tiene numerosas manifestaciones dialectales y que, por supuesto, todas son igualmente correctas. Como docentes, creemos que es pedagógicamente necesario ofrecerle al alumno de segunda lengua un estímulo lingüístico coherente y que eso se obtiene solamente desde una única variedad dialectal: aquella en cuya cultura vive.

La enseñanza del español como lengua extranjera tiene la ventaja de que el estímulo lingüístico exclusivo es el de la clase. En este caso, el material didáctico puede estar presentado con un criterio de nivelación similar al de Amado Alonso, que

⁵ En el libro *Eso es* (Masoller y otros 1987), un diálogo presenta a un español pidiendo, en Bogotá, un tinto y un bocadillo". El equívoco entre el cliente y el mozo se produce porque, en Colombia, tinto significa café solo y bocadillo, dulce de guayaba.

evite el localismo o el regionalismo extremo en los modelos y, por supuesto, que enseñe al alumno las distintas manifestaciones de las culturas hispanoamericanas con la misma dignidad con que aparecen la inglesa o la francesa en los textos de enseñanza de esos idiomas.

III. Los textos

1. Lo gramatical

No existe una larga tradición de enseñanza del español. Incluso durante la conquista se utilizaba para la evangelización el latín más que el español, Las comunidades religiosas hacían frecuentemente el esfuerzo inverso y aprendían las lenguas indígenas más difundidas para divulgar la doctrina en las lenguas del país.

En general, puede decirse que aquellos textos que privilegian las actividades comunicativas, es decir las actividades tendientes a desarrollar la competencia pragmática, no tienen una organización gramatical clara y gradual. Por el contrario, las pocas reglas presentadas no siguen una secuencia pedagógicamente adecuada. Como ejemplo, uno de los mejores textos españoles -probablemente el más difundido en la Argentina -*Para empezar* (Martín Peris y otros 1984, 85), presenta completo el sistema pronominal de sujeto recién en la unidad 8, primera unidad del libro y pensado para ser utilizado un semestre, o un año después de haber comenzado el curso. Por lo tanto, a esa altura, se supone que el alumno estudió la formación del presente regular, de algunos irregulares, del pretérito perfecto, del imperativo y del futuro simple del indicativo, pero solo conoce la formación de las tres primeras personas del singular. Durante casi un año sólo pudo hablar de y con una sola persona a la vez.

En los libros de texto publicados en países de habla no hispana es difícil encontrar una sistematización gramatical que sintetice de manera clara y organizada un tema completo -por ejemplo todo el presente o el pasado verbal-. Estos textos suelen exhibir listas de vocabulario bilingüe y recurren a la traducción: se traducen los ejemplos, y las explicaciones se dan en inglés, francés o alemán, según la procedencia (Kiddle y Wegrnann 1988; Labarca y Hendrickson 1988; Masoliver y otros 1987; Politzer y Urrutibeheity 1972; Samaniego y otros 1989; Terrell y otros 1990).

Creemos que la explicación gramatical debe ser un apoyo para el estudiante; que le permita organizar todo ese cúmulo de información que recibe -la lengua viva- de manera de poder ampliar su dominio del sistema y no para convertirlo en lingüista. Si el alumno no llega a manejar las reglas gramaticales, difícilmente llegue a expresarse

con total comodidad, porque es imposible que el texto de estudio cubra la totalidad de situaciones en las que el alumno puede encontrarse. Se trata de no dejar al alumno fuera del control de la gramática.

Es frecuente que el alumno le pida a su profesor una gramática de consulta. Así, el profesor descubre que no tiene otra cosa para ofrecerle que los textos escritos por y para especialistas, en general inaccesibles para un lego; sobre todo si, además, no conoce la lengua. Los alumnos suelen llevar a la clase diccionarios con un suplemento gramatical que contradice algunas de las explicaciones que el profesor se esforzó por presentar (formación de las segundas personas vos, usted y ustedes, por ejemplo). El diccionario en sí mismo es otro problema. Si el profesor propone el uso de diccionarios de americanismos, el alumno se verá en la obligación de consultar primero su diccionario general y luego el particular. Esto, si no encontró la palabra buscada, porque si la encontró, nunca supondrá que esa palabra quiere decir otra cosa, o que tiene connotaciones escatológicas en el país donde vive.

La gramática es el aspecto más descuidado en los textos que consultamos. Es importante reiterar que no creemos que sea necesario recurrir a un nivel de metalenguaje gramatical muy especializado. Por el contrario, en general es posible plantear las explicaciones sin recurrir a terminología muy técnica (ver Apéndice, donde se incluye una propuesta de sistematización de verbos para el nivel 1).

