



## Lengua Ordinaria y Formación De Profesores E/Le

María Hortensia Murga<sup>i</sup> (UFPB)

Rocío Serrano<sup>ii</sup> (UEPB)

M<sup>a</sup> del Pilar Roca<sup>iii</sup> (UFPB)

**Resumen:** En el presente artículo se hacen consideraciones basadas en el análisis del banco de datos resultante de la aplicación de proyectos en la Universidade Federal da Paraíba (UFPB, Brasil) con el propósito de formar profesores de español como lengua extranjera dentro de los parámetros de la investigación-acción. Tales proyectos parten del problema de la enseñanza/aprendizaje de E/LE fuera de la comunidad de hablantes en una situación lingüística de fuerte diglosia. Las alternativas aquí presentadas para superar esa distancia entre el español y el portugués se basan en la incorporación de la lengua ordinaria por su intenso valor pedagógico, ya que permite la activación de un pensamiento basado en la memoria, en vez de en abordajes teóricos previos a la observación de la experiencia en clase.

**Palabras clave:** lingüística aplicada; enseñanza E/LE; lengua ordinaria; diglosia.

**Abstract:** In the present article, some considerations are made based on the analysis of the database generated from projects applied at UFPB (Universidade Federal da Paraíba / Federal University of Paraíba). Such projects were carried out within the parameters of action-research and aimed at the formation of teachers of Spanish as a foreign language. At the core of the project lies the problem of the teaching/learning of Spanish as a foreign language outside the community of native speakers and within a linguistic situation of great diglossia. The alternatives presented here to overcome this distance between Spanish and Portuguese are based in the incorporation of the ordinary language due to its intense pedagogical value inasmuch as it allows for the activation of a memory-based thought, instead of theoretical approaches prior to the observation of classroom experience.

**Key-words:** applied linguistics; teaching spanish as a foreign language; ordinary language; diglossia.

## 1.- Presentación.

Este artículo presenta las conclusiones derivadas del análisis del banco de datos recolectado durante la aplicación del proyecto *Español en clase*, aprobado por el programa académico de licenciatura (PROLICEN) del campus de João Pessoa, en la Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil, para el período 2008-2009. Estuvo coordinado por tres profesoras de la carrera de licenciatura en español de la mencionada Universidad, con la colaboración de la lectora de español, incorporada a la Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) a través del acuerdo de apoyo llevado a cabo con la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

En algunos puntos se partirá de las conclusiones alcanzadas a partir de otro proyecto anterior (Roca, 2009) titulado *Para una propuesta pragmática de la enseñanza del español como lengua extranjera* y de igual modo vinculado al mismo programa académico de la UFPB y aplicado durante los años académicos 2005 y 2006 en un grupo de la extensión universitaria y una escuela de enseñanza media.

El universo discente incluía a individuos de varios registros, edades y clases sociales. En todos los grupos, el objetivo era abordar el problema derivado de enseñar español como lengua extranjera cuando los aprendices no se encontraban inmersos o no tenían contacto con la comunidad de hablantes, un aspecto considerado en ambos proyectos como el referente esencial para el aprendizaje. Esta formulación del problema llevó a levantar preguntas y a elaborar posibles respuestas prácticas sobre lo que era el aprendizaje de la lengua a través del uso y cómo ello funcionaba en la clase a favor o en contra de los objetivos pedagógico-lingüísticos dirigidos a la formación de profesores de español.

Desde esta primera fase del proyecto decidimos intentar una propuesta formativa en la extensión universitaria para el español. El proyecto *Español en clase* se concibió a través de reuniones semanales en las que las coordinadoras discutían la fundamentación teórica y las estrategias de aplicación partiendo de síntomas detectados en el anterior proyecto que había funcionado como una primera fase o como un antecedente, así como en la memoria de la práctica docente que marcaba la experiencia de las cuatro coordinadoras durante años de clase.

El objetivo era que, en primer lugar, se pudiese observar el tratamiento que los implicados en el proyecto, tanto las coordinadoras como los cinco alumnos de la carrera de licenciatura, le daban a la enseñanza del Español como lengua extranjera (E/LE) para, en un segundo momento, reflexionar sobre las concepciones de lengua y las prácticas docentes que estas generaban y que definían en cierto modo las actitudes manifestadas en torno a sus acciones pedagógicas y, en general, a todo lo relativo al proceso de enseñanza/aprendizaje.

En un principio, dicha reflexión nacería guiada por la percepción y toma de conciencia de determinadas situaciones que se les presentaban a los profesores en prácticas y cuyo análisis pormenorizado a través de un estilo conversacional, característico del ritmo hermenéutico o interpretativo de la investigación-acción, permitiese más tarde una mejora en las estrategias de apoyo a la capacitación docente de los alumnos.

En el proceso formativo de la investigación-acción sería imprescindible tener en cuenta los valores educativos puestos en juego en la práctica de clase, con el fin de superar el modelo de racionalidad técnica, centrado exclusivamente en el dominio teórico y conceptual dentro de la actividad del profesor. Como indica Elliot (1999, p. 93), el conocimiento en acción que se deriva de esta modalidad de investigación es de carácter ético más que técnico, es decir, es un conocimiento impulsado por *cómo hacer a partir de los valores* más que de cómo conseguir resultados finales.

