

ENSEÑAR UNA NUEVA LENGUA PARA ADQUISICIÓN

José Carlos Paes de Almeida Filho¹
Universidad de Brasilia

Tradução: Fidel Armando Cañas Chávez

Resumen: Aprender solamente para saber sobre la lengua meta no sirve más para las personas que desean apropiarse de nuevos idiomas que las lleven más allá de la comunicación. Nuestra historia de enseñanza de idiomas es larga (50 siglos, por lo menos), sin embargo, no siempre se enseña para su uso, para la interacción con propósito, que solo es posible para quien realmente adquirió una competencia comunicativa en un nuevo idioma. ¿Cómo interpretar para nuestros profesores la forma de direccionar la enseñanza deliberadamente para la adquisición? Este artículo comienza a explorar esa posibilidad de producir enseñanza que promueva, prioritariamente, la adquisición de una nueva lengua.

Introducción

Comenzamos por establecer una base para la propuesta de que es distinto enseñar una lengua para adquisición. Esa modalidad de aprender sin que haya, necesariamente, esfuerzo concentrado, consciente, premeditado, explícito y sistemático en la memorización de reglas y en la producción monitorizada de frases es promisora. En la larga historia de enseñanza de idiomas, que abarca alrededor de cinco mil años, según Germain (2003), predominó una ortodoxia gramatical (un ABORDAJE GRAMATICAL) con énfasis en el aprendizaje consciente del idioma, principalmente entre los adultos. Esa visión es compatible con una ecuación racional del aprendizaje de un nuevo idioma, incluso de la propia L1, en los contextos escolares.

Oponiéndose a esta visión de enseñanza con base en la gramática racional y consciente prosperó, desde el final de los años 70, una concepción natural o humanista de aprendizaje subconsciente, basada en la absorción del sistema de la lengua meta mediante experiencias relevantes e interesantes, envolviendo al aprendiz-adquiridor y de cuyo transcurso/proceso, vía funciones cerebrales específicas, no se dan cuenta los aprendices.

¹Traducción de Fidel Armando Cañas Chávez, Centro Cultural Brasil-El Salvador. Título original em português: Ensinar uma nova língua para aquisição. Artigo original disponível em: <<http://www.sala.org.br/index.php/estante/academico/68-ensinar-uma-nova-lingua-para-a-aquisicao>>.

La adquisición propicia, con el tiempo, fluidez y es duradera. Opera en tiempo y vida real con naturalidad, sin pensar en el proceso adquiridor en cada paso dado, como si fuera una segunda naturaleza en la segunda lengua que está siendo desarrollada. Aprender (conscientemente) una lengua en el salón de clases de una escuela es un fenómeno antiguo y moderno al mismo tiempo, que acentúa la escogencia de la gramática como contenido natural de la asignatura *Lengua Extranjera* del currículo escolar. Regresaremos, más adelante, en la sección 2, a este aspecto disciplinar del estudio de los idiomas que lo equipara a las otras disciplinas del contenido del currículo escolar. Este hecho tiene repercusiones importantes para la forma de aprender lenguas, según veremos.

Se aprenden idiomas, también, en el modo más racional y consciente; no obstante, el deseo real de las personas hoy en día se concentra más en adquirir una competencia de uso que les sirva de base para poder circular socialmente en esa lengua meta pretendida y para, en ella, hacer cosas y obtener efectos. Nuestro propósito con este texto es ayudar a los profesores de idiomas (L1 y L2) a responder algunas de las siguientes preguntas encadenadas. A saber: si reconocemos el proceso de adquisición de lenguas como distinto del de aprender de forma monitorizada, ¿podemos pensar en enseñar para adquisición? O, mejor dicho, ¿se puede enseñar de modo diferente esperando que ocurra adquisición en los alumnos? ¿Cómo producir enseñanza que promueva adquisición de forma pretendida? Son esas indagaciones que nos guiaron en la construcción de este capítulo del presente volumen.

Enseñar para aprendizaje

En primer lugar, debemos preguntarnos por qué surgió la lógica de enseñar una lengua por medio del estudio de su sistema gramatical. Esa lógica ha durado muchos siglos y se constituyó en una filosofía de enseñanza de idiomas que denominaremos **ABORDAJE GRAMATICAL** (véase el artículo de SATELES&ALMEIDA FILHO, 2010 sobre este importante reconocimiento). Ese abordaje significa que enseñar con la gramática como la gran fuerza organizadora de la lengua y de la enseñanza (así como del aprendizaje, por

consecuencia) no es algo fortuito, sino sistémico, un conjunto de visiones entrelazadas sobre la lengua como descripción de sus formas y usos y sobre enseñar y aprender como pivotados por el estudio de la gramática en sus partes en un dado orden.