2. Lo comunicativo

Uno de los avances más interesantes de los últimos años, debido fundamentalmente a la aplicación de la teoría de los actos de habla, es la incorporación de técnicas y actividades tendientes a desarrollar la competencia pragmática en la lengua que se estudia. Los textos que recurren a estas propuestas - con diferentes nombres pero en general agrupados bajo el rótulo de métodos o enfoques comunicativos- se esfuerzan en presentar las expresiones que el alumno debe aprender en diálogos o situaciones contextualizadas.

La mayor virtud de este enfoque es que facilita al alumno su expresión en situaciones posibles, tratando de hacerlo consciente de los distintos factores que afectarán su comportamiento lingüístico (por ejemplo, el grado de formalidad de una situación, el conocimiento mutuo de los participantes, etc., para la selección vos/usted).

Sin embargo, suele suceder en los textos de español que, en los diálogos presentados, no quede lo suficientemente claro cuáles son los elementos más

relevantes para caracterizar la situación presentada. Esto impide que el alumno pueda reutilizar esas expresiones en situaciones que no reúnan exactamente las mismas condiciones de producción del diálogo que estudió.

En dos libros, *Para empezar* (Martín Peris y otros 1984. 25) y *Macanudo* (Malamud v Ortolano 1990, 8), se incluyen en la primera unidad del primer nivel, cuando el alumno apenas puede balbucear su nombre y nacionalidad, dos situaciones de presentación tituladas, respectivamente, "Manolo intenta ligar" y "Un lance". El alumno puede llegar a interpretar que lo relevante para la selección gramatical del verbo es justamente el hecho de que se trata de una situación de seducción y no reparar en las edades de los participantes y la informalidad de la situación. Además, el encuadrar en un esquema de seducción una situación comunicativa frecuentísima, como es el conocimiento de dos personas, puede provocar desde equívocos hasta reacciones de rechazo.

Hemos comprobado, además, que no todos los alumnos reaccionan positivamente ante la presentación de temas desde un enfoque comunicativo. Esto es particularmente notable con alumnos chinos y coreanos, con diferencias culturales muy grandes con el español y que además, no logran una comunicación mínimamente eficaz recurriendo a la estrategia de copiar la estructura de su propia lengua, como puede traducir un alumno de habla inglesa, francesa o alemana.

Por otra parte, atenerse exclusivamente a la graduación pedagógica en lo pragmático en un curso de segunda lengua podría llegar a funcionar con reparos- en el nivel elemental o inicial del aprendizaje, pero a partir del nivel intermedio el alumno ya tiene un manejo de la lengua suficiente como para desenvolverse con mediana eficiencia, aunque todavía comete muchos errores. Ha alcanzado el famoso nivel umbral. De allí en más, si el alumno continúa estudiando la lengua, es porque desea mejorar su producción y su comprensión. Por eso decimos que el alumno opta por la lengua. A partir de ese momento el trabajo se centra en el aspecto gramatical y en el cultural, lo que lo llevará necesariamente a internalizar estructuras gramaticales y pautas socioculturales más sutiles y complejas. Creemos que en el nivel avanzado la eficacia comunicativa del alumno es el resultado de la interacción entre su eficiencia gramatical y su adaptación cultural.

3. Lo cultural

Como se dijo en el apartado II, es frecuente que lo particular de las culturas de habla hispana está presentado, en el mejor de los casos, como

regionalismo, y en el peor, como color local o estereotipos. De esa forma, las costumbres y el vocabulario (casi los únicos elementos lingüísticos de diferenciación) no aparecen en un contexto funcional, sino bajo la forma de peculiaridades casi risibles y, por supuesto, inútiles para el alumno. El lunfardo, por ejemplo, es impráctico, ya que se trata de palabras sueltas más bien pintorescas, no demasiado reutilizables y muchas veces peligrosas.⁶ Los libros pasan de planteos de situaciones neutras que podrían suceder en cualquier lugar del planeta hasta diálogos y textos donde todo pasa por lo folklórico y lo típicamente "latinoamericano".

Esta visión del color local alcanza puntos increíbles en ciertos libros cuyo contenido ideológico es, aparentemente, de solidaridad con el Tercer Mundo (Masoliver y otros 1987). Junto con diálogos, saludos y ejercicios gramaticales aparecen lecturas sobre las deudas externas, hombres sin trabajo, la represión en Chile, la contaminación en México y los chicos de la calle; todo esto casi sin contextualización y en etapas en las que el alumno no posee todavía el nivel de lengua suficiente ni para comprender ni para intervenir en discusiones de tal complejidad.

