

La enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) en Brasil: Comprensión de constructos socio-históricos

NILDICÉIA APARECIDA ROCHA
FCLAr/UNESP/FAPESP
nildirocha@fclar.unesp.br

ERIKA MARITZA MALDONADO BARRETO
PG/FCLAr/UNESP/AIUP
perimaldonado@hotmail.com

Resumen: Esta comunicación focaliza una intervención didáctica en el aula de español como lengua extranjera (E/LE) realizada en la Universidad Estadual Paulista - UNESP - Campus de Araraquara-Brasil, con el objetivo de presentar la experiencia de un proyecto práctico-reflexivo en torno a los imaginarios sociales y culturales presentes en una selección de cuentos cortos de escritores de la literatura hispanoamericana: Juan Rulfo, en México (*El llano en llamas*, 1953), Gabriel García Márquez, en Colombia (*Ojos de perro azul*, 1974) y Julio Cortázar, en Argentina (*Casa tomada y otros cuentos*, 2007). Realizada con estudiantes de tercer año de E/LE, nivel intermediario, como acercamiento hacia las maneras de representación de una cultura presentes en la literatura y un ejercicio para abordar posibilidades que ofrecen dichos materiales. Además, los estudiantes elaboraron planificaciones de E/LE según la propuesta desarrollada, en las cuales fueron abordados aspectos culturales. Éstas sirvieron de análisis de la acción docente y la reflexión sobre ser docente de Español como Lengua Extranjera.

Palabras-clave: Literatura hispanoamericana. Constructos socio-históricos. Intervención didáctica. Español como lengua extranjera.

Teaching Spanish as a Foreign Language (E / LE) in Brazil: understanding of socio-historical constructs

Abstract: This communication focuses an educational intervention in the classroom of Spanish as a Foreign Language (E/LE) held at the Universidade Estadual Paulista - UNESP - Campus of Araraquara - Brazil, with the aim of presenting the experience of a practical-reflexive project around social and cultural imaginary present a selection of short stories by writers of American literature: Juan Rulfo, Mexico (*The Burning Plain*, 1953), Gabriel Garcia Marquez in Colombia (*Eyes of a blue dog*, 1974) and Julio Cortazar in Argentina (*House taken and other stories*, 2007). Made with juniors of E / LE, intermediate level, as an approach to the ways of representing a culture in the literature and an exercise to address possibilities such materials. In addition, the students created plans of E / LE as the proposal developed, in which cultural issues were discussed. These formed the analysis of the teaching and reflection on being a teacher of Spanish as a Foreign Language.

Key words: Latin American Literature. Socio-historical constructs. Educational intervention. Spanish as a foreign language.

1. Aprender lengua extranjera

Partimos del presupuesto de que aprender una lengua extranjera tiene que ver directamente con la posibilidad que tienen los aprendices para establecer relaciones con su propia cultura y con las construcciones sociales y culturales que son propias de la lengua que se estudia. En este sentido, las relaciones establecidas van desde la reflexión léxico-gramatical hasta las diversas maneras de representación sociocultural que hacen parte del ejercicio de conectarse con el mundo construido en la lengua que estudia, aprende, comprende y vive el estudiante en el ámbito académico y social.

El componente sociocultural pertenece a las construcciones que permiten ubicar a los sujetos en relación con lo que interesa conocer acerca de determinadas lenguas. Las lenguas son, por definición, representaciones sociales, constructos de las visiones de mundo de los sujetos que viven en esa cultura y que son definidos por ella. Este punto de partida determina las impresiones, sensaciones e imaginarios con los cuales los aprendices de una lengua extranjera o segunda lengua interactúan constantemente tanto dentro como fuera del aula. Los estudiantes suelen convivir con algunas de las representaciones más comunes sobre las culturas y las lenguas que estudian. Sin embargo, es importante preguntarse en este punto ¿Qué es eso que, permite a un aprendiz de una lengua extranjera, fijar determinados preconceptos en torno a las culturas de las lenguas que está aprendiendo? y ¿qué es lo que le permite modificar algunas de esas ideas?