Al reconocer el funcionamiento de las reglas de la lengua meta, estamos preparados para comenzar a hacer uso convencional, articulado, de lenguaje en el nuevo idioma. Enseñar deliberadamente una lengua en esa concepción implica aprender conscientemente, por partes, cómo la lengua meta funciona con palabras pronunciadas y escritas en combinaciones específicas en contextos facilitadores del almacenamiento de sentidos. El abordaje gramatical pesa un poco en la memoria, que es solicitada constantemente. La memoria, empero, guarda y borra con facilidades parecidas. En eso reside una gran ventaja de organizar por pequeñas partes la reconstrucción de un sistema complejo y, al mismo tiempo, un gran inconveniente de esa antigua filosofía de enseñar idiomas –ese borrar constante de lo que se cree que fue aprendido (memorizado).

No obstante, indagamos en esta sección sobre el porqué del surgimiento de esa lógica organizacional para la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Tenemos respuestas. En primer lugar, ese abordaje habrá emergido porque surgieron gramáticas – libros sobre el funcionamiento reglamentado de las lenguas del mundo y porque antes se percibió que los idiomas eran sistémicos. La presencia de las gramáticas ayudó a la aparición de una filosofía de aprendizaje y enseñanza de idiomas. En segundo lugar, esa primera idea fue reforzada por otra: que la enseñanza de idiomas puede ser semejante a la enseñanza de las demás asignaturas del currículo escolar. El aprendizaje de las lenguas fue, así, reducido al estatus de las materias regulares de contenido escolar. Hubo, en ese caso, un reduccionismo, por tratarse de un encogimiento de la naturaleza comunicacional, meta-contenidos, cabría decir. Las lenguas son, en verdad, la base para el estudio de las demás asignaturas. El movimiento del lenguaje de construcción de los cuerpos de conocimiento en las distintas materias puede traer cuestiones, o problemas, cuya ecuación podría representar un maravilloso y natural contexto para conocer la lengua meta.

Estamos aquí refiriéndonos al precepto de que las lenguas no funcionan bien como asignaturas de sí mismas en todos los contextos. Las lenguas no fueron creadas para ser primordialmente enseñadas en su forma, sino adquiridas en y para su uso. Solamente después de adquiridas, o conjuntamente con la adquisición, en momentos justificables, dependiendo del caso, pueden ser aprendidas en hechos problematizados a partir de su uso. Las lenguas existen, eso sí, para posibilitar la comunicación o el estudio (la producción y la circulación de conocimiento humano). Los idiomas en el currículo o en la escolarización serían primordialmente meta-disciplinares, si tomamos como referencia su naturaleza social y cognitiva. Son, pues, las lenguas, objeto de reflexión en el estudio cuando ocasionalmente general disonancias en el movimiento de disfrute del lenguaje en comunicación o cuando (re)construyen o circulan el conocimiento. En esa perspectiva, muchas cuestiones se colocan para inspección consciente y explícita en el momento exacto en que las lenguas comienzan a ser vividas como lenguaje en uso. En esa dimensión de uso comprendedor de la lengua en movimiento, principalmente en el contexto social del salón de clases en calidad de pequeña comunidad de profesores y aprendices solidarios, puede ocurrir más adquisición que aprendizaje. Estamos refiriéndonos aquí a un uso modificador del patrón de sus hablantes nativos cuando un idioma extranjero comienza a ser adquirido en los esfuerzos *desextranjerizadores* de los agentes profesionales, los profesores.

Para mejorar las oportunidades de adquirir una nueva lengua

Solo la enseñanza con cualidades específicas en contextos propicios para aprendices con filtros afectivos favorablemente configurados puede tener oportunidad de ayudar a convertir el esfuerzo de los aprendices de lengua(s) en *Competencia Comunicativa(CC)*. Empero, puede haber también desarrollo de una CC sin enseñanza entre adquiridores autónomos de cierto perfil potente (que podremos describir con cuidado en otro momento) en contextos favorables a la adquisición de CC, traducida generalmente en acción de lenguaje socialmente apropiada en la interacción, tanto lingüística como culturalmente.

Podemos, por lo tanto, producir enseñanza direccionada al aprendizaje (consciente, reglamentado, explícito de las operaciones de funcionamiento del sistema de la lengua meta) y enseñanza que busca principalmente la adquisición de una CC que se revela en uso adecuado de la lengua meta. Los contornos y resultados de la CC resultante en cada caso serían distintos. Eso podríamos investigarlo de modo más deliberado y circunscrito en iniciativas de investigación aplicada en los programas brasileños de post-grado en Lingüística Aplicada enfocados en la adquisición y enseñanza de idiomas.