La vida cotidiana real está ausente de los libros de español. Los personajes son los mismos alumnos de los cursos de español; árabes, japoneses, alemanes, ingleses, haciendo parejas entre sí, dialogando por las calles de grandes ciudades (nada permite distinguir a Buenos Aires de México, Barcelona o Nueva York), hablando de temas tan neutros como su variedad de lengua.

En el proceso de aprendizaje el alumno debe desempeñarse cada vez con mayor eficiencia en situaciones de interacción. Es en estas interacciones donde pone en funcionamiento tanto el sistema de reglas internalizado como los rasgos culturales apprehendidos en la sociedad con la que interactúa. Por eso creemos que el aspecto cultural incluye lo gramatical y lo comunicativo. Y, nuevamente, debemos hacer una distinción entre las situaciones de segunda lengua y de lengua extranjera. En situación de lengua extranjera, no parece haber inconveniente en presentar una selección de temas que reflejen la cultura y las costumbres de todas o algunas de las zonas hispanohablantes -tal vez utilizando algo similar al criterio de nivelación de Alonso-, siempre y cuando esa presentación se realice de manera respetuosa y realista. En cambio, en la situación de segunda lengua, resulta imprescindible presentar, en primer lugar, aquellas costumbres y pautas culturales propias de esa región y que afectan de manera más directa los hábitos lingüísticos.

⁶ En *Perspectivas* (Kiddle y Wegmann 1988, 83) encontramos bajo el título "Expresiones del barrio chicano" el siguiente diálogo, sin ninguna aclaración acerca del contexto: -"¿Qulúbole, carnal? Oye ¿por fin conseguiste jale? -No, hombre. El gabacho me dijo que no había. - Bueno, entonces por uy te wateho".

IV. A modo de síntesis y conclusión

Hemos tratado de hacer una clasificación de las dificultades y carencias que surgen en la enseñanza del español a extranjeros. Tarde o temprano, todo docente de esta materia prepara y adapta total o parcialmente el material didáctico que utiliza en la clase. Creemos que las prioridades son las siguientes:

1. En relación con la elección de la variedad dialectal con la que se trabaja, creemos que se puede establecer una diferencia entre la enseñanza de segunda lengua y la de lengua extranjera. En el caso de la segunda lengua, las formalizaciones, ejercitación y trabajo de interacción en clave deben hacerse en la lengua de donde se vive, tanto en lo gramatical como en lo pragmático y lo cultural. Por supuesto, los textos, las grabaciones y los videos auténticos que se utilicen tendrán frecuentemente otro dialecto. La tarea del profesor es graduar la presentación de ese material tanto en lo que se refiere a las etapas del curso como a la forma de trabajar la diversidad. En el caso de la enseñanza de lengua extranjera, pensamos que lo ideal es buscar la nivelación de la que habla Alonso. El texto es, junto con el profesor, el estímulo lingüístico casi exclusivo. El material didáctico proveniente de Estados Unidos donde, desde el punto de vista estrictamente lingüístico-gramatical, a esta postura (Labarca y Hendrickson 1988; Politzer y Urrutibeheity 1982, Samaniego y otros 1989; Terrell y otros 1990).

2. Formalizar usos gramaticales y comunicativos generales y particulares de cada región, establecer reglas de formación y de usos, presentar las irregularidades y/o peculiaridades de manera funcional. En síntesis, escribir gramáticas del español que tengan en cuenta la diversidad dialectal y que sean accesibles para el alumno no especialista.

3. Diccionarios que incluyan americanismos y que tengan en cuenta lo que es general y lo que es local, con un criterio más amplio que el origen del libro.

4. Diccionarios que incluyan información morfológica (tipo de irregularidad verbal, por ejemplo) y sintáctica (régimen y complementos obligatorios como predicativos, acusativos, dativos) accesibles para el alumno.

5. Producir antologías de material auténtico periodístico, literario y de humor gráfico, con guías de trabajo lingüístico que presenten lo cultural de manera útil y real.

6. En general, es necesario ampliar el material y el análisis de los temas correspondientes a las etapas intermedia final y avanzada. Frecuentemente, el alumno extranjero llega con un buen nivel de comunicación, pero con una gran inseguridad. El

subjuntivo parecer ser el tema clave para estos alumnos que practicaron largamente sus situaciones comunicativas y que no recibieron una formalización de usos y de significados adecuada. Pareciera que los métodos de los últimos años, al tratar de quitar del centro la gramática, la hacen más notoria por su ausencia. El material didáctico de estos niveles no suele estar planteado tampoco como una clave de lengua y, por lo tanto, no tiene contenidos lingüísticos claros. Aparecen las antologías literarias con fragmentos de los grandes autores, canciones de moda y alguna que otra poesía de Neruda. No parecen existir temas de gramática nuevos, ni revisión, ni ampliación de temas ya vistos. El contraste entre ser y estar da la impresión de haber sido superado en las primeras clases de nivel uno, al igual que el de indefinido-imperfecto.