El banco de datos estaba constituido por las grabaciones de las clases, sus transcripciones y las de las reuniones semanales del equipo. El trabajo que aquí presentamos parte del análisis de dicho banco con el objetivo de conocer y comprender los valores, concepciones y representaciones que nuestros futuros profesores llevaban a la enseñanza/aprendizaje de la lengua. Lo que aquí nos interesa es tratar el banco de datos como una fuente de situaciones y casos susceptibles de interpretación.

En esta línea de comprensión de los valores que mueve la acción en clase, la principal dificultad era que una lengua viva concebida como discurso, espacio de interacción social, se caracteriza como un flujo, mientras que en un medio institucional se la tiende a concebir como código, susceptible de ser dominado a

través de un método. Ello provocaba serias inconsistencias entre las estrategias de enseñanza por lo general adoptadas por nuestros profesores en prácticas, frente a la manera como se adquiere una lengua cuando el aprendiz está en contacto permanente y directo con la comunidad de hablantes. En este artículo vamos a tener presente la diferencia que el crítico Claudio Guillén observa en el lenguaje cervantino al distinguir entre conversación, discusión y diálogo. En la conversación se buscaría conocer al otro por convivencia, la discusión es un ejercicio para convencer y prevalece la elaboración de argumentos y por último el diálogo supone un repertorio de retórica para darle una forma más o menos ornamental a un asunto. Siguiendo este razonamiento, en el contexto de enseñanza, el primer caso mencionado más arriba, el aprendizaje se realiza mediante diálogos en vez de conversaciones, llevando al tratamiento de textos no auténticos, mientras que en la segunda prevalece el referente del uso internalizado<sup>iv</sup>.

Esa perspectiva puramente instrumental de la lengua silencia aspectos de naturaleza ideológica, e impide que el alumno tenga contacto con otras visiones de mundo diferentes de la suya y por lo tanto, niega la clase de lengua extranjera como espacio propicio, no solo para adentrarse en una manera diferente de percibir y procesar la realidad, sino que también priva al alumno de ese darse cuenta de la “diferencia de procedimientos interpretativos utilizados discursivamente” en la otra lengua (Jordão, 2006, p. 8).

Observando y tratando estas contradicciones se esperaba crear un espacio de confianza en el cual se pudiese hablar con holgura sobre las dificultades de la enseñanza y asimilación de la lengua española entre los alumnos de nuestra universidad, en un intento de introducir un estilo de investigación y formación de corte conversacional, en la que todos los participantes se fueran capacitando para darse cuenta de la realidad inmediata. Así, las coordinadoras del proyecto pretendían moverse en una suerte de *vaivén* de naturaleza hermenéutica, en un movimiento propio de personas que se encuentran a la misma altura cuya pretensión no es ni convencer ni contrastar la fortaleza de determinados argumentos, como sería característico de un diálogo o una discusión, sino dirigirse y conocer al otro tal como

este se identifica en su referirse, en su manera de dar sentido a las palabras, en su *querer decir*.

Para hacer esto posible, el equipo se nutría del enfoque metodológico de la investigación-acción, cuyos principios formativos ya habían sido considerados de manera intuitiva en el anterior proyecto. La ventaja de la investigación-acción es que favorece el trabajo a partir de la elaboración de hipótesis generales, en contraste con las generalizaciones de la investigación de tipo proceso-producto. A diferencia de estas últimas, basadas en métodos teóricos de muestreo, en investigación-acción la generalización se presenta como un proceso asistemático, que se modula de caso en caso (Elliot, 1990, p.209).

Dentro de la investigación-acción, el cuidado por observar las situaciones de clase y los casos que surgen en la práctica supone un tipo de abordaje anclado en la fenomenología, es decir, en el "ir a las cosas en sí mismas", sin establecer juicios de valor ni anticiparse con formulaciones sistemáticas y metódicas.

El lugar de aplicación fue la extensión universitaria y los cursos de lenguas impartidos por el Departamento de Letras Extranjeras Modernas (DLEM) de la UFPB en un intento de conquistar un espacio que sirviese para la formación inicial de profesores de español, teniendo siempre como objetivo la reflexión de la acción docente.

La manera de trabajar se concebía dentro de los parámetros de una investigación-acción de naturaleza interna, pues los participantes pertenecían a la institución ya fuera como profesores, ya fuera como alumnos de la carrera de licenciatura de la mencionada Universidad. Basadas en Franco (2005, p. 485-486), el proyecto se condujo inicialmente como una investigación-acción de *tenor crítico*, ya que partió de una serie de encuentros de los profesores de la licenciatura, si bien con la idea de que se pudiese preparar el camino para una posterior investigación-acción *colaborativa* en la que los profesores en prácticas se fuesen implicando progresiva y activamente.

## 2- Problemas del proceso formativo.

Cuando los alumnos brasileños entran en clase para aprender portugués, el sistema en términos generales los lleva a abandonar su experiencia ordinaria y cotidiana de uso para incorporar una norma y variedad lingüística que no tiene el apoyo de su experiencia vital. En muchos casos, deben olvidarla, si no negarla, porque no cabe en la concepción de lengua gramatical enseñada en las instituciones (Fiorin, p. 1998).

