

USO Y COMUNIDAD EN LOS REFERENCIALES CURRICULARES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN PARAÍBA

Rocío Serrano²¹

RESUMEN

En este trabajo se aborda la concepción de *uso* y de *comunidad* presente en los Referenciales Curriculares del Estado de Paraíba (2006) para la enseñanza del español como lengua extranjera. Estos dos aspectos constituyen el fundamento político y pedagógico del documento analizado, destacándose su papel en lo que pueden aportar a un mayor desarrollo de la sensibilidad y de la conciencia lingüística (en LM y LE), dentro de los niveles de educación básica en Brasil.

PALABRAS CLAVE: Referenciales. Uso. Comunidad. Educación básica.

ABSTRACT

This paper analyzes the concepts of *use* and *community* in the Paraíba State Curriculum Guidelines (2006) with respect to Spanish language education. These concepts are fundamental political and pedagogical elements in the document, and they make an important contribution to the development of language awareness and sensibility (both in mother and foreign languages) in Brazilian basic education.

KEYWORDS: Guidelines. Use. Community. Basic education.

1 PRESENTATION

En este trabajo analizamos los aspectos lingüísticos y pedagógicos que se destacan en los Referenciales Curriculares para la Enseñanza Media del Estado de Paraíba (2006) en relación al español lengua extranjera (E/LE), atendiendo, de un modo más preciso, al lugar que puede ocupar el *uso* y la *comunidad* en la formación del profesor y en el aprendizaje de una lengua viva en el contexto de la clase²².

Este documento se encuentra en estrecha relación con una experiencia de pilotaje en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera, dirigida por las autoras del mismo. En el análisis, nos situaremos en el espacio escolar, desde la posición del profesor, ya que, tal y como indican los propios documentos de política educativa en Brasil, las Orientaciones y los Parámetros Curriculares, así como también los Referenciales presentan un subsidio de reflexión teórica para la práctica escolar. Estos documentos se insertan dentro de un contexto de formación continua para los profesores del país, estimulada y amparada por el propio Estado, a través del MEC y de las respectivas Secretarías de Educación.

Los documentos mencionados poseen, por consiguiente, no sólo un carácter político, de aplicación y regulación de la Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional (Ley nº

²¹ Professora Adjunta da Universidade Estadual da Paraíba.

²² El concepto de *uso* y de *comunidad* que manejamos en el análisis está basado en las premisas establecidas en el trabajo “Relações de simulação e relações de autenticidade no ensino de Línguas vivas” (ROCA, 2009). Para una comprensión más precisa de los conceptos acuñados y de los autores que fundamentan la reflexión teórica, sugerimos la lectura del mencionado trabajo.

9.394/96), sino que también se conciben como fuentes de reflexión teórica para el profesorado, abordando cuestiones conceptuales y pautas metodológicas, además objetivos y contenidos, que deben guiar la *práctica pedagógica* en las distintas áreas del sistema básico de educación.

Por ese motivo, en este trabajo queremos abordar el análisis de los Referenciales Curriculares del Estado de Paraíba, para la enseñanza del español como lengua extranjera, desde la práctica escolar, con el fin de comprender los dilemas formativos que se le pueden presentar al profesor y al alumno cuando, dentro de la actividad de clase, se focalizan los aspectos de *uso* y de *comunidad*, señalados en el mencionado documento.

Para ello, partimos de la experiencia de trabajo del lector, a través del convenio entre la Universidad Federal de Paraíba (UFPB) y la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID). Una de las acciones de cooperación llevada a cabo durante el lectorado en la UFPB (2004-2006), fue la de actuar como profesora de E/LE en dos proyectos de pilotaje en el Centro de Enseñanza Experimental Sesquicentenario (João Pessoa), un colegio que se distinguía del resto por un abordaje pedagógico socio-constructivista y por un modelo de gestión cooperativista. Dicha acción fue definida junto a las autoras del documento que aquí analizamos, a través de los proyectos *Por uma proposta de letramento em língua estrangeira (LE)* y *Para a elaboração de uma proposta de ensino E/LE dentro de um enfoque pragmático*²³.

Como lectora, participé en una primera fase, como profesora en el pilotaje de la propuesta metodológica de *letramento*²⁴, aplicada a la enseñanza del español y, posteriormente, dentro del segundo proyecto, la actividad de pilotaje se dirigió hacia la observación del *uso* de la lengua, con el objetivo de determinar criterios pragmáticos en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.

Estos dos abordajes, el primero dirigido a definir *una metodología de letramento* en lengua extranjera y el segundo preocupado por *la observación del uso de la lengua* con el objetivo de definir criterios pragmáticos de aprendizaje, están presentes en la propuesta que nos ofrecen los Referenciales Curriculares del Estado de Paraíba. Por lo que pudimos comprobar en la actividad de la clase, cada uno de esos abordajes remite a *un modo de*

²³ A lo largo del análisis haremos referencia a las observaciones recogidas en los dos proyectos, que fueron dando lugar a estudios de caso incorporados en informes, trabajos para congresos y artículos o capítulos de libro publicados (Roca, 2007a, 2007b, 2006a; Serrano, 2005, 2006, 2007, 2010; de Gómes, 2005, 2007 e de Ribeiro, 2006), casi todos citados en el artículo de Roca (2009).

²⁴ En español no podemos hacer una traducción literal de la palabra, pues dentro del ámbito hispánico no se ha definido un término para denominar esa modalidad de enseñanza de la lengua materna y extranjera, que se refiere, específicamente a prácticas de escritura y de lectura desde un enfoque enunciativo y discursivo.

conocer la lengua y cada uno puede revelar una serie de *actitudes* en relación a ésta y a su aprendizaje.

