

VIII Coloquio CELU: Debates en torno a la enseñanza y evaluación en ELSE

Eje temático 1 Adquisición, enseñanza y aprendizaje de ELSE: investigaciones y logros

Enseñanza-aprendizaje de una lengua muy diferente de la propia. De la competencia estratégica al enfoque del examen CELU.

MORENO, Judith de los Ángeles (Facultad de Humanidades-UNCa. Representante Titular de la UNCa ante el Consorcio ELSE- CELU)

FERRARESI CUROTTO, Mariana (Facultad de Humanidades- UNCa.)

Este trabajo se apoya en una investigación-acción, en la que daremos cuenta de una experiencia didáctica en ELSE, con estudiantes cuya lengua materna (LM) es el árabe, y que tomaron el curso de español en la Universidad Nacional de Catamarca para insertarse en el mercado laboral. La distancia o lejanía entre el español y el árabe, proviniendo uno del indoeuropeo y el otro, de las lenguas semitas, no solo influye en el aprendizaje de la L2, sino en su enseñanza. En este sentido, la apelación a la *competencia estratégica*, concepto acuñado por Canale, nos ayudó a compensar el desconocimiento mutuo. En la narrativa de esta experiencia, partimos de la descripción del perfil de los aprendientes, sobre todo teniendo en cuenta que ambos, además del árabe, conocen -en distinto grado de competencia- el inglés. El desafío pedagógico al que nos enfrentamos fue lograr que, paulatinamente, los estudiantes pudieran, primero, interactuar en español en situaciones comunicativas orales cotidianas; luego, alcanzar la comprensión lectora y la producción escrita de textos sencillos. En relación con la comprensión auditiva, en la práctica áulica fue trabajada, al principio, desde lo que podríamos denominar “oralidad pedagógica”, esto es, una pronunciación pausada, aún con las particularidades entonacionales de la variedad regional del noroeste argentino, marcando en la cadena hablada las pausas internas o finales, para pasar, en otras instancias, a la escucha de canciones, hasta llegar a la escucha de los audios del Examen CELU, breves. La experiencia resultó movilizadora y puso en juego, tanto en docentes como en aprendientes, cuestiones interculturales, identitarias, emotivas, además de actitudes y valoraciones mutuas.

Palabras clave: árabe- español- Competencia estratégica- enfoque-experiencia didáctica

1.- Introducción

La experiencia didáctica que se expone en este trabajo corresponde a los cursos de “Español como lengua extranjera en uso”, dictados en la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), entre septiembre de 2013 y fines de 2014.

Siguiendo el enfoque del examen CELU, los estudiantes fueron puestos en contacto con textos auténticos, orales y escritos, como por ejemplo: *noticia radial, aviso publicitario, carta familiar/formal de lectores, conversación espontánea, comentarios personales*, entre otros, todo ello con el propósito de favorecer el desarrollo de la *competencia discursiva*. Por otra parte, es el género el que determina la estructura u organización de las interacciones orales y de las producciones escritas, esto es, qué roles deben desempeñar los participantes, en qué tipo de situación se dan los mensajes, con qué propósito, en qué tono o clave, a quién/es va destinado (interlocutores, lectores) en la comunidad de habla en que estos textos se producen y circulan y en la que los aprendientes están inmersos.

Asimismo, esta experiencia se fundamenta en presupuestos teóricos consonantes con el enfoque del Examen CELU y el MRCE (Marco de Referencia Común Europeo), esto es, principalmente, en la consulta de los trabajos de Dorotea Lieberman (2010) y Estela Klett (2004), como en las categorías de: Competencia comunicativa y estratégica.

En cuanto a los materiales didácticos, nos apoyamos en Brierbrauer, Fanny. *Recorriendo el Español I. Actividades para Nivel Inicial*, 1ª ed. Córdoba: el autor, 2008; también en materiales propios¹: cartas de lectores, noticias, artículos periodísticos de revistas, diarios, folletos turísticos sobre deportes, rutina del día, animales andinos, tradiciones, celebraciones (el día del amigo, día del inocente –mentira de abril en Egipto) y costumbres.