El problema de fondo arranca de la situación en la que vive inmerso el alumno, ya que el contacto con el portugués dentro del ámbito de la escuela lo ha hecho a partir de una perspectiva desde la que no se da cabida a la heterogeneidad de la lengua, con lo cual esta aparece totalmente desprovista de todo carácter político, histórico y cultural. Así, la enseñanza de la lengua portuguesa prácticamente está guiada por una serie de reglas que definen aquello que se tiene que decir y escribir en vez de lo que se considera el uso común o, conforme Faraco<sup>5</sup>, la manera como normalmente habla la gente de una comunidad. Esto deriva en una situación que el autor califica de "autoritarismo gramatical"<sup>v</sup> (Faraco, 2008, p.102). Dicha situación impide que el alumno llegue a tener un buen dominio de la lengua, a la vez que genera inhibición, ya que produce un estado de inseguridad cuyos efectos se dejan ver no solo en la relación que el alumno mantiene con el portugués sino también con la lengua extranjera. En ello tienen origen actitudes de resistencia ante fenómenos que no encuentran una correspondencia en la realidad lingüística del alumno. A nuestro ver, esa distancia entre norma y uso les vuelve opaca la relevancia de este último en el aprendizaje, lo que les neutraliza la reflexión lingüística fenomenológica, es decir, ese *ir a las cosas mismas*<sup>vi</sup>.

Por otro lado, esta problemática acentúa la exclusión de una buena parte de los diferentes grupos sociales que conforman Brasil, al ver desprestigiada su variedad de uso que representa la comunidad en sí, por no ajustarse a lo que en diversas instancias de poder se considera como *normativo*. A ello se refiere Orlandi al afirmar que los gramáticos se presentan en el siglo XIX como artífices activos dentro de la construcción del Estado, en un movimiento que institucionaliza su posición de autor y que hace de la gramática un instrumento para la construcción de la ciudadanía<sup>6</sup>.

En el caso del español, en mayor o menor medida la norma lingüística estándar refleja implícita y explícitamente las variantes que una determinada comunidad considera propias de uso, con lo cual esta norma, afirma Demonte, es siempre "provisional" y está "a merced del uso". El apelo a lo correcto/incorrecto "es propio del orden jurídico o del terapéutico, y no del lingüístico" (Demonte, 2003, p. 4-5). Esto significa que en el español las evaluaciones normativas vienen suscitadas por el uso, mientras que en el portugués se distancian de lo comunitario movido por un modelo institucional. Dicha acción comienza en el siglo XIX, en un intento de implantar una norma artificial que acabó alimentando un purismo exacerbado. Según Faraco es este purismo la causa de la existencia en Brasil de lo que denomina una norma *curta*, es decir, prejuiciosa y restringida (2008, p. 100).

Durante el siglo XX en Brasil, completa Orlandi, el gramático pierde fuerza en relación a una nueva figura, el lingüista, de carácter más científico y de actuación más académica que política. Durante el siglo pasado, las facultades de derecho fueron centros importantes en el ejercicio del "buen uso", en el sentido prescriptivo, como paso necesario para la profesionalización de sus estudiantes: *Mestres de oratória. Bons falantes. Exemplares. Inteligência (cultura) e domínio da oratória estão ligados.* (Orlandi, 2002: 205).

A raíz de toda esta situación de carácter histórico y sociolingüístico, la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en Brasil se ve afectada en diferentes ámbitos. Uno de ellos es la dificultad que tienen los alumnos brasileños para entender un referente lingüístico comunitario, ya que en su lengua materna su variedad de uso no está avalada como referente. En su lugar opera un modelo, caracterizado como ajeno e impuesto, con el que no se identifica. Este problema incide también en la distancia que se observa entre la lengua hablada y la escrita, menos acusada en el caso del español porque, según Demonte, dentro de la variedad estándar quien hable bien, habla tal como se escribe.

No obstante, como pudimos verificar en el banco de datos, se observó también que la imposición de ese modelo era posible debido a la ausencia de una comunidad con conciencia lingüística fuerte, que queda demostrada en la falta de alusiones de los profesores en prácticas a su experiencia como usuarios de la propia lengua. Este

último aspecto es importante porque consideramos que el apelo a la experiencia del usuario es el apelo a la memoria de las referencias comunitarias de cada uno, que funciona como un freno necesario frente al avance de modelos impuestos externamente.

Tal vez, todo lo expuesto se convierta en caldo de cultivo que no hace sino reforzar esa *cultura del error* referida por Faraco (2008, p.98), a la vez que fomenta representaciones posteriores en las que el aprendizaje de la lengua está regido por el binomio correcto/ incorrecto. En esta dinámica el aprendizaje de la lengua se entiende como adquisición de una serie de reglas y no desde la reflexión sobre su estructura y uso. Como consecuencias de un aprendizaje de la lengua sin incorporar la memoria existencial en vez de trabajarse la enseñanza a través del uso, tiene lugar lo que podríamos denominar un *implante*, es decir, se sustituye un referente lingüístico comunitario, basado en lo que se dice o no se dice, por un modelo que se impone a partir de juicios de valor en términos de correcto/ incorrecto. Lo más grave es que según se vio en los profesores en prácticas, este juicio se transfirió a la lengua objeto de estudio.