A su vez, cada uno de esos abordajes lingüísticos y pedagógicos implica, por lo que observamos, distintas maneras de concebir la *integración* dentro del espacio específico de la clase y del colegio, la primera fundamentada en el *habla comunitaria* y la segunda centrada en el *dominio de la escritura*. Este último aspecto, el del papel del habla y de la escritura en la formación escolar, se presenta como primordial a la hora de definir la *vida ciudadana* y su relación con las distintas comunidades que componen ese espacio de convivencia social, dentro una propuesta política que permita garantizar la formación como un derecho civil, amparado en la *ley*, pero sin que eso suponga extinguir las particularidades comunitarias e individuales. Y entendemos que este último aspecto solamente puede ser salvaguardado por la *conciencia*, la *responsabilidad* y las *iniciativas* ante la propia condición y situación de vida.

2 EL USO DE LA LENGUA

2.1 NOCIONES HISTÓRICAS EN LA FORMACIÓN Y EN LA PRÁCTICA DEL PROFESOR DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Siguiendo las premisas teóricas establecidas en las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (2004 y 2006) y los Parámetros Curriculares Nacionales de la Enseñanza Fundamental de Lengua Portuguesa y Extranjera (1998), los Referenciales Curriculares del Estado de Paraíba adoptan una perspectiva enunciativa y discursiva en la enseñanza de la lengua, en un intento de superar el clásico abordaje gramatical que ha dominado la enseñanza/aprendizaje de las lenguas en Brasil. En el marco teórico de estos documentos, la lengua se concibe como una manifestación del lenguaje y encuentra su naturaleza en el *uso*, formalizado en distintas prácticas del lenguaje.

Tal y como indican los documentos oficiales, los Referenciales y las Orientaciones Curriculares, el problema del abordaje gramatical no residía tanto en la gramática en sí, sino en la concepción lingüística que estaba en juego en la práctica escolar y en la utilización que se venía haciendo de la llamada “gramática”. En los proyectos de pilotaje, observamos la existencia de una serie de creencias y hábitos que dominaban la actividad del profesor y que se habían establecido alrededor de lo que se llamaba “gramática”. La práctica, por tanto, desvelaba una *actitud* instrumental ante la enseñanza/aprendizaje de la lengua, fundamentada en una concepción de lengua muerta.

En esta situación práctica, derivada de una *actitud* instrumental de la lengua, lo que se enseñaban eran reglas y categorías/estructuras, sin el conocimiento previo de la realidad del

uso. Esta atención al uso lingüístico suponía una determinada sensibilidad, o si se prefiere un cierto *tacto*, a la hora de tratar el *flujo* lingüístico dentro del aprendizaje, un aspecto que parecía estar casi completamente neutralizado en nuestro contexto escolar. En ese sentido, existía un fuerte apego por parte del alumno a la copia de lo que el profesor escribía en la pizarra y se realizaban ejercicios controlados que tenían como fin la repetición y la traducción inmediata y que suponían la comprobación del aprendizaje, la mayoría de las veces, en términos de “correcto” o “incorrecto”.

Esta problemática se hizo patente en las actitudes de los alumnos del pilotaje de español y también entre las profesoras de inglés que participaban en las asesorías del centro escolar, por lo que no era particular de la enseñanza de una lengua u otra, sino que se presentaba como un diagnóstico sistémico, que afectaba a la educación lingüística y a las prácticas docentes.

Una de las exigencias que encontramos frecuentemente en los alumnos del pilotaje fue, precisamente, la de que el profesor tenía que pasar ejercicios, explicar gramática y, sobre todo, copiar palabras y frases en la pizarra y después traducirlas. Cuando esto no se producía, algunos mostraban fuertes resistencias a la hora de realizar el aprendizaje de otro modo y otros, directamente, abandonaban el curso piloto. En algunos casos, algún alumno asumía la posición del profesor para “dar clase de español”, desde la pizarra²⁵, lo que significaba restaurar el orden de la práctica docente, que reconocían por hábito y costumbre.

Este tipo de práctica llevaba a confundir el uso de la lengua con una serie de *comandos* que guiaban la explicación del profesor (la memorización de reglas, la práctica a través de actividades, las listas de palabras y frases para traducir) y que les servían de soporte para un ejercicio mimético y mecánico de la escritura, excesivamente centralizado en la copia y en el profesor.

Por otro lado, la práctica de enseñar reglas y estructuras, desgajadas del conocimiento del uso, distorsionaba *el papel que podía cumplir la gramática* en el aprendizaje y en el estudio de una lengua y su lugar en la conformación histórica de la norma culta (o para ser más precisos, las normas cultas) de esa lengua²⁶.

²⁵ En Serrano (2010), recogemos y analizamos un caso de “apropiación” del espacio del profesor por parte de aquellos alumnos que se identificaban completamente con el modelo instrumental de enseñanza de la lengua.