Sin embargo, veamos cómo podemos operacionalizar la observación de esos fenómenos de construcción asistida de una CC en una nueva lengua, esto es, a través de la enseñanza regular colectiva en salones de clases convencionales de Brasil. Para tener oportunidad de convertirse en CC en la mente del aprendiz adquiridor, jamás como certeza resultante de la enseñanza, el proceso de enseñar una nueva lengua producida por la profesora o por el profesor debe poseer cualidades específicas. ¿Cuáles son? ¿Cómo reconocerlas?

Necesitamos también renovar nuestra adhesión a un concepto filtrado de Competencia Comunicativa (CC). Según el Glosario de Lingüística Aplicada (www.sala.glossa.org.br) esa competencia primordial puede ser entendida como *una capacidad de movilizar y articular conocimientos de lengua y de comunicación, bajo ciertas actitudes, en interacción, con el propósito de situarse socialmente en una lengua (nativa, segunda o extranjera)*. Sinónimo de **COMPETENCIA COMUNICACIONAL**.

A pesar de todo el esfuerzo emprendido por profesores y estudiantes, es posible enseñar una lengua extranjera y, de eso, resultar ninguna (o casi ninguna) adquisición de una capacidad de uso de ese idioma. Solamente conocimientos conscientemente explícitos sobre el sistema reglamentado de la lengua meta pueden permanecer como remanente por un tiempo y, tal vez, ni eso en los casos más graves de mala enseñanza e inocuos gestos de aprendizaje. Es claro que la responsabilidad en ese caso no es aisladamente del profesor, ni es solo del alumno o de otros terceros agentes. Influencian el aprender adquiridor los siguientes factores, entre otros: (a) mentalidad, tradición, profecía generalizada que prevalece en la mayoría de las personas de que no habrá éxito en el aprendizaje; (b) una legislación equivocada,

extemporánea (y/o falta de ella); (c) las “autoridades” pococonocedoras de lanaturaleza de laprofesión, de los investigadores y líderes profesionales equivocados ensuanálisis de lacoyuntura educacional para laslenguas; (d) la falta o el equívoco de políticas públicas explícitas de enseñanza de idiomas enel país y enlos Estados; (e) ninguna o baja inversión de lasescuelas, de lasfacultades e, incluso, de las universidades enlainvestigación aplicada sobre laadquisición y laenseñanza de lenguas y enelcrecimiento professional de losprofesores; (f) desorganizacióndelcuerpoprofesional (insuficientes asociacionesconpocaparticipación de los miembros y muchos no asociados); (g) falta de contactoconlalengua meta para activarlacompetencia comunicativa y obtenermuestras de lalenguaen uso para preparar materiales de enseñanza o de laboratorio; (i) materiales limitados que no nutrenelprocesoenseñanza-aprendizaje (sin alternativas a laenseñanza gramatical); (j) limitaciones de tiempo (horas de experienciaenlalengua meta y de estúdioensalones de clases y extensiones); (k) objetivos de los cursos, ciclos y niveles mal definidos o totalmente indefinidos, inviabilizando laintroducción de metas racionales por nivel de escolaridad y de exámenesapropiados; y (l) limitaciones de organización (horario, distribución de horas enel semestre, falta de opción por cursos intensivos).

Para atenernos solamente al caso de enseñanza de lenguasen Brasil, nuestra historia está marcada por sucesivas variantes de lamismafamilia de métodos, su gramática y vocabulario, alternándosecon textos no raramente buenos y escritores canónicos por cinco siglos. Nos preguntamos, entonces, como es que ocurre de hecho, esto es, por cuáles mecanismos esa filosofía e enseñanza de lenguas se perpetúa, cuáles resultados provoca enlos aprendices y si alguna alternativa a ese granabordaje de enseñanza se nos presenta.

¿Todo lo que se describe enlalenguadebe ser candidato a aparecer pedagogizado en los manuales didácticos? ¿La asignatura Idioma (extranjero, segundo o primero) tiene como contenido el estudio del sistema lingüístico en el currículo? Para ir directo al punto, vamos a proponer una respuesta negativa para ambas preguntas, menos enseñanza de lengua en sí y más experiencia comunicacional con ciertos trazos distintivos para alcanzar capacidad de uso adquirido en los aprendices. En el movimiento involucrado de vivir una

lengua meta intensamente crecen las oportunidades de que nuestros alumnos adquieran nueva capacidad de interacción y puedan aprender conscientemente ciertos aspectos sistémicos que poseen, por lo menos, un valor social para sus vidas. La dirección del argumento propone que se enseñen más vivencias y, en ellas, se exploren ocasionales momentos de consciencia, cuando fueren justificables.