En el análisis del banco de datos esto pudo ser verificado en la tendencia de los profesores en prácticas y observadores a hablar de *método* cuando las coordinadoras traían a colación la relevancia de tener un *referente*, que es lo que, por otro lado, podía diferenciar la clase de lengua materna de una clase de lengua extranjera. El hecho de hacer hincapié en el método, más que en el uso de la lengua, llevaba a las coordinadoras a pensar que, en el fondo, lo que estaba funcionando para los profesores en formación era un modelo de clase que podía servir tanto para la lengua materna como para la extranjera. En cambio, si se focaliza el uso, lo que mueve la actividad en clase es el referente comunitario, que es flexible y dinámico, requiriendo de los profesores una constante escucha del flujo lingüístico.

Por otro lado, como ya hemos visto y como bien se sabe, no es lo mismo enseñar y aprender español que portugués, no sólo en las cuestiones referidas a la diferencia entre las dos lenguas en el sistema lingüístico, sino también aquellas que se refieren a la relación de norma y uso, constituidas en la historia propia de cada lengua. Un trazo llamativo por parte de los profesores en prácticas era que como pensaban en

términos de correcto/incorrecto hacían juicios en vez de evaluaciones sobre lo que ocurría clase y sobre las cuestiones lingüísticas. Para las coordinadoras, los juicios serían afirmaciones provenientes de una concepción lingüística basada en un modelo previo, mientras que las evaluaciones serían gestos sintomáticos de que se estaba dando esa acción fenomenológica de *ir a las cosas mismas*. En el banco de datos se constata cómo se apoyaban repetidamente en el hábito de juzgar para referirse a su actividad en la clase de español, denotando una concepción de la lengua y de su aprendizaje basada en un supuesto modelo de carácter correctivo, en vez de en una realidad de uso que no es tan permeable a dichos juicios prescriptivos.

Por consiguiente, se proyectaba en la lengua extranjera un juicio ya presente en la situación de la lengua materna de estos alumnos. De hecho, para las coordinadoras, de origen y formación española, se hacía extraña y ajena la repetición de esos términos a la hora de referirse al español, pues en su ámbito familiar, escolar y académico, no recordaban una presencia tan recurrente de ese elemento de “corrección” dirigido al uso de la lengua y a la práctica en clase. En este sentido, fue llamativo que una de las profesoras en formación, al preguntarle lo que esperaba del observador que trabajaba con ella, respondiese “quiero que me diga si mi comportamiento es correcto (...) si los alumnos están satisfechos (...) que me diga: “traería más canciones”, “puedes traer aquel ejercicio o aquel otro”. La profesora proyectaba, de ese modo en el observador su ideal de profesor y de lengua, en términos de corrección y de aplicación de un método que satisficiera al alumno. Con este ejemplo las coordinadoras se dieron cuenta que se estaba neutralizado el valor dinámico del uso de la lengua y de la experiencia en clase como un sustrato válido en su formación como profesora.

Otro aspecto que podemos resaltar de las reuniones con los profesores en formación fue la ausencia de reflexiones por parte de estos desde su experiencia como usuarios de su lengua materna para llegar a la extranjera. Aunque es verdad que como futuros profesores de español su foco de interés era la lengua extranjera, también es cierto que la materna les podía ofrecer una memoria que les auxiliara en la adquisición de la extranjera. Sobre todo, en una mejora de la conciencia lingüística que les llevara a diferenciar lo que es uso y lo que es el método de enseñanza/aprendizaje. Al

contrario, a lo largo de las reuniones, fueron varios los momentos en los que, cuando las coordinadoras aludían al uso de la lengua, y por tanto al referente, los profesores en formación respondían aludiendo a los ejercicios de clase, es decir al método.

Un momento interesante de sustitución del uso de la lengua por el método surgió cuando una de las profesoras mostró insatisfacción porque sus alumnos no entendían ciertas nomenclaturas, como “sustantivo” o “adverbio”. Al hilo de esto, una de las coordinadoras comentó la conveniencia de evitar la terminología en la medida de lo posible para darle preferencia a la explicación de las cosas del lenguaje con las propias palabras. Otra de las coordinadoras lo apoyó diciendo que era más interesante trabajar con ejemplos del uso (lo que se dice y lo que no se dice), sin explicitar términos gramaticales, porque ella lo había intentado y no funcionaba tampoco. La profesora en prácticas insistió en la “incapacidad” de los alumnos para entender su explicación, reforzando su juicio de valor inicial, lo que se detectó en el proyecto como una actitud de resistencia a incorporar su propia memoria como fuente de pensamiento.

Esta intervención fue sintomática porque ignorar la validez del uso común de la lengua en el ambiente académico, supone también negar la posibilidad de desarrollar el conocimiento a partir de los referentes comunitarios. De ese modo, en las reuniones identificamos en algunos profesores en prácticas la necesidad de adoptar un lenguaje teórico para hablar de las clases, en vez de recurrir a la lengua ordinaria y observar la situación concreta. Esto no nos permitía ver si lo que nos decían partía de la comprensión o simplemente estaban *mimetizando* conceptos, sin una base vivencial.

Dicha necesidad también fue reforzada, de algún modo, por las lecturas que debían realizar paralelamente a la actividad de observación y acción en las clases. Fue el caso de una de las observadoras que, en varios momentos, manifestó la necesidad de identificar y entender, en la práctica de la clase, los conceptos que estaba adquiriendo en las lecturas. Ella también demostró frecuentemente agobio por la cantidad de ideas y conceptos distintos que tenía que asimilar, generándole, además, una sensación de *insuficiencia*, de no conseguir alcanzar ese universo conceptual o elaborar algo aparentemente tan complejo.