²⁶ Entiendo *aprendizaje* y *estudio* como dos esferas diferenciadas, que pueden converger y complementarse de distintas maneras y en distintos grados, según sea el contexto educativo. El primero estaría monitoreado por la observación y la reflexión *intuitiva* a partir del uso, por lo que se atendería a *aspectos incorporados*, como la experiencia del usuario, las actitudes que posibilitan el aprendizaje y las relaciones que permiten la existencia de una comunidad de hablantes. El segundo tendría un carácter *formal e intelectual*, desde el cual se abordarían las

Por ese motivo, los Referenciales insisten en que *la reflexión gramatical debe partir del conocimiento del uso* de la nueva lengua²⁷. Esta premisa afecta a la formación del profesor, pues, como ya hemos indicado, le supone poseer un *tacto* para tratar el flujo lingüístico en el aprendizaje, dentro de un orden comunitario, y también una mejor comprensión de las claves históricas que han conformado, de un modo particular, la lengua que enseña. Sin estos aspectos formativos, la gramática no pasa de ser un esqueleto conceptual y prescriptivo, descontextualizado de su dominio histórico y vacío de contenido cultural.

Esa reformulación de la práctica docente supone, en primer lugar, dislocar la actividad de la clase, de la repetición y memorización de formas y reglas, a *la observación y reflexión intuitiva a partir del uso* de la lengua. En esta nueva situación, la evaluación y la comprobación del aprendizaje de la nueva lengua se transfiere, de lo “correcto/incorrecto” a “lo que se dice o no en esa lengua”, proponiendo explicaciones a través de su uso, en el amplio espectro de los fenómenos lingüísticos.

En segundo lugar, significa que el profesor debe incorporar una *noción histórica* de la norma y de la gramática, lo que le permite tratarlas como “manifestaciones concretas” (en vez de como “entes abstractos”), conformadas de un modo histórico, a través de distintos factores convergentes, desde la propia tradición del uso comunitario, a la reflexión de los intelectuales en cada período, pasando por proceso de gramatización y el desarrollo textual de la lengua en cuestión.

En ese sentido, los Referenciales para el español en Paraíba (ROCA, 2006, p. 169), se inician con una importante mención al gramático y jurista venezolano Andrés Bello (1781-1865), autor de la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847) y también de varios tratados sobre la ortografía del español²⁸. Con ello, la autora nos

cuestiones históricas, enunciativas y estructurales que envuelven el uso de la lengua, para lo cual se puede acudir a la lengua ordinaria o a un metalenguaje.

²⁷ Tanto los Referenciales del Estado de Paraíba para el español, como las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (2006, p.145) coinciden en este aspecto pragmático, que reconduce la explicación hacia la realidad del uso lingüístico, lo que significa también un talante más descriptivo y reflexivo por parte del profesor, del cual la gramática es uno de los ejes, junto a otros, también primordiales, como la coherencia y la cohesión, la adecuación a contextos y a situaciones de uso, la selección o pertenencia a una determinada variante, entre otros.

²⁸ A parte de la valiosa reflexión gramatical, son varios los trabajos de Andrés Bello sobre la fijación ortográfica del español: *Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar i uniformar la ortografía en América* (1884), *Ortografía castellana* (1827), *Ortografía* (1844), *Reglas de acentuación* (1845) y *Reformas Ortográficas* (1849). Desde la creación de la Real Academia, en 1713, la cuestión ortográfica pasaría a ser central en la fijación de la norma escrita del español, como un elemento esencial en la unificación del idioma. La institución partirá de una posición claramente etimologizante, que irá flexibilizándose conforme se adapta a los problemas reales que le presentan los usos gráficos del momento y conforme asimila los criterios que los autores del período moderno habían defendido y discutido sobre la cuestión ortográfica. Es en este contexto de triple movimiento,

indica el *carácter histórico* de la gramática y de la ortografía, que deben ser entendidas como partes textuales integradas en la tradición cultural de la lengua que designan. En este mismo sentido, es necesario también situar históricamente la reflexión que los intelectuales han realizado sobre la lengua dentro del mundo hispánico, atendiendo, específicamente, a la concepción de *uso* que han manejado y al lugar que le han concedido dentro de la reflexión lingüística.

Andrés Bello se presenta, en el documento analizado, como un *referente histórico* que puede ser tenido en cuenta en el caso del español, por situarse en el proceso de independencia política y jurídica de las colonias, para llegar a constituirse en nuevos Estados-nación. En la cuestión de la lengua, el jurista venezolano aboga por una solución de continuidad entre España y América, por lo que, en su pensamiento político, el castellano posee un carácter aglutinador, una vez que se presenta como el principal nexo cultural entre los dos mundos y entre las nuevas naciones americanas. La gramática de Bello pretende amparar esa unidad política a través de la lengua, tomando como *autoridad* el *uso lingüístico*, destacando en sus ejemplos, el que habían mantenido los hombres cultos dentro de la literatura peninsular. Además, su propuesta gramatical no era meramente prescriptiva, sino que incorporaba con gran agudeza la descripción y reflexión lingüística, intentando desvincular el análisis gramatical, por un lado, de la lógica y de la significación objetiva y, por otro, del modelo latino, con el fin de mostrar el carácter particular (y no necesariamente lógico y objetivo) del uso de una lengua viva (ROSENBLAT, 1965, p.41)²⁹.

Por todo lo expuesto, Bello es un referente valioso en lo relativo a la reflexión gramatical y ortográfica y a las directrices que, en cada período y en cada parte del mundo hispanohablante, han determinado la norma culta y la reflexión sobre la lengua española. En

(pronunciación/etimología/hábitos gráficos de los más cultos), en el que pueden entenderse las ideas ortográficas de Bello, recogiendo y continuando la corriente peninsular en América. Aunque también hay que recordar que, en el tiempo de Bello, continuaron dándose divergencias entre lo que dictaban los tratados ortográficos oficiales y la realidad de la escritura, que continuaba fluctuando a merced de los distintos criterios que mantenían autores, impresores, maestros y gramáticos (ROSENBLAT, 1951).