Algunos estudios sugieren por ejemplo, que conforme más se conoce la lengua y la cultura, los imaginarios se transforman y los niveles de negociación del significado se hacen más efectivos en el contexto de la competencia comunicativa en segunda lengua o lengua extranjera.

Otro de los componentes fundamentales en el aprendizaje de una lengua es el contexto de aprendizaje. El aula se constituye en un escenario complejo que intenta, desde diversas aristas, permitir a los estudiantes aproximarse a esas otras culturas, esos otros mundos, esas otras formas de comprender el mundo, de vivirlo y de recrearlo.

Pese a esto, es innegable que la experiencia de aprender una lengua extranjera generalmente excede este espacio y se desplaza hacia otros lugares para posteriormente regresar al aula. Este flujo en los procesos de aprendizaje, transforma las prácticas de enseñanza y filtra otras experiencias que permiten tanto a los profesores como a los estudiantes vivir procesos de aprendizaje que reflejan las prácticas sociales.

Los métodos utilizados, los temas escogidos, los énfasis hacia la forma o el contenido, todos estos aspectos tienen siempre la misma intensidad de fondo: procurar en los estudiantes una mayor capacidad de comunicarse en la lengua meta. De alguna manera, se intenta atravesar las fronteras que hacen de cada lengua lo que es, lo que la define y la hace propia. Muchas son las metodologías utilizadas para entrar en las complejidades de la cultura meta, una de ellas es el trabajo con tipologías textuales, pues son ricas fuentes de información sobre la cultura. El texto narrativo literario permite potenciar en los estudiantes las visiones de la cultura que no siempre son, necesariamente las más cultas o formales. Bruner (2004), en relación a los textos literarios afirma:

Los textos literarios inician ‘producciones’ de significado, en lugar de formular realmente significados en sí y es eso lo que se encuentra en la médula de la narración literaria como acto de habla: un enunciado o un texto cuya intención es iniciar y dar

una búsqueda de significado, dentro de un espectro de significados posibles (BRUNER 2004: 23)

2. Literatura y el aula de E/LE: el contexto

En este trabajo se presenta una propuesta de intervención en el aula con estudiantes de tercer año de Español como Lengua Extranjera (E/LE), o sea, en la asignatura Lengua Española III, de la Carrera de “Letras en Portugués y Español” (formación de profesores), de la Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, en la Facultad de Ciencias y Letras de la ciudad de Araraquara, estado de São Paulo-Brasil. El objetivo fundamental del trabajo propuesto consistió en abordar el componente sociocultural como centro de reflexión y, las fuentes que inspiraron dicho trabajo, estuvieron conformadas por una selección literaria de autores hispanoamericanos. Para ello, fueron escogidos tres escritores latinoamericanos que, además de ser reconocidos por sus novelas, también escribieron cuentos cortos que fue el tipo de texto que trabajamos en esta oportunidad.

Esta propuesta didáctica estuvo orientada para la enseñanza universitaria, pero puede ser también dirigida a la secundaria, debiendo ser ajustada en sus objetivos y tratamiento lingüístico de acuerdo al momento de aprendizaje de los estudiantes. Para desarrollar esta propuesta contamos con estudiantes que poseen nivel intermedio de conocimiento sobre la lengua meta (español), por lo tanto, deben explorar sus conocimientos previos para acceder a los textos literarios planificados en la unidad didáctica a ser desarrollada.

En esa propuesta, los autores fueron seleccionados especialmente por el nivel de cercanía o no, que tienen los estudiantes con éstos y con sus países de origen. Juan Rulfo en México, Gabriel García Márquez en Colombia y Julio Cortázar en Argentina, quienes se constituyen en ícono de sus culturas dadas sus producciones literarias y sus acciones como sujetos sociopolíticos. Es preciso aclarar que, teniendo en cuenta los textos seleccionados, fue preciso adoptar una metodología particular, puesto que, cada texto potenciaba algunos aspectos más que otros.