A partir de estos síntomas, las coordinadoras del proyecto fueron comprendiendo que se habían precipitado en las lecturas porque se habían realizado antes de que los profesores en prácticas hubiesen tenido la oportunidad de empezar a darse cuenta del valor del uso de la lengua ordinaria en la descripción y formulación de los problemas de clase. Pues siendo este el foco, el uso de la lengua debería ser coherente con esa realidad, por lo menos en un primer estadio de su formación. El uso de la lengua ordinaria por parte de los profesores en prácticas hubiera permitido la incorporación de la memoria, abriendo espacio a la presencia del referente comunitario y se podría haber creado un sustrato lingüístico de experiencias propias que les permitiesen ir a las lecturas a partir de su trabajo y el de las conversaciones con el equipo. Creemos que esto les habría dado una mayor confianza para llegar al análisis de los problemas surgidos en clase.

Además del problema del tratamiento de las lecturas, se hizo patente una importante disparidad entre coordinadoras y profesores en prácticas que afectaba a la diferente manera de hablar o de *referirse*. Mientras que las coordinadoras querían moverse a ritmo de conversación, ellos lo hacían dentro de sus creencias sobre la lengua y sobre su enseñanza/aprendizaje según lo habían vivido en la escuela. En ese sentido, esperaban un entrenamiento, una clase revestida de encuentro informal. Esto nos remite a lo que Elliot señala (1999, p. 101) sobre los problemas que suscita la investigación-acción en medios institucionales, en los que se tiende a establecer una *cultura del rol*, basada en funciones jerarquizadas y en el dominio de destrezas, en vez de en formas cooperativas y conversacionales para el estudio y análisis de problemas educativos.

El hecho de que los becarios participasen poco o que inclusive cayesen en el silencio a la hora de comentar los acontecimientos de la semana, provocó en las coordinadoras una alteración involuntaria de las intenciones iniciales, como era la de usar la lengua común, el mencionado ritmo conversacional, como fuerza pedagógica y reflexiva y acabaran por caer en la trampa de convertir las reuniones en clases socráticas o en *diálogos*. Fue, por tanto, en lo que va de una *conversación*, que como dicho más arriba, quiere conocer al otro, frente a un *diálogo*, que había sido utilizado durante siglos como herramienta pedagógica de ideas, como se sintieron las

diferencias entre los valores generados por el hecho de apelar a un referente comunitario, a una memoria, o los de hacerlo a un modelo institucional de lengua, que no considera necesaria la inclusión de su experiencia vital y que tiende a sustituirla por juicios de valor.

Esta disparidad entre las coordinadoras y los profesores en prácticas llevó a situaciones en las que estos últimos entendieron *hablar* como sinónimo de *comunicarse*. Este desencuentro fue provocado en cierta medida por el hecho de que estuvieran acostumbrados a anticiparse a través de juicios de valor. Además su práctica docente estaba condicionada por el empleo de terminologías. Todo ello dejaba traslucir una actitud muy acorde con la expectativa de velocidad prometida por los métodos. En ese sentido, fue llamativo como al preguntar una coordinadora si el hecho de que los alumnos hablasen en clase podía ser un paso a la comunidad, inmediatamente, una de las observadoras respondió que había muchos ejercicios en parejas y que “eso podía influir en la comunicación”. Mientras la coordinadora manejaba una concepción lingüística basada en el referente que surge dentro de una comunidad y que permite el desarrollo del habla y de la mutua comprensión, la observadora se desviaba hacia el método, confundiendo *hablar* con *practicar* a través de ejercicios controlados que dan apariencia de una cierta *comunicabilidad* en la nueva lengua.

En otra ocasión, se verificó que los profesores en prácticas no diferenciaban entre lectura y habla o, en otras palabras, que entendían el desarrollo de esta última como una lectura en voz alta. Las coordinadoras se dieron cuenta, por tanto, de que *hablar* se caracterizaba para ellos a partir de los elementos formales de la lectoescritura. La mayor ventaja de esta concepción era el espejismo de rapidez y eficacia en la adquisición. Esta visión se justificaba para una de las profesoras porque en cierto momento, ya había indicado que los alumnos querían un aprendizaje rápido. Incluso, frente a la frustración de no conseguir velocidad en español, pasaban al portugués en vez de darse cuenta del valor de la pausa y del silencio reflexivo para el aprendizaje de una nueva lengua.

De esta manera, como podemos observar, la relación que el alumno mantiene con la lengua materna genera una serie de representaciones<sup>vii</sup> que se transfieren a la

extranjera. Aquí el término *representación* nos ayuda a entender los juicios de valor que realizaban los profesores en formación sobre la nueva lengua, sobre su comunidad de hablantes y su concepto de enseñanza/ aprendizaje.

Estos juicios definen, en cierta medida, las decisiones tomadas por los profesores en prácticas. Las representaciones encontradas en el análisis del banco de datos se presentan como denominador común de estas decisiones, lo cual es una muestra de su naturaleza social y discursiva. Esto quiere decir, que con frecuencias las representaciones sobre la propia lengua o la lengua extranjera se originan a partir de la propia experiencia del alumno dentro del ámbito de la escuela o de la propia comunidad en la que vive. Dichas representaciones pueden ser verbalizadas o no, pero siempre constituyen un punto de enunciación que da sentido al discurso de los participantes. Un ejemplo de ello, como ya hemos mencionado anteriormente, fue la necesidad que los profesores en formación tenían de recurrir a lo correcto o incorrecto para dirigir sus acciones pedagógicas y hacer referencia a lo lingüístico.