²⁹ Se puede considerar a Andrés Bello el primer gramático del español, pues defiende y desarrolla una gramática particular, en la que se tienen en cuenta las *especificidades* del castellano, en vez de intentar aplicarle las mismas categorías que prevalecían en la gramática del latín (ROSENBLAT, 1965). Esta independencia del castellano frente al latín ya se encuentra entre autores modernos, como el bibliista Juan de Valdés (ca. 1500 - ca.1535) quien, en su *Diálogo de la lengua* (1535) y en diatriba con el gramático Antonio de Nebrija, proponía una reflexión lingüística basada en la atención y observación de las tendencias que presentaba el uso de la lengua en su momento, valiéndose de la nomenclatura gramatical clásica, aunque, aparentemente, de un modo adaptado al castellano. En nuestros días, el gramático Alarcos Llorach (1922-1998) muestra en su *Gramática de la lengua española* (1999) una línea de pensamiento similar, basada, también, en la especificidad del uso de la lengua en cuestión. En esta gramática, Alarcos intenta exponer, de un modo didáctico y con cierto rigor científico, “los rasgos de la gramática del español que se descubren en los actos orales y escritos de los usuarios del siglo XX”, en un momento, en el que, según reconoce el gramático, “concurren normas cultas diversas en los vastos territorios en los que se habla español como lengua materna” (ALARCOS, 2007, p.18).

ese sentido, la actividad del profesor, según indican los Referenciales (ROCA, 2006, p. 171), tiene que ser coherente con la relación que se establece entre *norma* y *uso* en el mundo hispanohablante, así como con los valores y la política que la comunidad de hablantes hispánicos aplica en la práctica, de la que se deriva, también, el papel de la gramática (y de la ortografía y del diccionario) dentro de la clase de E/LE.

Este aspecto histórico es primordial, pues, como comprobamos en el pilotaje, en el caso de los aprendices brasileños, su lengua materna se encuentra en una *situación de diglosia*, que lleva a considerar el habla cotidiana como el lugar del “error gramatical”. Entre nuestros alumnos existía la creencia manifiesta de que “quando a gente fala português, fala mal, comete muitos erros de gramática”. Se concreta, de esa manera, una división entre lo que dicta el uso (lo que es posible decir y que está refrendado por la comunidad de hablantes), y lo que dicta la gramática que, en la mayoría de los casos, toma el uso culto del portugués peninsular, como modelo y norma³⁰.

Por lo que pudimos observar en clase, el alumno podía *transferirle al uso* del español la situación de diglosia que padece el portugués de Brasil. Por ello, su tendencia en el aprendizaje de la nueva lengua era la de separar el habla de la gramática, considerando esta última como una “corrección” de la primera³¹. A su vez, durante el pilotaje observamos que esta transferencia ejercía un impacto inmediato en la escritura en español, ya que, dada la *situación de diglosia* en la que se encontraba el alumnado con el que trabajábamos, la escritura también cobraba un “carácter de corrección”, es decir, la escritura era la realización de las reglas prescriptivas, del uso correcto determinado por la gramática, por eso, el papel del profesor era el de “corregir” los textos.

³⁰ Para una comprensión más precisa de la relación norma y uso en el portugués de Brasil puede consultarse Faraco (2008) y para el problema de la norma culta, apodada por el autor como *corta*, ver Bagno (2001 y 2001b).

³¹ Un ejemplo de este tipo de transferencia, lo encontramos en el análisis que realiza Yokota (2010) sobre la realización del complemento directo anafórico, concretamente, sobre el uso y no uso del pronombre tónico en lugar del pronombre átono en la producción de E/LE por parte de lusohablantes (por ejemplo, “vi a él”, que sería una estructura de interlengua esperable en este contexto de aprendizaje, frente a “lo vi/lo vi a él/vi a Pedro”, que son las posibilidades indicadas por el uso del español). La autora concluye: “El uso del pronombre tónico E/LE es raro, lo que demuestra que la transferencia del portugués de Brasil no es efectiva en lo que se refiere a su estructura. El hecho de que su uso es condenado en portugués, en manuales escolares, puede haber colaborado para su no uso en lengua extranjera. O sea, la propia instrucción en lengua materna indica que ese uso es inadecuado en la norma considerada más valorada socialmente. La asociación entre la formalidad de la producción escrita en LM y el español es muy común” (p.123). La autora desvela la transferencia de una serie de creencias sobre el portugués escrito (asociado a la gramática) y sobre el español como lengua extranjera (equiparada al portugués de la norma culta), por lo que, en este caso, el problema que se presenta en el aprendizaje de la nueva lengua, por parte de estos alumnos, no puede entenderse sin la situación de división que existe entre habla/escritura y gramática en su lengua materna.

De la misma manera que en el uso del portugués se revela una *división entre habla y gramática/escritura*, los alumnos del pilotaje creían que, en español, se les planteaba el mismo dilema. Por eso, durante los momentos dedicados a la escritura era muy frecuente entre los alumnos del pilotaje la pregunta de “mas, posso escrever desse jeito?” (es decir, *según las formas empleadas en el habla*). También les resultaba sorprendente que el profesor, en vez corregir (marcando y tachando sus textos), los leyese, hiciese anotaciones al margen para la observación del uso de la nueva lengua (lo que, en algunos momentos, incluía la reflexión sobre la lengua materna), se preocupase por lo que querían decir y aprovecharse la escritura para hablar con ellos.