Para todo esto, por supuesto, será necesario conocer más nuestras propias lenguas.


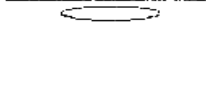
Referencias bibliográficas

- Acuña, Ma. Leonor; Claudia E. Fernández; Daniel R. Mamarian; Andrea C. Menegotto y María del Carmen Palacios. 1991. "Niveles en la enseñanza del español como segunda lengua", en primeras Jornadas Nacionales "De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua". Rosario, 3 y 4 de octubre.
- Alonso, Amado. 1943, *La Argentina y la nivelación del idioma*. Buenos Aires, Institución Cultural Española.
- Documentos del Predal Argentina. 1986. Buenos Aires
- Kiddle, Mary Ellen y Brenda Wegmann. 1988. *Perspectivas, temas de hoy y de siempre*. New York, Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Labarca, Ángela y James Hendrickson. 1988. *Nuevas dimensiones*. Boston, Heinle & Heinle Publishers.
- Martín Peris, Ernesto; Lourdes Miquel López; Neus Sans Baulenas y Marta Topolevsky Bleger. 1981. *Para empezar. Curso comunicativo de español para extranjeros*. Libro del Profesor. Madrid, Edelsa-Edi 6, Ediciones Euro-Latinas.
- Malamud, Elina y Mariel Ortolano. 1990. *Macanudo 1..Manual para la enseñanza del español del Río de la Plata*. Buenos Aires, Héctor Dinsmann editor.
- Masoliver, Von Joaquin; Ulla Hakanson y Hans Beeck. 1987; *¡Eso es! Spanish für Fortgeschritten*. Stuttgart., Ernst Klett.
- Politzer, Robert y Héctor N. Urrutibeheiti. 1972. *Peldaños*. Lexington, Xerox College Publishing.
- Rosemblat, Angel. 1961. Las generaciones argentinas del siglo XIX: ante el problema de la lengua. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Filología "Dr. Amado Alonso". (Reimpresión de la Revista de la Universidad de Buenos Aires, quinta época, año V, núm. 4, septiembre-diciembre de 1960).
- Samaniego, Fabián; Thomas J. Bloomers; Magaly Lagunas-Carvacho; Tina Castillo; Viviane Sardan y Emma Sepulveda-Pulvirenty. 1989. *¡Dímelo tú! A competency approach*. Fort Worth, Holt, Rinehart and Winston.
- Terrell, Tracy; Magdalena Andrade; Jeanne Egasse y Elías Miguel Muñoz. 1990. *Dos mundos: A communicative approach. Instructor's edition*. New York, McGraw-Hill Publishing Company.
- Vering, Julianne; Susana Bernardi y Liliana Díaz. s.f. *¿Qué tal? Curso de español en Argentina*. Buenos Aires, Ediciones Nuova Era.

APÉNDICE

NIVEL 1: FORMACIÓN DEL PRESENTE

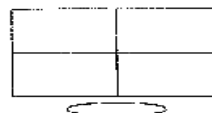
1. Verbos regulares

Tom-AR	com-ER	viv-IR	
TOM_	COM_	VIV_	
o	o	o	
amos	emos	imos	
a	e	e	
an	en	en	
ás	és	is	
tomar	comer	vivir	
hablar	leer	abrir	

2. Verbos irregulares: cambian la raíz

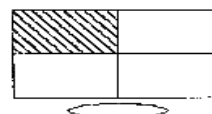
a. "Yo, él y ellos".

e → ie (pensar, querer, mentir)
 e → i (pedir)
 o → ue (acostarse, volver, morir)
 u → ue (jugar)
 i → ie (adquirir)
 uir → y (construir)



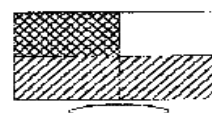
b. "Solamente yo"

-(i) go (hacer, poner, caer, traer)
 -zco (conocer, traducir, -ducir, -cer)
 -oy (dar, estar)
 saber (sé)



c. "mixtos (a + b)"

venir: vengo, viene
 tener: tengo, tiene
 decir: digo, dice
 oír: oigo, oye



d. totalmente irregulares

ir: voy, va, vamos, van, vas
 ser: soy, es, somos, son sos
 haber: he, ha, hemos, han, has