De esta manera, pudimos observar cómo el mencionado juicio resumido en un correcto/incorrecto se hacía presente no solo a la hora de posicionarse ante el referente lingüístico en clase de E/LE, sino también cuando en las anotaciones de los observadores se destacaba la alta frecuencia del ejercicio de corrección. Esto se vio reforzado cuando una de las dos profesoras en prácticas en un momento dado se identificaba como un *actor* en que declaraba que cabía al observador darle un parecer acerca de su *representación*, en términos de correcto e incorrecto, y no en términos de comprensión y reflexión sobre las acciones pedagógicas, ya que, conforme esta profesora destacaba, “yo no tengo tiempo para observar al mismo tiempo en la clase”.

Esto manifestaba una expectativa de inmediatez que no incorporaba el valor formativo que una conversación fluida y constante con el observador sobre los casos concretos ocurridos día a día en clase podría haberle ofrecido en su proceso formativo. Pero, sobre todo, ponía de manifiesto la falta de conciencia del factor tiempo en la maduración o incubación de los problemas surgidos y el material que ello podría ofrecerle para su capacitación profesional. Esta apreciación problemática de “no tener tiempo”, según Elliot: *refleja las exigencias que se plantean a los profesores para operar*

*de manera satisfactoria en el papel que se les asigna en la cada vez más dominante cultura del rol en las escuelas.* (Elliot, 1999, p. 101).

Se constató así cómo el medio institucional agredía o inutilizaba el factor tiempo como elemento esencial en los procesos educativos pues es él el que permite que cada cual incube los problemas a partir de su experiencia, de su memoria y de sus referentes incorporadas durante años de prácticas o a partir del legado que la lengua común le trae desde la sabiduría avalada por generaciones precedentes. El tiempo le da al conocimiento una dimensión orgánica insustituible. Creemos que ningún sistema o acción externa, que entienda formación como entrenamiento, puede tomar su lugar.

Es sintomático que durante el estudio del banco de datos se percibió que los profesores en prácticas seguían esperando un guion previo que determinase qué hacer en términos de más a menos correcto, en vez de trabajar desde su experiencia como usuario de la lengua. De ahí que una de las coordinadoras apuntase al hecho de que estos profesores en prácticas veían la clase como un “libro didáctico”. Ello dejaba entrever, de nuevo, una expectativa de formación que remitía a un programa de entrenamiento, de aprendizaje de una serie de procedimientos fijos, prelaborados, para poder así enfrentarse a la clase de lengua extranjera. Creían en recomendaciones que no partían de la propia experiencia de uso lingüístico, sino de una serie de técnicas apuntadas por una tercera persona o desde el método. Se creaba también el peligro de que se redujese la lengua a mero instrumento, llevándoles a creer que el dominio de un método fuera el conocimiento pleno de aquella, como se observó cuando estos profesores en prácticas no diferenciaron entre *hablar* y *comunicarse* en el transcurso de las reuniones.

Se vio igualmente que estos profesores creían en la eficacia del método. A partir de él, generaron una idea de profesor al que se admira y a cuya imagen o modelo se intentaban adecuar, pero con el cual no se identificaban, porque la identificación es un movimiento en el que media una experiencia de vida a partir de una serie de valores compartidos. Una de las profesoras en prácticas ya demostró entender la importancia de compartir una vida para moverse con confianza y hacer posible ese tipo de identificación, lo que puede ayudar en el aprendizaje: “creo que ayuda mucho que comparto las mismas experiencias que ellos (sus alumnos): voy en

autobús, somos alumnos de la universidad" (...) una coordinadora le completó la frase diciendo: "hay un clima de confianza", a lo que ella asintió diciendo "(...) porque compartimos una vida".

Esto es lo que diferencia un grupo, movido por criterios formales, frente a la comunidad. En el banco de datos este aspecto se pudo constatar cuando en un momento determinado los becarios y voluntarios del proyecto discutieron cuál sería el mejor método. La mayoría se decantó por el comunicativo. En concreto, una de las observadores elogió a una profesora porque ponía en contacto a los alumnos con otras culturas a través de actividades dinámicas, a pesar de haber reprobado este método minutos atrás al afirmar: "ese tipo de enseñanza (comunicativa...) sirve *solo* para comunicarse"; "el método reduce su función"; "depende mucho del profesor, más que del material utilizado"; "se busca no un material sino un método". Esta contradicción era indicativa de la fuerza que tienen las creencias sobre las ideas, generando ambigüedad en su discurso y poniendo de manifiesto una vez más la necesidad de adoptar una educación en valores que permita a los alumnos darse cuenta de sus actitudes y del impacto que dichas actitudes puedan tener en su acción en clase, más que en una práctica dogmática y modélica, propia de los grupos.