En la línea que establecen los Referenciales para el español en Paraíba, se hace patente la necesidad de que el profesor incorpore en su formación nociones históricas sobre la lengua que está enseñando. Esta preocupación se hace más acuciante al tratar dos lenguas tan próximas como lo son el portugués y el español, que comparten, estrechamente, su evolución lingüística y cultural. La formación histórica del profesor puede ser la clave para relativizar el aprendizaje de la nueva lengua, a través de la *observación* del uso en el espacio de relaciones de una comunidad, al tiempo que permite identificar transferencias de la lengua materna, en este caso el portugués, no sólo en la estructura lingüística y en los modos enunciativos, sino también en la relación entre *norma* y *uso*, lo cual también nos remite al papel que puede cumplir la gramática, el diccionario y la ortografía en el aprendizaje de la nueva lengua, sobre todo, cuando se atiende a la dimensión comunitaria del uso lingüístico.

2.2 EL LUGAR DEL HABLA EN EL APRENDIZAJE DE LA NUEVA LENGUA EN LOS ESTADIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Uno de los dilemas que plantean los Referenciales Curriculares del Estado de Paraíba se refiere al habla en el aprendizaje de la nueva lengua. En este sentido, el marco general del documento es la propuesta de *letramento* que, desde las últimas décadas, viene incidiendo en los abordajes metodológicos de la enseñanza del portugués en Brasil y, ahora también, de las lenguas extranjeras, principalmente del inglés. La propuesta de *letramento* está basada en esa perspectiva enunciativa y discursiva que hemos mencionado más arriba y que se plasma en un abordaje metodológico a través del tratamiento crítico de los distintos géneros textuales y a través del abordaje de los distintos modos culturales de usar el lenguaje³².

³² En este sentido, las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (2006, p.87-123) proponen la modalidad de *letramento* para la enseñanza de lenguas extranjeras, presentándola como un recurso pedagógico que puede ser válido frente al problema de la exclusión social. Se entiende, de ese modo, la lectura y la escritura

Durante el pilotaje dentro de la propuesta de *letramento* en español, observamos que la escritura y la lectura eran las que dominaban la actividad en clase. Este abordaje nos ponía delante de un problema de identidad, pues, no todos los alumnos que participaban del curso de español poseían el mismo dominio y la misma proximidad a la escritura. Percibimos, también, que en su entorno primario (la familia, el colegio y el barrio), la escritura y la lectura no eran actividades frecuentes, no parecían formar parte del universo cotidiano de estos alumnos (por ejemplo, no existían bibliotecas de barrio y eran muy pocos los que tenían familiares que leyesen en casa).

Nos encontrábamos, por consiguiente, ante usuarios de la lengua con distintos perfiles lingüísticos, que presuponían también distintas maneras de aprendizaje, según sus distintas capacidades naturales y sus referentes comunitarios. Y esto era muy importante sobre todo cuando estábamos operando en los *niveles básicos del sistema educativo*, pues, como se sabe, en estos estadios aún no se ha producido la especialización de cada individuo (que también afecta al uso de la lengua). Por otro lado, dentro de la clase de enseñanza media, todavía más en el ámbito de la educación pública, puede ser frecuente encontrar grupos que no están nítidamente definidos por similitud de rasgos (de profesión, de religión, de clase), por lo que, el profesor debe atender, necesariamente, a una pluralidad de perfiles humanos que se expresan en distintas experiencias como usuarios.

En esa misma línea, si se entendía que *lo que legitimaba el uso de una lengua era una comunidad que la hablaba*, entonces, el aprendizaje de una nueva lengua debería comenzar por el habla, que era el lugar fundacional de la comunidad. La escritura era un *recurso técnico* (fundamentalmente, destinado a la *fijación* de la palabra) que, en distintos grados y modalidades, podía ser dominado (o no), por los distintos miembros de la comunidad. Y esto se apreciaba también en nuestras clases de pilotaje, por lo que, si situábamos la escritura y la lectura como centro de nuestra actividad, producíamos un movimiento de exclusión. Como de hecho ocurrió, pues los alumnos del turno nocturno no consiguieron seguir las clases de esta primera fase del pilotaje: permanecieron los “mejores alumnos” y aquellos que no tenían tanta destreza en la escritura y en la lectura acabaron marchándose.

no sólo como una técnica cultural sino también como un recurso de poder que divide a la sociedad. En lo que se refiere a la enseñanza del español, en particular, las Orientaciones se muestran más amplias en la cuestión metodológica (2006, p. 151-153), pues se prefiere una actitud reflexiva en el abordaje de la enseñanza (lo importante, más allá de cuál sea la metodología, es que el profesor entienda cuáles son los principios y criterios que mueven su acción) y señalan competencias y habilidades dentro de una concepción discursiva del uso de la lengua, desde la cual se debe atender a las relaciones de identidad y de alteridad.

Si había un elemento que *incluía e integraba* inmediatamente a todos los alumnos en el espacio de la clase era el *habla y la escucha*, que remitían a la *relación humana* en aquel espacio. La escritura, tal y como indican los Referenciales Curriculares para el español en Paraíba, debía ser resultado de una “intensa oralidad” (ROCA, 2006, p.174), como, de hecho, lo había sido en la conformación de los géneros textuales, pues sin el desarrollo del habla, de la intencionalidad y de las formas de expresión particulares de cada comunidad, sería imposible avanzar en la escritura, incluso en las modalidades más individuales y privadas de la letra.