No obstante, el libro de texto o los materiales escritos no constituyen el único recurso utilizado. Para trabajar la comprensión auditiva (CA), se seleccionaron canciones como: “Es la vida que me alcanza” de Celeste Carballo para el tratamiento de las actividades cotidianas, o “Himno a Catamarca” y “Canción con todos” para los contenidos relacionados con *Conociendo Catamarca, Argentina y Latinoamérica*. Asimismo, apelamos a los audios de la plataforma CELU, y a los correspondientes a la capacitación ELSE².

¹ Los materiales se seleccionaron de diarios locales: “El Ancasti” (versión papel y digital); “Catamarca Turística”. Revista guía de turismo y servicios. Franco, Luis L. *Nuestro padre, el árbol: el sauce*. Revista Express (dominical, con el matutino “El Ancasti”), “24 horas en la vida de...”

² Dictada en forma virtual entre octubre y diciembre de 2014. “*Taller digital de evaluación de escritos CELU*”

2.- En relación con el perfil de los aprendientes

Como quedó dicho en el resumen, esta comunicación trata de la experiencia de enseñanza-aprendizaje en ELSE, con dos estudiantes cuya lengua materna (LM) es el árabe, y que toman el curso de español en la Universidad Nacional de Catamarca para insertarse en el mercado laboral. Según nuestras observaciones, el grado de responsabilidad con el horario, la asistencia a las clases y el cumplimiento de las tareas para realizar en la casa es menor en estos estudiantes que en aquellos que vienen por intercambios académicos. En cuanto a la edad, en general, son mayores en relación con los estudiantes universitarios. Particularmente, el objeto de análisis en este trabajo son nuestros estudiantes árabes M y T (hemos optado por usar sólo las iniciales de sus nombres), sirio y egipcio, respectivamente, de 37 y 27 años, en la actualidad, quienes toman el curso: “Español como lengua extranjera en uso” que se da en nuestra universidad.

Sus diferencias hablan también de las particularidades que presentan en sus producciones orales y escritas. Mientras T tiene contacto en su casa y en su trabajo con hablantes nativos del español, y evidencia una actitud más integrativa, se esfuerza por usar el español para comunicarse; M usa más frecuentemente el árabe en su trabajo y con su familia de acogida –descendientes de inmigrantes árabes insertos en el mercado laboral catamarqueño-. En el caso de T, el aprendizaje formal, brindado en el marco del curso va complementándose permanentemente con el contacto lingüístico con la familia con la que reside, con amigos, con el remisero, con el empleado del kiosco, con la cajera del supermercado; el contacto con la publicidad, con los letreros y carteles callejeros, etc. En cambio, en el caso de M busca relacionarse con hablantes del árabe; no obstante, en el aula, tiene que interactuar en español con sus compañeros y con las profesoras. Ahora bien, al principio y por un buen tiempo, se apoyaba en el otro hablante nativo del árabe (T).

En los países de habla árabe se usa el inglés para el intercambio comercial, y nuestros alumnos han estudiado en esta lengua el grado universitario. Sin embargo, la edad y la personalidad de ambos estudiantes hace que T sea más permeable al aprendizaje del español, en tanto que M, al ser más retraído, encuentra mayores obstáculos en el aprendizaje de la LE. Por sus personalidades, T es más esforzado y atento; M se muestra impaciente. Teniendo en cuenta la hipótesis del filtro afectivo, entre las tres variables, en M se evidencian las de motivación y ansiedad, esta última posiblemente entendible al entrar en contacto con una nueva lengua y su cultura. Esto explica que M sea más receptivo que productivo, es decir, comprenda más de lo que produce tanto en la oralidad como en la escritura. No obstante, pasadas las primeras clases, M fue dejando de lado su período silencioso en el aula. Mientras que T lleva cursado 1 año de español, M lleva apenas un cuatrimestre.