Nota de la editora

María Cecilia Ainciburu

Universidad de Siena (Italia)

Universidad Antonio de Nebrija

La publicación de este número de la Revista Nebrija intenta introducir en el ámbito de la investigación en Lingüística Aplicada al español como lengua extranjera la línea que se conoce como *Lingüística aplicada crítica*. Tal corriente de pensamiento ha tenido gran difusión en el área del inglés como lengua extranjera, pero menos dentro de la investigación ELE y –como era de esperar en España- la producción dentro de las revistas españolas que se ocupan de ELE es casi nula. Existen artículos que se ocupan de qué español enseñar, de las políticas lingüísticas, que evidencian la necesidad de una política multicéntrica del español, etc. –temas focalizados por este enfoque-, pero la etiqueta “Lingüística aplicada crítica” no se ha difundido. Por esa razón, la consueata sección *Al día* ha sido reemplazada por esta nota.

Alastair Pennycook (2001: 5) cuenta que, cuando en 1990 un grupo de docentes y alumnos de la Universidad de California decidieron fundar la revista *Issues in Applied Linguistics*, él acuñó el término *Lingüística aplicada crítica* para focalizar la atención sobre los límites de la Lingüística aplicada tradicional y para contrarrestar algunas asunciones generales como la superioridad de los profesores nativos frente a los no-nativos, el criterio de privilegio de un determinado enfoque pedagógico, de un determinado modelo lingüístico. En la constatación del progreso ideológico que suponía en otras áreas del conocimiento la existencia de una pedagogía crítica, un análisis del discurso crítico o una etnología crítica, Pennycook (2001: 10) sugiere una óptica que revele los aspectos más claramente políticos e ideológicos del conocimiento, el lenguaje, el texto, la pedagogía del lenguaje y la evaluación de la “diferencia”. La escritura de su libro pone en acto esta necesidad de superar el estudio de las micro-relaciones normalmente propuestas por la AL para estudiar la relación de los elementos lingüísticos en su macro-relación con la sociedad, de analizar y criticar los presupuestos teóricos de la disciplina y resaltar sus aspectos éticos.

Parece bastante obvio que los países de Latinoamérica en general y Brasil en especial hayan transferido el debate ideológico al mundo del español. No sólo porque se trata de países que tradicionalmente se han interrogado con relación a su variedad lingüística, sino porque la crítica al pensamiento dominante está en el ADN de sus investigadores. La fertilidad del pensamiento de Paulo Freire en este contexto no necesita ser subrayada, aunque pocos autores no latinoamericanos lo citan

explícitamente. Sus ideas en relación a la alfabetización como capacidad de ver el mundo y no sólo de descodificar un texto (Freire, 1970) son fundamentales para el desarrollo de la lingüística aplicada.

En contraste con los países hegemónicos, los investigadores de países en vías de desarrollo o del llamado Tercer mundo, discuten la cuestión de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras desde la perspectiva de la periferia (Moita Lopes, 1996; Rajagopalan, 2003). El problema del componente cultural y la lengua materna toman otra dimensión en este enfoque. En los últimos años, por una parte, estos investigadores se proponen descentralizar el debate científico y por otro la posibilidad de acceder a Internet permite que ciertas ideas tengan mayor discusión. Ambas tendencias –la ampliación del debate y la crítica a los supuestos de la Lingüística Aplicada- son una misión privilegiada de esta Revista.

Reconocemos que en este como en cualquier otro enfoque existen tanto beneficios como riesgos que derivan de su naturaleza interdisciplinaria, o incluso anti-disciplinaria. Paralelamente, destacamos en la línea de investigación un compromiso fundamental para el cambio social en pos de la construcción de una sociedad pluralista y la ética de la diferencia.

En el respeto de la diversidad cultural de los diferentes colaboradores de esta Revista, los artículos han sido revisados pero parte de sus características peculiares - divergentes respecto al estilo académico español-, no han sido tocadas.

Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. De Río de Janeiro: Paz e Terra,
Lucas, A. (1997). Géneros de poder: la alfabetización y la producción de capital. En: R. Hasan & G. Williams (Eds.). *La alfabetización en la sociedad*. Londres: Longman, 308-338.
Moita Lopes, L. P. (1996). *Oficina de Lingüística Aplicada*, Campinas: Pontes.
Pennycook, A. (2001). *A Critical Introduction*. Nueva Jersey, U. S. Lawrence E. Associates Inc. Publishers.
Rajagopalan, K. (2003). *Para una crítica lingüística: el idioma, la identidad y la cuestión de ética*. São Paulo: Parábola Editorial.