Así, sin descartar el aprendizaje de la escritura y de la lectura, en el documento que analizamos se propone una inversión del orden de la actividad pedagógica, colocando, como centro de la clase, el habla y la escucha, a través de la cual se constituyen las relaciones humanas. Es en este ámbito de la relación humana en el que se imprime sentido al decir y en el que se hace significativa la escritura, al ser fruto, no sólo de una metodología, sino también de la *conversación* en clase, con el profesor y con los colegas. La dinámica de la conversación suponía una *situación de convivencia cotidiana*, dentro del *orden comunitario*, impulsada a cada momento por lo que ocurría en ese espacio (a veces remitiéndonos, por alusión, a los acontecimientos del colegio, del barrio, de la familia). Comprobamos que la práctica de la conversación era diferente a la discusión o del debate, *propios del orden de lo social*, en los que prevalecían, necesariamente, la argumentación formal y el dominio de un tema.³³

Esta nueva situación pedagógica, centrada en la conversación cotidiana, nos situaba, según vimos en la segunda fase del pilotaje, delante de textos que podríamos llamar de *primarios*, aún contagiados del habla y apegados al momento de relación en el que surgieron. Eran textos formalmente menos perfectos, con transferencias de la lengua materna, aún sin determinar en su tipología, pero válidos como acto iniciático de una escritura propia, libre de la intervención directa e inmediata de modelos y, por tanto, susceptible a una mayor coherencia corporal e interior. En esos textos primarios, observamos que, en algunos casos, los alumnos hacían uso de palabras en la lengua extranjera (la mayoría de ellas *incorporadas por el oído*, durante la conversación en clase) como un mecanismo de *intensificación anímica y semántica*, por el que el alumno depositaba en aquella voz una carga de sentido particular,

³³ Parto de la diferencia que establece Claudio Guillén entre *conversación, diálogo y discusión* en las distintas situaciones de habla que se presentan en el Quijote, en su trabajo “Cauces de la novela cervantina: perspectivas y diálogos” (2004, p.1145-1153). Esta cuestión es tratada en el estudio sobre la lengua ordinaria en la formación del profesorado de E/LE de las autoras Murga, Roca y Serrano (2012) y en ese mismo trabajo se encuentra la mencionada referencia.

según sus vivencias (ROCA, 2006, p. 175). En el pilotaje, esos términos eran tratados como fuentes en el desarrollo de una sintaxis propia, a partir de lo que el alumno quería decir³⁴.

A este respecto, es necesario recordar uno de los momentos críticos del pilotaje dirigido hacia una propuesta pragmática fue cuando descubrimos que existían dos fuerzas dentro de la clase: una impulsada por aquellos alumnos que presentaban un *comportamiento grupal* y otra movida por las actitudes que se mantenían en el ámbito de *lo comunitario*. Los primeros (una mayoría) apelaban a *la aplicación de un método*, fuertemente basado en la escritura y por el que se debían definir temas y actividades para realizar dentro de la clase, en un esquema binario profesor-alumno, centrado en el primero; la segunda fuerza era impulsada por aquellos alumnos (una minoría) que daban preferencia a la *relación* como espacio de desarrollo del uso lingüístico en el aprendizaje de la nueva lengua, privilegiando la escucha dentro de un movimiento triangular, en el que el tercer componente era, precisamente, la *relación*³⁵.

Siguiendo la propuesta de los Referenciales, el aprendizaje de una nueva lengua en estadios de educación básica, puede tener como objetivo el *reconocimiento del uso comunitario* a través del habla y en distintos grados e intensidades (dependiendo de cuál sea el perfil de los alumnos) a través de la escritura, pero siempre siendo esta última resultado de *la relación dada en el habla* con el profesor y con los colegas, pues es en ella donde se pueden identificar, de un modo vivencial y real, conflictos, prejuicios, sensibilidades, inquietudes, maneras de estar en el mundo, dentro de esa micro comunidad que puede ser la clase, si lo que se acentúa es la relación con la otra persona.

A este respecto, en los Referenciales para el español en Paraíba, se alude a la sintaxis como el “estudio de las asociaciones libres del pensamiento” (ROCA, 2006, p. 190), que permiten el desarrollo del sentido. La forma de la palabra y su orden en el enunciado queda, de ese modo, integrada en el espacio del sentido, al cual se accede por la relación establecida en el habla y en la escucha. Tal y como se plantea en este documento y tal y como pudimos

³⁴ En Serrano (2007 y 2010) aparecen relatados dos casos en los que se emplea dicho recurso, uno alude a los términos “hija” y “dificultades” usados por una alumna para indicar una maternidad adelantada o prematura; el otro se refiere a la voz “indecisión” de la cual se valió otra alumna del pilotaje para identificar su inquietud corporal y su estado interior. Recientemente, en un nuevo estudio de casos (pendiente de publicación), esta vez sobre situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera entre los alumnos de la Escuela-Taller en João Pessoa, identificamos ese mismo procedimiento con el término “padre” (para señalar una relación violenta con esta figura familiar) y “silencioso” (para enfatizar la necesidad de lugares habitables dentro del barrio). Me valgo, aquí, del término “ánimico” por remitir a los estados de ánimo, que da una coherencia y unidad interna al decir, un aspecto lingüístico que está tratado en Roca (2009).