En el caso de Juan Rulfo por ejemplo, el cuento seleccionado fue *El llano en llamas*, una historia que relata las complejidades de un contexto mexicano marcado por la violencia. Los duelos por la tierra y la desesperanza son descritos mediante una impecable narración plagada de descripciones puntuales sobre las sensaciones de los personajes, sus miedos, fortalezas y anhelos. Una manera de construir el mundo narrado que genera una especie de complicidad con el lector, quien tiene, necesariamente, que involucrarse de lleno con un vocabulario que no es habitualmente conocido para los hablantes de español como lengua materna, menos aún para quienes están estudiando Español Lengua Extranjera.

García Márquez con *Ojos de Perro Azul* por su parte, nos presenta una historia que nos adentra en la condición del ensueño, de un mundo construido entre sombras, historia llena de descripciones, como es el estilo de este escritor, pero esta vez con un halo de imprecisión que deja al lector fuera de la historia en el sentido de no sentir nivel de complicidad alguno, el lector participa leyendo, comprendiendo o intentando comprender ese mundo narrado.

Finalmente, Julio Cortázar con *Casa Tomada* nos presenta un nivel de descripción al límite. La manera como se presenta la historia de los personajes permite a los lectores casi acompañar los recorridos descritos, los espacios, los colores y las texturas se presentan

en esta historia de manera tan detallada que es casi una extensión de las sensaciones propias.

Es preciso realizar algunas aclaraciones de procedimiento metodológico que tuvieron que ver particularmente con el componente sociocultural que nos interesaba trabajar con los estudiantes. Teniendo en cuenta que trabajaríamos diferentes autores y países fue preciso definir la manera de intervenir para abordar los distintos niveles de análisis. La secuencia general del trabajo se abordó en tres modelos, uno para cada cuento, de manera que:

a. En el caso de Julio Cortázar se partió del componente país, lo que los estudiantes, de manera natural conocían sobre Argentina, esta fue una conversación que se fue acompañando con algunas canciones, imágenes y datos históricos que fueron construyendo un panorama general de lo que podría ser el imaginario de un país, este ejercicio partió de la idea muy general sobre un país y un escritor para finalmente llegar a la obra.

b. En el caso de Juan Rulfo el punto de partida fue contrario, se partió directamente de la historia, del cuento, su estructura narrativa, tiempos verbales, conflictos y dificultades específicas en la comprensión de la historia en general, que tuvieron que ver específicamente con el vocabulario utilizado en esta historia, que incluso, presenta notas al pie para hacer aclaraciones a los hablantes de español como lengua materna. El trabajo alrededor del vocabulario en este caso fue especialmente enriquecedor dado que dentro de la estructura narrativa se encuentran cantidad de ejemplificaciones para poder acercar al lector a la situación o a la sensación que se describe, además de esto, en el texto se encuentran infinidad de consignas que uno y otro bando de la historia lanzan constantemente como una manera contundente de hacer presencia en la región, esta es una característica que se trabajó ampliamente con los estudiantes y que está marcada en el texto como un mecanismo de poder y dominio sobre una región determinada.

c. En el caso de Gabriel García Márquez y dadas las condiciones de atemporalidad de la historia relatada, se trabajó intercalando el componente sociocultural con el contenido temático. Las reflexiones alrededor de la obra y de la manera como este autor ha generado un imaginario de Colombia en sus novelas fue motivo de análisis en este punto del proceso, dado que las características de este texto resultaron ser especialmente particulares pues el modelo que se había preestablecido de este autor y su estilo de escritura era diferente al encontrado en este texto.

Intencionalmente o no, cada uno de los autores genera una narrativa particular y resulta ser especialmente valioso encontrar reflexiones en estudiantes de Español como lengua extranjera que hacen referencia a este aspecto, resulta ser entonces otro imaginario que se desconstruye e inicia una nueva manera de comprender la forma en que los autores configuran sus obras, imaginan sus mundos y ofrecen otras alternativas de lectura de una cultura.

3. La reflexión pedagógica y la propuesta didáctica en la clase de E/LE

Muchas de las acciones en el aula están atravesadas por las prácticas que se han instituido históricamente en la vida académica, muchas de nuestras acciones como sujetos docentes o como sujetos estudiantes, tienen sus orígenes en las maneras como hemos

aprendido a «ser» en el aula. Pareciera que somos dos sujetos en uno; el de la cotidianidad y el académico, el límite entre lo que propone la teoría y las prácticas de enseñanza suele ser, en la mayoría de las ocasiones, uno de los aspectos más debatidos en los encuentros de egresados de las universidades, particularmente en el nivel de pregrado.