3.- En relación con el quehacer didáctico

La noción de *lengua funcional*, que aproxima a los estudiantes a los usos de la lengua de la comunidad social donde se encuentran aprendiendo español como lengua extranjera, es la que sostiene el enfoque intercultural que orienta la labor docente. Además, la concepción de la lengua supone, al mismo tiempo, modos de enseñarla y de aprenderla, modos ligados a fines comunicativos, a las reglas de funcionamiento de la lengua en uso.

Enfocada desde la perspectiva comunicativa, una gramática de uso pone en plano central la función pragmático-discursiva que el hablante le asigna a los mecanismos formales de la lengua. Se trata de que el aprendiente incorpore, a través de intercambios reales o simulados, tanto el material verbal de la nueva lengua como de las normas socioculturales que la rigen.

Las dificultades que se presentaron fueron las propias de la distancia entre el español y la lengua materna de los estudiantes. Se da por sentado que “*a mayor similitud entre lenguas, menor será la cantidad de dificultades lingüísticas de carácter específico que afecten el proceso de aprendizaje*”. (KELLERMAN, 1979). En este caso, el árabe es una lengua con diferencias rotundas y marcadas respecto del español, con lo cual, desde luego, el principio de similitud y el de transferencia quedan anulados, o al menos suspendidos. En todo caso, acudían con frecuencia a la comparación con el inglés. Hoy se acepta que la L1 puede favorecer el aprendizaje de la L2, cuando se trata de lenguas cercanas.

En este sentido, tras las dos primeras clases de contacto y conocimiento de los estudiantes, la decisión sobre la manera de abordar la clase de ELSE consistió en apoyarnos en la noción de competencia estratégica, propuesta por CANALE (1983), en cuanto a servirnos de recursos verbales y no verbales tanto para hacernos entender como para alentar a que los aprendientes utilizaran sobre todo recursos no verbales (hacer gestos, emitir ruidos/sonidos, onomatopeyas, señalar aquello cuyo nombre se desea conocer, etc.), en el esfuerzo por comunicarse, apelando a los instrumentos de que podían disponer y que, al principio, eran realmente pocos.

Como se sabe, el concepto de competencia estratégica permite compensar fallas que pudieran producirse derivadas de lagunas en el conocimiento que se tiene de la lengua extranjera (KLETT, 2011: 5-6). Algunas estrategias son el uso de paráfrasis (Cfr. Canale), y también gestos, dibujos, palabra en otro idioma, acceso al cuaderno o a Internet para buscar, preguntas a un compañero (Cfr. Klett).

No todos los teóricos incluyen la competencia estratégica como uno de los componentes de la competencia comunicativa, junto a la competencia lingüística, la sociolingüística y la discursiva. Tanto es así que el MRCE para las lenguas no hace

referencia al componente estratégico en el uso de la lengua, su enseñanza, aprendizaje o evaluación. Sin embargo, Terrell (1977 en Canale, 1983) argumenta convincentemente que las estrategias comunicativas son cruciales en los estadios iniciales del aprendizaje de una segunda lengua. Asimismo, afirman Swain y Canale que se debe enseñar a los aprendientes cómo estas estrategias pueden ser aplicadas en la segunda lengua, aun cuando se trate de técnicas universales y que se adquieren con la primera lengua.

En el caso de análisis, hemos observado cómo tanto M y T usan entre sí el árabe para indagar acerca del sentido de una frase o palabra, o el inglés, en el intercambio con las docentes, cuando desconocen el significante en español. También los gestos y dibujos son estrategias que usan para descripciones de personas y lugares, sobre todo cuando se trata de vocabulario nuevo, recién enseñado, o alguna palabra que el estudiante quiere decir (pensando en su lengua materna y sin poder transferirla a/reproducirla en la lengua a aprender).