Enseñar para adquisición

Algunos criterios se imponen para reconocer cuándo estamos produciendo un proceso de adquisición y no de aprendizaje de lengua en el sentido estricto que formulamos antes. En primer lugar, en esa modalidad, podemos observar que la lengua, dicha extranjera, en el inicio del proceso comienza a dejar de ser ajena y da señales de convertirse en una lengua que pasa a ser del aprendiz también. El alumno en el modo adquiridor da señales de comprender lo que se expresa en la nueva lengua e intenta decir lo que necesita ser dicho en el establecimiento de relaciones, en la presentación de sí mismo en ese idioma, en el esfuerzo por construir sentidos y conocimientos en esa nueva lengua y de ser comprensible de alguna manera. La nueva lengua ya circula con creciente naturalidad en el salón y los aprendices tienen ocasiones también crecientes de producir sentidos en la lengua meta. Los temas tratados, aquello de lo que se habla, parecen ser del interés de los participantes y cuestiones de la lengua son levantadas, preguntadas y mostradas como irresueltas. El profesor puede, en esos momentos, enseñar con sistematización e, incluso, hacer un seguimiento con imitaciones y repeticiones para afianzar nuevos y difusos puntos de la lengua. Es necesario, por lo tanto, leer las señales que emiten los aprendices para señalar cuándo necesitan de sistematización de aspectos reglamentados de la lengua meta.

Es necesario, pues, que las condiciones afectivas o emocionales del salón de clases y de los propios alumnos sean favorables. Motivaciones de varios tipos en niveles deseables y sustentados por periodos más largos, baja ansiedad frente a los demás participantes,

autoestima positiva, poca vulnerabilidad ante presiones negativas de terceros, principalmente fuera del salón de clases, identificación con aspectos culturales asociados a la nueva lengua, ausencia de bloqueos heredados de experiencias adversas del pasado, etc. Todos esos factores se combinan para producir un óptimo de absorción. Los alumnos en adquisición muestran, así, esfuerzo por aprender y perfeccionan su consciencia y estrategias de autonomía en el proceso al formarse como adquiridores de nuevas lenguas.

El nivel de dificultad de lo que se oye o produce en la nueva lengua estará siempre un paso al frente de lo que pueden comprender y hacer los aprendices-adquiridores en un momento dado.

Los profesores deben preguntarse todo el tiempo si están abriendo espacios en sus clases para que ocurra la adquisición. Esa actitud se configura como procedimiento adecuado para profesores que desean ser reflexivos en su formación y desempeño profesional. Puede, perfectamente, pasar que sea necesario enseñar menos lengua y más contenidos de otras áreas de conocimiento u otros temas para indicar la prioridad del profesor. Esa prioridad de los contenidos restaura la idea de que lengua no debería ser preferencialmente tratada como objeto de estudio, como es el caso de la Lingüística. Esa fue una distorsión del currículo que en algún momento pasó a tratar a la lengua como disciplina científica común, eligiendo su gramática como contenido principal. Ahora, las lenguas producen el conocimiento de las otras asignaturas y esa es una distinción de su naturaleza.

La enseñanza para la adquisición realizada con el concurso de la construcción o reconstrucción de cuerpos de conocimiento restaura la naturaleza del lenguaje. Sin embargo, debe ser preferencialmente pactado con los alumnos para que sepan lo que se desea y exploren maneras cada vez más apropiadas de conducir el proceso para la adquisición. Enseñar menos lengua puede equivaler a enseñar más sobre temas, áreas de conocimiento y proyectos, por ejemplo. Esas escogencias deben llevar a mayor producción de interés en la nueva lengua durante más tiempo en las clases y en sus extensiones. Estamos presuponiendo que los aprendices serán consultados sobre sus preferencias temáticas. Al desarrollar tópicos, tareas y proyectos por los cuales pueda ser nutrido el interés (o percepción de relevancia

igualmente) presuponemos no solo interés sustentado, sino también provisión y producción continua de insumo en la nueva lengua, capaz de generar adquisición.