La ambigüedad discursiva se presentaba a las coordinadoras como un síntoma positivo, propio de quien está reelaborando conceptos o actitudes. Otro ejemplo fue cuando una de las observadoras se refirió a la necesidad de estudiar gramática y el inevitable atractivo del enfoque comunicativo que, aunque artificial, dotaba de fuerte dinamismo a la acción en clase. Pero tanto una de las observadoras como una de las coordinadoras criticaron la separación que el método hacía entre gramática y uso. Evidentemente este concepto aun estaba distante de la comprensión de uso que se quería incorporar a través de la conversación en nuestro proyecto.

Las coordinadoras, por tanto, se encontraban en una situación que iba a contracorriente de un concepto de formación pedagógica propia de la investigación-acción, en la que los conocimientos procederían de una acción reflexiva continuada y surgida de cada caso o situación concreta, en vez de teorías seleccionadas *a priori*, desde experiencias ajenas al profesor. Esta propuesta requiere reconsiderar la dimensión educativa que entraña la conversación con el observador y con el equipo de

coordinadoras del proyecto, porque esta le devuelve al paso del tiempo su función de madurez a través de la aproximación hacia el otro tal como éste se comprende e identifica.

El ritmo conversacional permite darse cuenta de los valores comunitarios porque se basa en la aceptación a través de la convivencia y no en juicios de valor, que son propios de un ambiente grupal. Nuevamente, esto se notó en la necesidad que los profesores en prácticas mostraron al principio de la aplicación del proyecto de que no se dejase sentir la presencia del observador en clase, en un intento de neutralizar su función que se la entendía en términos fiscalizadores. Esto va de nuevo en la línea de lo que Elliot decía sobre la *cultura del rol*, en la que predomina una distribución jerarquizada de papeles que impide establecer dentro de los equipos relaciones de confianza y cooperación propias de carácter educativo (Elliot, 1999, p. 101).

Hacia el final del semestre esta creencia en lo jerárquico sobre lo comunitario se moduló sustancialmente en el momento en que una de las profesoras en prácticas valoró cómo la presencia del observador le había ayudado para “recapacitar” y darse cuenta de sus estados de ánimo y sus actitudes durante el desarrollo de las clases. A esto es a lo que nos queremos referir con dejar fluir valores comunitarios. En el caso de esta profesora en formación el valor que se activó fue el de la tolerancia hacia sí misma, neutralizando el juicio de valor correcto/incorrecto en el que venía incidiendo durante todo el semestre.

## Consideraciones finales

A lo largo de este estudio, hemos podido identificar una serie de aspectos lingüísticos y pedagógicos en la formación de profesores de español como lengua extranjera, que nos permite destacar el valor de la función de la lengua ordinaria para posibilitar un estado preparatorio, en el cual el desarrollo del pensamiento encuentra su raíz en la memoria que deviene de la experiencia de uso. En el estudio hemos podido observar la necesidad de este momento preparatorio para desactivar las posturas defensivas que acarrear los juicios y la anticipación teórico-conceptual dentro de la formación de los futuros profesores de español.

Ante la vuelta sistemática de los profesores al juicio que entrañaba frecuentes afirmaciones de correcto/incorrecto, derivado de la situación de diglosia presente en su lengua materna, nos dimos cuenta de la conveniencia del trabajo formativo a partir de las actitudes y valores. Sería el uso de la lengua común, presente en la conversación, el que haría posible neutralizar los juicios de valor que caracterizan un ambiente grupal para dejar paso al referente comunitario. De esa manera, pondríamos, temporalmente, entre paréntesis la excesiva inquietud de nuestros profesores en formación por dar con el método apropiado, consiguiendo ese tiempo del que creían no disponer, pero que se hace imprescindible para reflexionar sobre las cosas en sí. Aunque el medio institucional nos limitaba la capacidad de movimiento dentro del orden de valores comunitarios y eso nos llevaba, en algunos momentos, a una postura más retórica, propia del diálogo y la discusión, sí hubo cabida para que, en ciertas situaciones, despuntasen los valores comunitarios como efecto del ritmo conversacional que permitía a los miembros del equipo conocerse mejor y familiarizarse más con las maneras de decir o de referirse de cada uno.

Los objetivos formativos del proyecto se vieron dificultados inicialmente con la manifestación de juicios de valor allá donde podrían realizarse evaluaciones porque los alumnos entendían la enseñanza/aprendizaje de manera conceptual, como un modelo cerrado y fijo, en vez de como un flujo. A diferencia de esta concepción pasiva, la aplicación del proyecto venía a mostrar que se hace recomendable que en la formación de futuros profesores de español en Brasil se tenga en cuenta el profundo valor pedagógico de la lengua ordinaria para que los participantes asuman un papel activo, basado principalmente en hacer de la experiencia el pensamiento mismo a través de la activación de la memoria adquirida en el ejercicio de su lengua de uso.

## Referencias

- ARNOUX, Elvira N., y VALLE J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context* 7:1,1-24.
- BAKHTIN, Mihail. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo: Hucitec, 2004.

BUBER, Martin (1997). *Eu e Tu*. [Trad. Newton Aquiles Von Zuben]. -- São Paulo: Editora Moraes.

\_\_\_\_\_. (2007). *Do Diálogo e do dialógico*. [Trad. Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg]. São Paulo: Perspectiva.

\_\_\_\_\_. (1987). *Sobre Comunidade*. [Trad. Newton Aquiles Von Zuben]. São Paulo: Perspectiva.