En este orden, también utilizamos apoyos visuales (fotografías, dibujos, imágenes audiovisuales) integrados con lo verbal, en la idea de que estos recursos también están al servicio del desarrollo de las macrohabilidades y las competencias en español como lengua extranjera, y más aún en un curso de ELSE en el que el objetivo pedagógico inmediato que teníamos era ayudar a nuestros estudiantes a transitar, lo más exitosamente posible, los niveles A1 y A2.

Desde la perspectiva didáctica, nuestras actitudes van dirigidas a alentar las producciones orales logradas, así como ante las dudas, vacilaciones o verbalizaciones dificultosas intentar colaborar para lograr una comunicación más apropiada. En el caso de tener que tomar notas o copiar de la pizarra, favorecer la interconsulta entre M y T en su LM; o *“poner en práctica los factores afectivos como motivación, autoestima para favorecer la relación de la persona no nativa con la nueva lengua”* (MORENO GARCÍA, 2004: 34).

En las prácticas de escritura, dar el tiempo necesario para el aprendizaje de la direccionalidad de izquierda a derecha y no de derecha a izquierda, respondiendo a la escolarización en árabe de los aprendientes.

Aceptar respuestas válidas comunicativamente; desde la perspectiva de la expresión e interacción oral, ayudar a lograr una pronunciación aceptable de sonidos característicos del español (vibrantes, grupos vocálicos y consonánticos).

4.- En relación con los segmentos idiosincrásicos

Los segmentos idiosincrásicos del español, que caracterizan nuestra lengua y la distinguen de otras, se relacionan con categorías funcionales de la lengua (LIEBERMAN,

2010). Estos incluyen los rasgos de flexión, verbal y nominal, transmiten principalmente nociones gramaticales y constituyen los segmentos de adquisición más difíciles de la lengua.

El uso del artículo, usos de SER/ESTAR, el voseo verbal y pronominal, los pronombres, el género y la concordancia entre sustantivos y adjetivos, la flexión verbal regular e irregular, son algunos de los segmentos citados por Lieberman como fragmentos característicos del español y que podrían presentar mayores dificultades a los aprendientes del español LE.

Algunas dificultades referidas a los elementos idiosincrásicos³ del español:

1.- M: Yo vivo en Catamarca, frente **del** terminal. (género y artículo)

En este ejemplo, vemos una dificultad con el género del determinante, y el uso de la contracción. El análisis del error presenta la forma correcta que debería haber sido: *de la terminal*: preposición+ determinante+ sustantivo.

¿Cómo podemos interpretar este error? En primer lugar, debemos considerar que la lengua árabe distingue dos géneros: masculino y femenino en los nombres, pero el artículo que se antepone a estos es invariable, es decir, tiene una única forma (**al-**) para masculino, femenino, singular y plural. En segundo lugar, si el alumno hubiese intentado hacer una transferencia del inglés no hubiese tenido herramientas para superar este error, porque el artículo en esta lengua tampoco varía en género o número. En tercer lugar, en español todos los sustantivos tienen género inherente (Lieberman, 2010: 173), algunos lo manifiestan mediante sufijos flexionales: -o y -a (género explícito), y otros no (género implícito). En el ejemplo estudiado, entonces, sucedió un caso de falta de concordancia (artículo, nombre) y un sintagma mal formado en español por el género implícito del sustantivo.

2.- T: “Te mandé un mensaje esta mañana pero no **se lo veté** o no”.

¿De qué uso se tratará? ¿Discurso directo o indirecto en la cláusula condicional: “pero no sé, ¿lo viste?”; o “pero no sé si lo viste”? En la conjugación corresponde segunda persona y pretérito perfecto (viste).