³⁵ Esta descripción de fuerzas opuestas está narrada y descrita en los casos presentados en Serrano (2005, 2006, 2007 y 2010), que remiten al proyecto de pilotaje en contexto escolar al que venimos haciendo referencia. La problemática referida a la adecuación al método y a los comportamientos grupales frente a actitudes de orden comunitario dentro de la clase se encuentra analizada en Roca (2009 y 2012).

comprobar en el pilotaje escolar, el sentido *se da y ocurre* dentro de la conversación, en la medida que existe *un interés auténtico por lo que la otra persona tiene a decir*, lo que se traduce en *una participación implicada y contemporánea de los que están envueltos en una conversación o en un texto*. Como pudimos comprobar, este estadio va un poco más allá de la comunicación inmediata y precede a las categorías textuales.

En el aprendizaje de la nueva lengua, en estadios de educación básica, esto se traducía en una atención a los *límites* dentro de la expresión lingüística y a un reconocimiento de la *experiencia* de uso de una lengua. El movimiento, por tanto, debía de ser del habla a la escritura y de la escritura, nuevamente, al habla, convirtiéndose el profesor en un lector activo, interesado de un modo vivencial por el texto del alumno y con capacidad para *integrar el texto en el curso de la conversación de clase* y para observar el desarrollo de formas textuales más regularizadas y genéricas entre los alumnos³⁶.

3. LAS ACTITUDES COMO INDICADORES PEDAGÓGICOS

Por último, uno de los aspectos destacado en los Referenciales para el español en Paraíba es el componente actitudinal, que se comprende como “contenido” a ser tratado activamente en el aprendizaje de la nueva lengua. En la propuesta del referido documento, las actitudes pasan a ser un *indicador pedagógico* fundamental dentro de la clase, pues de ellas depende la existencia de un *entorno* propicio para un aprendizaje de la lengua responsable y autónomo, en los estadios de educación básica.

En esa línea, la autora del documento distingue entre la función que debe cumplir el profesor y el papel del alumno (ROCA, 2006, p 179). El primero debe hacer consciente al alumno de sus procesos de pensamiento, tal y como los expresa en el uso de la lengua. Al alumno le corresponde levantar preguntas a partir de la observación del uso de la lengua y darle sentido propio a su expresión. Los dos, profesor y alumno, se encuentran ligados dentro del aprendizaje a través de actitudes, de escucha y de observación, que favorecen la expresión de la *intencionalidad* y la *reflexión a partir del uso de la lengua* y que nos remiten al orden comunitario.

³⁶ Observamos una diferencia significativa entre la elaboración textual de los alumnos de la primera fase del pilotaje, dentro de la propuesta de *letramento* (más mediatizado por modelos de escritura) y la de los alumnos de la segunda fase, dentro de un enfoque pragmático que pretendía focalizar el uso como realidad comunitaria (y en la que decidimos no exponer a los alumnos a modelos textuales). Mientras que en la primera fase, la elaboración textual estaba dirigida por un modelo de género textual propuesto por el profesor, en la segunda, los alumnos fueron llegando a géneros textuales, sobre todo de manifestación de la primera persona, por el curso de su propia escritura, partiendo de los textos primarios que habían estado integrados en la conversación semanal. Dos alumnas fueron elaborando un diario con los acontecimientos de la clase y otro alumno decidió crear un cuaderno de experimentos científicos, está recogido en Serrano (2010).

Por otro lado, el componente actitudinal se hace imprescindible al tratar la enseñanza/aprendizaje de lenguas tan próximas como lo son el portugués y el español, ya que le exigen, al profesor y al alumno, una sinuosa y constante atención a la “justa medida” (KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999) de lo que las aproxima y las distancia, intentando superar el *portuñol*, sin que eso suponga el apagamiento completo de la lengua materna en el aprendizaje³⁷. Tanto los Referenciales (p.173-174) como las Orientaciones Curriculares (2006, p. 141-142) atienden a este aspecto de la *interlengua* de los estudiantes lusohablantes de español, no sólo en los aspectos estructurales de las dos lenguas sino también en los discursivos, es decir, en la manera de enunciar y dar sentido que cada comunidad posee.

La dirección de los Referenciales es clara. La actitud de profesor, sobre todo, *no precipitar o intensificar apreciaciones* sobre la relación entre las dos lenguas, así como la actitud de *escucha y de observación de la nueva lengua*, por parte del alumno, pueden ser condiciones positivas para crear una conciencia más clara de cómo es cada lengua. Si bien, no podemos olvidar que cada contexto nos ofrece unos límites y unas posibilidades, ya que, por ejemplo, no será lo mismo una situación de aprendizaje de español/LE en una escuela de zona fronteriza con un país luso hablante, donde las dos lenguas pueden estar en situación de contacto natural, a la situación de un colegio alejado o aislado de la comunidad de uso de la nueva lengua, donde el único contacto es la clase y el profesor³⁸.

En sus distintas vertientes, las actitudes en el aprendizaje de la nueva lengua pueden reflejar el nivel de conciencia lingüística del profesor y del alumno (distinción de las dos lenguas, comprensión de lo que es uso y de lo que es gramática, tratamiento de las cuestiones formales y del sentido, relación que se establece con el habla y con la escritura, entre otros). Por otro lado, según apunta el documento analizado y según comprobamos durante el pilotaje,

³⁷ Kulikowski y González (1999, p.11-19) ya plantearon el problema de la cercanía y de la distancia entre las dos lenguas, tal y como se presentaba en las creencias y representaciones de estudiantes brasileños y cómo la actitud del profesor puede fortalecer o neutralizar esas imágenes distorsionadas. Por otro lado, es necesario tener en cuenta las peculiaridades que presentan las distintas situaciones de contacto, entre el español y el portugués, a lo largo de la historia peninsular y americana (RAMÍREZ LUENGO, 2010, p.13-48). Este abordaje histórico y situacional puede arrojar luz a la comprensión de los fenómenos de *interlengua* español/portugués en el contexto de clase (no olvidemos que, en las Orientaciones Curriculares, también indica la clase como una situación específica de contacto entre las dos lenguas, aunque, dado su carácter educativo, se presenta la exigencia necesaria de superar el *portuñol* y distinguir entre una lengua y otra).