\_\_\_\_\_. (1995). *Eclipse de Dios*. Estudios sobre las relaciones entre religión y filosofía. [Trad. Luis Fabricat]. México: Fondo de Cultura Económica. 18

CORACINI, Maria José (org). *Identidade e discursos (des)construindo subjetividades*. Campinas. Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

DEMONTE, Violeta. "La esquiwa norma del español. Sus fusiones y relaciones con la variación y el estándar". *Simposio "Variación e Prescripción"*. Instituto da Lingua galega / Universidade de Santiago de Compostela 13 de novembro de 2003. Disponible en: <[http://www.uam.es/personal\\_pdi/filoyletras/vdemonte/norma.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/filoyletras/vdemonte/norma.pdf)>. [Visitado el 11 de julio 2012].

DOURADO, Maura Regina; ROCA, María del Pilar (2007). "Conhecimentos de Língua Estrangeira". In: PARAÍBA. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba*. Vol. 1. p. 101-213. João Pessoa: Governo do Estado da Paraíba, Secretaria de Estado de Educação e Cultura, Coordenadoria do Ensino Médio.

ELLIOT, John. (1999). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

ENGEL, Guido Irineu (2000). "Pesquisa-ação". *Educar*. Curitiba, n.16, p.181-191.

FARACO, Carlos Alberto (2008). *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo, SP: Parábola Editorial.

FIORIN, José Luís. (1998). "A contribuição dos Programas de Pós-Graduação em Letras e Lingüística para a melhoria dos cursos de Graduação". *Boletim da ABRALIN*, n. 22, p. 7-19, jun.

GARRIDO PIMENTA, Selma (2005). "Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiência com a formação docente" *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.31,n.3, set/dez, p. 521-539.

GUILLÉN, Claudio (2004) "Cauces de la novela cervantina: perspectivas y diálogos", en Miguel de CERVANTES, *Don Quijote de la Mancha*, ed. y notas de Francisco RICO,

presentación de Mario VARGAS LLOSA, Francisco AYALA y Martín de Riquer, estudios sobre “La lengua de Cervantes y el *Quijote*” de José Manuel BLECUA, Guillermo ROJO, José Antonio PASCUAL, Margit FRENK y Claudio GUILLÉN, Madrid, Real Academia Española-Asociación de Academias de la Lengua Española-Alfaguara, pp. 1145-1153.

JORDÃO, Clarissa Menezes. (2006). “O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso”. In: VAZ BONI, V. (org.) *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória, PR: Kaigangue. 19

KRAFT (et al.) “O Método da Pesquisa-Ação: um estudo em uma empresa de coleta e análise de dados”. *Quanti & quali revista*. Disponible en: <[http://www.quantiequali.com.br/revista/arquivos/Aprofundando a anal](http://www.quantiequali.com.br/revista/arquivos/Aprofundando%20a%20analise)>. [Visitado el 24 de junio 2012].

ORLANDI, Eni (2002). *Lingua e conhecimento linguístico. Para uma história das Idéias no Brasil*: São Paulo: Cortez.

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

\_\_\_\_\_. (2011). Uso e comunidade: a continuidade da tradição em Juan de Valdés e Martin Buber. *Arquivo Maaravi*, v. 5; n.9. Disponible en <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/668>>. [Visitado el 31 de enero de 2012].

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

\_\_\_\_\_. (2009). “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, p. 143-171.

SANTORO FRANCO, Maria Amelia (2005). “Pedagogia de pesquisa-ação”. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, set/dez, p. 483-502.

SERRANO, Rocío (2010). “Un estudio de casos sobre la clase de E/LE” *Letr@ Viv@*, v.10, n.1, p.204-234.

## Otras referencias

Banco de datos correspondiente a

Projeto departamental DLEM-UFPB. *Espanhol em sala de aula*. Vigência 2008-2009.

Coords. Pilar Roca Escalante, Andrea S. Ponte e María Hortensia Blanco García Murga.

---

<sup>i</sup>**María HORTENSIA MURGA, MD.**

Universidade Federal da Paraíba  
mariahbgarcia@gmail.com

<sup>ii</sup>**Rocío SERRANO, Dra.**

Universidade Estadual da Paraíba  
rocioserrano03@gmail.com

<sup>iii</sup>**Ma del Pilar ROCA, Dra.**

Programa de Posgraduação em Lingüística –PROLING  
Universidade Federal da Paraíba  
pilarocaes@hotmail.com

<sup>iv</sup> Entendemos aquí por textos auténticos aquellos que han sido progresivamente generados por los participantes en una conversación concreta (Roca, 2012: 209)

<sup>v</sup> El autor define el concepto de norma como “o conjunto de fatos lingüísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade” (FARACO, 2008:40).

<sup>vi</sup> “os gramáticos interferem no processo pelo qual a legitimidade social e nacional de nossa língua é decidida. É isto que estamos significando quando dizemos que o autor brasileiro de gramática, no século XIX, tem lugar de responsabilidade como intelectual em uma sociedade que se organiza e tem posição de autoridade em relação à singularidade do português no Brasil...” (Orlandi, 2002: 191-192)

<sup>vii</sup> Este concepto se “refiere a los objetos lingüísticos (...) y que implican evaluaciones sociales de esos objetos y de los sujetos con los que son asociados” (BOURDIEU 1999, *apud* ARNOUX, DEL VALLE, 2010, p.3)