Ese estado de movilización de los participantes en los salones lleva a actividades más largas que toman más de una clase o parte de dos o tres clases seguidas. Momentos de aprendizaje racional de la parte sistémica también tienen mucha probabilidad de ocurrir, como afirmamos anteriormente. Esos momentos, breves como suelen ser, ocurren para fortalecer el monitor memorizado que, por su vez, puede servir a la adquisición en condiciones específicas.

La transparencia de una nueva lengua para el hablante de otra lengua cercana, como es el Portugués para hablantes de Español, facilita introducir la enseñanza para la adquisición más temprano y con menos esfuerzos por modificar la lengua meta para ser comprendida en las fases iniciales cuando la lengua es, naturalmente, más extranjera. Sin embargo, eso no quiere decir, en lo absoluto, que no se puedan enseñar lenguas tipológicamente distantes para adquisición. El impacto de eso será solamente un esmero en la producción de la nueva lengua como medio de comunicación en la nueva comunidad formada para facilitar la comprensión. Esmero puede significar hablar más lento, escribir menos y con más énfasis en el inicio, ejercitando el lenguaje llamado *de profesores*, o sea, el lenguaje del profesor para dirigirse con comprensión a sus alumnos en fase inicial.

Precauciones y cuestiones posteriores

La opción por enseñar para que haya adquisición no es materia para decisión en un momento e implementación inmediata. Los profesores e, incluso, los aprendices deben ponderar sobre las implicaciones después de enterarse de la base teórica que justifica esa posición filosófica dependiente del abordaje comunicacional en última instancia. Aquí hicimos, solamente, una incursión breve y necesariamente reductora de la complejidad que el tema demanda.

Los profesores o coordinadores de cursos deben preguntarse:

- (1) ¿Qué es mejor para mis alumnos y para mí, enseñar para adquisición o enseñar para el aprendizaje?
- (2) Para profesores brasileños o no nativos, ¿cuáles dificultades hay que tomar en cuenta?
- (3) ¿Hay materiales disponibles, para adopción inmediata, que objetiven la adquisición?
- (4) ¿Cómo comenzar a enseñar para que haya adquisición?

La respuesta para la primera indagación va a inclinarse hacia la adquisición, puesto que ayuda a implantar una capacidad de uso efectivo de la nueva lengua, que es algo deseable en la actual sociedad tecnológica del conocimiento. Difícilmente vamos a encontrar alumnos interesados solo en saber sobre el sistema de una nueva lengua, descuidando su uso para fines sociales reales. Uno de los impactos de la decisión de enseñar para adquisición será la demanda por mayor competencia comunicacional en el nuevo idioma por parte de profesores no nativos, la contundente mayoría, en el caso brasileño. Los profesores tendrán que buscar mayor capacidad de uso efectivo de la lengua meta, pero la práctica de la enseñanza para la adquisición también lleva a ese mayor desempeño requerido con el paso del tiempo. La otra gran limitación es la escasez de materiales de enseñanza para la adquisición. Se combate esa ausencia con la producción de nuevos materiales capaces de crear las condiciones para que ocurra adquisición. Se comienza por preparar al profesor. Después, los alumnos deben prepararse para esa nueva modalidad. Una unidad específica en cada uno de los dos semestres de un año puede ser campo propicio para experimentación fundamentada y con criterio antes de implantarse completamente la nueva modalidad. Muchas veces, cuando la estructura curricular no tolera esa experimentación parcial, el profesor puede experimentar en una extensión de la clase que pueda organizar en su ciudad o barrio, una iglesia, un sindicato, un espacio en el interior de una casa, todas pueden ser opciones para quien estuviere

convencido de que hay más en el aprendizaje de lenguas de lo que nuestros ojos y oídos se acostumbraron a reconocer.

Bibliografía

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.

GERMAIN, Claude. **Évolution de l'Enseignement des Langues: 5000 Ansd'Historie**. Paris. CLE International, 1993.

GLOSSÁRIO DE LINGUÍSTICA APLICADA (Proyecto GLOSSA). Glosario digital de términos del Área de Adquisición y Enseñanza de Lenguas. Programa de Post-Graduación en Lingüística Aplicada de la UnB, Brasília, DF. Acceso por la página del PGLA www.pgla.unb.br o por el Portal SALA www.sala.org.br

KRASHEN, S.D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Prentice-Hall International, 1987.

SATELES, Leticia M.D. & ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Brevehistórico da Abordagem Gramatical e seus Matizes no Ensino de Línguas no Brasil**. In Revista HELB, Vol. 4, no. 4, 2010. Acesso www.helb.org.br

WIDDOWSON, H. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Traducción de J. Carlos P. Almeida Filho, del original *Teaching Language as Communication* (1978). Campinas: Pontes Editores, 1991.