La Práctica docente es, sin lugar a dudas, un lugar para la acción pero sobre todo, debe constituirse en un lugar para la reflexión, una reflexión con sentido de transformación, una reflexión que se vuelque sobre la propia práctica y la transforme, una acción discursiva ciertamente, pero dirigida hacia el plano de la transformación de los sujetos y de sus acciones.

La práctica como acción reflexionada hace parte de las propuestas actuales de enseñanza, especialmente en el campo de la pedagogía y se encuentra atravesada por diversos instrumentos de análisis que bien pueden ser diarios de campo o planificaciones realizadas por los estudiantes tras estudiar un aspecto particular en sus prácticas de enseñanza. Donald Schön (1998) hace la siguiente reflexión al respecto:

(La práctica) profesional también incluye un elemento de repetición. Un profesional es un especialista que tiene en cuenta ciertos tipos de situaciones una y otra vez. Esto sugiere en el modo en que los profesionales utilizan la palabra «caso» o «proyecto», «informe», «comisión», o «trato», dependiendo de la profesión. Todos estos términos denotan las unidades con las que se constituye una práctica, y revelan tipos de ejemplos de parecido familiar... Cuando un profesional experimenta muchas variaciones de un pequeño número de tipos de casos, es capaz de «practicar» su práctica. Desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas. Aprende qué buscar y cómo responder a lo que encuentra. (SCHÖN 1998:65)

Es justamente esa práctica reflexiva la que transforma las acciones y las ubica como bloques de una misma estructura que da sentido a la realidad vivida dentro y fuera del aula, la enseñanza debería ser en realidad una práctica de vida que transforme conductas, que modifique hábitos y reconstruya dinámicas de interacción en contextos de aprendizaje recreados y auténticos.

Para la enseñanza de E/LE es fundamental la reflexión sobre los materiales que estamos proponiendo a los estudiantes, sobre las informaciones que éstos materiales nos ofrecen y sobre lo que es posible desarrollar a partir de esas informaciones. En este contexto y tras haber participado de esta experiencia de aula alrededor de la literatura hispanoamericana y sus imaginarios, los estudiantes han realizado una propuesta de planeación de clases sobre lo que ellos trabajarían con sus estudiantes en su ejercicio docente. De modo que, van a ser justamente las planificaciones elaboradas por los estudiantes nuestro centro y fuente de análisis. De una parte, será un importante indicador para la evaluación de la asignatura Lengua Española III y, de otra parte, arrojará valiosos datos en torno a la reflexión sobre el quehacer docente del futuro profesor de E/LE.

3.1. Planificaciones como elemento de análisis

Planear una actividad para el aula de clase supone prefigurar una situación particular, recrear un determinado ambiente en el que, se supone, los estudiantes participarán para alcanzar ciertos objetivos de aprendizaje. Sin embargo, suele existir una

distancia entre lo que ha sido planeado y lo que efectivamente sucede en el aula, el planear es una manera de controlar nuestras acciones pedagógicas, de dar un sentido sistemático a las experiencias del aula. El ejercicio docente sería justamente hacer una lectura profunda de esas situaciones que desbordan el aula y que son propias de las «tierras bajas» (SHON, 1998) donde en ocasiones, los planes se reestructuran sobre la marcha, se configuran otras situaciones de aprendizaje que no han sido contempladas, aquellas que hacen parte de las dinámicas internas del aula.

A continuación se presentan dos propuestas de planificación elaboradas por los estudiantes de tercer año de Español como lengua extranjera (futuros profesores de E/LE) tras haber participado de las aulas de literatura e imaginarios socioculturales, en la asignatura de Lengua Española III. Podemos observar que cada planificación está dirigida a un nivel específico de aprendiz: nivel intermediario (B1-B2). Estas planificaciones no fueron llevadas a cabo, pero sirvieron de práctica del planear y de reflexión del futuro quehacer docente.

a) Planeación n.º 1

Aula: Un Viaje a Chile a través de la poesía de Neruda.