3.- T: *Pregunta (él pregunta) si hay curso hoy.*

Omisión del sujeto: tercera persona del singular para referirse a su compañero M, cuando en este caso en español no es conveniente omitirlo porque es foco oracional (Cfr. Lieberman, 2010: 167)

³ Los ejemplos se ordenan numéricamente y se les añade la letra inicial del estudiante que lo que dijo o escribió.

4.- [Registro de clase del 16-09-2014: La profesora nombra los periódicos de Argentina y de Catamarca y luego pregunta a los aprendientes por los de sus países]

-M: *Tishereen, una periódica de Siria.*

Comentario: Interesante ver cómo usa la misma palabra que está empleando la docente (periódico) con el cambio de género, al femenino. Otro detalle no emplea el verbo *ser*.

5.- [Registro de clase del 04-09-2014: Siguiendo la actividad “Presentándonos” del libro de F. Bierbrauer y ante la pregunta: ¿De dónde venís?, de los intercambios iniciales]

-M: *Vení de Siria; vení de Damasco.*

Comentario: El tiempo del verbo (PPerf.S) cuando corresponde el presente: “vengo” o “vine”, posiblemente, entre las opciones disponibles, por asociación con el verbo de la pregunta (con los rasgos particulares del voseo verbal); por analogía con lo que piensa es la regularidad, lo generaliza. La dificultad se registra en la raíz de un verbo irregular como “venir”, con tres alomorfos en español: /ven-/ vien-/vin-. Además, desde lo comunicativo, el aprendiente ubica el evento en un tiempo anterior al momento en el que habla y como concluido o completo, desde el aspecto verbal.

5.- Conclusiones:

Este trabajo describió cómo esta experiencia de aprendizaje mutuo nos llevó a entender un estilo de aprendizaje que otorga más valor a capacidades cognitivas de memorizar y verbalizar, como el adquirido por nuestros estudiantes en las escuelas árabes o en otros sistemas educativos. Asimismo, permitió la apertura a una experiencia didáctica intercultural inédita para nosotras, las docentes.

Volviendo a la competencia estratégica, es conveniente preguntarnos cuál es el papel que esta puede cumplir en la evaluación, concretamente, en las instancias oral y escrita del examen CELU. En la oralidad, sería esperable que los gestos vayan integrados con lo verbal; y que el uso de paráfrasis se pudiera poner en práctica en la oralidad, al igual que en la escritura. Claro que para ello es imprescindible que durante la instancia de enseñanza-aprendizaje se ejercite.

Adherimos, por último, al concepto de aprendizaje como proceso, en el que los errores proporcionan datos acerca de cómo el aprendiente va internalizando la LE.

Bibliografía:

BENVENISTE, E. (1999) *Problemas de lingüística general I y II*, 1966 y 1974, México, Siglo XXI Editores.

CANALE, M. (1983) “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 63-83.

KLETT, E. (2011) “Aprendizaje de lenguas y plurilingüismo”, II Congreso de enseñanza de español como lengua segunda y extranjera. Universidad del Salvador, Buenos Aires, 13-15 de abril de 2011 Disponible en: www.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/klett.pdf [fecha de consulta: octubre de 2014]

LIEBERMAN, D. (2010) “Gramática del español como segunda lengua”, en *La Formación Docente en Alfabetización Inicial 2009-2010*, INFD-ME. Disponible en http://cedoc.infed.edu.ar/upload/La_Formacion_Docente_en_Alfabetizacion_Inicial2.pdf [fecha de consulta: marzo de 2014]

LIZABE, G.; RIBA, C.(2009) *¿De qué se trata?: ELE (español como Lengua Extranjera)*. Nivel Superior. Mendoza, Ediunc.

LIZABE, G.; MORENO, J. (2013) (Editoras) *Experiencias de capacitación e investigaciones en ELE*, Mendoza, EDIFYL, U.N.Cuyo

MORENO GARCÍA, C. (2004). *La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Sitios web consultados:

Centro Virtual Cervantes CVC: <http://cvc.cervantes.es>

<http://www.almadrasa.org/gramatica>