³⁸ En recientes trabajos sobre política lingüística se viene tratando la relación del español y del portugués en el marco de la integración regional del Mercosur, por lo que éste ha supuesto en las iniciativas estatales para la divulgación de ambas lenguas en los distintos, tales como: la Ley nº11.161 del 05/08/2005 promulgada por el gobierno brasileño para la obligatoria oferta del español, en horario regular, en los colegios públicos y privados de Enseñanza Media, también prevé la inclusión de ese idioma en la Enseñanza Fundamental; o en Argentina la ley promulgada en el 2009 que establece la oferta obligatoria del portugués como lengua optativa, siendo en las zonas fronterizas con Brasil obligatoria su oferta desde el nivel primario. Este nuevo contexto abre desafíos y retos en el campo de la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera, en las distintas situaciones educativas, lingüísticas y políticas. Ver Celada, Fanjul y Nothstein (2010).

las actitudes son indicadores de la formación del carácter y de la personalidad del alumno, de la capacidad que tiene para hacerse responsable de su expresión, a la vez que nos pueden orientar sobre los valores comunitarios que se imprimen en el uso de la lengua, ya sea en la propia o, por adherencia y contagio, en una lengua extranjera. Se trata, por tanto, de potenciar este aspecto en la práctica escolar, con el objetivo de *evitar un excesivo distanciamiento entre el aprendizaje de la nueva lengua y su componente comunitario*, que puede resultar en una formación lingüística excesivamente dogmática, en la que se cierra *el oído* al uso de la lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCOS, E. *Gramática de la Lengua Castellana*. Madrid: Real Academia Española, Espasa, 2007.

BAGNO, M. *Português ou brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2001.

CELADA, M.T; FANJUL, A.P; NOTHSTEIN, S (coord). *Lenguas en un espacio de integración (acontecimientos, acciones y representaciones)*. Buenos Aires: Biblos, 2010.

DOURADO, M.R; ROCA, M.P “Conhecimentos de Língua Estrangeira”. In: SECRETARIA DE ESTADO. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba*. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, Secretaria de Estado de Educação e Cultura, Coordenadoria do Ensino Médio, 2007, vol. 1. p. 101-213.

FARACO, C. A. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

KULIKOWSKI, M.Z; GONZÁLEZ, N.T. “Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía” *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Madrid, vol. IX, , 1999. p. 11-19.

MENEZES DE SOUSA, L.M; MONTE MOR, W. “Conhecimentos de línguas estrangeiras” In: MEC. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, Ministério de Educação, 2006, vol. 1. p. 87-163.

MURGA, M. H; ROCA, M.P.; SERRANO, R. “La lengua ordinaria y la enseñanza de E/LE” *Eutomia*, ano 5, n.2, 2012. p. 400-419.

RAMIREZ LUENGO, J.L. “El contacto del español y del portugués en la historia: situaciones y resultados americanos” *Letr@ Viv@*, João Pessoa, v.10, n.1, 2010. p. 13-48.

ROCA, M.P. “Modelo y referencia en la enseñanza y aprendizaje de E/LE” *Abehache*, año 2-nº2, , 1er semestre de 2012. p. 207-224.

_____.- “El contexto educativo en el *Diálogo de la lengua*, de Juan de Valdés” *Letr@ Viv@*, João Pessoa, v.10, n.1, 2010. p. 235-263.

_____.- “Relações de simulação e relações de autenticidade no ensino de Línguas vivas”. In: PEREIRA, R. C. & ROCA, P (org.). *Linguística Aplicada, um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 143-171.

ROSENBLAT, A. “Las ideas ortográficas de Bello” Prólogo. In: BELLO, A. *Estudios gramaticales*. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación, 1951.

_____. - *El pensamiento gramatical de Bello*. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación, 1965.

SERRANO, R. “Un estudio de casos sobre la clase de E/LE” *Letr@ Viv@*, João Pessoa, v.10, n.1, pp. 204-234, 2010.

_____. - “Corpo e fala na aprendizagem da LE” In: V CONGRESO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA, 2007, Belo Horizonte: UFMG. Mesa-redonda. p. 273-74.

_____. - “Repercussões do ideal formal no processo de aquisição da LE” In: XXI JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 2006, João Pessoa: Idéia. Sessão Coordenada, p. 2513-18.

_____. - “Práticas de letramento na aula de E/LE: questões sobre a função da oralidade em língua materna e língua estrangeira. Comunicação coordenada: ensino/aprendizagem da oralidade nas L2s voltado para a produção cultural. In: IV SENALE, SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE LINGUAGEM E ENSINO, 2005. PELOTAS. 1CD-ROM.

YOKOTA, R. “Alguien dice vi a él: reflexiones sobre la producción de aprendices brasileños adultos de español como lengua extranjera” *Letr@ Viv@*, João Pessoa, v.10, n.1, 2010. p.111-126,