Tiempo Previsto: 2 a 4 Clases

Nivel: Intermediario

Objetivo: Contacto con la LE mediante la poesía de Neruda. Conocer al autor, ampliar vocabulario, conocer la historia de un pueblo en la voz de su poeta.

Primer Momento: Lectura del poema «Descubridores de Chile». Discusión e interpretación del poema. Abordaje de la cuestión de la latinoamericanidad presente en Neruda.

Segundo Momento: Presentación de la obra de Neruda/Relación con la política de Chile (Video).

Tercer Momento: Lectura del poema Amo «Valparaíso, Cuanto Encierras», interpretación lingüística y reflexiones sobre Chile.

Cuarto momento: Presentación sobre Chile (Breve historia, Características geográficas).

Quinto momento: Lectura de «Palabras a Europa»

Sexto Momento: La política de Chile que culmina con la dictadura (Reflexión sobre el Canto General) Repercusión e importancia para la literatura de Chile.

Séptimo momento: Reflexión sobre el sentimiento de nostalgia y latinoamericanidad en Neruda.

b) Planeación n.º 2

Aula: Carta y un recorte en el contexto histórico de Argentina

Nivel: B1+B2.

Tiempo previsto: Dos Clases.

Materiales: Fotocopias, diapositivas, libro didáctico.

Lectura escogida: Sobremesa (Julio Cortázar)

Objetivo: Practicar la escritura de cartas.

Primer Momento: Durante las dos clases el profesor hará una contextualización del contexto histórico de Argentina especialmente durante la década de los 50.

Segundo Momento: Trabajo formal sobre la estructura y sentidos de escribir una carta, ejercicio de aplicación.

Este recorte de las propuestas de planeación, pues en total fueron elaboradas doce (12), se constituye en objeto de análisis en tanto pretende comprender los elementos que los

estudiantes consideraron importantes para desarrollar su práctica docente alrededor de la literatura latinoamericana en aula de clases de E/LE, como práctica docente futura.

En las dos propuestas se encuentran algunos elementos comunes que hacen parte del componente formal de la planificación, tales como los objetivos, el nivel para el que se propondrá la actividad, las fases y los tiempos en que serán desarrolladas las clases. Sin embargo, los elementos comunes se distancian especialmente en la segunda planificación que propone, además de una contextualización histórico-política, un ejercicio de escritura (escribir una carta) derivado de la lectura de un texto de Cortázar.

Es preciso conocer suficientemente los parámetros de interacción presentes en esta tipología textual, además de conocer los términos propios de la producción escrita en otra lengua, el tipo de vocabulario utilizado, las formas de cortesía necesarias, los niveles de formalidad o informalidad necesarias según la intención del escrito, las claridades puntuales sobre el léxico, la claridad sobre el tono que debe contener el texto entre otros muchos elementos, constituyen un interesante trabajo para aprendices de E/LE en tanto, una de las particularidades fundamentales del ejercicio de escritura tanto en lengua materna y más aun en lengua extranjera, es justamente, su constante proceso de reflexión y reelaboración.

En relación con las metodologías propuestas, es común denominador iniciar con una lectura previa que será trabajada en clase a manera de conversación, donde los estudiantes y el profesor tendrán ocasión de abordar determinados aspectos como dudas sobre vocabulario o presentación del contexto histórico-social de la obra y su autor. En algunos casos se determinan tareas específicas para el docente tales como hacer claridad sobre aspectos puntuales de vocabulario o las posibles interpretaciones que se pueden dar al texto. Es posible identificar en este apartado la manera en la que los estudiantes siguen los modelos propuestos por el profesor en sus propuestas de planificación, lo cual indica que en algunas ocasiones, los estudiantes suelen reproducir total o parcialmente, los modelos que son trabajados en el aula para sus propias clases, cuando deben asumir el papel de docentes.

Este último es un aspecto ampliamente trabajado en las aulas de enseñanza de segundas lenguas o extranjeras y que cobra especial relevancia en tanto, los estudiantes de un nivel intermedio, según los parámetros establecidos en las planificaciones antes expuestas, suelen encontrarse en un momento de su aprendizaje en el cual están siendo cada vez más independientes, pero a su vez, aún se evidencian algunos niveles de interferencia que impiden las comprensiones plenas de la información presentada en la lengua que se está aprendiendo.

Es necesario considerar igualmente que los procesos de significación se van ampliando conforme los aprendices cuentan con las herramientas necesarias para que puedan generarse en ellos niveles de relación cada vez más complejos. En este caso, los estudiantes que han asistido a esta propuesta, de la asignatura Lengua Española III, presentan nivel intermedio en el aprendizaje del Español como lengua extranjera, lo cual ha permitido desarrollar con ellos este trabajo y ha posibilitado igualmente aproximarlos a culturas que no han sido muy exploradas por ellos como es el caso de México. La obra literaria escogida para este caso exigió un mayor nivel de atención por parte de los estudiantes dado su nivel de descripción y las complejidades del vocabulario utilizado en esa selección de cuentos y específicamente en *El llano en llamas*.

Finalmente, es necesario resaltar que los estudiantes de manera informal tienden a aproximarse más aún a aquello que ya conocen, es decir, tanto en el caso de *Ojos de perro*

azul como en el caso de *Casa tomada* su nivel de recepción y participación en las discusiones en clase fue mucho mayor que en caso de *El llano en llamas*. Esto puede deberse a lo que hemos mencionado en el párrafo anterior, pero además vale mencionar que en su currículo académico han tenido más proximidad con las obras de autores como Cortázar, Borges o Gabriel García Márquez.

4. Conclusiones

La experiencia de trabajar una propuesta que aborda tres reconocidos representantes de la literatura latinoamericana, genera una importante expectativa en relación con lo que los estudiantes consideran propio de los procesos de enseñanza y que debe ser recreado en sus producciones no solo como estudiantes de una lengua como el español, sino como futuros profesores de la misma. Esta condición modifica sustancialmente la experiencia de aprendizaje en tanto se aprende para enseñar, la intención última de los estudiantes, en este caso es, además de aprender una lengua extranjera, fortalecer el componente pedagógico y didáctico que les permitirá abordar los retos propios de comprender y aprender a enseñar otro idioma.

Existe dentro del aprendizaje del Español como lengua extranjera una particularidad que lo hace un espacio muy rico por explorar, pero igualmente lo hace inmensamente complejo. El asunto de las variantes del español es una particularidad que se desplaza en varios niveles y hacia diferentes focos de interés; tanto en los materiales producidos para la enseñanza como en los procesos evaluativos y las pruebas de proficiencia se intenta trabajar con el registro más neutro posible, sin embargo, suelen encontrarse en algunos casos registros específicos, razón por la cual es fundamental conocer esas variantes y comprender los usos que tienen en sus contextos de origen.

La riqueza de la lengua española reside en esas variedades, en las diversas maneras como los miembros de sus culturas establecen particularidades incluso para los mismos términos, es un vasto campo de aprendizaje para los estudiantes que irán afianzando sus competencias comunicativas conforme comprendan estas configuraciones y las maneras en que se aplican para cada variante.

La lectura transversal de obras literarias puede potenciar en los estudiantes de E/LE una interpretación filtrada por las condiciones particulares de sus autores, por las tendencias políticas y sociales de las cuales hicieron parte y de las eternas improntas que han caracterizado sus obras, pero al mismo tiempo, pueden ser el detonante para reformular las imágenes que se tenían sobre ciertos aspectos de una cultura, sobre las maneras como se han construido históricamente interpretaciones ligeras, o sobre los componentes históricos que explican las realidades de cada país en el que han surgido determinados movimientos intelectuales, de resistencia o simplemente, cada manifestación política, social y cultural de una sociedad determinada.

Bibliografía

- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad* vol. 1. Barcelona: Tusquets.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Litwin, E. (1996). «El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda». En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Postic, M. (2000). *La relación educativa*. Madrid: Narcea.
- Shön, D. (1998). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.